

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/MESTRADO

IDECIRES DOS SANTOS LAURINDO

**FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO PIAUÍ (UESPI): ênfase nas percepções de discentes em relação à
inclusão do público-alvo da Educação Especial**

São Luís
2024

IDECIRES DOS SANTOS LAURINDO

**FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO PIAUÍ (UESPI): ênfase nas percepções de discentes em relação à
inclusão do público-alvo da Educação Especial**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação-PPGE da Universidade Federal do
Maranhão, como requisito parcial para a obtenção de
título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Thelma Helena Costa Chahini

São Luís

2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Laurindo, Idecires dos Santos.

Formação inicial do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI): ênfase nas percepções de discentes em relação à inclusão do público-alvo da Educação Especial / Idecires dos Santos Laurindo. – 2024.
193 f.: il.

Orientador(a): Thelma Helena Costa Chahini

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSO, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

1.Capacitismo. 2. Formação Docente. 3. Educação Básica 4. Educação Inclusiva 5. Práticas Pedagógicas. I. CHAHINI, Thelma Helena Costa. II. Título

IDECIRES DOS SANTOS LAURINDO

**FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO PIAUÍ (UESPI): ênfase nas percepções de discentes em relação a
inclusão do público-alvo da Educação Especial**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação-PPGE da Universidade Federal do
Maranhão, como requisito parcial para a obtenção de
título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Thelma Helena Costa Chahini (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dr.^a Silvana Maria Moura da Silva (Examinadora interna)
Doutora em Educação Motora
Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dr.^a Aline de Novaes Conceição (Examinadora externa)
Doutora em Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof.^a Dr.^a Delcineide Maria Ferreira Segadilha (Examinadora suplente)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Ao Cícero dos Santos Costa (*In memoriam*) - um amor de pessoa - Obrigada pelo constante incentivo. Obrigada também aos professores(as) que se permitem vivenciar com respeito a riqueza que há na diversidade, não se deixando enclausurar nas inúmeras limitações impostas à docência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por se fazer presença em meu viver e possibilitar tantos bons encontros nessa caminhada que é a vida.

Ao começar, agradeço à minha família, que me possibilita aprendizagens diárias. É a base do que sou, do que busco ser. Vocês revigoram minha força e confiança todos os dias. Amo vocês!

Obrigada, Prof.^a Dr.^a Maria de Nazareth Fernandes Martins. Nossas “terapias pedagógicas” me despertaram a buscar outras possibilidades para além da rotina que me aprisionava.

Obrigada, minha irmã Ana Selma, sem você nada disso seria possível. Obrigada pelos estímulos constantes, por toda a confiança, pelas horas de diálogos, por sua paciência, sua dedicação, sua leitura atenta, suas críticas, suas sugestões e tudo mais. Você é especial em minha vida e foi essencial nesse processo.

Obrigada, ao meu sobrinho Cícero, (*In memoriam*), por seu auxílio, por todas as vezes que me emprestou seu cantinho, seu computador, impressora e disponibilizou seu tempo para me ajudar. Sua contribuição foi muito importante nesta caminhada.

Obrigada ao meu irmão Chagas, que conciliou sua jornada de trabalho com as idas e vindas à rodoviária, sempre disponível e prestativo, ajudou-me a encurtar distâncias. Muitíssimo obrigada.

Obrigada, Aurismar Sousa, Heloisa Helena e Lígia Sousa, por todo carinho, paciência e zelo. Nossa convivência me fortaleceu nessa caminhada.

Obrigada, Paulo Henrique (esposo da Aurismar), por ter dedicado seu tempo nos ajudando a organizar nossas acomodações em São Luís, carregando nossas enormes malas até o terceiro andar, por escadas assustadoras. Você se dedicou a mobiliar nossa casa, preocupou-se com nossa alimentação. Seu apoio foi essencial, deu-nos a segurança de que precisávamos para começar e assim chegar até aqui.

Obrigada, seu Antônio e Jaqueline, pelo acolhimento. Vocês são pessoas muito especiais.

Obrigada, Michelle Alencar, Leandro Belfort, Eriveth Teixeira, Gilvana Cantanhede, pelo apoio e colaboração na realização de trabalhos ao longo do curso.

Obrigada, Daniele Santos, nossos bate-papos impulsionaram a caminhada em momentos de fragilidades e incertezas.

Obrigada, Márcia Dublante, sua amizade, carinho, companheirismo, seu olhar atento, sua sinceridade, nossos diálogos contribuíram imensamente com meu crescimento pessoal e acadêmico.

Meu muitíssimo obrigado à Prof.^a Dra.^a Thelma Helena Costa Chahini, que não apenas me mostrou o caminho a seguir, mas esteve comigo ao longo de toda a caminhada, encorajando-me a dar novos passos, erguendo-me nos momentos de tropeços.

Obrigada às professoras Raimunda Machado, Silvana Silva, Ilma Nascimento, Edinólia Portela, Diomar Motta, Sirlene Silva. Os momentos vividos em suas disciplinas foram imensamente enriquecedores.

Obrigada às professoras da Universidade Estadual do Piauí, Antônia Alves, Dalva Braga e Julia Muniz, a forma como me acolheram, deram-me a certeza de que seria possível. Gratidão! Gratidão!

Obrigada à equipe técnica administrativa do Centro de Ciências da Educação Comunicação e Artes da Universidade Estadual do Piauí, Stanley Tavares, Gabriela Lima e Leonardo Coelho, pela gentil recepção e por, prontamente, sempre atender às minhas solicitações.

Meu muitíssimo obrigada, aos discentes participantes da pesquisa. Vocês são a essência desse trabalho. Gratidão pelo esforço que cada um precisou fazer para conciliar a rotina de um final de curso, com escrita de trabalho de conclusão de curso, apresentações de relatórios, realização de avaliações e ainda colocaram nossos encontros também no rol de suas prioridades. Gratidão!

Gratidão às professoras Aline Conceição e Delcineide Segadilha pela dedicação ao fazerem uma leitura atenta e detalhada da minha escrita e trazerem riquíssimas contribuições ao meu trabalho. Seus olhares apontaram caminhos que, sozinha, eu não conseguiria trilhar. Obrigada pelo acolhimento, pelas críticas, pelas sugestões. A qualificação foi enriquecedora.

Meu muitíssimo obrigada aos amigos(as) que sempre acreditaram que seria possível. Pois é, vocês tinham razão! Grata pela amizade, por todo o carinho, pelo estímulo constante.

Agradeço à Secretária Municipal de Educação e Cultura de Teresina, que possibilitou as condições financeiras para que eu pudesse me dedicar exclusivamente à realização da presente pesquisa.

Obrigada à Universidade Federal do Maranhão, Campus Bacanga, por me acolher e possibilitar as condições para concretizar mais uma etapa da minha caminhada acadêmica e profissional.

Por vezes, caminhar caleja e nos faz sofrer, levando-nos a pensar que não vale a pena o esforço de seguir. E são momentos assim, que a mão amiga nos convida a não desistir. Compreendi que toda caminhada, por mais longa e angustiante que seja, torna-se bem mais suave quando temos boas companhias! E por isso, sou muito grata a Deus por cada tropeço, por cada recomeço e por todos os encontros.

Muitíssimo obrigada!

O papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob fenômenos que se mostram a nossa realidade imediata (Saviani, 2011, p. 201).

RESUMO

Este estudo versa sobre a temática das Percepções de discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, em relação à inclusão do público-alvo da Educação Especial, em turmas do ensino regular da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Com o amparo legal foi possível galgar passos importantes na concretização da presença de crianças público-alvo da Educação Especial em turmas do ensino regular, todavia, apenas o acesso não é suficiente e para que possamos ir além do acesso, consideramos que seja indispensável formar professores aptos a desenvolver práticas pedagógicas anticapacitistas. Assim, indaga-se: como vem ocorrendo a formação inicial dos discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí em relação à inclusão do público-alvo da Educação Especial? O presente estudo teve como objetivo geral analisar a formação inicial do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Piauí em relação à inclusão do público-alvo da Educação Especial, de acordo com as percepções dos discentes. Desenvolve-se uma pesquisa exploratória, descritiva, com abordagem qualitativa. Os participantes foram seis discentes do nono período do curso de licenciatura plena em pedagogia da mencionada instituição que realizaram o estágio docente em turmas do ensino regular de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental com crianças público-alvo da Educação Especial. A coleta de dados ocorreu através de entrevistas semiestruturadas as quais foram analisadas por meio da análise de conteúdo. Os resultados apontam que as percepções dos discentes indicam despreparo para desenvolver práticas junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial e evidenciam distanciamento entre os conhecimentos adquiridos ao longo da formação e as práticas pedagógicas numa perspectiva inclusiva. As percepções dos discentes indicam que as contribuições formativas adquiridas no curso de pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, não foram capazes de contribuir na minimização das inúmeras barreiras excludentes e/ou integracionistas existentes no ambiente escolar, nas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, no capacitismo nosso de cada dia. Uma formação docente pode ser uma poderosa aliada ou uma forte oponente a esse processo, contribuindo tão somente na manutenção da realidade existente. Analisando esta realidade, ponderamos a necessidade de buscar subsídios teórico-práticos que possibilitem transformações no quesito formação inicial de professores e a eliminação do capacitismo nas instituições de ensino.

Palavras-chave: Capacitismo; Formação Docente; Educação Básica; Educação Inclusiva; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This study deals with the theme of Perceptions of students of the Pedagogy Course at the State University of Piauí, in relation to the inclusion of the target audience of Special Education, in regular classes of Early Childhood Education and the initial years of Elementary School. With legal support, it was possible to take important steps in achieving the presence of children targeted by Special Education in regular education classes, however, access alone is not enough and for us to go beyond access, we consider it essential to train teachers able to develop anti-ability pedagogical practices. Thus, the question is: how has the initial training of students in the Pedagogy Course at the State University of Piauí been taking place in relation to the inclusion of the target audience of Special Education? The present study had the general objective of analyzing the initial training of the pedagogy course at the State University of Piauí in relation to the inclusion of the target audience of Special Education, according to the students' perceptions. An exploratory, descriptive research was developed, with a qualitative approach. The participants were six students from the ninth period of the full degree course in pedagogy at the aforementioned institution who carried out their teaching internship in regular Early Childhood Education classes and the initial years of Elementary Education with target children in Special Education. The data collection instruments were semi-structured interviews, which were analyzed using content analysis. The results indicate that the students' perceptions indicate unpreparedness to develop practices with the target audience of Special Education students and show a gap between the knowledge acquired throughout training and pedagogical practices from an inclusive perspective. The students' perceptions indicate that the training contributions acquired in the pedagogy course at the State University of Piauí were not able to contribute to minimizing the numerous exclusionary and/or integrationist barriers existing in the school environment, in pedagogical practices and, consequently, in our empowerment, of each day. Teacher training can be a powerful ally or a strong opponent to this process, contributing only to maintaining the existing reality. Analyzing this reality, we consider the need to seek theoretical-practical subsidies that enable transformations in the area of initial teacher training and the elimination of ableism in educational institutions.

Keywords: Ableism; Teacher Training; Basic Education; Inclusive Education; Pedagogical Practices.

LISTA DE SIGLAS

AACCs	Atividades Acadêmicas Científicas Culturais
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMPID	Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Idosos
BDTD	Biblioteca Digital de Tese e Dissertação
BNC	Base Curricular Comum
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAMs	Centro de Formação e aperfeiçoamento do Magistério
CEP	Comitê de Ética de Pesquisa
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CCECA	Centro de Ciências da Educação Comunicação e Artes
CCA	Centro de Ciências Agrárias
CCN	Centro de Ciências da Natureza
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CCHL	Centro de Ciências Humanas e Letras
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CMEIs	Centro Municipal de Educação Infantil
CESP	Centro de Ensino Superior
CFAF	Centro de Formação Antonino Freire
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Conselho Nacional de Ética em Pesquisa
DUA	Desenho Universal para aprendizagem
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
DSM	Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais
FADEP	Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Estado do Piauí
FUESPI	Fundação Universidade Estadual do Piauí
HEM	Habilitação Específica do Magistério
IUFM	Instituto Universitário de Formação de Mestres

LBi	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas /Agênero, Pan/ Poli, Não-binárias e mais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PcD	Pessoa com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TOD	Transtorno Desafiador Opositor
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UNESPAR	Universidade do Estado do Paraná
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UDA	Universidade de Atacama
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	União da Nações Unidas para Educação, a Cultura e a Ciência
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNEE-PEI	Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPC	Projeto pedagógico do Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produções do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	25
Quadro 2 - Conclusões dos estudos encontrados na plataforma da CAPES	25
Quadro 3 - Produções da BDTD	26
Quadro 4 - Conclusões dos estudos da BDTD.	28
Quadro 5 - Categorias e ações nas Adaptações de Grande Porte	89
Quadro 6 - Adaptações para atender necessidades específicas	92
Quadro 7 - Cursos de graduação UESPI 2023	104
Quadro 8 - Matriz curricular – disciplinas por bloco	106
Quadro 9 - Disciplinas por área de conhecimento.....	109
Quadro 10 - Diferenças entre as disciplinas apresentadas no quadro da Matriz Curricular e no quadro das disciplinas por Área de Conhecimento	110
Quadro 11 - Perfil dos discentes participantes da pesquisa.....	115
Quadro 12 - Categorias de análises	120
Quadro 13 - Disciplinas que versam sobre Educação Especial na percepção dos discentes..	134
Quadro 14 - Ementas de outras disciplinas que não fazem referência ao ensino e aprendizagem do PAEE	136
Quadro 15 - Disciplinas de estágio obrigatórios	145

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	A FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA NO BRASIL	33
2.1	A Formação de professores do ensino regular para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil	33
2.2	Educação Especial e a formação de professores do ensino regular: entrelaços necessários	45
2.3	A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: algumas reflexões acerca da inclusão que temos	56
3	O CAPACITISMO NOSSO DE CADA DIA.....	65
3.1	O capacitismo no cotidiano escolar: atitudes que silenciam vidas.....	65
3.2	A relevância das adaptações curriculares no desenvolvimento de práticas pedagógicas anticapacitistas	81
4	CONTEXTO E METODOLOGIA DA PESQUISA	99
4.1	Tipo da Pesquisa.....	99
4.2	Local	102
4.3	Participantes	112
4.3.1	CrITÉRIOS de inclusão e de exclusão dos participantes	116
4.3.2	Riscos e benefícios da pesquisa aos participantes	118
4.4	Etapas	119
4.4.1	Instrumentos de coleta de dados.....	119
4.4.2	Procedimentos de coleta e análise dos dados	121
4.5	Responsabilidades da pesquisadora e da instituição (UFMA)	122
4.6	Aspectos éticos da pesquisa	123
4.7	Impactos esperados	123
5	RESULTADOS, ANÁLISES E DISCUSSÕES	124

5.1	Percepção: fonte de conhecimento e ação	124
5.2	Pré-concepções quanto ao curso e ao PAEE	129
5.3	Formação Inicial e a Educação Especial na perspectiva Inclusiva: aspectos teóricos e práticos	133
5.4	Perspectivas profissionais: saberes e práticas junto ao PAEE.....	149
5.5	Concepções e Políticas Educacionais Inclusivas	157
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
	REFERÊNCIAS-----	169
	APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -----	184
	APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista Semiestruturada Aplicada Aos Discentes de Pedagogia da UESPI-----	186
	ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP -----	188

1 INTRODUÇÃO

Tendo em vista os novos paradigmas relacionados à implantação de um sistema educacional sob a perspectiva da inclusão das crianças com deficiência em turmas do ensino regular, legalmente reconhecido como a forma ideal de educação por diferentes órgãos e instituições internacionais e nacionais, torna visível que a educação, em todos os níveis e modalidades, deve oferecer subsídios ao processo de desenvolvimento dos alunos e, para tanto, é fundamental se pensar nas condições de formação dos professores de turmas do ensino regular, considerando que eles desempenham o papel de intermediador desse processo.

Desde a década de 1980, com o processo de democratização do país, é visível que a luta por direitos possibilitou a conquista de leis que visam, definitivamente, a contemplar também as pessoas com deficiência. E seguimos, desde então, na busca da construção de caminhos que nos levem a emplacar passos na perspectiva de se efetivar uma Educação que possibilite ao Público-alvo da Educação Especial (PAEE), desde a mais tenra idade, vivenciar experiências respaldadas por amparos legais e permeadas por direitos humanamente dignos nos mais diferentes âmbitos e instâncias.

Salientamos, para fins de esclarecimento, que o *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*, que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e outras providências, no Art. 1º, § 1º, define que o PAEE se volta para pessoas com deficiência, com Transtornos do Espectro Autista (TEA) e com altas habilidades ou superdotação. É importante destacar que a *nova versão do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM-5, 2013)*¹, com a intenção de facilitar o diagnóstico e simplificar a codificação para acesso a serviços de saúde, reuniu todos os transtornos globais do desenvolvimento, com exceção da Síndrome de Rett, em um só diagnóstico - Transtorno do Espectro Autista (TEA). Assim, no presente trabalho, assumimos a nova definição.

A *Constituição Federal de 1988*, Art. 5º, estabelece que todos são iguais perante a lei. Dessa forma, contempla dentre seus princípios, a cidadania (Brasil, 1988, Art. 1, inciso II) a dignidade da pessoa humana (Brasil, 1988, Art. 1, inciso III) e institui, dentre seus objetivos fundamentais, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Brasil, 1988, Art., 3, inciso IV). Evidenciamos, a Lei Magna do país galgando rumo à construção de um futuro menos excludente. Porém, há mais de três décadas iniciada a caminhada, parece-nos que os passos são bem curtos e lentos,

¹ Fonte: Disponível em: <https://tismoo.us/saude/diagnostico/novaclassificacao-de-doencas-cid-11-unifica-transtorno-do-espectro-do-autismo-6a02>. Acesso em: 20 abr.2023.

quicá, ainda estejamos a aprender a engatinhar. Obviamente que não podemos negar a importância da lei, como bem destaca Cury (2002, p. 247) “[...] ela é um instrumento viável de luta porque com ela podem-se criar condições mais propícias não só para a democratização da educação, mas também para a socialização de gerações mais iguais e menos injustas”.

Considerando que somente após a *Conferência Mundial Sobre Educação para Todos* (UNESCO, 1990) e da *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994) que enfatiza que as crianças com necessidades educacionais específicas devem ter acesso à escola regular, e esta deve acomodá-las dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, é que o mundo passa a falar em oportunizar às crianças com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com altas habilidades/superdotação, o acesso à educação formal. Tais preceitos são semelhantes ao que preconizava Vygotsky (2022, p. 40-41): “[...] o defeito por si só não decide o destino da personalidade, mas suas consequências sociais sim [...]”.

Esse autor é contundente em enfatizar que frequentar uma escola específica desperta sentimentos de inferioridade tanto nas crianças como aos professores (as) destas, evidenciando, assim, o quão benéfico é a inclusão escolar em turmas do ensino regular, tanto às crianças quanto aos professores que trabalham com elas. Assim, as ponderações de Vygotsky (2022), são ratificadas em Martins (2013), que evidencia que os sentimentos não emergem espontaneamente, são sim, engendrados pelo experienciado, sendo, portanto, condicionados sobretudo pela qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

O Brasil, no viés legal, não fica indiferente às discussões mundiais relacionadas à inclusão e ainda na década de 1990 temos a promulgação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN) nº 9.394/1996, a qual traz um capítulo específico para a Educação Especial e destaca o atendimento a alunos com deficiência como dever do Estado, devendo ocorrer de forma pública e gratuita. No Art. 58, define a Educação Especial como modalidade de educação escolar e preconiza que deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. Como respalda Michels (2017, p. 12) “[...] apesar da visível ambiguidade, a lei explicita a relação entre Educação Especial e Educação Regular, especificamente quanto ao local onde a primeira deve ocorrer – preferencialmente na rede regular de ensino”.

É notório que até no âmbito legal, os passos são hesitantes, o que dificulta firmar a caminhada rumo a uma Educação Especial na vertente que se compreenda “[...] a inclusão como [...] o processo pelo qual a sociedade procura se adaptar tendo em vista a equiparação de oportunidades e, consequentemente, uma sociedade para todos” (Sassaki, 2010, p. 39). Acrescentamos que em uma sociedade inclusiva, com relação à educação, deve haver escolas

que sejam capazes de oferecer um ensino e aprendizagem a todos e, para tanto, professores (as) aptos a desenvolverem práticas pedagógicas, seguindo os mesmos preceitos.

Desse modo, consideramos que a formação docente deve estar inserida em um cenário educacional imerso nas discussões sobre a Educação Especial, ajustado à concepção social de deficiência dentro do modelo social, visando estruturar as práticas pedagógicas nesse mesmo sentido e ser uma ferramenta de combate ao capacitismo que assola a vida das pessoas com deficiência desde a infância e, como tal, deve também ser percebido, combatido e eliminado desde a mais tenra idade.

O capacitismo, segundo Dias (2013, p. 2), “[...] é uma concepção presente no social, que faz as pessoas com deficiência serem vistas como não iguais, como não aptas para gerir suas vidas [...]”. Podemos perceber que tal percepção também está presente nas práticas educacionais e pedagógicas, pois, quando o/a professor (a), de forma consciente ou inconsciente, ignora as crianças PAEE, desconsiderando suas necessidades pedagógicas e negando a elas a oportunidade de um ensino que proporcione aprendizagens pelo simples fato de não as considerar capazes, ele está fazendo de sua prática alicerce para o capacitismo nosso de cada dia.

Portanto, julgamos necessário superar velhas concepções para que possamos vivenciar novas práticas. E, para superar velhas e fortes amarras, fazem-se necessários novos e fortes conhecimentos, o que nos leva a entender que “[...] a Universidade tem muito a contribuir nessa operacionalização” (Glat; Pletsch, 2010, p. 346), como também as demais instituições formadoras.

Assim, para romper com o histórico ciclo de exclusão, segregação, integração e capacitismo vivenciadas pelas crianças com deficiências nas escolas do ensino regular, vemos que leis, decretos, resoluções, portarias, avisos circulares têm sido criados e propagados como meios para alcançar avanços e melhorias na qualidade dos serviços ofertados ao PAEE. Porém, precisamos estar atentos quanto à força e influência do “[...] estigma da incapacidade em relação às pessoas com deficiência [...] e o quanto estes [...] vêm distorcendo as políticas públicas deste país” (Chahini, 2016, p. 25), pois precisamos ter os dispositivos legais como aliados na transformação de nossas realidades. É notório que os documentos oficiais, paulatinamente, têm proporcionado mudanças nas nomenclaturas, nas concepções de deficiência, porém o quanto a legislação tem transformado os espaços escolares e a vida dos seus principais atores que são as crianças, adolescentes e professores deve ser de conhecimento de todos.

Assim, mais uma vez influenciado por eventos internacionais como a *Convenção de Guatemala* (2001), a *Convenção de Nova Iorque* (2006), o Brasil, enfim, é embebido pelos

princípios da uma Educação na Perspectiva Inclusiva. Sem sombra de dúvidas, são significativos encaminhamentos e conquistas para a Educação Especial. Tais conquistas se evidenciam, principalmente, a partir dos anos 2000, pois vemos consideráveis encaminhamentos para o setor em nosso país.

No ano de 2002, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como meio legal de comunicação e expressão, por meio da Lei nº 10.436/2002. Assim também, as diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino por meio da portaria MEC nº 2.678/2002 vêm evidenciar a tentativa de eliminar as barreiras de comunicação para as pessoas com deficiência auditiva e pessoas com deficiências visuais. Em 2021, temos na LDBEN (9.394/1996) o acréscimo do Capítulo V-A, incluído pela Lei nº 14.191, a qual versa sobre a modalidade da Educação Bilíngue de Surdo.

Também merece destaque a implementação do *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE), publicado no Decreto nº 6.094/2007, estabelecendo os diretrizes do compromisso *Todos pela Educação*, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento aos estudantes com deficiência, TEA, altas habilidades/superdotação fortalecendo o ingresso deles nas escolas públicas.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi adotada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) por meio de sua Resolução 61/106, de 13 de dezembro de 2006, entra em vigor no Brasil por meio do Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009, vem ratificar o protocolo Facultativo da Convenção e compromete-se com metas sobre a inclusão das pessoas com deficiência em nosso país.

Dentre outros importantes aspectos, o Decreto nº 6.949/2009 reconhece que a deficiência é um conceito em evolução e “[...] resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, 2009, Preâmbulo, alínea e). Nesse sentido, compreendemos que caminhamos oficialmente de forma decisiva rumo à disseminação do entendimento do quão limitante é a estrutura social e o quanto se faz necessário lutar por sua transformação.

Dessa forma, seguimos em buscas de conquistas que se reflitam em mudanças reais na vida das crianças com deficiência e, em 2008, a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (PNEE-PEI), alicerçada nas discussões da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006, norteia ações a serem executadas no que tange à implementação e são exigidas pela ONU sobre a inclusão das pessoas com deficiências, TEA, altas habilidades/superdotação.

A PNEE-PEI firma passos rumo à superação dos aspectos segregacionistas e integracionistas que ainda são fortemente presentes na vida educacional dos estudantes PAEE. A Educação Especial, por si só, deveria conter a inclusão de todas as pessoas com deficiências, TEA, altas habilidades/superdotação e eliminar todas as formas de preconceito, ultrapassando toda ignorância e segregação, mas não acontece assim. Precisamos de leis para impor crianças na escola regular, e também garantam seus direitos à vida, à educação, a ir e vir, a existir. Direitos estes que já estão garantidos na Constituição Brasileira e que ainda se faz urgente serem garantidos nas experiências cotidianas.

Dentre os inúmeros decretos, resoluções alicerçadas pela Convenção de 2006, a Lei nº 13.146/2015, a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência* (LBI), traz expresso no Art.1º, “[...] destina-se a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, p. 10).

Não há dúvidas de que as conquistas só se efetivam se conseguem transformar realidades, enquanto isso, batalhas vão sendo vencidas, mas não podemos pensar que a guerra findou. Os avanços dos aparatos legais, que embora não ocorram na velocidade necessária, têm colaborado pouco a pouco com a presença dos alunos PAEE em turmas da rede regular de ensino, porém, mais do que simplesmente cumprir a lei, admitindo a matrícula de alunos com deficiência, TEA, altas habilidades/superdotação é importante oferecer serviços complementares e suplementares, adotar práticas criativas, adaptar o projeto pedagógico, rever posturas, construir uma nova filosofia educativa e eliminar as barreiras. E os cursos de formação de professores também precisam acompanhar esse processo e possibilitar a estes profissionais condições de desenvolverem práticas inclusivas.

A educação das crianças PAEE é um direito, faz parte da sua condição como ser humano e deve, portanto, ser capaz de proporcionar o pleno desenvolvimento das suas capacidades linguísticas, emocionais, sociais, pois é uma condição imprescindível para o desenvolvimento, autonomia e independência das pessoas e a escola precisa cumprir o seu papel social para com esses. “A ação docente deve ter posição clara de onde quer chegar, que sociedade quer construir e que sujeitos pretende formar” (Almeida, 2017, p. 180).

Cabe, portanto, oportunizar aos professores o acesso a uma formação que os levem a perceber que as diferenças não só devem ser aceitas, mas também acolhidas como subsídio para completar o cenário escolar. É válido ressaltar que “[...] a professora, o professor, são historicamente constituídos, não se formam isolados do mundo e dos diversos fatores que o circunda” (Bezerra, 2016, p. 276). Dessa forma, o papel das instituições formadoras é crucial. A

luta por uma educação humanizadora deve estar presente em todos os níveis e modalidades de ensino.

A inclusão não implica na permanência física desses alunos, mas representa a ousadia de rever no currículo suas concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial desses estudantes. Como afirmam Marques e Siems-Marcondes (2018, p. 20), “[...] a passagem de uma concepção excludente de sociedade e de escola para outra, fundada na diversidade humana, deve significar uma profunda mudança em toda a dinâmica educacional”. Aspectos culturais, sociais, metodológicos e curriculares inerentes à condição de aprendizagem de cada indivíduo precisam ser considerados em uma proposta inclusiva de ensino. Numa proposta inclusiva toda pessoa deve participar do sistema educacional, portanto, é esperado que os professores como toda a escola, sejam dispositivos que auxiliem seu pleno desenvolvimento.

Nas últimas décadas, no âmbito educacional houve algumas transformações, as quais podem ser visivelmente notáveis principalmente no aspecto legal, o que segundo Mazzotta (2011, p. 70) “[...] não são, ainda, tão objetivos os resultados”. Essas transformações são mais que relevantes, são imprescindíveis, porém, de nada adianta termos uma escola ou uma educação legalmente ideal se as pessoas do coletivo que a compõem não apresentarem condições favoráveis ao desenvolvimento de ações que venham de fato pôr em prática o que é estabelecido nos documentos, que retratam uma educação ideal tão distante da nossa realidade ou presente na realidade de poucos.

Como professora de Educação Infantil do ensino regular, não somos alheias ao objeto estudado, uma vez que nossa motivação para alcançá-lo foi desencadeada tanto pelas ausências formativas, quanto pelas dificuldades em desenvolver práticas pedagógicas inclusivas. Assim, por meio deste estudo, no intuito de conhecer outras realidades, tecer reflexões, contribuir com o debate e com a transformação dessa realidade, nosso olhar tem como foco a formação inicial de professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir das percepções de discentes do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, futuros profissionais, cuja formação no ano de 2024 compõe (ou ao menos deveria compor) perspectivas de uma educação inclusiva. Compreendemos que lutar por acesso ao conhecimento se faz necessário, se pretendemos conhecer e transformar a sociedade em um espaço mais justo.

Desde 2004, a diplomação do Curso Normal em nível Médio nos possibilitou o encontro inicial com a temática da inclusão escolar e a angustiante certeza da grande dificuldade para trabalhar nessa perspectiva, o que pode ser justificado pela ausência de uma política nacional inclusiva no país. Certo é que o diploma nos conferiu o direito de adentrar a escola como

professora, mas não possibilitou as condições de contemplar em nossa prática todas as crianças. E esse desconforto de ser a escola sem as condições necessárias para ofertar o básico a todos os alunos inquieta e impulsiona a movimentarmos-nos, desde então.

Em 2008, com a conclusão da Licenciatura Plena em Pedagogia, mesmo ano de promulgação da PNEE-PEI, as necessidades formativas de outrora se intensificaram, tendo em vista que as expectativas de novas compreensões foram minguadas, o que nos levou a refletir e a indagar: onde, quando e como o professor vai adquirir as condições para trabalhar, minimamente, com todas as crianças, se as formações em nível Médio e Superior não possibilitam o encontro com esta realidade? A formação em nível Superior nos concedeu novas habilitações, outras oportunidades profissionais e as percepções em torno do ensino e aprendizagem das crianças com deficiência permanecem reduzidas. As novas titulações ampliam as oportunidades de trabalho, mas ratificam as condições limitadas do fazer pedagógico com os alunos PAEE.

Como Martins (2010, p. 14), concebemos “[...] a formação de qualquer profissional, [...] em especial a de professores, como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social”. Para tanto, se a presença das crianças com deficiência em turmas do ensino regular é uma realidade, os professores que lá trabalham devem ser formados em condições políticas e pedagógicas para buscar conscientemente efetivar práticas que contemplem também esse público. Depreendemos que não há aprendizagem sem ensino e não há inclusão se seguimos erguendo barreiras. Nesse sentido, reconhecer essas barreiras, presentes nos cursos de licenciatura, pode potencializar outras experiências formativas e a construção de uma escola mais justa e democrática.

Em 2011, por meio de concurso público, chegamos ao cargo de professora de Educação Infantil, e a lotação em turmas de segundo período (pré-escolar, crianças de 5 anos) proporcionou o reencontro diário com crianças PAEE, o que acirra a urgência de desenvolver um fazer pedagógico inclusivo. Diante das lacunas formativas experienciadas, surgiu a probabilidade de encontrar na formação continuada as respostas que possibilitassem o desenvolvimento de práticas inclusivas com a mesma naturalidade, bem-estar e desenvoltura do planejar para/com as demais crianças. Vislumbramos novas possibilidades teóricas e práticas submersas do ideário inclusivo estabelecido legalmente como o ideal.

A prática pedagógica seguia permeada por muitas indagações, medos e incertezas. A vontade de fazer o melhor, de fazer o certo, quase sempre interrompida pelo medo do erro, pois a certeza do pouco saber predominava e a angústia dominava, estagnava o agir e corriqueiramente a questão era: o que limita nossa prática junto ao PAEE que a torna tão cheia

de culpa, medos e incertezas? O que nos faz considerar que as crianças com deficiência, TEA, altas habilidades/superdotação precisam sempre de um olhar diferenciado? Por que o pensar práticas pedagógicas para o PAEE está quase sempre associado a um leque de condições que atribuímos algumas vezes à cansaço, a trabalho extra e exaustivo? Esses pensamentos, associados ao cotidiano com as crianças, foram evidenciando a urgência em contestar esse olhar limitado, pois tal olhar era demasiadamente limitante, por ser um olhar impregnado de compreensões fundadas no capacitismo.

Segundo Gatti (2008), as discussões sobre o conceito de educação continuada nos estudos educacionais não são exatas e pondera que talvez isso não seja mesmo importante.

Enfatizamos que essa asserção da autora se coaduna com o que consideramos ser a formação continuada. E precisamos admitir que, lamentavelmente, até 2022, ano em que nos distanciamos da sala de aula para cursar o mestrado, as formações mensais oferecidas pela rede municipal, ainda não haviam incluído em sua pauta encontros formativos que contemplassem orientações, palestras, estudos, leituras e/ou discussões relacionadas à Educação Especial, nem sugestões de práticas que envolvessem as crianças PAEE e suas especificidades. As sequências didáticas mensais enviadas pela secretaria aos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) para nortear a prática dos(as) professores(as) do ensino regular, as rotinas e atividades sugeridas, até então, ainda não contemplam nem fazem qualquer menção ao ensino e aprendizagem das crianças com deficiência.

Isso nos leva a indagar: será a educação das crianças Público-alvo da Educação Especial de responsabilidade exclusiva de professores especialistas? E em que a presença destas em turmas do ensino regular implica ao trabalho do professor de turmas comuns e seu próprio desenvolvimento profissional e humano? Qual a função do professor do ensino regular nesse processo? Quais as condições de ensino e aprendizagem oferecidas aos alunos PAEE?

A experiência da formação continuada veio evidenciar que as práticas inclusivas se encontram ausentes de sua agenda. Assim como Vitaliano e Nozi (2014), compreendemos que para os professores atuarem em uma perspectiva de educação inclusiva precisam ter um conhecimento na formação inicial que deve ser aprimorado com o fazer pedagógico, juntamente à formação continuada. Sendo a inclusão escolar um direito das crianças, suas especificidades devem ser contempladas em todas as ações, recursos e metodologias pensadas para a educação. Facci (2011, p. 132) considera que “[...] não há como o professor, em sala de aula, acompanhar o processo de construção de um aluno se ele mesmo não tiver passado por esse processo [...]”.

Admitimos que sem um processo formativo as dificuldades se tornam bem mais difíceis de serem contornadas. Compreendemos que a formação de professores deve provocar, “[...] a

construção de mudanças conceituais e de práticas, visto que os docentes trazem seus próprios conceitos e representações sobre escola, ensino, aprendizagem, alunos, docência [...] etc.”, (Gatti, 2020, p. 17) assim como também crenças e percepções sobre a deficiência que poderão repercutir no ensino e aprendizagem dessas crianças.

Eliminar as barreiras que impedem a inclusão do PAEE em turmas do ensino regular é também uma atribuição do professor e deve permear todos os sujeitos e elementos que compõem a educação. Diante do direito à inclusão do PAEE em turmas do ensino regular, e impulsionada pelas carências formativas que afetam diretamente o desenvolvimento da nossa prática pedagógica junto a estes, por meio desta pesquisa, buscamos conhecer a realidade da formação inicial do curso de pedagogia nos dias atuais, tendo como ênfase as percepções dos discentes do curso de pedagogia. E por meio das percepções dos discentes nos aproximamos para analisar as relações, impressões, afetos identificados, desenvolvidos e/ou ratificados por eles em relação aos alunos PAEE.

Como Hayashi (2011, p. 153) percebemos ser necessário “[...] reconhecer [...] os avanços e retrocessos do conhecimento produzido nesse campo”. Assim, realizamos uma revisão de literatura do tipo integrativa, a qual é “um método que tem como finalidade reunir e sintetizar resultados de pesquisas sobre um delimitado tema ou questão, de maneira sistemática, ordenada e abrangente, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento do tema investigado” (Ferenhof; Fernandes, 2016, p. 551).

Desse modo, buscamos pesquisas atuais na área, pois como Morosini (2014), vemos que a produção de conhecimento sobre a temática nos permite identificar os desafios e lacunas que os permeiam. Para tanto, fizemos uma busca em duas plataformas digitais a saber: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Como Silva (2018, p. 602), depreendemos “[...] que a pesquisa desenvolvida na forma de dissertações e teses apresenta-se como um bom indicador para compreensão do processo de constituição e de desenvolvimento de um campo de conhecimento”.

De posse das publicações encontradas, usamos os seguintes descritores: Formação Inicial; Curso de Pedagogia e Inclusão. Na plataforma digital Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES intercalamos os descritores pelo operador booleano AND. Na BDTD, optamos pela pesquisa avançada, com os mesmos descritores mencionados em um campo de pesquisa, seguindo a ordem exposta anteriormente. Em ambas as plataformas, usamos o recorte temporal de 2017 a 2021, pois como Morosini (2014), pactuamos que o levantamento das produções mais recentes na área a ser pesquisada permite um maior aprofundamento sobre os temas investigados, contribuindo para a realização das futuras pesquisas.

No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, encontramos 29 (vinte e nove) trabalhos, cuja leitura dos títulos e resumos pela proximidade com o objeto em análise, foram selecionados 02 (dois), conforme quadros 1 e 2:

Quadro 1 - Produções do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

TÍTULO	AUTOR/ANO	INSTITUIÇÃO	TIPO DE PRODUÇÃO	OBJETIVO GERAL
Formação Inicial nos Cursos de Pedagogia no Brasil e Chile: Saberes e Práticas no Trabalho Docente com Estudantes com Deficiência	Conradi, Noeli da Silva Souza (2021)	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Dissertação	Compreender o processo de formação inicial nos cursos de Pedagogia na concepção dos acadêmicos da 1ª e da 8ª fase da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC no Brasil e da Universidade de Atacama – UDA, no Chile.
Formação de Pedagogos e Pedagogas Sob a Perspectiva da Educação Inclusiva: Um Olhar para os Projetos Pedagógicos de Cursos Paranaenses de Formação Inicial	Alves, Lucas Henrique Barbosa (2021)	Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)	Dissertação	Investigar, por meio dos PPC's, como está sendo abordada a Inclusão nos cursos de formação inicial de pedagogos e pedagogas em todas as universidades Estaduais do Paraná.

Fonte: elaboração própria

Quadro 2 - Conclusões dos estudos encontrados na plataforma da CAPES

AUTORES	RESULTADOS
Conradi (2021)	Fica explícita a importância das políticas que regem a formação docente para o trabalho com o estudante com deficiência, embora ainda existam fragilidades neste processo.
Alves (2021)	A presença de infraestrutura/recursos potencialmente inclusivos. A restrição do debate da inclusão às disciplinas, em detrimento de outros aspectos do PPC (as discussões sobre inclusão aparecem de forma isolada nas disciplinas, não há coerência e articulação entre os demais aspectos formativos inclusivos que compõem os documentos do curso); A temática inclusão que não se dá de maneira transversalizada nos PPC's (os debates acerca da Educação Especial e inclusiva ocorrem de maneira isolada em alguns aspectos dos documentos dos cursos).

Fonte: elaboração própria

Os resultados dos estudos indicam a importância das políticas que regem a formação docente para o trabalho com o estudante com deficiência, porém apontam a existência de fragilidades neste processo, tanto relacionadas à infraestrutura como aos recursos potencialmente inclusivos.

Na BDTD, com os mesmos descritores anteriormente citados, foram encontrados 193 (cento e noventa três) estudos, com o recorte temporal de 2017 a 2021, ficaram 84 (oitenta e quatro), após a leitura dos resumos, foram selecionadas 07 (sete) de acordo com o quadro 3:

Quadro 3 - Produções da BDTD

TÍTULO	AUTOR/ANO	INSTITUIÇÃO	TIPO DE PRODUÇÃO	OBJETIVO GERAL
Formação Docente na Perspectiva da Inclusão Educacional.	Ferro, Marcos Batinga (2017)	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	Dissertação	Analisar o exercício da docência na perspectiva da Educação Inclusiva, a partir de professores que atuam em escola de ensino público situada em São Cristóvão/SE
Formação de Pedagogos para a atuação com pessoas Dotadas e Talentosas	Souza, Amanda Rodrigues de (2017)	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Dissertação	Verificar e analisar a existência do conhecimento dos graduandos em Pedagogia em relação à temática de dotação e talento.
Pedagogia na UFS: o lugar da Educação Inclusiva numa realidade excludente	Oliveira, Lucineide Alves de (2019)	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	Dissertação	Investigar de que maneira a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva tem sido contemplada no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Educação Inclusiva na Formação de Pedagogos: um estudo comparado entre instituições de educação superior públicas de Minas Gerais	Faria, Maria Aparecida Calixto (2020)	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Dissertação	Verificar como tem sido ofertada a formação docente para a Educação Inclusiva em cursos de Pedagogia de três Instituições de Educação Superior (IES) públicas localizadas em Minas Gerais.
A Formação Inicial do Professor para atuar na educação Inclusiva no Ensino Comum: caracterização político-pedagógica dos cursos de pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.	Reis, Iracema de Sousa (2021)	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	Dissertação	Analisar a formação inicial do professor para atuar na educação especial na perspectiva da educação inclusiva no ensino comum nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS.

Docência no paradigma inclusivo: a constituição de saberes e práticas no contexto da formação inicial de professores.	Ribeiro, Disneylândia Maria (2021)	Universidade Federal do Ceará (UFC)	Tese	Investigar os saberes docentes necessários de se construir, no âmbito da formação inicial, com vistas à docência no paradigma inclusivo.
Cartas sobre a docência: Formação de professores para contexto Inclusivo.	Balbino, Elizete Santos (2021)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Tese	Apresentar e problematizar as concepções de deficiência expressas pelos licenciandos do curso de Pedagogia através da Escrita epistolar.

Fonte: elaboração própria

Como constatado no quadro três temos 05 (cinco) dissertações: Ferro (2017); Souza (2017); Oliveira (2019); Faria (2020); Reis (2021) e 02 (duas) teses: Balbino (2021) e Ribeiro (2021).

Quanto aos participantes das pesquisas temos em Souza (2017), Oliveira (2019), Balbino (2021) e Ribeiro (2021) graduandos do curso de pedagogia. Em Ferro (2017) os participantes são docentes da educação básica de turmas do ensino regular. Faria (2020) são professores de universidades públicas que ministravam disciplinas de Educação Inclusiva e Reis (2021) faz a análise dos PPC's dos cursos de pedagogia de 07 (sete) campus da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Souza (2017) tem como um dos lócus de sua pesquisa uma faculdade particular, as demais tiveram como *locus* de seus estudos instituições públicas. Vale ressaltar que não foram encontradas pesquisas com os descritores selecionados do ano de 2018 em nenhuma das plataformas pesquisadas.

Em todas as pesquisas analisadas, é notório que o objetivo geral está relacionado à busca de se conhecer o distanciamento e entrelaçamento entre a formação docente, os saberes que a formação oferece aos professores, o reflexo desses saberes no desenvolvimento das práticas e o quanto tem colaborado com o processo de inclusão/exclusão/segregação/integração escolar do PAEE. Evidenciamos, desse modo, a inquietação de compreender “se ocorre”, “como ocorre”, “o quanto ocorre” a formação inicial na perspectiva da Educação Inclusiva. Os resultados das pesquisas encontradas na BDTD indicam:

Quadro 4 - Conclusões dos estudos da BDTD.

AUTORES	RESULTADOS
Ferro (2017)	Os resultados do estudo indicaram a necessidade de melhoria da qualidade na formação inicial dos professores e da provisão de recursos humanos, pedagógicos e condições materiais para o atendimento ao aluno com deficiência.
Souza (2017)	Os resultados obtidos demonstraram que de maneira geral, as três IES apresentaram características muito parecidas, constatando-se que os cursos pesquisados buscaram atender o proposto pela Resolução CNE 1/2006 e ofertaram pelo menos uma disciplina obrigatória voltada à área da Educação Especial. Já o conhecimento dos graduandos em relação à dotação e talento mostrou que grande parte deles não se sentia preparada para atuação com alunos com alto potencial e que seus cursos de Pedagogia não deram ênfase à temática.
Oliveira (2019)	Os resultados indicam que a Universidade, lócus da formação inicial docente, precisa se antecipar à realidade, dando uma resposta frente aos 21 problemas da contemporaneidade, bem como preparar melhor os futuros professores e pesquisadores para a realidade escolar no contexto da inclusão.
Faria (2020)	Os principais resultados da pesquisa revelaram que, apesar do projeto político pedagógico e demais documentos das instituições contemplarem as prescrições presentes na legislação brasileira acerca da Educação Inclusiva, verificou-se que algumas apresentam uma maior especificidade na proposição de disciplinas ofertadas para formação no campo da Educação Inclusiva. Em relação à percepção dos docentes sobre o tema, ela vai ao encontro dos achados de pesquisas recentes que enfatizam a necessidade de um aprofundamento maior na formação de professores a fim de promoverem no âmbito da escola a efetiva inclusão de estudantes com deficiência, tendo em vista um processo educacional de qualidade.
Reis (2021)	Concluiu-se que, a Educação Inclusiva nem sempre está presente na formação inicial do professor, e que a maioria dos cursos de licenciatura não possuem disciplinas que contemplam a inclusão tendo em vista a articulação da teoria com a prática diante dos vários serviços da educação especial.
Ribeiro (2021)	Os resultados evidenciam que a formação inicial deve possibilitar, aos futuros professores, a construção de saberes relacionados à organização do ensino e às práticas pedagógicas que promovem a equidade no acesso ao currículo; aos aspectos cognitivos, afetivos e sociais envolvidos no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes; aos princípios e dispositivos legais orientadores da perspectiva inclusiva no âmbito educacional como também, aos princípios éticos que firmam a filosofia da diferença na escola.
Balbino (2021)	Sinaliza a importância de inserir no campo da formação inicial de professores os estudos sobre deficiência, pois há, ainda, a preponderância de uma lógica que secundariza o pedagógico e privilegia o modelo médico, reforçando os discursos monocêntricos e as ideias capacitistas.

Fonte: elaboração própria

Os resultados de todas as pesquisas analisadas apontam o quanto se faz necessária a formação docente em condições de preparar minimamente professores em condições para desenvolverem práticas inclusivas e evidenciam o quão distantes estamos de atingir esse ideal. Assim, a busca em atender às exigências presentes na legislação brasileira acerca da Educação

Inclusiva não é uma regra presente em todos os cursos de licenciaturas e os professores em suas práticas pedagógicas refletem essa realidade.

Dessa forma, entendemos que os professores adquirem com a formação inicial a habilitação para adentrar a sala de aula, mas com sensação de despreparo para incluir em suas práticas a diversidade. Diante dessa realidade, ponderamos que o conhecimento que as universidades e os cursos de formações possam vir secundarizando, reflete-se nas práticas escolares e nas vidas das crianças PAEE, fomentando o capacitismo e contribuindo para a invisibilidade das necessidades pedagógicas desses alunos.

A partir deste levantamento, é perceptível a necessidade de ampliar o número de pesquisas no Brasil sobre o tema de formação de professores de turmas do ensino regular habilitados a trabalharem na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva da Educação Inclusiva. Os estudos analisados evidenciam a necessidade de ampliar os debates, discussões e pesquisas em relação a essa temática tendo em vista as lacunas que ainda há nesse campo de conhecimento. Novos caminhos precisam ser traçados.

A inclusão escolar das crianças com deficiência precisa ser compreendida por todos que fazem a educação escolar como um direito adquirido e não um favor concedido e como direito, a escola precisa desempenhar sua função de ensino para com todos os públicos a que ela tem acesso. As instituições formadoras, sejam elas inicial ou continuada, devem desencadear a conscientização docente da existência e da presença de alunos PAEE em turmas do ensino regular como uma realidade, o que, portanto, deve ser encarada pelos professores, não como motivo de fuga e negligência, mas luta para assegurar também a esse público o direito do acesso ao conhecimento. Assim, o professor precisa de espaços formativos que lhe oportunize (trans) formar percepções que o leve a ações anticapacitistas.

As crianças com deficiência também precisam ser vistas no processo de ensino e aprendizagem em suas humanidades e ter, assim, o direito de acesso, permanência em uma escola que contribua com seu desenvolvimento, independência e autonomia. Para tanto, é inimaginável que a formação docente seja simplesmente mera autorização para que o profissional adentre o espaço escolar com o título de professor e lá fique a agir de forma descompromissada com a função política que seu cargo lhe confere, deve sim, ser um meio de possibilitar ao profissional docente, a incessante necessidade de movimentar-se em busca da construção e aquisição de conhecimentos capazes de contribuir com o desenvolvimento de práticas educativas politicamente conscientes, democráticas e humanizadoras. “A educação, por meio dos professores [...] têm papel decisivo a desempenhar [...] na construção de uma civilização humana de bem-estar para todos” (Gatti, 2013-2014, p. 35).

É crucial ressaltar que as instituições formadoras e os professores precisam ser imersos em princípios promulgados pela PNEE-PEI e pela LBI. Precisamos estancar os discursos vazios de ações que defendem a inclusão escolar das crianças com deficiência em turmas do ensino regular e camuflam a realidade permeada por práticas capacitistas, alicerçando barreiras. Compartilhar, discutir, refletir, construir experiências reais, que nos levem a conhecer e transformar a realidade de dificuldades e limitações da prática pedagógica se faz necessário para que possamos avançar. As barreiras impossibilitam o desenvolvimento de práticas inclusivas e fomentam o existir de instituições formativas e práticas pedagógicas arraigadas no capacitismo.

Dessa forma, faz-se necessário ampliar as compreensões acerca da realidade do processo de formação docente e a inclusão das crianças com deficiência em turmas de ensino regular.

Consideramos, portanto, que os pedagogos, sendo os primeiros professores das crianças, têm muito a contribuir no desenvolvimento destas e, uma vez preparados a contemplar em suas práticas as crianças PAEE, estes contribuirão fortemente para a eliminação do capacitismo. As práticas educacionais devem ser ferramentas capazes de imergir nos alunos desde a mais tenra idade a se perceber pessoa de direito, apta e capaz e não apenas merecedora de pena, caridade e assistencialismo. Cabe, portanto, às instituições formadoras analisar, visando atender às exigências não só de mercado como as legais e, acima de tudo, de respeito humano, seguindo princípios constitucionais como igualdade de direitos.

Martins (2013, p. 306) diz que “[...] a educação escolar deve estar a serviço do desenvolvimento efetivo de todos e para tanto, o trabalho pedagógico deve ser mediada tanto por conhecimentos, como atos e sentimentos intelectuais positivos” e dessa forma, oferecer também às crianças com deficiência ensino e aprendizagem que contemplem suas necessidades de estudantes, proporcionando vivências livres da opressão, exclusão, segregação, integração e a simples autorização ao acesso ao ambiente escolar, mas negando a essas crianças o direito ao conhecimento.

Refletir sobre os aparatos legais que compõem os currículos dos cursos de formação inicial, percebendo como e em função de quem eles são pensados e como acontece esse processo, possibilita conhecermos como somos (in) formados e a que público temos condições para ensinar, de forma a promover desenvolvimento. Assim, partimos das questões norteadoras:

- Como a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva vem sendo contemplada na legislação brasileira?

- Quais e quantas disciplinas são oferecidas no curso de pedagogia da UESPI, que, na percepção dos discentes, são voltadas para a inclusão dos estudantes PAEE?
- Na percepção dos discentes, o currículo do curso de pedagogia da UESPI contribui no desenvolvimento de práticas para a inclusão do PAEE em escolas do ensino regular?

Diante do contexto abordado, o problema de pesquisa questiona: como vem ocorrendo a formação inicial do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) em relação à inclusão do público-alvo da Educação Especial, nas percepções dos discentes?

A hipótese levantada é de que a formação inicial do curso de Pedagogia da UESPI ocorre de forma capacitista, o que inviabiliza o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de minimizar as inúmeras barreiras excludentes e/ou integracionistas existentes no ambiente escolar e, conseqüentemente, servem de aporte ao capacitismo nos mais diferentes contextos da nossa sociedade.

Nessa perspectiva, o objetivo geral deste estudo é: analisar a formação inicial do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí em relação à inclusão do público-alvo da Educação Especial, de acordo com as percepções dos discentes. Nossos objetivos específicos correspondem a:

- Identificar as políticas nacionais de inclusão das crianças pertencentes ao público-alvo da Educação Especial/Inclusiva (PAEE) em turmas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Analisar os reflexos dos conhecimentos acadêmicos sobre a ação docente e possíveis práticas capacitistas ou o seu contrário no processo de ensino e aprendizagem, a partir da perspectiva da Educação Inclusiva;
- Compreender o currículo do curso de Pedagogia da UESPI, destacando os aspectos teórico-metodológicos voltados à Educação Especial/Inclusiva;
- Analisar as percepções dos discentes do Curso de Pedagogia da UESPI em relação à inclusão do PAEE em turmas do ensino regular da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para organização do estudo, a presente dissertação está organizada em seis seções, as quais passamos a apresentar:

A **Introdução** contextualiza a temática e sua relevância social, científica e pessoal, assim como o problema, a hipótese, o objetivo geral e os específicos e os resultados da Revisão de Literatura, a qual, de forma imprescindível, proporcionou o delineamento de nossos passos nessa caminhada.

Na segunda seção - **A Formação Docente e a Educação Especial/Inclusiva no Brasil** -, apresenta uma breve contextualização da formação de professores para Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil. Seguimos com reflexões a respeito da formação dos professores diante do panorama da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A partir do contexto histórico nos aproximamos das condições da formação docente, da Educação Especial, seus visíveis distanciamentos e como constituem a realidade dos professores, das práticas pedagógicas e das condições de ensino e aprendizagem oferecidas às crianças com deficiências em turmas do ensino regular da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na terceira seção - **O capacitismo nosso de cada dia** – traz-se o conceito do capacitismo, e como este se apresenta nas práticas pedagógicas de forma a impossibilitar um ensino que proporcione às crianças com deficiência aprendizagens que os dê acesso ao saber sistematizado assim, como suas implicações no desenvolvimento da subjetividade humana. Destarte, também expomos a importância de compreendermos a necessidade de práticas anticapacitistas como fomento imprescindível a uma educação inclusiva para tanto, apresentamos apontamentos que retratam a relevância das adaptações curriculares e refletimos a respeito de algumas interpretações acerca de como proporcioná-las.

Na quarta seção - **O contexto e metodologia da pesquisa**- descrição do caminho que percorremos na realização da pesquisa, com detalhes para: tipo de pesquisa; participantes; critérios de inclusão e exclusão dos participantes; local e etapas da pesquisa; instrumentos de coleta e análises dos dados.

Na quinta seção - **Resultados, análises e discussões** – apresentação e discussão dos resultados das entrevistas realizadas com os discentes do curso de pedagogia da UESPI. Para tanto, tendo a análise de conteúdo de Bardin (2016), fundamentando essa fase, distribuímos as questões da entrevista semiestruturada em quatro categorias nomeadas de: Pré concepções quanto ao curso e ao PAEE; Formação Inicial e a Educação Especial na perspectiva Inclusiva: aspectos teóricos e práticos; Perspectivas profissionais: saberes e práticas junto ao PAEE; Concepções e políticas educacionais inclusivas. Assim, contextualizamos compreensões do alcance das percepções de discentes acerca dos saberes adquiridos em sua formação quanto às políticas e práticas inclusivas.

Em seguida às seções, apresentamos as **considerações finais**, mesmo concordando com Balbino (2021) de que, “[...] ainda, há muito para ser dito”, evidenciamos os achados de nossa pesquisa, o alcance de nossos objetivos e hipótese.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA NO BRASIL

Nesta seção, serão abordados aspectos da história da formação de professores (as) e da Educação Especial na perspectiva Inclusiva no Brasil. Eles vêm, como muitos outros temas, compondo o cenário de dilemas da educação brasileira. Assim, consideramos indispensável trilhar alguns passos ao longo dessa caminhada, observando diferentes momentos que marcaram as trajetórias desses importantes elementos da nossa educação.

Dessa forma, iniciamos pela formação de professores do ensino regular para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, pois, parafraseando André (2010), é preciso conhecer mais e melhor a formação docente, se temos a intenção de descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade. Compreendemos, pois, que, para visualizarmos as contribuições pedagógicas relacionadas às políticas nacionais de inclusão de alunos pertencentes ao PAEE em turmas de ensino regular, faz-se necessário percorrer os caminhos da formação docente no Brasil, tendo em vista a importância crucial dos professores nesse processo.

2.1 A Formação de professores do ensino regular para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil

Caminhar é vital, uma vez que a caminhada seja a passos curtos ou, às vezes, longos, seja a passos lentos ou, por vezes, rápidos, perseverando, sejam capazes de nos levar a olhar e ritmar mesmo os passos mais incertos, revendo caminhos, assinalando passos que merecem ser firmados e os que devem ser refeitos. Não podemos parar a caminhada, mesmo que, por vezes, possamos desviar em veredas ou descansar sob frondosos arvoredos. E assim, percorremos o caminho da formação de professores no Brasil, procurando visualizar rastros que nos permitam ir ao encontro dos pressupostos que subsidiam a formação docente no tempo presente, identificando os resquícios que ela possui do passado. E tudo isso, na tentativa de possibilitar a (re) construção de uma formação docente capaz de responder às questões contemporâneas.

Gatti, Barretto, André e Almeida (2019) consideram que

[...] os primórdios das propostas de formação de professores (as) no Brasil e seus caminhos históricos [...] no contexto de suas proposições, importantes indícios para a compreensão de situações, de políticas, propostas, práticas e conflitos atuais no âmbito tanto da formação como do trabalho docente no cenário social que os configuram (Gatti, Barretto, André e Almeida, 2019, p. 15).

Nesse sentido, destacamos que a inclusão do PAEE em turmas do ensino regular da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental compõe o cenário atual de indagações da nossa educação, merecendo, portanto, atenção às políticas, propostas e práticas que possam

contribuir com o sucesso da educação numa perspectiva inclusiva. Inegavelmente a formação de professores se encaixa dentre os precursores desse (in) sucesso.

Como assinala Gatti (2013, p. 51), “[...] a condição de precariedade dessa formação e seu descompasso em relação aos movimentos emergentes no mundo societário[...]” são marcas presentes na história da formação docente no Brasil. Na visão da autora, é necessária uma verdadeira revolução no que diz respeito à estrutura e às dinâmicas curriculares relativas à formação de professores (as) para a educação básica em nível superior.

Tanuri (2000) e Saviani (2009; 2012) expressam que nem sempre a formação de professores (as) se apresentou com relevância e vem constituindo-se numa trajetória marcada por muitas políticas e reformas descontínuas, como um campo de disputas, inegavelmente repleta por tempestivas inovações, ilusórios avanços e visíveis retrocessos. A percepção desses autores nos leva a pressupor que a docência não é um campo neutro e tem, sim, considerável relevância e talvez, por isso mesmo, seja guiada a seguir por caminhos permeados por crises e fragilidades.

Diante desse cenário, compreendemos que, para avançar, é necessário debruçar sobre os caminhos que constituem a realidade, os quais consideramos ser relevante identificar, de onde partimos, onde estamos e, assim, pensar na construção de caminhos que nos levem onde pretendemos chegar. Reconhecemos que, “para isso, é necessário superar [...] conceitos arraigados e hábitos perpetuados secularmente e ter condições de inovar” (Gatti, 2013-2014, p. 36). Ademais,

[...] há que se pensar [...] a educação do educador como um processo que devolve ao homem a sua própria personalidade, isto é, a sua qualidade de agente da história que como trabalhador e junto com outros homens modificar intencionalmente as condições exteriores, modificando-se a si mesmo. [...] Há que se sentir essa educação como um processo que parteja homens conscientes para que possam ser universais e livres. Assim sendo, esse é um processo que ao mesmo tempo exige a transformação das circunstâncias e das consciências, apenas possível em educação quando o trabalhador professor se objetiva no produto de seu trabalho, tendo neste produto a promoção intencional da humanização do outro e de sua própria humanidade (Martins, 2015, p. 135).

Dessa forma, faz-se relevante uma análise abrangente da formação oferecida a esses profissionais. Os professores devem ser considerados dentro das “circunstâncias concretas de suas existências” (Martins, 2010, p. 15). E nesse sentido, precisamos entender que,

[...] a verdadeira educação é, portanto, transformação do ser em direção a um ideal humano superior, **de tal forma que os esforços para a transformação do indivíduo se tornem indissociáveis dos esforços para a transformação da sociedade**. Nesse sentido, se a tarefa educativa pressupõe um projeto pedagógico, ela pressupõe também um projeto político (Martins, 2015, p. 132, grifos nossos).

Assim, uma sociedade que estabelece um leque de leis, favorecendo a inclusão escolar das crianças com deficiência em turmas do ensino regular, requer proporcionar aos professores

uma formação que lhes possibilite caminhar em condições de reconhecer a necessidade de contemplar esse público em suas práticas. A transformação do professor contribui na transformação de sua prática. Inferimos que só uma formação fundamentada em preceitos anticapacitistas pode transformar nossas escolas de ensino regular em ambientes propulsores de um ensino e aprendizagem para o PAEE.

Gatti; Barretto; André e Almeida (2019, p. 11) afirmam que as questões ligadas à formação dos(as) professores (as) são um problema social e de grande relevância, pois

[...] a questão da formação de professores se torna um problema social na medida de sua relevância e por conta do trato incerto que tem merecido mediante políticas descontinuadas e pela pouca discussão social relativa a seu valor social concreto na contemporaneidade, bem como sobre os fundamentos dessa formação e das práticas a ela associadas.

Nessa assertiva, as autoras nos indicam evidências das incertezas que vêm marcando as discussões relacionadas à formação docente, as políticas descontínuas, o pouco valor social dos seus fundamentos. No Brasil, na chegada da década de 1990, saindo de um regime ditatorial, vemos que, no âmbito legal, traçamos caminhos tentando impor passos firmes rumo à democracia, tendo como norte uma nova Constituição Cidadã, que traz, no Art. 208, a educação como dever do Estado. Na visão de Bittar e Bittar (2012), assim como Cury (2017), esse contexto representou um avanço em termos de políticas públicas educacionais e proporcionou mudanças importantes na educação pública do país e a formação de professores também foi contemplada.

A promulgação da LDBEN/1996, segundo Saviani (2009) ocorreu após diversas vicissitudes e representou um marco importante para a educação. Cury (2017, p. 10), por sua vez, assevera também “[...] que nesse processo projeto distintos disputavam a hegemonia na explicitação de princípios gerais postos na Constituição, assim, se visava à solução de caráter híbrido existente e a conformação de coerência à Constituição Federal de 1988”. Essa lei trata da formação de professores em capítulo específico e, como explanam Gatti, Barretto, André e Almeida (2019) e Cury (2017), ela tem sofrido algumas alterações em sua redação ao longo dos anos.

Ademais, Cury ressalta que, no capítulo dedicado à educação, há uma coexistência de concepções ao mesmo tempo distintas e convergentes, tais como:

[...] na nomenclatura da organização da educação, como Ensino Fundamental e médio versus ensino de primeiro grau e de segundo grau; também se apresentam questões relativas aos princípios da gratuidade, da gestão democrática, da valorização do magistério e do padrão de qualidade [...] surge a imposição constitucional de novos deveres ao estado como [...] a Educação Infantil e o direito público subjetivo e dos conteúdos curriculares mínimos (Cury, 2017, p. 10).

Como o próprio Cury (2017, p. 10) também afirma, “[...] é o velho e o novo [...] na busca de uma continuidade jurídica viável”. Assim, visivelmente, são caminhos revestidos que se tornam novos para quem desconhece os percursos outrora traçados. O certo é que a nova LDBEN estabeleceu

[...] a formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, em nível superior e esta ocorreria em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, e à época, fixou prazo de dez anos para realização dessa proposta (Brasil, 1996, Art. 62).

Assim, além de elevar o nível de formação docente, nesse novo rol, foram também inseridos os Institutos Superiores de Educação. Entretanto, nesse fato, na visão de Tanuri (2000, p. 85) “[...] o legislador inseriu uma nova instituição no panorama educacional, provavelmente por inspiração dos Institutos Universitários de Formação de Mestres (IUFM) franceses desconsiderando a trajetória recente dos cursos de pedagogia”. Para Saviani (2009, p. 148), “os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, promovendo uma formação mais aligeirada e mais barata”.

Segundo o parecer CNE/CP nº - 115 de 1999, que trata das *Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação*, a proposta de Curso Normal Superior dentro do Instituto Superior de Educação tem exatamente “[...] o objetivo de prover uma formação profissional, um novo ambiente institucional é mais propício à renovação das práticas necessárias à formação dos docentes, atingindo à necessária integração entre teoria e prática” (Brasil, 1999, p. 2).

Com relação à elevação do nível de formação do(a) professor (a) da educação básica ao nível superior, Saviani (2009, p. 150, grifos nossos) expressa:

[...] à vista do dispositivo legal que eleva essa formação para o nível superior, encontramos-nos diante de dois aspectos que se contrapõem. Com efeito, por um lado, **a elevação ao nível superior permitiria** esperar que, sobre a base da cultura geral de base clássica e científica obtida nos cursos de nível médio, os futuros professores poderiam adquirir, nos cursos formativos de nível superior, **um preparo profissional bem mais consistente**, alicerçado numa sólida cultura pedagógica. **Por outro lado, entretanto, manifesta-se o risco de que essa formação seja neutralizada pela força do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos**, com o que as exigências pedagógicas tenderiam a ser secundarizadas. Com isso, **esses novos professores terão grande dificuldade de atender às necessidades específicas das crianças pequenas, tanto no nível da chamada Educação Infantil como das primeiras séries do Ensino Fundamental**.

Portanto, o autor pressupõe os desafios a serem superados. No entanto, em 2013, por alteração pela Lei nº 12.796/2013, o que foi reafirmado pela Lei nº 13.415/2017 na LDBEN/1996, volta-se a admitir, sem restrições, a formação de docentes para a Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental na modalidade normal em nível médio. O certo

é que segue a discussão quanto à normatização da formação docente e os diversos dilemas que a circundam.

Os anos 2000, a busca pela consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica segue em construção. Assim, segundo Freitas (2002) o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, visando adequar a formação de profissionais ao atendimento das demandas de um mercado globalizado, o qual vinha sendo o foco do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) desde 1997, enfim, é concretizado.

A Resolução CNE/CP nº- 01, de 15 de maio de 2006 institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)* para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. As Diretrizes aplicam-se à formação inicial dos(as) professores (as) da educação básica e, dentre outros aspectos, define competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas pelos futuros profissionais, estrutura do curso, carga horária, organização institucional e pedagógica das instituições formadoras. Em seu Art. 2º define,

§ 1º a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2006, p. 1).

Nesse sentido, ao estabelecer o diálogo entre diferentes visões do mundo, entendemos a abertura para o existir de novos conhecimentos, os quais, relacionados às pessoas com deficiência são significativos, tendo em vista as compreensões que temos disseminadas, cultivadas com relação principalmente ao seu potencial. No Art. 4º, parágrafo único, estabelece que,

O Curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar [...] (Brasil, 2006, p. 2).

O pedagogo, desde a Educação Infantil, deve desenvolver sua prática subsidiada em princípios inclusivos, contribuindo assim, desde cedo no desenvolvimento de percepções de valorização e respeito à diversidade. E as atividades docentes também devem compreender:

I- Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (Brasil, 2006, p. 2).

Essa resolução destaca a abrangência da atuação desse profissional em diferentes áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, alcançando diferentes tipos de conhecimento e enfatiza a pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, ou seja, é um profissional para além da sala de aula. É notório que o perfil atribuído ao Curso de Pedagogia pelas Diretrizes amplia o mercado de atuação profissional, porém, como consequência requer, também, amplas adequações nos currículos das instituições formadoras para que tenham condições de contemplá-las.

É válido destacar que no Art. 5º, as diretrizes propõem que os egressos devem estar aptos a atender a 16 aptidões. Assim, “[...] as instituições de ensino superior podem fazer suas escolhas e dirigir essa formação com aspectos que seleciona, mas a identidade deste curso fica ainda problemática devido ao seu amplo espectro curricular e vocações múltiplas” (Gatti; Barretto; André; Almeida, 2019, p. 30).

Na visão de Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017, p. 18) “[...] esse amplo espectro compromete a formação do(a) pedagogo(a) como professor (a) polivalente para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. Dessa forma, Aguiar, Brezezinski, Freitas, Silva e Pino (2006) ratificam que muitos desafios emergiram com a aprovação da DCN-Pedagogia. Nesse contexto, diante das atribuições arroladas, a amplitude que as diretrizes atribuíram ao curso de pedagogia, segue a formação docente permeada por embaraços que, historicamente, vem constituindo sua trajetória. É preciso entender que:

É diferente a formação de um educador infantil e um professor alfabetizador e formar para outras especialidades ou níveis mais avançados de ensino ou outras funções correlatas especializadas. Há peculiaridades que devem ser consideradas e estas não estiveram nas cogitações dos legisladores e nem presente nas propostas discutidas (Gatti; Barretto; André; Almeida, 2019, p. 28).

A visão das autoras nos leva a reconhecer que a educação, na perspectiva inclusiva, também deve estar presente na legislação relacionada à formação e deve ser discutida de forma explícita. Consideramos inviável e incerto deixar a critério do professor de turmas do ensino regular ter ou não condições de desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, se ao aluno do PAEE é garantido o direito de frequentar a escola comum. Propor o exercício de práticas inclusivas deve estar no rol da formação inicial de professores.

Ainda segundo Gatti, Barretto, André e Almeida (2019), as Diretrizes não foram capazes de sanar os muitos desafios da formação docente. Visivelmente, as diversificações e fragmentações permanecem e não contribuem para responder aos vários anseios das práticas educacionais e as ações profissionais nos diferentes ambientes em que ela se propõe a ser realizada. As Diretrizes vêm confirmar a fragmentação diante da postulação de uma formação

com amplas dimensões e sem as reais condições para sua operacionalização e, perceptivelmente, a permanência do pedagogo em detrimento do professor.

Assim, os embates e desencontros relacionados à formação docente para o trabalho em turmas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental seguem como um desafio, de modo que podemos observar nos processos de elaboração e implementação da *Resolução CNE/CP nº- 02 de 1 de julho de 2015 e da Resolução CNE/CP nº- 02 de 20 de dezembro de 2019*.

A *Resolução CNE/CP nº- 02 de 2015*, como explicita no Art.1º, define princípios, fundamentos e dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação (Brasil, 2015b, p. 2-3) e abrange a formação inicial e continuada de professores (as). Ela visa consolidar um projeto nacional de educação. É interessante apontar que Richter; Borges e Silva (2022, p. 172) destacam como positivo o processo de construção dessa resolução, pois compreendem que realização de “conferências, debates com diferentes setores da sociedade como órgãos do governo, associações e universidades, comprovam que ela, desde o início, segue uma caminhada em parceria, norteadas por princípios democráticos”.

Segundo a *Resolução CNE/CP nº- 02/2015*, que define as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*, no Capítulo III - do Egresso (a) da formação inicial e continuada- Art. 8º, os egressos em nível superior devem estar aptos a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; II - compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; **III - trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica.** IV - **dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino**, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; V - relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem; VI - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; **VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas**, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras; **VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras;** IX - atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, **acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais;** X - participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação,

acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; XI - **realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas**, entre outros; XII - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos; XIII - **estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério** (Brasil, 2015b, p. 7-8, grifos nossos).

É visível que apenas o inciso VIII faz referência às necessidades especiais, enfatizando a necessidade de consciência e respeito quanto a elas. É notório que, todos os incisos citados trazem aptidões de suma importância à formação docente, e os nossos grifos destacam o que nos leva a considerar o quão rico seria ter profissionais aptos a desenvolver suas funções desde a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, atuando com ética, compromisso e visando à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária em condições de promover a aprendizagem e desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, com domínio dos conteúdos específicos e pedagógicos em condições de contribuir para a superação das mais diferentes formas de exclusões, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais, instigados a investigar suas realidades.

Sendo utopia ou não, compreendemos como passos de uma caminhada promissora, pois vemos possibilidade do existir de uma forte colaboração na construção de uma base escolar rica e apta a conhecer e atuar em suas realidades, transformando-as em prol do bem-estar humano de todos. Porém, precisamos considerar a necessidade de conhecer e debater mais como tais aptidões aparecem nos cursos de formação, o quanto e como os professores compreendem e reconhecem seus alunos com deficiência, TEA, altas habilidades/superdotação e o quanto os respeitam em suas singularidades, contemplando-os em suas práticas.

No inciso XIII, destaca que o professor deve compreender as determinações legais que regem o exercício da sua profissão. Possivelmente, tal compreensão seria um passo necessário para levar esses profissionais, desde sua formação inicial, a mergulhar no universo de amarras históricas da profissão do magistério, adquirindo condições de buscar contribuir na transformação dessa realidade, pois, sem conhecimento das determinações legais, dificilmente, adquirem-se condições de perceber as lacunas e possibilidades de buscar saná-las e, dessa forma, temos como opção seguir ignorando determinações legais que transformam (de forma positiva ou negativa) nossas vivências, sem condições de questioná-las e, muitos menos, colaborar em suas construções, implementações e reformulações.

Desse modo, vemos que o professor da educação básica não tem importância somente no espaço isolado da instituição escolar, da sala de aula ou na relação didática com alunos e conteúdo, deve, sim, participar da organização do trabalho escolar como um todo e contribuir nas transformações sociais assim como nas construções, reconstruções, compreensões, disseminação e luta pela implementação de políticas. Desenvolver tal compreensão, porém, não é, das tarefas docentes, a mais fácil, pois precisamos pensar quais e em quantos espaços há condições que nos levem a esse despertar, uma vez que é inegável que, em chão árido, as sementes deixadas pelo vento, dificilmente, encontram as condições ideais para brotar e terras férteis não são encontradas ao acaso ou em todo lugar. A inclusão escolar das crianças PAEE deve ser discutida na formação inicial docente de forma contundente.

Ainda com relação à *Resolução CNE/CP nº- 02/ 2015*, é válido ressaltar o que ela apresenta quanto ao currículo. No Art. 13º, § 1º, fica determinado que os cursos terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas horas) de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição; IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (Brasil, 2015, p. 11).

Nesses preceitos, o currículo estabelecido na *Resolução CNE/CP nº- 02/ 2015*, demonstra pautar seus componentes contemplando os diferentes espaços de atuação do profissional em formação, cabendo, portanto, às instituições criar as condições para implementá-lo. Na visão de Richter, Borges e Silva (2022), a presente resolução se contrapõe às propostas de formação aligeiradas ou que recorram à formação do licenciado como apêndice da formação do bacharel como instituído pelo modelo 3+1, no qual eram três anos para o estudo das disciplinas específicas e um ano para a formação didática. Consideramos que o currículo legalmente estabelecido para compor os cursos de formação reflete nas ações dos profissionais ao chegarem às instituições, sejam elas escolares ou não. O currículo não deve ser meramente ilustrativo.

Importante destacar que “[...]em vários momentos de nossa história educacional são ignoradas e extintas iniciativas interessantes para a formação de professores (as), e mudanças ocorrem apenas a partir de opiniões de grupos, sem considerar importantes dados de realidade” (Gatti; Barretto; André; Almeida, 2019, p. 25-26). Ratificando essa perspectiva histórica, Richter,

Borges e Silva (2022) destacam que, desde a aprovação da *Resolução CNE/CP nº- 02/ 2015*, havia uma relação de forças com movimentos, especialmente das instituições privadas, solicitando o adiamento da reformulação dos projetos dos cursos de licenciaturas e, em decorrência desse processo, visavam sua revogação, o que não demorou a ocorrer, pois em 2019 a *Resolução CNE/CP nº- 02/ 2015* é substituída pela *Resolução CNE/CP nº- 02/2019*, a qual é bastante criticada por instituições e especialistas.

Quanto à *Resolução CNE/CP nº- 02/ 2019* define as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica* e institui a *Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica* (BNC- Formação), podemos ressaltar que “[...] a aprovação da referida resolução representa uma contrarreforma da Educação Básica [...] uma ação de desmonte das conquistas democráticas e populares[...]” (Aguiar, 2018, p. 8). Outra crítica importante nesse sentido é que

A aprovação da nova resolução foi restrita do processo participativo e evidenciou a ascensão de uma gestão centralizada [...] permeada por uma estratégia política/ideológica de delimitar uma nova concepção de formação de professores totalmente submissa à mera preparação tecnicista de professores (as) [...] corrompendo os princípios da formação densa, crítica e ampliada [...] (Richter; Borges; Silva, 2022, p. 175).

Essa *Resolução* estabelece no Art. 2º que “[...] a formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) Educação Básica [...]” (Brasil, 2019, p. 2). E com relação ao currículo define no Art. 10, que “todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à formação inicial de professores para a educação básica, serão organizados em três grupos [...], e devem considerar [...] as competências profissionais explicitadas na BNCC-Formação [...]” (Brasil, 2019, p. 5-6).

Na visão de Alves (2021), a principal característica que pode ser observada nesta nova resolução é que se caracteriza como um método prescritivo sobre como deve ocorrer a formação inicial. Segundo Freitas (2023, p. 3), o momento atual requer “[...] uma visão crítica das finalidades educativas que estão sendo impostas às escolas de hoje, oriundas de governos neoliberais e consubstanciadas nas BNCs”.

No Art. 11, a *Resolução CNE/CP nº- 02/ 2019* explicita a distribuição da carga horária da seguinte forma:

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição: I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais. II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas,

prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (Brasil, 2019, p. 6).

O fato é que essa nova resolução implica mudanças mais perceptíveis no curso de pedagogia. Importante destacar que de certa forma, mantém a liberdade das instituições formadoras em organizar nos projetos pedagógicos dos cursos os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais, assim como os conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento para o domínio pedagógico.

E no Art. 22 a Resolução *CNE/CP nº- 02/ 2019* estabelece:

A formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico, pode-se dar em: I - cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas; e II - cursos de especialização lato sensu ou cursos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas de que trata o caput, nos termos do inciso II do art. 61 da LDB. § 1º O aprofundamento de estudos de que trata o inciso I será correspondente a 400 (quatrocentas) horas adicionais às 3.200 (três mil e duzentas) horas previstas para o curso de Pedagogia. § 2º Para o exercício profissional das funções relativas a essas áreas, a experiência docente é pré-requisito, nos termos das normas de cada sistema de ensino, conforme o disposto no § 1º do Art.67 da LDB (Brasil, 2019, p. 11).

O estabelecido no Art. 22 nos remete a entender que há uma limitação da atuação do licenciado em pedagogia, haja vista que, para atuar nas áreas de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, far-se-á necessário ampliar a carga horária em 400 horas a mais. Pensar o que fundamenta tal mudança se faz necessário, pois é preciso compreender seus efeitos no desenvolvimento das práticas dos profissionais. Assim, seguimos na expectativa das mudanças que irão acarretar a formação e atuação do profissional pedagogo e primeiros professores das nossas crianças. Os profissionais, as escolas e as necessidades reais da sociedade precisam ser preceitos considerados. Quantos anos mais teremos para alcançar tais preceitos, só o tempo dirá. O certo é que, sem consciência política, possivelmente, seguimos por caminhos que só nos levam a recauchutar caminhadas já percorridas.

Dessa forma, vemos que as alterações na legislação continuam a ocorrer sem o devido zelo em proporcionar avanços que impulsionam a educação no sentido de favorecer a classe trabalhadora, pois, à medida que se desconsideram as vozes dos sujeitos e impõem-se alterações bruscas sem uma averiguação da situação real, está desconsiderando-se a possibilidade de se conquistarem avanços e validando interesses individuais. E assim como Freitas (2023, p. 4)

compreendemos ser urgente pensarmos: “[...] queremos escolas para quais finalidades educativas e que magistério estas escolas demandam para poder cumprir tais finalidades [...]”.

Assim, é preciso reconhecer que “[...] a luta pela formação do educador parte de uma problemática mais ampla, expressa condições econômicas, políticas e sociais e atualmente essas relações reconhecidamente são marcadas pelas relações capitalistas de produção” (Freitas, 2002, p. 139). Vemos, assim, que o ponto de partida da história nos evidencia os avanços e os retrocessos, o que implica conhecer esta história para que possamos ter condições de refletir sobre o presente e lutar pela construção de um futuro moldado em preceitos democráticos e capaz de apontar mudanças não só na legislação, como nas escolas, na educação, na sociedade e nas vidas das pessoas em condições mais justas.

Com base na literatura consultada, a formação docente é um campo de conhecimento em construção e, historicamente, vem se constituindo num visível processo de descontinuidade. Conhecer e refletir acerca dessa realidade é uma necessidade, tendo em vista a importância desses profissionais no desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Como explicita Gatti, Barretto, André e Almeida (2019), não é de hoje que enfrentamos dificuldades em ter professores habilitados para cobrir as demandas da população escolarizável, dificuldades para oferecer uma formação sólida, e, também, recursos suficientes para dar a estes profissionais condições de trabalho e remuneração adequadas. Esse é um dos traços persistentes e problemáticos em nossa história. Não paramos a caminhada, mas seguimos ritmadas de forma a entoar passos que nos conduzem a lugares distantes de nossas aspirações.

Dessa forma, concordamos com Saviani (2009, p. 153) de que se faz urgente

[...] acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante. Trata-se, pois, de eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos.

São questões históricas que perduram e inquietam. “E vemos que ainda há muito a se conhecer sobre como preparar os docentes para enfrentar os desafios da educação no século XXI” (André, 2010, p. 177). Os caminhos nebulosos devem ser permeados por debates, reflexões, encontros que levem a aprendizagens capazes de corroborar na construção de novas possibilidades de construção da profissão docente.

Se o que almejamos é superar os desencontros, temos muito o que avançar. “Precisamos reconhecer que a história dos homens e das sociedades por eles construídas foi sempre uma história

em movimento, com contradições profundas, com avanços qualitativos e recuos” (Sanfelice, 2006, p. 31). Os desafios ainda não foram vencidos e se repetem, seguimos trilhando velhos caminhos, repletos de velhos tropeços que fortalecem os velhos dilemas, e estes, somados aos dilemas contemporâneos, vêm contribuir na manutenção de um sistema educacional incapaz de oferecer o mínimo legalmente preconizado em suas normas e legislações à maioria da população e minorias como crianças com deficiência, TEA, altas habilidades/superdotação.

Seguiremos a caminhada, a qual nos propomos a trilhar, abordando, agora, um pouco da história, marcos legais, políticos e normativas que tiveram e têm como foco a educação das pessoas com deficiência. Ressaltamos que, durante essa caminhada, muitos termos foram redefinidos e procuramos respeitá-los.

2.2 Educação Especial e a formação de professores do ensino regular: entrelaços necessários

A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva é um direito recente conquistado pelas pessoas com deficiência e que entendemos ser um direito que também tem muito a contribuir com o desenvolvimento das pessoas sem deficiência, pois lutar para que todas as pessoas tenham suas vidas respaldadas em experiências e em condições de humanização deve ser conscientemente, um dever de todos e, para tanto, como enfatizam Silva e Machado (2022, p. 9) “[...] são necessárias ações que visem educar a sociedade para o respeito e a valorização da diversidade”.

Assim, asseveramos que, sem a presunção de abranger todas as políticas, leis e normativas que têm ao longo dos anos guiado a caminhada educacional das pessoas com deficiência no Brasil, procuramos explanar a partir do que nosso olhar tímido e limitado nos possibilitou alcançar e nossas condições interpretativas nos levaram a compreender alguns aspectos que asseguram as condições de vida e que, portanto, permeiam os processos educacionais das crianças com deficiência tendo como foco principal a formação de professores. Depreendemos que quem fomos, diz muito de quem hoje somos, mas não determina quem seremos.

Jannuzzi (2012) no prefácio do seu livro *A Educação do Deficiente no Brasil* pondera que:

A história da educação brasileira mostra-nos que a educação foi centro de atenção e preocupação apenas nos momentos e na medida exata em que dela sentiram necessidade os segmentos dominantes da sociedade. Enquanto a elite pôde buscar educação no exterior, enviou seus filhos para Portugal ou França; quando a alfabetização se tornou fator condicionante de votos ou requisito para a ideologização como garantia de seu poder, ampliou o círculo daqueles que podiam participar do processo educativo; quando um novo sistema de produção passou a exigir uma instrumentalização mais adequada da mão de obra, foram tomadas providências nesse sentido.

A autora segue afirmando que a educação popular foi sendo concedida à medida que ela se tornou necessária para a subsistência do sistema dominante. A autora assevera, ainda, que essa mesma lógica vem regendo a caminhada da Educação Especial. E com relação a esta, enfatiza que,

[...] enquanto era [...] conveniente, os deficientes eram segregados da sociedade, ao passo que, mais tarde, a “defesa da educação dos anormais foi feita em virtude da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois assim, se evitaria manicômios, asilos e penitenciárias, tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho (Jannuzzi, 2012, p. 10).

Os caminhos relacionados à educação sempre foram bem delimitados, as rotas traçadas vêm legitimar a exclusão de muitos em detrimento da perpetuação de interesses de poder de alguns. As pessoas com deficiência, desde tempos remotos, tiveram suas existências marcadas pela busca do direito à vida, o direito de existir, pois como explicita Diniz (2007, p. 77-78) “[...] estes reclamam ainda, o direito de estar no mundo”. E não fazendo parte dos interesses do sistema capitalista, esses direitos só emergem a partir das lutas e movimentos das classes populares, da sociedade civil organizada.

Bianchetti (2011, p. 86-87) destaca que utilizando uma linguagem de hoje, desde as sociedades primitivas, “[...] quem não tinha competência não se estabelecia [...], só os mais fortes sobreviviam e quem não se enquadrava no padrão social era relegado”. Assim, em muitas sociedades, a valorização pela beleza e a perfeição do corpo foi se constituindo em um ideal a ser alcançado e aqueles fora desse ideal eram eliminados. “A concepção de deficiência foi, portanto, sendo restabelecida em diferentes tempos e espaços, eliminando, segregando, integrando e estigmatizando milhares de pessoas” (Bianchetti, 2011, p. 88-89). E para o autor, no contexto capitalista,

O corpo passou a ser definido e visto como **uma máquina** em funcionamento e dessa visão vai emergir um resultado desastroso para a questão da diferença/deficiência pois, se o corpo é uma máquina, a **excepcionalidade ou qualquer deficiência nada mais é do que a disfunção de alguma peça dessa máquina** (Bianchetti, 2011, p. 94, grifos nossos).

O defeito que outrora era eliminado na vertente capitalista, passa a ser considerado como uma máquina que pode ter conserto. Para as pessoas com deficiência, a caminhada da vida não é das mais fáceis, o que não os impede de continuar a lutar. E nesse sentido, reconhecemos que

[...] estruturas e concepções do passado não devem ser ignoradas ou desprezadas, mas tampouco devem subsistir de modo viscoso a ponto de impedir o surgimento de novos temas, novas propostas e recursos de ação. Não ficar preso ao passado, mas incorporá-lo na construção do novo é buscar sólidas alternativas para melhores propostas (Mazzotta, 2011, p. 142).

Desse modo, novas lutas, como o direito à educação em turmas do ensino regular, vêm sendo travadas pelas pessoas com deficiência. No entanto, ter acesso à escola, a conhecimentos científicos, historicamente, em nosso país, é um privilégio que não se estende a todas as pessoas. Muitos grupos como pessoas com deficiência, as mulheres, os negros, os povos indígenas, a comunidade LGBTQIAPN+² foram e continuam sendo marginalizados.

Assim, se não há caminhos fáceis, resta às classes excluídas e exploradas lutar pela construção de caminhos que possibilitem a todos seguir em seu ritmo. É visível a necessidade de se conhecer, debater e refletir acerca das políticas e práticas educacionais que seguem ritmadas pela ordem social vigente, permeada por princípios capacitistas, machistas, racistas, homofóbicos, capitalista, que corrobora para que as lutas sejam ainda mais árduas. Carecemos, portanto, de entender que “[...] a realidade é movimento, aquilo que hoje é algo ou alguém não o foi sempre, mas ‘veio a ser’, num processo dialético de transformação movido por contradições [...]” (Duarte, 2016, p. 1).

Como respalda Saviani (2018, p. 25), “[...] o caminho é repleto de armadilhas, e os mecanismos de adaptação acionados periodicamente, a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominada”. Precisamos, pois, nos ater a tais armadilhas se quisermos desarmá-las. “É necessário lançar luz a esse cenário, mapear os meandros da sociedade, olhar através das tramas sócio-culturais que redesenham nossa circunstância histórica e delineiam nossa realidade objetiva” (Severino, 2019, p. 46).

Assim, conhecer a força dos discursos que permeiam nossa realidade não é algo que possa ser ignorado, pois configuram nossa sociedade a manter as divisões de classe, por vezes, de formas perversamente desumanas, tendo em vista o poder que têm sobre nossas vidas e nossas atitudes cotidianas. Enfrentar as lutas, para (re)construir formas de vida que venham a favorecer a ampliação de direitos com alcance a todos, independentemente do grupo de que faça parte, faz-se necessário. Como pertencentes à raça humana, todos somos igualmente merecedores de uma vida digna.

Segundo Jannuzzi (2012) a educação das crianças com deficiência no Brasil surgiu institucionalmente, mas de maneira tímida, no conjunto das concretizações possíveis das ideias liberais do fim do século XVIII e começo do século XIX e ao longo do tempo encontrou poucas manifestações. Mazzotta (2011, p. 15-16) endossa que era muito “comum tanto na literatura educacional quanto em documentos técnicos, haver referências a situações de atendimento

² A sigla LGBTQIAPN+, significa Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/ Poli, Não-binárias e mais. Fonte: Portal Orientando: Um espaço de aprendizagem. Disponível em: <https://orientando.org/o-que-significa-lgbtqiap/>. Acesso em: 28 jun. 2024.

educacional a pessoas com deficiência [...] quando na verdade tal atendimento tinha outros propósitos”. Ele considera ainda que,

[...] a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribuiu para que as pessoas portadoras de deficiência, por “serem diferentes”, fossem marginalizadas, ignoradas.[...] um consenso social pessimista, fundamentado essencialmente na ideia de que a condição de “incapacitado”, “deficiente”, “inválido” é uma condição imutável, levou à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas dessa população (Mazzotta, 2011, p. 16-17).

É relevante compreender o quanto tais conhecimentos ainda predominam no imaginário social e nas percepções dos docentes, nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

Segundo Kuhnen (2017, p. 337), “[...] foi na esteira das prescrições de Jomtien e Salamanca que as políticas de educação para todos foram incorporadas nos documentos de educação e de Educação Especial,” e pondera que tenha ocorrido,

[...] de forma difusa, relacionada à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, descaracterizando [...] a especificidade da relação entre ensino e aprendizagem com apropriação dos conhecimentos escolares. Em vez da relação ensino/aprendizagem, os conhecimentos incluem informações sobre como melhorar a qualidade de vida ou o aprender a aprender (Kuhnen, 2017, p. 337).

A visão da autora nos leva a compreender que as políticas surgem na vertente de que, ao mesmo tempo em que promulgam em prol da democratização da escola, corroboram o distanciamento dela como espaço de promoção de ensino e aprendizagem dos conhecimentos científicos. O certo é que oficialmente temos alguns avanços e as leis educacionais seguem tendências de tornar públicas garantias de direitos democráticos, o que, porém, não nos exime de constante vigilância para que seus efeitos possam ser sentidos nas práticas cotidianas.

Para explicar a necessidade de vigilância quanto às políticas, no mesmo ano da *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994), a qual fornece ao mundo diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social, o Brasil publica a *Política Nacional de Educação Especial*, para orientar o processo educacional das pessoas com deficiências, a fim de gerar condições mínimas para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos (Brasil, 1994). A política, porém, desconsidera os postulados da declaração e condiciona o “[...] acesso às classes comuns do ensino regular às crianças que possuírem as condições para acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (Brasil, 1994, p. 19).

Notoriamente, essa política não surge para promover a inclusão das crianças ao ensino regular, pois estas precisam se adequar à escola, ao currículo e às práticas pedagógicas. A escola

ainda segue sendo pensada para um único padrão de alunos. Revela-se, portanto, como um obstáculo à propagação e à efetivação dos princípios inclusivos. Em consonância a Vygotsky (2022, p. 32-33), compreendemos que “[...] não é possível nenhuma prática educativa estruturada sobre bases e determinações puramente negativas”.

A Educação Especial, antes restrita aos espaços especializados, paulatinamente, ganhou outras dimensões e, como citamos, passou a ser amparada pela LDBEN/1996. Como estabelecido no Art. 58 (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013), passa para um coletivo escolar maior, para as escolas da rede regular de ensino. Ressaltamos, ainda, que a lei também prevê no Art. 59, inciso III, que,

[...] os sistemas de ensino deverão assegurar [...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, **bem como professores do ensino regular capacitados para a integração** desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996, grifos nossos).

Os grifos buscam enfatizar a necessidade de algumas reflexões, a fim de demonstrar a inquietação quanto ao significado a que tal discurso nos remete, pois, a LDBEN/1996, mesmo passando por sucessivas alterações em seu texto inicial desde sua promulgação (a mais recente ocorreu mediante a *Lei nº 14. 644 de 2 de agosto de 2023*, que altera a LDBEN/1996, para prever a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares), vemos que o termo integração, mantém-se firme mesmo diante da atual luta pela inclusão das crianças com deficiência no ensino regular, a qual também representa lutar por mudanças de concepções que permeiam a Educação Especial. É válido destacar que esse termo permanece na composição do texto de tão importante lei, não em simples condição, mas estabelecendo a formação de professores do ensino regular como simplesmente aptos para a integração dos educandos em classes comuns.

Se integração e inclusão para a aludida lei possuem ou não os mesmos princípios não podemos afirmar, preferimos considerar que não. Como Mazzotta (2011, p. 130) vemos a necessidade de “[...] interpretá-los [...] (os termos) o mais correto e profundamente possível no contexto atual da educação”. Se possuem diferenciação, parece-nos que o que se espera dos professores (as) do ensino regular difere do que se promete ao PAEE, o que também remete a Mazzotta (2011, p. 130), pois “[...] nos sugerem desprezo pelo conhecimento científico e pela reflexão crítica, contribuindo [...] para compreensões de descasos, confusões e descréditos da Educação Especial”. Nesse sentido, ponderamos que é válido buscarmos corrigir os possíveis descuidos, negligências, equívocos ou mesmo um respaldo jurídico que venha a destoar o caminhar da Educação Especial na perspectiva Inclusiva.

Bueno (1999, p. 8) nos assegura que integração e inclusão são termos diferentes pois,

A integração tinha como pressuposto que o problema reside nas características das crianças excepcionais, na medida em que centrava toda sua argumentação na perspectiva da detecção para a incorporação ou não pelo ensino regular, expresso pela afirmação “sempre que suas condições pessoais permitem” [...]. E a inclusão coloca a questão da incorporação dessas crianças pelo ensino regular sob outra ótica, reconhecendo a existência das mais variadas diferenças expressas pelas crianças [...].

Sassaki (2002, p. 3), por sua vez, define como fases distintas:

Fase de integração — Crianças e jovens mais aptos eram encaminhados às escolas comuns, classes especiais e salas de recursos.

Fase de inclusão — Todas as pessoas são incluídas nas salas comuns. Os ambientes físicos e os procedimentos educativos são adaptados para acomodar a diversidade do alunado. As escolas levam em consideração as necessidades de todos os alunos.

Como explicitado, ambos os autores em 1999 e 2002 se referem à integração como uma fase passada da Educação Especial. Assim, é preciso atentarmos ao fato de que os caminhos estão traçados e os inúmeros obstáculos, nas mais diferentes instâncias, estão sempre postos, mesmo que de forma nem sempre explícita. Consideramos ser indispensável pensarmos que ensino e aprendizagem serão ofertados às crianças PAEE em turmas do ensino regular se aos professores não é ofertada uma formação na perspectiva da inclusão e quais as consequências que essa experiência acarreta a vida desses alunos.

Assim, é importante destacarmos como se tem desenvolvido política, social e culturalmente o tratamento dispensado às pessoas com deficiência:

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a **exclusão social** de pessoas que - por causa das condições atípicas- não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o **atendimento segregado** dentro de instituições. Passou para a prática da **integração social** e recentemente adotou a filosofia da **inclusão social** para modificar os sistemas sociais gerais (Sassaki, 2010, p. 16, grifos do autor).

Evidentemente, como segue afirmando Sassaki, essas fases não ocorrem ao mesmo tempo para todos os segmentos populacionais. Ainda vemos a exclusão e a segregação sendo praticadas. Compreendemos, porém, que a velocidade com que as transformações ocorrem pode ser acelerada com a junção de fatores que as impulsionam. As ambiguidades podem dar margem a interpretações que nos levem a caminhos indesejáveis.

Nesse processo histórico de excluir e segregar, faz-se necessária a reflexão de como ocorre a formação de professores. Nesse sentido, podemos ressaltar que

A história da formação de professores em geral e, especificamente, a dos professores para a Educação Especial é composta por ambiguidades. Estas estão presentes no locus e no nível de ensino responsável pela formação de professores, no tempo destinado a esta formação e na sua proposta mesmo (generalista ou especialista). Este modelo dualista de formação de professores confirma e consolida estas ambiguidades na formação de professores em geral e expressa, particularmente, o lugar da Educação Especial como subsistema da Educação (Michels, 2017, p. 38).

As evidências apontadas pela autora coadunam-se com Garcia e Michels (2011), pois ambos consideram ambígua a reforma educacional nos anos de 1990. O olhar das autoras nos remete a pensar que estamos vivenciando novos tempos, temos novas políticas que nos concedem novos e importantes direitos, que nos despertam novas perspectivas, mas seguimos na velha trilha de negligências e abandono. Há um falso encadeamento de propósitos, o que não nos garante o sucesso na jornada, quiçá a superação dos desencontros.

Kuhnen (2017, p. 337) assevera que

[...] até início dos anos 2000, a proposta de integração se mantinha, o modelo de atendimento estava sustentado na base filosófica-ideológica de normalização/integração. E assim, a concepção de deficiência ainda é definida como incapacidade ou impossibilidade [...].

De igual modo, Bezerra (2016) nos alerta quanto à necessidade de refletirmos acerca do poder democrático e equalizador de tais políticas, para que, assim, a inclusão do PAEE não venha só contribuir com o fortalecimento das desigualdades, mas possa de fato existir, sob as condições e garantias legais a que faz jus.

As *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, por meio da *Resolução CNE/CBE nº- 2 de 2001*, ganharam, na visão Garcia e Michels (2011, p. 108), “[...] importância por normatizar no Brasil as premissas inclusivas que estavam no debate internacional e, ao mesmo tempo, [...] ideias hegemônicas no campo da Educação Especial”. Em seu Art. 8º, dentre outros importantes pontos, as Diretrizes preconizam que as escolas do sistema regular de ensino devem prever e promover a atuação com professores qualificados e capacitados para atender os alunos com Necessidades Especiais. E quanto à definição de professores capacitados no parágrafo 1º do Art., 18 expressa:

§ 1º São considerados **professores capacitados para atuar em classes comuns** com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais **aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial** adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I- Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II- flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III- avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV- atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (Brasil, 2001, Art. 18, grifos nossos).

Notoriamente nas *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, há preocupação em garantir aos alunos em classes comuns um professor capacitado, o qual ainda terá o apoio do professor especialista. Com relação aos professores especializados no parágrafo, 2º do Art., 18 estes,

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2001, grifos nossos).

Portanto, vemos que é imprescindível o apoio do professor especialista, tendo em vista que suas atribuições são definidoras de aspectos relevantes ao desenvolvimento de práticas junto ao PAEE. Ponderamos a necessidade de se pensar a quantidade de professores especialistas, assim como a dinâmica do desenvolvimento dessas competências de apoio aos professores de turmas do ensino regular.

Como estabelecido no parágrafo 3º do Art., 18 os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

§ 3º I- Formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para a Educação Infantil ou para os anos iniciais do Ensino Fundamental; II- complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e no ensino médio[...] (Brasil, 2001 grifos nossos).

Conforme exposto, as Diretrizes apresentam foco na formação tanto do professor capacitado como do especialista. Na visão de Michels (2017, p. 51) a referida resolução com relação a formação de professores “[...] segue a máxima de que, quanto maior o nível escolar em que o professor vai atuar, maior deverá ser a sua formação. O inverso também é verdadeiro: quanto mais elementar for o nível em que o professor atuar, menor poderá ser sua formação”.

Kuhnen (2017) destaca que as Diretrizes articulam a Educação Especial à organização de uma proposta pedagógica com currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, porém, apresenta uma concepção de deficiência ampliada, o que não se expressou na elaboração de proposta curriculares e de serviços.

Com relação à Formação Docente, a PNEE-PEI destaca que,

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (Brasil, 2008, grifos nossos).

A PNEE-PEI apresenta que o processo de formação docente deve ofertar conhecimentos relacionados à gestão de um sistema que se faça inclusivo, ou seja, um sistema de ensino que contemple, além dos conhecimentos gerais e necessários do magistério, os específicos da área de Educação Especial, possibilitando a atuação docente em diferentes espaços, dentre os quais as salas comuns do ensino regular.

É notório que a PNEE-PEI apresenta um ideário de formação docente coeso com sua proposta, abrangendo conhecimentos gerais e específicos, aprofundando o caráter interativo e interdisciplinar, uma formação que venha ao encontro de princípios inclusivos. Todavia, considerando que a principal barreira para inclusão escolar é o despreparo dos professores e demais agentes educacionais como afirmam Glat e Pletsch (2010), desenvolver meios de como se efetivar a formação destes dentro de preceitos inclusivos, possivelmente, ainda é um grande desafio que merece ser encarado de forma explícita na legislação, nas políticas, normas, resoluções que versam sobre a Educação Especial na perspectiva Inclusiva.

É relevante destacar que para a PNEE-PEI as definições do PAEE devem

[...] ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Evidencia a necessidade de se considerar que as pessoas se modificam continuamente [...] e esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos (Brasil, 2008, p. 15).

Bock e Nuernberg (2018) destacam a importância da PNEE-PEI e compreendem que, no Brasil, a Educação Inclusiva se firmou por meio dessa política, porém enfatizam:

[...] em que pese sua tentativa de impor a luta pela igualdade, pelo acesso universal e pela atenção às especificidades da educação das crianças e jovens com deficiência, compreendidos no texto numa abordagem que se aproxima do modelo social, **esse documento ainda dá margem a práticas que retiram das pessoas sua agência, singularidade e, portanto, pouco mobilizou a perspectiva do enfoque deficitário, que é historicamente a marca da atuação dos profissionais da Educação Especial.** Em suma, os educandos com deficiência ainda são o “alvo”, aqueles que serão focos da intervenção de especialistas, mesmo dentro do sistema de educação geral, não sendo incomum serem, nesse cotidiano, chamados de “alunos de inclusão”, termo que contradiz os conceitos apregoados em sua origem filosófica pelo documento supracitado (Bock, Nuernberg, 2018, p. 5, grifos nossos).

A partir do exposto, parece-nos que seguimos hesitando na escolha de um caminho livre de ambiguidades. Mas romper antigas concepções, avançarmos para novas compreensões segue dependendo das escolhas individuais.

Segundo avaliam Garcia e Michels (2011), na proposta da PNEE-PEI há um abandono da ideia de Educação Especial como proposta pedagógica. Para as autoras, a política centra-se

na disponibilidade de recursos e serviços. A visão de Garcia e Michels pode ser respaldada em Kuhnen (2017, p. 338), pois esta compreende que,

Nos anos 2000 em diante, no Brasil vem sendo difundida a construção de um sistema nacional inclusivo, como uma suposta nova perspectiva. Entretanto, temos desde a década de 1970, nas políticas de Educação Especial, uma estratégia de inserção social dos sujeitos com deficiência, primeiro numa versão integracionista e depois numa versão inclusivista. Agora, a perspectiva de inserção social constitui uma estratégia mais globalizada, sistêmica, multissetorial e relacionada às políticas de assistência social, educação e saúde.

Nesse sentido, as colocações de Kuhnen(2017) nos levam a vislumbrar que estamos avançando, há uma ampliação das possibilidades, vemos a inclusão social como condição de humanização, mas a educação precisa caminhar no sentido de ofertar ensino e aprendizagem, pois, inegavelmente, Garcia e Michels (2011) nos chamam a refletir sobre os desencontros que podem existir e acarretar esquecimento do que se propõe uma política de educação, tendo em vista que esta abandona a proposta pedagógica.

Precisamos também ressaltar que, em substituição ao *Decreto nº 6.571*, temos o *Decreto de nº 7.661, de 17 de novembro de 2011*, que vem dispor sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A lei define o AEE como conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente (Art. 2º, § 1º). O Art. 2º também estabelece que a Educação Especial

[...] deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011, p. 1).

Assim, explicita que as atividades desenvolvidas no AEE se diferenciam daquelas realizadas na sala de aula comum, devem estar articuladas com a proposta pedagógica do ensino comum, mas não são substitutivas à escolarização. Desse modo, entendemos que ao professor do ensino regular cabe pensar e executar práticas inclusivas, as quais podem dispor com o auxílio do AEE, mas não esquecendo do currículo da escola regular.

A LBI, no Capítulo IV, Do Direito à Educação, no Art. 27, institui que o sistema educacional deve

[...] assegurar em todos os níveis e ao longo da vida os preceitos de uma educação inclusiva. Ratifica a educação como um dever [...] de assegurarmos as pessoas com deficiência, educação de qualidade [...] colocando-a salva de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015, p. 19).

No Art. 28, incumbe ao poder público assegurar, dentre outros direitos, que o sistema educacional inclusivo garanta condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, acesso ao currículo em condições de igualdade, capaz de promover a conquista e o exercício da

autonomia e, para tanto, a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, formação inicial e continuada de professores. Assim, o inciso X do mencionado artigo enfatiza a necessidade de “[...] adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (Brasil, 2015, p. 20). Podemos constatar que a formação do professor do ensino regular na perspectiva inclusiva é legalmente reconhecida como necessária pela LBI.

Para Stephen Ball; Mainardes (2011, p. 13), “[...] as políticas são frequentemente obscuras, algumas vezes inexecutáveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos”. Não só concordamos com essa assertiva, como consideramos que o desconhecimento das políticas seja um forte alicerce para que elas permaneçam para a maioria das pessoas ininteligíveis e sigam inexecutáveis.

Caminhando esse percurso da Educação Especial no Brasil, compreendemos que as leis, políticas, decretos, resoluções, normativas podem conformar, transformar, reformar, deformar, tanto as concepções educacionais como a formação docente, os currículos, as escolas, as práticas pedagógicas e vidas humanas. A educação, a Educação Especial, a formação docente, as práticas pedagógicas, as escolas, os alunos têm muito a ganhar por meio da efetivação das políticas.

Assim, reconhecemos que para as pessoas com deficiência, TEA, altas habilidades/superdotação com suas existências marcadas historicamente pela violência da exclusão, adentrar o seletor ambiente escolar, permanecer e usufruir dos benefícios que este pode proporcionar, requer lutas ferrenhas não só pelo cumprimento de um direito, mas, principalmente, pelo despertar de compreensões capazes de contribuir na eliminação de tantas barreiras secularmente estruturadas para impedir tanto o acesso, quanto a permanência destes nos mais diferentes espaços sociais, dentre os quais também se encontra a escola. Como adverte Mazzotta (2011, p. 11), precisamos reconhecer que “[...] a Educação Especial tem sido, com grande frequência, interpretada como um apêndice indesejável”.

As políticas precisam estar presentes no cotidiano, para que sejam construídas, compreendidas, disseminadas, vivenciadas, aplaudidas, contestadas, reformuladas e até mesmo extintas, portanto, germinadas na e para a vida. Assim, se de seletas mentes afloram e em gavetas são relegadas, seguiremos a trilhar por tortuosos caminhos e hesitando nos passos que possam nos levar a uma educação inclusiva.

Reiteramos que é importante que discentes e profissionais da educação tenham acesso a conhecimentos capazes de despertar compreensões quanto às condições oferecidas para

fortalecer (ou enfraquecer) as suas práticas pedagógicas a serem desenvolvidas para o PAEE. O paradigma da inclusão é uma realidade na legislação, nas políticas e normas da Educação, da Educação Especial, e respinga na formação do professor do ensino regular. Visivelmente, os laços que inexistem precisam ser criados e os que existem precisam ser firmados. Destarte, seguimos a refletir sobre as práticas pedagógicas.

2.3 A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: algumas reflexões acerca da inclusão que temos

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, como um novo paradigma presente em nossa sociedade, requer presença nos diferentes espaços de formação de professores (as), em condições de possibilitar a disseminação desse novo, para que este possa conscientemente compor o fazer docente, possibilitando debates, reflexões e conhecimentos que propiciem a contestação das velhas e bem estruturadas percepções que norteiam consciente e inconscientemente a ação docente junto ao PAEE.

Como bem respalda Ribeiro (2021, p. 26) “[...] dentre os muitos fenômenos que marcam a docência na contemporaneidade [...] a presença das crianças com deficiência em turmas do ensino regular, é um dos desafios a serem enfrentados”. Essa nova realidade que se configura no contexto educacional das turmas do ensino regular da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental é um desafio que deve reconfigurar políticas, práticas e atitudes profissionais. Sem dúvida, é necessário discutir a formação de professores para repensá-la numa perspectiva inclusiva, pois essas formações, aliadas às legislações, a melhores condições de trabalho podem promover a inclusão dos alunos PAEE e garantir não só o acesso, mas também a permanência, ensino e aprendizagem nos espaços comuns de escolarização.

Entretanto, alerta Duarte (2016), de que é ilusório se pensar que em uma sociedade de classe, sejam dadas todas as condições para que tais transformações venham a ocorrer. O autor defende que seja necessário reconhecermos que,

[...] um dos grandes desafios que se colocam à humanidade nos dias atuais é o de realizar uma transformação radical na forma de organização da sociedade, de tal maneira que se consiga preservar as conquistas da sociedade capitalista em termos de desenvolvimento das forças humanas [...] inserindo essas conquistas numa dinâmica social voltada à promoção da dignidade, liberdade e universalidade da vida humana (Duarte, 2016, p. 13).

Dessa forma, precisamos de holofotes capazes de despertar reflexões que nos guiem na caminhada em busca da possibilidade de decifrarmos os muitos enigmas que deixaram marcas nos caminhos percorridos e nos levem a lançar olhares inteligíveis aos caminhos que estamos percorrendo e identificarmos os muitos outros caminhos que ainda temos por construir. Assim,

precisamos caminhar no sentido de conquistar um sistema educacional com escolas e professores que contribuam para o desenvolvimento das crianças com deficiências e, para tanto, os aspectos político e pedagógico são indispensáveis. Parafraseando Michels (2017), não podemos retirar das crianças com deficiência suas necessidades de aluno.

Sendo a escola e a prática pedagógica cruciais nesse processo, obviamente que a formação docente não pode ficar de fora desse caminhar. Nessa perspectiva, é relevante considerarmos que “[...] nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte [...]. O produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, para se efetivar demanda a mediação da humanidade dos próprios professores” (Martins, 2010, p. 14-15).

Nesse contexto, Saviani (2009) adverte que a Educação Especial vem sendo contemplada na legislação em vigor. No entanto, no que se refere à formação de professores para atuar na Educação Especial, a questão permanece aberta, pois,

[...] com efeito, o lugar onde esse tipo de formação poderia ser contemplado em sua especificidade seria o curso de pedagogia [...], mas esta a referência [...] claramente de forma secundária [...], **a menção não chega a ser à modalidade de ensino, mas apenas a situa no rol das várias situações demonstrativas da consciência da diversidade.** [...] É necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. Do contrário, essa área continuará desguarnecida e de nada adiantaram as reiteradas reclamações referentes às virtudes da educação Inclusiva que povoam os documentos oficiais [...] (Saviani, 2009, p. 153, grifos nossos).

Ao encontro do posicionamento de Saviani (2009), Michels (2017, p. 11-12) faz a seguinte afirmação: “a Educação Especial tem sido, historicamente, caracterizada como um subsistema ou um sistema paralelo de ensino”. Para a autora, a Educação Especial existe pela sua exclusão do ensino regular, pela negação, ou seja, pela contradição presente no processo educacional. Considerando o ponto de vista de Saviani (2009) e Michels (2017) depreendemos que a Educação Especial no espaço que lhe é concedida no sistema educacional atual, distante da formação docente e do ensino regular, possivelmente serve como um suporte de classificação, que indica tão somente quais indivíduos fogem dos padrões considerados normais.

Sendo assim, na conjuntura em que se apresenta, a Educação Especial está mais para uma ferramenta de exclusão do que o propósito de contribuir com o desenvolvimento das crianças com deficiência numa perspectiva inclusiva, pois tem contribuído com olhares que têm negado a essas crianças o direito de serem vistas pela escola como alunos, permanecendo o foco tão somente na deficiência. Dessa forma, para refletir sobre a atuação do professor, como Marsiglia (2011, p. 8) vemos que “[...] é preciso considerar as condições concretas de realização de seu

trabalho, pois a idealização deve servir-nos como aquilo que buscamos, mas deve ser pensada a partir daquilo que vivemos”.

Se todo processo de formação de educadores, como assevera Candau (2012, p. 13), inclui necessariamente componentes curriculares orientados para o tratamento sistemático do “fazer educativo da prática pedagógica”. Então, não é surpresa que os professores estejam despreparados para atender ao PAEE (Glat, Pletsch, 2010). Assim, seguimos precisando superar as “[...] fronteiras historicamente constituídas entre o Ensino Regular e o Ensino Especial” (Sousa, Dainez, 2022, p. 11).

Como bem afirma Kuhnen (2017) mesmo com o vigente discurso de inclusão,

Não é possível perceber a ruptura na dicotomia entre normal e patológico, **não se percebe mudanças da racionalidade hegemônica da concepção de deficiência, mas sim uma variação de estratégias para justificá-la.** [...] a definição ou a forma de compreender a deficiência constitui uma inteligibilidade sobre o modo de organizar os processos educacionais para os alunos com deficiência (Kuhnen, 2017, p. 329-330, grifos nossos)

Desse modo, tamanhos desencontros evidenciam o quanto são adversas as condições para se assegurar a qualidade necessária para educação. Precisamos favorecer a inclusão escolar das crianças com deficiências, TEA, altas habilidades/superdotação e eliminar as barreiras e, para tanto, novas compreensões acerca da deficiência precisam surgir.

Isso, também, pode e deve ser pensado a partir das relações de produção, haja vista que os interesses da sociedade acabam por se organizar em torno dos interesses das classes privilegiadas, em detrimento das camadas populares. Para Severino (2019, p. 48), no contexto neoliberal,

[...] pronuncia-se um discurso muito elogioso e favorável à educação, mas a prática real da sociedade política e das forças econômicas neste atual estágio histórico não corresponde ao conteúdo desse discurso. O discurso se pauta em princípios e valores elevados que não são sustentados nas condições objetivas de sua realização histórica no plano da realidade social.

Precisamos, pois, atentarmos para os eloquentes discursos, os quais, de forma superficial e com interesses difusos, hegemonicamente, segue propagando e sustentando ideais que refletem no trabalho docente, nas suas práticas e nos afetos tanto destes, quanto das crianças que vivenciam conjuntamente os resultados dessas práticas, sem romper as barreiras da exclusão, velando e ao mesmo tempo servindo de alicerce ao preconceito, à opressão.

Tais discursos seguem como firmes armas que mantêm distantes as condições necessárias a contribuir com as transformações almejadas para a atual realidade que requer o respeito à dignidade humana com o cumprimento de direitos conquistados a duras lutas e que são elevados a patamares irrealizáveis, pois seguem camuflados por falácias que encobrem a

negligência das práticas. É necessário, pois, construir formas de romper as controvérsias que têm favorecido belos discursos e muito pouco oportunizado a apreensão de novos conhecimentos que sejam passíveis de contribuir com as transformações que se almejam nas práticas docentes, nas relações humanas e no aflorar de novos afetos.

Nesse contexto, Bezerra (2016, p. 273) nos convida a refletir acerca da pedagogia inclusiva, a qual segundo ele,

[...] não significa uma pedagogia no sentido estrito [...], é sim, [...] práticas educacionais acolhedoras, tolerantes e abertas às diferenças individuais, o que leva o termo a ganhar uma dimensão de *slogan* sedutor incorporado ao senso comum educacional [...] apregoando e balizando a inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns, tão somente sob o mote do aprender a viver juntos.

Contudo, o autor não desconsidera que esse movimento pela inclusão escolar, mesmo nas condições em que se apresenta, tenha ganhos para as relações humanas, porém pondera que

[...] essas conquistas surgem como uma contradição inerente ao próprio modo de produção capitalista, que, ao desencadear o avanço das condições materiais e políticas, como estratégia de autopreservação, tem possibilitado a emergência de práticas educacionais e sociais potencialmente mais humanizadoras, ainda que persistam [...] diversas formas de expropriação, alienação e barbárie (Bezerra, 2016, p. 274).

Assim, é preciso “[...] suscitar debates mais realistas e desfetichizado sobre a pedagogia inclusiva, pois a mesma tem cumprido a função de abrandar as tensões sociais e pela sua aparência democrática e equalizadora é forte aliada na perpetuação das desigualdades” (Bezerra, 2016, p. 275). Desse modo, se não concordamos com tais circunstâncias, precisamos lutar por transformações. Porém, o autor analisa que

[...] não é tarefa fácil, pois, como homens deste tempo e desta sociedade, não estamos além da história, mas somos, também, produtos dessas circunstâncias. Não estamos [...], imunes ao desalento, à capitulação à ideologia neoliberal e pós-moderna, à sedução das flores ilusórias. Se não temos essa compreensão sobre os limites que nos cercam, incorrem os mais facilmente no idealismo e no pragmatismo, tal como revela a pedagogia da inclusão [...] e corremos o risco de endossar perspectivas reacionárias e conservadoras, não obstante acreditamo-nos partícipes de um processo revolucionário (Bezerra, 2016, p. 276).

Nesse sentido, Sanfelice (2006) nos adverte de que a inclusão educacional como se apresenta atualmente, busca dar credibilidade ao discurso ideológico, forjado no âmbito da revolução burguesa. Segue afirmando que

[...] a inclusão educacional é parte desse processo e o seu limite essencial é posto não pela escola, mas pelo lugar social que os sujeitos ocupam, [...] a lógica é incluir para continuar excluindo [...]. Portanto, temos a inclusão educacional que revela o alcance e os limites de uma inclusão na lógica do capital (Sanfelice, 2006, p. 39).

Para Piccolo e Mendes (2013, p. 294-295) em consonância a Sanfelice (2006) e Bezerra (2016), as contradições presentes na estrutura da sociedade capitalista são os grandes dilemas que precisam ser enfrentados pelas pessoas com deficiência, é justamente “[...] estar dentro e fora ao mesmo tempo, fazer parte e ser segregado simultaneamente”. E para os autores, tal fato não se dá por mero acaso de determinada época histórica, são, sim, fatos inerentes à estrutura do próprio capital. Estamos assim, “[...] sob o domínio de uma pedagogia enviesada, que, ao invés de levar os sujeitos a entenderem-se no mundo, mistifica o mundo, manipulando-os para produzir a ilusão da felicidade” (Severino, 2019, p. 49).

Como afirma Saviani (2013, p. 84-85) “[...] a sociedade burguesa desde sua constituição, tem como característica buscar desvalorizar a escola e reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade”. Isso vem ao encontro de Piccolo e Mendes (2013, p. 290), que asseveram que “[...] todas as sociedades ao longo da história definiram padrões de inclusão e exclusão, mas em nenhuma delas se observaram limites tão rígidos quanto os impostos pelo sistema capitalista e sua máxima do corpo útil e produtivo”. Os autores nos levam a entender que somos aprendidos por uma concepção de sociedade justa, enquanto verdadeiramente intensificam as formas de exclusão.

Romper com a estrutura histórica de exclusão que tem marcado a vida de tantas pessoas em detrimento de outras poucas que seguem estruturando e regendo o seleto espaço de detentores de uma supremacia por algumas vezes até contestada, porém nunca extinguida e sequer abalada, virá ao encontro dos anseios dos diferentes grupos que vivem à margem da sociedade, tendo seus direitos usurpados. Sanfelice (2006, p. 38) “[...] é contundente ao afirmar que é preciso convencer-se de que o Estado capitalista não construirá políticas de inclusão educacional para além dos interesses do próprio capital”. Assim, conhecer as artimanhas desse poderoso mercado capitalista se faz necessário para que se possam obter as condições de competir à altura. Comparando o mundo a um grande supermercado, todos os humanos devem compor seção de produtos de luxo.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que conhecimentos se faz necessários ao aprender e ensinar diante das vias da educação inclusiva que podem complementar a efetivação de prática docente diante do atual momento histórico. O conhecimento é a principal, senão a única, ferramenta de que dispomos para buscar a superação dessa condição de fragilidade e de ambiguidade, ao elucidar o sentido das práticas concretas pelas quais são efetivadas as relações vitais. Mas não podemos esquecer que o conhecimento pode ser usado para o fim contrário, uma vez que ele se encontra também envolvido com as contradições que tornam ambíguo o modo real de existir (Severino, 2017). Devemos compreender que “[...] não existe conhecimento desinteressado [...]” (Saviani, 2013, p. 8). Assim, formar ou não formar professores (as) do ensino

regular na perspectiva de uma educação inclusiva pode ser uma falha que o sistema ainda não conseguiu corrigir ou pode ser componente de sucesso de um projeto que finge incluir para continuar excluindo.

Para Saviani, a respeito da escola e aos aspectos relacionados ao conhecimento elaborado, assim como outras modalidades da prática pedagógica, é necessário ter-se a compreensão da natureza da educação e sua especificidade pois,

[...] a natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (Saviani, 2013b, p. 20).

Dessa forma, a partir da compreensão da natureza da educação,

[...] se abre [...] a perspectiva da especificidade dos estudos pedagógicos (ciência da educação) que, diferentemente das ciências da natureza (preocupadas com a identificação dos fenômenos naturais) e das ciências humanas (preocupadas com a identificação dos fenômenos culturais), preocupa-se com a identificação dos elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas adequadas para se atingir esse objetivo (Saviani, 2013b, p. 20).

Destarte, precisamos ter consciência que tal humanidade é também um direito das crianças com deficiência e não podemos esquecer que, também, é um direito dos professores em formação. Garantir aos estudantes PAEE a presença nos espaços escolares sem garantia das mínimas condições que as permitam experimentar a humanidade que lhes é de direito, assim como formar professores sem estas condições, não torna um sistema educacional inclusivo, ao contrário, tal atitude vem, possivelmente, contribuir para o fortalecimento e velamento da perpetuação do estado de exclusão e violência experienciado pelas crianças PAEE. Inevitavelmente essa forma de inclusão vem delimitar os avanços e fortalecer o capacitismo. Tal delimitação não atinge somente os avanços de um sistema educacional, como também de concepções de mundo de todos os envolvidos no processo. É um forte alimento ao atraso do desenvolvimento psíquico, social e cultural da humanidade.

A pedagogia, as práticas educacionais e práticas pedagógicas possuem importante função nesse processo. Segundo Franco (2020, p. 2) as práticas educativas [...] são as práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais e as práticas pedagógicas, são as práticas sociais que se exercem com a finalidade de concretizar processos pedagógicos. Assim,

Pode-se afirmar que a educação, numa perspectiva epistemológica, é o objeto de estudo da Pedagogia, enquanto, numa perspectiva ontológica, é vista como um conjunto de práticas sociais que atuam e influenciam a vida dos sujeitos, de modo

amplo, difuso e imprevisível. Por sua vez, a Pedagogia pode ser considerada como uma prática social que procura organizar/compreender/transformar as práticas sociais educativas que dão sentido e direção às práticas educacionais. [...] a Pedagogia impõe um filtro de significado à multiplicidade de práticas que ocorrem na vida das pessoas [...] sentido de Pedagogia como prática social, oferecendo uma direção de sentido às práticas que ocorrem na sociedade, realçando seu caráter eminentemente político. Como prática social, a Pedagogia impõe/propõe/indica uma direção de sentido (Franco, 2020, p. 2).

No entanto, a autora afirma que essa direção está cada vez mais complexa e mais difusa na sociedade atual. Inegavelmente, Franco (2020) evidencia a relevância que têm as práticas pedagógicas e suas possibilidades de formação e humanização dos homens e é visível sua articulação nas dimensões humana, política, social e cultural.

É relevante destacar Candau (2012, p. 14), para quem “o processo de ensino e aprendizagem, para ser adequadamente compreendido, precisa ser analisado de tal modo que articule as dimensões humana, técnica e política social”. Ainda segundo Candau:

As dimensões políticas, técnicas e humanas da prática pedagógica se exigem reciprocamente, mas esta mútua implicação não se dá de forma automática e espontânea, exige que seja conscientemente trabalhada [...] é preciso análise da prática pedagógica concreta e de seus determinantes [...] contextualizando e procurando repensar as dimensões técnicas e humanas sempre “situando-as” [...], seus pressupostos, o contexto em que foram geradas, a visão de homem, de sociedade, de conhecimento e de educação que vinculam [...] (Candau, 2012, p. 23 grifos nossos).

Dessa forma, (re)conhecer o papel e o poder do conhecimento, a força da escola, a importância da formação docente nos moldes em que se constituem são essenciais, pois é inegável que o conhecimento se constitui ferramenta precípua para transformar a realidade, superar as condições adversas, e a escola é o *locus* por excelência onde ele se torna possível. Como pontua Duarte (2016, p. 21), “[...] a escola, desde a Educação Infantil até o ensino superior, participa da luta de classes mesmo que os educadores não tenham consciência disso ou rejeitem esse fato”. Assim, “[...] o pensar e o agir político docente, torna-se uma necessidade, pois suscita questionamentos diante as posições escolhidas” (Siquelli, 2017, p. 167). Precisamos ter consciência da nossa função social como professores (as) e os cursos de formação docente devem subsidiar essa caminhada.

Notavelmente, a formação de professores numa perspectiva educacional inclusiva, implica abranger tanto princípios vigentes na legislação brasileira, como contemplar as necessidades de compreensão a temas e anseios presentes em nossa atualidade. “A relação pedagógica não se pode realizar apoiando-se em algum espontaneísmo instintivo [...] o espontaneísmo teórico e prático, é “inimigo” da prática educacional competente e saudável” (Severino, 2017, p. 19).

As políticas, a sociedade, a escola, a formação docente e a prática pedagógica precisam transformar suas ações seguindo os pressupostos da inclusão.

A transformação de atitudes excludentes em ações inclusivas no espaço escolar viabiliza o acesso à diferentes formas de aprendizagem e das estratégias necessárias à construção de conhecimento que se complementam na maneira de segurar os mesmos desafios e as intencionalidades de saberes, sistematizando-os na promoção do conhecimento e no convívio social (Sousa, 2018, p. 84).

Dessa forma, as políticas precisam focar na construção de condições adequadas para que as crianças com deficiência não sejam excluídas nem discriminadas nos sistemas regulares e, com equiparação de oportunidades, tenham suas potencialidades de aprendizagem maximizadas ao longo da vida (Sousa; Dainez, 2022).

As crianças com deficiência, como pessoas de direito que são, precisam ter o direito de estarem incluídos no sistema educacional regular assegurado e terem acesso ao ensino que respeite suas individualidades, seu desenvolvimento e suas potencialidades. Precisamos nos ater às transformações que se fazem necessárias, rompendo os limites impostos ao PAEE e não compreendendo os processos de integração como natural, pois como assevera Piccolo e Mendes (2013, p. 301), “[...] nada do que é essencialmente humano, é natural”. A inclusão é um novo paradigma que exige olhares atentos e passos firmes para que possa ir além das estruturas limitantes existentes.

Segundo Duarte (2016), tais limites atingem não só os aspectos sociais, culturais, mas também e, principalmente, o psiquismo humano e, assim, o autor afirma

[...] que o psiquismo humano é histórico e cultural, isso quer dizer que o avanço em termos da personalidade terá seus limites dados pelo avanço da sociedade. [...] na sociedade capitalista [...] não é a humanidade que domina as forças sociais, pois essas forças estão a serviço do capital, ou seja, a serviço da classe dominante [...] os indivíduos não poderão desenvolver plenamente sua personalidade e conduzir livremente suas próprias vidas numa sociedade que é comandada por forças que subjugam e oprimem a maior parte das pessoas como se fossem forças sobre-humanas (Duarte, 2016, p. 39).

Precisamos avançar, e diante de tantos limites, faz-se urgente quebrarmos as amarras dessa poderosa e sistemática ordem que se mantém de forma colossal determinando não só o nosso lugar, nossa função, nossos limites, como quem somos e quem podemos vir a ser. Assim, a educação escolar precisa valorizar menos a deficiência, procurar oportunizar o desenvolvimento do potencial de todas as crianças, sem exceção, tendo em vista que todas são capazes de se desenvolver, porém nem sempre todas têm as mesmas oportunidades. É indispensável compreender que “[...] para o pedagogo é muito importante conhecer a peculiaridade da via pela qual ele deve conduzir a criança” (Vygotsky, 2022, p. 38) e a formação docente deve contribuir nesse processo de conhecimento.

Nesse sentido, “[...] o trabalho pedagógico configura-se, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e intencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional” (Saviani, 2012, p. 111). Cabe à formação docente seguir esse mesmo percurso. Nesse contexto, é indispensável pensar o papel social das escolas e das universidades, pois como Glat e Nogueira (2002, p. 346) “[...] compreendemos que os agentes educacionais [...] podem influenciar na efetivação das políticas voltadas para a inclusão escolar, laboral e social [...]”. A Educação Especial

[...] precisa deixar de assumir, nesta relação, a função de colaboradora com a máxima do pensamento positivista (ordem e progresso), a qual busca tão somente adaptar os indivíduos à necessidade social ou se encarregando de “esconder” da sociedade os sujeitos que não podem ser “ajustados” (Michels, 2017, p. 13).

Portanto, a luta por cidadania, por uma sociedade democrática deve fazer parte da conjuntura cotidiana não só como uma forma de resistência, mas também, como possibilidade de construção de uma nova sociedade que se espera alcançar e que, para tanto, ter acesso ao saber historicamente elaborado pela humanidade se faz fundamental. Um saber que deixe de ser privilégio de poucos e, como direito assegurado legalmente, possa ser acessível a todos, sem a necessidade de se especificar grupos, gênero, raça, etnias, localização geográfica ou patologias.

Desse modo, entendemos que não cabe só ao poder público garantir legalmente a inclusão escolar, promulgando o direito ao acesso, à permanência, discursando a favor de um ensino e aprendizagem das crianças com deficiência em turmas do ensino regular, enquanto as realidades das escolas seguem com o despreparo dos profissionais e negligência de direitos. A inclusão escolar das crianças com deficiência é um direito que o próprio estado de direito estabelece e sua efetivação deve ser incumbência de todos. A negligência deve ser combatida em todas as instâncias nas quais, silenciosamente, tem se naturalizado ao longo da nossa história.

As necessidades de nosso professorado, das nossas escolas, das nossas crianças e adolescentes seguem à margem do caminho. Precisamos levar esses elementos tão necessários ao desenvolvimento de uma educação de qualidade a trilhar de mãos dadas e em passos humanamente harmonizados numa caminhada alicerçada por objetivos que nos leve a alcançar melhores resultados para educação do país e, principalmente, daqueles que sempre são deixados à margem desse processo.

E, nesse sentido, seguimos contextualizando sobre o capacitismo nosso de cada dia, relacionado com vivências escolares, enfatizando a relevância de uma maior compreensão deste pela docência. Destacamos, também, a importância das adaptações curriculares, como se apresentam em diferentes documentos oficiais e como estas são interpretadas e desenvolvidas em algumas práticas pedagógicas.

3 O CAPACITISMO NOSSO DE CADA DIA

Notoriamente, dentre as demandas atuais da nossa educação, ressaltamos a incumbência de proporcionar a eliminação das barreiras para que possamos oportunizar às crianças PAEE não só o acesso às turmas do ensino regular, mas, principalmente, condições de um ensino que assegure aprendizagens e desenvolvimento como é de direito de todas as crianças. Desse modo, pactuando com Do Carmo, Fumes, Mercado e Magalhães (2019, p. 15) reconhecemos que “[...] um dos caminhos mais eficazes para o sucesso da inclusão escolar é a formação de professores”, pois precisamos de práticas pedagógicas capazes de atender às necessidades de todos os alunos e, para tanto, os professores precisam ser preparados.

E nesse sentido, seguimos tecendo reflexões no intuito de contribuir para o desvelamento de olhares, para o despertar de compreensões que disseminem a necessidade de se conhecer mais sobre os direitos e o desenvolvimento das crianças com deficiência e, quiçá, possibilitem às instituições formadoras e aos docentes identificarem as inúmeras barreiras presentes nas práticas escolares, as quais contribuem diretamente na estruturação do capacitismo nosso de cada dia. O olhar do professor deve ser elevado para apreender pedagogicamente todas as crianças e, para tanto, sua formação precisa desnudar o capacitismo que o reveste.

3.1 O capacitismo no cotidiano escolar: atitudes que silenciam vidas

Reiteramos que para se implementar um sistema educacional inclusivo, que oportunize o acesso, o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças com deficiência em escolas de ensino regular, precisamos de escolas e práticas que corroborem esse intuito. A Educação Especial precisa caminhar em direção contrária ao assistencialismo, paternalismo, à caridade, à “[...] patologização/culpabilização do aluno e do professor [...]” (Amaral, 1998, p. 9). Para tanto, consideramos necessário “[...] rever caminhos feitos, uma espécie de balanço e, abastecidos por este dobrar-se sobre si mesmo (re-flexão), pensar no quadro atual e em perspectivas desafiadoras que mantenha caminhos exitosos já trilhados, repense vias derreadas e anuncie vias novas” (Cury, 2016, p. 4).

O paradigma da inclusão deve estruturar a formação docente, ser a essência das práticas pedagógicas, dialogar com o currículo escolar, deve ter voz e vez nas salas de aulas, nas atividades desenvolvidas nos pátios, nas quadras, nas bibliotecas e, assim, adentrar as rodas de conversas, os bate-papos nos corredores, os refeitórios, os parquinhos, os jogos, brincadeiras e se espalhar por ruas, casas, shoppings e fábricas. Consideramos que dessa forma, ressignificando a concepção de deficiência culturalmente disseminada em nossa sociedade, poderemos testemunhar a inclusão

escolar sair dos meros discursos e adentrar a vida. Os professores desde a Educação Infantil ao pós-doutorado devem ter condições de colaborar com esse processo.

A Educação Especial, notoriamente pensada como “aquela educação” (Amaral, 1998, p. 8), “[...] com grande frequência, interpretada como um ‘apêndice indesejável’” (Mazzotta, 2011, p. 11) embora presente no discurso oficial há algum tempo, visivelmente precisa ampliar o diálogo com outras instâncias do sistema educacional, pois seguir caminhos solitários, desgarrados, inegavelmente, fortalece o capacitismo nosso de cada dia. Os caminhos dessa modalidade de ensino precisam se entrelaçar com os princípios e fundamentos que regem a educação, a formação docente e as práticas educacionais e esse encontro deve ser com rigor e medidas que sejam capazes de firmar fortes laços, de traçar novos passos, de alterar velhas práticas e concepções e, assim, transformar vidas.

É urgente e necessário fazer valer as máximas estabelecidas na PNEE-PEI (Brasil, 2008) e na LBI (Brasil, 2015), pois, como Villaronga e Mendes (2014, p. 141), consideramos que “[...] não encontrar espaços efetivos de troca e de formação faz com que a política real da inclusão se torne cada vez mais distante e mais utópica nas escolas públicas do país”.

Incontestavelmente, nossa humanidade precisa caminhar no sentido que permita entender que a deficiência das crianças não as define e, dessa forma, possamos ser capazes de compreender que as barreiras são impostas pela sociedade, na qual estamos inseridos e elas também estão presentes no âmbito das práticas educacionais. “É inegável que [...] os contextos nada sensíveis à diversidade é o que de fato segrega, exclui as crianças com deficiência. Estamos inseridos em uma sociedade que segrega, que impõe barreiras [...]” (Diniz, 2007, p. 17). É preciso conhecer mais sobre as deficiências, sobre os direitos adquiridos pelas crianças com deficiência, ponderando a humanidade que constitui todo ser. Ao professor, é na formação dele e na prática diária da escola que esse conhecimento deve ser semeado, regado, frutificado, acolhido e partilhado.

Bock e Nuernberg (2018), não buscam apontar culpados para práticas excludentes, mas alertam quanto a fatores que as potencializam,

[...] defendem que para alcançarmos a inclusão das crianças com deficiência precisamos partir da compreensão de que todos são sempre capazes de aprender, é preciso superar a forte herança dos modelos de deficiência que focam na correção e cura deficiência, ainda muito influentes nas práticas escolares e sociais (Bock e Nuernberg, 2018, p. 6).

Ponderamos que o desafio se torna gigante, se são negados conhecimentos que nos permitam ir além de atitudes tão bem firmadas nos ideários da nossa sociedade e que tão bem se naturalizam e constituem nossas essências e se refletem em nossas vivências e no

desenvolvimento das ações docentes cotidianamente. “É importante atentarmos às contradições geradas pelas condições históricas objetivas que determinam tanto a produção quanto a apropriação do conhecimento na sociedade [...] contemporânea” (Duarte, 2013, p. 3).

Assim como Ferreira, Gesser, Bock e Leandro (2023, p. 14) entendemos que as formações de professores “[...] precisam estar atreladas ao viés crítico e ao modelo social da deficiência para que possam proporcionar mudanças na atuação docente”. É perceptível que só um trabalho constante de conscientização junto aos docentes possa corroborar o desenvolvimento cotidiano de práticas que sigam uma perspectiva inclusiva. Desse modo, vemos aí a importância de se repensar a formação inicial docente, pois “[...] é preciso que o professor adquira as condições de perceber o sentido político para si de sua ação pedagógica” (Saviani, 2013b, p. 33).

Os conhecimentos acadêmicos têm muito a contribuir. Sem novas possibilidades, as velhas práticas permanecem fortalecidas. A docência precisa ser desafiada a refletir os caminhos da sua formação, de suas práticas e dos velhos conceitos que as subsidiam. Só assim, poderemos pensar em reconstruí-los, mas, para isso, não podemos esquecer que são os novos conhecimentos o principal alicerce desse novo caminhar.

Dentre os novos conhecimentos que devem fundamentar a formação docente na perspectiva de uma educação inclusiva, consideramos que as discussões e estudos acerca do capacitismo embasados no modelo social de deficiência são essenciais. O termo capacitismo é ainda pouco conhecido e discutido no Brasil. Bock e Nuernberg (2018) esclarecem que se trata de um conceito que surgiu em analogia a formas de discriminação incorporadas ao sistema sociocultural ocidental, como o racismo e o sexismo. Assim, o campo de estudos sobre deficiência propôs o termo *ableism*, traduzido no Brasil como capacitismo. Na visão dos autores, a importância do termo capacitismo está na visibilidade que ele trouxe aos processos de inferiorização e discriminação das pessoas cujas variações corporais não atendem aos padrões normativos. “O capacitismo, embora afete diferentes grupos das populações, é mais fortemente experienciado por pessoas com deficiência” (Bock; Luiz; Gesser; Magnabosco, 2022, p. 17).

O conceito de capacitismo começa a ser utilizado e debatido no Brasil a partir dos estudos de Mello, Fernandes e Gossi (2013); Dias (2013); Ávila (2014); Mello (2016; 2018; 2019); Panisson, Gesser e Gomes (2018); Gesser (2019; 2020). São estudos que demarcam novas e importantes compreensões acerca da opressão vivida pelas pessoas com deficiências. Entendemos que conhecer sobre o capacitismo é possibilitar novos e importantes avanços à luta das pessoas com deficiência pelo usufruto do direito a uma vida emancipada. Como Victor e Camizão (2017, p. 33) concordamos que “[...] só poderemos viver numa sociedade com sujeitos

emancipados, se houver uma formação crítica que colabore com a resistência à dominação imposta historicamente”.

Bock, Luiz, Gesser e Magnabosco (2022) enfatizam que:

O capacitismo está presente na sociedade como um todo e em cada um de nós. Revela-se na exaltação repetida (na mídia, nos diferentes espaços e instituições) de padrões ideais de normalidade e subjugam os corpos de pessoas que diferem de tal modelo (mulheres, pessoas negras, indígenas, idosas, LGBTQIAPN+ e com deficiência), considerando-os menos capazes. Embora tal repetição atinja cada um/a de nós, individualmente, constituindo modos de pensar, sentir e agir nas relações que estabelecemos com outras pessoas, **são as pessoas com deficiência as que mais sofrem os efeitos do capacitismo, pela histórica redução da deficiência à incapacidade** (Bock, Luiz, Gesser e Magnabosco, 2022, p. 10-11, grifos nossos).

É inegável a necessidade de se reconstruir uma sociedade pautada em compromissos que sejam capazes de promover as pessoas com deficiências a situações mais justas e, à vista disso, é imprescindível “[...] situarmos a deficiência no campo dos direitos humanos e da justiça social” (Gesser; Moraes; Böck, 2020, p. 87) e, dessa forma, construirmos as possibilidades de romper com o capacitismo estrutural que assola a vida das pessoas com deficiência.

Dias (2013, p. 1-2) vem conceituando o capacitismo como “[...] a concepção presente no social que lê as pessoas com deficiência como não iguais, como menos aptas ou não capazes para gerir a própria vida”. Para a autora, o capacitismo é profundamente subliminar e está embutido dentro da produção simbólica social. Dias é contundente quanto à suma importância de se debater a dignidade da pessoa com deficiência e, para tanto, define ser necessário discutir o capacitismo.

A partir da concepção de Dias (2013) sobre o capacitismo, podemos mensurar a força dele nas práticas desenvolvidas em sala de aula, quando de antemão é oportunizado às crianças PAEE somente o acesso a atividades diferenciadas pelo simples fato de serem pertencentes a esse público, sem se considerar seu desenvolvimento, suas aptidões, seu potencial, suas necessidades de aprendizagem, sem sequer tentar realizar com a criança a atividade planejada para os demais. O preconceito eleva o olhar docente a visualizar somente a deficiência o que vem a ser contestado por Vygotsky (2022, p. 72) ao afirmar que “[...] o caminho para o aperfeiçoamento se faz vencendo os obstáculos: a dificuldade da função é (ou acrescentamos, deve ser) o estímulo para sua elevação”.

Ademais, “[...] o capacitismo são as atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional e afirma que é com base no capacitismo que se discrimina-se pessoas com deficiência” (Mello, 2016, p. 3266). Assim, pensarmos em atividades escolares, excluindo a participação das crianças com deficiência é fortalecer a opressão experienciada por elas desde outrora e precisamos fazer das

escolas espaços capazes de romper e não fortalecer esse ciclo. As escolas devem ser espaços que propiciem o despertar de “[...] uma visão de sujeito que não se resume a suas incapacidades, mas que é dotado de possibilidades” (Vygotsky, 2022, p. 11). Assim, é válido atentarmos para o fato de que

A concepção de deficiência como uma variação do normal da espécie humana foi uma criação discursiva do século XVIII, e desde então ser deficiente é experimentar um corpo fora da norma. O corpo com deficiência somente se delinea quando contrastado com uma representação de o que seria o corpo sem deficiência. Ao contrário do que se imagina, não há como descrever um corpo com deficiência como anormal. **A anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida** (Diniz, 2007, p.14 grifos nossos).

Diniz (2007) conclama ao despertar de olhares e consciências que vejam o quanto são pouco sensíveis às sociedades à diversidade de estilos de vidas e, dessa forma, é preciso reconhecermos o quão opressoras são as estruturas sociais. Como mencionamos, “[...] numa sociedade comandada por forças que subjagam e oprimem a maior parte das pessoas como se fossem forças sobre-humanas” (Duarte, 2016, p. 39), ponderamos que sem esse (re)conhecimento, reconstruir uma estrutura social livre da opressão que desde outrora incapacita as pessoas com deficiência se torna uma tarefa urgentemente necessária, porém nada fácil.

Nessa luta, é preciso considerar alguns aspectos importantes, tais como:

[...] o capacitismo é estrutural e estruturante, ou seja, ele condiciona, atravessa e constitui sujeitos, organizações e instituições, produzindo formas de se relacionar baseadas em um ideal de sujeitos que é performativamente produzido pela reiteração compulsória das capacidades normativas que consideram corpos [...] como ontológica e materialmente deficientes.

[...] as capacidades normativas que sustentam o capacitismo são compulsoriamente produzidas com base nos discursos biomédicos que sustentados pelo binarismo norma/desvio, têm levado a uma busca de todos os corpos a performá-los normativamente como “capazes” visando se afastar do que é considerado abjeção” (Gesser; Block; Mello, 2020, p. 18).

Assim, sustentado nos discursos biomédicos, estes que, historicamente, vem subjazendo as vivências das pessoas com deficiências, produzindo significações sociais e culturais, as quais são, hoje, reconhecidamente capacitistas, podemos mensurar a poderio que o capacitismo nosso de cada dia possui e se apresenta de forma velada ou não, nas mais diferentes instâncias e relações e aqui pontuamos, em especial, o desenvolvimento das práticas pedagógicas em turmas do ensino regular junto ao PAEE, às quais nos propomos lançar nosso olhar.

Para Lima, Ferreira e Lopes (2020) em diálogo com Campebell (2009),

[...] à medida que se fala de capacitismo enquanto estrutura, faz-se necessário ampliar a discussão para compreender o imaginário e sua relação com a normatividade e a compulsoriedade do capacitismo [...] pois o capacitismo internalizado desponta como

uma das maiores barreiras para a transformação dessa dinâmica social (Lima; Ferreira; Lopes, 2020, p. 172-173).

Reconhecemos, portanto, que é sobre o capacitismo estrutural internalizado que a docência precisa se contrapor diuturnamente, pois disfarçado de “mocinho” tão somente autoriza o acesso dos estudantes PAEE às salas de aula do ensino regular, mas nega condições que assegure um ensino, aprendizagem e a participação efetiva nas atividades desenvolvidas pela escola.

Atentamente, então, devemos nos ater a Duarte (2013, p. 30), quando afirma que “[...] se não fizermos a crítica às concepções dominantes, corremos o risco de aderirmos aos seus princípios sem disso nos darmos conta”. Nesse sentido, é importante considerarmos a seguinte assertiva:

[...] as abordagens centradas no comportamento e no desenvolvimento biológico são limitadoras no sentido de encerrar o sujeito em si, partindo das próprias condições físicas, como se a causa e a solução para o seu desenvolvimento e aprendizagem surgissem de suas condições biológicas (Victor; Camizão, 2017, p. 20).

Desse modo, os debates, estudos e discussões que venham de encontro às concepções dominantes são primordiais para que possamos cogitar nos libertarmos delas e nos revestir de novas concepções que venham a fortalecer e ampliar a participação das crianças PAEE em todas as atividades desenvolvidas na escola. “O ensino e aprendizagem devem ser a favor de todos os estudantes, de todas as classes sociais, etnias e corpos” (Lima; Ferreira; Lopes, 2020, p. 181). Defendemos que “[...] a mudança na compreensão da deficiência pode constituir outras experiências [...], bem como contribuir com a construção de uma educação democrática” (Balbino, 2021, p. 10).

Concordamos que “[...] o campo da educação pode e deve ser uma das ferramentas emancipatórias” (Lima; Ferreira; Lopes, 2020, p. 173-174). À vista disso, ponderamos que a escola com seus profissionais e o desenvolvimento de suas práticas representam fontes capazes de fortalecer e/ou desestruturar o capacitismo que entrelaça as vivências escolares das crianças com deficiência, pois compreendemos que é perceptível que “[...] a prática social é ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa” (Martins, 2013, p. XV).

“O capacitismo estrutural e estruturante, que condiciona, atravessa e constitui sujeitos, organizações e instituições” (Gesser; Block; Mello, 2020, p. 18) também impregna as escolas, os professores, as práticas educacionais e, conseqüentemente, a comunidade escolar e, em especial, a vida das crianças PAEE. Ninguém está imune à voracidade do capacitismo. E mesmo atualmente estando inseridos em um sistema educacional que apregoa uma educação na perspectiva inclusiva, a qual consideramos aliada ao desenvolvimento de práticas

anticapacitistas, “[...] seguimos carentes de compreender [...] a diversidade [...] como algo intrínseco à humanidade e, portanto, carentes de conceber a deficiência como uma expressão digna e legítima da condição humana” (Bock; Nuernberg, 2018, p. 7). Reconhecidamente, a educação precisa adquirir as condições que contribuam para

[...] o rompimento com concepções normativas de aprendizagem baseadas no modelo médico (as quais excluem as pessoas que diferem do que tem sido instituído como norma), a eliminação das barreiras que obstaculizam o acesso ao conhecimento e à participação de todos os estudantes, o rompimento com atividades discriminatórias e a criação de estruturas para reconhecer e valorizar a diversidade humana são ações capazes de permitir a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares de ensino (Balbino, 2021, p. 75).

Em consonância com Souza e Dainez (2022), Leite (2017), Victor e Camizão (2017), pactuamos que os postulados da Psicologia Histórico-Cultural são aliados nesse processo do despertar de novas concepções que nos leve a apreender que:

[...] a deficiência não é tanto de caráter biológico, mas social, [...] o insuficiente desenvolvimento que se observa nas pessoas com algum tipo de defeito, deve-se essencialmente à ausência de uma adequada educação, baseada em métodos e procedimentos especiais, que permitam um desenvolvimento semelhante ao de crianças normais[...] pois no desenvolvimento das crianças com deficiência, atuam as mesmas leis gerais que no desenvolvimento das demais crianças (Vygotsky, 2022, p. 20-23).

É visível a importância que poderá a educação vir a desempenhar nesse processo. Lima, Ferreira e Lopes (2020, p. 182-183), em consonância com Vygotsky (2022), alertam quanto ao fato de que, para que a educação possa vir a colaborar nesse processo, precisa incorporar a compreensão de deficiência para além do caráter biológico, “[...] naturalizando uma educação sem juízo de valor [...] rompendo com cultura capacitista que julga e classifica pela média e os preceitos das normalidades”.

Reiteramos que sem o existir da condição de questionar tais ideias hegemônicas capacitistas, a consciência política parcial se mantém alicerçando tal visão, obstaculizando a emancipação das crianças PAEE. Destarte, Angelucci, Santos e Pedott (2020, p. 62, grifos nossos) relatam que precisamos

[...] questionar a ideia hegemônica capacitista que historicamente estabeleceu lugares de pertencimento pautados na clivagem entre os/as alunos/as regulares e os/as alunos/as de inclusão, ou seja, aqueles que pensam pertencer naturalmente a escola e que, seja por benevolência, seja por consciência política parcial, abrem espaço para os outros, sempre tomados como forasteiro.

Reconhecemos que professores precisam de conhecimentos que lhes possibilite alterar as concepções que regem suas práticas de forma capacitista, pois, sem as condições para tais mudanças, não há como perceber que algumas concepções se tornaram velhas e, portanto, devem cair em desuso. Logo, é preciso acesso a conhecimentos que venham a confrontar

práticas até então aceitas. Mas compactuamos com a ideia de que “[...] a mudança de paradigmas sociais, que cause alterações na concepção da sociedade sobre a deficiência demanda tempo” (Leite, 2017, p. 36). Porém, também consideramos que

[...] o tema inclusão não é tão recente no âmbito educacional, uma vez que já se passaram mais de 20 anos da publicação de importantes Legislações, Decretos e Declarações que regulamentam as práticas educativas para o público-alvo da educação especial, como a Declaração de Salamanca e Lei 9.394/1996. No entanto, apesar de o tema não ser considerado “novo”, ainda provoca fortes discussões e inquietações na esfera educacional e mais especificamente nos assuntos voltados para a formação do docente. Muitas são as necessidades e os desafios enfrentados pelos professores no momento de atender um aluno público-alvo da educação especial, sejam eles relacionados às metodologias, às adaptações, ou às ações em sala de aula que possam incluir o aluno (Pereira, 2020, p. 30).

Portanto, estamos diante de novas concepções que vão de encontro a uma estrutura secular que se alicerçou sob “o plano biológico e médico, a qual precisamos vencer mediante o plano social e pedagógico” (Vygotsky, 2022, p. 121). E quanto tempo a mais precisaremos para desenvolver práticas firmadas sob novos paradigmas é uma questão a ser pensada. Ademais, a docência, no contexto da educação brasileira, sempre esteve imersa em condições desafiadoras e de forma aguerrida nunca fugiu à luta. Assim, dentre tantas condições adversas que fizeram aflorar tantas lutas, enfatizamos que a inclusão das crianças com deficiência em turmas do ensino regular merece ser incluída no rol das batalhas. Negligenciar o ensino e a aprendizagem do PAEE não deve ser uma opção.

Entendemos que novos caminhos vêm a longos tempos sendo traçados, porém, mais que traços, reconhecemos que precisam ser firmes marcas capazes de fixar vivências subsidiadas sob novas perspectivas. Nesse sentido, fazendo analogia a Duarte (2016), reiteramos que a educação das crianças com deficiência não deve ser entendida como um ato isolado, mas como um longo processo social que, para que se torne realidade, carece de inúmeras tentativas, das quais teremos práticas bem-sucedidas e outras que divergem dessas, as quais deverão ser revistas, pois,

[...] para que a ação modificadora da realidade objetiva tenha chances de êxito, é necessário que o pensamento se movimente constantemente entre o plano original de ação e os resultados parciais que são obtidos no andamento da própria ação, de maneira que possam ser realizadas a tempo as correções de curso, bem como as mudanças nas estratégias e nos meios empregados. [...] **Os seres humanos agem a partir de circunstâncias com as quais se deparam; estabelecem objetivos, fazem planos, traçam estratégias e põem em movimento os recursos disponíveis para transformar a realidade, atingindo algo diferente do que antes existia** (Duarte, 2016, p. 42-43 grifos nossos).

Precisamos, portanto, que os cursos de formação de professores venham a desnudar concepções sustentadas em “[...] pressupostos da incapacidade de aprendizagem das crianças

com deficiência [...] possibilitando [...] práticas que permitam superar as fortes fronteiras historicamente constituídas entre ensino regular e o ensino especial” (Souza; Dainez, 2022. p. 11). As práticas educacionais, desenvolvidas por professores do ensino regular precisam livrar-se das fronteiras históricas que as impregnam do capacitismo. Ter definição da direção que estamos seguindo, identificar as barreiras que obstaculizam o caminhar, ter clareza do que almejamos, ajustar os passos, visualizar os erros, aprimorar as estratégias e as ações, são possibilidades que podem contribuir na condução que nos leve a atingir os alvos pretendidos.

Dessa forma, o que além do tempo precisamos para avançarmos deve ser uma das urgências a ser pensadas. O tempo de simples espera para alguns representa eternidades transformadoras (deformadoras, perturbadoras, devoradoras, destruidoras, reveladoras, reconstrutoras) para outros e devemos sempre lembrar que, mesmo em uma sociedade de classes como a nossa, tanto “uns” quanto “outros” são indivíduos constituintes de direitos e precisamos buscar a efetivação desses direitos para todos.

Afinal, a educação é um direito de todos, porém a todas as crianças só o acesso não é garantia de desenvolvimento, portanto, é preciso ir além do simples estar na escola, pois em sala de aula, no processo de ensino e aprendizagem, todos devem ter as mesmas oportunidades e precisamos cessar práticas que priorizam só algumas formas de desenvolvimento. As escolas carecem abranger os diferentes modos de aprendizagens, “[...] precisam romper com o histórico modo padrão e naturalizado de ser estudante” (Bock; Nuernberg, 2018, p. 6).

Além disso, é necessário compreendermos que enquanto “uns” são estimulados a se desenvolverem, a terem acesso ao conhecimento sistematizado, a “outros”, esse direito é negado por ser uma criança imersa em uma sociedade firmada sob enormes “[...] dificuldades para aceitar e lidar [...] com o que se afasta dos padrões estabelecidos como normais” (Mezzomo; Leonardo, 2017, p. 145). A realidade é que estamos fomentando o capacitismo, quando precisamos construir caminhos que nos levem à direção oposta. Precisamos compreender que “[...] o saber produzido pela humanidade não é de direito nem de posse, apenas, de algumas pessoas ou grupos sociais, mas de direito e de posse de todos” (Chahini, 2016, p. 156).

Ao pensarmos em práticas capacitistas no ambiente escolar, podemos associar que para identificarmos e/ou rompê-las precisamos decifrar poderosos enigmas ou extraordinárias e complexas teorias, quando muitas vezes, precisamos tão somente lançar nosso olhar a perceber em nosso cotidiano as inúmeras barreiras atitudinais, fundamentadas em nosso preconceito, nas enormes dificuldades que temos em aceitar e lidar com crianças que se afastam dos padrões estabelecidos como normais. “[...] O primeiro passo para uma mudança no fazer docente, para

que este fazer seja mais ético e intencional na acolhida dos diferentes sujeitos aprendentes, é reconhecer a maneira como este compreende a deficiência” (Bock, 2019, p. 43).

A concepção de deficiência, sem dúvidas, tem grande influência nas práticas e na estruturação das barreiras atitudinais e, nesse sentido, alertamos que tal concepção, se pautada no modelo social, possibilita-nos a caminhar no sentido de “[...] romper com a cultura do assistencialismo, [...] do estigma da incapacidade em relação às pessoas com deficiência” (Chahini, 2016, p. 25). Por isso, faz-se urgente o despertar de novas concepções para que possamos vencer o capacitismo arraigado em nosso cotidiano, pois, como podemos constatar em algumas histórias relatadas por Amaral (1998), histórias que nos levam a partir dos apontamentos de Dias (2013) e Mello (2016), reconhecermos (ou não) o capacitismo nosso de cada dia, pois este, mesmo se apresentando disfarçadamente, tem força e influência no desenvolvimento das crianças. São histórias tais como:

[...] da menina cega que se viu tratada pelos coleguinhas e pela professora como se também fosse surda e deficiente mental; o do menino que sequer precisava fazer as lições de casa pois, “coitadinho”, era paraplégico; o do aluno que pego “colando” não foi criticado pois, “coitadinho”, usava muletas para andar; o da menina (com problemas motores na face, devido à paralisia cerebral, que tinha dificuldades de deglutição da saliva) que foi isolada num canto pois babava e podia contaminar os colegas; o do menino surdo que foi colocado bem no fundo da classe pois a professora julgou que ele falava alto para atrapalhar o andamento da aula [...] (Amaral, 1998, p. 11).

Notoriamente, as necessidades e as potencialidades pedagógicas das crianças não foram consideradas e a condição de existência delas nos parece ter sido fator determinante para isso. São práticas cotidianas que nos levam a considerar o quanto é preciso uma maior notoriedade e reflexões acerca de atitudes preconceituosas, que não veem as crianças com deficiência como capazes, como sujeitos. Tais reflexões são possibilidades de reconhecermos as barreiras estruturadas pelo capacitismo nosso de cada dia que vivenciamos de forma velada e para que possamos buscar superá-las precisamos reconhecê-las, o que exige a compreensão de que

[...] o capacitismo difundido nas ciências, nas práticas sociais e na mídia incorporou-se de tal maneira em nosso contexto cultural que as próprias pessoas com deficiência, muitas vezes, julgam-se em dívida com tais padrões e buscam se adequar a eles e comportam-se conforme as exigências sociais normativas (Bock, Nuernberg, 2018, p. 4).

Inegavelmente, “[...] cada pessoa tem sua individualidade constituída como resultado da dinâmica da atividade social, isto é, a relação entre objetivação e apropriação” (Duarte, 2013, p. 166). Assim, em consonância a Martins (2013, s/p), enfatizamos que não podemos negar que “[...] com efeito, pela educação opera-se uma transformação nos próprios sujeitos da prática

social”, transformações essas que nos afetam, nos potencializam e/ou nos enclausuram em uma infinidade de impossibilidades.

Reconhecidamente, são inegáveis as significações que as barreiras atitudinais representam e afloram nas personalidades das crianças com deficiências e sem deficiência. Quebrar as amarras capacitistas das práticas escolares possivelmente contribuirá para a ruptura das barreiras existentes nas mais diferentes instituições sociais, as quais “[...] no âmbito da educação, vêm historicamente marcadas pela rejeição e segregação das crianças com deficiência” (Faria, Camargo, 2018, p. 2180). A educação nos moldes capacitistas, não eleva os sujeitos ao desenvolvimento, contribui tão somente “[...] mantendo-os reféns do que são em detrimento daquilo que podem vir a ser” (Martins, 2013, p. 307).

Lançando um olhar na perspectiva de ruptura da cultura capacitista, reputamos importante recordar histórias que representam superação e que podemos associar a práticas anticapacitistas, pois elas, de certa forma, potencializam o desenvolvimento das crianças com deficiência. São histórias como

[...] a do menino que teve a ajuda dos colegas e da professora para ultrapassar suas dificuldades práticas de escrita, decorrentes de movimentos involuntários de seus braços; da menina cega que recebia a colaboração sistemática da classe para a gravação das matérias escritas e dos exercícios de lousa; do menino com ambas as pernas amputadas que foi parar na diretoria pois sua lição era a cópia estrita da de seu colega; da professora que se organizou para falar sempre de frente para a classe e assim não privar o aluno surdo de suas explicações; dos pais de alunos de uma determinada classe que, em mutirão, construíram pequenas rampas de madeira em diversas partes da escola, facilitando assim o acesso da cadeira de rodas usada por uma das crianças (Amaral, 1998, p. 11).

O olhar direcionado às crianças PAEE não deve potencializar a deficiência, mas promover o desenvolvimento, de forma que

[...] não negamos que o sujeito com deficiência possua alguns limites biológicos que podem comprometer funções orgânicas, mas é indispensável reafirmar que o foco do desenvolvimento são (devem ser) as possibilidades que ele terá para se desenvolver (Victor; Camizão, 2017, p. 32).

E não somente as limitações biológicas. Nessa mesma direção Boccato, Franco e Tuleski (2017, p. 78) enfatizam que “[...] se a escola e os(as) profissionais a ela diretamente relacionados percebem o indivíduo com deficiência apenas pelo viés biológico e de insuficiência pouco poderá ser feito no sentido de promover o desenvolvimento”. Compreendemos, assim, que a educação escolar como processo privilegiado, no âmbito da transmissão dos conhecimentos, deve opor-se a manter as desigualdades (Martins, 2013). Portanto, reiteramos: a escola deve ser espaço de inclusão, de práticas anticapacitistas.

Dentre tantas histórias, Amaral (1998), mulher com deficiência física, pois com cerca de um ano de idade, teve poliomielite, o que acarretou uma diferença de tamanho entre suas pernas, retrata o capacitismo e o anticapacitismo experienciado por ela mesma neste texto:

Café com Leite

Jardim Paulista, fim dos anos 40. Noites de verão. Como era então meu cotidiano? Se não estivesse operada, acordar; fazer lição, brincar um pouco, almoçar, ir para o colégio, voltar, tomar banho, brincar, ouvir Nhô Totico pelo rádio, ler na cama e dormir. Quando chegava o verão a rotina se modificava. Contrapondo-se ao ouvir rádio e ir dormir, as noites quentes traziam as brincadeiras de rua. Que coisa complicada era essa alteração. Quanta ambivalência! Por um lado, mergulhar na vida lá fora, por outro, abrir mão da proteção lá de dentro: noites de verão traziam brincadeiras de roda, passa-anel, estátua e telefone sem fio. Mas traziam também calçadinha-é-minha, lenço atrás, queimada, pegador... Nessas eu **era café-com-leite, e era sempre terrível ser café-com-leite**. No jogo de equipe, a humilhação de me sentir escolhida por favor (a custo as lágrimas eram engolidas por trás do sorriso amarelo). No "salve-se quem puder", a de roçar no pegador e não ser pega, de não receber o lenço, de não ser atingida pela bola. **Que mal me fazia ser café-com-Leite!** Aquele faz de conta que é, mas não é, que não é mas é. Um jogo de mentiras, de cartas marcadas, de fingimento, até talvez bem intencionado. **Foi a professora de ginástica do colégio que me fez viver uma coisa diferente**. É estranho, mas durante anos me esqueci de seu nome. Hoje me lembro: dona Consuelo. Por lei, eu estava dispensada de suas aulas. **Minha atividade esportiva restringia-se à aula de natação, permitida e incentivada porque benéfica para minha reabilitação**. Assim, **nem o uniforme de ginástica eu precisava ter**. Eu me **sentava ali por perto e ficava. Mais uma vez, observando o mundo acontecer**. Isso não demorou muito. Terá parecido uma eternidade? Um dia, ela me chamou para a roda de alunos sentados no chão. Em claro e bom som, propôs a mim e ao grupo que eu comesse a participar das aulas. - Como? - perguntei alarmada, com os olhos pregados nos colegas. - Muito simples. **Você fará o que pode fazer e não fará o que não pode**. Por exemplo: aprenderá como tocar a bola com as pontas dos dedos, como dar saques, quais as regras do jogo. Ter o prazer de pegar na bola você terá. Mas não competirá num jogo, pois não seria bom nem para o time nem para você. Ajudar o juiz, aprender a pensar com ele. **Você pode e fará**. E desfiou um rosário de alternativas que incluíam jogos competitivos e atividades individuais de ginástica: "levantar os braços, flexionar a cintura dá para fazer, então faz; flexionar os joelhos, saltar, correr não dá pra fazer, então não faz." Simples e honesto. **Eu nunca precisei ser café-com-leite nas aulas de ginástica e ainda por cima, ganhei o calção azul bufante e camiseta de malha!** (Amaral, 1998, p. 11-12- grifos nossos).

As histórias apresentadas e vivenciadas por Amaral (1998) são evidências do capacitismo nosso de cada dia e nos remete a uma breve indagação: estamos na terceira década do século XXI e em que direção seguimos com relação à inclusão das crianças com deficiência em nossas escolas? A resposta a essa indagação, talvez possa diferir, dependendo do lugar que se esteja a caminhar ou a olhar a caminhada. Como podemos observar nas narrativas de Amaral, ocorreram em tempos que ainda não tínhamos a PNEE-PEI e LBI nacionais que estabelecessem uma educação na perspectiva inclusiva. São histórias relatadas em tempos que ainda se buscava a implementação de uma política que viesse a atender aos preceitos inclusivos, postulados na Declaração de Salamanca. Lamentavelmente, seguimos uma caminhada em novos tempos, mas os caminhos revestidos por velhos preceitos, parecem nos guiar a reproduzir antigos passos.

Silva (2010), a partir da descrição de um trecho da rotina escolar de Dany uma menina PAEE, estudante do quarto ano em uma turma de ensino regular assim relata:

Dany é uma garota de 15 anos, [...] **se destaca por ser a maior da sala. Por este motivo senta-se na última fila para não atrapalhar a visão das crianças menores [...].** De aparência tímida, Dany **difícilmente interage** com o grupo, **passa a maior parte do tempo sentada**, só levanta na hora do recreio. Não faz perguntas para a professora, nem participa das discussões de sala de aula. Seus **cadernos são amarrotados**, escritos com **atividades diferenciadas**. Ao observá-los percebemos folhas com alfabeto, pedaços de exercícios de português copiados da lousa, mais letras, palavras, nomes, **exercícios de matemática sem respostas**. Inicia aula, termina aula e a maioria deles continuam sem respostas. [...] as atividades dos cadernos [...] na sequência de folhas, anotações dispostas de forma aleatórias, ora escritas por ela, ora pela professora. **Não se percebe sequência lógica ou nível crescente de dificuldade**, definitivamente **não refletem planejamento**, parece mais **uma forma de mantê-la ocupada** [...] (Silva, 2010, p. 105-106 grifos nossos).

Em Silva (2010) depreendemos que a PNEE-PEI em vigor, a qual vem reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino, evidencia-se a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las (Brasil, 2008). Entretanto, ela ainda não fez aflorar novas compreensões que levem a professora de Dany a desenvolver seu papel na superação da lógica da exclusão, a reconhecer e a confrontar as práticas discriminatórias e a combater o capacitismo.

Nesses moldes, fazendo uma analogia a Kuenzer (2005, p. 79), as práticas educacionais, notadamente, seguem a lógica mercadológica de “[...] exclusão includente e inclusão excludente”. Assim, tanto as relações sociais e produtivas, como a escola, educam de forma fragmentada. Nessa perspectiva, o padrão normativo hegemônico segue regendo as regras desse mercado e excluindo os considerados fora da norma.

Frente a isto, Saviani (2013) vem demonstrando que não se trata de algo passageiro, ao contrário, afirma que esta é a lógica das novas relações capital e trabalho e pondera que a exclusão includente manifesta-se no terreno produtivo como um fenômeno de mercado. Trata-se das diferentes estratégias que conduzem à exclusão do trabalhador do mercado formal, seguida de sua inclusão na informalidade ou reinclusão no próprio mercado formal. Assim, Saviani (2013a, p. 442) sentencia que:

A “inclusão excludente” [...] manifesta-se no terreno educativo como a face pedagógica da exclusão includente. Aqui a estratégia consiste em incluir estudantes no sistema escolar em cursos de diferentes níveis e modalidades sem os padrões de qualidade exigidos para o ingresso no mercado de trabalho. **Essa forma de inclusão melhora as estatísticas educacionais porque permite apresentar números que indicam a ampliação do atendimento escolar** se aproximando da realização de metas como a universalização do acesso ao Ensino Fundamental. No entanto, para atingir essas metas quantitativas, a política educacional lança mão de mecanismos como a divisão do ensino em ciclos, a progressão continuada, as classes de aceleração que permitem às crianças e jovens permanecerem um número maior de anos na escola, sem o correspondente efeito da aprendizagem efetiva. **Com isso, embora incluídas**

no sistema escolar, essas crianças e jovens permanecem excluídas do mercado de trabalho e da participação ativa na vida da sociedade. Consoma-se, desse modo, a “inclusão-excludente”.

Desse modo, é notório que a “inclusão-excludente” reflete também no processo escolar das crianças PAEE, e tal paradigma serve de alicerce ao capacitismo. Assim, com relação à educação das crianças com deficiência, precisamos urgentemente romper esse ciclo e proporcionar as condições de acesso, permanência e desenvolvimento para esse público.

Um outro exemplo nos trâmites capacitistas temos em Anache, Mattos e Ferreira (2021). As autoras, ao desenvolverem uma pesquisa sobre a avaliação psicológica de estudantes com deficiência intelectual, relatam um pouco da vivência de Joana a qual,

[...] estudante no sétimo ano do Ensino Fundamental, [...] seus cadernos e provas denunciavam que havia problemas com a escrita das palavras, como trocas e omissões, interpretação dos textos e de operacionalizar as quatro operações da matemática. **As suas avaliações não condiziam com as suas possibilidades de aprendizagens** [...] em uma prova em que Joana havia **respondido a três exercícios a professora deu a nota 6,0** [...]. Ao indagá-la sobre essa nota, ela (Joana) disse não saber, já que não respondeu nem a metade da prova (Anache; Mattos; Ferreira, 2021, p. 338 grifos nossos).

Ao ouvir as percepções que a professora tinha sobre Joana, as autoras conheceram uma estudante com muitas limitações. A professora, assim, descreveu-a como uma estudante com: [...] “muitas dificuldades, não faz nada em grupo, pois ela não trabalha e nem deixa os outros trabalhar, fica conversando, rindo, cutucando os colegas e às vezes até brigando com eles [...] adora chamar atenção, adora ser alvo de atenção” (Anache; Mattos; Ferreira, 2021, p. 338). Nos encontros com Joana, as pesquisadoras descobriram uma garota com muitas dificuldades de aprendizagem e, para além disso, uma menina apaixonada por poesias e contos. É nítido, como asseveram Souza e Dainez (2022, p. 3), que “[...] a concepção de deficiência orienta a forma como respondemos a ela e não há dúvidas que também afeta as condições materiais da vida das pessoas com deficiência”.

É notório o quão necessário se faz “[...] reconhecer os limites, sem se deixar enclausurar neles” (Anache; Mattos; Ferreira, 2021, p. 338). As crianças com deficiência também têm o direito de ter acesso não só ao ambiente e ao tempo escolar, mas também e, principalmente, ao saber que a escola compartilha com os estudantes. Compreendemos que, como afirma Saviani (2013b, p. 7),

[...] o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente.

A escola não deve, portanto, desenvolver um trabalho educativo com as crianças com deficiência, TEA, altas habilidades/superdotação, permitindo de imediato que o capacitismo nosso de cada dia decida, as capacidades e incapacidades dos estudantes PAEE.

Sabe-se que a igualdade de oportunidades com as demais pessoas, como estabelecido no Art. 4º da LBI (Brasil, 2015) ainda não faz parte da realidade de todas as crianças e adolescentes do PAEE. Os avanços nas leis e políticas buscam a universalização de direitos, porém em consonância Angelucci, Santos e Pedott (2020, p. 61) reconhecemos que “[...] não há como ocorrer a universalização de direitos, sem a garantia de expressão e constante tensionamento político das diferentes forças sociais”. Devemos seguir propostas de práticas que tencionam não “[...] hierarquizar os modos de aprender, mas sim, que considerem as distintas experiências” (Böck; Luiz; Gesser; Magnabosco, 2022, p. 18).

Reconhecemos que narrativas mencionadas, ocorridas antes ou depois de tão importantes avanços na legislação, são ainda comuns em muitas escolas, em muitas práticas. São episódios ainda presentes no cotidiano escolar de muitas crianças com deficiência e que podem até passar despercebidos para muitas pessoas, mas são significativas e determinantes na vida daqueles que experienciam em seus corpos, em suas singularidades, na constituição de suas identidades, o capacitismo a cada dia.

Reiteramos que “[...] não, nascemos capacitistas, aprendemos a ser capacitistas no social” (Laurindo, Chahini, 2023, p. 7). Desde a infância, então, vamos sendo impregnados nessa aprendizagem que adentra nossas vivências, otimizando o preconceito e a invisibilidade do potencial das crianças com deficiência até mesmo no ato mais genuíno da infância que é o brincar. Notoriamente, essa opressão cotidiana gera crises de identidades, personalidades, humanas e sociais.

Inegavelmente, a “[...] escola tem se revelado terreno onde a crise social embrenha-se produzindo conflitos, dores, sofrimento” [...] (Magalhães; Ruiz, 2011, p. 126). Nessa conjuntura, vai sendo implantado no imaginário social que são dadas todas as condições para vivermos a inclusão no espaço escolar pelo simples fato de se permitir o acesso, cabendo tão somente às crianças com deficiência saber aproveitá-las, desvirtuando a realidade e contribuindo com a perpetuação da discriminação. Consideramos que a escola pode a partir de novas concepções tornar-se um ambiente próspero à inclusão a partir do desenvolvimento de práticas anticapacitistas.

Incontestavelmente, as práticas capacitistas hierarquizam as variações funcionais e corporais existentes, privilegiando aqueles que atendem aos padrões normativos e diminui o valor social daqueles que possuem algum impedimento de natureza física, sensorial, mental ou

intelectual, nesse sentido, precisa ser enfrentado, caso tenhamos a pretensão de conseguir efetivar uma educação inclusiva (Bock; Nuernberg, 2018). A educação sistematizada precisa ser organizada para atender aos direitos do PAEE e ser oferecida com todas as condições necessárias para promover o desenvolvimento desse público.

É visível que o capacitismo também se faz fortemente presente nas práticas educacionais. Enfatizamos que aos professores, assim como toda a comunidade escolar, fazem-se necessários conhecimentos acerca desse conceito para que possamos proporcionar o desenvolvimento de práticas emancipatórias que promovam a escolarização das crianças com deficiência, livre de opressões e ações segregadoras e discriminatórias, pois, sendo a escola o

[...] *locus* do saber historicamente sistematizado e espaço privilegiado para a socialização desse saber a coloca na condição de uma instituição social que deve prezar pela transmissão de conhecimentos que incidam sobre o desenvolvimento dos indivíduos e sobre as contradições sociais por eles enfrentadas, posicionando-se a favor de determinadas possibilidades- em especial da plena formação humana [...] (Martins, 2013, p. 312).

Partindo dessa premissa, assim como postulam Victor e Camizão (2017, p. 24) “[...]entendemos que, para que haja a possibilidade de a criança com deficiência ser incluída [...] de modo que seu desenvolvimento seja oportunizado, é necessário que o professor tenha conhecimento teórico aprofundado sobre as condições do desenvolvimento humano”. Consideramos primordial no desenvolvimento das práticas pedagógicas no cotidiano escolar das crianças PAEE, a eliminação das barreiras atitudinais, pois a escola não deve seguir caminhos capacitistas, haja vista ser “[...] (‘em tese, numa concepção idealizada’) a escola o espaço no qual os indivíduos aprendem comportamentos relevantes para viverem em sociedade e têm acesso ao conhecimento construído socialmente pela humanidade” (Magalhães e Ruiz, 2011, p. 126).

O certo é que precisamos construir caminhos que nos permitam ter uma educação mediante a qual todos possam caminhar ou como versa Amaral (1998, p. 7) uma educação que,

[...] como cada um de nós, deve escolher a roupa adequada para os dias frios assim como para os de calor, os alimentos compatíveis com o horário e/ou clima, os comportamentos para as situações de alegria ou de tristeza, as expressões emocionais para momentos públicos ou de intimidade ... Enfim, escolher o melhor (para cada um de nós e para aqueles que nos cercam) para um melhor viver.

Ao (à) professor(a), cabe a função de distribuir as cobertas do saber, seja em dias de frio ou calor, que este assim o faça, sem negligência ou distinção. “É preciso aleijar/produzir fissuras nos diferentes campos de conhecimentos de modo a corroborar na construção de uma sociedade que acolha a diversidade” [...] (Gesser, Block, Mello, 2020, p. 17). Precisamos considerar que as muitas lutas travadas pelas pessoas com deficiências possibilitaram o plantio

e a colheita de algumas saborosas frutas, porém muitas outras ainda são frágeis sementes que carregam em si a esperança de maiores e melhores colheitas e a docência precisa estar pronta para atuar. O percurso de uma longa caminhada está repleto de inúmeros obstáculos, o que exige preparo, pois a força e o foco que impulsionam a seguir são determinantes para que possamos alcançar novas conquistas.

Dessa forma, depreendemos que conhecer mais sobre o capacitismo e suas implicações na vida das pessoas com deficiência é uma possibilidade de construirmos práticas anticapacitistas, pois esta é uma perspectiva que se “[...] coaduna com a luta política das pessoas com deficiência pela garantia dos direitos humanos e justiça social (Gesser; Block; Mello, 2020, p.17). Como Amaral (1998, p. 9), reconhecemos que os “[...] profissionais do contexto escolar, [...] educadores (com E maiúsculo) representam o único caminho realmente profícuo [...]” para o desenvolvimento de um sistema educacional inclusivo.

A formação docente não deve (ou ao menos não deveria) ofuscar a Educação Especial na perspectiva Inclusiva, deve, sim, ser propulsora de práticas pedagógicas que sejam ferramentas de inclusão. Para tanto, identificar o capacitismo presente em nós, em nossas atitudes cotidianas, nas práticas pedagógicas se faz fundamental para que possamos cogitar eliminá-lo. Por meio do conhecimento, é possível refletir e construir vivências permeadas por princípios de inclusão e criar laços firmes com esse conhecimento é criar possibilidades para o surgimento de novos marcos no cenário da história da educação especial, na perspectiva da inclusão e eliminação do capacitismo nosso de cada dia. Todavia, entendemos que a ausência de conhecimentos que possibilitem o encontro com novas perspectivas, dificilmente nos guiará a outros horizontes.

3.2 A relevância das adaptações curriculares no desenvolvimento de práticas pedagógicas anticapacitistas

A partir da explanação sobre o capacitismo, inferimos que este, de forma consciente ou inconscientemente, faz-se fortemente presente em nossa realidade escolar. Assim, consideramos que a inclusão das crianças com deficiência em turmas do ensino regular, desde a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, necessita ser encarada com a relevância com que se deve tratar todos os outros grandes e graves temas que marcam e se arrastam ao longo da história da educação brasileira, tais como o analfabetismo, a precarização da formação e do trabalho docente etc., e, diferentemente destes, esperamos que a inclusão não se transforme em um dilema crônico, mas que, sim, seja compreendida, aceita, disseminada e

capaz de dar respostas e propiciar experiências positivas na efetivação de um sistema escolar inclusivo e, principalmente, na vida de todas as crianças PAEE.

A Inclusão deve estar no rol das grandes batalhas e de forma firme e perseverante deve ser encarada com afinco, principalmente, por todos os que diretamente fazem parte da educação. A educação é um campo de batalha em que as lutas são de todos, assim como as vitórias também serão. O enfrentamento ao capacitismo nosso de cada dia é um duelo em busca da garantia do ensino e aprendizagem também para as crianças com deficiência e para que possamos proporcionar um ensino e aprendizagem para todos, carecemos, portanto, iniciar percebendo e eliminando as barreiras atitudinais em nosso cotidiano que alicerçam as barreiras pedagógicas, pois não podemos negar que estas têm contribuído na estruturação das práticas educacionais vigentes, desenvolvidas junto ao PAEE e têm condições de influenciar na manutenção e/ou combate à opressão vivida pelas crianças com deficiência em nossas escolas.

Assim como Bock e Nuernberg (2018, p. 7), consideramos que enfrentar o capacitismo nas escolas, nas práticas pedagógicas, “[...] é valorizar as diferentes formas de acesso e elaboração do conhecimento das pessoas com deficiência”. Todavia, reiteramos que, para nos contrapor ao poderio do capacitismo, precisamos urgentemente desenvolver práticas subsidiadas por princípios anticapacitistas e, para tanto, consideramos que mesmo a duras lutas algumas conquistas foram alcançadas, mas a batalha não findou e precisamos de armas, munições e soldados que nos encaminhe a outras relevantes vitórias. Para travarmos tamanha batalha, insistimos que o principal arsenal é o conhecimento. Só o conhecimento pode nos possibilitar perceber a realidade que nos circunda e buscar transformá-la, indo além das condições estabelecidas. “Precisamos aprender com o caminho percorrido” (Chahini, 2016, p. 11), se pretendemos construir caminhos sob novas perspectivas.

Bock, Luiz, Gesser e Magnabosco (2022, p. 11) elucidam que as práticas anticapacitistas

[...] são aquelas que combatem o binarismo norma/desvio, são práticas emancipatórias e interseccionais as quais valorizam a diversidade dos corpos [...], são práticas que rompem com a hierarquização presente nos modos de conhecer [...] de se relacionar com os sujeitos e contextos.

A educação, a escola, as práticas pedagógicas e, portanto, a formação de professores(as), definitivamente, precisa partir do entendimento de que a inclusão não é sinônimo de inserção de estudantes com deficiência nas salas de aula, “[...] mas uma prática cuja compreensão é a de que todos somos diferentes e, além disso, que nossas diferenças contribuem para coletividade e agregam valor no fazer docente” (Bock, 2019, p. 33).

Acreditamos que a inclusão do PAEE em escolas do ensino regular não pode ser pensada somente por especialistas ou se restringir a vias legais, é, sim, de responsabilidade de todos e, dessa forma, devemos, “[...] identificar as marcas das lutas enfrentadas durante o processo de escolarização para que o acesso ao conhecimento passe de um direito à realidade” (Villaronga; Caiado, 2013, p. 62). Reconhecemos, portanto, que

[...] essa nova realidade que precisa se configurar no contexto educacional é desafiadora e exige que tenhamos as possibilidades de reconfigurar saberes, práticas e atitudes profissionais e, ao mesmo tempo, desvelar as fragilidades das políticas e das práticas de formação docente (Ribeiro, 2021, p. 26).

Para alterar essa realidade, reforçamos que precisamos atingir a escola e o fazer docente desde a Educação Infantil, só assim, construiremos as possibilidades de eliminarmos a herança da exclusão, segregação, integração e opressão que se fazem presentes na vida escolar das crianças com deficiência. Compreendemos que “[...] as abordagens educacionais precisam perder o enfoque deficitário sobre o desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças” (Bock; Nuernberg, 2018, p. 5). Como Bock (2019), defendemos que o sistema educacional precisa efetivamente incorporar ao currículo, às práticas pedagógicas o conceito de deficiência do modelo social. Reconhecidamente, o PAEE nas escolas do ensino regular, como constatado por Anache, Mattos e Ferreira (2021), Silva (2010), Amaral (1998), tem suas vivências carentes das marcas dos princípios da inclusão e definir passos que nos levem a direções opostas ao que ainda vivenciamos é fundamental.

A Inclusão das crianças com deficiência em turmas do ensino regular deve estar alinhada aos meios de proporcionar a elas o acesso ao conhecimento que promova seu desenvolvimento pois, como assevera a pedagogia histórico-crítica “[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (Saviani, 2013b, p. 14). Tem, portanto, uma função educativa, pedagógica ligada diretamente à questão do conhecimento e, assim, ponderamos que ela não deve optar deliberadamente em negligenciar ao PAEE o direito a ter acesso a esse saber. Reiteramos que, para que tenhamos aprendizagens, é necessário um trabalho educativo e, para as crianças com deficiência, precisamos de um trabalho educativo permeado por princípios anticapacitistas.

Parafraseando Saviani (2013), asseveramos que a educação para estudantes com deficiência foi lançada e permanece presa a uma armadilha na qual a estratégia acionada pela classe dominante que, não conseguindo resistir às pressões das camadas populares pelo acesso à escola, admite o acesso ao mesmo tempo em que esvazia seu conteúdo, sonhando os conhecimentos. Precisamos quebrar essa armadilha e construir possibilidades de inclusão diferente das vivenciadas atualmente.

As dificuldades existentes devem ser pensadas no intuito de serem superadas e não encobertas em novas armadilhas. Nesse sentido, Heredero (2010, p. 193) faz a seguinte asserção: “[...] embora tenhamos trabalhado durante quase três décadas sobre os modelos de resposta para atender, em nossas escolas, aos alunos com deficiência, ainda estamos no debate sobre qual é a melhor estratégia”. Nessas condições é válido refletirmos em quais locais e por quais profissionais tais estratégias têm sido debatidas e de que forma vem ocorrendo esse trabalho, pois aos professores das salas de ensino regular é corriqueiro, como bem explana Ribeiro (2021, p. 23), “[...] o sentimento do “não saber” e da impotência [...] frente à gestão da aprendizagem dos estudantes com deficiência, que parece ser de ordem mais ampla: a de lidar, no plano pedagógico, com a diversidade humana em contextos de aprendizagem escolar”. Assim, segue afirmando que

[...] por vezes de modo exclusivo, o professor recorre demasiadamente aos serviços de apoio pedagógico e aos “especialistas” de outras áreas do conhecimento como a Psicologia, a Neurologia, a Psiquiatria e a Fonoaudiologia, por acreditar ser uma exigência. Nestas circunstâncias, os **saberes pedagógicos - aqueles responsáveis por pensar, criar e mobilizar os processos de ensinar e aprender - são silenciados** e sofrem uma espécie de apagamento no âmbito escolar (Ribeiro, 2021, p. 23, grifos nossos).

Não obstante, reiteramos a importância dos profissionais da área de saúde no acompanhamento das crianças PAEE. Consideramos, porém, ser necessário ao professor ter condições de reconhecer as necessidades pedagógicas que carecem também ser contempladas. Assim, em consonância com Ribeiro (2021), ressaltamos a relevância do saber pedagógico e o quanto ele precisa compor a base do ensino e aprendizagem, também, quando o público a ser atendido é o da Educação Especial.

Notoriamente, o capacitismo desperta angústias, impotência, mas almejamos que a única saída não seja a negligência, que a opção escolhida ou encontrada pela docência não seja exclusivamente a fuga ou a busca por soluções distantes daquelas capazes de ensinar, de despertar aprendizagens, de acolher as diferenças e eliminar a opressão e a exclusão nos espaços e nas atividades escolares. Que assim como muitos outros desafios, a inclusão das crianças com deficiência seja para a Docência fonte de força, luta e inspiração e que o ensino e a aprendizagem possam caminhar em mão única ao encontro de todos que tenham direito à educação.

Como enfatizam, Bock e Nuernberg (2018, p. 4), compreendemos que para garantir às crianças com deficiência a apropriação do conhecimento é necessária

[...] uma radical transformação do contexto, alargando os potenciais de acolhimento a variação corporal e funcional humana. Para tanto, cabe priorizar a remoção das barreiras de acesso ao currículo e a eliminação de seu viés capacitista, que, na oferta

do ensino, promove a preferência por determinadas habilidades em detrimento de outras.

Essa realidade marca a necessidade de apontarmos o que postula a Pedagogia Histórico-Crítica com relação ao currículo. Para essa teoria, o currículo é,

[...] a organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. **Um currículo é, pois, uma escola funcionando**, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria. [...] **para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação.** Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio a seu domínio (Saviani, 2013b, p. 17 grifos nossos).

Nesse sentido, Malanchen (2014, p. 219), coaduna, asseverando que “[...] um currículo sob a luz da Pedagogia Histórico-Crítica, deve oferecer conteúdo que permitam ao ser humano objetivar-se de forma social e consciente, de maneira cada vez mais livre e universal”. Isso nos mostra a relevância do currículo e o quanto se faz necessário viabilizar o acesso a ele. À primeira vista, talvez não de forma larga e radical e, ainda sem capacidade de transformar contextos ou alargar os potenciais de acolhimento, variação corporal, funcional humana como apontam Bock e Nuernberg (2018).

E mesmo sem conseguir viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação, dosando e sequenciando de modo que as crianças PAEE passem gradativamente do seu não domínio a seu domínio, como destaca Saviani (2013). E possivelmente submetidos à força dos artifícios criados por teorias pedagógicas imediatistas, utilitaristas e pragmáticas, como nos alerta Duarte (2011), reconhecemos que em diferentes aparatos legais visualizamos que o Brasil vem asseverando desde outrora em diferentes documentos a necessidade de se buscar garantir às crianças com deficiência o acesso ao currículo escolar.

Inegavelmente, as crianças com deficiências raramente são vistas pela escola a partir do aspecto pedagógico, o que dificulta possibilitar a elas o acesso ao currículo. Assim, seguiremos percorrendo sobre algumas leis e programas que reconhecem a necessidade de adaptações do currículo para que os alunos PAEE tenham possibilidades de aprendizagens. Dessa forma, passaremos a destacar o que alguns documentos e programas apresentam sobre o currículo e adequações curriculares. É válido ressaltar que manteremos na íntegra os termos utilizados nos documentos apresentados, mesmo que estes tenham sido substituídos por novas nomenclaturas.

Desde a LDBEN/1996, no Capítulo V, artigo 59, inciso I, fica estabelecido que os “[...] sistemas de ensino devem assegurar [...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos”, como condição de possibilitar a aprendizagem a todos. Nessa mesma direção, as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (Brasil, 2001,

p. 47, grifos nossos), no que se refere à organização das classes comuns para atender ao PAEE, estabelecem serem necessárias

[...] **flexibilizações e adaptações curriculares**, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e **recursos didáticos diferenciados** e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto da escola, respeitada a frequência obrigatória.

Assim, flexibilizações, adaptações, diferenciações parecem indispensáveis quando a questão é a inclusão das crianças PAEE em turmas do ensino regular e, dessa forma, percebemos que é ao professor, mesmo que à luz da Psicologia, Neurologia, Psiquiatria, Fonoaudiologia e/outras especialidades, a quem cabe pensar e desenvolver objetivos, conteúdos, metodologias, recursos etc., que contribuam com o acesso ao currículo escolar por todas as crianças. O professor precisa então ter a compreensão da dimensão de sua prática, assim como dos limites das práticas dos demais profissionais.

Desse modo, reiteramos a questão do tempo e a relevância das leis, pois desde a LDBEN/1996, temos estabelecido a necessidade de organizar de forma específica os currículos, métodos, técnicas e recursos educativos. Quanto tempo é necessário para que uma lei seja implementada? É urgente considerar como tais ações vêm sendo desenvolvidas, quais os objetivos pensados e, principalmente, quais os resultados obtidos, caso contrário corremos um grande risco de alimentar o capacitismo por ignorar o que estabelece os documentos legais.

Ademais, consideramos que, mais que afirmar a necessidade de tornar o currículo acessível a todos os públicos da educação, é urgente disseminar esta compreensão entre os docentes. Como afirma Martins (2013, p. 307) “[...] se é fato que a educação escolar promove desenvolvimento, também é fato que o desenvolvimento não resulta de qualquer modelo de educação escolar”.

Para Daga, Piovezana e Pieczkowski (2020, p. 11) “[...] realizar adaptações curriculares na escola inclusiva é uma rica oportunidade de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem por outros caminhos, que respeitem as condições e necessidades dos estudantes”. Desse modo, reiteramos que os outros caminhos escolhidos para subsidiar o processo precisam ser permeados por ações anticapacitistas. Caso contrário, estes poderão ser meros aparatos documentais, burocráticos e sem efeitos práticos e a escola, e as vidas das crianças PAEE possivelmente seguirão marcadas por ações isoladas dos poucos professores que os contemplem no desenvolvimento de suas práticas. Adaptar o currículo não é um favor pedagógico, é um dever do professor na efetivação de um direito de todas as crianças.

Assim, tendo em vista os pressupostos inclusivos, temos o *Projeto Escola Viva*, lançado pelo Ministério da Educação (Brasil, 2000), o qual, visando contribuir com o processo de formação dos educadores, disponibiliza cartilhas abordando questões que envolvem a ação docente na perspectiva da educação inclusiva e, dentre as quais, a cartilha de *Adaptações Curriculares de Grande Porte* (Brasil, 2000a), e a de *Adaptações Curriculares de Pequeno Porte* (Brasil, 2000b). As cartilhas vêm definindo que

[...] as adaptações Curriculares [...] são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais: o acesso ao Currículo; a participação integral, efetiva e bem-sucedida em uma programação escolar tão comum quanto possível; a consideração e o atendimento de suas peculiaridades e necessidades especiais, no processo de elaboração: 1. do Plano Municipal de Educação; 2. do Projeto Pedagógico da Unidade Escolar; 3. do Plano de Ensino do Professor (Brasil, 2000a, p. 8-9).

As Adaptações Curriculares de Grande e/ou de Pequeno Porte devem estar contempladas no Plano Municipal, no Plano de Ensino do professor, no Projeto Político Pedagógico, assim como, também, na Programação Individual de Ensino, focado na organização escolar e no acesso aos serviços. Interessante que as cartilhas, como esclarecimento em nota de rodapé, destacam que:

Adaptações Curriculares de Grande Porte foram nomeadas no documento original dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - Adaptações Curriculares (1999) de Adaptações Curriculares Significativas, mantendo-se a denominação utilizada na Espanha. Considerando que o vocábulo “significativo” em espanhol tem um significado diferente do que tem em português (vide Aurélio) optou-se por adotar nas cartilhas o termo “de Grande Porte” por melhor descrever o que se pretende. As Adaptações Curriculares de Pequeno Porte estas foram nomeadas de Adaptações Não Significativas também pela manutenção da denominação utilizada na Espanha. O qual também considerando que “não significativo”, em português, tem um significado diferente do que tem no espanhol, referindo-se a algo que “não significa”, que “não expressa (o significado) com clareza”, optou-se nas cartilhas pela utilização do termo Adaptações Curriculares de Pequeno Porte, por considerar que este descreve melhor a natureza do fenômeno em questão (Brasil, 2000a, p. 9).

Consideramos pertinentes as observações que levaram às alterações dos termos dessas cartilhas, pois compreendemos que, em um documento oficial que almeja contribuir com o desenvolvimento do processo de inclusão das crianças com deficiência nas escolas regulares, não deve haver espaço para incertezas, tanto as palavras, como as ações devem ser apresentadas sem deixar margens de dúvidas ou motivos de joguetes, afinal, é preciso pensar qual profissional se sente motivado ao ver suas ações nomeadas de “não significativas” e, se assim são denominadas, cabe refletir que respaldo tais ações têm a acrescentar ao processo de inclusão escolar das crianças PAEE. São documentos que objetivam impulsionar a “inclusão na educação”, as tradicionais hierarquias entre o pensar e o fazer precisam ser desfeitas, mas

admitimos que mesmo existindo hierarquias, o importante é buscar construir os entrelaçamentos.

As *Adaptações Curriculares de Grande Porte* “[...] compreendem ações que são da competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores, que exigem modificações que envolvem ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática” (Brasil, 2000a, p. 9). As *Adaptações Curriculares de Pequeno Porte* são modificações promovidas no currículo, [...] de forma a permitir e promover a participação produtiva dos alunos com deficiência no processo de ensino e aprendizagem, na escola regular, juntamente com seus parceiros coetâneos. É válido pontuar que “[...] a implementação destas é de responsabilidade e de ação exclusiva do professor, não exigindo autorização, nem dependendo de ação de qualquer outra instância superior, nas áreas política, administrativa e/ou técnica” (Brasil, 2000b, p. 8).

As *Adaptações de Grande Porte* podem ocorrer nas mesmas categorias que as *Adaptações de Pequeno Porte*, mas, diferenciando-se, principalmente, no que se refere à instância que por elas é responsável. Assim, ambas são compostas pelas seguintes categorias: Adaptações de Acesso ao Currículo; Adaptação de Objetivos; Adaptação de Conteúdos; Adaptações do Método de Ensino e da Organização Didática; Adaptação de Sistema de Avaliação; Adaptação de Temporalidade. No que tange à implementação, as Adaptações Curriculares de Grande porte devem:

[...] ser precedidas de uma criteriosa avaliação do aluno, considerando sua competência acadêmica; fundamentar-se na análise do contexto escolar e familiar do aluno, para a busca de identificação dos elementos adaptativos necessários para o desenvolvimento do aluno; contar com a participação de uma equipe de apoio multiprofissional no processo de estudo de cada caso, análise e tomada de decisão; ser registradas documentalmente, integrando o acervo de informações sobre o aluno; evitar, sempre, que as programações individuais sejam definidas, organizadas e realizadas com prejuízo para o aluno, ou seja, para o seu desempenho, promoção escolar e socialização (Brasil, 2000a, p. 11).

No quadro a seguir, apresenta como as categorias podem passar por Adequações de Grande Porte, seguindo as orientações apresentadas na cartilha 5 do *Projeto Escola Viva* (Brasil, 2000a):

Quadro 5 - Categorias e ações nas Adaptações de Grande Porte

CATEGORIAS	ADEQUAÇÕES DE GRANDE PORTE
Adaptações de Acesso ao Currículo	A criação de condições físicas, ambientais e materiais para o aluno, em sua unidade escolar: a adaptação do ambiente físico escolar; a aquisição do mobiliário específico necessário; a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos; a adaptação de materiais de uso comum em sala de aula; a capacitação continuada dos professores e demais profissionais da educação; a efetivação de ações que garantam a interdisciplinaridade e a transsetorialidade.
Adaptação de Objetivos	Adaptação de Objetivos se refere à possibilidade de se eliminarem objetivos básicos, ou de se introduzirem objetivos específicos, complementares e/ou alternativos, como forma de favorecer que alunos com deficiência possam conviver regularmente, em sua vida escolar, com seus pares, beneficiando-se o máximo possível das possibilidades educacionais disponíveis.
Adaptação de Conteúdos	A terceira Adaptação de Grande Porte é a constituída de adaptação de conteúdos específicos, complementares e/ou alternativos, e da eliminação de conteúdos básicos do currículo, determinadas pelas adaptações de objetivos já realizados.
Adaptações do Método de Ensino e da Organização Didática	Haverá casos de alunos cujas necessidades especiais exigirão, para sua satisfação, a adoção de métodos bastante específicos de ensino. Esses alunos deverão ser orientados por profissionais especializados. Ainda nessa categoria encontra-se a organização diferenciada da sala de aula, necessária para garantir o atendimento das necessidades especiais de um determinado aluno, o que demanda decisão política, ações executivas e gastos da parte de instâncias administrativas superiores.
Adaptação de Sistema de Avaliação	As adaptações significativas na avaliação estão vinculadas às alterações nos objetivos e conteúdos que foram acrescentados no Plano de Ensino ou dele eliminados. Desse modo, influenciam os resultados que levam, ou não, à promoção do aluno e evitam a ‘cobrança’ de conteúdos e habilidades que possam estar além de suas atuais possibilidades de aprendizagem e aquisição.
Adaptação de Temporalidade	Constituem ajustes no tempo de permanência de um aluno em uma determinada série, desde que não se distancie do critério de respeito à faixa etária dos alunos. Podem, também, constituir ajustes na caminhada de um aluno de uma série para outra, ainda que não esteja esgotado o plano de ensino da classe anterior.

Fonte: elaboração da autora de acordo com informações da Cartilha 5 (Brasil, 2000a)

A *Adaptação de Grande Porte* exige um conhecimento da realidade e tem a competência executável de natureza política, administrativa, financeira, burocrática, parecendo distante do fazer docente, mas ponderamos que surgem da necessidade da escola e retornam para a escola e, sendo assim, só faz sentido partir do olhar de quem faz a escola e vive suas necessidades, e depois ser acolhido por esse mesmo olhar no desenvolvimento de suas práticas. Notoriamente, as adaptações se completam ou ao menos deveriam se completar.

Segundo apresenta a cartilha 6 do Projeto Escola Viva, esta vem relacionando as *Adaptações de Pequeno Porte*. Assim, inicia destacando que a primeira instância na qual o professor deve promover as adaptações é na elaboração do plano de ensino. Nesse sentido, observa que o professor deve estar aberto para a constatação da diversidade presente no seu grupo de alunos e para ela responder no âmbito da sua ação pedagógica. Desse modo, seu

planejamento deve envolver:

[...] a organização do espaço e dos aspectos físicos da sala de aula; a seleção, a adaptação e a utilização de equipamentos e mobiliários de forma a favorecer a aprendizagem de todos os alunos; o planejamento das estratégias de ensino que pretende adotar em função dos objetivos pedagógicos e consequentes conteúdo a serem abordados; a pluralidade metodológica tanto para o ensino como para a avaliação; a flexibilização da temporalidade (Brasil, 2000b, p. 9).

A diversidade de estudantes exige diferentes formas de ensino e para que este processo possa corroborar com o desenvolvimento, se faz necessário observar e adequar todas as nuances que o envolve.

As categorias que compõem as *Adaptações de Pequeno Porte* e segue enfatizando algumas adaptações de acesso, genéricas, a qual

[...] se refere aos ajustes que cabem ao professor desenvolver e implementar para garantir o acesso do aluno com necessidades especiais a todas as instâncias do currículo escolar, encontram-se, de maneira geral: criar condições físicas, ambientais e materiais para a participação do aluno com necessidades especiais na sala de aula; favorecer os melhores níveis de comunicação e de interação do aluno com as pessoas com os quais convive na comunidade escolar; favorecer a participação do aluno nas atividades escolares; atuar para a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos necessários; adaptar materiais de uso comum em sala de aula; adotar sistemas alternativos de comunicação, para os alunos impedidos de comunicação oral, tanto no processo de ensino e aprendizagem como no processo de avaliação; favorecer a eliminação de sentimentos de inferioridade, de menos valia, ou de fracasso (Brasil, 2000b, p. 10-11).

Assim, inferimos que as *Adaptações de Pequeno Porte* sugerem ajustes necessários ao desenvolvimento de práticas seguindo um viés anticapacitista. Isso na medida em que nos apresenta a identificação de muitas barreiras e aponta sugestões de como eliminá-las. Porém, obviamente nossas análises correspondem à leitura do material escrito, desconhecendo o alcance que teve o presente material, tendo em vista a dimensão continental do nosso país, as condições adversas do sistema educacional, a herança de descontinuidade dos programas e políticas no cenário brasileiro.

Referido programa foi lançado há 23 (vinte e três) anos e seguimos, como nos apontam Conradi (2021), Alves (2021), Reis (2021), Balbino (2021), Ribeiro (2021), Faria (2020), Oliveira (2019), Ferro (2017) e Souza (2017), visivelmente distante de preparar os professores para trabalhar com crianças com deficiência em turmas do ensino regular. Ponderamos que se faz necessário pensar para quem esses programas são lançados, pois eles, como forte holofote, merecem alcançar grandes distâncias e não apenas palanques de seletos espectadores. Mas discorreremos sobre o que apresenta a cartilha 6 do *Projeto Escola Viva* sobre as *Adaptações de Pequeno Porte*.

Uma das primeiras responsabilidades do professor, quanto à tarefa de garantir o acesso de todos os alunos ao conhecimento que lhe cabe socializar, “[...] é promover os ajustes na utilização do espaço” (Brasil, 2000b, p. 11). Nesse sentido, cabe ao professor organizar os espaços da sala de aula, possibilitando a locomoção com segurança de todos os alunos. Uma criança usuária de cadeira de rodas ou que tenha baixa visão, ou que tenha realizado uma cirurgia ou fraturado um braço, por exemplo, deverá ter, assim, sua liberdade de locomoção garantida.

Ao organizar o espaço da sala de aula, o professor está eliminando uma barreira e, além da locomoção com segurança e liberdade por toda a sala, também proporciona a interação, a comunicação, uma proximidade da criança tanto com ele professor, como com os colegas de classe, o que pode favorecer o despertar de sentimentos de respeito, estima, valorização e bem-estar para todos. É utopia pensar que toda escola pública brasileira tenha salas de aulas que possibilitem ao professor organizar o espaço de forma a promover acomodações para todos os alunos de forma livre e segura, porém, dentro das condições possíveis, é necessário que se possa eliminar a barreira de locomoção dentro da sala de aula e da escola.

Reputamos que planejar um currículo que respeite também a sensibilidade auditiva das crianças com TEA, por exemplo, mesmo sem dispor de abafador de ruídos, é contribuir com a liberdade e a segurança dessas crianças e promover o bem-estar necessário ao seu desenvolvimento e pertencimento ao ambiente escolar.

Ponderamos, também, que, assim como em sala de aula, outros espaços da escola também requerem *Adaptações de Pequeno Porte*, tendo em vista que muitas escolas possibilitam ao professor condições de realizar atividades em outros espaços tais como em pátios, bibliotecas, salas de leituras, parques, quadras esportivas. É importante que o professor tenha o olhar atento não só no espaço da sala de aula, mas nos espaços onde se propõe a realizar atividades. As presenças dos estudantes PAEE e do professor é uma certeza e, como asseguram Rossato e Constantino (2017, p. 131), “[...] as oportunidades de educação escolar oferecida ainda não caminham na mesma intensidade dos discursos de como ela deveria ser”.

Desse modo, compreendemos que as *Adequações de Grande Porte* podem vir a passos bem lentos e reiteramos que negligenciar as crianças com deficiência não deve ser a opção. Dessa forma, precisamos pensar em práticas para todos os alunos, procurando evitar a triste tendência da docência de “[...] cuidar mais daqueles que têm mais facilidade, deixando à margem aqueles que tem mais dificuldade [...] reforçando a discriminação” (Saviani, 2018, p. 46). Compreendemos que a não possibilidade de fazer as adaptações necessárias ao bem-estar dos alunos como apresentado na cartilha pode, muitas vezes, frustrar o professor, porém,

esperamos que as carências das escolas venham a fortalecer a luta e não favorecer a fuga.

Afinal, o PAEE é de responsabilidade do sistema educacional, da escola, assim como do professor. O fato é que todos têm contribuições no desenvolvimento desse processo. Desenvolver com compromisso, pois suas contribuições são um dever de todos. Devemos ser vigilantes e zelar para que todos cumpram com suas obrigações. Compartilhamos da compreensão de que “[...] inclusão escolar não se faz somente dentro da sala de aula” (Zerbato e Mendes, 2018, p. 148).

Antes de explicar, detalhadamente, sobre as categorias das *Adaptações de Pequeno Porte*, a cartilha apresenta exemplos de adaptações mais específicas, tais como para atender a necessidades especiais comuns:

Quadro 6 - Adaptações para atender necessidades específicas

Necessidades Específicas	Adaptações sugeridas
Alunos com deficiência visual	Posicionar o aluno de forma a favorecer sua possibilidade de ouvir o professor; dispor o mobiliário da sala de forma a facilitar a locomoção e o deslocamento do aluno, e evitar acidentes, quando este precisar obter materiais ou informações do professor; dar explicações verbais sobre todo o material abordado em sala de aula de maneira visual; ler, por exemplo, o conteúdo que escreve na lousa; oferecer suporte físico, verbal e instrucional para a locomoção do aluno, no que se refere à orientação espacial e à mobilidade; utilizar os recursos e materiais adaptados disponíveis: pranchas, presilhas para evitar o deslizamento do papel na carteira, lupa, material didático de tipo ampliado, livro falado, equipamento de informática, materiais esportivos como bola de guizo[...].
Alunos com deficiência auditiva	[...] posicionar o aluno na sala de aula de forma que possa ver os movimentos do rosto (orofaciais) do professor e de seus colegas; utilizar a escrita e outros materiais visuais para favorecer a apreensão das informações abordadas verbalmente; utilizar os recursos e materiais adaptados disponíveis: treinador de fala, tablado, softwares educativos, solicitar que o aluno use a prótese auditiva, etc.; utilizar textos escritos complementados com elementos que favoreçam sua compreensão: linguagem gestual, língua de sinais; apresentar referências importantes e relevantes sobre um texto (o contexto histórico, o enredo, os personagens, a localização geográfica, a biografia do autor, etc.) em língua de sinais, oralmente, ou utilizando outros recursos, antes de sua leitura; promover a interpretação de textos por meio de material plástico (desenho, pintura, murais, etc.) ou de material cênico (dramatização e mímica); utilizar um sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades e necessidades do aluno: língua de sinais, leitura orofacial, linguagem gestual [...].
Alunos com deficiência mental	[...] posicionar o aluno de forma que possa obter a atenção do professor; estimular o desenvolvimento de habilidades de comunicação interpessoal; encorajar a ocorrência de interações e o estabelecimento de relações com o ambiente físico e de relações sociais estáveis; estimular o desenvolvimento de habilidades de autocuidado; estimular a atenção do aluno para as atividades escolares; estimular a construção de crescente autonomia do aluno, ensinando-o a pedir as informações de que necessita, a solicitar ajuda, enfim, a se comunicar

	com as demais pessoas de forma que estas sejam informadas de sua necessidade e do que esteja necessitando; oferecer um ambiente emocionalmente acolhedor para todos os alunos.
Alunos com deficiência física	[...] posicionar o aluno de forma a facilitar-lhe o deslocamento na sala de aula, especialmente no caso dos que utilizam cadeiras de rodas, bengalas, andadores, etc.; utilizar recursos ou equipamentos que favoreçam a realização das atividades propostas em sala de aula: pranchas para escrita, presilhas para fixar o papel na carteira, suporte para lápis (favorecendo a preensão), presilha de braço, cobertura de teclado, etc.; utilizar os recursos ou equipamentos disponíveis que favoreçam a comunicação dos que estiverem impedidos de falar: sistemas de símbolos (livro de signos, desenhos, elementos pictográficos, ideográficos e/ou outros, arbitrários, criados pelo próprio professor juntamente com o aluno, ou criado no ambiente familiar, etc.), auxílios físicos ou técnicos (tabuleiros de comunicação, sinalizadores mecânicos, tecnologia de informática); utilizar textos escritos complementados por material em outras linguagens e sistemas de comunicação (desenhos, fala, etc.).
Alunos com altas habilidades/superdotação	Explicitar e discutir sobre sentimentos de superioridade, de rejeição dos demais colegas e de isolamento, favorecendo a instalação de um clima mais favorável para a ocorrência de interações e o estabelecimento de relações sociais estáveis; explicitar e discutir sobre sentimentos de mágoa e comportamentos de esquivas dos colegas, com o mesmo objetivo do item anterior; estimular o envolvimento em atividades cooperativas; estimular a persistência na tarefa; estimular o desenvolvimento de pesquisas.

Fonte: elaboração da autora, de acordo com informações da Cartilha 6 (Brasil, 2000b)

Visivelmente, as adaptações mais específicas, representam importantes sugestões que contribuem no atendimento das necessidades especiais comuns dos estudantes PAEE. Os professores, portanto, devem conhecer e desenvolver estas adaptações. Assim como Duarte (2013, p. 164) compreendemos que “todo ser humano é único, singular, irrepetível”. As orientações apresentadas na cartilha não devem ser consideradas receitas prontas, caminho único a ser seguido, mas são recomendações que podem ser aprimoradas aos contextos e às individualidades.

Em seguida, a cartilha descreve as categorias. A primeira corresponde à Adaptação de Objetivos e se refere

[...] a ajustes que o professor pode fazer nos objetivos pedagógicos constantes de seu plano de ensino de forma a adequá-los às características e condições do aluno com necessidades educacionais especiais [...] o professor pode priorizar determinados objetivos para um aluno, caso essa seja a forma de atender às suas necessidades educacionais pode investir mais tempo, ou utilizar maior variedade de estratégias pedagógicas na busca de alcançar determinados objetivos, em detrimento de outros (Brasil, 2000b, p. 23-24).

A cartilha apresenta a necessidade de se observar que os objetivos e conteúdos devem estar alinhados. A Adaptação de Conteúdos diz respeito à

[...] priorização de tipos de conteúdo, a priorização de áreas ou unidades de conteúdos, a reformulação da sequência de conteúdos, ou ainda, a eliminação de conteúdos secundários, acompanhando as adaptações propostas para os objetivos educacionais (Brasil, 2000b, p. 24).

Com relação às Adaptações do Método de Ensino e da Organização Didática, a cartilha sinaliza que

[...] deve ocorrer a adaptação do método de ensino às necessidades de cada aluno é, [...] um procedimento fundamental na atuação profissional de todo educador, já que **o ensino não ocorrerá, de fato, se o professor não atender ao jeito que cada um tem para aprender**. Faz parte da tarefa de ensinar procurar as estratégias que melhor respondam às características e às necessidades peculiares de cada aluno (Brasil, 2000b, p. 24-15 grifos nossos).

Compreendemos que as dificuldades de aprendizagem de cada aluno devem ser consideradas pelo professor como meio para subsidiar sua prática pedagógica. Os alunos, sendo ou não pertencentes ao PAEE, aprendem de diferentes formas, portanto, o ensino precisa ocorrer de forma a contemplar a diversidade de aprendizagens.

As Adaptações de Sistema de Avaliação ocorrem por meio da modificação de técnicas, ou dos instrumentos utilizados. Alguns exemplos desses ajustes são:

[...] utilizar diferentes procedimentos de avaliação, adaptando-os aos diferentes estilos e possibilidades de expressão dos alunos; possibilitar que o aluno com severo comprometimento dos movimentos de braços e mãos se utilize do livro de signos para se comunicar, em vez de exigir dele que escreva com lápis, ou caneta, em papel; possibilitar que o aluno com cegueira realize suas avaliações na escrita braile [...] lendo-as então, oralmente, ao professor; nas provas escritas do aluno com deficiência auditiva, levar em consideração o momento do percurso em que ele se encontra, no processo de aquisição de uma 2ª língua, no caso, a língua portuguesa (Brasil, 2000b, p. 28-29).

Conclui discorrendo sobre as Adaptações de Temporalidade. Segundo o documento, elas podem ser realizadas tanto aumentando, como diminuindo o tempo previsto para o trato de determinados objetivos e os consequentes conteúdo, de modo que o professor possa:

[...] organizar o tempo das atividades propostas, levando-se em conta, por exemplo, que atividades exclusivamente verbais tomarão mais tempo de alunos com surdez, atividades exclusivamente escritas é que tomarão mais tempo para alunos com deficiência visual (Brasil, 2000b, p. 29-30).

Para realmente concluir, argumentam que as adaptações e exemplos sugeridos não esgotam as necessidades, nem tampouco as possibilidades de ação do professor. Compreendemos que as instâncias responsáveis pelas *Adaptações de Grande Porte* e as *Adaptações de Pequeno Porte* são diferentes, porém não funcionam de forma isolada, uma completa a outra, uma é pré-requisito para que a outra possa obter êxito. As formações devem oportunizar ao professor acesso a essas informações considerando a existência dos alunos PAEE.

Saviani (2013b) explicita claramente como função da educação, mais especificamente da educação escolar, identificar quais conteúdos são fundamentais na continuidade do desenvolvimento e evolução do gênero humano, assim como, também, conhecer quais as formas mais adequadas para que esses conteúdos sejam incorporados à natureza dos alunos. Dessa forma, ao encontro do que o autor postula, vemos que deve, sim, existir a preocupação com a organização dos métodos, dos espaços e do tempo para que o indivíduo se aproprie dos conteúdos que a humanidade produziu. Para isso, salientamos que Saviani (2018, p. 55-56, grifos nossos) reforça a necessidade de

[...] uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. **Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos**, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão e assimilação dos conteúdos cognitivos.

A formação de professores, a educação, a pedagogia, a prática docente, todas devem seguir caminhos que estimulem a escola a desempenhar sua função e, de forma anticapacitista, contribuirá para a efetivação do direito de o PAEE não só marcar presença nas escolas do ensino regular, incrementando dados estatísticos de matrículas, mas possibilitar ensino e aprendizagens.

No documento *Saberes e Práticas: recomendações de escolas inclusivas* (Brasil, 2006), mais uma vez as adequações curriculares se apresentam como essenciais. Esse documento vem ratificando que

[...] as adequações curriculares constituem, [...] possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adequações curriculares implicam a planificação pedagógica e a ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno (Brasil, 2006, p. 61).

Referido documento expressa o não existir de um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos.

A LBI (Brasil, 2015), no Capítulo IV, artigo 28 inciso III, versa sobre o direito à educação, trazendo o compromisso do poder público com a promoção de intervenções inclusivas e adaptações razoáveis, do seguinte modo:

[...] III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (Brasil, 2015, p. 19).

No âmbito dos documentos legais, é visível que as adaptações, adequações ou flexibilização do currículo estão presentes e não é de agora, o que demonstra que este segue sem conseguir contemplar todos os públicos que têm o direito a frequentar a escola. Visivelmente “[...] a inclusão escolar requer mais que intenções e documentos que garantam o direito à educação para todos” (Zerbato; Mendes, 2018, p. 148). Precisamos nos atermos à [...] tendência de secundarizar a escola e o esvaziamento de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a em uma agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade[...] (Saviani, 2013b, p. 85). Afinal, as crianças com deficiência têm o direito ao acesso ao currículo escolar. A escola deve ser pensada para todos, com a mesma função: favorecer o acesso ao saber sistematizado.

Bock e Nuernberg (2018) propõem como alternativa para que possamos continuar avançando e desafiando o sistema educacional e, efetivamente, incorporar ao currículo e às práticas pedagógicas os desdobramentos do conceito de deficiência do modelo social a partir dos conceitos do *Disabilities Studies in Education*, traduzido para o contexto brasileiro como Estudos sobre Deficiência na Educação (Nuernberg, 2014). Nessa perspectiva, propõe a incorporação dos princípios e diretrizes do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), que pode ser conceituado da seguinte forma:

[...] fundamentos para currículos que coadunem com [...] campo crítico em oposição às práticas da velha educação especial. Esse conceito, derivado do conceito de desenho universal da arquitetura, busca aplicar conhecimentos atuais da educação, da neurociência, da informática, das mídias, dentre outras áreas, flexibilizando objetivos, métodos, estratégias, recursos e formas de avaliação de modo a contemplar diferentes necessidades, interesses e modos de funcionamentos e aprendizagens. Seu objetivo principal é ultrapassar os limites impostos em currículos tradicionais, os quais compreendem um único modo de ser estudante e, dessa maneira, oferece uma proposta curricular “tamanho único”. Busca-se [...] um currículo que contemple a singularidade do estudante e o respeito em seu modo de apropriar-se do conhecimento (Bock; Nuernberg, 2018, p. 6).

Os autores atentam que o acesso ao currículo passa então por uma reestruturação em suas bases capacitistas, oferecendo diferentes caminhos para o ensino e aprendizagem de forma a valorizar os potenciais dos estudantes, promovendo justiça social e não mais atendendo

exclusivamente os alunos comuns que enxergam, andam, ouvem e possuem as capacidades de raciocínio e memória que atendem aos padrões exigidos em seu contexto (Bock; Nuernberg, 2018, p. 6).

Além da mudança estrutural do currículo, esses autores apontam, também, ser necessário que ocorram mudanças nos conteúdos e na cultura. Com relação ao conteúdo, ressaltam ser preciso

[...] dar visibilidade ao tema deficiência no currículo como um tema do cotidiano humano. [...] precisamos mostrar o capacitismo de alguns conteúdos curriculares. Convidar os alunos a conhecer a produção humana a partir da experiência da deficiência, especialmente ouvindo de modo empático os que vivem com algum impedimento e enfrentam barreiras em sua participação social, é uma forma bastante provocativa de mobilizar estereótipos que ainda persistem sobre essa condição. Um modo efetivo de provocar isso é o contato com professores com deficiência, cuja presença pode favorecer o efeito inclusivo (Bock; Nuernberg, 2018, p. 7).

Da mesma forma, consideram importante contemplar a produção cultural das pessoas com deficiência, sua representatividade no mundo da ciência, da política, das artes e dos esportes. Dessa forma, “[...] a arte sacra de Aleijadinho, a música de Beethoven, a literatura de Borges, as pinturas de Frida Kahlo, a astrofísica de Stephen Hawking precisa ser referida também como produção de pessoas com deficiência” (Bock; Nuernberg, 2018, p. 7).

Zerbato e Mendes (2018) apresentam ponderações acerca do DUA como real possibilidade de proporcionar ao PAEE a participação e a aprendizagem em turmas do ensino regular. Para as autoras, o DUA é potencialmente capaz de reduzir a necessidade de adequações personalizadas, as quais são custosas e dificultam as práticas inclusivas do(a) professor(a) de classe comum (Zerbato e Mendes, 2018, p. 147). As autoras definem o DUA como

[...] um conjunto de princípios baseados na pesquisa e constitui um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes PAEE ou não. O DUA tem como objetivo auxiliar os estudantes e demais profissionais a adotarem modos de ensino de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes, de forma que seja elaborado de forma mais justas e aprimorados para avaliar o progresso de todos os estudantes (Zerbato; Mendes, 2018, p. 150).

Assim, as autoras enfatizam serem desnecessárias adaptações específicas para um único aluno em particular. A proposta é pensar em formas diferenciadas de ensinar o currículo para todos os estudantes. Zerbato e Mendes, no intuito de melhor desenvolver a compreensão da relação do DUA com desenho universal da arquitetura, assim exemplificam:

[...] a compreensão desse conceito é a concepção de rampa. Uma rampa pode ser utilizada tanto por pessoas que apresentam deficiência física e dificuldade de locomoção quanto por pessoas que não apresentam nenhuma deficiência, como num idoso, uma pessoa obesa ou uma mãe empurrando um carrinho de bebê. [...] ideia baseada na acessibilidade para todos, independentemente das suas condições ou impedimentos [...] (Zerbato; Mendes, 2018, p. 150).

O DUA possibilita desenvolver práticas pensando no todo, de forma que contemple todos em suas necessidades particulares, proporcionando o acesso com menor dificuldade para todos, contribuindo para a eliminação das exclusões. Portanto, não se trata de seguir um modelo, mas remover barreiras. Assim, com relação ao ensino, ao desenvolvimento de práticas educacionais, escolhas de recursos, organização de tempo e espaços em sala de aula ou na escola, a perspectiva do DUA tem muito a contribuir e tanto os professores quanto os alunos têm muito a ganhar.

Urge despertar em busca da construção de uma escola pública que, mesmo diante de tantos dilemas e das poucas condições apresentadas, possa oferecer um ensino e aprendizagem, despertando olhares pedagógicos a todas as crianças, possibilitando ensino que permita desenvolvimento e que impulse a humanidade de todos.

Na atual conjuntura da Educação Especial, precisamos alargar os passos, tomando distância do que notoriamente não devemos cultivar e esticar-se ao máximo, rumo a abarcar tudo que, reconhecidamente, precisamos fazer prosperar. Inegavelmente, diante das condições e formas como vivenciado o processo de inclusão escolar das crianças com deficiência, TEA, altas habilidades/superdotação não há dúvidas do quão urgente se faz romper as práticas capacitistas que seguem regendo o ensino ofertado e que, conseqüentemente, não tem oportunizado condições de aprendizagem a todos.

Aos docentes, diante dos desafios das práticas pedagógicas, das incertezas ou escassez de conhecimento, que não lhes falte a certeza da robustez que suas escolhas repercutem na vida do seu alunado e que, assim, conscientemente, busquem driblar as artimanhas de um sistema que segue distante de interligar seus componentes e que tem incluído alvoroçadamente, tão somente com o pretexto para dissimular seu poder de exclusão. É necessário marcar passos nessa caminhada considerando o passado como aprendizado, projetando o olhar para o futuro que se constituirá por meio dos novos caminhos traçados.

É preciso consciência que permita o despertar de compreensões que possibilite perceber qual educação temos, discernir qual educação queremos e visualizar qual educação a lei preconiza, prioriza e por qual educação lutar. Precisamos de educação que contribua com a emancipação humana e, para tanto, como ser histórico que somos, assim, decifrar as entrelinhas dos discursos e caminhar no sentido de colaborar na construção de novas realidades e não meramente seguir como marionetes nas mãos do sistema que insiste em excluir.

Na próxima seção, apresentamos o caminho metodológico que optamos por trilhar.

4 CONTEXTO E METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos o percurso metodológico para efetivação da presente pesquisa, considerando os objetivos e o contexto no qual esta foi realizada. A caminhada da pesquisa iniciou-se pelas inquietudes sobre a formação docente e o trabalho com as crianças PAEE em turmas do ensino regular da Educação Infantil. Assim, na busca por melhores condições de desenvolver nossa própria prática como docente junto a esse público é que nos propomos a realizar o presente estudo. Para tanto, é necessário que o pesquisador tenha consciência na escolha do caminho a percorrer, de forma a harmonizar os passos e até mesmo ajustá-los ao longo da caminhada, de forma que direcione a atingir os objetivos almejados.

Desse modo, objetivando atender ao que estabelece a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 com relação às pesquisas envolvendo seres humanos, submetemos o projeto de pesquisa à avaliação do Comitê de Ética da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), o qual, através do Parecer Consubstanciado nº 6.416.793, conforme o documento constante no anexo A, nos autorizou a realização da pesquisa. Enfatizamos que somente após a autorização do Comitê de Ética iniciamos o contato com os participantes para agendamento e realização das entrevistas semiestruturadas. Ressaltamos que as entrevistas também ocorreram mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) o qual consta no presente estudo no apêndice A.

Assim, nas subseções a seguir, apresentamos outros aspectos que melhor descrevem, passo a passo, o caminho metodológico que percorremos tais como: tipo da pesquisa; participantes; os critérios definidos para inclusão e exclusão dos participantes; os riscos e benefícios da pesquisa para os participantes; o local; os instrumentos de coletas de dados; os procedimentos de coleta e análise dos dados; responsabilidades do(a) pesquisador(a) e da UFMA como instituição proponente; aspectos éticos da pesquisa e impactos esperados.

4.1 Tipo da Pesquisa

Este estudo se apresenta como sendo uma pesquisa de caráter exploratório e descritivo, com abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica-documental, sustentada, principalmente, pela teoria da Pedagogia Histórico-Crítica e teoria do Desenvolvimento Histórico-Cultural, dentre outras mencionados no decorrer do texto que contribuem significativamente com essa escrita ao legitimar as reflexões e ponderações apresentadas. Dessa forma, temos como eixo interpretativo a constituição humana por meio de inter-relações culturais, históricas e sociais

que notadamente determinaram (e seguem determinando) a quem se destina o privilégio de ter o acesso ao saber historicamente sistematizado pela humanidade.

Assim subsidiada, buscamos responder ao nosso problema de pesquisa: como vem ocorrendo a formação inicial do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UESPI em relação à inclusão do PAEE em escolas do ensino regular, nas percepções de discentes? Por meio da presente pesquisa, ampliamos nossas compreensões acerca da realidade do processo de formação inicial de professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e a inclusão das crianças com deficiência, TEA, altas habilidades/superdotação em escolas do ensino regular.

Dessa forma, com o propósito de alcançar os objetivos formulados para o estudo, no que se refere ao plano metodológico, trabalhamos com uma proposta de pesquisa exploratória, a qual tem como objetivo

[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, [...], buscando o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Quanto às pesquisas descritivas o autor supracitado, aponta que “são aquelas que visam descobrir a existência de associações entre variáveis[...] e pretendem determinar a natureza dessa relação. As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática (Gil, 2002, p. 41-42).

Marconi e Lakatos (2003) assinalam que as pesquisas exploratórias são investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema e têm como finalidade desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno.

Nessa perspectiva, optamos pela abordagem qualitativa, na qual,

[...] o observador não pretende comprovar teorias nem fazer “grandes” generalizações. Busca, antes, compreender a situação, descrevê-la em suas especificidades, revelar os múltiplos significados dos participantes, deixando que o leitor decida se as interpretações podem, ou não, ser generalizáveis com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade (Gatti; André, 2011, p. 32).

Nesse sentido, Ribeiro (2021, p. 83) assevera que a “[...] investigação qualitativa preocupa-se com as atividades, os procedimentos, o caminho percorrido, as interações diárias [...] com efeito, o desenho, a seleção e o uso de abordagens e estratégias [...] de pesquisa e estes são aspectos que se ligam”.

A partir dos objetivos delimitados, iniciamos uma revisão bibliográfica analisando as perspectivas teóricas presentes na educação que tem as categorias de formação docente, educação especial, educação inclusiva. Contamos também com a análise documental das bases legais sobre as temáticas do estudo.

Segundo Lakatos e Marconi (1992, p. 44),

Através da pesquisa bibliográfica podemos compreender que, se de um lado a resolução de um problema pode ser obtida através dela, por outro, tanto a pesquisa de laboratório quanto a de campo (documentação direta) exigem, como premissa, o levantamento do estudo da questão que se propõe a analisar.

Dessa maneira, a pesquisa se propõe a refletir sobre a experiência humana, vivenciada em seus contextos histórico, cultural, social. Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural também a fundamentam. Como assevera Martins (2013, p. 272):

[...] considerando [...] que a humanidade não “nasce” nas pessoas a partir delas mesmas, mas resultam da humanidade objetivada e disponibilizada às suas internalizações, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural não são indiferentes à análise das condições objetivas que em uma sociedade de classes, reservam para diferentes indivíduos condições desiguais de humanização. Mais do que não serem indiferentes, essas teorias evidenciam a necessidade de superação da ordem econômica fundada na propriedade privada dos meios de produção, isto é, da posse privada dos produtos do trabalho humano, no que se inclui o produto do trabalho intelectual.

Compreendemos que ambas as teorias contribuem, significativamente, com a presente pesquisa e vêm legitimar as reflexões e ponderações apresentadas. Precisamos reconhecer os artifícios capacitistas que possibilitam às crianças com deficiência acessar as turmas de ensino regular, porém as mantêm distantes de práticas pedagógicas que considerem suas necessidades de ensino e aprendizagem.

Desse modo, a Pedagogia Histórico-Crítica é contundente ao afirmar que a tarefa a que se propõe à educação escolar implica:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempos escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de suas transformações (Saviani, 2013b, p. 8-9).

Assim, transformar a escola regular em um ambiente que exerça sua função também com as crianças PAEE é uma necessidade e, para tanto, as práticas capacitistas precisam ser identificadas e eliminadas. “A escola [...] como lugar propício à apropriação dos conhecimentos científicos [...]” (Victor; Camizão, 2017, p. 22), contemplando a todos, cumprindo sua função sem distinguir a nenhum público. Os professores precisam ser capazes de desenvolver práticas pedagógicas anticapacitistas e, portanto, subsidiadas por princípios inclusivos e, assim, merecem acesso a formações que os encaminhem a esses princípios.

A pesquisa foi também desenvolvida tendo como pressupostos as perspectivas da teoria do desenvolvimento Histórico-Cultural fundamentada em Vygotsky, em especial, no conjunto de textos da obra Fundamentos da Defectologia, a qual:

[...] tece contundentes críticas à concepção hegemônica de deficiência baseada no modelo médico-organicista orientado para o reducionismo. Sem desconsiderar a base biológica, contrapõe-se a visões naturalistas e mecanicistas da sua época e examina a deficiência como uma condição humana de desenvolvimento profundamente marcada pela dinâmica social e histórica. Em outros termos, compreende a deficiência como um fenômeno desenvolvimento sociocultural (Sousa; Dainez, 2022, p. 9-10).

Em Vygotsky (2022), percebemos a relevância do pedagogo, pois ele pode tanto despertar quanto aprisionar suas práticas aos aspectos biológicos, o que consequentemente reflete no desenvolvimento social das crianças com deficiência. “A tarefa da educação consiste em incorporar a criança à vida” (Vygotsky, 2022, p. 93). A docência, portanto, deve partir da premissa de que não podemos paralisar a educação geral das crianças PAEE, “[...] enclausurando-as em um mundo pequeno, isolado e fechado” (Vygotsky, 2022, p. 92), numa redoma de incapacidade, camuflada por errôneas justificativas capacitistas que tão somente representam abandono pedagógico e a negação de acesso ao saber sistematizado, elaborado historicamente pelo conjunto dos homens.

Destarte, compreendemos que a percepção dos discentes quanto aos conhecimentos adquiridos em sua formação quanto a atuação junto ao PAEE vem nos evidenciar a força da dinâmica social e histórica no processo de inclusão escolar desse público e nos permite refletir e perceber o quanto se faz necessário inovar no quesito formação de professores. Somos carentes de práticas anticapacitistas que promovam de fato a inclusão das crianças PAEE, tendo como palco as turmas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental da rede regular de ensino, transformando a realidade de exclusão, opressão que vem marcando a vida das crianças com deficiência desde outrora. Reiteramos a necessidade de discussões, debates, reflexões, estudos que contribuam na construção, compreensão e disseminação de novas concepções que possibilitem a superação da discriminação experienciada pelas pessoas com deficiência.

4.2 Local

A pesquisa foi realizada com discentes do nono período do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Campus Poeta Torquato Neto, o qual está localizado na Rua João Cabral, Nº 2231, Bairro Pirajá, Teresina-PI. Em 2008, nos tornamos egressa do curso de pedagogia dessa instituição, época que antecede a PNEE-PEI e LBI, assim, voltamos nosso olhar de pesquisadora para o curso de pedagogia da UESPI, pois consideramos oportuno

e relevante conhecer experiências de formação inicial de professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista os preceitos inclusivos que regem a sociedade e as instituições contemporâneas. Dessa forma, temos a possibilidade de conhecer possíveis avanços que a PNEE-PEI e LBI proporcionaram à formação inicial e a inclusão do PAEE em turmas do ensino regular, a partir das percepções dos discentes.

A UESPI é uma Instituição de Ensino Superior mantida pela Fundação Universidade Estadual do Piauí (FUESPI) e tem sua origem vinculada ao Centro de Ensino Superior (CESP) em 1984, o qual foi criado como entidade mantida pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Estado do Piauí (FADEP). Assim, objetivando formar Recursos Humanos em nível superior, no ano de 1986, o CESP realizou o primeiro vestibular, com a oferta de 240 vagas distribuídas nos cursos de Licenciatura em Pedagogia/magistério, Licenciatura em Ciências/Biologia, Licenciatura Ciências/Matemática, Licenciatura em Letras/Português, Licenciatura em Letras/Inglês e Bacharelado em administração de Empresas.

Consideramos importante ressaltar que, neste primeiro vestibular, apenas as vagas referentes ao curso de Bacharelado em Administração de Empresas eram voltadas à população em geral, as vagas dos demais cursos eram direcionadas a professores da educação básica, fato que nos leva a considerar a estreita relação da universidade com a missão de formação de professores no Piauí.

Como consta no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2022-2026, p. 18), em 1988, o Poder Executivo Estadual regulamentou o funcionamento do CESP (Centro de Ensino Superior) como Universidade Estadual do Piauí e, em 1991, por meio do Decreto Federal n.º 042/91, a UESPI passa a funcionar em estrutura multicampi, sediada no *Campus* Pirajá que assim é denominado em decorrência do nome do bairro onde o prédio está localizado. Só em 2004, o *campus* recebeu o nome de Poeta Torquato Neto, que vigora até 2024.

O Campus Poeta Torquato Neto abriga atualmente oito centros: Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL), Centro de Ciências da Educação Comunicação e Artes (CCECA), Centro de Tecnologia e Urbanismo (CTU), Centro de Ciências da Natureza (CCN), Centro de Ciências Agrárias (CCA), Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), Centro de Ciências da Saúde (CCS) e Centro de Formação Antonino Freire (CFAF), somando a oferta de 29 cursos de graduação e programas de cursos de pós-graduação *stricto e lato sensu*, com modalidade de ensino presencial e a distância. Desde 2012, os candidatos a uma vaga na universidade são selecionados através do Sistema de Seleção Unificada (Sisu).

A presença da UESPI ofertando cursos de graduação no estado do Piauí está distribuída conforme informações:

Quadro 7 - Cursos de graduação UESPI 2023

UESPI PRESENCIAL	UESPI – UAB	UESPI – UAPI
11 Campi 104 cursos 20.876 alunos 915 docentes efetivos 73 auxiliares 335 assistentes 407 adjuntos 100 associados 257 substitutos	43 Polos 6 cursos 1580 alunos Recursos CAPES	183 Polos UAPI 1 - 60; UAPI 2 - 60; UAPI 3 - 63 1 curso -Administração 3.498 alunos Recursos FAZENDA / TESOUREIRO

Fonte: Relatório de ações 2023 da universidade (UESPI, 2024, p. 12)

O PDI (UESPI, 2022-2026, p. 27, grifos nossos) da instituição assevera que a instituição tem como missão:

Formar profissionais de excelência, por meio de atividades inclusivas que envolvam ensino, pesquisa e extensão, **dotados de uma visão crítica, reflexiva e humanística, capazes de transformar a si mesmos e a sociedade**, por meio de ações inovadoras que agreguem conhecimento, tecnologia e sustentabilidade, contribuindo para o desenvolvimento educacional, cultural, econômico e social nos seus contextos de atuação.

Nesse mister, tem como visão:

[...] **ser referência como instituição superior de excelência e na formação acadêmica de recursos humanos qualificados**, que sejam aptos e independentes, possibilitando as transformações necessárias para o desenvolvimento educacional, científico e tecnológico do estado do Piauí e do Brasil, **contribuindo significativamente para melhoria dos indicadores sociais, qualidade de vida e de sustentabilidade**, para **redução das desigualdades** (PDI/UESPI, 2022-2026, p. 27 grifos nossos).

Dentre outras referências, a universidade tem como finalidade “[...] educar para a cidadania, estimulando a atuação coletiva [...] e propiciar condições para transformação da realidade, visando à justiça e à equidade social” (PDI/UESPI, 2022-2026, p. 27-28). Observando a missão, a visão e algumas finalidades da instituição, vemos que a caminhada a qual a universidade se propõe apresenta aspectos ao trabalho docente que se assemelha a uma perspectiva inclusiva. Precisamos realmente caminhar no intuito de contribuir com as transformações que a sociedade requer.

Desse modo, estabelece 11(onze) valores que devem nortear suas ações, dentre os quais pontuamos: “VII - Diversidade e respeito às diferenças; X - Efetividade na busca dos resultados de ações traçadas, no âmbito do PDI, para a consecução das metas quinquenais que trarão benefícios à sociedade; XI - Responsabilidade no cumprimento de sua função social” (PDI/UESPI, 2022, p. 28). É perceptível que a diversidade e respeito à diferença são valores fundamentais na construção e manutenção de relações humanamente saudáveis.

Destarte, os objetivos traçados vão ao encontro dos outros aspectos que devem nortear as ações da instituição. Assim, dentre os objetivos da UESPI, destacamos os seguintes:

Cumprir sua finalidade como Instituição de Ensino Superior pública, gratuita e de qualidade; **Formar profissionais com competência técnica, científica e humana, preparados para atuar na sociedade contemporânea, comprometidos com princípios éticos e de respeito à diversidade**, capazes de buscar soluções para os problemas da realidade em que vivem; Promover a formação de recursos humanos de qualidade, que atendam às exigências da sociedade e do mercado de trabalho;(PDI/UESPI, 2022, p. 28, grifos nossos).

As perspectivas de formação estabelecidas no PDI/UESPI (2022-2026) se configuram com profissionais que atendam às demandas de mercado e da vida em sociedade. O curso de Licenciatura em Pedagogia vem desde 1986 sendo ofertado pela instituição, no Campus Poeta Torquato Neto, faz parte do Centro de Ciências da Educação Comunicação e Artes (CCECA) e é ofertado nos turnos matutino, vespertino e noturno, de forma presencial. O curso habilita os egressos para atuarem na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional.

A turma dos discentes participantes da pesquisa é norteadada pelos princípios teórico-metodológicos, presentes no PPC/UESPI do ano de 2013, o qual estabelece que o curso tem como objetivos:

Formar profissionais para o exercício da docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em instituições públicas ou privadas de ensino em todo território nacional; Formar profissionais aptos ao desenvolvimento da pesquisa para a construção do conhecimento didático pedagógico necessário a atualização consciente do pedagogo; Formar profissionais para atuarem, nas diferentes formas de gestão educacional, na organização do trabalho pedagógico e administrativo, no planejamento escolar e não escolar, na execução e avaliação de projetos educativos e da proposta pedagógica (PPP/UESPI, 2013, p. 20).

O PPC também apresenta que o perfil do egresso do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UESPI está em consonância com as determinações da Resolução CNE/CP nº 01/2006, que institui *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura* e o Parecer nº 005/2005 que trata das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Nesse sentido, dentre outras ações, o egresso deverá ser capaz de:

Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; Trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na **promoção da aprendizagem de sujeitos** em diferentes fases do desenvolvimento humano, **em diversos níveis e modalidades do processo educativo**; **Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas**; Ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física,

de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; **Promover e facilitar** relações de **cooperação** entre a **instituição educativa, a família e a comunidade**; Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a **contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas** e outras; **Demonstrar consciência da diversidade**, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, **necessidades especiais**, escolhas sexuais, entre outras; (PPP/UESPI, 2013, p. 20- 21 grifos nossos).

Tal como disposto no PPC/UESPI (2013), o perfil profissional evidencia a importância do professor na construção de uma sociedade mais equânime e, portanto, capaz de promover a aprendizagem de sujeitos em diferentes modalidades do processo educativo, reconhecendo e respeitando as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas. A docência precisa desenvolver um ensino interdisciplinar e ter as condições de promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade, demonstrar consciência da diversidade, respeitar as necessidades educacionais específicas do seu público.

Nessas condições, reiteramos que a formação inicial com relação à inclusão do PAEE em turmas do ensino regular deve de forma explícita contextualizar essa realidade, possibilitando aos discentes ir além dos conhecimentos cotidianos. A docência precisa ser conduzida a reconhecer o capacitismo entranhado em suas atitudes para que, assim, possamos vislumbrar eliminá-lo. Os professores devem ser levados a pensar como ensinar matemática, português, como contar histórias etc., como dinamizar sua aula também contando com a presença dos alunos com deficiência, TEA, altas habilidades/superdotação. Compreendemos que o êxito ou fracasso das práticas devem ser entendidos como parte do processo e, portanto, devem ser capazes de levar a docência a aperfeiçoá-la por meio de novas tentativas. Vejamos agora a Matriz curricular do curso.

Quadro 8 - Matriz curricular – disciplinas por bloco

BLOCOS	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
I	Seminário de Introdução à Pedagogia	15h
	Filosofia da Educação I	60h
	Sociologia da Educação I	60h
	História da Educação	60h
	Psicologia da Educação	60h
	Metodologia do Trabalho Científico	60h

	CARGA HORÁRIA DO BLOCO	315h
II	Fund. Epistemológicos da Pedagogia.	45h
	História da Educação Brasileira	60h
	Sociologia da Educação II	60h
	Fundamentos éticos da Educação	30
	Psicologia da Educação II	60h
	Filosofia da Educação II	60h
	CARGA HORÁRIA DO BLOCO	315h
III	Educação e Movimentos Sociais	60h
	Didática	75h
	Educação e TIC's	60h
	Fundamentos Antropológicos da Educação	60h
	Educação e Saúde	45h
	Teorias de Currículo	60h
	CARGA HORÁRIA DO BLOCO	360
IV	Polít. Educ. e Org. da Ed. Básica	60h
	História Social da Criança	45h
	Educação Infantil	60h
	Alfabetização	90h
	Prática Pedagógica I	60h
	Literatura Infante – Juvenil	60h
	CARGA HORÁRIA DO BLOCO	375h
V	Políticas Públicas e Financiamento Educação	60h
	Geografia: Cont. e Metodologia	75h
	História: Cont. e Metodologia	75h
	Prática e Pesquisa Educacional I	60h

	Currículo da Educação Infantil	60h
	Arte e Educação	45h
	CARGA HORÁRIA DO BLOCO	375h
VI	Língua Portuguesa: Conteúdo e Metodologia	75h
	Matemática: Conteúdo e Metodologia	75h
	Psicopedagogia	60h
	Lúdico e Educação	45h
	Prática Pedagógica II	45h
	Planejamento e Avaliação Educacional	60
	CARGA HORÁRIA DO BLOCO	375h
VII	Estágio Supervisionado no Ensino Infantil	150h
	Ciências da Natureza: Conteúdo e Metodologia	75h
	Gestão dos Processos Educativos I	60h
	Prática e Pesquisa Educacional II	75h
	CARGA HORÁRIA DO BLOCO	360h
VIII	Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental	150h
	Gestão dos Processos educativos II	90h
	Prática e Pesquisa Educacional III – Orientação TCC	15h
	Educação de Jovens e Adultos	60h
	Fundamentos da Educação Especial	60h
	CARGA HORÁRIA DO BLOCO	375h
IX	Prática Pedagógica em Gestão Escolar	150h
	Prática e Pesquisa Educacional V – Redação e Defesa do TCC	90h
	Libras	60h
	Corpo e Educação	30h
	CARGA HORÁRIA DO BLOCO	330h

	Atividades Independentes (AACC)	200h
	CARGA HORÁRIA TOTAL	3.380 h

Fonte: PPC/ UESPI (2013, p. 27-28)

O PPC do curso também apresenta as disciplinas organizadas por área do conhecimento.

Quadro 9 - Disciplinas por área de conhecimento

ÁREAS	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	BLOCOS
1. Fundamentos Sociológicos da Educação	• Sociologia da Educação I • Sociologia da Educação II • Fundamentos Antropológicos da Educação • Educação e Movimentos Sociais.	60 60 60 60	I II III III
2. Fundamentos Filosóficos da Educação	• Filosofia da Educação I • Filosofia da Educação II • Fundamentos Epistemológicos da Pedagogia • Fundamentos Éticos da Educação • Metodologia do Trabalho Científico	60 60 45 30 60	I II II I I
3. Fundamentos Psicológicos da Educação	• Psicologia da Educação I • Psicologia da Educação II • Psicopedagogia	60 60 60	I II VI
4. Fundamentos Históricos da Educação	• História da Educação • História da Educação Brasileira • História Social da Criança	60 60 45	I II IV
5. Fundamentos Político Administrativos da Educação	• Política Educacional e Organização da Educação Básica • Políticas Públicas e Financiamento da Educação • Gestão dos Processos Educativos I • Gestão dos Processos Educativos II	60 60 60 90	IV V VII VIII

6. Pedagogia e Didática	• Didática	75	III
	• Teorias de Currículo	60	III
	• Alfabetização	90	IV
	• Educação de Jovens e Adultos	60	VIII
	• Arte e Educação	45	V
	• Literatura Infanto-Juvenil	60	IV
	• Língua Portuguesa: Conteúdo e Metodologia .	75	VI
	• Matemática: Conteúdo e Metodologia	75	VI
	• Ciências da Natureza: Conteúdo e Metodologia.	75	VII
	• História: Conteúdo e Metodologia	75	V
	• Geografia: Conteúdo e Metodologia	60	V
	• Educação Infantil	60	IV
	• Currículo da Educação Infantil	60	V
	• Corpo e Educação	30	IX
	• Seminário de Introdução à Pedagogia	15	I
7. Áreas Conexas	• Lúdico e Educação	45	VI
	• Fundamentos da Educação Especial	60	VI
	• Educação e Saúde	45	III
	• Educação e TICs	60	III
8. Prática e Pesquisa, e Estágios Supervisionado	• Prática e Pesquisa Educacional I	60	III
	• Prática e Pesquisa Educacional II	75	VII
	• Prática e Pesquisa Educacional III		
	Orientação do TCC	15	VIII
	• Prática e Pesquisa Educacional IV- Redação e Defesa TCC	90	IX
	• Prática Pedagógica I	60	IV
	• Prática Pedagógica II	60	VI
	• Estágio Supervisionado no Ensino Infantil	150	VII
	• Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental	150	VIII
	• Estágio Supervisionado em Gestão Escolar	150	IX

Fonte: PPC da UESPI (2013, p. 29-30)

Com vistas a informar, ao observarmos os quadros 8 e 9, é possível constatar que algumas disciplinas aparecem com bloco e/ou carga horária diferentes e duas disciplinas relacionadas no quadro da Matriz Curricular não constam no quadro das disciplinas organizadas por Área de Conhecimento. Vejamos:

Quadro 10 - Diferenças entre as disciplinas apresentadas no quadro da Matriz Curricular e no quadro das disciplinas por Área de Conhecimento

NA MATRIZ CURRICULAR			POR ÁREA DE CONHECIMENTO		
BLOCO	CARGA HORÁRIA	DISCIPLINA	BLOCO	CARGA HORÁRIA	DISCIPLINA
II	30h	Fundamentos éticos da educação	I	30h	Fundamentos éticos da educação

V	75h	Geografia: conteúdo e Metodologia	V	60h	Geografia: conteúdo e Metodologia
V	60h	Prática e Pesquisa Educacional I	III	60h	Prática e Pesquisa Educacional I
VI	45h	Prática Pedagógica II	VI	60h	Prática Pedagógica II
VIII	60h	Fundamentos da Educação Especial	VII	60h	Fundamentos da Educação Especial
IX	150H	Prática Pedagógica em Gestão Escolar	IX	150h	Estágio Supervisionado em Gestão Escolar
VI	60h	Planejamento e Avaliação Educacional	Não consta na relação de disciplinas		
IX	60h	Libras	Não consta na relação de disciplinas		

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do PPC/UESPI (2013, p. 27-29)

O PPC/UESPI (2013) apresenta o curso de pedagogia em regime acadêmico semestral, com duração de, no mínimo, 4 (quatro) anos e 6 (seis) meses e, no máximo, 7 (sete) anos, tendo, portanto, 9 (nove) semestres. A carga horária total é de 3.380 horas de atividades acadêmicas compostas de conteúdos científico-culturais, formação docente e atividades complementares incluídas 200 horas de Atividades Acadêmicas Científicas Culturais (AACC's).

O PPC/UESPI (2013, p. 26-27, grifos nossos) explicita que as AACC's têm

[...] a finalidade de incentivar o aluno a realizar, de forma independente, estudos e práticas que favoreçam o enriquecimento de sua formação, de modo a complementar a formação do estudante. Possui carga horária de 200 horas, que envolve o desenvolvimento de atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimento, seminários, eventos científicos culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e **opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação de remanescente de quilombos**, em organizações não governamentais, escolares e não escolares públicas e privadas.

Consideramos válida a riqueza que a diversidade nos proporciona e, portanto, importantíssimo reconhecer a necessidade de buscar construir cotidianamente e não de forma opcional, atitudes que venham a corroborar com a construção de relações livres do capacitismo, racismo, e toda e qualquer forma de discriminação. Somos frutos de uma cultura moldada em preceitos capacitistas, e romper com os efeitos dessa cultura em nossas práticas não está internalizado naturalmente em nossos professores. Por isso consideramos válida uma formação inicial que explicita o direito, a importância, os benefícios e os deveres da docência no processo de inclusão escolar das crianças e jovens com deficiência.

Assim, conhecendo o curso de Pedagogia da UESPI, seguimos na próxima subseção com a apresentação dos discentes participantes da pesquisa, os critérios definidos para inclusão e de exclusão deles e os riscos e benefícios da pesquisa aos participantes.

4.3 Participantes

Participaram da pesquisa discentes do último período do curso e que realizaram estágios em turmas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental em que havia alunos PAEE. Assim, de um total de 28 (vinte e oito) graduandos, seis discentes se enquadram nesses critérios. Os relatos dos discentes correspondem a experiências tanto dos estágios obrigatórios como de estágios não obrigatórios.

Os estágios obrigatórios e/ou curricular constam no PPC do curso como estágio supervisionado, “[...] que será realizado a partir da segunda metade do curso, está composto por três disciplinas de 150h horas, denominadas: Estágio Supervisionado na Educação Infantil, Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental e Estágio Supervisionado em Gestão Escolar” (PPC/UESPI, 2013, p. 26). O PPC/UESPI (2013) explicita que o estágio dos alunos matriculados no turno da noite será realizado nos turnos manhã ou tarde e reconhece que o estágio supervisionado

[...] permite ao futuro pedagogo não somente o cumprimento de um componente curricular, mas fornece subsídios para uma melhor compreensão do fenômeno educacional e das instituições em que ele ocorre, contribuindo assim, para reelaborações teórico-práticas no sentido da melhoria da formação do pedagogo [...] e tem como objetivo vivenciar os múltiplos modos de saber e saber fazer da atividade profissional (PPC/UESPI, 2013, p. 89).

Com relação aos estágios obrigatórios define que os mesmos estão organizados em:

Revisão/Fundamentação Teórica e sistematização das atividades de estágio encaminhamentos dos estagiários (as) às escolas - 20h; Observação compreendida como momento de delimitação e caracterização do campo de trabalho e realização de diagnóstico – 20h ; Planejamento/Programação ação esta etapa consta da elaboração dos projetos de ação na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Gestão Escolar – 20h; Regência -exercício do magistério, execução de planos e projetos na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e nas atividades de gestão – 80h; Relatório e socialização das experiências do estágio - esta etapa, prevista como momento de síntese, está destinada aos estagiários (as), após momentos de reflexão e autoavaliação, registrarem o alcance dos objetivos e ainda numa atitude de comprometimento do futuro professor socializar com todos aqueles que participaram do Estágio suas experiências - 10h; (PPC/UESPI, 2013, p. 90).

Os estágios não obrigatórios e/ou extracurriculares são realizados com a anuência da universidade, porém, sem a supervisão dela. Os discentes podem realizar tanto em escolas públicas como privadas. Comumente, em escolas públicas do município, os estagiários exercem a função docente como professores titulares da turma. Em escolas da rede privada, são quase

sempre estagiários auxiliares. Assim, a partir das suas vivências de estagiários, aproximamo-nos das percepções dos discentes com relação à inclusão das crianças com deficiências em turmas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas regulares.

Visando atender aos princípios éticos do anonimato na pesquisa, todos os participantes tiveram seus nomes mantidos em sigilo, sendo utilizados, assim, codinomes para preservar a identificação deles. Dessa forma, fazendo alusão à caminhada a que nos propomos realizar, optamos por escolher os codinomes dos partícipes de flores típicas do Nordeste, pois fazendo uma analogia, comparamos a Docência às lindas flores que podem vir a colorir, alegrar, enfeitar, perfumar e/ou até mesmo de forma consciente ou inconsciente podem vir a ferir e/ou obstaculizar o caminho. Compreendemos que a Docência tem muito a contribuir na caminhada da inclusão das crianças com deficiências em turmas do ensino regular. Assim, os participantes são aqui denominados de: Guarujá, Muçambê, Mandacaru, Ipê, Xique-xique e Jitirana.

Ponderamos que a inclusão escolar das crianças com deficiência, TEA, altas habilidades/superdotação é um processo que transcorre por caminhos pelos quais sempre haverá vegetação às margens e estas irão florir, e suas flores são perceptíveis a todos. Porém, algumas destas flores, de forma natural ou regadas para esse propósito, seguem seu ciclo e, assim, afloram, abrem-se e exalam perfumes, transluzem em cores, acolhem e embelezam a caminhada de todos os dias, encorajando cada passo, às vezes a tropeçar, mas logo erguendo-se, enquanto outras se mantêm distantes, não nos negam a beleza de suas cores, mas não permitem aproximações, seguem sem tocar e sem serem tocadas e podemos apenas contemplar mantendo distância. Há ainda aquelas que são tão belas e até conseguimos tocar, mas seu toque fere, seu toque não transfere toda beleza que há. O caminho da inclusão será sempre percorrido com a presença dos professores e de suas práticas.

Mas não podemos, porém esquecer, que há flores belas que, mesmo na aridez do solo que tudo parece lhes negar, seguem firmes a colorir, a enfeitar, superam as mazelas e seguem a cumprir com seu dever de florescer, perfumar, embelezar, até mesmo ferir tentando alegrar e a duras lutas, a qualquer hora e em todo lugar, sem escolher o melhor tempo, o melhor solo, seguem a cumprir com seu dever, seguindo os caminhos conhecidos, construindo outros caminhos necessários a percorrer, pois compreendem o quão necessário se faz cumprir com o seu dever. Reiteramos que a inclusão escolar das crianças PAEE é um direito e os professores devem contribuir para a efetivação desse direito.

Desse modo, reconhecemos que sem a pretensão de romantizar a profissão docente ou mesmo culpá-la pelas condições da não inclusão escolar oferecidas às crianças com deficiência, não agimos como juízes, mas como parte do processo. São inúmeras as dificuldades existentes

para se desenvolver as práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva, todos os profissionais para bem desempenhar suas funções requerem as condições propícias. Mas reconhecemos que a docência tem função preponderante nesse processo e, assim, precisam ter consciência de quais condições são indispensáveis a esses profissionais para que possam desenvolver práticas pedagógicas anticapacitistas. Dessa forma, devemos reconhecer quais são as carências pedagógicas que levam o professor a considerar que a criança com deficiência não deve ser contemplada com um ensino que possibilite desenvolvimento e/ou que a criança com deficiência possa ser abandonada pedagogicamente.

Assim como Saviani (2018, p. 62-63), compreendemos que o processo educativo e, aqui enfatizamos, o processo educativo das crianças PAEE, precisa ser entendido como “[...] passagem da desigualdade à igualdade” de forma democrática e conscientemente precisamos também reconhecer que “democracia é uma conquista e não um dado”. E, nesse sentido, democratizar o ensino nas escolas regulares deve compor o cenário educacional, as lutas docentes no sentido de (trans)formar a realidade educacional na perspectiva inclusiva, e oportunizar às crianças com deficiência não só o acesso aos espaços escolares, mas ensino e aprendizagem, o que reiteramos que só será possível por meio de práticas anticapacitistas, práticas democráticas. Compartilhamos da compreensão de que,

[...] só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada [...]. Com efeito, assim como a afirmação das condições de igualdade como uma realidade no ponto de partida torna inútil o processo educativo, também a negação dessas condições como possibilidade no ponto de chegada inviabiliza o trabalho pedagógico. Isto porque, se eu não admito que a desigualdade é uma igualdade possível, ou seja, se não acredito que a desigualdade pode ser convertida em igualdade pela mediação da educação (obviamente não em termos isolados, mas articulada com as demais modalidades que configuram a prática social global), então, não vale a pena desencadear a ação pedagógica (Saviani, 2018, p. 62).

Desse modo, é relevante considerar o quanto capacitista tem sido a escola, as práticas pedagógicas com as crianças PAEE, o quanto não democrático tem sido o ensino oferecido a essas crianças desde o ponto de partida e o quão determinante este vem sendo para o ponto de chegada. A docência deve entender que o ponto de partida, se compreendido de forma capacitista, pode ser determinante para o ponto de chegada. Portanto, os estudantes PAEE precisam de oportunidade. Assim, é preciso urgentemente reconhecermos quais têm sido as oportunidades que as práticas pedagógicas têm possibilitado às crianças com deficiência nas turmas de ensino regular.

É inegável a preponderância da formação docente e da ação docente nesse processo na medida em que cabe ao professor,

[...] antever com uma certa clareza a diferença entre o ponto de partida e o ponto de chegada sem o que não será possível organizar e implementar os procedimentos necessários para se transformar a possibilidade em realidade. Diga-se de passagem, que esta capacidade de antecipar mentalmente os resultados da ação é a nota distintiva da atividade especificamente humana. Não sendo preenchida essa exigência, cai-se no espontaneísmo. E a especificidade da ação educativa se esboroa. [...] a natureza da prática pedagógica implica uma igualdade real e uma igualdade possível (Saviani, 2018, p. 63).

Desconsiderar a importância do professor, da formação docente, das práticas pedagógicas é impossibilitar a transformação da realidade, é camuflar a negligência das práticas, é inviabilizar o processo de inclusão escolar das crianças com deficiência e oportunizar a perpetuação do capacitismo nosso de cada dia. A prática docente deve ser conscientemente subsidiada por princípios inclusivos, princípios anticapacitistas. A docência, assim como flores à margem de uma estrada, é sem dúvida parte indispensável ao cenário da caminhada do processo de inclusão das crianças PAEE em turmas do ensino regular e ela pode, consciente ou inconscientemente, servir de barreira ou assentimento ao sucesso desse processo.

Desta forma, temos dentre os participantes, um do sexo masculino e cinco do sexo feminino, a faixa etária deles compreende de 22 a 28 anos. Apenas um possui graduação em Ciências Sociais, outro, curso técnico em análises clínicas, os demais, o curso de pedagogia é a primeira formação profissional. É válido destacar que um ingressou no ano de 2017 em um *campus* do interior e que por motivo de saúde teve de trancar por duas vezes o curso e só agora está concluindo, os demais ingressaram no curso no segundo semestre de 2019. Três dos discentes têm como ocupação atual funções na educação, um não está trabalhando, tendo acabado de concluir contrato com estágio remunerado e dois não desempenham atividade relacionada à educação como apresentamos no quadro a seguir.

Quadro 11 - Perfil dos discentes participantes da pesquisa

N.º	DISCENTES	IDADE	Nº DE FORMAÇÕES	OCUPAÇÃO ATUAL
01	Guarujá	28	1ª graduação	Bolsista da universidade
02	Muçambê	22	1ª graduação	Sem trabalhar
03	Mandacaru	23	1ª graduação	Recepcionista
04	Ipê	26	1ª graduação / possui curso de nível técnico em análises clínicas	Estágio na área de pedagogia
05	Xique-xique	25	1ª graduação	Estágio em turma do berçário
06	Jitirana	28	2ª graduação/ a 1ª em Ciências Sociais	Auxiliar em escola da rede privada

Fonte: Respostas das entrevistas

Assim, conhecemos um pouco as características dos participantes e na subseção a seguir tratamos sobre os critérios utilizados para selecionar os participantes da pesquisa e o percurso realizado para chegar até eles.

4.3.1 Critérios de inclusão e de exclusão dos participantes

Para participar da pesquisa, os discentes deveriam:

- a) ser discente do 9º período do curso de pedagogia da UESPI do Campus Poeta Torquato Neto;
- b) ter realizado estágios docentes em turmas do ensino regular de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e observado o desenvolvimento de práticas pedagógicas com crianças PAEE;
- c) aceitar participar da pesquisa de forma voluntária e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Nesse sentido, temos como critério de exclusão e, portanto, não podendo participar da pesquisa, os discentes que não finalizam o estágio docente.

Assim, o passo inicial com os participantes ocorreu por meio da solicitação formal da UESPI, protocolada de forma presencial no protocolo geral da instituição, solicitando a anuência para a pesquisa, como constatado no Anexo B. Após a autorização do Comitê de Ética, realizamos uma visita à coordenação do curso de pedagogia e, ao estabelecermos contato com a coordenadora, obtivemos a informação de que a turma do nono período era do turno noite e que os discentes nem todos os dias estariam presentes na universidade, tendo em vista que nesse período eles cumprem os créditos referentes às disciplinas de Estágio Supervisionado em Gestão Escolar com carga horária de 150 horas, as quais estavam sendo realizadas em escolas durante o turno da manhã, às segundas e quartas-feiras. Nos outros dias, eles tinham aulas de Prática e Pesquisa Educacional IV - Redação e Defesa do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), com carga horária de 90 horas, às terças e quintas-feiras e Libras, com carga horária de 60 horas às sextas-feiras. Nessa mesma oportunidade, a professora coordenadora nos autorizou a usar a sala de reuniões da coordenação para a realização das entrevistas.

Sendo assim, a coordenadora repassou contato pessoal das três professoras das disciplinas e sugeriu que entrássemos em contato diretamente com elas para que pudéssemos adquirir conhecimentos acerca da dinâmica dos encontros e, dessa forma, ver o dia e horário possível para conversar com a turma. Conseguimos marcar para irmos à universidade no dia da aula de Libras, sexta-feira dia 27 de outubro de 2023.

No dia do encontro, havia 16 alunos na turma, de um total de 28. Tivemos uma breve conversa com esse grupo, apresentamos o objeto da pesquisa, o objetivo geral e os critérios de inclusão do nosso estudo. A turma foi bastante receptiva e sete discentes que atendiam aos critérios de inclusão apresentados manifestaram interesse em colaborar com nossa pesquisa e, então, repassaram-nos nome completo, *e-mail* e contato de *WhatsApp* para que agendássemos dia e horário para nosso encontro.

A professora da turma, muito receptiva, afirmou que na disciplina, por ser somente às sextas-feiras e por conta do calendário de muitos feriados nos dias de quinta, vinham realizando alguns encontros de forma *on-line* pelo Google Meet, tentando minimizar os prejuízos advindos dessa situação e, se fosse de nosso interesse, tentar, talvez, conversar com um número maior de alunos, ela disponibilizaria o *link* da aula do dia três de novembro. Assim, no dia três, também participamos da aula, logo nos minutos iniciais com a presença de 22 discentes, reiteramos nosso convite, nosso objeto de estudo, nossos objetivos e critérios de inclusão, disponibilizamos nosso contato, não havendo novas adesões permanecemos com os sete participantes.

Dessa forma, tendo sete interessados em participar da pesquisa, logo na semana seguinte, iniciamos os contatos para agendar nossos encontros, pois o calendário acadêmico se encerraria dia 21 de novembro e, em meio a relatórios e provas, os alunos ainda estavam engajados na redação e defesa do TCC. Assim, encontrar a disponibilidade para chegar antes do início da aula, ou sair um pouco depois do término dela, foi bem complicado para alguns, porém, realmente estavam comprometidos em contribuir com nosso estudo, para o que não mediram esforços.

Vale destacar que dos sete que inicialmente se propuseram a colaborar com a pesquisa, tivemos uma desistência, a qual justificou ter compreendido de forma errada os critérios de inclusão e retificou a informação anterior, afirmando não ter realizado estágio em turmas com crianças PAEE. Assim, tivemos a colaboração de seis discentes, com os quais entramos em contato, agendamos os encontros e realizamos as entrevistas ao longo do mês de novembro de 2023.

Tendo em vista que toda pesquisa apresenta riscos e benefícios aos participantes, discorreremos sobre alguns dos possíveis riscos que a participação na presente pesquisa pode acarretar, assim como os meios que utilizamos para minimizá-los.

4.3.2 Riscos e benefícios da pesquisa aos participantes

De acordo com a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, “[...] toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variados” (Brasil, 2016). Por isso mesmo, são aspectos importantes a serem considerados como direito dos participantes:

- I - Ser informado sobre a pesquisa;
- II - Desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo;
- III - Ter sua privacidade respeitada;
- IV - Ter garantida a confidencialidade das informações pessoais;
- V - Decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública;
- VI - Ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e
- VII - O ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa (Brasil, 2016).

Assim, os participantes foram informados e aceitaram participar do presente estudo de forma livre e voluntária. Para isso apresentamos a eles nosso objeto de pesquisa, o objetivo almejado, os critérios de inclusão bem como os de exclusão. Nesse sentido, todas as entrevistas foram antecedidas pela leitura e assinatura do TCLE, o que possibilita aos participantes obterem maiores informações quanto aos riscos e os benefícios que a presente pesquisa pode vir a ocasionar. Assim também, todos foram informados que são livres para desistir de participar a qualquer momento e asseguramos que suas identidades seriam preservadas, de modo que, no desenvolvimento do trabalho, seus nomes foram alterados de forma a garantir o total anonimato de todos.

Como toda pesquisa esta pode apresentar riscos, os quais consideramos que podem ser de ordem psicológica, podendo a vir despertar algum tipo de constrangimento ao longo da coleta de dados, impedindo os participantes de responder alguma pergunta. Eles foram informados da liberdade para responder ou não responder às perguntas realizadas, caso não se sentissem à vontade. E ressaltamos que, quanto aos resultados da pesquisa, garantimos a confidencialidade das informações e respeito à privacidade de todos os participantes e divulgação deles em eventos científicos.

Em relação aos benefícios, estes correspondem aos futuros docentes conhecerem os direitos das pessoas que fazem parte do Público-alvo da Educação Especial e os deveres que terão para com o processo ensino-aprendizagem nos princípios da Educação Inclusiva. A Inclusão das crianças com deficiência em escolas do ensino regular é uma realidade que precisa ser discutida, compreendida e desenvolvida tendo como foco os aspectos pedagógicos e, para tanto, os professores precisam ser preparados.

Em seguida, apresentamos as etapas de realização do estudo, os instrumentos de coleta e análises dos dados.

4.4 Etapas

Nesta subseção, apresentamos os instrumentos utilizados na coleta de dados, as categorias definidas para análises, os procedimentos de agendamento para realização das entrevistas e a forma como realizamos a descrição e organização das análises.

4.4.1 Instrumentos de coleta de dados

Nosso instrumento de coleta de dados foi entrevistas semiestruturadas, visto que, segundo Gil (2008), trata-se de uma técnica útil para investigar comportamentos e a subjetividade humana. Ainda conforme o autor, “[...] é um instrumento de coleta de dados bastante adequado para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram” (*Ibid.*, p. 109).

As questões complementares que vão surgindo, visam à coleta de informações adicionais dos relatos dos participantes, o que vem a colaborar no enriquecimento da coleta dos dados (Guazi, 2021). Assim, na entrevista semiestruturada, a resposta não está condicionada a uma padronização de alternativas formuladas pelo pesquisador, mas “[...] está focalizada em um objetivo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista” (Manzini, 1990-1991, p. 154).

No intuito de melhor sistematizar o plano de trabalho, seguimos as seis etapas estabelecidas por Guazi (2021), as quais foram: elaboração e testagem do roteiro de entrevista; contato inicial com os participantes; realização das entrevistas; transcrição das entrevistas; análise dos dados e o relato metodológico.

O roteiro de entrevista como se pode certificar no Apêndice B, o qual inicia com questões de identificação dos participantes tais como nome, data de nascimento, sexo e/ou gênero, estado civil, curso e bloco que cursa, ano de ingresso no curso, formação anterior e ocupação atual, tendo como foco conhecer algumas características dos nossos entrevistados.

Na sequência, possui doze questões as quais objetivam responder a questão central da pesquisa e atender aos objetivos propostos, com o intuito de identificar as percepções dos discentes quanto às contribuições do curso de pedagogia a respeito da Educação Inclusiva e da aquisição de condições para atuar junto ao aluno com deficiência, TEA, altas habilidades/superdotação em escolas do ensino regular. A partir das respostas advindas das questões, elaboramos quatro categorias de análises como podemos constatar no quadro:

Quadro 12 - Categorias de análises

CATEGORIAS DE ANÁLISES	QUESTÕES
1ª Pré concepções quanto ao curso e ao PAEE	8ª Qual foi o motivo pelo qual escolheu fazer Licenciatura em Pedagogia? 9ª Ao escolher o Curso de Licenciatura em Pedagogia, você já sabia que ia ter que trabalhar com o público-alvo da Educação Especial/Inclusiva?
2ª Formação Inicial e a Educação Especial na perspectiva Inclusiva: aspectos teóricos e práticos	1ª Você cursou disciplina de Educação Especial/Inclusiva? Quais e quantas cadeiras? 6ª Você fez estágio docente em salas com crianças pertencentes ao público-alvo da Educação Especial/Inclusiva? Informe o quantitativo de crianças que tinha em sala e quais as necessidades educacionais específicas delas. 7ª O que você aprendeu ao estagiar com discentes pertencentes ao público-alvo da Educação Especial/Inclusiva?
Questões que surgiram ao longo da entrevista e compõem a 2ª categoria	- Você considera que a teoria é indissociável da prática ou seguem caminhos sempre opostos? - Qual a importância dos diagnósticos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes PAEE?
3ª Perspectivas profissionais: saberes e práticas junto ao PAEE	10ª Você se sente preparado(a) para trabalhar com discentes pertencentes ao público-alvo da Educação Especial/Inclusiva? Por quê? 11ª Para você, qual é a escola ideal para os discentes pertencentes ao público-alvo da Educação Especial/Inclusiva? Por quê? 12ª Em sua percepção, como deve ocorrer o processo de inclusão de discentes pertencentes ao público-alvo da Educação Especial/Inclusiva? Por quê?
Questão que surgiu ao longo da entrevista e compõe a 3ª categoria	- Você considera desafiante planejar atividades para estudantes PAEE?
4ª Concepções conceituais e políticas educacionais inclusivas	2ª O que você sabe sobre Educação Especial/Inclusiva? 3ª Para você, o que é deficiência? 4ª Quem pertence ao público-alvo da Educação Especial/Inclusiva? 5ª O que você entende por Capacitismo?

Fonte: elaborada pela autora

As categorias foram elaboradas no intuito de contribuir com as respostas à nossa questão de pesquisa, assim como atender ao objetivo geral e aos específicos. E a escolha da entrevista semiestruturada para a coleta de dado deveu-se ao fato de que

[...] a entrevista semiestruturada parte de certos questionamentos básicos que apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (Triviños, 1987, p. 146).

E, nesse sentido, pudemos perceber que novos questionamentos foram surgindo ao longo das entrevistas, o que nos possibilitou ir além das questões previamente apresentadas no roteiro, o que, conseqüentemente, veio a ampliar nossa compreensão sobre os aspectos

formativos dos discentes entrevistados. Ao longo das análises, essas questões também serão apresentadas.

Assim, seguimos percorrendo na próxima subseção como procedemos na coleta e análises dos dados.

4.4.2 Procedimentos de coleta e análise dos dados

A coleta de dados teve início com o agendamento das entrevistas as quais foram realizadas na sala de reuniões da coordenação do curso de Pedagogia da UESPI. Algumas entrevistas foram realizadas antes das aulas, outras no intervalo das atividades dos discentes, tendo em vista que a dinâmica de algumas disciplinas cursadas no nono período exigia atendimento individualizado. Os entrevistados, ao mesmo tempo em que reconheciam a importância de colaborar com a pesquisa, também demonstraram preocupação, insegurança e receio em participar, alguns chegaram a verbalizar medo em não saber responder às questões ou mesmo responder errado.

De antemão, apresentamos o TCLE (Apêndice A) e procuramos tranquilizá-los. Para todos os participantes, elaboramos um único roteiro de entrevista (Apêndice B) e, durante este procedimento, procuramos estimular os entrevistados a ampliarem suas considerações. É válido destacar que, antes da formulação de perguntas, buscamos criar um clima de confiança e de segurança que permitisse aos entrevistados sentirem-se à vontade para compartilhar suas experiências. Compreendemos que as entrevistas são momentos importantes da pesquisa e o estabelecimento de uma relação de confiança é fundamental para o processo de conhecimento do objeto sobre o qual se deseja obter informações.

Para a análise dos resultados, optamos por realizar seguindo a perspectiva da Análise de Conteúdo, inspirada em Bardin (2016, p. 42), a qual define análise de conteúdo como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/reprodução (variáveis inferidas) destas mensagens.

Procedemos à análise dos dados, seguindo as três etapas assim explicitadas por Bardin (2016, p. 95):

- Na primeira, definida de Pré-análise, consideramos a literatura que dá suporte ao tema, tanto bibliográfica quanto documental.
- Na segunda, fizemos a Exploração do material, definindo as unidades de registros e de contextos e os eixos temáticos aqui desenvolvidos.

- Na terceira etapa, fizemos o tratamento, categorização, descrição e análise dos dados, com inferências e interpretações dos resultados obtidos.

As categorias foram elaboradas *a posteriori*. As quatro categorias de análises são:

- 1) Pré concepções quanto ao curso e ao PAEE;
- 2) Formação Inicial e a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: aspectos teóricos e práticos;
- 3) Perspectivas Profissionais: saberes e práticas junto ao PAEE;
- 4) Concepções e políticas educacionais inclusivas.

Como explicita Bardin (2016, p. 118) “[...] classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros”. Assim, para categorizar os dados coletados nas entrevistas, fizemos uso do critério semânticos. Na análise bibliográfica-documental, assim como nas análises das percepções dos discentes, buscamos contradições, complementaridades, recorrências, confluências e aproximações e as respaldamos à luz das teorias.

Quanto à responsabilidade do pesquisador e da instituição proponente, discorreremos na subseção a seguir.

4.5 Responsabilidades da pesquisadora e da instituição (UFMA)

Conforme o Art. 28º da Resolução nº510/2016 o/a Pesquisador(a) responsável se compromete a:

- I-Apresentar o protocolo devidamente instruído ao sistema CEP/CONEP, aguardando a decisão de aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa, conforme definido em resolução específica de tipificação e gradação de risco;
- II - Conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- III - Apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- IV - Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; e
- V - Apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção (Brasil, 2016).

Assim, é por nós garantido, como autora da pesquisa, que após finalizado o estudo, a análise e os resultados serão apresentados na forma de dissertação de mestrado a ser defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMA), local onde foi realizada a pesquisa. É garantido igualmente que os resultados do estudo serão também devolvidos aos participantes por meio da disponibilização da pesquisa em seu *e-mail*, podendo ser publicado, posteriormente, na comunidade científica e em eventos científicos. Da mesma forma,

garantimos que os resultados da pesquisa serão encaminhados para publicação, com os devidos créditos aos autores.

À Universidade Federal do Maranhão compete garantir as condições estruturais para a realização da pesquisa, nesse sentido, a UFMA (Campus Avenida dos Portugueses, 1966-Vila Bacanga), possui estrutura física e material para o bom desenvolvimento da Pesquisa. Agora, após a responsabilidade do pesquisador e da instituição proponente, ressaltamos a seguir a relevância dos aspectos éticos.

4.6 Aspectos éticos da pesquisa

O projeto de pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética da Universidade Federal do Maranhão para atender às determinações contidas na Resolução CNS para Ciências Humanas e Sociais nº 510/16, cujas pesquisas envolvem seres humanos.

Portanto, asseguramos que a pesquisa foi realizada somente após aprovação do Comitê de Ética desta Universidade e mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o que irá garantir, além da confidencialidade das informações e do sigilo referente ao participante, o ressarcimento de despesas geradas ao vir participar das entrevistas, assim como o direito de assistência a indenização, no caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Estamos cientes de nossas responsabilidades e comprometemo-nos a cumprir o disposto na Resolução nº510/2016, que trata de nuances éticos das pesquisas nas áreas das Ciências Humanas e Sociais, de modo a resguardar as informações coletadas, primando pelo sigilo e tornando os resultados públicos, sendo estes favoráveis ou não, comunicando ao Comitê de Ética desta Universidade qualquer alteração no projeto de Pesquisa.

4.7 Impactos esperados

Esperamos que o presente estudo venha a possibilitar um maior conhecimento acerca da realidade do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UESPI e como este vem discutindo a Educação Especial na perspectiva inclusiva. A partir de então, conhecendo esta realidade, possamos contribuir na busca de subsídios teóricos que venham a possibilitar contribuir com transformações no quesito Formação Inicial de Professores, viabilizando a eliminação do capacitismo nas práticas de sala de aula das escolas de ensino regular da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, na próxima seção, apresentamos os resultados, análises e discussões.

5 RESULTADOS, ANÁLISES E DISCUSSÕES

O propósito desta seção é apresentar o resultado dos dados coletados mediante entrevistas semiestruturadas e discuti-los, tendo como foco expor o alcance do objetivo geral da pesquisa que consiste em analisar a formação inicial do curso de Pedagogia da UESPI em relação à inclusão do PAEE, de acordo com as percepções dos discentes. Entendemos que conhecer e refletir à luz das percepções de discentes, iminentes profissionais, possamos nos aproximar de suas percepções em interação com os conhecimentos cotidianos e os conhecimentos científicos, percebendo como pensam, entendem e interagem com o processo de inclusão escolar das crianças com deficiência, TEA, altas habilidades/superdotação.

Desse modo, as análises apresentadas expõem afetos, pensamentos, compreensões e ações dos discentes, a partir de suas experiências de estágio em turmas do ensino regular da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental com relação ao desenvolvimento de práticas pedagógicas junto aos alunos PAEE e suas percepções quanto à formação inicial nesse processo. Antes de adentrar às análises em si, consideramos relevante tecer algumas reflexões, acerca do conceito de percepção e assim, quiçá, possamos reconhecê-la em nossa história de vida, em nossas vivências e ações cotidianas relacionadas às práticas com alunos PAEE em nossas escolas.

5.1 Percepção: fonte de conhecimento e ação

De acordo com a *Enciclopédia de Significados*,³ percepção é o substantivo feminino com origem no latim, *perceptione*, e que descreve o ato, efeito ou capacidade de perceber alguma coisa e pode ser de diferentes tipos, tais como: visual, social, musical etc. A enciclopédia acrescenta, ainda, que a percepção, para a psicologia, consiste em uma organização e interpretação dos estímulos que foram recebidos pelos sentidos e que possibilita identificar certos objetos e acontecimentos. Para a filosofia, consiste em um conceito que descreve uma situação em que o espírito capta de forma intuitiva os estímulos exteriores.

Compreendemos que pensar sobre os aspectos que contribuem no entendimento das nossas percepções com relação ao mundo, a vida, é uma possibilidade de nos aproximarmos do porquê de ações e/ou aprisionamentos a recortes e categorizações de experiências permeadas por valorização de um mundo de significações que (des) qualifica coisas e pessoas.

Sustentados pela Teoria Sociocultural de Vygotsky, Cunha e Giordan (2012) afirmam que as percepções são processos mentais e, portanto, fazem parte da formação do pensamento

³ Disponível em: <https://www.significados.com.br/percepção>. Acesso em: 18 jul. 2024.

humano. Para eles, os processos de percepção influenciam na formação dos conceitos científicos e reiteram que isso se faz por meio de um universo de percepções e significações que o indivíduo constrói e interpreta o mundo. Ademais, afirma que as trocas estabelecidas entre os membros de uma determinada cultura ocorrem mediante um processo de constante interação, em que recriam, reinterpretam e ressignificam informações e conceitos (Cunha; Giordan, 2012).

Assim, percebemos que nossas percepções são culturalmente constituídas e por meio da cultura também podem ser recriadas, reinterpretadas e mesmo ressignificadas. Desse modo, com relação à inclusão das crianças com deficiência em turmas do ensino regular, as percepções dos discentes são uma possibilidade de entender o caminho percorrido por eles ao longo de sua formação inicial e nos aproximam dos seus conhecimentos, conceitos e entendimentos apreendidos, ratificados e ressignificados com relação aos alunos PAEE e a inclusão escolar.

Ainda de acordo com Cunha e Giordan (2012), a forma de pensar que o meio impõe inclui necessariamente os sentimentos de cada um de nós, assim como nossas reações diante da situação, e que isso não é possível separar. Em vista disso, pensar na percepção como um ato separado do conjunto do pensamento é uma tarefa impossível. Ademais, no ato de perceber estarão presentes nossos sentimentos, impressões anteriores, conceitos já conhecidos, experiências vivenciadas etc.

Embasados em Vygotsky (1991), os autores asseveram que a percepção de objetos reais surge muito cedo no indivíduo e o termo percepção deve ser visto como um mundo de sentido e significado. Dessa forma, compreendemos a importância de identificarmos, desde a Educação Infantil, atitudes capacitistas, como também possibilitar a promoção de novas percepções. Precisamos, portanto, entender a percepção como parte de um sistema dinâmico de comportamento, em vista disso é de grande relevância a relação entre as transformações dos processos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais (Vygotsky, 1998). Assim, fica explícito que as escolas, as universidades têm relevante função nesse processo.

Chauí (2000) ressalta que a percepção possui, dentre outras, características tais como uma conduta vital, uma comunicação, uma interpretação e uma valoração do mundo, que ocorrem a partir da estrutura de relações entre nosso corpo e o mundo; uma percepção que envolve toda nossa personalidade, nossa história pessoal, nossa afetividade, nossos desejos e paixões, o que significa que a percepção é uma maneira fundamental de os seres humanos estarem no mundo. Conforme a autora, percebemos as coisas e os outros de modo positivo ou negativo, como instrumentos ou como valores e reagimos positiva ou negativamente. Nessa perspectiva, a percepção do mundo é qualitativa, efetiva e valorativa. Ou seja, a percepção

envolve nossa vida social, os significados e os valores das coisas percebidas decorrem de nossa sociedade e do modo como nela as coisas e as pessoas recebem sentido, valor ou função. Nesse sentido, a percepção oferece-nos um acesso ao mundo dos objetos práticos e instrumentais, orientando-nos para a ação cotidiana e para as ações técnicas mais simples, como uma forma de conhecimento e de ação (Chauí, 2000).

A partir do exposto, entendemos que nossas percepções podem ser transformadas e, com relação aos alunos com deficiência, é notória a necessidade de novos sentidos. Reiteramos que a Universidade, os cursos de formação de professores (as) e as práticas pedagógicas têm muito a contribuir na efetivação de uma sociedade que contemple o modo de vida de todas as pessoas. Como evidencia Conceição (2019), as percepções geram concepções que influenciarão as atitudes em relação à pessoa com deficiência. Conforme a autora, as percepções com relação a esta precisam ser ressignificadas tendo como respaldo princípios inclusivos e livre do capacitismo. Em suma, as percepções, consistem em elementos do nosso pensamento que estão presentes em nossos sentimentos, impressões, conhecimentos, experiências vividas, conceitos aprendidos etc. Não há como separar nossas percepções do nosso pensamento nem mesmo do nosso cotidiano (Cunha; Giordan, 2012).

Ademais, nossas percepções sobre a inclusão escolar das crianças com deficiência devem superar a histórica opressão e exclusão e fundamentar-se no modelo social de deficiência, em condições de promover uma sociedade mais justa. Maia e Ferreira (2024), ponderam que a percepção consiste na impressão do objeto social, ocasionada não somente pelas características do próprio objeto, como também pelos aspectos afetivos que o indivíduo desenvolve sobre ele. Os autores consideram, ainda, que, no contexto escolar, a percepção consiste no modo pelo qual o docente transmite conhecimento por meios sensoriais, da linguagem e atitudes. Em suma, o olhar perceptivo do docente no processo de aprendizagem do aluno é relevante, haja vista que sua postura e suas atitudes podem auxiliar ou prejudicar o aluno em seus objetivos (*Ibid.*, 2024).

Destarte, aos professores, a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva deve estar presente desde a formação inicial, para que, assim, possam transformar realidades que apresentem, dentro do âmbito educacional, professores, coordenadores pedagógicos e diretores que compreendam que ainda que não sejam especialistas em educação especial e inclusiva, têm que trabalhar para a efetividade da inclusão pois é preciso considerar não ser mais tolerável o discurso de que não estudaram educação especial e inclusiva (Conceição, 2022).

Parafraseando Vygotsky (2010), devemos considerar que nossas percepções sobre os alunos(as) PAEE podem nos levar a desenvolver atitudes inclusivas, mas também a renunciar

a elas, o que é lamentável, tendo em vista os danos que podem acarretar à vida de tantos. Em pesquisas como Conceição (2022), Oliveira (2024), Dias; Cadime (2018) e Oliveira (2018) mensuramos o quanto nossas percepções sobre a deficiência, quando fundamentadas em paradigmas de opressão, exclusão influenciam no fortalecimento do capacitismo nosso de cada dia.

Conceição (2022) afirma ser possível alterar concepções negativas acerca da inclusão. A autora desenvolveu uma pesquisa buscando compreender e analisar as concepções de crianças sem deficiência sobre a deficiência física antes e após informações sobre a temática. Desse modo, por meio de um programa informativo sobre inclusão e diversidade com crianças sem deficiência, matriculadas em uma turma de um terceiro ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, evidenciou em seus resultados que as crianças alteraram, positivamente, as concepções sobre pessoas com deficiência física, indicando a valorização da inclusão e das diferenças. Podemos assim denotar que ações planejadas podem contribuir na (trans)formação de percepções sobre as pessoas com deficiência.

Em Oliveira (2024), a autora buscou desvelar as percepções de professoras de uma escola pública de ensino regular sobre a inclusão dos estudantes com deficiência e constatou que as professoras participantes concordam com o movimento de inclusão, no entanto, suas percepções se apresentam menos favoráveis, quando elas precisam incluir estudantes que apresentam um comprometimento mais severo em suas turmas. Os achados de Oliveira (2024) indicam a urgência de rever percepções que tão somente elevam a repetição de jargões para causar boa impressão. A defesa pela inclusão requer engajamento teórico e prático.

Ao avaliarem as percepções dos educadores de infância sobre a inclusão, Dias e Cadime (2018) apontam resultados que indicam que a implementação de práticas inclusivas está relacionada à percepção de apoio e utilização anterior de práticas inclusivas. Educadores mais novos, com menos experiência letiva e com menos experiência na aplicação de práticas inclusivas, possuem mais crenças sobre a inclusão. Educadores mais velhos e que trabalham mais tempo com crianças PAEE, percebem como positivos os efeitos da inclusão.

Nesse sentido, cogitamos que as percepções positivas sobre a inclusão escolar não decorrem somente por conta do tempo, não deve ser, portanto, largada ao acaso. A escola inclusiva requer professores conscientemente propulsores de atitudes que contribuam na eliminação de barreiras. Assim, debates e construções teóricas devem cotidianamente subsidiar as práticas escolares e fomentar a inclusão.

Oliveira (2018) analisou a percepção de professores acerca de estudantes com paralisia cerebral, considerando a centralidade do corpo e as estratégias pedagógicas utilizadas pelos

educadores, com a finalidade de favorecer a aprendizagem do estudante. A autora assevera que os diversos olhares sobre o corpo com deficiência o faz ser percebido de maneiras distintas, marcando as atitudes dos profissionais e das escolas. Os resultados denotam que vários professores que participaram da pesquisa ainda compreendem o corpo diferente como um corpo anormal, doente, frágil e vulnerável. Em contrapartida, evidencia avanços em direção à inclusão no momento em que os professores compreendem as necessidades de seus alunos e buscam estratégias para aprimorar a prática docente.

Os resultados apontados por Oliveira (2018) nos remetem a considerar a relevância que a docência deve dar às possibilidades de aprendizagens e às necessidades pedagógicas de todos os alunos, de todos os corpos. A inclusão escolar não se propõe a apagar as diferenças, mas, sim, oportunizar ensino e aprendizagem, contemplando a individualidade de todos e suas especificidades.

Conforme Saviani (2011), defendemos que, como professores, não devemos esquecer a função principal da escola. Assim, inegavelmente, nossas percepções sobre a deficiência contribuem em nossas práticas e atitudes junto aos estudantes PAEE. Reiteramos, portanto, o quanto se faz necessário que a formação do professor seja pensada de modo que promova a sua própria humanização e que, como membro atuante na sociedade, possa contribuir para a transformação social, cujo pressuposto é a transformação da sua própria consciência (Facci, 2024).

A realidade evidencia a carência de cursos de formação docente que sejam capazes de contribuir com o desenvolvimento, (trans) formação e/ou resignificação de percepções que nos aprisionam tão somente a aspectos negativos sobre a deficiência. A educação deve caminhar no sentido de proporcionar o desenvolvimento de práticas alinhadas aos pressupostos legais, culturais, sociais atualizados e, portanto, com relação ao PAEE, tais práticas devem ser subsidiadas por princípios inclusivos.

Dessa forma, passamos a analisar as percepções dos discentes do curso de pedagogia da UESPI e ressaltamos que buscamos nos aproximar de seus pensamentos, afetos, anseios tanto relacionados aos aspectos que antecedem sua formação, como aos adquiridos ao longo do curso. Partimos então, lembrando que definimos quatro categorias de análises assim nomeadas: Pré-concepções quanto ao curso e ao PAEE; Formação Inicial e a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: aspectos teóricos e práticos; Perspectivas Profissionais: saberes e práticas junto ao PAEE; Concepções e políticas educacionais inclusivas.

Assim, na primeira categoria: **Pré-concepções quanto ao curso e ao PAEE**, verificamos quais as motivações que os levaram a optar pelo curso de licenciatura em pedagogia

e se o PAEE era compreendido por eles como um dos públicos pertencentes à sua área de atuação profissional.

Na segunda categoria: **Formação Inicial e a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**, buscamos conhecer se, como e o quanto a formação inicial aproximou os discentes da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e quais os aspectos teóricos e práticos eles apreenderam ao longo do processo formativo, quais e o quanto os saberes e práticas oferecidos pelo curso nas disciplinas ofertadas, possibilitaram aos futuros profissionais da educação, conhecer sobre o processo de inclusão das crianças PAEE em escolas comuns.

Dessa forma, diante dos saberes e práticas vivenciadas ao longo do curso, na terceira categoria: **Perspectivas Profissionais: saberes e práticas junto ao PAEE**, expomos as percepções dos discentes quanto às perspectivas desses profissionais junto ao PAEE e o quanto se sentem preparados para contemplar em suas práticas as crianças com deficiências, TEA, altas habilidades/superdotação como também as percepções quanto à escola ideal para que possamos vivenciar a inclusão e ainda suas compreensões de como deve ocorrer esse processo.

Desse modo, finalizamos na quarta categoria: **Concepções e políticas educacionais inclusivas**, analisando as concepções dos discentes com relação a conceitos e políticas educacionais sobre a Educação Especial.

A partir daqui, passamos à análise e discussão dos resultados obtidos, organizados sequencialmente por categorias de estudo.

5.2 Pré-concepções quanto ao curso e ao PAEE

Nessa primeira subseção, apresentamos as respostas das questões elaboradas com o intuito de buscar apreender algumas percepções que antecederam o processo formativo dos discentes, porém, precisamos reconhecer que sendo realizado ao final do curso, as respostas aqui apresentadas, obviamente, podem ser fundamentadas (ou não) por suas vivências e conhecimentos adquiridos ao longo do processo formativo, mas consideramos válidas e a nomeamos de Pré-Percepções Formativas.

Assim, quando foi questionado aos discentes qual o motivo pelo qual escolheram cursar Licenciatura Plena em Pedagogia, Guarujá, Mandacaru e Ipê responderam:

Acredito que uma grande parte das pessoas que entram no curso **entram por causa de uma graduação, um título**; só que aí é assim, a pedagogia é igual àquela coisa, ou você gosta ou não gosta, e aí a gente vai conhecendo os conteúdos, os temas, vai se envolvendo, e da minha parte, pelo menos, me identifico na área (Guarujá, 2023, grifos nossos).

Na verdade, **eu queria cursar psicologia** e aí botei as duas alternativas, e **a pedagogia foi contemplada** e eu tô cursando (Mandacaru, 2023, grifos nossos).

Então... eu **não tenho um motivo assim, certo**. Eu **só queria passar no Enem** e [...] **a opção foi pedagogia**, porque algumas pessoas me falaram que é um curso muito abrangente, né? **Tem muita área de emprego** [...], então eu escolhi e aí deu certo (Ipê, 2023, grifos nossos).

Esses relatos nos parecem expressar que o curso de pedagogia foi a opção que tiveram de ingressar na universidade. Para Muçambê, Xique-xique e Jitirana, a escolha do curso ocorreu motivada pelo desejo de ser, de aprender a ser professor(a), como podemos constatar nos relatos:

Na verdade, eu já dava aula de reforço antes de fazer o Enem, então era algo que me motivava, **coloquei as duas opções de pedagogia**. Então **foi algo mesmo já que eu queria** (Muçambê, 2023, grifos nossos).

Por família. Minha tia [...] tem o curso de pedagogia [...] aí eu me interessei, porque ela falava tão bem, ela me incentivava a continuar por mais que eu tentasse, tinha aquele processo do Enem e eu também, ela fala: nunca desista, uma hora você vai conseguir (Xique-xique, 2023, grifos nossos).

Como eu já tinha uma licenciatura, né? Então, [...] nessa licenciatura eu não me identifiquei com as áreas [...]. Então **eu sempre gostei da educação e a pedagogia me chamou** porquê [...] **eu poderia ampliar meu olhar sobre a docência**, porque nas ciências sociais a gente não tem essa [...] vivência de docência, né? E assim, **com a pedagogia a gente teve esse olhar realmente do que é ser professor, de como atuar na sala de aula** [...] (Jitirana, 2023, grifos nossos).

Os passos iniciais que os levaram a optar por percorrer os caminhos da docência são diferentes, afinal, conforme Duarte (2013), a individualidade de cada pessoa se constitui do resultado da dinâmica da sua atividade social. E é importante atentarmos que, como afirma Severino (2017), todas as carreiras universitárias estão relacionadas ao exercício de atividades profissionais, que são desenvolvidas socialmente, de modo que a finalidade de toda formação encontra-se na vida social e na forma como é conduzida a existência concreta dos homens.

Como Amaral (1998), ponderamos que a formação docente deve ter capacidade de despertar a necessidade de se refletir sistematicamente acerca do fazer pedagógico, incluindo-se aí todas as esferas de influência - econômicas, políticas, culturais - e não somente aquelas que se referem a condições peculiares ao educando ou ao educador. Isso significa que a docência não se faz em uma caminhada isolada do mundo e distante das pessoas.

Desse modo, devemos nos ater ao fato de que a docência sendo porta de entrada para o competitivo mercado de trabalho ou a concretização de um sonho, de uma vocação, os seus resultados de acordo com Severino (2017), estão direta e imediatamente relacionados com o destino dos seres humanos, com a intervenção profissional na sociedade. O professor e sua prática pedagógica (trans)forma vidas.

Quando questionamos se ao escolher o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, os discentes sabiam que teriam como alunos crianças PAEE, Guarujá, Muçambê, Mandacaru e Ipê afirmaram:

Não. Batendo na tecla da formação, que é importante. Mas a formação, por exemplo, mesmo que você tenha uma formação muito adequada, você precisa de **outro aspecto para trabalhar com uma pessoa com deficiência, que é o humano. Ter o olhar humano.** Porque você pode ter muitas estratégias, mas se você não souber, ali, manejar, ver o pessoal individual [...] (Guarujá, 2023, grifos nossos).

Não. Não vou mentir não [...]. **Nem passava na cabeça** (Muçambê, 2023, grifos nossos).

Na verdade, não. [...] Assim, porque eu acho que você tem que... pra trabalhar com esse público, né? Você tem que é... **se especializar, fazer muitas coisas pra atender a demanda deles,** porque no caso é [...] você docente, né? Então a gente sabe que um docente ele não fica exclusivamente com uma criança é uma demanda muito grande em uma sala de 30 alunos para você é [...] conseguir repassar conteúdo e principalmente **as crianças especiais que você precisa tá ali acompanhando, precisa tá ali perto,** desenvolvendo práticas e **aí você tem que ter uma dupla jornada** vamos se dizer assim, por que você vai ter que **desenvolver atividades pra aquela criança e pro restante da turma** [...] que a gente sabe que também não aprende de uma forma homogênea, né? (Mandacaru, 2023, grifos nossos).

Não. Eu não [...]. Assim, porque também, a única experiência de sala de aula era eu estudando e, assim, nas escolas as quais eu estudava **eu não percebia crianças assim,** aí também, aí eu não me via assim é [...] com esse público (Ipê, 2023, grifos nossos).

Inferimos pelo que expõem os discentes, que há visíveis dificuldades em reconhecer a deficiência e o trabalho com crianças com deficiência como uma real possibilidade. A prevalência do aspecto humano aos aspectos formativos, como expressa Guarujá, são indícios que nos levam a entender que a Educação Especial é (ou deve ser) em seu imaginário mais direcionada de forma exclusiva ao assistencialismo, ao cuidar, desconsiderando a escola como propulsora de conhecimentos.

Consideramos que um trabalho pedagógico, em si, contempla a dimensão humana e, portanto, para que este obtenha sucesso requer aperfeiçoamento científico os quais são provenientes da formação, não qualquer formação, mas uma que leve à incorporação dos conhecimentos como superação do conhecimento cotidiano (Facci, 2024).

As ponderações de Muçambê e Ipê evidenciam a invisibilidade das pessoas com deficiência até a experiência do estágio. Mandacaru parece compreender que a integração, a segregação e o AEE são as únicas formas possíveis de educação para os estudantes PAEE e demonstra perceber que a presença de crianças com deficiência requer do professor da turma do ensino regular um esforço maior, diferente do fazer pedagógico com os demais alunos.

Nesse sentido, remetemo-nos a Rossato e Constantino (2017) ao afirmarem que, se pensarmos nos objetos tais como constituídos culturalmente, sejam eles material - como uma

caneta - ou não - como uma palavra (deficiência, professor), perceberemos que eles têm uma função social, um significado (ou muitos) que foi estabelecido socialmente e foi perpetuado ao longo da prática social, em que se inscreve sua função, ou seja, a forma como deve ser utilizado na vida em sociedade.

A afirmação das autoras nos leva a indagar: quais significados atribuímos à docência? E à deficiência? À educação ofertada às crianças com deficiência, TEA, altas habilidades /superdotação? Às práticas pedagógicas compreendidas como ideais, como possíveis de serem desenvolvidas com/para o PAEE? E o quanto a formação docente tem a colaborar nesse processo cultural que nos constitui e nos faz desenvolver nossas funções, nossas práticas pedagógicas deste ou daquele jeito? As respostas a tais perguntas podemos não encontrar com facilidade, mas, sem dúvidas, merecem instigar o caminhar docente.

Rossatto e Constantino (2017) seguem reiterando que nos apropriamos de conceitos de forma contínua e os objetivamos nas nossas relações com o outro, com os objetos, com a cultura, com o conhecimento. Inegavelmente, precisamos romper com a égide dos modelos biomédicos e capacitistas que nos limitam a ver os alunos com deficiência como inexistentes e/ou menos capazes, e/ou mais trabalhosos.

Para Xique-xique e Jitirana, trabalhar com as crianças PAEE faz parte da realidade e do dever docente como podemos constatar em suas falas:

Sim. Tanto que meu [...] TCC agora tá sendo sobre o AEE, porque eu achei interessante [...] esse olhar pra eles (Xique-xique, 2023, grifos nossos).

Com certeza. Porque [...] **faz parte da nossa realidade, do nosso dever como pedagogo, como futuros pedagogos**, então, é algo que a gente não pode fugir disso [...] (Jitirana, 2023, grifos nossos).

Desse modo, os discentes expressam as suas primeiras pistas sobre um entendimento acerca da inclusão das crianças com deficiência, em turmas do ensino regular, assim como das limitações e possibilidades como futuros docentes que irão trabalhar com alunos PAEE. Suas impressões sobre o fazer docente, na perspectiva de uma educação inclusiva, começam a se desenhar.

Todavia, consideramos que são percepções que antecedem o processo de formação inicial, o que nos leva a compreender, parafraseando Martins (2015), que há evidências da necessidade de se pensar a educação do educador, pois ele precisa ser educado em condições de trabalhar com as crianças PAEE numa perspectiva anticapacitista.

5.3 Formação Inicial e a Educação Especial na perspectiva Inclusiva: aspectos teóricos e práticos

A partir de agora, adentramos as percepções dos discentes, relacionadas aos componentes curriculares que versam sobre a Educação Especial. Antes das análises em si, relembremos que o curso de pedagogia da UESPI tem carga horária total de 3.380 horas/aulas, incluindo 200 horas de Atividades Acadêmicas Científicas Culturais (AACCs). O tempo mínimo de integralização é de 4 (quatro) anos e 6 (seis) meses, ou seja, o curso possui 9 (nove) blocos. Assim, os partícipes de nossa pesquisa são discentes do nono bloco. Seguimos, portanto, com as análises das entrevistas.

Ao serem perguntados se haviam cursado disciplinas de Educação Especial, quais e quantas disciplinas, todos foram unânimes em afirmar que sim, cursaram disciplinas de Educação Especial. Com relação à quantidade e o nome das disciplinas, as respostas foram variadas como podemos notar:

Sim, cursei. Só **uma**. Era [...]. Esqueci o nome da disciplina, mas acho que era [...] Educação Especial (Mandacaru, 2023, grifos nossos).

Sim, só acho que foi só **uma disciplina** que tem no curso (Ipê, 2023, grifos nossos).

Sim. A gente cursou **uma disciplina**, né? De **Educação Especial**, porém, é, tivemos [...] duas disciplinas de psicologia que também trabalhou essa questão, né? (Jitirana, 2023, grifos nossos).

Guarujá e Xique-xique relaciona um número maior de disciplinas, enquanto Muçambê recorda ter cursado mais de uma disciplina como podemos confirmar:

Sim. [...] Fundamentos da Educação Especial. [...] Psicopedagogia, que tem um pouco a ver. [...] E Libras também [...]. São 180 horas num universo de 3400 horas, é muito pouco [...] (Guarujá, 2023, grifos nossos).

Sim. Deixa eu ver [...] Psicopedagogia, Psicologia, Psicologia da Educação, Educação Inclusiva e agora Libras (Xique-xique, 2023, grifos nossos).

Sim. Foi Psicopedagogia 1 e 2. [...] Ah! Também tive do professor ..., justamente pras crianças mesmo que tem deficiência, [...] esqueci o nome! [...] Foi no período passado, oitavo período que agora me fugiu à mente (Muçambê, 2023, grifos nossos).

É importante destacar que Mandacaru, Ipê, Jitirana e Muçambê não relacionam Libras, mesmo que esta seja umas das disciplinas cursadas no período vigente. Vemos que Guarujá cita disciplinas que comumente estão associadas à Educação Especial, enquanto Xique-xique aponta Psicologia nesse mesmo rol. É comum a dificuldade de recordar nome exato de disciplinas, blocos em que cursou, ementas, objetivos e temas abordados. Mas consideramos que as respostas dos discentes sugerem que a Educação Especial se faz presente no curso de

pedagogia da UESPI e, para tanto, compreendemos ser válido conhecer as ementas e objetivos das disciplinas citadas e que fazem parte do fluxograma do curso. Vamos então observar:

Quadro 13 - Disciplinas que versam sobre Educação Especial na percepção dos discentes

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	BLOCO	EMENTAS E OBJETIVOS
1. Fundamentos da Educação Especial	60	VIII	Ementa: Educação especial: análise histórica e fundamentação legal. Abordagens teóricas e conceituais das diferentes categorias de necessidades especiais. Educação especial no sistema escolar: currículo, avaliação e didática. Mudança de paradigmas na educação inclusiva. Compreensão e intervenção pedagógica e ética no processo ensino-aprendizagem da pessoa com necessidades especiais. Objetivo: Sistematizar os conhecimentos teórico-práticos da Educação Especial na perspectiva do atendimento pedagógico às crianças com necessidades educacionais especiais e quanto ao papel da inclusão, enfatizando a importância da adaptação curricular e escolar.
2. Psicologia I	60	I	Ementa: A psicologia como ciência; Evolução, histórico e aplicabilidade no contexto educacional; Processo dos fenômenos psíquicos e suas disfunções: reflexos na aprendizagem escolar (processos cognitivos e conativos (inteligência, memória, motivação e percepção); Teorias do desenvolvimento e aprendizagem: empirismo e racionalismo. Objetivo: Conhecer as contribuições da Psicologia para o processo educacional, suas implicações e dinâmica no desenvolvimento e aprendizagem.
3. Psicologia II	60	II	Ementa: O âmbito psicológico do processo suas dimensões e implicações na prática escolar ; Bases psicológicas dos processos do desenvolvimento e aprendizagem na infância, adolescência, maturidade e 3ª idade: os aspectos cognitivos (relação pensamento/ linguagem) e afetivos (relação inteligência/ afetividade); Teorias de desenvolvimento e Aprendizagem: Piaget, Vygotsky, Wallon, Freud e Gardner; Objetivo: Conhecer as principais teorias do desenvolvimento e aprendizagem abordando criticamente as teorias de Piaget, Vygotsky, Wallon e Freud e Gardner refletindo sobre as suas contribuições à prática educacional.
4. Psicopedagogia	60	VI	Ementa: Introdução à Psicopedagogia: histórico e objeto de estudo. Dificuldades de aprendizagem: tipos, causas e formas de intervenção. Avaliação psicopedagógica e postura docente. Objetivo: Compreender alguns transtornos inerentes ao processo de aprendizagem bem como as formas adequadas de intervenção pedagógica.
5. Libras	60	IX	Ementa: Tratamento e assistência adequada à pessoa com deficiência auditiva. Legislação pertinente e vigente da inclusão nos cursos de licenciatura, Educação Especial e

			Fonoaudiologia. O ensino da língua de sinais – Libras. Estrutura gramatical própria, sistemas linguísticos e transmissão de ideias. Objetivo: Compreender o contexto linguístico, sociológico, histórico cultural do conhecimento da Libras, por meio de debates e informações gerais ampliando o vocabulário de língua de sinais.
--	--	--	---

Fonte: organizado pela autora com base nos dados do PPC/UESPI (2013)

Todas as disciplinas citadas pelos discentes são componentes obrigatórios. De acordo com a ementa da disciplina Fundamentos da Educação Especial, além da análise histórica e fundamentação legal, enfoca em abordagens teóricas e conceituais de diferentes categorias de necessidades especiais e, dentre os objetivos, afirma sistematizar os conhecimentos teórico-práticos, reconhecendo o papel da inclusão assim como a importância da adaptação curricular e escolar.

Em relação às disciplinas de Psicologia I e II citadas por Jitirana e Xique-xique, é interessante vê-las compor suas percepções dentre as disciplinas que versam sobre Educação Especial, tendo em vista que as ementas e objetivos delas não especificam necessidades educacionais específicas, PAEE, nem educação na perspectiva inclusiva. Inferimos que ambas, por contemplar o desenvolvimento humano e da aprendizagem, relacionando-os às suas implicações e dinâmicas da prática educacional, possam ter possibilitado aos discentes o despertar de compreensões sobre o desenvolvimento da criança e a peculiaridade dos diferentes tipos de desenvolvimento. Isso nos soa como positivo, na medida em que há indícios de que, ao pensar o desenvolvimento humano e da aprendizagem, os discentes não excluam de suas percepções as crianças PAEE.

Quanto às disciplinas de Psicopedagogia e Libras, suas ementas explicitam suas contribuições para a prática pedagógica e seus objetivos correspondem a compreender e colaborar com intervenções pedagógicas no processo de aprendizagem dos (as) estudantes PAEE.

Mas as percepções dos discentes vão de encontro de Reis (2021), tendo em vista que ela nos certifica em sua pesquisa que a Educação Inclusiva nem sempre está presente na formação inicial de professores(as) e que a maioria dos cursos de licenciatura não possuem disciplinas que contemplam a inclusão. De igual modo, Glat e Pletsch (2010) evidenciam que são raros os cursos de licenciatura e mesmo de pedagogia, que oferecem habilitações ou disciplinas voltadas às especificidades dos educandos com deficiência, TEA, altas habilidades/superdotação.

Em Oliveira e Sousa (2021), vemos que ao analisarem três cursos de licenciatura em pedagogia, indicam que esses cursos oferecem disciplinas obrigatórias e eletivas no campo da

Educação Especial e assumem o princípio da diversidade humana, mas asseveram que a temática da Educação Especial aparece desarticulada de outras áreas da educação.

Compreendemos que seja importante que as disciplinas dos cursos de formação docente sejam capazes de instigar o professor a pensar e adequar o ensino também para o PAEE. Nesse sentido, Oliveira e Sousa (2021) nos induz a buscar as ementas de alguns outros componentes curriculares que consideramos relevante para o fazer docente e outros que são reconhecidamente valorizadas socialmente tais como:

Quadro 14 - Ementas de outras disciplinas que não fazem referência ao ensino e aprendizagem do PAEE

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	BLOCO	EMENTAS E OBJETIVOS
1.Didática	75	III	Ementa: Fundamentos epistemológicos da Didática. A importância da didática na formação do professor. Dimensões do processo de ensino-aprendizagem. Planejamento didático: componentes e construção do projeto de ensino. Natureza e formas e instrumentos de avaliação da aprendizagem. Objetivo: Sistematizar conhecimentos que fundamentam a didática e sua importância no processo de formação do professor.
2. Alfabetização	90	IV	Ementa: Conceito de alfabetização e letramento. A dimensão sócio-histórica da alfabetização e letramento. A psicogênese da língua escrita. Abordagens teórico metodológicas de alfabetização. Experiências de alfabetização. Objetivo: Analisar a dimensão sócio-histórica da alfabetização no Brasil, enfatizando os conceitos de alfabetização e letramento.
3.Literatura Infanto Juvenil	60	IV	Ementa: Origem, historicidade, principais autores, gêneros e categorias, movimentos, folclore, teatro e jogos infanto-juvenis. Trabalho com o livro infantil (sua linguagem e estrutura). Análise e produções textuais com vistas a relacionar o mundo com a criança e o adolescente com o mundo ficcional e o realístico das obras literárias. Literatura infantojuvenil: direito e prazer. A literatura infantil no processo de alfabetização e suas implicações político-pedagógicas. Realidade e perspectivas. Objetivo: Conhecer a importância da Literatura Infanto-juvenil, sua origem, conceito, características e funções, estabelecendo as relações entre a mesma e tradição pedagógica.
4.Língua Portuguesa: conteúdo e metodologia	75	V	Ementa: Fundamentos teórico-metodológicos e legais para o ensino da Língua Portuguesa. A fala, a leitura, a escrita e a análise linguística como prática de sistematização do conhecimento linguístico. Modalidades didáticas adequadas ao ensino da língua. Planejamento e avaliação no processo de ensino da Língua Portuguesa. Objetivo: Conhecer os aspectos curriculares, metodológicos, avaliativos e legais que embasam o ensino da Língua

			Portuguesa, analisando à luz das teorias, a prática educativa, no ensino fundamental para o desenvolvimento crítico e criativo da criança e adolescente.
5. Matemática: conteúdo e metodologia	75	V	Ementa: Caracterização do ensino de matemática: Matemática e os temas transversais. Modalidades didáticas adequadas ao ensino de matemática: métodos, técnicas e recursos. Planejamento do ensino de matéria de matemática de 1ª a 4ª série do ensino fundamental: avaliação de aprendizagem do ensino de matemática. Caminhos para fazer matemática em sala de aula. Construção/manuseio de materiais didáticos. Usos dos PCNs no trabalho pedagógico com a matemática. Objetivo: Conhecer os pressupostos teóricos e metodológicos da matemática para os anos iniciais do ensino fundamental, ressaltando o papel da história e da filosofia da matemática na Educação Matemática.

Fonte: organizado pela autora com base nos dados do PPC/UESPI (2013)

Importante ressaltarmos que Bengtson e Pino (2022) defendem a importância de o professor dominar não só conteúdos, mas também as formas de os ensinar. Destacam ainda, que o docente deve compreender as especificidades de cada estudante e garantir que o jogo dialético de ensinar-aprender seja posto em prática, oferecendo oportunidades ao estudante para que este possa participar de sua própria formação.

Assim, reconhecemos que as disciplinas de Didática, Alfabetização, Literatura Infanto Juvenil, Língua Portuguesa: conteúdo e metodologia, Matemática: conteúdo e metodologia em suas ementas não fazem menção ao PAEE. Obviamente, temos consciência de que nenhum componente curricular de um curso de formação tem condições de esgotar seu campo de conhecimento, mas compreendemos que todos subsidiam o professor em formação, a lançar pensamentos sobre a prática que futuramente irá desenvolver nas escolas, assim como também, para quais alunos pensar as práticas. Nesse sentido, ponderamos o quanto ampliaria as percepções dos discentes com relação à inclusão das crianças com deficiência se no rol das discussões de tão importantes componentes curriculares também estivessem presentes sugestões que contemplem o PAEE.

Compreendemos, tal como Gatti (2013) que o professor precisa estar preparado para exercer uma prática educativa contextualizada, que leve em consideração as especificidades do momento, a cultura local e o alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares. Portanto, a formação inicial deve proporcionar ao professor a necessidade de buscar superar suas fragilidades e, assim, fortalecer as práticas educacionais.

Consideramos que, como afirma Barroco (2011), fundamentada em Vygotsky e Luria (1996), mesmo tendo grandes especificidades em seus desenvolvimentos, as pessoas com

deficiência não só podem, como devem frequentar a escola. E o que esta lhe ensina, segundo ela, deve ser capaz de projetá-las a outro patamar, transformando-as, metamorfoseando-as e contribuindo para que passem de crisálidas a borboletas.

Sendo assim, reputamos que os cursos de formação docente possam contribuir na disseminação de compreensões que valorizem o potencial de aprendizagem das crianças com e sem deficiência. O acesso ao ensino de todas as áreas do conhecimento é imprescindível ao desenvolvimento humano. A escola deve ser espaço que cuida, ensina e oportuniza aprendizagem para todos, respeitando as diferenças, sem omissão de ação.

Após afirmarem terem cursado as disciplinas que versam sobre a Educação Especial, perguntamos o quanto consideram que tais disciplinas tenham contribuído em sua formação, em especial para trabalharem com o PAEE. Para Guarujá, a graduação foi insuficiente e, por isso, recorre a outras leituras e cursos, como expressa:

A maioria do meu conhecimento nessa temática se deu, claro né? Por cursos, leituras próprias, [...] busco coisas para ler, para pesquisar. **A formação realmente é insuficiente.** Você imagina uma disciplina de 60 horas no universo de um curso que tem mais de 3.500 horas? Mas **a própria construção da graduação é insuficiente,** [...] por mais que seja um professor muito competente (Guarujá, 2023, grifos nossos).

Guarujá evidencia a compreensão de que a docência precisa estar preparada para trabalhar também com alunos com deficiência, TEA, altas habilidades/superdotação e como o curso de graduação não contempla suas necessidades formativas busca portanto, sanar essas lacunas realizando outros cursos e leituras.

Para Muçambê, Mandacaru, Xique-xique e Jitirana com as disciplinas cursadas foi possível adquirir conhecimentos que contribuíram em suas práticas. Como enfatiza em suas declarações:

Sim. Com certeza, com certeza, porque ensinou a gente a ter um olhar diferente dentro de sala de aula, porque tem muitos professores que no caso **quando a criança [...] é laudado ou tá em processo, deixa a criança largada, deixa a criança fora da sala que eu já vi acontecer. Então as disciplinas [...] mostram como a gente tem que ter um olhar diferente pros alunos, porque a gente também não tem que medir o aluno,** cada aluno do mesmo jeito não, porque **cada um tem suas particularidades** então, [...] eu gostei [...] das disciplinas. Elas me mostraram sim, me ensinaram sim, **a como ser [...] diferente dentro da sala de aula** (Muçambê, 2023, grifos nossos).

Ah! **A disciplina me abriu um olhar** assim, pra **ter um pouco mais de empatia,** né? Com as crianças, porque a gente sabe que principalmente as crianças da rede pública sofrem com a precariedade de tudo, de acompanhamento, por que não é só o professor, tem outros processos lá atrás da escola também, né? E aí, abriu [...] **um olhar pra gente ter mais cuidado** e também [...] **prestar mais atenção a essa criança** (Mandacaru, 2023, grifos nossos).

Sim. Até na relação dos meus alunos. [...] **Eu fiquei até assustada, porque não era minha realidade, aí com o decorrer das aulas também daqui da UESPI me**

ajudou bastante, por exemplo de educação inclusiva, da psicopedagogia também ajudou, eu gostei (Xique-xique, 2023, grifos nossos).

Contribuíram porque foi algo novo, né? A gente antes, eu não tinha, por que foi a época antes de estágios, quando a gente cursou essas disciplinas não tinha ainda estagiado, então a gente viu a questão teórica, né? É [...] quais são as siglas que existem, né? Como [...] as leis que estão determinadas, como algumas normas também, mais assim, na teoria. **Então com essa parte teórica, quando a gente foi pra prática nos estágios já tínhamos [...] esse conhecimento da Educação Especial**, né? (Jitirana, 2023, grifos nossos).

As percepções de Muçambê, Mandacaru, e Jitirana nos levam a entender que as disciplinas foram capazes de lhes mostrar que as crianças PAEE precisam de olhar diferenciado, um maior cuidado, mais atenção. Suas percepções, mais uma vez, remetendo-nos a reconhecer que a educação para essas crianças deve estar relacionada a um aspecto assistencialista. Muçambê também ressalta a realidade em que crianças laudadas ou que ainda buscam o laudo, às vezes, ficam fora da sala de aula e destaca a necessidade de o professor ser diferente, o que nos remete a refletir acerca de quais atitudes a docência desenvolve com o alunado que se enquadra dentro de um padrão tido como normal e com o PAEE.

Sem adentrar em detalhes, Xique-xique mostra que, como um bálsamo, as disciplinas lhe confortaram, aliviando o susto inicial do encontro com as crianças e melhorando a relação com seus alunos. E somente Jitirana relaciona aspectos teóricos e normativos apreendidos e os associa como positivos. As percepções dos discentes não nos levam a reconhecer a ênfase aos aspectos de ensino e aprendizagem das crianças.

As percepções relacionadas coadunam-se com o que afirmam Bock e Nuernberg (2018), ao asseverarem que os acadêmicos são munidos com diferentes disciplinas de metodologias de ensino ao longo da formação inicial em licenciaturas, entretanto poucas delas questionam o perfil de aprendizagem dos estudantes para os quais os graduandos estão sendo preparados para atender. Conforme os autores, muitas disciplinas insistem em cultivar um modelo de ensino baseado em um estudante idealizado, padrão, a partir da lógica da normalidade. Desse modo, muitos deles saem da academia com o sentimento de despreparo para trabalharem com a diversidade de características e de sujeitos que são reais e que habitam o cotidiano das escolas.

Reconhecemos que tal realidade precisa ser analisada e discutida, e não no sentido de apontar culpados, mas encontrar as possibilidades de transformar a realidade dos cursos de formação, das escolas, dos professores, das práticas pedagógicas e das percepções que se constituem no capacitismo. Compreendemos que não há o que se esperar, o tempo de buscar as condições para avançar é agora, aliás, passou da hora.

Ainda sobre as disciplinas cursadas, Ipê enfatiza que foram sim importantes e contribuíram em sua formação, porém, destaca:

[...] Eu vejo que **muitas vezes na teoria tem muita coisa assim, bonita, sabe? Enfeitam muita coisa e na prática quando a gente vai ver, não é aquilo que a gente viu na teoria.** Assim, na parte teórica acrescentou, porém eu esperava [...] mais pra trabalhar mesmo assim, na prática, **como se comportar, como agir com aquelas crianças,** [...] a gente não teve esse auxílio (Ipê, 2023, grifos nossos).

Ipê evidência em sua fala que a teoria acrescentou, ajudou, mas ao mesmo tempo não lhe concedeu todas as ferramentas que necessitava na prática. Parece-nos que a prática desnudou o que Ipê considerava que a teoria lhe tinha oferecido. Por conseguinte, as colocações de Ipê nos levaram a buscar compreender se os discentes consideram a teoria indissociável da prática ou se ambas seguem caminhos sempre opostos.

Na visão de Guarujá:

É muito bom a gente ter o arcabouço teórico, isso nos ajuda muito, **mas há um risco.** Assim, uma falta, eu pelo menos sinto falta disso, que a gente vê uma coisa muito **mecânica demais** e o ser humano é o ser humano. Seja com deficiência ou sem. Lidar **com o ser humano não exige técnicas pré-prontas, técnicas feitas** (Guarujá, 2023, grifos nossos).

Em um primeiro momento, Guarujá nos remete a pensar a teoria como um traçar de caminhos determinados, receituário pragmático, técnico e único. O conhecimento nos parece ser descrito por Guarujá, como uma forte armadura que aprisiona, sem possibilidades de fuga, de movimento. E segue afirmando:

[...] **a gente precisa do conhecimento.** [...] Porque [...], **ele te dá todas as possibilidades.** [...] A gente não pode cobrar um conhecimento integral, em um contexto tão curto de tempo. [...] Agora claro, conhecimento sozinho, ele não vai ser a solução de todos os desafios. [...] **O conhecimento, ele vai abrir as portas, as portas teóricas, mas ele sozinho não vai mudar a nossa prática.** Mas [...] **com disposição humana** [...] a parte técnica sozinha, por si só, não vai trazer a empatia. [...] Até para ir atrás desse conhecimento, precisa ter interesse. [...], mas o conhecimento, ele abre portas, **porque quando você está no contexto de sala de aula, e não tem nenhum conhecimento, você não vai saber o que fazer [...]** (Guarujá, 2023, grifos nossos).

Na sequência, Guarujá parece explicitar a importância do conhecimento e a necessidade de sua conexão com outros aspectos capazes de levar o professor a perceber e transformar suas práticas.

Para Ipê, teoria e prática andam juntas e podem também seguir separadas. As palavras de Ipê evidenciam compreensões de que a teoria desenha uma prática inexistente e camufla a realidade e ratifica:

Eu vejo que assim, elas podem andar juntas, mas elas [...], também [...], **se separam.** Porque eu vejo que muitas vezes **na teoria tem muita coisa assim, bonita, sabe? Enfeitam muita coisa e na prática quando a gente vai ver não é aquilo que a gente viu na teoria** (Ipê, 2023, grifos nossos).

Mandacaru fica na dúvida. Primeiramente, afirma que sim, teoria e prática andam juntas, depois de uns segundos pensando, afirma que não, e segue ratificando que na disciplina de Educação Especial, sim.

Sim. (alguns segundos em silêncio). Não. **Na disciplina de educação especial? Sim** (Mandacaru, 2023, grifos nossos).

Muçambê é contundente de que teoria e prática são inseparáveis e justifica:

Agora vou seguir o que o povo fala: **Se não tem teoria não tem prática.** Porque, **como a gente vai praticar uma coisa se a gente não tem o embasamento do que a gente quer fazer?** [...] Tipo assim, eu sigo o que algum autor fala, mas do meu jeito claro, mas tô seguindo o que ele tá falando. Então, **tenho certeza que na prática tem que ter teoria** (Muçambê, 2023, grifos nossos).

As afirmações de Muçambê nos remetem a Facci (2024), segundo o qual, quando nos apropriarmos de um conhecimento existente, nós o transformamos e acabamos por criar novos conhecimentos. Para ela, é fato que o saber escolar interfere e provoca mudanças no conhecimento cotidiano, acabando por alterar o conhecimento científico. Precisamos, portanto, reconhecer que teoria e prática não são caminhos paralelos e de mão única.

Xique-xique e Jitirana são contundentes em afirmar que

Sim. Os dois sempre andam juntos (Xique-xique, 2023).

Com certeza. Por que, **a prática é aliada com a teoria**, né? Uma ajudando a outra. Então, eu **não posso dizer que somente a prática é necessária**, somente a teoria é necessária, então **as duas têm que andar juntas** (Jitirana, 2023, grifos nossos).

As percepções dos discentes quanto aos entrelaçamentos e distanciamento da teoria e da prática nos remete a Mello (2015), pois, para ela, há a necessidade urgente de se buscar enfrentar o desafio de compreender a teoria e enfrentar o preconceito que, em geral, se percebe na educação em relação a elas. Para a autora, ocorre um desinteresse nas atitudes dos professores frente às teorias, o que atribui, possivelmente, à urgência que sentem em resolver os muitos problemas da prática educativa ou pela crença cristalizada no ditado popular que afirma não haver funcionalidade da teoria na prática (Mello, 2015).

Para Saviani (2012) ambas, teoria e prática, são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana. Nessa condição, pode-se e deve-se considerar a especificidade que diferencia uma da outra. Mas, mesmo distintos, o autor afirma que esses aspectos são inseparáveis, mas que se definem e caracterizam sempre um em relação ao outro. Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constitui e se desenvolve em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende radicalmente da prática, uma vez que os problemas de que ela trata

são postos pela prática e ela só faz sentido quando é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas que emergem da prática.

Desse modo, ponderamos ser importante disseminar compreensões que nos possibilitem reconhecer a teoria e a prática, como explicita Saviani, pois, assim, como docentes, podemos tê-las como aliadas na identificação e possíveis resolução das inúmeras preocupações pedagógicas e rompendo o histórico abismo que as separa, possivelmente nos encaminhamos a resultados mais promissores.

Entendemos, como Chizzotti (2015), que as práticas e as políticas devem ser fundamentadas nos resultados propostos pela teoria. O que vem a ser endossado em Ferreira, Sousa, Silva e Fernandes (2017), ao advogarem que os pesquisadores são (ou ao menos deveriam ser) influenciadores na avaliação e produção de políticas públicas, pois suas discussões podem ajudar na superação dos obstáculos existentes para a implementação de propostas. As pesquisas e os seus resultados precisam se refletir em ações práticas.

Evidenciamos que todos os partícipes da pesquisa realizaram estágio em turmas nas quais havia crianças PAEE. Assim, quando perguntados quais as necessidades educacionais específicas das crianças, apontam:

A maioria é **autismo** [...] agora no estágio de gestão, **crianças com deficiência física, síndrome de Down**. No Ensino Fundamental eu encontrei uma com **baixa visão**, mas a maior parte são crianças com autismo (Guarujá, 2023, grifos nossos).

Tinham muitas crianças [...] (Muçambê, 2023).

Na verdade, eu... presenciei um aluno no 5º ano, que ele era **autista** [...]. É, acho que foi só ele mesmo (Mandacaru, 2023, grifos nossos).

Uma criança. E a outra [...] **a gente desconfiou**, mas aí ficou na questão de **análise ainda** [...] (Ipê, 2023, grifos nossos).

Na sala tinham três [...]. Era **autismo**, todas (Xique-xique, 2023, grifos nossos).

É [...] **autismo, TDAH, TOD** e é isso (Jitirana, 2023, grifos nossos).

Observamos que ao relacionar as deficiências das crianças com as quais tiveram contato durante os estágios, o TEA é o mais citado. Evidenciamos que os discentes enfatizam que há crianças “laudadas” e “não laudadas” e realçam a desconfiança de que: “não tinha muitas crianças laudadas ainda” (Muçambê, 2023). Ou mesmo: “a professora mesmo falava que tinha mais crianças ali” (Mandacaru, 2023). Tais ênfases nos levaram a deduzir que o laudo é visto pelos discentes como um fator determinante no processo de ensino e aprendizagem, e essas evidências se tornam ainda mais nítidas nos posicionamentos a seguir.

[...] algumas laudadas, então, eu digo assim, **laudadas e não laudadas** [...]. Então, assim, **na sociedade em que estamos, o laudo**, em certa parte, **ele acaba**, vamos dizer [...], **sendo fundamental**, né? Em olhar dentro do sistema [...], **sem laudo, na educação básica, você não tem acesso ao AEE, você vai depender muito da boa vontade** (Guarujá, 2023, grifos nossos).

Tinham muitas crianças, mas **não tinha muitas crianças laudadas ainda**, mas que já tava em processo. Mas tinha bastante [...] (Muçambê, 2023, grifos nossos).

Nessa sala que eu estagiei **só tinha uma com laudo** no caso, né? Porque a **professora mesmo falava que tinha mais crianças ali** com necessidades especiais [...] (Mandacaru, 2023, grifos nossos).

A outra [...] **a gente desconfiou**, mas aí ficou na questão de **análise ainda** (Ipê, 2023, grifos nossos).

Nunca peguei com deficiência física, não. Nem com TDAH também nunca peguei, e **se tinha não era laudada, ainda tinha esses** (Xique-xique, 2023, grifos nossos).

Visivelmente, demonstram ser o laudo médico indispensável ao trabalho pedagógico. Os “laudados” e “não laudados” nos parecem divisores de águas, ou categorias sob as quais as crianças PAEE são subjugadas. As falas dos discentes nos levam a supor que o processo de ensino e aprendizagem requer laudos e medicamentos para que obtenha sucesso. Contudo Muçambê, Xique-xique e Guarujá explicitam outros aspectos que consideramos relevantes abordar.

Para Muçambê, o laudo e a medicação parecem ser fundamentais, porém, mesmo diante da dada importância, destaca efeitos positivos e negativos como podemos observar:

Com certeza, **o laudo tem muito a contribuir para o professor desenvolver sua prática**. Porque **com o diagnóstico as crianças começam a ser medicadas** [...] e tipo assim, é na medicação, **claro que, às vezes, as crianças ficam muito sonolentas** e tudo, mas, é na medicação que as crianças começam [...] a se controlar mais. Porque quando a gente vê uma criança que não é laudada [...] e quando a gente vê uma criança que é laudada [...], a gente vê a diferença. **Porque a criança laudada que toma medicamento, que faz os acompanhamentos por fora da escola, a gente já vai ver também o desenvolvimento dela**, como ela já fica mais sentada dentro da sala, fica mais concentrada [...]. Então **a gente vê que através da medicação a criança começa a se concentrar mais dentro da sala**, começa a observar mais [...]. **Então eu acho, sim, importante o laudo** (Muçambê, 2023, grifos nossos).

Sabe-se que mesmo citando: “claro que às vezes as crianças ficam muito sonolentas e tudo...” (Muçambê, 2023), um ponto negativo destacado por Muçambê com relação ao uso de medicamentos, inferimos que considera ser um aspecto o qual não se sobrepõe aos “bons resultados” que os laudos e medicamentos podem oferecer ao desenvolvimento das crianças. Isso nos leva a pactuar com Bonadio e Leite (2021), ao ressaltar a importância de se observar que a atividade de estudo não ocorre de forma espontânea, ou seja, a criança, por ela mesma, não assume o estudo como principal atividade, a menos que haja uma organização externa que proporcione isto. De igual modo, assim como o medicamento, por si só, não surte efeitos mágicos, a aprendizagem requer um trabalho docente sistematizado.

Xique-xique nos parece também não ter dúvidas quanto aos benefícios que o laudo e os medicamentos são capazes de oferecer à educação e manifesta diferenças entre as crianças que fazem tratamento e as que não fazem. No entanto, também destaca a formação docente como meio capaz de possibilitar ao professor a condição de acesso a recursos que possam proporcionar a inclusão das crianças com deficiência em turmas do ensino regular.

[...] quando a criança tem o laudo a gente pode encaminhar eles pro AEE, fazer também até os tratamentos. Você vê a diferença da criança que tem o tratamento e a criança que não tem o tratamento, não faz o acompanhamento, nem nada [...]. Se o professor tiver uma formação por exemplo, na sala que eu ficava [...], dessa **professora, ela tinha formação em Educação Especial, aí ela tinha os recursos e como fazer [...] ele se incluir [...]** (Xique-xique, 2023, grifos nossos).

Glat e Pletsch (2010) asseveram que a formação dos professores é uma das medidas mais urgentes para a efetivação das políticas de inclusão escolar. Compreendemos, portanto, a partir do exposto, que não só laudos, medicamentos e tratamentos sejam os únicos meios capazes de possibilitar a efetivação de uma educação na perspectiva inclusiva. A formação de professores tem muito a colaborar.

Guarujá reconhece as amarras sociais atrelada ao laudo médico. E relata que este é necessário para os estudantes PAEE comprovarem sua condição o que lhes possibilita buscar por seus direitos como pessoa com deficiência, porém, destaca que o acesso ao laudo médico também os faz adentrar em inúmeras portas capacitistas.

Abre a possibilidade no sentido que, **infelizmente, a gente foi construído na questão da deficiência com essa necessidade médica.** Toda construção social é voltada para a necessidade médica. Você tem que comprovar. [...] Vamos dizer assim, o sistema se construiu para isso. Mas, de um modo geral, [...] acredito que **o laudo atrapalha, limita, porque, a partir do momento que você precisa comprovar, quanto tempo você perdeu, sem ser entendido? Sem fazer atividade.** Mas a gente enfrenta muitos desafios, mesmo com laudo. Porque a gente é excluído. **É excluído do mesmo jeito, com laudo. Acaba sendo julgado, colocando na questão do capacitismo.** [...] Você não vai ter acesso ao mínimo (Guarujá, 2023, grifos nossos).

As percepções dos discentes nos levam a compreender que, na escola, o professor precisa de laudos, de medicamentos para poder desempenhar suas funções junto às crianças PAEE, portanto, suas práticas estão atreladas ao uso de medicamentos. Mas enquanto isso, o que fazer? E depois do laudo, dos medicamentos, por onde seguir? Quais possibilidades pedagógicas são apresentadas nos laudos e bulas? Investir em laudos e medicamentos é o único caminho para o sucesso escolar dos estudantes PAEE?

A partir das colocações de Guarujá ao afirmar que “a partir do momento que você precisa comprovar, quanto tempo você perdeu, sem ser entendido?” (Guarujá, 2023), inferimos que em sala de aula, uma criança que o professor desconfia ser uma criança com deficiência só terá atenção e será entendido se apresentar um laudo médico. Porém, com laudo médico em

mãos, “é excluído do mesmo jeito. Acaba sendo julgado, colocando na questão do capacitismo” (Guarujá, 2023). Observamos que a eficiência do laudo e do medicamento junto às práticas educacionais deixam margem para muitas controvérsias.

Nesse sentido, Guarujá coaduna ao que Mazzotta (2011) nos chama a refletir. Segundo o autor, utilizar-se de um diagnóstico classificatório com vistas ao encaminhamento à colocação escolar tem se mostrado uma tarefa complexa no campo da educação especial, com implicações éticas, ideológicas e até pedagógicas que acabam por comprometer sua validade. Contudo, o que neste momento está sendo enfatizado não é propriamente esta dimensão do diagnóstico clínico ou médico-psicológico para fins educacionais, mas a sua correspondência, aparentemente harmoniosa, com o atendimento educacional propriamente dito.

Reiteramos que não temos a pretensão de desconsiderar a importância do acompanhamento médico, do desenvolvimento biológico, mas sua sobreposição a outros aspectos do desenvolvimento humano, consideramos que precisa ser revisto pela escola, pois, como bem realça Meira (2011), a dimensão biológica é a primeira condição para que o indivíduo se coloque como um candidato à humanidade segundo a psicologia Histórico-Cultural. Mas a humanização só se concretiza em contato com o mundo objetivo e humanizado, transformado pela atividade real de outras gerações e por meio da relação com outros homens, o homem aprende a ser homem.

Os professores não nascem capacitistas, aprendem a ser capacitistas por meio das relações com outros homens e por meios dessas relações, também, podem vir a se tornar anticapacitistas, por isso a importância de uma formação docente que nos encaminhe a novas concepções. Para Leonardo, Silva e Leal (2021), a formação de humanidade nos indivíduos só se torna possível por meio da educação e do ensino. A educação nos parece carecer de laudos e medicamentos que nos encaminhem a eliminar as atitudes capacitistas

A partir de agora, iremos dialogar com as percepções dos discentes relacionadas à experiência do estágio. Segundo consta no PPC/UESPI (2013), o estágio supervisionado propicia ao futuro pedagogo não somente o cumprimento de um componente curricular, mas o fornecimento de subsídios para que ele melhor compreenda o fenômeno educacional e as instituições em que ele ocorre, contribuindo, assim, para reelaborações teórico-práticas no sentido da melhoria da formação do pedagogo.

Na turma pesquisada, são 450 horas destinadas aos estágios supervisionados, assim distribuídos:

Quadro 15 - Disciplinas de estágio obrigatórios

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	BLOCO	EMENTA E OBJETIVO
Estágio Supervisionado na Educação Infantil	150	VII	Ementa: Análise das ações pedagógicas e suas determinações. Instrumentos orientadores que justifiquem a prática pedagógica na educação infantil. Proposta, planos e projetos em educação infantil. Elaboração da proposta de trabalho, execução e balanço crítico da proposta desenvolvida, observando a inter-relação teoria e prática. Socialização da experiência. Trabalho final. Objetivo: Vivenciar os momentos necessários ao desenvolvimento da prática docente na Educação Infantil na faixa etária de 0 a 5 anos (diagnóstico, problematização e intervenção), implementando práticas pedagógicas articuladas com os eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens e conhecimentos.
Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental	150	VIII	Ementa: Análise das ações pedagógicas e suas determinações. Instrumentos orientadores que justifiquem a prática pedagógica no ensino fundamental. Proposta, planos e projetos em educação infantil. Elaboração da proposta de trabalho. Execução, Balanço crítico da proposta desenvolvida observando a inter-relação teoria e prática. Socialização da experiência. Trabalho final. Objetivo: Vivenciar práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental (diagnóstico, problematização e intervenção).
Estágio Supervisionado em Gestão Escolar	150	IX	Ementa: Aspectos teóricos orientadores das ações de gestão educativa. Planejamento de atividades de estágio. Experiências em planejamento e administração educacional formal e não formal. Elaboração, execução e avaliação de planos, programas e projetos educacionais. Acompanhamento do processo de gestão financeira da escola. Participação e interação em atividades de instâncias que visem a integração escola-comunidade (Conselhos de Classe, Conselhos Escolares, Associações de Pais e Mestres, Grêmio Estudantil, dentre outros). Elaboração do relatório das experiências de estágio. Objetivo: Vivenciar procedimentos de gestão educacional (escolar e sistemas), considerando os aspectos administrativos, pedagógicos, materiais e financeiros, bem como a prática do planejamento e administração educacional formal e não formal.

Fonte: organizado pela autora com base nos dados do PPC/UESPI (2013)

Os estágios são realizados nos três últimos semestres do curso. Na visão de Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017), partindo da realidade existente nas escolas, o estágio deve ser um eixo articulador de todo o currículo. Dessa forma, deveria iniciar-se desde o início do curso, de modo a tomar a realidade das escolas como objeto de pesquisa do conjunto das disciplinas, e voltar à realidade das escolas onde ocorrem, propondo formas e caminhos para superação dos problemas evidenciados que impedem uma educação escolar emancipatória com qualidade para todos.

Nessa mesma direção, caminham Glat e Pletsch (2010), pois, para as autoras, é preciso haver uma integração da universidade com a rede escolar. Reconhecemos que os estágios são

práticas que enriquecem a formação do futuro professor. Assim, diante da experiência que tiveram, perguntamos aos discentes quais foram as aprendizagens adquiridas ao estagiar em turmas com alunos PAEE. E as percepções narradas descrevem uma diversidade de apreensões das quais algumas nos parecem libertadoras como as expressadas por Guarujá:

Aprendi muito. Porque, assim, muitas vezes [...] é colocado [...] nas formações e até na própria academia de uma maneira como que essas crianças sejam muito diferentes de nós [...]. **A diferença está basicamente em como você compreende a informação,** mas não significa que sejam pessoas privadas de afeto [...]. **No meu contato da sala de aula, não foi como dizem, né?** Pelo menos do meu contato com essas crianças com autismo. Assim, **elas têm um campo a ser explorado, sim, em termos de aprendizagem** [...] (Guarujá, 2023, grifos nossos).

Outras demonstram um choque e, ao mesmo tempo, um mundo de descobertas ao se deparar com a realidade. Muçambê nos pareceu demonstrar preocupação quanto ao ser professor de crianças PAEE, a culpabilização, as cobranças excessivas, os julgamentos, condenações, a falta de condições de trabalho, a falta de parceria entre a família e a escola. Um universo de carências parece ter afetado seu ser docente em formação e, talvez, por isso, aponta que aprendeu só um pouco.

Um pouco. [...] Como é **uma dificuldade grande pros professores** que a gente fica falando que [...] **às vezes é o professor que não quer dar atenção pro aluno, mas que a gente vê na realidade que é difícil mesmo.** [...] Têm crianças as vezes que tem o laudo, mas que os pais às vezes não dá controle nas crianças que **tudo acaba se respaldando na escola** [...] (Muçambê, 2023, grifos nossos).

Ainda discente, Muçambê nos parece ter apreendido para si as culpas do fracasso de uma prática que ainda está por vir e suas preocupações se coadunam ao que Zerbato e Mendes (2018) expressam quanto às exigências que recaem sobre o professor. Para as autoras, essas práticas normalmente recaem sobre a figura do professor de ensino comum e ficam sob sua responsabilidade, de modo que ele precisa reconhecer a diversidade existente em sua sala de aula para atendimento e aprendizado de todos. Reconhecemos que as modificações no ato de ensinar não são tarefas fáceis e simples de serem executadas, nem ao menos é possível que o professor do ensino comum sozinho as realize. É necessário que ele conte com uma rede de profissionais de apoio, recursos suficientes, formação e outros aspectos necessários para a execução de um bom ensino.

Ao professor podem ser negadas as condições de trabalho, formação que atenda a seus anseios, salário dignos, mas as responsabilidades pelo fracasso escolar comumente são atribuídas a ele. São as amarras de um sistema que aponta culpados como forma de esquivar-se de suas responsabilidades. Cabe, portanto, à docência agarrar-se ao que lhe pertence e,

conscientemente, livrar-se das armadilhas que a aprisionam e apagam seu brilho, adoecendo sua mente e fragilizando sua prática.

Para Mandacaru, o estágio em relação à inclusão do PAEE parece não ter possibilitado muitas aprendizagens. Cita não ter presenciado práticas pedagógicas dirigidas às crianças com deficiência, TEA, altas habilidades/superdotação. Ipê foi levada a reconhecer o quanto não está preparada para trabalhar com as crianças com deficiência. E para Xique-xique, o olhar diferenciado é um meio necessário para trabalhar em uma perspectiva inclusiva.

Na verdade [...] **não foi voltada nenhuma prática pra eles não** [...]. Dava a atividade e ele ficava ali pintando, **ele não sabia o que tava fazendo**, se tava fazendo o A, o E, o I ou O, nada. Bem abaixo do nível (Mandacaru, 2023, grifos nossos).

Eu, que **eu não estou pronta pra** atender, **pra trabalhar com crianças assim** (Ipê, 2023, grifos nossos).

Sim. Com eles **tem que ter um olhar diferente** [...] (Xique-xique, 2023, grifos nossos).

Mandacaru, Ipê e Xique-xique evidenciam percepções de incapacidade diante do processo de inclusão escolar das crianças PAEE, demonstram preocupação e um certo descontentamento. Jitirana afirma que, mesmo tendo disciplinas no curso que versem sobre a Educação Especial, tratar sobre esta ainda é um pouco fora da sua realidade.

Eu aprendi que há grande deficiência, sabe? De acompanhamento mesmo assim, em relação a essas crianças. Por que [...] apesar de termos disciplinas de Educação Especial, né? **Tratar sobre isso ainda é um pouco fora da nossa realidade** (Jitirana, 2023, grifos nossos).

Vemos, portanto, que Jitirana, ao confirmar que “tratar sobre isso ainda é um pouco fora da nossa realidade” (Jitirana, 2023), contradiz o que afirmou lá na primeira categoria de análise, de que trabalhar com o PAEE, “[...] faz parte da nossa realidade, do nosso dever como pedagogo, como futuros pedagogos, então, é algo que a gente não pode fugir disso [...]” (Jitirana, 2023).

Ao analisarmos as falas dos discentes quanto às aprendizagens conquistadas nos estágios, notamos que as práticas pedagógicas, os professores das turmas, as escolas, os conhecimentos ofertados pelo curso, muito pouco contribuíram no sentido de levá-los a compreender que a escola deve oportunizar ensino e aprendizagem para os alunos PAEE, suas experiências parecem tê-los enquadrado nos modelos caritativos e biomédicos de deficiência. Ponderamos ser necessário que a escola desenvolva práticas pedagógicas atentas às diferentes maneiras de participação e aprendizagens (Bock; Nuernberg, 2018), e para tanto, precisamos pensar cursos de formação de professores que não destoam desse propósito.

5.4 Perspectivas profissionais: saberes e práticas junto ao PAEE

Na presente subseção, tendo em vista o futuro profissional dos discentes, temos suas percepções quanto às perspectivas profissionais em um sistema educacional que, em seus documentos legais, preconiza a inclusão das crianças com deficiência, TEA, altas habilidades/superdotação em turmas do ensino regular. Desse modo, perguntamos o quanto estão preparados para trabalhar com alunos(as) PAEE.

Os discentes foram unânimes em reconhecer suas limitações para trabalhar com crianças PAEE, mas demonstram intenção em buscar possibilidades de superá-las, por meio de novos estudos que os levem ao desempenho de suas funções profissionais de forma inclusiva. Assim, algumas ressalvas são perceptíveis, tais como a notória insegurança de Guarujá e Muçambê.

[...] **a gente sempre tem medo**. Medo de não dar certo, mas [...] **quando você vai [...] é ótimo**. Então assim, na minha experiência de sala de aula é assim, a gente tem aquele frio na barriga [...] (Guarujá, 2023, grifos nossos).

Ainda não. Não me sinto ainda preparada, porque ainda tem algumas crianças que me desafiam [...] (Muçambê, 2023, grifos nossos).

A insegurança e o medo de Guarujá e Muçambê nos parecem ser molas propulsoras para que busquem superar suas dificuldades.

Ipê, que ao responder anteriormente sobre o que apreendeu com a experiência do estágio, afirmou ter compreendido que: “eu não estou pronta pra atender, pra trabalhar com crianças assim” (Ipê, 2023), agora afirma que a experiência do estágio lhe permite se sentir “um pouco mais preparada”.

[...] **Agora com a questão da experiência, eu posso dizer que eu tô um pouco mais, né?** [...] É **apta** assim, pra trabalhar, **acho que eu consigo lidar mais com a situação do que quando eu comecei com os estágios**. - O estágio inicial assustou - [...] demais. O susto [...] fez eu ir atrás, pesquisar bastante pra poder ajudar a criança [...] (Ipê, 2023, grifos nossos).

Na visão de Mandacaru, a graduação foi muito conteudista, quando, em sua opinião, deveria ter sido mais prática. Deixa transparecer que conhecer a história das pessoas com deficiência é desnecessário à formação docente para o desenvolvimento de práticas junto ao PAEE.

Não, não. Eu acho que - **o curso** poderia ter ajudado mais - [...] principalmente é, [...] **voltado mais pra prática**, por que **foi muito conteudista, sobre o histórico das pessoas com deficiência** [...] (Mandacaru, 2023, grifos nossos).

Xique-xique e Jitirana apostam que os cursos de especialização são a possibilidade de se buscar mais conhecimentos e melhorar sua prática. A graduação foi apenas o início.

Eu ainda quero me especializar melhor, tanto que eu quero fazer um curso de neuropsicopedagogia, porque eu acredito que **quanto mais a gente busca conhecimento a gente melhora mais o nosso jeito de lidar com essas situações** (Xique-xique, 2023, grifos nossos).

Preparada? [...] Não. Mas a gente tenta buscar, né? esse conhecimento. Porque a graduação é somente [...] o início. Então a gente tem que **se especializar na área** e assim, [...] apesar de ter um conhecimento, né? O pouco desse conhecimento a gente sempre tem que buscar novos. Então eu acredito que a Educação Especial [...] com **especialização, com cursos, ajuda bastante nesse desenvolvimento, no trato da Educação Especial.** (Jitirana, 2023, grifos nossos).

As perspectivas profissionais dos discentes nos parecem estar impulsionadas a buscar mais conhecimentos, novas compreensões, visam buscar sanar as lacunas de sua formação inicial. Tais perspectivas vem ao encontro de Glat e Pletsch (2010) ao afirmarem que os professores do ensino regular não estão capacitados para trabalhar com alunos com deficiência. E os professores especialistas também têm sua prática reduzida a condições especiais e não tem experiência de atuação em situação inclusiva, o que sem dúvida, é um grande empecilho aos anseios dos discentes.

O desafio das práticas, as carências formativas desencadearam nos discentes o desejo da superação e não o comodismo da negligência. As universidades, os cursos de formações precisam também serem impregnados neste mesmo anseio. Desconsiderar as necessidades formativas que proporcionem as condições de desenvolvimento de práticas e atitudes na perspectiva inclusiva fomenta o capacitismo.

Diante das colocações anteriores, que evidenciam a percepção dos discentes quanto ao despreparo em trabalhar com crianças PAEE, indagamos quais os maiores desafios em desenvolver práticas com as crianças com deficiência, TEA, altas habilidades/superdotação.

Guarujá afirma que a maior barreira está na percepção social da criança com deficiência, o olhar limitante que impede que se considere o aspecto cognitivo.

[...] as mesmas competências que você vê no que é passado no atendimento educacional especializado, podem ser trabalhadas dentro do ensino regular tranquilamente. A barreira é justamente [...] a falta de estrutura e também **a própria estrutura social, a própria percepção social da criança com deficiência**, que é voltada mais para o cuidar. **Você não pensa no aspecto cognitivo** (Guarujá, 2023, grifos nossos).

Em suas palavras, Guarujá expõe a força das percepções capacitistas e o quanto são determinantes no desenvolvimento das práticas pedagógicas sendo definidor do ensino e da aprendizagem das crianças PAEE. Isso diverge da compreensão de que é necessário que as práticas pedagógicas estejam centradas nos processos de ensino-aprendizagem, com intuito de promover um desenvolvimento global do aluno, que se constitui, ao mesmo tempo, como

indivíduo singular e sujeito pertencente ao gênero humano (Vechiatto; Leonardo; Leite; Eidt, 2021).

A percepção de Ipê é de que não é difícil nem elaborar, nem desenvolver atividades para o PAEE, mas não relaciona práticas, define-as como atividades e assim expressa:

Não. Eu não achei difícil. Assim, porque, sei lá, **eu não achei difícil elaborar assim, atividades para essas crianças** e até pra aplicar com elas também eu não achei, **não tive essa dificuldade** (Ipê, 2023, grifos nossos).

A posição de Xique-xique é que não sentia dificuldade em desenvolver atividades e até cita exemplos.

Não. Muitas vezes quando a professora pedia uma atividade muito mais elaborada (com toda a turma) como [...] leituras [...] aí [...] eu pegava as letras móveis e pegava palavrinhas menores, **eu fazia diferente**, mas acho que dava certo [...]. Eles conseguiam, **do jeitinho deles, no tempo deles, mas eles conseguiam** (Xique-xique, 2023, grifos nossos).

Para Muçambê, Mandacaru e Jitirana, as práticas pedagógicas para/com as crianças PAEE são desafiadoras e apresentam justificativas bem semelhantes. Muçambê enfatiza:

É desafiador no caso. Porque [...] a gente faz uma atividade pra uma criança que [...] não tem nada, [...] a gente faz uma **atividadezinha assim normal de [...] alfabeto. A criança que tem laudo às vezes não sabe** isso, **então a gente tem que fazer o quê? Procurar atividade com imagens.** [...] A gente tem que procurar [...] o estímulo da criança, se ela gosta de algum tipo de desenho, [...] a gente procura imagens com o desenho que ela gosta de assistir em casa e coloca na atividade pra ver se chama mais a atenção. **Então isso dá mais trabalho pro professor, né? Porque tem que [...] investigar a vida da criança pra poder trazer a atividade diferente.** E que não é sempre que acontece isso, porque tem professor que não faz, não dá atenção pra isso (Muçambê, 2023, grifos nossos).

As justificativas apresentadas por Muçambê nos levam a compreender a importância das especificidades das crianças no desenvolvimento das práticas pedagógicas e, com relação ao PAEE, estas são definidoras de como pensar, o que ofertar e/ou negar a elas. “A atividadezinha normal de alfabeto” lhe é negada, transparecendo esquecer que toda criança para poder conhecer o alfabeto, por exemplo, precisa ser apresentada a ele. Reconhecemos como Vygotsky (2022) que qualquer pedagogo deve ter clareza de que a criança com deficiência é em primeiro lugar uma criança. Assim sendo, ela tem um mundo a ser descoberto e, para isso, requer o auxílio de um par mais experiente.

Dessa forma, vemos nitidamente a prática pedagógica negar o acesso ao currículo e isso é sustentado no imaginário docente de se estar fazendo uma adaptação curricular. Precisamos considerar que as mediações realizadas pelo professor entre o conhecimento e o aluno devem ser propulsoras de aprendizagens e desenvolvimento (Leonardo; Silva; Leal, 2021) e não um meio de negar acesso a estes.

Mandacaru, que também considera um grande desafio desenvolver práticas pedagógicas com crianças PAEE, assim justifica:

Sim, creio que sim, por conta que [...] você tem que ter um olhar mais, [...] cauteloso com aquela criança e querendo ou não [...] **faltam recursos pra trabalhar com essa criança**. Porque o que pude presenciar nas escolas que eu fiz estágio é que faltava muitos recursos até [...] **para as outras crianças**, né? Então chega a ser uma precariedade, porque **uma criança que precisava de um acompanhamento, [...] uma pessoa que desenvolvesse práticas para que ela pudesse se desenvolver**. Porque **só atividades xerocadas sem nenhuma explicação ele não ia entender nada** (Mandacaru, 2023, grifos nossos).

Nitidamente, a falta de recursos é usada por Mandacaru como um dificultador da prática junto ao PAEE, mas, em seguida, expressa a falta de acompanhamento e atividades sem explicação. Vemos mais uma vez a força do capacitismo como determinante das práticas. Os alunos com deficiência, comumente, são vistos pela docência como alguém que não é capaz de aprender, alguém com (im) possibilidade de vir a ser (Rossato; Constantino, 2017). Em suma, alguém destinado ao abandono. Visivelmente, o capacitismo nos detém aos gramas de doença e não percebemos os quilos de saúde, somos apreendidos a notar as pitadas de defeito, mas deixamos de observar as imensas esferas plenas de vida que as crianças PAEE possuem (Vygotsky, 2022).

Na visão de Jitirana é grande o desafio, mas, expõe, também, a possibilidade de desenvolvimento.

É um grande desafio, porque cada um tem suas especificidades, né? Então desenvolver práticas pedagógicas, recursos [...] didáticos, lúdicos para que essas crianças possam **desenvolver um nível de alfabetização como a leitura e a escrita é bem desafiador**. [...] É diferente. **A gente não pode considerar [...] que o recurso para determinado público, para uma criança que tem necessidades especiais, né?** Então são realidades diferentes. **Mas claro, um recurso eu posso adaptar pra eles normalmente para que ele consiga [...] acompanhar a turma e se desenvolver junto com eles** (Jitirana, 2023, grifos nossos).

Compreendemos que as dificuldades existem, mas precisam ser superadas e não usadas como justificativas para incluir/excluindo. Porém, como Rossato e Constantino (2017), temos consciência de que nem sempre são oferecidas as condições para que o professor desvele esse processo nem para que se coloque como parte fundamental dele, de modo que são naturalizadas as relações, as concepções e as significações que as engendram. Daí a necessidade de se pensar a formação docente ponderando o viés de uma atuação profissional num sistema educacional inclusivo.

Os caminhos que seguem os futuros professores nos remetem a entender que estão imersos no desafio da construção de conhecimentos sobre a singularidade que particulariza os indivíduos com deficiência (Anache; Mattos; Ferreira, 2021). Almejamos que os desafios da

prática junto ao PAEE não levem os futuros docentes a fugir, mas, sim, a buscar a efetivação de uma educação anticapacitista, ou seja, uma educação em que valorize as habilidades e potencialidades, daquilo que se pode apropriar da cultura e do currículo e permita a cada um ser aquilo que de fato é (Lima; Ferreira; Lopes, 2020).

Diante das dificuldades e desafios visualizados e expostos pelos discentes com relação ao desenvolvimento de práticas pedagógicas com os alunos PAEE, buscamos suas percepções quanto à escola ideal para as crianças com deficiência. Guarujá e Mandacaru de imediato indicam a escola regular, todavia fazem algumas ressalvas.

A escola regular, com certeza. Não só pela minha vivência, mas pelo que eu falei no início, quando você vê o comportamento cognitivo, a relação humana, **você percebe que eles querem aprender, eles gostam de estar ali, gostam de interagir, não é [...] nada alheio, não é nada diferenciado. A diferença está na maioria das pessoas que querem segregar [...]** (Guarujá, 2023, grifos nossos).

Na escola do ensino regular sim, com certeza. É um espaço de socialização, onde a criança vai se desenvolver com seus pares, né? No caso, é como eu já relatei, **precisa ter um acompanhamento específico** e não que aquela criança seja apenas integrada naquela sala de aula, **ela precisa ser incluída de fato** (Mandacaru, 2023, grifos nossos).

A partir do exposto por Guarujá e Mandacaru, evidenciamos que a escola regular tem muito a oferecer às crianças com deficiência, TEA, altas habilidades/superdotação e é apontada como espaço de socialização, benéfico às relações humanas, ao desenvolvimento cognitivo, onde as crianças PAEE não se sentiriam alheias, a não ser pelas atitudes das outras pessoas que as segregam. Inegavelmente, precisamos de uma escola de ensino regular que se dirija aos interesses das crianças com deficiência (Vygotsky, 2022).

De forma implícita, Ipê e Jitirana apontam a escola regular também como a ideal para o PAEE e indicam a necessidade de um preparo, uma estrutura adequada.

Todas podem receber, mas tem que ter um preparo, tem que ter [...] **uma estrutura, né?** Para atender essas crianças (Ipê, 2023, grifos nossos).

A escola ideal pra mim é a escola que não prive e nem seja preconceituosa. Porque assim, eu vejo que tem essa ideia, né? De todo, [...] de não limitar, de não [...] excluir as crianças com necessidades especiais. [...], **mas, não há suporte necessário dessas crianças dentro das escolas,** pelo menos das escolas públicas, né? Então, [...] é muito triste ver que dentro da escola tem essa filosofia de inserir, de não excluir, **porém, não tem um apoio, suporte necessário** que essas crianças precisam de estar dentro da escola (Jitirana, 2023, grifos nossos).

Assim, reconhecemos a exposição do distanciamento entre a escola real e a ideal. Nesse sentido, Chahini (2010) é contundente em afirmar que devem ser acatados e postos em prática os atos jurídicos e que não há como negar o processo de inclusão, uma vez que este existe pela via legal, embora isso não seja suficiente. Pactuando com Chahini (2010), Martins e Monteiro

(2020, p. 197) asseveram que a imposição de mecanismos para universalizar a educação não garante a escolarização, porque há distanciamentos entre as políticas educacionais e o cotidiano escolar, envolvendo, inclusive, questões atitudinais.

Por sua vez, Cury (2002) pondera que a declaração de um direito é muito significativo e equivale a colocá-lo dentro de uma hierarquia que o reconhece, de forma solene, como um ponto prioritário das políticas sociais. E acrescenta que isso se torna mais significativo se esse direito é declarado e garantido como tal, ou seja, é assegurado e implementado. Para o autor, declarar e assegurar é mais do que uma proclamação solene, trata-se de retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Por isso é de grande relevância a necessária cobrança deste direito quando ele não é respeitado.

Desse modo, reconhecer o distanciamento entre o real e o legal não nos deve encaminhar ao conformismo e à negligência, mas à busca pela efetivação dos direitos declarados e que não são cumpridos. Nesse sentido, reiteramos a necessidade de os professores adicionarem às suas bandeiras de lutas a inclusão escolar das crianças com deficiência, TEA, altas habilidades/superdotação de forma emancipatória e humanamente digna.

Diante as exposições de Muçambê, entendemos que as crianças PAEE aprendem convivendo com outras crianças, porém essas parcerias só representam ricas condições de aprendizagem se forem realizadas entre crianças com e sem deficiência. Muçambê nos parece desconsiderar o potencial das crianças PAEE.

Uma escola que as crianças possam ficar juntas com outras, né? [...] Porque eu acho que a criança vai aprender mais. [...] Na ideia do Vygotsky, [...] ele fala que a criança aprende vendo outra criança que já sabe fazer melhor. Então, se a criança [...] que é laudada, vai ver outra criança que é laudada e não sabe fazer nada, ela não vai aprender nada também. Ela tem que tá do lado de uma criança que talvez ajude ela (Muçambê, 2023, grifos nossos).

Como advogam Bock e Nuernberg (2018), há a necessidade de se conhecer a produção humana, também, a partir da experiência da deficiência e, assim, construirmos relações livres dos estereótipos que persistem sobre as pessoas com deficiência. Entendemos, portanto, ser preciso abandonar a ideia do rótulo, deixada há muito tempo pela ciência, mas que se mantém viva e é popular na consciência geral (Vygotsky, 2022).

Xique-xique nos mostra entender que as escolas integram e não incluem. As crianças acessam e permanecem, mas não são ofertadas as condições para a apropriação do conhecimento.

Uma escola inclusiva. [...] A gente vê muitas escolas que muito tão naquela parte muito da integração, que param somente no acesso e permanência. E, cadê a

apropriação do conhecimento? Muitos deles não chegam nessa etapa da inclusão. **Pra ter inclusão tem que ter os três: o acesso, a permanência e a apropriação do conhecimento.** Se a criança [...] só tem o acesso, pronto tá lá. Aquilo dali é só integração. Tá integrado. Ele que vai ter que se adaptar à realidade da escola sendo que, tem que ser o contrário, né? **A inclusão [...] a escola que tem que se adaptar à realidade da criança e não o contrário** (Xique-xique, 2023, grifos nossos).

Destarte, Xique-xique indica compreender a escola assim como Saviani (2013, p. 14):

[...] Uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Veja bem: eu disse sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. [...] A escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.

E as crianças PAEE têm direito não só de estar na escola como também de se apropriarem desse conhecimento. Sem dúvida, é preciso que a escola reconheça que seu espaço é primordial para trabalhar com as possibilidades de seus alunos e que a apropriação dos conteúdos pode levar a criança a um outro nível de desenvolvimento psíquico (Vechiatto; Leonardo; Leite; Eidt, 2021).

Portanto, estando ciente da percepção dos discentes quanto à escola ideal para as crianças com deficiência frequentar, indagamos como eles consideram que deve ocorrer o processo de inclusão das crianças PAEE em turmas do ensino regular. As respostas, ao mesmo tempo que nos apresentam as suas considerações a respeito de como deve ocorrer o processo de inclusão escolar, também evidenciam as barreiras que a impedem de ocorrer. Na opinião de Guarujá e Muçambê:

[...] A questão [...] é dar condição para as crianças com deficiência. **Você tem que fortalecer o atendimento à educação não especializada** [...]. Enquanto educação, acredito que **o caminho não é tirar do ensino regular**. Mas tem que ter cuidado, porque muitos discursos, né, vão trazer, consequentemente, um retrocesso, como esse, de que a educação regular não deu certo, que a criança não aprende. **Mas ninguém se questiona, por que não aprende? O que aconteceu? Como é as nossas escolas? Como é as condições? A gente precisa fortalecer a educação regular, porque a educação regular tem condição.** O próprio conceito de escola do século XXI é esse, educar para a cidadania e dar condições para todos ao respeito e à diversidade [...] **A solução não é jogar o bebê com a água do banho** (Guarujá, 2023, grifos nossos).

Eu acho interessante ficar em **um colégio que as crianças ficam juntas com as outras**, [...] e que também a escola em si, **tenha planos e metas que ajudem [...] nessa empreitada**. [...] Acho que era interessante ter psicopedagogo em todas as escolas. [...] O AEE era muito interessante também ter em enes escolas, porque a gente não vê, eu não vejo [...] em [...] Educação Infantil, na verdade eu nunca vi na Educação Infantil, mais é no fundamental (Muçambê, 2023, grifos nossos).

Guarujá clama por um olhar que seja capaz de avaliar a realidade das escolas e transformá-la, de fato, em um espaço de inclusão, mas, para isso, é necessário se buscar por ajustes nos passos dados ao longo da caminhada, não apenas apontar falhas e culpados. Muçambê almeja que a inclusão seja levada a sério pela escola, que tenha equipes

multidisciplinares em todas as escolas e não seja uma exigência dirigida exclusivamente ao(a) professor(a) do ensino regular, como se este(a) fosse o(a) único(a) responsável por todo o processo. E ambos consideram indispensável o AEE.

Mandacaru e Jitirana batem na tecla da importância da presença de um outro profissional além do(a) professor(a) que acompanhe e auxilie a criança com deficiência em seu dia a dia escolar.

A escola [...] deve desenvolver suas capacidades cognitivas, motoras. Mas é necessário que tenha uma pessoa acompanhando por que **só o professor, um professor ele não consegue**, infelizmente ele não consegue, por que a demanda é muito grande (Mandacaru, 2023, grifos nossos).

[...] Eu acredito que a escola inclusiva é a escola que englobe todos, sem exclusão. Mas também que deveria ter esse investimento de apoio maior, de investimento e não somente de jogar. [...] É como eu tenho [...], um pensamento que agora tão tendo as escolas integrais, né? Então, ali são depósito de crianças. As crianças que ficam jogadas sem nenhum apoio, **quando tem a AT acompanhante, a acompanhante não sabe lidar, porque são profissionais que não são formados na área de pedagogia** por exemplo, são enfermeiros, são psicólogos que muitas vezes não sabem [...] **a ter aquele trato de ensinar, de se sentar [...] de estimular realmente a criança coisas positivas que ele possa evoluir** (Jitirana, 2023, grifos nossos).

Enquanto Mandacaru considera que só o professor não tem como dar conta sozinho da demanda da sala de aula e incluir o aluno com deficiência, Jitirana exige que o acompanhante auxiliar seja um profissional da área da pedagogia, pois considera que este tenha as condições de ensinar e estimular o desenvolvimento da criança PAEE.

Em consonância a Mandacaru e Jitirana, Ipê também defende que o aluno com deficiência precisa de um professor auxiliar para acompanhá-lo em sala de aula. Porém Ipê nos parece afirmar também que o melhor para a criança com deficiência não é a sala de aula regular e, sim, a sala de aula especial, com outros alunos com deficiências e profissionais especialistas.

Assim, [...] a professora às vezes por não ter uma ajuda elas acabam que [...] não dando prioridade pra aquela criança, né? Um olhar pra ela. **Então se a criança tivesse uma sala mesmo com pessoas preparados pra ela, com pessoas iguais a ela** acho que [...] poderia ajudar de alguma forma. [...] **A inclusão de hoje [...] não acho que é válida** (Ipê, 2023, grifos nossos).

Xique-xique argumenta que o processo de inclusão escolar deve acontecer em:

Uma escola [...] que tenha a articulação [...] ambiente familiar. Só ter aquelas atividades elaboradas somente [...] na sala de aula não tem como acontecer a inclusão. Porque sim, pronto, eu fiz a atividade aqui em sala de aula, mas **como é que tá acontecendo aqui no ambiente familiar?** Será se ele **está sendo estimulado?** Acho que é assim (Xique-xique, 2023, grifos nossos).

Pensarmos a inclusão escolar, as condições atuais, as barreiras existentes, deve ser um fazer de todos e para todos. As universidades e os cursos de formação de professores(as), que têm o poder de (in)formar e (trans)formar vidas, “[...] não se resumem a um espaço (e/ou

momento) exclusivo de aulas, mas que ensino deve ser espaço de construção dialética com as dimensões da pesquisa e da extensão que, por sua vez, afetam as práticas de ensino” (Barbosa; Barros, 2020, p. 46).

5.5 Concepções e Políticas Educacionais Inclusivas

Nessa subseção, apresentamos as percepções dos discentes com relação às suas concepções das políticas e conceitos relacionados à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Partimos da compreensão de que a atividade docente, consiste num modo próprio de ser professor a partir das significações de educação, de deficiência e das condições materiais de sua existência, assim, suas percepções e o que compreendem por ensino, aprendizagem, desenvolvimento, políticas educacionais, são maneiras a fornecer os subsídios que dão sentido ao seu trabalho (Rossatto; Constantino, 2017).

E, para tanto, iniciamos perguntando aos discentes o que sabem sobre a Educação Especial. Guarujá e Ipê assim responderam:

A gente quando vê a parte da Educação Especial na teoria, né? Na teoria, os discursos ficam muito desatados. [...] **É muito fácil a gente chegar, por exemplo, e só defender a inclusão porque há uma pressão psicológica para isso.** Digo assim, [...] **eu estou no meio, aí eu faço um trabalho, aí eu digo isso, mas, na verdade, na minha prática diária, eu reproduzo isso.** [...] E, aí, a Educação Especial, historicamente, sempre é feita de maneira segregada, né? da educação regular, sendo que, na teoria, né? é para se complementar (Guarujá, 2023, grifos nossos).

A Educação Especial que eu sei, ela [...] tá aumentando. Porque a gente tá vendo, né? **Agora as pessoas tão comentando, estão falando** e eu vejo que [...] **as pessoas agora estão indo atrás, buscando, se preparando pra poder lidar com essa situação não como era antes.** Como eu falei, né? Quando eu entrei, eu [...] não sabia que ia lidar, né? Com crianças assim. **Hoje as pessoas já sabem que vão lidar quando entra, né? Já tem essa questão do público que já tá grande** [...] (Ipê, 2023, grifos nossos).

Guarujá não fornece uma resposta direta à pergunta, nos parece fazer uma crítica pois é categórico quanto ao fato de que há um discurso favorável à inclusão, mas que este difere das práticas ou que muito pouco contribui com avanços no processo de desenvolvimento da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, o que se dá por serem discursos vazios e motivados por interesses outros distantes das possibilidades de transformar a realidade. Depreendemos que, para Ipê, a Educação Especial, atualmente, é mais discutida que em 2019, quando ingressou no curso de pedagogia, pois vê que hoje alguém ingressando no curso terá conhecimento de que irá trabalhar com o PAEE.

Muçambê considera importante que o pedagogo tenha conhecimentos acerca das leis e das políticas e atribui ao professor e à escola a incumbência de buscar e oferecer formações que proporcionem acesso a tais saberes. Estão muito no comodismo, afirma.

[...] Eu acho que depende muito da perspectiva do professor mesmo, se ele quer utilizar essas leis, porque acho também que depende da escola. [...] **Eu acho sim importante o pedagogo conhecer as leis, as políticas** [...]. Então eu acho também vai muito da escola que pode fazer tipo assim, uma formação entre elas, trazer [...] uma psicopedagoga pra ensinar [...], dá tipo assim, uma palestra mostrando como fazer dentro da sala de aula. Então, acho que vai muito da escola em si e vai do professor se a escola não disponibiliza isso, procurar por fora. **Porque eles já estão muito no comodismo** só fazem mesmo o que é necessário, **só fazem a obrigação deles em si**. Depende também, é daquele negócio, o professor tá lá por amor ou por dinheiro? Se ele tá lá por amor ele vai querer ajudar aquela criança, né? Então ele vai procurar, mas, se ele tá só pelo dinheiro, ele não tá nem aí. (Muçambê, 2023, grifos nossos).

Interessante, ainda, destacar que Muçambê enfatiza que o comodismo só lhes permite, (e aí compreendemos que se refere aos professores), que façam mesmo o que é necessário, “só fazem a obrigação deles em si”. Essa percepção demonstra que incluir o PAEE não é uma obrigação do professor. Assim, contribuir com percepções que nos direcionem a perceber que a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, também faz parte das obrigações docentes, e faz-se necessária para que possamos avançar.

Nesse sentido, entendemos que o professor deve dar sentido ao seu trabalho não somente como forma de garantir sua sobrevivência, de ter dinheiro para pagar suas despesas no final do mês, mas ter consciência da sua participação na formação humana, no processo de apropriação e produção de novas objetivações por parte do aluno (Facci, 2024). Desse modo, consideramos válido que os cursos de formação não possibilitem apenas habilitações que acirrem as disputas no mercado de trabalho. A docência carece reconhecer sua função social, política e pedagógica. A inclusão escolar das crianças PAEE é um direito e a formação de professores deve contribuir com a sua efetivação.

Mandacaru atribui a pergunta ao seu aprendizado na disciplina Fundamentos da Educação Especial, e Jitirana associa sua resposta à prática em sala de aula. Assim, explicitam:

Não muita coisa. Porque é **uma disciplina mais voltada pro conteúdo em si**, pra história das pessoas com deficiência [...] não abarca muito a prática do professor (Mandacaru, 2023, grifos nossos).

Às vezes quando chega realmente dentro da sala de aula não sabe como tratar, lidar com uma pessoa do Espectro Autista, de TOD. E assim é [...] bem difícil e vai aprendendo assim, na prática, na convivência mesmo (Jitirana, 2023, grifos nossos).

Compreendemos que ambas, de forma implícita, relatam saber pouco sobre a Educação Especial. Xique-xique cita algumas leis, decretos, mesmo admitindo não saber falar muito sobre. Visivelmente, Xique-xique tem interesse em conhecer sobre a Educação Especial, tanto que relaciona leis importantes tais como:

Tem a lei que [...], mas falar assim muito delas eu **não sei muito não, mas eu sei**. [...] Tem o **ECA** [...], tem a **LB**, que é a Lei Brasileira de Inclusão, tem os decretos, os decretos, eu não sei, mas tem os **decretos que é também do AEE**, que eu estou estudando. Tem as leis que foram feitas no decorrer dos anos e tem a história, conta a história. [...] Ah! Tem a **LDB** e o **PNE** também (Xique-xique, 2023, grifos nossos).

Ponderamos que a Universidade tem papel fundamental na construção e disseminação de saberes, leis, normas, conceitos que possam levar os futuros professores a conhecer os sujeitos reais que habitam o cotidiano das escolas (Bock; Nuernberg, 2018).

Quando perguntamos aos discentes o que é deficiência, percebemos um certo desconforto em responder ou um certo receio, o que nos pareceu estar associado ao medo de usar termos de cunho preconceituoso e que pudessem estar agredindo as pessoas com deficiência. Em nenhuma das respostas, vimos a definição de deficiência como vem estabelecido no Art. 2º da LBI. Xique-xique somente retrucou: “Essa aí me pegou [...]. É aquele [...], a criança que tem superdotação? TEA?” (Xique-xique, 2023).

Guarujá assim enfatiza:

A deficiência é apenas uma condição que você vai ter ali e tudo, que você precisa se reorganizar. Para ter uma vida melhor. Claro que você vai se reorganizar. **Você não precisa se integrar a uma determinada concepção** (Guarujá, 2023, grifos nossos).

A resposta de Guarujá nos remete ao entendimento de que todos e quaisquer entraves, obstáculos, atitudes e ou comportamentos que possam limitar a pessoa com deficiência são superados por meio de uma reorganização individual da própria pessoa. Entendemos que nossa interpretação pode estar equivocada, mas se assim não o for, essa perspectiva vai ao encontro das normas capacitistas que, de acordo com Gesser (2019), tem como efeito: 1) responsabilizar a pessoa com deficiência pela sua condição; 2) construir estratégias voltadas predominantemente à reabilitação do corpo, para a adequação deste às normas que tornam possível o reconhecimento deste como humano; 3) acentuar a hierarquização das condições de deficiência, uma vez que, para alguns corpos, a inteligibilidade, em decorrência das normas, não é algo alcançável, por mais que esses sejam objetos de intervenções médicas voltadas à correção dos supostos desvios; e 4) a emergência de uma condição precária, uma vez que o Estado-nação fica eximido de garantir a adequação dos espaços com base nas variações corpóreas (Gesser, 2019).

As barreiras urbanísticas, arquitetônicas, de transportes, de comunicações, informação e as atitudinais não desaparecem pela organização da pessoa com deficiência. Na escola os estudantes PAEE, precisam que todas as barreiras sejam eliminadas assim, as secretarias de educação, as escolas e os professores devem priorizar a eliminação delas. O professor precisa

ser formado em condições de perceber quais oportunidades de aprendizagem suas práticas de ensino têm oferecido aos seus alunos PAEE. Ponderamos que a valorização de um tipo psicofísico de humano que predomina em uma sociedade capacitista acaba por relevar o lugar da norma como princípio regulador da vida social e produzir barreiras sociais, psicológicas, físicas de desenvolvimento e de participação cultural daqueles que são considerados à margem do processo (Souza; Dainez, 2022).

Muçambê, Ipê e Jitirana associam deficiência à dificuldade de aprendizagem e limitam-se a conceituá-la com base em vivências escolares.

Deficiência [...] **é as crianças que têm [...] dificuldade**, que [...] é autista, hiperativa. Isso pra mim é uma criança que tem deficiência. Mas [...] também [...] **tem criança que não tem nada, mas que também tem algum tipo de deficiência** [...] (Muçambê, 2023, grifos nossos).

É assim, eu não vejo assim, essa questão da deficiência, sabe? Eu [...] sei lá, **pra mim todos são iguais**. Assim [...] **só tem que a gente saber lidar com aquela criança** [...]. Eu não tenho algo definido sobre deficiência, sabe? (Ipê, 2023, grifos nossos).

[...] **Eu vejo que a deficiência é quando [...] uma criança [...] não consegue ou tem suas especificidades**. Mas que ela não é limitada no sentido de ser excluída daquele ambiente, então ela possui deficiência? Sim, né? Possui necessidades, mas sem exclusão, **tem que tá inserida mesmo**. [...] Eu defino deficiência é exatamente isso, né? **Uma pessoa, uma criança, que necessita de necessidades especiais** (Jitirana, 2023, grifos nossos).

Um outro aspecto a analisar acerca das falas anteriores diz respeito ao fato de Muçambê, Ipê e Jitirana referirem-se à deficiência atrelando-a às crianças. Nesse sentido, remetemo-nos à Gesser; Bock e Mello (2020) quando asseguram que o capacitismo contribui para a patologização de várias populações, infantiliza-as e as declara fracas, vulneráveis, sem inteligência, propensas a doenças, menos avançadas, necessitando eternamente de cuidados. As raízes do capacitismo, aparentemente invisíveis, são verdadeiramente fortes.

Mandacaru traz implicitamente em sua resposta o quanto o capacitismo, sorrateiramente, está presente em nossas vidas, limitando, oprimindo, excluindo.

[...] **Eu acho que a deficiência [...] em si ela parte mais é da gente, porque a gente é que rotula as pessoas com deficiência, a gente é que [...] acha que aquele indivíduo não é capaz de fazer algo**. Muito pelo contrário eles são sim, a partir do momento que eles são estimulados, eles são incentivados que é proposto uma prática pra eles, que eles consigam [...] se sentir atraído. Então eu acho que essa questão de [...] **conceituar a deficiência é mais de cada indivíduo** (Mandacaru, 2023, grifos nossos).

A legislação é clara. Segundo define a LBI, em seu Art. 2º, pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Isso, em interação com uma ou mais barreiras que venha obstruir a participação plena e efetiva das pessoas com deficiência na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas

(Brasil, 2015). As pessoas com deficiência existem, e precisam ser vistas, compreendidas e suas necessidades específicas devem ser contempladas pelas escolas.

Reconhecer a maneira como se compreende a deficiência é na visão de Bock e Nuernberg (2018), o primeiro passo para transformar o fazer docente. As percepções dos discentes nos levam a entender que ainda não foi superada a hegemonia dos modelos reabilitacional, caritativo e assistencialistas (Paiva; Silveira; Luz, 2020). Reconhecemos que a mudança de concepções não surgirá de forma natural, portanto, as condições precisam ser criadas.

Nesse sentido, Gesser, Block e Mello (2020) entendem que há necessidade de pesquisas e práticas numa perspectiva emancipatória e, portanto, pautadas nas seguintes características: 1) entendimento da deficiência como uma forma de opressão social; 2) necessidade de visibilidade das barreiras sociais que obstaculizam a participação social das pessoas com deficiência; 3) crítica ao processo de patologização e objetificação da pessoa com deficiência; 4) análise dos efeitos do entrelaçamento entre gênero, raça, deficiência e outras categorias sociais para a produção de subjetividades e vulnerabilidades; 5) importância de produzirmos conhecimentos e práticas psicossociais com as pessoas com deficiência, subvertendo a histórica associação desse grupo social ao desvio e à patologia, em consonância com o lema “Nada sobre nós, sem nós).

O caminho está traçado, precisamos percebê-lo como a melhor escolha a percorrer, romper a produção cultural capacitista que se mantém estruturando nossas relações sociais e educacionais se faz necessário. Desde a infância, as pessoas com deficiência precisam ter seus direitos respeitados e na escola o professor tem função preponderante nesse processo.

Quando perguntamos aos discentes quem pertence ao PAEE, suas respostas foram:

[...] **As crianças com algum tipo de deficiência, Transtornos globais do desenvolvimento** (Guarujá, 2023, grifos nossos).

É que tem **autista? Hiperativo** entra nesse caso? Hiperativo também tem a criança com, [...]. É [...] **Síndrome de Down** (Muçambê, 2023, grifos nossos).

Da Educação Especial? É, [...] creio eu que seja **as pessoas que tenham deficiências**, tipo intelectual (Mandacaru, 2023, grifos nossos).

Autista, déficit de atenção, né? (Ipê, 2023, grifos nossos).

Crianças com **espectro autismo**, crianças com **deficiência física, superdotação** e outras (Xique-xique, 2023, grifos nossos).

Não todas, mais essas são as especificas que eu sei mencionar: **TDHA, TOD** (Jitirana, 2023, grifos nossos).

Os discentes visivelmente não reconhecem o PAEE como vem estabelecido na PNEE-PEI, nem LDBEN, os quais o definem como pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, nem com a nova determinação que indica que o PAEE são pessoas com deficiência, TEA, altas habilidades/superdotação.

Ao perguntar o que compreendem por capacitismo dentre os discentes entrevistados somente Guarujá demonstrou conhecer sobre. Assim expressa:

[...] **É a questão de você limitar a pessoa pela condição dela, de achar que ela não é capaz**, então, você está colocando uma característica nela por ela, como se ela não pudesse fazer, quando, na verdade, ela pode fazer, ela pode realizar qualquer atividade (Guarujá, 2023, grifos nossos).

Guarujá em consonância à Gesser, Bock e Mello (2020) evidencia o quanto o capacitismo perpassa e constitui as pessoas em geral. E segue relacionando alguns exemplos. Vejamos:

As práticas são muito capacitistas, muito. [...] A pessoa com deficiência é sempre vista como uma coitada que precisa da caridade do outro. [...] Por exemplo, se fala muito por ela (pela pessoa com deficiência): **-Não, [...] não gosto de fazer isso. - Não, [...] não gosto de fazer aquilo.** [...] O outro fala por ela, né? Isso acontece muito. [...] **A gente tem que entender [...] a pessoa com deficiência, porque ela é humana também.** Ela tem a capacidade de dizer não, ela pode e deve dizer não, fazer escolhas [...] (Guarujá, 2023, grifos nossos).

Os discursos patologizantes se internalizam e às crianças com deficiência é negado acesso às atividades mais rotineiras. Nesse sentido, entendemos que os problemas escolares não devem se eximir de questionar e considerar os aspectos de ordem social, política, econômica, cultural e do sistema pedagógico de ensino (Vechiatto; Leonardo; Leite; Eidt, 2021). Os vieses capacitistas precisam ser percebidos por todos, para assim, buscarmos eliminá-lo. E Guarujá continua:

[...] Capacitistas [...] determina o que a pessoa gosta e o que a pessoa quer, sem, assim, considerar o ponto de vista, sem entender que ela pode, né? Muitas pessoas acham que ela vai ficar estagnada, ali. **E muitas vezes a limitação está na própria abordagem com elas.** [...] Acha, por exemplo, que **a pessoa surda não vai escutar, ela não vai aprender!** Acha que **a pessoa que tem deficiência visual não enxerga, ela não vai aprender!** **O Capacitismo coloca um quadro, mas o quadro é totalmente diferente** (Guarujá, 2023, grifos nossos).

O capacitismo oprime os alunos com deficiência e reduz suas vidas apenas à condição de sobrevivência (Vechiatto; Leonardo; Leite; Eidt, 2021). É isso que Guarujá nos apresenta, o capacitismo e sua real face, um universo de limitações. Os demais discentes assim expuseram:

[...] **É alguma capacidade?** Eu só sei que é capacidade, agora não sei o que é o resto (Muçambê, 2023, grifos nossos).

Não, não. (Mandacaru, 2023, grifos nossos).

Não. (Ipê, 2023, grifos nossos).

Não, não sei o que é capacitismo (Xique-xique, 2023, grifos nossos).

Já ouvi falar, mas **nunca me aprofundei** (Jitirana, 2023, grifos nossos).

Visivelmente, as respostas relacionadas vêm comprovar que Muçambê, Mandacaru, Ipê e Xique-xique desconhecem completamente o termo capacitismo e Jitirana, mesmo tendo ouvido falar, ainda não se interessou em conhecer. As percepções dos discentes evidenciam que desconhecem alguns conceitos relacionados à Educação Especial. Consideramos, portanto, que não há como associá-los, reconhecê-los e, no caso do capacitismo, eliminá-los de suas práticas. Assim, reiteramos que a atividade docente consiste em uma série de significações que são apropriadas e objetivas pelo professor nas suas relações de ensino e também são apropriadas pelos alunos e podem influenciar significativamente a percepção, os sentidos que eles têm de si mesmos, de suas possibilidades de ser e de vir a ser no mundo (Rossatto; Constantino, 2017).

A formação docente e as práticas pedagógicas são fundamentais para o desenvolvimento humano e ponderamos que, para as crianças PAEE, são determinantes na constituição de atitudes propulsoras de inclusão e/ou opressão. Notoriamente, precisamos nos lançar a reconhecer os inúmeros obstáculos, assim como as novas exigências e as condições que, ao longo desse processo, têm levado a formação de professores a permanecer em caminhos tão desafiadores e distantes de atender às necessidades da escola contemporânea. Isso indica que precisamos lutar conscientemente por transformações que sejam capazes de levá-la a contribuir com os propósitos legais que se almejam para a educação do país.

Visivelmente os caminhos da formação docente, até aqui, costumeiras veredas, foram abertas e, mesmo que a pretensão fosse chegar a outros lugares, os passos parecem ser levados a se realizar como em círculos, voltando sempre às velhas questões, sem condições de se avistar novos horizontes. Isso vem confirmar a força da história sobre quem fomos, quem somos e quem nos permite ser.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho que nos propomos a trilhar na presente pesquisa analisou a formação inicial do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí em relação à inclusão das crianças público-alvo da Educação Especial em turmas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental na escola regular, tendo como ênfase as percepções dos discentes do nono bloco do curso.

Compreendemos que sendo os pedagogos os primeiros professores das crianças e, tendo em vista os pressupostos legais que estabelecem a educação na perspectiva inclusiva como a forma ideal de educação para os alunos com deficiência, TEA, altas habilidades/superdotação, ponderamos que a formação inicial seja capaz de preparar estes profissionais para o trabalho docente numa perspectiva que seja livre do capacitismo.

Desde os anos de 1990, muitas reformas no âmbito educacional representam importantes conquistas e, paulatinamente, têm impulsionado o direito do acesso escolar a muitos grupos sociais, dentre os quais o PAEE. Assim, garantindo o direito ao acesso, a luta passa a ser fomentada pela necessidade de se buscar garantias não só de acesso, mas também de permanência e ensino que proporcione aprendizagens e desenvolvimento. Nesse sentido, pensar a formação de professores do ensino regular na perspectiva inclusiva se faz necessário, tendo em vista a importância desses profissionais no processo de inclusão escolar das crianças PAEE.

Para tanto, os passos iniciais de nossa caminhada nos levaram a aproximar da literatura e legislação relacionada à formação de professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, desde seus primórdios. E reconhecemos que esta vem se configurando como um dos grandes desafios da educação brasileira pois, é inegável o quanto esta tem sido organizada de forma divergente do propósito de se construir um sistema de ensino que seja preparado e aberto a atender às demandas do cotidiano escolar.

Dessa forma, depreendemos que o desprestígio atribuído ao ensino “menor” vem, então, ao longo da história como um regente de desprezo à “base” e tudo que a constitui, em favorecimento de uma cultura de enaltecimento do “ápice”, como se fosse possível, sequer, visualizar o ápice sem o existir de uma base sólida. Daí, apostar na compreensão de que, é necessário partir das conquistas e perdas alcançadas na história humana e ir além delas (Duarte, 2016). A caminhada é marcada por limitações, o que requer fortes lutas no sentido de (re)construir novas concepções que sejam capazes de abalar a estrutura fortemente alicerçada e possibilitar o despertar de novos ideais. Nesse sentido, é notório que, no cenário da educação

brasileira, algumas poucas realidades se transformam ao longo do tempo, muitas outras parecem cristalizadas.

Nesse cenário, temos a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, legalmente reconhecida como a forma ideal de educação para as crianças PAEE, o que nos leva a entender e a defender que o professor do ensino regular deve estar preparado para desenvolver o trabalho docente também junto a esse público. Porém, com relação a essa modalidade da educação, nos documentos oficiais, é visível o estabelecimento da atuação de professores especialistas em detrimento do professor do ensino regular.

Precisamos romper os discursos e práticas de que as crianças com deficiência, TEA, altas habilidades/superdotação são os alunos da “inclusão”, do “professor da inclusão”, são alunos da “sala de brincar” e, para tanto, todos os professores, todas as escolas, precisam ser capazes de contribuir com a eliminação de barreiras, precisam fomentar o processo de inclusão. O trabalho do professor especialista e as turmas de atendimento especializado devem, como bem explicita a legislação, complementar e/ou suplementar o ensino regular e não o substituir.

Sendo assim, depreendemos que a formação inicial seja capaz de contribuir para o desenvolvimento de percepções que levem o futuro professor do ensino regular a reconhecer as crianças com deficiência, TEA, altas habilidades/superdotação como aluno que carece do seu acompanhamento e empenho pedagógico. Galgamos passos em uma nova caminhada, porém, os caminhos seguem permeados por percepções que, em sua maior parte, contribuem com o desenvolvimento de práticas escolares que anulam o potencial de aprendizagem dos alunos PAEE e reforçam o capacitismo nosso de cada dia. Firmar passos, corrigir tropeços e seguir a caminhada de uma educação na perspectiva inclusiva requer conhecimentos que nos levem a romper com as inúmeras atitudes que limitam o viver, o ser, o estar e o existir das crianças com deficiência. Não podemos permitir que a inclusão seja propulsora de exclusão.

Nossa educação, nossas escolas, nossos professores, nossas práticas pedagógicas ainda se encontram distantes de proporcionar um ensino e aprendizagem que leve todas as crianças a se desenvolverem em sua totalidade. E as crianças com deficiência, TEA, altas habilidades/superdotação notoriamente, encontram-se dentre os públicos que mais sofrem com a exclusão, opressão e o abandono pedagógico. A Educação Especial na perspectiva inclusiva segue como um adereço decorativo, legalmente reconhecido, contemplado em discursos e distante de ser estabelecido nas práticas educacionais e na vida escolar dos estudantes PAEE, de forma a lhes possibilitar o desenvolvimento. Nesse sentido, precisamos reconhecer que somos constituídos socialmente e nossas percepções sobre a deficiência, disseminadas e apreendidas culturalmente, contribuem fortemente em nossas práticas.

Se o sentido da educação, a sua finalidade, é o próprio homem, quer dizer, a sua promoção (Saviani, 2013b), compreendemos que ela não tem cumprido com sua finalidade para com o PAEE. E ponderamos que um dos caminhos a se construir é pensar a formação inicial de professores e seus saberes e práticas no sentido de possibilitar a esses profissionais seu engajamento político e pedagógico. Nosso sistema educacional, mesmo reconhecendo legalmente a educação como um direito de todos, ainda segue distante de democratizar o ensino e aprendizagem a todos que têm o direito à escola. O amparo legal representa avanços, mas as práticas precisam efetivar as conquistas necessárias à (trans)formação de uma sociedade mais justa.

De modo geral, os resultados da pesquisa evidenciam que a formação de professores, ainda no século XXI, segue como em seus primórdios, submersa em visíveis disputas de interesses, descontinuidade de políticas, desprovida de conhecimentos pedagógicos que atendam aos anseios docentes e as necessidades das escolas e dos alunos. A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva segue como um desafio e, para superá-lo, precisamos de cursos de formação que levem os professores a compreendê-la como uma modalidade que perpassa todos os níveis de ensino e que deve, portanto, ser contemplada em suas práticas. A Educação Especial na perspectiva inclusiva deve se desprender de conceitos e concepções que a entrelaçam com as práticas pedagógicas capacitistas.

Ressaltamos, entretanto, que a formação docente não é detentora exclusiva do sucesso e/ou fracasso da inclusão escolar das crianças PAEE, mas reiteramos que uma prática pedagógica fundamentada em preceitos inclusivos contribui fortemente para o desenvolvimento consciente de práticas pedagógicas que se refletirão no aspecto social, político, cultural e humano. O professor deve ser um agente de (trans)formação e, por isso mesmo, precisa das condições para intervir de forma positiva, desde a formação da individualidade de seus alunos à sua realidade escolar, familiar e social.

Enfatizamos que, não estamos querendo ampliar a função docente, mas defini-la em sua relevância, pois o ato educativo, ao contemplar todos os alunos, atendendo suas necessidades educacionais específicas, adequando o currículo sem negar o direito da aprendizagem faz parte do fazer docente e é imprescindível ao desenvolvimento do PAEE. Práticas capacitistas refletem-se no desenvolvimento das crianças e nas relações delas com seus colegas de classe, com os colegas da escola, com seus familiares e na sociedade em geral.

De forma específica, as percepções dos discentes, antes de ingressarem no curso, demonstram que as crianças com deficiência não compunham o imaginário docente dos futuros professores, o que evidencia a invisibilidade social desse público. A formação tem, portanto, o

dever de levar os discentes a compreender que as crianças com deficiência têm o direito de estar em todos os lugares e usufruir de todas as prerrogativas legais da vida humana. A presença das crianças PAEE em turmas do ensino regular é uma realidade que não deve ser ignorada nem negligenciada. As lacunas formativas não devem encaminhar os professores à fuga de sua profissão, mas levá-los a pesquisas que possibilitem a superação de suas fragilidades.

Os discentes apontam que os estágios em turmas com alunos PAEE foram momentos de muita aprendizagem e descrevem o aflorar de muitas sensações, como susto, surpresa, medos, angústias e a certeza de despreparo para trabalhar com crianças com deficiência, TEA, altas habilidades/superdotação. Assim, asseveram que, mesmo o curso contendo disciplinas que versam sobre Educação Especial, suas descobertas os levaram a pensar nos entrelaçamentos e distanciamentos entre teoria e prática e veem que a graduação não é suficiente para preparar o professor para trabalhar na perspectiva inclusiva.

Visivelmente, as percepções que antecederam sua formação sofreram alterações, porém elas não parecem se distanciar das concepções de deficiência pautadas no paradigma patológico, caritativo, sendo, sim, intensificadas pela compreensão da relevância dos laudos e medicamentos em detrimento do aspecto pedagógico. O professor precisa compreender se há e qual é a função pedagógica dos laudos e medicamentos, pois estes não devem jamais ser apenas a justificativa para o abandono pedagógico de seus alunos PAEE.

A realidade é que os discentes concluem a formação inicial e se sentem despreparados para desenvolver práticas pedagógicas com alunos PAEE, mesmo considerando as turmas de ensino regular como a escola ideal para eles. Também consideram que a realidade das escolas não contribui para o ensino e aprendizagem das crianças e apontam que a demanda para o(a) professor(a) da turma do ensino regular se amplia, se este tem um aluno PAEE.

Assim, ao iniciarmos nossa pesquisa, levantamos a hipótese de que a formação inicial docente do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Piauí ocorre de forma capacitista, o que inviabiliza o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas capazes de minimizar as inúmeras barreiras excludentes e/ou integracionista existentes no ambiente escolar e nas práticas pedagógicas. Ao concluirmos as análises da pesquisa, com ênfase nas percepções dos discentes, os resultados indicam que o curso apresenta componentes curriculares que versam sobre a Educação Especial, porém reconhecem que não é o suficiente para atender às necessidades formativas para o trabalho docente na perspectiva inclusiva. Reconhecidamente há um descompasso entre o que a universidade oferece e as necessidades dos discentes. Assim, as futuras práticas escolares destes junto ao PAEE parecem serem moldadas sob preceitos capacitistas. Não podemos desconsiderar a importância dos conhecimentos oferecidos aos professores ao longo de

sua formação inicial, mas é preciso ter clareza da sociedade que temos e de qual sociedade desejamos construir.

Assim, as palavras aqui apresentadas, não vem finalizar nossa caminhada, mas evidenciar a necessidade de buscarmos a construção de novos caminhos, com novas possibilidades, pois os caminhos, até aqui traçados e percorridos, foram realizados a passos hesitantes que nos apontam inúmeras lacunas que ainda precisam ser sanadas.

Diante do exposto, esperamos que a presente pesquisa possa colaborar com as discussões e conhecimentos que possibilitem mudanças na formação de professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental de forma a contribuir com a apreensão e disseminação da concepção social de deficiência como norte dos cursos da formação inicial de professores, das práticas escolares, das práticas pedagógicas e, nesse sentido, propiciar às crianças PAEE não só o acesso às salas de aula do ensino regular, vivenciando práticas capacitistas, mas o ensino, aprendizagem e desenvolvimento como é de direito de todos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. DA S. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 819–842, out. 2006.
- ALMEIDA, Luana Costa. A didática na formação de professores: espaço e contribuição. In: SIQUELLI, Sônia Aparecida; SANFELICE, José Luís; ALMEIDA, Luana Costa (orgs.) **Fundamentos da educação: compreensões e contribuições**. Uberlândia-MG: Navegando Publicações, 2017. p. 177-193.
- ALVES, Lucas Henrique Barbosa. **A formação de pedagogos e pedagogas sob a perspectiva da educação Inclusiva: um olhar para os projetos pedagógicos de cursos paranaenses de formação inicial**. Dissertação (Mestrado em ensino: Formação Docente Interdisciplinar) – Universidade estadual do Paraná, Paranaíba, 2021.
- AMPID. Associação Nacional do Ministério Público de Defesa. **Nota técnica n.º 01/2020**. Análise do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, à luz dos instrumentos constitucionais e legais em vigor no Brasil. Brasília: Associação Nacional do Ministério Público de Defesa, 2023. Disponível em: <https://ampid.org.br/site2020/analise-do-decreto-no-10-502-de-30-de-setembro-de-2020-que-institui-a-politica-nacional-de-educacao-especial-equitativa-inclusiva-e-com-aprendizado-ao-longo-da-vida-a-luz-dos-instrumentos-constit/>. Acesso em: 5 dez. 2023.
- ANACHE, A. A; MATTOS, S. N; FERREIRA, L. B. Avaliação psicológica na perspectiva histórico-cultural: desvelando o sujeito com deficiência. In: LEONARDO, N. S. T.; SILVA, S. M. C da; LEAL, Z. F. de R. G. (orgs.). **A (des)patologização do processo de escolarização: contribuições da psicologia histórico-cultural**. Maringá: Eduem, 2021. p 325-346.
- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- ANGELUCCI, C. B; SANTOS, L. S dos; PEDOTT, L. G. O. Conhecer é transformar: notas sobre a produção implicada de modos anticapacitista de habitar a universidade. In: GESSER, M; BOCK, G. L. K; LOPES, P. H (orgs.). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020. p. 55 - 72.
- AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.
- ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva: a fundamentação filosófica**. Brasília: MEC/SEESP, 2004. v. 1.
- ARCE, A. **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil**. Campinas, SP: Editora: Alínea, 2010.
- BALBINO, Elizete Santos. **Cartas sobre a deficiência: formação inicial de professores para contexto inclusivos**. Tese (Doutorado em Educação- Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Orientadora: Carla Karnoppi Vasques. Porto Alegre, 2021. 125f.

BARBOSA, Livia; BARROS, Ana Paula do N. Os estudos sobre deficiência informando a política pública: a experiência da Universidade de Brasília na construção do Modelo Único de Avaliação da Deficiência. In: GESSER, M; BOCK, G. L. K; LOPES, P. H (orgs.). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020. p. 37-54.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Ed. 70, 2016.

BARROCO, S. M. S. Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e educação especial: em defesa do desenvolvimento da pessoa com e sem deficiência. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.) **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

BEZERRA, Giovani Ferreira. Preparando a primavera: contribuições preliminares para uma crítica superadora à pedagogia da inclusão. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, nº 68, p.272-287, junho de 2016.

BENGTSON, Clarissa.; PINO, Douglas. Inclusão e letramento para estudantes com deficiência. In: GONÇALVES, A. G; CIA, F; CAMPUS, J. AP. de P. P. (Orgs.). **Letramento para o estudante com deficiência**. São Carlos: EDESP- UFSCar, 2022. p. 28-39.

BIFON, M. F; FACCI, M. G. D. O desenvolvimento da genialidade: Marx e Vygotsky. In: LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; BARROCO, Sonia Mari Shima; ROSSATO, Solange Pereira Marques. (Orgs.). **Educação especial e teoria histórico-cultural: contribuições para o desenvolvimento humano**. Curitiba: Appris, 2017.

BITTAR, M. BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Educação**, v. 34, n. 2, pág. 157–168, 14 de novembro. 2012.

BONADIO, R. A. A; LEITE, H. A. O fetiche da pílula nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. In: LEONARDO, N. S. T; SILVA, S. M. C; LEAL, Z. F de R. G. (Orgs.). **A (des) patologização do processo de escolarização: contribuições da psicologia histórico-cultural**. Maringá: Eduem, 2021. p. 43-60.

BOCCATO, T. N. A; FRANCO, A. F; TULESKI, S. C. A produção do conhecimento acerca do processo de escolarização de pessoas com deficiência intelectual. In: LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; BARROCO, Sonia Mari Shima; ROSSATO, Solange Pereira Marques. (Orgs.). **Educação especial e teoria histórico-cultural: contribuições para o desenvolvimento humano**. Curitiba: Appris, 2017.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 03, n. 05, p. 07-25, set. 1999.

BUENO, José Geraldo Silveira. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002. 136 p.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL, **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República; Casa Civil, 1990.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República; Casa Civil, 1996.

BRASIL, **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais**: 5. Adaptações curriculares de grande porte. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, C327 2000a I 96p.

BRASIL, **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais**: 6. Adaptações curriculares de pequeno porte, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, C327 2000b I 96p.

BRASIL. CNE/CEB. **Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica**. Resolução 02/2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2001.

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

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 12 de dezembro de 2012. **Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília: Presidência da República/Secretaria-Geral, 2015.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 maio de 2016.

BRASIL. CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior**. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

BRASIL. CNE. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 dezembro de 2019. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília: Ministério da Educação, 2019.

BRASIL. CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 maio 2006.

BIANCHETTI, L. **Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes**. In: BIANCHETTI, L.; CORREIA, J. A In/Exclusão no trabalho e na educação: aspectos mitológicos, históricos e conceituais. Campinas/SP: Papirus, 2011. p. 81-110.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer. **O desenho universal para a aprendizagem e as contribuições na educação à distância**. Tese (Doutorado em Psicologia) – UFSC, Santa Catarina, 2019.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. O desenho universal para aprendizagem como um princípio do cuidado. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 361–380, 2020.

BÖCK, G. L. K.; LUIZ, K. G.; GESSER, M.; MAGNABOSCO, M. de B. **Guia para práticas antipacitistas na Universidade**. Unesp-Santander. Educa Diversidade. 2022. 24 p.

BOCK, G. L. K.; NUERNBERG, A. H. As concepções de deficiência e as implicações nas práticas pedagógicas. In: Congresso de Educação Básica: docência na sociedade multiteelas. Florianópolis, 2018. **Anais [...]**. Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis – Santa Catarina, 2018.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores - da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, V. M (org.). **A didática em questão**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 13-24.

CONCEIÇÃO, Aline de Novais. Trabalhando e alterando percepções sobre a deficiência física na Educação Infantil com atividades de estratégias de leitura. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 127–141, 2019.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. Construindo um ambiente educacional inclusivo a partir de alterações de concepções de crianças do Ensino Fundamental sem deficiência sobre a Deficiência Física. **Ensino & Pesquisa**, [S. l.], v. 3, p. 55–69, 23 nov. 2022.

CONRADI, Noeli da Silva Souza. **Formação inicial nos cursos de pedagogia no Brasil e no Chile: saberes e práticas no trabalho docente com estudantes com deficiência**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2021.

CUNHA, M. B.; GIORDAN, M. As percepções na teoria sociocultural de Vygotsky: uma análise na escola. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 5, n.1, p. 113-125, maio 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. In: **Cadernos de Pesquisas da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n.º 116, p.245-262, jul. 2002.

CURY, C. R. J. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: um caminho percorrido, um presente desafiante. In: CURY *et al.* (Orgs.). **20 anos da LDB: avanços e perspectivas para a próxima década**. São Paulo: CEE/SP, Jatobá, 2017. p. 19-44.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 10, n. 20, p. 3-17, 2016.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **O percurso da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior**. Curitiba: Appris, 2016.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – Marília, 2010. 132 f.;

CHIZZOTTI, A. A pesquisa educacional e o movimento pesquisas científicas baseadas em evidências. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 10, p. 1-14, 2015.

DAINEZ, D; FREITAS, A. P. de. Concepção de educação social em Vygotsky: apontamentos para o processo de escolarização de crianças com deficiência. **Horizontes**, [S.l.], v. 36, n. 3, p. 145-156, dez. 2018.

DAGA, V. S. C.; PIOVEZANA, L.; PIECZKOWSKI, T. M. Z. Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual: desafios e perspectivas. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 33, p. 78/124, 2020.

DECLARAÇÃO, DE SALAMANCA. Necessidades Educativas Especiais–NEE. In: Conferência Mundial sobre NEE.1994, Salamanca. Salamanca/Espanha: UNESCO. 1994.

DERISSO, José Luís. Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica. In: Martins, Lígia Márcia; Duarte, Newton (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DIAS, P. C. A; CADIME, I. M. D. Percepções dos educadores sobre a inclusão na educação pré-escolar: o papel da experiência e das habilitações. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S. l.], v. 98, pág. 91–111, mar. 2018.

DIAS, A. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal à narrativa capacitista social. I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência. 2013, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: SEDPCD/Diversitas/USP Legal, junho/2013.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (orgs.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. 2010.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 127-136, jul./dez. 2013.

DO CARMO, Bruno Cleiton Macedo et al. Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. 1-28, 2019.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs.). **Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 32-49.

DUARTE, Newton. **Vygotsky e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskyana. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuições a uma teoria histórica-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

EQUIPE da Enciclopédia Significados. Portal Enciclopédia Significados. (On-line) Disponível em: <https://www.significados.com.br/percepcao/>. Acesso em: 18 jul. 2024.

FACCI, Marilda G. D. A crítica às pedagogias do aprender a aprender. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 121- 146.

FACCI, Marilda G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vygotskyana. 2. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2024. - (Coleção Formação de Professores)

FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de. As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar. Uma revisão sistemática. **Rev. Bras. ed. esp.**, Marília, v. 24. n. 2, p. 217- 228, jun. 2018.

FARIA, Maria Aparecida Calixto. **Educação inclusiva na formação de pedagogos**: um estudo comparado entre instituições de educação superior públicas de Minas Gerais. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

FERENHOF, Helio Aisenberg; FERNANDES, Roberto Fabiano. Desmistificando a revisão de literatura como base para redação científica: Método SSF. **Revista ACB**: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, SC: v. 21, n. 3, p. 550-563, ago./nov., 2016.

FERREIRA Jr, Amarílio. **História da educação brasileira**: da colônia ao século XXI. São Carlos: EdUFSCAR, 2010.

FERREIRA, Simone De Mamann; GESSER, M.; BOCK, G. L. K., LEANDRO, G. C. A produção científica sobre capacitismo na educação básica: Uma revisão integrativa de literatura. **Revista Portuguesa de Educação**, [S.l.], v. 36, n. 1, 2023.

FERRO, Marcos Batinga. **Formação Docente na Perspectiva da Inclusão Educacional**. Dissertação (Mestrado em Educação- Universidade Federal do Sergipe): Sergipe, 2017.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas educativas e práticas pedagógicas: questões epistemológicas. **LACONEX@O/ UFPB**, [S. l.], n. 9, agosto, 2020.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 137-168, set./2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle pedagógico na **escola**. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. Conjunturas e Impactos na Formação de Educadores: análises e perspectivas. XXI Encontro da ANFOPE. 2023, Goiânia. **Anais [...]** Goiânia, 2023.

FREITAS, Vanyne Aparecida Franco. PNE 2014-2014: Monitoramento das metas e estratégias relacionadas à educação especial. In: BORGES, M. C.; SANTOS NETO, V. B dos (Orgs.) **As políticas de educação superior**: influências do neoliberalismo, formação de professores, educação especial e inclusão. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022. p.217-239.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15-educação especial da ANPED. **Revista brasileira de educação especial**, [S. l.], v. 17, p. 105-124, 2011.

GARCIA, R. M. C. Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira. 2004. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc., Campinas**, [S. l.], v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Editora UFPR, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out/dez, 2013.

GATTI, B. A. A Formação Inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez/ jan./ fev., 2013-2014.

GATTI, B.A; BARRETO, E. S. André, M. E. D. A; ALMEIDA, C. A. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. 350p.

GATTI, B. A. Perspectivas da Formação de Professores para o Magistério na Educação Básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 15-28, jan./mar. 2020.

GESSER, Marivete. Gênero, deficiência e a produção de vulnerabilidades. In: Ana Maria Veiga, Claudia Regina Nichnig, Cristina Scheibe Wolff, Jair Zandoná (orgs.). **Mundos de Mulheres**. Curitiba: CRV, 2019. p. 353-361.

GESSER, M; MORAES, M; BOCK, G. L. K. Ensino, pesquisa e extensão no campo da deficiência: propostas emancipatórias. In: GESSER, M; BOCK, G. L. K; LOPES, P. H (Orgs.). **Estudos da deficiência**: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020. p 73-91.

GESSER, M; BLOCK, P; MELLO, A. G de. Estudos da Deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSER, M; BOCK, G. L. K; LOPES, P. H (Orgs.). Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020. p. 17- 35.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília, v. 24, n. 14, p. 22-27, 2002.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O papel da universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, set/ dez. 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUAZI, Taisa Scarpin. Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigação científicas. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, [S. l.], v.2, p. 1-20, 2021.

HAYASHI, M. C. P. I. Múltiplos olhares sobre a produção do conhecimento em educação especial. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.11, n. 32, p.145-165, jan./abr. 2011.

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

JANNUZZI, G. M. **A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

JUNIOR, Francisco Paiva. Autismo e a nova CID- 11: a nova CID (11) une os transtornos do espectro num só diagnóstico alinhando-se ao mais atual DSM (5). Portal da TISMOO.ME. **Revista Autismo**, São Paulo, a. VII, n. 15, dez./jan./fev. 2022. p. 34-37. Disponível <https://www.canalautismo.com.br/revista/>. Acesso em: 20 abr. 2023.

KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, especial, maio/ago. 2011.

KUENZER, A. Z. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.) Capitalismo, trabalho e educação. Campinas: Autores Associados, 2005.

KUHNEN, R. T. **A Concepção de Deficiência na Política de Educação Especial Brasileira (1973-2014)**. Doutorado (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

KUHNEN, R. T. A Concepção de Deficiência na Política de Educação Especial Brasileira (1973-2016). **Rev. Bras. Ed. Esp.** Marília, v. 23. n. 3, p. 329- 344, jul./set., 2017.

LAKATOS, M. E. MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LAURINDO, I. dos S.; CHAHINI, T. H. C. O olhar docente ao processo de desenvolvimento de uma criança com transtorno do espectro autista (TEA): um relato de experiência. In:

FREITAS, Flávio Luiz de Castro; FAÇANHA, Luciano da Silva; SODRÉ, Ronaldo Barros (orgs.). **E-book do XVII Encontro Humanístico da UFMA: ciências, humanidades e reconstrução democrática**. São Luís: EDUFMA, 2023. *E-book*. p. 3873- 3888.

LEITE, Lúcia Pereira. Revitalizando o conceito de deficiência. *In*: LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; BARROCO, Sonia Mari Shima; ROSSATO, Solange Pereira Marques. (orgs.). **Educação especial e teoria histórico-cultural: contribuições para o desenvolvimento humano**. Curitiba: Appris, 2017.

LEONARDO, N. S. T; SILVA, S. M. C; LEAL, Z. F de R. G. A patologia e a medicalização dos problemas de escolarização: a contraposição a partir da teoria histórico-cultural. *In*: LEONARDO, N. S. T; SILVA, S. M. C; LEAL, Z. F de R. G. (orgs.). **A (des)patologização do processo de escolarização: contribuições da psicologia histórico-cultural**. Maringá: Eduem, 2021. p. 19-42.

LIMA, Eloisa Barcellos de; FERREIRA, Simone De Mamann; LOPES, Paula Helena. Influências da eugenia na legislação educacional brasileira: as produções capacitistas na educação especial. *In*: GESSER, M; BOCK, G. L. K; LOPES, P. H. (orgs.). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020. p. 165- 188.

MAIA, Samia D. B; FERREIRA, Lúcio F. **Percepção docente sobre o desempenho escolar de adolescentes com provável transtorno do desenvolvimento da coordenação**. Curitiba: CRV/EDUA, 2024.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; RUIZ, E. M. Estigma e o currículo oculto. **Rev. Bras. Ed. Esp.** Marília, v.17, p. 125-142, maio/ago., 2011. Edição Especial.

MALANCHEN, J. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), São Paulo, 2014.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. *In*: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCHESI, A; PALACIOS, J. (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vygotskyano**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, J. S. dos S.; MONTEIRO, J. L. Contribuições da ética do cuidado para a construção de práticas de coensino emancipatórias. In: GESSER, M; BOCK, G. L. K; LOPES, P. H (orgs.). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020. p. 189-209.

MARQUES, Luciana Pacheco; SIEMMS-MARCONDES, Maria Edith Romano. Formação de professores para educação em contexto de diversidade. In: SILVA, Lázara Cristina da; REIS, Jane Maria dos Santos (orgs.). **Retratos e pinturas da formação continuada de professores em educação inclusiva e especial no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p.15-25.

MARSIGLIA, A. C. G. O tema da diversidade na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. BATISTA, H. L. (orgs.) **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas: Autores Associados, 2012.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEIRA, M. E. M. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da psicologia histórico-cultural. In: FACCI, M. G.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S.C. (orgs.). **A exclusão dos incluídos: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos**. Maringá: Eduem, 2011. p. 91-132.

MENDES, E. Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S., CRISTII, S. (Org.). **Escola Inclusiva**. ed. São Carlos: **EDUFSCar**, São Carlos, v. 1, p. 61-85, 2002.

MELLO, Suelly Amaral. Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância. **Revista Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 50, p. 1-12, 2015.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & saúde coletiva**, Florianópolis, v. 21, p. 3265-3276, 2016.

MEZZOMO, Rafaela; LEONARDO, N. S. T. Atuação de psicóloga na escola de educação especial para deficiente intelectual. In: LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; BARROCO, Sonia Mari Shima; ROSSATO, Solange Pereira Marques. (orgs.). **Educação especial e teoria histórico-cultural: contribuições para o desenvolvimento humano**. Curitiba: Appris, 2017. p. 145-165.

MICHELS, Maria Helena. A formação de professores para a educação especial no Brasil. In: MICHELS, Maria Helena (org.). **A formação de professores de educação especial no Brasil: propostas em questão**. Florianópolis: UFSC, CED, NUP, 2017. p. 23-58.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, [S. l.], v. 40, n. 1, p. 101–116, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/15822>. Acesso em: 2 set. 2023.

OLIVEIRA, A. L; SOUZA, F. F de. **Formação inicial de professores e o trabalho docente com aluno com deficiência no ensino regular**. 40ª reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação -ANPED, Rio de Janeiro, 2021.

OLIVEIRA, Aurélio Gomes de; NETTO, Mário Borges; REIS, Cinval Filho dos. Inclusão Social: Um debate polêmico ou polissêmico?. In: SILVA, Lázara Cristina da; REIS, Jane Maria dos Santos (orgs.). **Retratos e pinturas da formação continuada de professores em educação inclusiva e especial no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p.51-73.

OLIVEIRA, Emerline de. **O corpo da criança com paralisia cerebral: percepção dos professores e estratégias pedagógicas**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.

OLIVEIRA, Lucineide Alves de. **Pedagogia na UFS: o lugar da educação inclusiva numa realidade excludente**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão- SE, 2019.

OLIVEIRA, Késia Teófilo de. **Percepções de professores de uma escola municipal sobre a inclusão de estudantes em situação de deficiência**. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2024.

PAIVA, J. C. M.; SILVEIRA, T. B. H.; LUZ, J de O. Dinâmicas da Participação política e estudos da deficiência: representatividade e políticas públicas. In: GESSER, M; BOCK, G. L. K; LOPES, P. H (orgs.). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020. p. 95-111.

PAULO, N. S. M; FREITAS, L. B. L; PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, Graziela Aparecida do Nascimento Rodrigues. **Formação docente na perspectiva inclusiva: um estudo de caso no IF Sudeste MG- campus Rio Pomba**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Rio Pomba-MG, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araújo; PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.43, n.1, p. 15-30, 2017.

PICCOLO, G. M. **Por um pensar sociológico sobre a deficiência**. Curitiba: Appris, 2015.

PICCOLO, G. M; MENDES, E. G. Sobre formas e conteúdos: a deficiência como produção histórica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, nº. 1, 283-315, jan./abr. 2013.

PORTAL Orientando: Um espaço de aprendizagem. Disponível em: <https://orientando.org/o-que-significa-lgbtqiap/>. Acesso em: 28 jun. 2024.

PLAISANCE, E. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. **Educação**, [S. l.], v. 38, n. 2, p. 230–238, 2015. DOI: 10.15448/1981-2582.2015.2.20049. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/20049>. Acesso em: 22 nov. 2023.

REIS, Iracema de Souza. **A formação inicial de professores e a educação especial:** caracterização político-pedagógico dos cursos de pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas-MS, 2021.

RIBEIRO, Disneylândia Maria. **Docência no paradigma inclusivo:** a constituição de saberes e práticas no contexto da formação inicial de professores. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

RICHTER, L. M.; BORGES, M. C.; SILVA, M. S. P. Disputas e interesses nas políticas de formação em pedagogia no Brasil. *In:* BORGES, M. C; SANTOS NETO, V. B. (orgs). **As políticas de educação superior:** influências do neoliberalismo, formação de professores, educação especial e inclusão. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022. p. 163-185.

ROSSATO, S. P. M; CONSTANTINO, E. P. O trabalho do professor na educação especial: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. *In:* LEONARDO, N. S. T; BARROCO, S. M. S; ROSSATO, S. P. M. (orgs). **Educação especial e teoria histórico-cultural:** contribuições para o desenvolvimento humano. Curitiba: Appris, 2017. p. 127-144.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia Científica:** guia para eficiência nos estudos. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SANFELICE, José Luís. Inclusão educacional no Brasil limites e possibilidades. **Revista de Educação**, Campinas, n. 21, p. 29-40, nov. 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi, 1938 - **Inclusão:** Construindo uma sociedade para todos. 8. ed. 2010. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência. **Revista Nacional de reabilitação**, a. 5, n. 24, p. 6-9, jan./fev. 2002.

SASSAKI, R. K. Paradigma da inclusão e suas implicações educacionais. **Revista Fórum**, [S. l.], p. 9-18, 2002.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 14 nº. 40, jan. /abr. 2009.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores associados, 2013b.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Teorias pedagógicas contra- hegemônicas no Brasil. *In:* Saviani, Dermeval. (org.) **Pedagogia histórico-crítica:** quadragésimo ano - novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019. (Coleção educação contemporânea).

SEVERINO, Antônio Joaquim. A filosofia da educação na formação do educador. *In*: SIQUELLI, Sônia Aparecida; SANFELICE, José Luís; ALMEIDA, Luana Costa. (orgs.). **Fundamentos da educação: compreensões e contribuições**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p.15-34.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O compromisso da educação com os direitos humanos. *In*:. NUNES, C. A. R; POLLI, J. R. (orgs.). **Educação e direitos humanos: uma perspectiva crítica**. Jundiaí: Edições Brasil. Editora Fibra/Editora Brasília, 2019. p. 43-52.

SILVA, G. M. M. **Desafios da formação e da prática do pedagogo no contexto da educação inclusiva**, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

SILVA, Régis Henrique dos Reis. Características e tendências das teses em educação especial desenvolvidas nos Programas de Pós-graduação em Educação do Estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 125-144, jan./ mar. 2016.

SILVA, Régis Henrique dos Reis. Balanço das dissertações e teses em educação especial inclusiva desenvolvidas nos programas de pós-graduação em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 24, n. 4, p. 601-618, out./dez. 2018.

SILVA, S. M. P. da; MACHADO, R. N. da S. (orgs.). **Gêneros, diversidades e inclusão educacional**. Curitiba: CRV, 2022.

SIQUELLI, Sônia Aparecida. Ética, educação e mundo moderno. *In*: SIQUELLI, Sônia Aparecida; SANFELICE, José Luís; ALMEIDA, Luana Costa. (orgs.) **Fundamentos da educação: compreensões e contribuições**. Uberlândia-MG: Navegando Publicações, 2017. p.159-176.

SOUZA, A. R. de. **Formação de Pedagogos para a atuação com pessoas dotadas e talentosas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2017.

SOUZA, F. F. de; DAINEZ, D. Defectologia e Educação Escolar: implicações no campo dos Direitos Humanos. **Educação & Realidade** [online], Porto Alegre, v. 47, p. 1-18, mai. 2022.

STEPHEN J. Ball, Jefferson Mainardes. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. SP: Cortez, 2011.

STOBÄUS, C. D; MOSQUERA, J. J. M. (orgs) **Educação Especial: em direção à educação inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, , n. 14, p. 61-93, maio/jun./jul./ago. 2000.

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

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ. **Projeto pedagógico do curso de graduação em licenciatura plena em pedagogia**. Teresina/ PI, 2013. 103p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ, **Relatório de ações 2023**. Abril 2024. 198p. Disponível em: <https://uespi.br/wp-content/uploads/2024/05/RELATRIO-DE-ACOES-2023.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2022-2026**. Maio/2022. Disponível em: <https://uespi.br/wp-content/uploads/2022/10/119-Manuscrito-de-livro-606-1-10-20221008.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

VICTOR, Sonia Lopes; CAMIZÃO, Amanda Costa. Psicologia histórico-cultural e a contribuição na superação do modelo médico-psicológico. *In*: LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; BARROCO, Sonia Mari Shima; ROSSATO, Solange Pereira Marques. (orgs). **Educação especial e teoria histórico-cultural**: contribuições para o desenvolvimento humano. Curitiba: Appris, 2017.

VYGOTSKY, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n. 4, p. 861-870, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Obras completas-tomo cinco**: fundamentos de defectologia. Cascavel, Paraná: EDUNIOESTE, 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos superiores. 6. ed. São Paulo - SP: Martins Fontes, 1998.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; CAIADO, Katia Regina Moreno. Processos de escolarização de pessoas com deficiência visual. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 19, n. 01, p. 61-78, abr. 2013.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista brasileira de estudos pedagógicos (online)**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

VITALIANO, C. R.; NOZI, G. S. Habilidades necessárias do professor para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *In*: MARQUEZINE, M. C.; CONEGLIAN, A. L. O.; ALMEIDA, J. J. F. (orgs.). **Formação de professores e atuação de pais na educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Marília: ABPEE Marquezine e Manzini Editora, 2014. p. 189-206.

VECHIATTO, L.; LEONARDO, N. S. T.; LEITE, H. A.; EIDT, N. M. As expectativas sobre os diagnósticos de transtornos de aprendizagem e de comportamento: dando voz às pedagogas. *In*: LEONARDO, N. S. T.; SILVA, S. M. C.; LEAL, Z. F de R. G. (orgs). **A (des)patologização do processo de escolarização**: contribuições da psicologia histórico-cultural. Maringá: Eduem, 2021. p. 139-158.

ZEPPONE, Rosimeire Maria Orlando. Mapeamento de teses e dissertações sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil. *In*: Encontros da Associação brasileira de pesquisadores em Educação Especial., 8., 2013, Londrina. **Anais[...]** Londrina: ABEPEE, 2013.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos [online]**, [S. l.], v.2, n. 22, p. 147-155, abr./jun. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Caro (a) Discente,

Estou realizando uma pesquisa de Mestrado intitulada, **PERCEPÇÕES DE DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ (UESPI) EM RELAÇÃO À INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**, cujo objetivo geral é Analisar a Formação Inicial dos discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) em relação à inclusão de público-alvo da Educação Especial.

A pesquisa consta com a orientação da Professora Dr.^a Thelma Helena Costa Chahini.

Sua participação nessa pesquisa é uma opção, você pode não aceitar participar ou desistir em qualquer fase dela, a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a UFMA ou qualquer outra instituição envolvida.

Vale ressaltar que não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois esta pesquisa será desenvolvida sem nenhum orçamento lucrativo. O risco relacionado com sua participação na pesquisa poderá ser no âmbito emocional, tais como medo de exposição e/ou receio em responder a alguma questão, porém você pode não responder ou não querer mais participar da pesquisa sem nenhum tipo de prejuízo e/ou implicações a você, a pesquisa e à UFMA. Contudo, o desenvolvimento deste estudo ocorreu de forma adequada, visando minimizar a ocorrência de tal desconforto, contando com a formação teórico-prática da pesquisa na área.

Quanto aos riscos físicos, não haverá possibilidades de ocorrer, visto que a coleta de dados ocorrerá em espaços seguros, dentro da universidade e/ou caso se faça necessário, por meio virtual. Você terá como benefício direto, além do recebimento de maiores esclarecimentos e de conhecimentos sobre a temática educação especial/inclusiva e o público-alvo da educação especial/inclusiva em turmas do ensino regular, tecendo maior reflexão quanto às necessidades de formação docente e o desenvolvimento de práticas pedagógicas anticapacitista as quais proporciona a todas as crianças a possibilidade de acesso ao conhecimento sistematizado, bem como as ações institucionais da universidade a que pertence.

Será garantido a você, caso se faça necessário, o ressarcimento das despesas geradas ao vir participar da pesquisa, assim como o direito à garantia de assistência e de indenização, no caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Caso aceite, gostaria que soubesse que será realizada coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas. Os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos, como divulgação em revistas e congressos, em que sua identidade será preservada.

Você receberá uma via deste termo, assinada por ambas as partes, onde constam o telefone e o endereço eletrônico da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Agradeço sua participação e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos através do *e-mail* laurindo.idecires@discente.ufma.br ou do telefone (86) 9 8829-7130, Idecires dos Santos Laurindo, Mestranda em Educação pelo PPGE da UFMA.

O Comitê de Ética em Pesquisa, envolvendo seres humanos CEP/UFMA, poderá ser contatado para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo e-mail: cepufma@ufma.br. Telefone: 3272-8708. Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho, Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética. **UF: MA Município: SÃO LUÍS.** CEP: 65.080-040.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar voluntariamente.

Local e data _____

Pesquisadora Responsável

Participante

APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista Semiestruturada Aplicada Aos Discentes de Pedagogia da UESPI

IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Nome:

Data de nascimento:

Sexo e/ou gênero:

Estado Civil:

Curso e período:

Ano de ingresso no Curso

Ingresso na UESPI Cotas? () Sim () Não

Formação:

Ocupação:

1ª Você cursou disciplina de Educação Especial/Inclusiva? Quais e quantas cadeiras?

2ª O que você sabe sobre Educação Especial/Inclusiva?

3ª Para você, o que é deficiência?

4ª Quem pertence ao público-alvo da Educação Especial/Inclusiva?

5ª O que você entende por Capacitismo?

6ª Você fez estágio docente em salas com crianças pertencentes ao público-alvo da Educação Especial/Inclusiva? Em caso afirmativo, informe o quantitativo de crianças que havia em sala e quais as necessidades educacionais específicas delas.

7ª O que você aprendeu ao estagiar com discentes pertencentes ao público-alvo da Educação Especial/Inclusiva?

8ª Qual foi o motivo pelo qual escolheu fazer Licenciatura em Pedagogia?

9ª Ao escolher o Curso de Licenciatura em Pedagogia, você já sabia que ia ter de trabalhar com o público-alvo da Educação Especial/Inclusiva?

10ª Você se sente preparado(a) para trabalhar com discentes pertencentes ao público-alvo da Educação Especial/Inclusiva? Por quê?

11ª Para você, qual é a escola ideal para os discentes pertencentes ao público-alvo da Educação Especial/Inclusiva? Por quê?

12ª Em sua percepção, como deve ocorrer o processo de inclusão de discentes pertencentes ao público-alvo da Educação Especial/Inclusiva? Por quê?

ANEXOS

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PERCEPÇÕES DE DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ (UESPI) EM RELAÇÃO À INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Pesquisador: IDECIRES DOS SANTOS LAURINDO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 71265423.0.0000.5087

Instituição Proponente: Universidade Federal do Maranhão

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.416.793

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa exploratória, descritiva, com abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica-documental, sustentada pela teoria da

Pedagogia Histórico-Crítico (SAVIANI) e teoria do Desenvolvimento Histórico-Cultural (VIGOTSKI). Segundo Gil (2002) a pesquisa Exploratória tem

como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, [...], buscando o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Quanto às

pesquisas descritivas o autor supracitado, aponta que são aquelas que visam descobrir a existência de associações entre variáveis[...]e pretendem

determinar a natureza dessa relação. As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os

pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática (GIL, 2002.41-42).

Nessa perspectiva, optei pela abordagem qualitativa a qual,

o observador não pretende comprovar teorias nem fazer “grandes” generalizações. Busca, antes, compreender a situação, descrevê-la em suas

especificidades, revelar os múltiplos significados dos participantes, deixando que o leitor decida se as interpretações podem, ou não, ser

generalizáveis com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade (GATTI; ANDRÉ, 2011, p.

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

Continuação do Parecer: 6.416.793

32).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a Formação Inicial dos discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) em relação à inclusão de público-alvo da Educação Especial.

Objetivo Secundário:

Identificar as contribuições pedagógicas relacionadas às políticas nacionais de inclusão de discentes pertencentes ao público-alvo da Educação

Especial/Inclusiva em turmas de ensino regular da Educação Básica;

Conhecer o currículo do curso de Pedagogia da UESPI destacando os aspectos teóricos e metodológicos voltados à Educação Especial/Inclusiva;

Compreender os reflexos dos conhecimentos acadêmicos sob a ação docente na perspectiva da Educação Inclusiva;

Descrever as percepções dos discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) em relação à inclusão de público-alvo da Educação Especial.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

De acordo com a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, "toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variados"

(BRASIL, 2016). I -ser informado sobre a pesquisa;II -desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo;III -ter sua

privacidade respeitada;IV –ter garantida a confidencialidade das informações pessoais;V –decidir se sua identidade será divulgada e quais são,

dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública;VI –ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos

da Lei; eVII –o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa (BRASIL, 2016).A participação no presente

estudo será livre e voluntária, para isso os participantes assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os riscos provenientes da

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

pesquisa podem ser de ordem psicológica, podendo haver constrangimentos que impedem o participante a responder alguma pergunta ou mesmo os resultados da pesquisa, assim, com o intuito de diminuir os riscos, todos os participantes poderão se negar a responder algumas questões, e desistir a qualquer momento, além de terem suas identidades seguramente preservadas, de modo que, no desenvolvimento do trabalho, seus nomes serão alterados, garantindo assim seu total anonimato. Em relação aos benefícios, estes correspondem aos futuros docentes conhecerem os direitos das pessoas que fazem parte do público-alvo da Educação Especial e os deveres que terão para com o processo ensino e aprendizagem nos princípios da Educação Inclusiva.

Benefícios:

De acordo com a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, "toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variados"

(BRASIL, 2016). I -ser informado sobre a pesquisa;II -desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo;III -ter sua

privacidade respeitada;IV –ter garantida a confidencialidade das informações pessoais;V –decidir se sua identidade será divulgada e quais são,

dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública; VI –ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos

da Lei; eVII –o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa (BRASIL, 2016)A participação no presente

estudo será livre e voluntária, para isso os participantes assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Todos os participantes terão suas

identidades seguramente preservadas, de modo que, no desenvolvimento do trabalho, seus nomes serão alterados, garantindo assim seu

anonimato. Em relação aos benefícios, estes correspondem aos futuros docentes conhecerem os direitos das pessoas que fazem parte do público alvo da Educação Especial e os deveres que terão para com o processo ensino e aprendizagem nos princípios da Educação Inclusiva.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto tem relevância acadêmica, científica e social, justificando a realização do seu estudo

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Entregues de forma adequada

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 6.416.793

Recomendações:

Nenhuma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Deferido

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	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2089653.pdf	13/07/2023 13:00:41		Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	13/07/2023 12:59:58	IDECIRES DOS SANTOS LAURINDO	Aceito
Outros	Instrumento_de_coleta_de_dados.pdf	11/07/2023 19:57:16	IDECIRES DOS SANTOS LAURINDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Escelarecido.pdf	11/07/2023 19:54:24	IDECIRES DOS SANTOS LAURINDO	Aceito
Declaração de concordância	Termo_de_Anuencia.pdf	11/07/2023 19:52:02	IDECIRES DOS SANTOS LAURINDO	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	11/07/2023 19:48:03	IDECIRES DOS SANTOS LAURINDO	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	11/07/2023 19:45:53	IDECIRES DOS SANTOS LAURINDO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.pdf	11/07/2023 19:45:17	IDECIRES DOS SANTOS LAURINDO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado
Bairro: Bacanga **CEP:** 65.080-805
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 6.416.793

SAO LUIS, 09 de Outubro de 2023

Assinado por:
Emanuel Pércles Salvador
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado
Bairro: Bacanga **CEP:** 65.080-805
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br