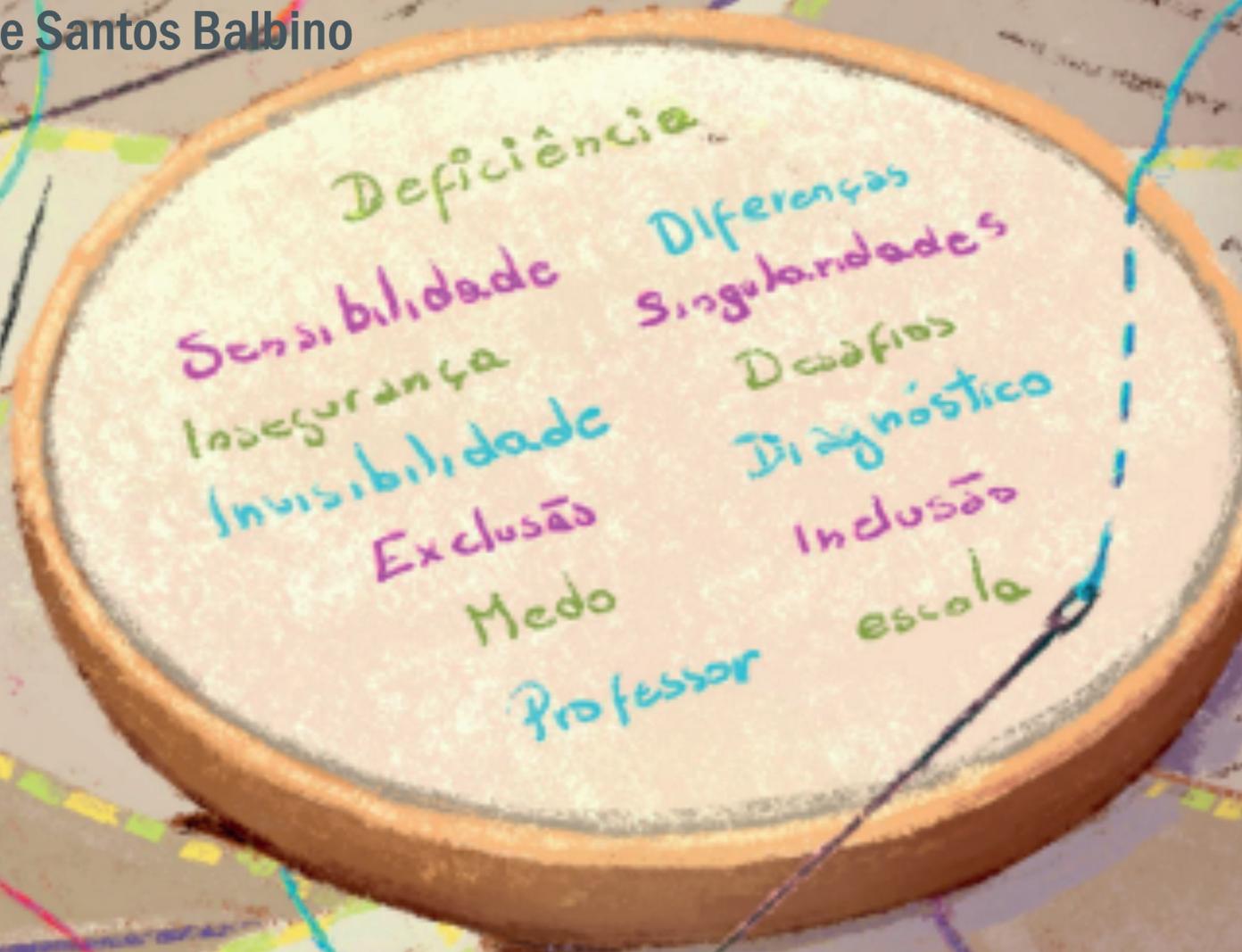


Cartas

SOBRE A DEFICIÊNCIA:

formação de professores para contextos inclusivos

Elizete Santos Balbino





UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Elizete Santos Balbino

Cartas

SOBRE A DEFICIÊNCIA:

formação de professores para contextos inclusivos

Porto Alegre - RS
2021

Elizete Santos Balbino

Cartas

SOBRE A DEFICIÊNCIA:

formação de professores para contextos inclusivos

Tese de Doutorado em Educação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carla Karnoppi Vasques

Porto Alegre - RS

CIP - Catalogação na Publicação

Balbino, Elizete Santos

CARTAS SOBRE A DEFICIÊNCIA: formação inicial de professores para contextos inclusivos / Elizete Santos Balbino. -- 2021. 125 f.3

Orientador: Carla Karnoppi Vasques.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Formação inicial de professores. 2. Deficiência. 3. Cartas. 4. Inclusão escolar. I. Vasques, Carla Karnoppi, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Elizete Santos Balbino

Cartas

SOBRE A DEFICIÊNCIA:

formação de professores para contextos inclusivos

Tese de Doutorado em Educação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

APROVADA em 17 de dezembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Carla Karnoppi Vasques – Orientadora

Prof.^a Dr.^a Simone Bicca Charczuk – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dr.^a Dóris Maria Luzzardi Fiss – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dr.^a Neiza de Lourdes Frederico Fumes – Universidade Federal de Alagoas

O começo não passa de interrupção de algo que já vinha ocorrendo, mas que ainda não tinha recebido nome. As coisas estão em permanente processo até que alguém apareça e nomeie um ponto das coisas como começo. Assim, o começo pode até ser chamado de fim, em nome de uma fúria nomeadora. Mais do que nomear, designar um começo é localizar algo no tempo e condená-lo à temporalidade, já que o começo é um elemento da tríade composta de passado, presente e futuro.

Noemir Jaffer, Livro dos Começos (2016)

À minha mãe (in memoriam), Maria Aparecida da Silva Santos, que não me deu o prazer de participar da minha vida, pois Deus a levou para a morada eterna em 1982. A ela, que, mesmo sem conhecer o mundo letrado, é a minha maior fonte de inspiração, em que busco forças em todos os momentos difíceis da minha existência.

AGRADECIMENTOS

A caminhada foi longa. Eu não imaginava que os caminhos que iriam se desdobrar a minha frente me levariam tão longe. Parece que esses caminhos, como um pergaminho, vão se revelando inusitadamente com cenas que me fascinam, assustam e desafiam. Personagens vão surgindo e, no início, vejo meus pais, que já não estão comigo, mas os sinto sorrir de orgulho. Dona Aparecida está linda vestida de alegria. Meus irmãos, abraço-os um a um: Edinho, Elenilza e Verinha, que no último ano passou a estar com meus pais. O pergaminho da minha estrada se alonga e encontro meu companheiro, Enoque. Desse encontro, multiplicamo-nos e somos seis com minhas filhas Eliz e Elisa – esta ocupou uma dupla função, pois foi uma mão que ajudou a escrever, foi a palavra que teceu críticas e, juntas, aprendemos, mesmo discordando inúmeras vezes – e meus netos Luiz Antônio e Maria Conceição, que passam a ser os motivos para viver mais intensamente cada dia. Essa é minha família que não para de crescer, a base para enfrentar mais uma batalha em minha vida: o doutoramento em terras distantes, uma jornada cheia de aprendizados e novos caminhos.

Mas não estive sozinha. O Criador estava comigo, e Ele enviou companheiros nessa caminhada: meus colegas do Dinter/UNEAL. Estive cercada de irmãs, abrigadas sob o mesmo teto, que, quando o chão gaúcho parecia desabar, agarrávamo-nos umas às outras e saíamos incólumes. Estou falando de Socorro, Eleusa, Cristina e Isadora, sobrinha que o doutorado me deu.

O pergaminho continuava a se desenrolar e o receio do que viria mais adiante me deixava apreensiva e ao mesmo tempo curiosa. Era o momento de minha chegada à UFRGS. A minha acolhida pela professora doutora Fabiana de Amorim Marcello já ocorrera em Alagoas e ela fez-me sentir especial (e ainda o faz a cada contato). Mas chegou o momento de conhecer minha orientadora, a professora doutora Carla Karnoppi Vasques, com quem aprendi a ver mais sentidos e sentimentos nas entrelinhas da escrita do que em palavras faladas. Por isso, minha eterna gratidão a essas professoras!

Também olho para trás, para ver melhor o presente e para vislumbrar o futuro, e, em todo momento, como uma marca d'água nesse pergaminho da minha vida, vejo as instituições CAPES,

FAPEAL, UFRGS e a minha UNEAL. Sem elas, meu pergaminho não iria tão longe. Não esquecerei e prometo honrar todo o investimento, fazendo o melhor pela educação de minha Alagoas. Aqui, aproveito para nominar os gestores da UNEAL que protagonizaram esse momento: professores doutores Jairo José Campos da Costa, Odilon Máximo de Moraes, Anderson de Almeida Barros, Cristiano Cezar Gomes da Silva e Ariane Loudemila Silva de Albuquerque.

Neste momento, agradeço a três amigas que estiveram sempre comigo: Ana Paula Monteiro Rêgo, que me apresentou a vida acadêmica; Rosa de Lima Medeiros Neta, que é sinônimo de empatia e acolhimento para mim; e Jane Cleide dos Santos Bezerra, pela leitura generosa e atenta que sempre teve em relação a minha escrita.

Muitas outras pessoas foram importantes nos momentos em que mais precisei de apoio, as quais jamais serão esquecidas: os queridos colegas pesquisadores do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura (NUPPEC, eixo 1) Elisabete, André, Juliana, Sônia, Wladimir, Carina e Débora.

À professora Maria José de Brito Araújo a minha gratidão, cuja empatia é tão marcante quanto a sua presença nos momentos difíceis. Também agradeço à Bianca Ramos de Jesus, minha leal companheira de estudos, de pesquisas e de risadas, e a todos os meus alunos e ex-alunos, dos quais destaco Amanda Magalhães, Jaqueline Cruz e Mirelly Karlla, que me fazem querer ser uma profissional melhor.

Por fim, neste instante em que todo o meu esforço será compartilhado, o pergaminho de minha vida me põe diante das professoras doutoras Neiza de Lourdes Frederico Fumes, Dóris Maria Luzzardi Fiss e Simone Bicca Charczuk. Agradeço a disponibilidade de vocês e aguardo por suas contribuições para o meu crescimento acadêmico e profissional.

A analogia que fiz de diversos momentos e pessoas de minha vida ao desenrolar de um pergaminho está ligada ao espírito no qual desenvolvi minha pesquisa e escrita de cartas. Da mesma forma que em meu trabalho, escrevi como se no pergaminho eu brincasse com a cronologia, onde passado e futuro aqui se encontram em um feliz e eternizado presente.

Obrigada a todos!

RESUMO

A presente pesquisa tematiza a formação inicial de professores, com foco nas concepções de deficiência. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que tem como *corpus* documental 64 cartas escritas na disciplina de Educação Inclusiva pelos licenciandos do curso de Pedagogia matriculados no ano de 2020 em uma universidade pública do Nordeste do Brasil. As cartas foram construídas no início e ao final da disciplina. A escrita, a organização dos documentos e as sucessivas leituras foram realizadas sob inspiração da análise de conteúdo de Bardin. O argumento, por sua vez, foi construído sob a forma de ensaio. A análise das cartas 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 normocêntricos e as ideias capacitistas. Ao tematizar a deficiência a partir do modelo social, as barreiras à participação resultam da opressão social e de ambientes restritivos, e não de déficits individuais. Defende-se a tese de que a mudança na compreensão da deficiência pode constituir outras experiências formativas para os licenciandos, bem como contribuir com a construção de uma educação democrática.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Deficiência. Cartas. Inclusão escolar.

ABSTRACT

This research thematizes the initial training of teachers focusing on the concepts of disability. This is a qualitative research with a documental *corpus* composed by 64 letters written in the Inclusive Education subject by graduation students of a Pedagogy course enrolled in 2020 in a public university from the Northeast region of Brazil. The letters were written at the beginning and at the end of the subject. The writing, documents organization and successive readings were realized inspired by Bardin's analysis of contents. The argument – on the other hand – was composed in the form of an essay. The analysis of the letters signalizes the importance of inserting studies regarding disability in teachers initial training once there still are the preponderance of a sense that puts the pedagogical aspect aside and privileges the medical model, reinforcing normocentric discourses and ableist ideas. When thematizing disability based on a social model, the barriers to participation are seen as the result of social oppression and restrictive environments, not as the result of individual deficits. It is defended the thesis that a change in the comprehension of disability may create other formative experiences for graduation students as well as contribute to the construction of a democratic education.

Keywords: Teachers initial training. Disability. Letters. School inclusion.

RESUMEN

La presente investigación tematiza la formación inicial de los profesores, centrándose en las concepciones de la discapacidad. Se trata de una investigación cualitativa, que tiene como *corpus* documental 64 cartas escritas en la disciplina de Educación Inclusiva por estudiantes de pregrado del curso de Pedagogía matriculados en 2020 en una universidad pública del Nordeste de Brasil. Las cartas se construyeron al principio y al final de la disciplina. La redacción, la organización de los documentos y las sucesivas lecturas se realizaron bajo la inspiración del análisis contenido de Bardin. El argumento, a su vez, se construyó en forma de ensayo. El análisis de las cartas señala la importancia de insertar en el campo de la formación inicial de profesores los estudios sobre la discapacidad, porque todavía existe la preponderancia de una lógica que relega lo pedagógico y privilegia el modelo médico, reforzando los discursos normocéntricos y las ideas capacitadoras. Al enfocar la discapacidad desde el modelo social, las barreras a la participación son el resultado de la opresión social y los entornos restrictivos, y no de los déficits individuales. Se defiende la tesis de que el cambio en la comprensión de la discapacidad puede constituir otras experiencias formativas para los estudiantes de grado, así como contribuir a la construcción de una educación democrática.

Palabras clave: Formación inicial del profesorado. Discapacidad. Cartas. Inclusión escolar.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
Anis	Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CDPD	Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
Covid-19	Corona vírus disease
DS	Disability studies
EDU1013	Disciplina de Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais
EUA	Estados Unidos da América
FACED/ UFRGS	Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de ensino superior
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LGBT	Lésbicas, gays, bissexuais e transgênero
LGBTI	Lésbicas, gays, bissexuais, transgênero e intersexo
LGBTQIA+	Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, queer, intersexo e assexuais
MEC	Ministério da Educação
NED	Núcleo de Estudos sobre Deficiência
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NUPPEC	Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura

OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização não governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Projeto Acadêmico Curricular de Curso
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPC	Projeto pedagógico de curso
PR	Paraná
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TCC	Trabalho de conclusão de curso
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
UNESP-	Universidade Estadual Paulista/Faculdade de Ciências e Letras
FCLAr	

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Recorte do primeiro parágrafo da carta de J.I.S.....	89
Figura 2 - Recorte do primeiro parágrafo da carta de A.C.S.O.....	90
Figura 3 - Recorte do segundo parágrafo da carta de B.R.J.....	91
Figura 4 - Recorte do primeiro parágrafo da carta de M.K.C.S.....	91
Figura 5 - Recorte do terceiro parágrafo da carta de J.P.L.S.....	94
Figura 6 - Recorte do terceiro parágrafo da carta de P.H.S.P.....	94
Figura 7 - Recorte do primeiro parágrafo da carta de D.G.R.S.P.....	95
Figura 8 - Recorte do segundo parágrafo da carta de K.L.R.....	99
Figura 9 - Recorte do terceiro parágrafo da carta de E.A.S.....	99
Figura 10 - Recorte do segundo parágrafo da carta de L.F.S.....	100
Figura 11 - Recorte do segundo parágrafo da carta de M.C.....	100
Figura 12 - Recorte do quarto parágrafo da carta de B.R.J.....	101
Figura 13 - Recorte do segundo parágrafo da carta de R.O.S.....	101
Figura 14 - Recorte do segundo e terceiro parágrafos da carta de M.K.....	102
Figura 15 - Recorte do primeiro e segundo parágrafos da carta de T.G.....	106

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 DE PROFESSORA A PESQUISADORA: SOBRE O ESCOLHER E O SER ESCOLHIDA POR UM TEMA DE PESQUISA	24
2.1 INVISIBILIDADE DAS DEFICIÊNCIAS.....	26
2.2 PERSPECTIVANDO AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS	33
2.3 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA CONTEXTOS INCLUSIVOS	39
3 OPERADORES DE LEITURA	43
3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA CONTEXTOS INCLUSIVOS.....	45
3.1.1 Educação Especial, Perspectiva Inclusiva e Formação de Professores: Persistências e Avanços	49
3.2 PERSPECTIVANDO A DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO	60
3.2.1 Estudos sobre Deficiência	66
4 METODOLOGIA	74
4.1 MARGENS DE ESCRITA E LEITURA	75
4.2 O ACERVO.....	78
4.3 A ESCRITA EPISTOLAR.....	81
4.4 A LEITURA DAS CARTAS.....	84
5 CARTAS NA MESA	87
5.1 VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	88
5.2 CONCEPÇÃO ORGÂNICA DE DEFICIÊNCIA, NORMATIVIDADE E INVISIBILIDADE	91
5.3 MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA	97
6 UMA CARTA (OU UM COLETE SALVA-VIDAS)	104
REFERÊNCIAS	111

Introdução



A presente tese de doutorado em Educação, realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tematiza a formação inicial de professores e a deficiência como categoria epistemológica, ética e política.

São poucas as pesquisas na área da formação inicial de professores com foco nos contextos inclusivos¹, sobretudo no que se refere ao saber-fazer dos professores frente aos alunos com deficiência, estando, em sua maioria, direcionadas para a formação continuada. Há, assim, uma temática a ser desenvolvida, capaz de ressaltar a importância e a potência do primeiro tempo da formação docente na construção de experiências que possibilitem ultrapassar conceitos homogeneizantes e normalizadores, ainda fortemente enraizados no âmbito da educação especializada, e que desloquem o olhar e o fazer docente para processos com ênfase nos contextos social e político. O campo da formação inicial de professores é o tempo por excelência para problematizarmos tais questões, no sentido de promover o debate e de romper com discursos capacitistas.

Com isso, delinheio a seguinte pergunta: **como licenciandos do curso de Pedagogia matriculados no ano de 2020 em uma universidade pública do Nordeste do Brasil expressam suas concepções de deficiência, considerando um momento inicial e outro final da disciplina de Educação Inclusiva?**

Para responder a essa pergunta, tenho como objetivo geral **apresentar e problematizar as concepções de deficiência expressas pelos licenciandos do curso de Pedagogia através da escrita epistolar.**

O argumento organiza-se, além desta *Introdução*, em seis capítulos. Em cada um deles, inicio com uma reflexão acerca do que considero inegociável em termos de escrita, pesquisa e docência: o lugar do sujeito e de uma escrita outra, uma escrita que foi sendo bordada não só por mim, mas pelos licenciandos e, ainda, pelas mãos de quem comigo pensou as imagens que trago na capa², como também na abertura de cada capítulo desta tese. São imagens que foram sendo criadas e alinhavadas e que dizem do que trata a presente pesquisa, desnudando as palavras que habitam as minhas experiências com a docência. Neste percurso, enquanto fazia a leitura das cartas escritas pelos licenciandos em diálogo com a literatura de Mia Couto, fui buscando relatar o desafio de se exercitar a potência criativa, o pensamento e a arte de ler, reler, escrever e reescrever sobre a docência e a deficiência.

Diante disso, nesta *Introdução* apresento os motivos pelos quais uso os escritos de Mia

1 A educação inclusiva é muito mais ampla, trabalha com diferentes abordagens e situações, mas, nesta tese, refere-se aos processos de escolarização de pessoas com deficiência no ensino regular.

2 Nícolas Augusto e Alan Barbosa.

Couto, de forma a reunir aqui alguns modos possíveis de escrita, mostrando como as palavras nascem e mudam conforme se vai escrevendo. Logo, é importante saber onde nasceu cada uma delas: conhecer-lhe os parentes e saber do namoro que as fez nascer. Entender a origem e a história das palavras de um idioma que pode ser meu e que não apenas dá voz ao pensamento, mas que já é o próprio pensamento. (COUTO, 2009).

Não houve um livro específico que me inspirou a buscar a literatura de Mia Couto, mas o conjunto de suas obras me faz pensar a respeito da docência e da pesquisa. Esclareço que não utilizo a literatura no decorrer da tese, apenas no início de cada capítulo, inspirando-me na escrita de Mia Couto, pois seus textos desnudam-se e despertam em mim o que tenho de mais sensível, por ter cheiro e gosto do desejo de escrever. Sua forma crítica de ver a sociedade, não só a de Moçambique, fez-me ver o quanto a sua maneira de escrever é implicada com as diferenças, com a pobreza e com a exclusão, o que diz, para mim, de uma escrita implicada ética e politicamente com as minorias. Isso porque “sua escrita é produzida por forças dos ambientes em que descreve uma Moçambique pós-guerra civil. Forças que arrastam para lugares de sentir inabitados, desconhecidos, não tocados, despidos de beleza, ainda que ela esteja ali.” (DALMASO; GARLET; OLIVEIRA, 2016, p. 958).

Mia Couto “[...] vem de um contexto de produção literária que pedia a fabulação de novas estórias, que exigia um mundo a ser inventado, porque o que estava ali doía para aceitar. Tudo estava fragmentado, destruído o suficiente para fazer desistir de um futuro.” (KRAMA, 2016, p. 10). Para ele, “[...] o maior desafio é sermos capazes de não ficar aprisionados nesse recinto que uns chamam de ‘razão’, outros de ‘bom-senso’. A realidade é uma construção social e é, frequentemente, demasiado real para ser verdadeira. Nós não temos sempre que a levar tão a sério.” (COUTO, 2011, p. 99). Essa forma de escrever produz em mim um encantamento e me faz pensar na literatura de Mia Couto como:

Possibilidade de produzir vizinhanças com a docência e/ou a pesquisa, produzindo “entres” nos quais poderíamos inventar formas outras de dizer da docência e/ou da pesquisa. O que se quer enquanto se escreve, enquanto se traçam teóricos, enquanto se traçam necessidades de buscar autores que nos ajudem a conversar e se relacionar com o que se lê, com a novidade da escrita e do estranhamento do grupo, é aprender na experimentação com a própria escrita. Entre tudo isso: abrem-se possibilidades, espaços, respiros, faíscas, vazios. (DALMASO; GARLET; OLIVEIRA, 2016, p. 956-957).

Para Mia Couto (2011, p. 101), “de pouco vale escrever ou ler se não nos deixarmos dissolver por outras identidades e não reacordarmos em outros corpos, outras vozes”. Que o leitor, ao ler, possa, como diz Barthes (2012, p. 26), “[...] interromper com frequência a leitura,

não por desinteresse, mas, ao contrário, por afluxo de ideias, excitações, associações? Numa palavra, nunca lhe aconteceu ler levantando a cabeça?”

Pela escrita, é possível transitar por outros mundos e em companhia de outras pessoas. E quando isso acontece no espaço acadêmico, entre outros espaços e tempos de vida, podemos sentir e compartilhar vários sentimentos, inclusive de apatia por parte de quem esquece ou sequer tenha aprendido o quanto o gesto, tanto da escrita como da leitura, é delicado e pode nos levar para além do que o texto diz, pensa ou sabe. (DALMASO; GARLET; OLIVEIRA, 2016; LARROSA, 2003).

Tomada por tais reflexões, delinheio o primeiro objetivo específico desta tese, que é **compreender o contexto da pesquisa, delimitando e traçando o percurso e o compromisso de um estudo implicado com as experiências formativas**. Para tanto, no Capítulo 2, intitulado *De professora a pesquisadora: sobre o escolher e o ser escolhida por um tema de pesquisa*, apresento os movimentos profissionais e teóricos que constituem o campo e a problemática da pesquisa.

A partir de minha experiência como docente em uma instituição de ensino superior (IES), percebo o quanto a deficiência ainda é um tema invisibilizado, o que demonstra a necessidade de maior atenção à deficiência como constructo científico e de serem criadas condições de aproximação dos futuros professores com as pessoas com deficiência. Portanto, há barreiras físicas e de acesso à participação, mas há, também, algo que não ganha visibilidade nas pesquisas, nos currículos e nas experiências formativas, que são as barreiras atitudinais: as crenças e as representações sobre a deficiência. 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.

Engajada nos estudos sobre a formação de professores para contextos inclusivos, busquei experimentar um modo de pesquisar que produzisse uma forma de olhar e de dizer a respeito das experiências dos licenciandos para além do que comumente vemos nas produções científicas, que tratam, muitas vezes, sobre as impossibilidades tanto dos alunos com deficiência quanto dos professores, mas pouco dizem a respeito do quanto os encontros entre ambos podem revelar. Assim, em 2017 ingressei no curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e encontrei pesquisadores que dialogavam com outras pesquisas sobre experiências formativas, educação especial e inclusão escolar.

Em seguida, caminho na direção das pesquisas de Mello (2016), Gesser, Block e Mello (2020), Campbell (2001) e Taylor (2017), compreendendo a importância de investigações e ações anticapacitistas, pois, a despeito de ser um tema amplamente abordado na literatura internacional, no contexto social e, sobretudo, educacional brasileiro, o capacitismo ainda é um tema pouco conhecido. Encontro na leitura de Campbell (2009) o quanto a deficiência, a partir

de uma abordagem capacitista, é compreendida como inerentemente negativa, devendo ser reabilitada, curada e eliminada através de intervenções da saúde e da educação.

O segundo objetivo específico desta tese é **identificar as contradições, os conflitos e as tensões existentes no campo da formação inicial de professores para contextos inclusivos, em diálogo com os preceitos anticapacitistas**. Nessa direção, o Capítulo 3, *Operadores de leitura*, desdobra-se em duas discussões: uma sobre a formação de professores para contextos inclusivos e outra que busca perspectivar a deficiência na educação.

Em diálogo com a literatura de Mia Couto, no exercício de estranhar palavras e sentidos pré-estabelecidos, o Capítulo 3 contextualiza a formação inicial de professores e os estudos da deficiência como campos investigativos. Para fomentar tal discussão, baseio-me nos estudos de André (2010), André *et al.* (2012), Gatti (2014), Michels (2017) e Monico, Morgado e Orlando (2018), entre outros pesquisadores que problematizam a formação inicial de professores, bem como a escolarização dos alunos com deficiência, a partir daquilo que é de todos e de cada um. A construção de experiências formativas que possibilitem singularizar processos de ensino e aprendizagem capazes de criar experiências que incluam o sujeito-aluno e o sujeito-professor é o fio que tece as diretrizes inclusivas.

Há uma carência de investimento em pesquisas que abordem a formação de professores para contextos inclusivos como objeto central de investigação. Tal afirmação baseia-se em estudos realizados, discutidos no decorrer desta escrita. Há, também, um mal-estar, uma invisibilidade e um não reconhecimento que precisa ser falado, pesquisado e colocado como prioridade pelas instituições formadoras, no sentido de trazer para o centro do debate as concepções e práticas capacitistas que impedem a construção de uma educação democrática em todos os seus níveis e etapas.

A fim de perspectivar a deficiência como categoria epistemológica, ética, política e transversal aos diferentes campos do conhecimento, abordarei estudos sobre deficiência com a intenção de apresentar algumas concepções sobre o tema que atravessam o cotidiano das escolas públicas brasileiras. Esse é um movimento importante para quem busca, na trajetória acadêmica e profissional, contribuir para uma sociedade comprometida com a inclusão escolar.

O terceiro objetivo é **apresentar o acervo documental da pesquisa, tendo por fonte primária a escrita epistolar dos licenciandos matriculados em um curso de Pedagogia, no ano de 2020, em uma universidade pública do Nordeste do país**. No Capítulo 4, *Metodologia*, detalho os métodos utilizados para a construção deste estudo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo documental, utilizando, para análise, 64 cartas escritas pelos licenciandos/interlocutores da pesquisa. O esforço analítico busca recolher rastros de como lidar com eventos corriqueiros a partir de uma comunicação endereçada e com foco nos processos inclusivos. O

reconhecimento dos licenciandos como interlocutores-narradores, ou seja, sabedores de si e de seu entorno, é, ainda hoje, pouco valorizado nos âmbitos da formação de professores e da educação especial, sendo necessária a produção de conhecimento a partir desses sujeitos e desse espaço de formação. A escrita, a organização dos documentos e as sucessivas leituras foram realizadas sob inspiração da análise de conteúdo de Bardin (2011). O argumento, por sua vez, foi construído na forma de ensaio. (MONTAIGNE, 2001; MONTAIGNE, 2010).

O quarto objetivo é **analisar as concepções de deficiência expressas pelos licenciandos em sua escrita epistolar, considerando os modelos médico e social**. Logo, no Capítulo 5, coloco as *Cartas na mesa* e estruturo a análise delas em dois tempos: o primeiro, trata da concepção orgânica de deficiência, normatividade e invisibilidade. O segundo permite vislumbrar o modelo social de deficiência. Na primeira categoria de análise (concepção orgânica de deficiência, normatividade e invisibilidade), identifico o papel que o paradigma biomédico exerce na nossa sociedade, que coloca a suposta normalidade dos corpos como princípio regulador da vida em todas as suas esferas no centro da escrita dos licenciandos. O modelo médico, mesmo nos dias atuais, impacta significativamente a representação sobre como as pessoas com deficiência devem ser reconhecidas, tratadas e educadas. A normatividade, que ampara o capacitismo, é produzida a partir dessa perspectiva. Na escola, esse modelo se materializa, por exemplo, no diagnóstico como definidor do aluno ou quando os profissionais da educação esperam que os especialistas, profissionais da saúde ou educadores especiais definam àquilo que é da esfera pedagógica. Contudo, percebo, nas cartas que foram escritas no final da disciplina, os primeiros passos na direção de situar a deficiência no campo dos direitos humanos. Esse movimento é importante, pois defende uma educação anticapacitista e, portanto, uma educação que contemple a diversidade humana, na qual as práticas pedagógicas são ressignificadas a partir de contextos sociais e políticos.

Entram em cena, nas cartas escritas, a valorização da diversidade humana e a oportunidade de igualdade para todos os alunos no contexto escolar. Ao colocarem em discussão o modelo social, os licenciandos começam a entender que a deficiência não é uma tragédia individual para a qual a única resposta apropriada é o tratamento médico e passam a percebê-la como uma questão de discriminação coletiva e de opressão social para a qual a única resposta apropriada é a ação política, que deve ser pautada na desconstrução dos ideais capacitistas e das experiências reeducadoras e empobrecedoras da escola e do fazer docente. A construção de uma sociedade anticapacitista passa pelo acolhimento das diferenças, bem como pela possibilidade de falar sobre o reconhecimento do potencial lesivo resultante do estigma e do preconceito.

O quinto objetivo é **problematizar a formação inicial de professores para contextos inclusivos, bem como para o próprio processo de democratização da escola**. Assim, no

Capítulo 6, *Uma carta (ou um colete salva-vidas)*, escrevo com a intenção de responder às cartas que foram elaboradas na disciplina de Educação Inclusiva no ano de 2020 e também de oferecer algumas palavras para meus futuros alunos, defendendo a tese de que a mudança na compreensão da deficiência pode constituir outras experiências formativas para os licenciandos, bem como contribuir com a construção de uma educação democrática em todos os seus níveis e etapas.

2

De professora a pesquisadora:
sobre escolher e o ser escolhida por um tema de pesquisa



Mia Couto (2005) afirma que a escrita e a ciência são duas atividades vizinhas e complementares. A ciência vive da inquietação, do desejo de conhecer para além dos limites. A escrita literária é uma falsa quietude, a capacidade de sentir sem limites. Ambas resultam da recusa das fronteiras. Ambas são um passo sonhado para lá do horizonte.

Em diálogo com o poeta, carrego uma inquietude que me convoca e permite desconfiar, a cada gesto de leitura e escrita, daquilo considerado natural, com sentidos unívocos. Trata-se de uma inquietude que me direciona para ir em busca de outros modos de pensar, de elaborar e de compor uma pesquisa, engendrando, na companhia dos autores, palavras que dizem sobre uma escrita implicada com o que se quer investigar.

Expresso isso afirmando que a escrita desta tese está imbuída das minhas percepções e vivências de professora, pesquisadora e aprendiz. São experiências de uma vida profissional, tomadas como ponto de partida e mote para iniciar, situar e embasar esta tese de doutorado em Educação. Para isso, utilizo palavras que, de algum modo, já foram pensadas e rasuradas ao longo de meu percurso como professora de ensino superior. E, assim, ao utilizar as palavras que já foram cultivadas, busco, como afirma Mia Couto (2016, p. 92), “[...] voltar a percorrer o inverso dos caminhos, reencontrar a palavra sem endereço”.

De todo modo, que eu possa, diante dos livros e das palavras de alguns autores, dizer, escrever e pensar sobre aquilo que me seduz e me faz vibrar. Logo, encorajo-me a pensar, com certa audácia, o presente em que vivemos e o tema de pesquisa, pelo qual estou apaixonada. Ademais, que eu possa refletir a respeito e apresentar algo que me preocupa e que me dói em nossa época, e que talvez não esteja sendo suficientemente dito, lido, escutado e experienciado nas pesquisas realizadas sobre a formação inicial de professores considerando as concepções de deficiência. (FISCHER, 2005).

Assim, proponho iniciar com uma escrita que narre as experiências que estão dentro e fora de mim mesma; uma escrita que narre, para quem me lê, a experiência de ser professora, com todas as implicações que essa profissão nos impõe cotidianamente. Uma escrita que fale a respeito de temas tão caros para mim. “Uma escrita que pulsa, experiência que faz do escrever um ato de criação quando se toma a palavra para si não para domá-la, e sim para escutá-la, para viver com ela a vida que nos atravessa em um trajeto que não pode ser fixado *a priori* de modo determinante.” (SILVA; PILLOTTO, 2017, p. 580).

Para isso, desejo compartilhar quando, onde e como surgiu o meu interesse pela educação especial e pelas barreiras atitudinais como problemática a ser enfrentada no âmbito da formação de professores. Percebo que a normatividade capacitista, ainda fortemente presente nos processos formativos, torna a pluralidade impensável. Há, assim, um importante movimento a ser feito no sentido de identificar as barreiras que impedem o reconhecimento e a participação do aluno com

deficiência nos processos de escolarização. Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é apresentar os movimentos profissionais e teóricos que constituem o campo e a problemática da pesquisa.

2.1 INVISIBILIDADE DAS DEFICIÊNCIAS

Diferentes autores afirmam a invisibilidade das deficiências como fator que dificulta o reconhecimento social, o avanço do conhecimento sobre a temática e a implementação de políticas públicas inclusivas. Ao problematizar sobre os direitos humanos, a ética da diferença e as ações afirmativas existentes, Madruga (2019, p. 104) diz:

O reconhecimento da dignidade humana das pessoas com deficiência defronta-se com a sua inexorável realidade de exclusão social, política, econômica e cultural. A exclusão dessas pessoas significa verdadeira violação a sua dignidade humana, na medida em que só faz crescer a sua invisibilidade ante o meio social, apartando-as cada vez mais deste último.

Para Maior (2017), a reconhecimento das pessoas com deficiência tem sido alterada paulatinamente, sobretudo em função do movimento social militante. Contudo, a sombra da invisibilidade ou do reconhecimento lesivo paira sobre o tema e sobre as pessoas. Tomada por inquietações sobre esse campo de estudos, no ano de 2001, em uma IES pública de um estado do Nordeste do Brasil, iniciei uma história de ensino, pesquisa e extensão que tem como enredo principal a formação inicial, a educação especial e, posteriormente, a inclusão escolar.

O meu ingresso como professora de ensino superior ocorreu em 2001, por meio de um processo seletivo simplificado para professora substituta na disciplina de Psicologia do Desenvolvimento. Em seguida, no ano de 2002, comecei a lecionar também a disciplina de Educação Especial, ambas no curso de licenciatura em Pedagogia, localizado em uma cidade interiorana do Nordeste brasileiro. No ano de 2003, participei do concurso para professora efetiva e, com a minha aprovação, continuei ministrando apenas a disciplina de Psicologia, mas em outro *campus*. Em 2005, voltei para o *campus* em que iniciei a docência e para a disciplina de Educação Especial.

Como já mencionei anteriormente, desde 2001, época do meu ingresso como professora do ensino superior, já estavam presentes as inquietações relativas à educação especial e aos alunos com deficiência. Era uma inquietação solitária, carregada de muitas dúvidas, que servia como orientação para ajudar a pensar o que os licenciandos de um curso de formação de professores precisavam conhecer acerca dos seus futuros alunos.

Não me lembro, ao certo, o que causava essa inquietação. Talvez fosse o fato de não me sentir preparada para discutir perante os futuros professores. Penso que, a partir de meu próprio desconhecimento e de desafios pessoais, passei a pensar no outro – no caso, os licenciandos. Algum tempo depois, minha inquietação voltou-se para outros atores desse processo – os alunos com deficiência.

Passei, então, a me preocupar com a forma restritiva e com a invisibilidade a que, historicamente, as pessoas com deficiência foram submetidas. Segundo Martins (2017, p. 31), esses são aspectos que fizeram com que elas fossem definidas como “menos pessoas”, pois habitavam corpos considerados doentes, defeituosos e anormais. Como consequência dessa forma normocêntrica de conceber o mundo e o outro que difere, as pessoas com deficiência sofreram um processo de apagamento e silenciamento nas esferas sociais, prevalecendo, desse modo, um discurso biomédico, em que os profissionais da saúde e da educação entram em cena para curar e reabilitar corpos e mentes supostos como doentes. Nesse viés, Valle e Connor (2014, p. 13) afirmam:

[...] não é de surpreender que as escolas pareçam incapazes de conceituar os alunos com deficiência de outra forma que não seja como pessoas que precisam de uma “cura” – alcançada por meio de “serviços apropriados”, feitos para restaurar a normalidade ou, pelo menos, chegar o mais próximo possível dela. Essa maneira particular de conceituar as deficiências impacta significativamente a forma como as escolas são estruturadas.

Nessa perspectiva, os autores afirmam que a forma como respondemos às demandas relativas aos alunos com deficiência e ao reconhecimento e acolhimento da diferença se relaciona com concepções assumidas, presumidas e não percebidas por nós mesmos sobre a deficiência. Nesse sentido, é possível ressignificar a deficiência como constructo epistemológico, bem como operador político e cultural, a partir de uma outra mirada sobre o tema que não o modelo biomédico³. Isso implica um processo de deslocamento – ético, político e epistemológico – em que o aluno com deficiência deixa de ser visto com base nos seus impedimentos. (VALLE; CONNOR, 2014).

Esse deslocamento, por sua vez, ressignifica a formação dos professores, ainda fortemente arraigada às vertentes médico-pedagógicas e psicopedagógicas da deficiência. (JANUZZI, 2017). A influência da medicina nas propostas educacionais relacionadas às pessoas com deficiência é constitutiva da área da educação especial. Mesmo sob os auspícios da inclusão escolar, faz-se

3 No modelo médico, a deficiência é sinônimo de doença que necessita ser curada. Portanto, entende-se, nesse modelo, que as ações voltadas à população com deficiência devem ser centradas no diagnóstico das supostas doenças e na reabilitação da pessoa com deficiência a qualquer custo. (DINIZ, 2007).

presente em múltiplas formas enunciativas, como no ensino que busca corrigir supostas faltas e defeitos, ou na diminuição de conteúdos e expectativas escolares e de aprendizagem em função de uma tipologia médica (diagnóstico), tomada como prévia, inata e inalterável.

Retomando minha aproximação com essas questões, o ano de 2005 foi marcado pela atualização do projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia e, mesmo que ainda de forma elementar, busquei inserir esses temas entre aqueles de longa tradição na grade curricular. Desse modo, por exemplo, a nomenclatura da disciplina mudou de *Educação Especial* para *Educação Inclusiva*. Naquele mesmo ano, participei de uma oficina ofertada pelo Ministério da Educação (MEC), intitulada Projeto Educar na Diversidade⁴. A partir dessa oficina, o governo brasileiro divulgou a proposição das salas de recursos multifuncionais em municípios-polo.

Nesse período, a discussão em torno da educação escolar já anunciava mudanças, sobretudo ao pensar como os alunos com deficiência deveriam ser incluídos nas salas de aula e escolarizados; entretanto, os desafios para a inclusão escolar e para a formação de professores continuavam sendo um grande entrave. No encontro promovido pelo MEC, ouvi profissionais de instituições filantrópicas proferirem discursos que referendavam a institucionalização dos alunos com deficiência. A justificativa utilizada era a de que, nesses espaços, os alunos não vivenciavam situações de preconceito, por estarem juntos com alunos com as mesmas características. Ao mesmo tempo, no entanto, também havia um tímido discurso, por parte de profissionais que ressaltavam a importância de ambientes menos restritivos, em torno do acolhimento e da valorização dessas diferenças. Contudo, esse discurso só começou a impactar a formação docente depois de 2008, quando foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)⁵.

Os avanços na legislação brasileira que trata dessa temática são visíveis, sobretudo no que se refere ao acesso de pessoas com deficiência nas diferentes etapas da educação básica⁶, mas ainda

4 Em 2003, foi implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade. (BRASIL, 2003).

5 A PNEEPEI será abordada no próximo capítulo.

6 Em 2010, havia 702.603 alunos com deficiência matriculados na educação básica brasileira. Destes, 484.332 (68,9%) estavam no sistema regular de ensino e 218.271 (31,1%), em classes especiais ou escolas especializadas. No ano de 2020, de um total de 1.308.900, 1.152.875 (88%) estavam matriculados no sistema regular de ensino e 156.025 (12%), em classes especiais ou escolas especializadas. Sob esse aspecto, entre 2010 e 2020, houve um crescimento de 138% das matrículas em salas comuns e uma queda de 28% das matrículas em classes especiais/escolas especializadas. Em relação às etapas da educação básica, no período compreendido entre 2010 e 2020, o número de alunos com deficiência matriculados na educação infantil cresceu de 69.441 para 110.738 (59%) e, no ensino fundamental, de 597.801 para 1.025.299, representando um aumento de 71%; já o ensino médio passou de 33.582 para 166.657 alunos, resultando em um crescimento de 396%. (IBGE, 2011).

se faz urgente combater a desqualificação das diferenças presente em nossas práticas e em nossas formações, bem como os hegemônicos discursos da racionalidade técnica e das competências e a proposta de mudança da legislação que trata da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. (MASCARENHAS; MORAES, 2017).⁷

Como professora, busquei mobilizar o interesse dos alunos em relação a essa temática, uma vez “[...] que o encontro com o conhecimento pressupõe transformação. Não é possível ensinar ou aprender sem contato com os processos de diferenciação que desarrumam o idêntico, o familiar, o já sabido”. (MASCARENHAS; MORAES, 2017, p. 137). Nesse percurso, questionava (e ainda questiono): o que é estar preparado para trabalhar com as diferenças? O que eu poderia fazer, como professora formadora, para motivar os licenciandos e implicá-los em relação a temas pertinentes à educação das pessoas com deficiência? A partir dessas indagações, várias ações foram desenvolvidas (visitas institucionais, pesquisas, organização e participação em eventos) e algumas parcerias também foram firmadas.

Como já mencionado anteriormente, durante algum tempo, meu trabalho foi solitário. Não havia outro professor com quem dialogar sobre as questões da inclusão escolar. Nesse sentido, busquei dialogar com os próprios alunos que estavam em processo de formação. Procurei, também, o campo da pesquisa acadêmica como forma de adensar meus argumentos.

Com o ingresso no Mestrado em Educação⁸, foi possível perceber o quanto uma formação de professores voltada para questões relativas à inclusão escolar pode influenciar na concepção de práticas inclusivas. “A IES não tem condições de receber alunos especiais”; “não sei como a universidade aceita alunos desse tipo”: escutei esses discursos durante a minha pesquisa, pronunciados por professores formadores. E as justificativas para a expressão de tais incômodos foram direcionadas à falta de um profissional especialista que pudesse, por exemplo, acompanhar a aluna com deficiência visual presente na sala de aula. “Interessante notarmos que esses discursos individualizantes não atingem apenas as pessoas com deficiência, mas todos nós. Uma das consequências desta individualização é a solidão que muitos professores sentem na tarefa de incluir estes estudantes.” (MASCARENHAS; MORAES, 2017, p. 139).

7 No dia 30 de setembro de 2020, o governo federal apresenta o Decreto nº 10.502, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida. Esse decreto representa um retrocesso, uma vez que rompe com a educação inclusiva no campo dos direitos humanos ao defender a segregação por meio de escolas especiais, tirando a responsabilidade do Estado pela educação dos alunos com deficiência, deixando para os pais decidirem onde matricular seus filhos, e negando os avanços no campo científico, legal e pedagógico acerca do processo de escolarização das pessoas com deficiência. (PLETSCH; SOUZA, 2021).

8 A dissertação teve como tema a inclusão de uma aluna com deficiência visual no ensino superior. Seu objetivo geral foi analisar o processo de inclusão dessa aluna com deficiência visual no curso de Letras de uma universidade pública do Nordeste brasileiro, considerando as condições oferecidas pela instituição para garantir seu acesso, permanência e formação.

Os mecanismos de inclusão e exclusão das pessoas com deficiência são processos complexos e não podem ser naturalizados. Responsabilizar única e exclusivamente os alunos considerados com deficiência pelos impasses de aprendizagem, ou os professores pelas mazelas da escolarização, ou a própria escola pela sua suposta incapacidade de responder às diferenças e demandas, é simplificar, individualizar e, de certa maneira, sustentar discursos e práticas que alijam a educação do contexto político, econômico e cultural de cada época. (MICHELS, 2017).

Tematizar a educação especial a partir dessa complexidade ganhou espaço em minhas experiências profissionais e acadêmicas. Nessa direção, em 2012, com a inserção da IES à qual eu estava vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e com um maior investimento no número de bolsas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), ocorreu um processo importante de investimento na pesquisa como forma de desenvolver a docência, construir diálogos e estimular os licenciandos para um pensar/fazer a própria prática docente.

Assim, iniciei diferentes pesquisas com os estudantes do curso de Pedagogia da IES, realizadas por meio do PIBID, dos trabalhos de conclusão de curso (TCCs), do PIBIC e das ações de extensão universitária. A partir disso, deu-se uma aproximação bastante direta com as escolas de educação básica das redes pública e privada. Conseqüentemente, houve uma aproximação com os alunos dessas redes, de tal forma que as escolas se tornaram lócus das pesquisas desenvolvidas.

Em 2012, participei como coordenadora/colaboradora do PIBID do subprojeto intitulado *Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental*, que buscava identificar necessidades formativas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas parceiras. Esse subprojeto constitui-se como um dos primeiros passos na tentativa de qualificar a formação inicial e continuada, buscando assegurar o direito dos alunos a uma experiência docente ainda enquanto licenciandos em formação. Durante a execução desse projeto, incentivei os graduandos a se expressarem por meio da escrita acadêmica, como forma de relatar as experiências vivenciadas nas salas de aula. Posteriormente, os relatos produzidos foram apresentados e publicados em eventos nacionais e internacionais.

Mesmo sem uma intenção planejada, eu já acreditava que escrever era uma experiência sobre o vivido, relevante para a formação acadêmica. Apostei na importância de documentar o cotidiano escolar como prática capaz de fomentar reflexões e significados para o futuro professor. Conforme Ostetto (2011), a proposta de descrever o vivido, documentar o cotidiano e transformar em letra as incertezas, as conquistas e as descobertas é essencial para qualificar a prática pedagógica:

A palavra escrita nos permite ir além da palavra, revelando pontos insuspeitos, idéias e entendimentos apenas delineados, que apontam para outras direções. Com ela podemos alargar a dimensão do detalhe: o que era mínimo se agiganta e o retrato de nossa prática ganha visibilidade. (OSTETTO, 2011, p. 19).

Outra ação desenvolvida na IES foi a contribuição para a iniciação à pesquisa, por meio do PIBIC. Nos anos de 2015, 2019 e 2020, três projetos que versavam sobre alunos com deficiência, inclusão escolar e formação de professores foram financiados por uma agência estadual de pesquisa.

Em 2015, com o projeto *Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento nas escolas da rede pública municipal: concepções e práticas pedagógicas*, o objetivo foi analisar o processo de inclusão escolar. Os sujeitos da pesquisa foram os professores das escolas da rede pública situadas na zona urbana do município em que a IES está localizada, que tinham, em suas salas de aula, alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento⁹. A pesquisa mostrou que os fatores que interferem na efetivação das práticas inclusivas estão diretamente relacionados ao fato de a educação inclusiva ainda ser vista como algo novo pelos profissionais que trabalham nas escolas. Mostrou, também, que, na maioria das vezes, os profissionais se sentem despreparados diante do desafio de receber alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.

Os anos de 2015 e 2016 foram marcados, na minha vida como docente, com a experiência da extensão universitária, por meio da realização do projeto intitulado *Formação docente com ênfase na inclusão e alfabetização de crianças com autismo: diálogo entre escola, universidade e Espaço para Crianças com Autismo*. Esse projeto teve como objetivo potencializar a formação docente do estudante de graduação e do professor atuante em sala de aula, enfatizando a importância no processo de alfabetização de crianças com autismo atendidas pelo Espaço para Crianças com Autismo. O projeto buscou, ainda, ampliar as possibilidades de acesso, permanência e aprendizagem na escola regular.

Nesse projeto de extensão, o propósito era favorecer a formação inicial, proporcionando a possibilidade de unir práticas inclusivas voltadas para crianças com autismo a contextos alfabetizadores. Assim, o projeto apresentava duas vertentes: a primeira visava, por meio de ações dos estudantes da Pedagogia, contribuir na ampliação das possibilidades de aprendizagem de crianças inseridas na escola regular; e a segunda buscava contribuir para a formação continuada, uma vez que, entre suas ações, estava previsto um trabalho interventivo nas escolas, com ênfase no desenvolvimento de práticas inclusivas.

9 A PNEEPEI define como alunos da educação especial aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Esse projeto seguiu nos anos de 2015 e 2016. O grupo de licenciandos – em torno de 12 alunos – fazia um trabalho de um para um, ou seja, um licenciando para um aluno com autismo. Desse modo, participaram 12 crianças com autismo, o que, segundo o relato dos pais, vinha produzindo efeitos positivos em seu desenvolvimento.

Em seguida, e sempre com o mesmo propósito de investigação, elaboramos, em 2019, o projeto de PIBIC intitulado *Uma escuta para pensar a formação de professores(as) em contextos inclusivos*. Nesse projeto, o objetivo pautava-se na problematização da formação inicial de professores em contextos inclusivos, sobretudo no que se refere à inclusão escolar de alunos com deficiência. Ao final da pesquisa, constatamos que os graduandos dos cursos de licenciatura da IES sentem falta de mais disciplinas e momentos de discussões referentes à educação inclusiva. Ainda com base nos discursos e escritos dos estudantes, foi possível afirmar que as disciplinas ofertadas pela IES não atendem a uma formação que contemple as diferenças encontradas em sala de aula.

Durante a pandemia provocada pela covid-19¹⁰ e seus desdobramentos em todos os setores da sociedade, ouvimos relatos de pais que apresentaram dificuldades relacionadas às crianças com deficiência, desde como explicar para elas o que estava acontecendo até questões associadas à falta de assistência das escolas para conseguir manter as atividades remotas para esse público. Desse modo, elaboramos um projeto de PIBIC tencionando e problematizando os impactos da pandemia no processo de escolarização das crianças com deficiência.

Pensar acerca do novo papel da escola e dos professores na educação e inclusão escolar das crianças com deficiência em tempos de pandemia ganha relevância uma vez que esse campo de pesquisa, mais do que nunca, precisará de atenção.

Minha experiência na IES caminha na mesma direção de outros estudos, ou seja, há algum tempo as pesquisas apontam o quanto os professores se sentem desafiados quando recebem alunos com deficiência. Por exemplo, Prais e Rosa (2017), em uma revisão sistemática realizada no periódico *Revista Brasileira de Educação Especial* entre os anos de 2005 e 2014 com foco na formação de professores para a educação e inclusão escolar, constataram que, embora as políticas públicas para a educação inclusiva estejam postas, elas ainda não conseguiram atingir as práticas pedagógicas e a formação de professores. As autoras argumentam, ainda, que a temática da formação de professores para a inclusão escolar, apesar de ter assumido um importante papel nas pesquisas desenvolvidas, não ocupa um espaço central nos estudos. Nas considerações finais, discorrem sobre a necessidade de se ampliar as investigações acerca da formação tanto inicial como continuada.

10 A covid-19 é uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus, identificado, pela primeira vez, em dezembro de 2019 em Wuhan, na China.

Estudos mais recentes apontam para uma lógica normativa que acompanha a formação inicial dos licenciandos. Conforme Böck e Nuernberg (2018, p. 8):

[...] os acadêmicos são munidos com diferentes disciplinas de metodologias do ensino, no entanto, poucas delas questionam o perfil de aprendizagem dos estudantes para os quais os graduandos estão se “preparando” para atender ao longo de suas trajetórias acadêmicas. Muitas disciplinas insistem no modelo de ensino para 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.

Os autores apontam para a necessidade de uma mudança estrutural no currículo e nos conteúdos das disciplinas dos cursos que formam professores, mudança que possa “dar visibilidade ao tema deficiência no currículo como um tema do cotidiano humano”. (BÖCK; NUERNBERG, 2018, p. 7).

A partir de minha experiência como docente em uma IES, percebo o quanto a deficiência ainda é um tema invisibilizado, o que demonstra a necessidade de criar condições de aproximação dos futuros professores com as pessoas com deficiência. Portanto, há barreiras físicas e de acesso à participação, mas há, também, algo que não ganha tanta visibilidade nas pesquisas, nos currículos e nas experiências formativas, que são as barreiras atitudinais: as crenças e as representações sobre a deficiência e as pessoas com deficiência. Nesse sentido, reconhecer essas barreiras que estão presentes nos cursos que formam professores pode potencializar mudanças na maneira de realizar a inclusão escolar.

Afetada com tantas indagações e reflexões, no primeiro semestre de 2017, ingressei no curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, na linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos, com o objetivo de pesquisar sobre a formação de professores em contextos inclusivos.

2.2 PERSPECTIVANDO AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

Do ingresso no doutorado resultou o encontro com o Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura (NUPPEC), cujos objetivos são:

[...] fomentar o estudo, a pesquisa e as atividades de formação e extensão em torno da pluralidade de conexões da Psicanálise/Educação e entende que potencializar a discussão em um espaço acadêmico pode lançar efeitos tanto para a formação docente, quanto para a própria Psicanálise que não só “interfere” na educação, como também de algum modo, acaba “ferida” por este campo de saber. (VÁSQUES, 2017a).

A intenção do NUPPEC é sustentar reflexões e espaços de trabalho junto às políticas públicas de educação e cultura por meio de cursos de extensão e assessorias a serviços e instituições sociais e educacionais. Partindo dessas premissas, o NUPPEC apresenta a possibilidade de abrigar eixos de pesquisa e intervenção que se originem das diversas conexões entre psicanálise e educação.

Meu encontro se deu com o eixo da educação especial, psicanálise e experiência formativa. Em suas ações, há o diálogo com a filosofia e as artes, entrelaçando-se com a poesia e contemplando as seguintes áreas: a construção do caso como dispositivo formativo; o reconhecimento e a alteridade em educação especial; as formas de conhecer na educação especial; a ética, estética e política em educação especial; a documentação pedagógica como experiência formativa; a infância e a educação infantil. (VASQUES, 2017b).

As ações do grupo tiveram início em 2011, com o primeiro curso de extensão, intitulado *Escolarização de alunos(as) com transtornos globais do desenvolvimento: releituras do cotidiano*. Nesse curso, as professoras eram convidadas a narrar seu percurso com um aluno considerado com autismo infantil. Decorrentes dessa primeira experiência, em 2013 e 2014, outras propostas foram desenvolvidas. Entre elas, estão os cursos de *Atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva*, em parceria entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), vinculada ao MEC. Em 2018, surgiu a parceria com o Colégio de Aplicação da UFRGS. Trata-se da ação intitulada *Releituras do cotidiano escolar: educação especial, psicanálise e experiência formativa*.

As experiências mencionadas contemplaram duas importantes demandas da educação brasileira contemporânea. A primeira é a formação continuada de professores envolvidos com os anos iniciais da trajetória escolar. Nesse caso, há o reconhecimento da diversidade e alteridade das crianças, o que implica transformações em termos de acolhida e currículo. A segunda demanda – e não menos importante – abrange crianças identificadas como público-alvo da educação especial. São alunos que, por apresentarem diferenças sensoriais, motoras e intelectuais, geralmente percebidas como impedimentos, não conseguem acompanhar a forma tradicional com que a escola ensina e, por isso, ocorre a ausência ou o uso de práticas que têm por objetivo reeducar e adaptar seus comportamentos. (VASQUES, 2017b).

As diferentes edições das ações formativas tiveram, em comum, o método: o percurso dividido em três tempos/módulos. Cada módulo tem duração de quatro meses. Há encontros presenciais e a distância, no ambiente virtual – nesse ambiente, espaço/lugar privilegiado para o diálogo, estabelece-se a escrita e a leitura de narrativas do cotidiano escolar. A dinâmica proposta desenvolve-se da seguinte forma: encontros presenciais de 8 horas/aula por mês e,

no fim, o convite para um trabalho de escrita. Na solidão de suas casas, as professoras – como já mencionado, eram todas mulheres – precisavam produzir narrativas a partir das orientações dadas pelo curso. Assim, aos poucos, apresentavam o aluno, suas particularidades, o trabalho realizado com ele e seus impasses.

No ambiente virtual, cada professora tinha um leitor particular, que a acompanhava no vai e vem do texto. O pesquisador-leitor conversava com a professora-escritora na margem direita da página, nas entrelinhas e nos espaços em branco. Desse modo, “tocado pela narrativa que ia sendo elaborada, o leitor intervinha no texto, de forma a encorajar seu seguimento, a demandar seu detalhamento e a indagar uma posição cristalizada”. (MOSCHEN; VASQUES; FRÖHLICH, 2017, p. 17). Isso ocorre de tal modo que, a cada dia, a professora possa avançar na construção de um olhar capaz de situar seu aluno na singularidade de seus impasses e de suas possibilidades.

O leitor deseja, por um lado, produzir na professora-escritora um adensamento de seu desejo de escrever e, por outro, desconstruir um saber enlatado disponibilizado por um diagnóstico que muito diz sobre um quadro psicopatológico, mas quase nada sobre um sujeito em sua singularidade. (MOSCHEN; VASQUES; FRÖHLICH, 2017, p. 26).

Desde o início dos cursos, a escrita de cartas, realizada em companhia de um leitor-pesquisador, é a forma como o grupo de pesquisa propõe que as professoras transmitam alguns efeitos de um percurso formativo, sempre a se interrogar sobre como ensinar quem parece não aprender. O que importa, nesse momento, é a fala do sujeito e a possibilidade de se colocar na escuta dessas professoras.

A partir desses cursos, o NUPPEC tem um acervo composto por cartas que narram o cotidiano do trabalho escolar. “[...] são cerca de quatro anos de conversas entre cursistas e leitores designados, formando o que hoje pode ser visto como imagem rica ou história narrada disso que, por ocasião, chamamos de vida ordinária na escola.” (LIMA, 2018, p. 15).

Vasques, Moschen e Fröhlich (2014) afirmam a importância do convite feito às professoras para narrarem e escreverem sobre sua própria experiência e sobre o que está implicado nas (entre)linhas desse movimento, como silêncios, palavras e traços na construção de um aluno e de uma professora, provocando deslocamentos nas suas formas de ler, interpretar, significar e inscrever as (im)possibilidades dos sujeitos da educação especial.

Participei de uma das atividades como leitora das cartas de uma das professoras dos anos iniciais do Colégio de Aplicação da UFRGS. Vivenciar as experiências proporcionadas pela atividade me ajudou a pensar o uso da carta como meio de ouvir os licenciandos do curso em que leciono.

Essa experiência como leitora me atravessou e reverberou em minhas atividades de docência e de pesquisa, pois escrever, pesquisar e “professorar” em meio aos licenciandos de uma universidade pública fez emergir um exercício vivo, político e potente para quem esteve e está implicada com questões que tratam a respeito da formação. Minhas ações foram refletidas a partir da fala de futuros professores, que buscam a construção de um saber-fazer para e nos contextos inclusivos.

A construção de narrativas singulares como forma de se apropriar do vivido e construir diferenciações no modo de ensinar e aprender, considerando os sujeitos implicados na cena escolar, ganhou espaço também na formação inicial de professores. Nesse desejo por pesquisar no âmbito da formação de professores para contextos inclusivos, participei, primeiro, em algumas turmas da disciplina de Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais (EDU1013), da FAGED/UFRGS, e, posteriormente, nas turmas da disciplina de Educação Inclusiva em uma IES do Nordeste brasileiro.

A primeira experiência foi um estágio de docência na disciplina EDU1013, na FAGED/UFRGS, por meio de uma docência compartilhada com uma das professoras responsáveis pela cadeira, no segundo semestre de 2018. A oportunidade de transitar por essa universidade e por essa disciplina me permite dizer que, em alguma medida, as dúvidas, os desconhecimentos e os sentimentos de estranheza frente a situações que envolvem as pessoas com deficiência são comuns aqui, ali e acolá.

A disciplina tem 30 horas/aula e é ofertada a todas as licenciaturas da UFRGS e para alguns bacharelados. O conteúdo temático dessa disciplina é organizado nos seguintes eixos: introdução à educação especial; contexto da inclusão escolar a partir das políticas educacionais no Brasil; sujeitos da inclusão escolar e processos inclusivos, políticas de educação e prática docente. Neste último eixo, por meio de estudos de caso, os graduandos podem construir propostas de intervenção pedagógica e realizar a análise de experiências que considerem diferentes formas de ser, de ensinar e de aprender. Além disso, é imprescindível, durante o processo formativo, a construção do desejo de ampliar o conhecimento sobre os sujeitos referidos como de “inclusão” na trama, com o acionamento da vontade de querer ensiná-los. Assim, esse tecer conjunto entre professores e alunos, permanentemente (re)inventado no transcorrer da disciplina, sugere, cria e estimula interessantes possibilidades para a escola. (FREITAS; VASQUES; GAI, 2013). Vale ressaltar, contudo, que “[...] as aulas não pretendem oferecer nenhum tipo de ‘manual’ ou metodologia capaz de ser usada por todos(as). Tem a intenção, sim, de provocar o pensar/inventar a educação sobre os sujeitos referidos como de ‘inclusão’ [...]” (FREITAS; VASQUES; GAI, 2013, p. 163).

Assim, participar do NUPPEC e transitar pelo curso de extensão e pela disciplina EDU1013, na FAGED/UFRGS, acompanhando as discussões em sala de aula com alunos de

vários cursos e refletindo, a partir de outros estudiosos, sobre temas que são tão caros a minha profissão, foi uma experiência que deixou marcas em mim e suscitou mudanças. A forma como a disciplina EDU1013 problematiza as questões relacionadas a essa temática faz um deslocamento nos modos tradicionais de ensinar. Ao final dela, após solicitarmos aos alunos a escrita de uma carta, cujo tema era a experiência de cursar a disciplina, questionamos sobre o que restou da experiência, o que também corresponde a um jeito peculiar e potente de pensar a escolarização de alunos com deficiência para contextos inclusivos.

As cartas que “restam” dessas experiências formativas alimentam o acervo d’A Caixa Postal 4317, do Centro de Documentação Pedagógica sobre Educação Especial e Escolarização, criado em 2017. Esse projeto aposta na potência das narrativas, das histórias e das trajetórias singulares no contexto da escolarização.

Ele é formado por meio da escrita de cartas como forma de narrar a experiência docente – o ser professor frente aos impasses que se apresentam cotidianamente na vida escolar. Tudo isso ganha relevância para o meu estudo e direciona minhas escolhas teóricas e metodológicas, deslocando-me para outros modos de fazer pesquisa. Nesse movimento, é entre lugares, pessoas e conceitos que delinheio esta tese. De forma especial, o percurso junto às professoras participantes do curso de extensão e minha participação, como docente, da disciplina EDU1013 foram processos que me ajudaram a compreender a potência de estar diretamente implicada nas ações e nas experiências vivenciadas na UFRGS.

Outra oportunidade gerada por esse encontro foi a de participar e dialogar com alunos/pesquisadores do NUPPEC que também se questionam sobre o sujeito-aluno que supostamente não aprende; sobre o lugar do professor que se sente impotente frente ao que desconhece; e sobre os percursos formativos para além do que está posto nos manuais e diagnósticos e nas tradicionais formas de ensinar e aprender.

As experiências formativas elencadas não se vinculam às aprendizagens, aos métodos ou às técnicas que se acumulam em torno de um dado conhecimento, mas àquilo que, de algum modo, provoca outros olhares e sentidos, afeta, move, produz encontros e me fez pensar e querer fazer diferente, sem um olhar estereotipado para as deficiências e sem me referir a problemas individuais. A produção de outros olhares para as diferenças é inerente à vida e, como tal, atravessa todos, uma vez que as diferenças são constantemente produzidas e acabam ganhando um corpo, como, por exemplo, ao afirmar que determinado “aluno não aprende”, o que gera, conseqüentemente, um traço negativo.

Valorizo, nesta pesquisa, as experiências que tenham como ponto fulcral a formação inicial de professores, colocando a escrita de cartas como uma forma de narrar o percurso formativo, sendo considerada e sustentada como um modo de fazer que valorize a singularidade de cada

sujeito na cena educativa. Na escrita das cartas não existiram fórmulas prontas nem modelos a serem seguidos, mas sim a pergunta pelo outro, pelo diferente e por aquele que não aprende, aquele que não interage, aquele que, mesmo presente, parece invisível. Nesse contexto, a escrita de cartas é pensada:

[...] como um artifício que permite inscrever o mal-estar [...] de ser professor de um aluno com deficiência ao supor nesse aluno um sujeito. A carta, por meio de uma leveza que se opõe ao peso do científico, é uma tentativa de provocar implicação. Como estratégia, sustentamos, são elas que vem *[sic]* possibilitando perseguir nossas perguntas pelas formas de conhecer em educação especial. (VASQUES; ULLRICH, 2019, p. 331).

E quando se trata de escrever/narrar sobre as experiências de ser professor, a partir da pergunta do outro e do quanto uma escrita pode despertar, “[...] não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’”. (LARROSA, 2017, p. 34). Contudo, permite-nos sustentar que narrar e escutar as experiências dos professores sobre seus alunos com deficiência traz para a discussão a possibilidade de pensar uma prática pedagógica atenta à singularidade presente em cada indivíduo.

Nesse processo, a experiência formativa como resgate da dimensão do sujeito despontou como um elemento capaz de construir outras formas de ser e estar na escola e na universidade, provocando um deslocamento não apenas geográfico, mas também literário, com o problema do outro e o seu reconhecimento.

Os encontros no processo de doutoramento na UFRGS com leituras, com colegas, com professores, com a palavra escrita, com um trecho de uma carta e com um leitor atento e implicado com o outro, que revela e fala de um aluno que não consegue aprender, levaram-me a apostar em uma metodologia e “[...] também [em] uma abertura sensível para ver as estéticas de si e as possibilidades de engendrar uma experiência constituidora de si”. (LIMA, 2017, p. 31). Experiências que, ao serem contadas e partilhadas, possam, de alguma maneira, suscitar outros modos de compreensão do professor frente à deficiência apresentada por seus alunos.

O meu desejo, enquanto professora e pesquisadora engajada nos estudos sobre a formação de professores para contextos inclusivos, era experimentar um modo de pesquisar que produzisse uma forma de olhar e de dizer a respeito das experiências dos licenciandos e dos docentes para além do que comumente vemos nas produções científicas, que tratam, muitas vezes, sobre as impossibilidades tanto dos alunos com deficiência quanto dos professores, mas pouco dizem a respeito do quanto os encontros entre ambos podem revelar. Nesse sentido, pensei que, ao escutar

e ser escutada, por meio da escrita de uma carta, poderia disparar outras formas de pensar sobre os alunos com deficiência e sobre a formação de professores, uma vez que “pensar a pesquisa a partir do encontro, da conversa [da escuta] é também estar aberto ao coletivo, às múltiplas vozes que compõem conosco a vida, nossos pensamentos e a pesquisa”. (LIMA, 2017, p. 30).

De que maneira uma formação pode vir a ser gerada quando um grupo de licenciandos e professores são convidados a escrever a respeito de seus encontros e desencontros com alunos com deficiência? Como a escrita de uma carta pode estabelecer um diálogo, um encontro capaz de produzir outro modo de olhar e entender os impasses que um aluno com deficiência pode provocar no futuro professor?

Não tenho, nesta tese, a intenção de buscar respostas para tantos questionamentos que me inquietam, mas busco, em companhia com outros pesquisadores que também enveredam por discussões semelhantes, poder dialogar a respeito de temas que ainda precisam de um olhar, de uma leitura capaz de “borrar” o quadro pintado a partir de discursos consolidados que tratam os alunos com deficiência com base nas síndromes e nos sintomas apresentados, o que faz com que essas características entrem nas salas de aula das escolas antes mesmo dos alunos.

Aposto em uma experiência formativa capaz de problematizar práticas homogeneizantes e normalizadoras e capaz, ainda, de deslocar o olhar e o fazer docente para modelos que operem de modo a contribuir para a temática de forma integral e relacional, com ênfase no contexto social e político. Isso implica afirmar que o campo da formação inicial de professores é, por excelência, o local para problematizar tais questões, não no sentido de oferecer respostas aos futuros professores, como expresso anteriormente, mas de promover o debate e romper com padrões pré-estabelecidos de ser, estar e aprender dos alunos.

2.3 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA CONTEXTOS INCLUSIVOS

Algumas questões vêm à tona quando penso nos impedimentos que acompanham os alunos com deficiência: “o que [pode] acontece[r] quando o professor [e a escola] não percebe[m] a presença do seu aluno em sala de aula? Ou quando o professor não consegue reconhecê-lo? Por que o laço entre professor e aluno nem sempre se constitui?” (BRAUN, 2021, p. 88). Esses questionamentos são comumente ignorados e me desafiam como docente responsável pela formação inicial de professores.

Amaral (1995) e Plaisance (2015) afirmam que a deficiência carrega um atributo negativo, definindo expectativas sociais e onde as pessoas com deficiência devem viver e estudar. Opor-se à deficiência como um atributo individual, negativo e descontextualizado da cultura, da história e da política é ponto central para o modelo social da deficiência.

No modelo social, a deficiência deixa de ser entendida como um problema individual e passa a ser compreendida como:

[...] o resultado do ordenamento político e econômico capitalista, que pressupunha um tipo ideal de sujeito produtivo. Houve, portanto, uma inversão na lógica da causalidade da deficiência entre o modelo médico e o social: para o primeiro, a deficiência era resultado da lesão, ao passo que, para o segundo, ela decorria dos arranjos sociais opressivos às pessoas com lesão. Para o modelo médico, lesão levava à deficiência; para o modelo social, sistemas sociais opressivos levavam pessoas com lesões a experimentarem a deficiência. (DINIZ, 2007, p. 11).

Os arranjos sociais opressivos citados por Diniz (2007) denunciam “o quanto a sociedade, por meio das múltiplas barreiras que obstaculizam a participação social das pessoas com deficiência em igualdade de condições, segrega e exclui esse grupo social”. (GESSER, 2019a, p. 354).

Santos (2016, p. 3008) pontua que, no modelo social, a compreensão da deficiência:

[...] deixou de ser vista como sinônimo de desvantagem natural ao transferir para as sociedades a responsabilidade em promover igualdade entre pessoas com e sem deficiência. Ao desmedicalizar o corpo deficiente, foram necessários novos instrumentos analíticos para a caracterização do que seria a experiência de alguém com deficiência, o que significou mudanças estruturais nos modelos classificatórios internacionais capitaneados pela OMS.

A mudança de foco no entendimento da deficiência, antes centrada apenas em aspectos individuais e corporais, para uma caracterização relacionada a fatores ambientais e sociais foi um processo longo. Após mais de treze anos de tramitação no Congresso Nacional, a Lei Federal nº 13.146/2015, conhecida também como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, passou a ser um dos principais marcos legislativos para a proteção dos direitos das pessoas com deficiência no país. Além de afirmar e estar em consonância com o conceito preconizado pela Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006, o texto da LBI traz, como novidade, o reconhecimento de barreiras que podem obstruir a inclusão da pessoa com deficiência de forma plena e efetiva no convívio social. (BRASIL, 2015; SANTOS, 2016).

São consideradas barreiras:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa [com deficiência], bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros [...]. (BRASIL, 2015).

Ainda, de acordo com a LBI, são consideradas barreiras atitudinais as atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidade com as demais. (BRASIL, 2015).

A deficiência, de acordo com essa percepção, resulta do encontro entre uma pessoa e uma ou mais barreiras existentes no contexto social em que ela está inserida. A partir dessa definição, desloca-se o foco individualizado que hoje recai sobre o aluno para as relações que se estabelecem dentro da escola e para as barreiras que elas produzem, sendo esse o fenômeno que precisa ser estudado. (KAUFMAN, 2017). Nesse sentido, é necessário reconhecer que, por trás dessas barreiras, está um processo sociocultural conhecido por capacitismo. Este é um termo definido por Mello (2016) como a materialização de atitudes permeadas pelo preconceito que categorizam os sujeitos conforme a adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional.

Em diálogo com as experiências profissionais e com as pesquisas de Mello (2016), Gesser, Block e Mello (2020), Campbell (2001) e Taylor (2017), compreendo a importância de investigações e ações anticapacitistas. Apesar de ser um tema amplamente abordado na literatura internacional, no contexto social e, sobretudo, educacional brasileiro, o capacitismo ainda é um tema pouco conhecido.

Campbell (2009) assinala que a deficiência, desde a mirada capacitista, é compreendida como inerentemente negativa, devendo ser reabilitada, curada e eliminada através de intervenções de saúde e educação. A autora afirma o capacitismo como “uma rede de crenças, processos e práticas que produz um determinado tipo de corpo (o padrão corporal) que é projetado como perfeito, típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano. A deficiência é então moldada como um estado diminuído de ser humano.” (CAMPBELL, 2001, p. 44).

A normatividade capacitista “borra” a diversidade humana e torna a pluralidade impensável. Nomear a discriminação de pessoas com deficiência e as formas de opressão a que elas são submetidas e estabelecer a intersecção com temas como racismo e sexismo pode produzir efeitos na ampliação dos processos inclusivos. Há, assim, um importante movimento a ser feito no sentido de identificar as barreiras que impedem o reconhecimento e a participação do aluno com deficiência nos processos de escolarização. A deficiência é, nesse sentido, “uma categoria central para os estudos científicos como práxis psicossocial” (GESSER; NUERNBERG; TONELI, 2012, p. 104), uma vez que a “concepção da sociedade

sobre as pessoas com deficiência influencia as relações sociais e orienta as ações planejadas e praticadas em relação a elas”. (DINIZ, 2007, p. 38).

Para Leite e Lacerda (2018, p. 439), é importante compreendermos a deficiência como categoria analítica e:

[...] como os segmentos populacionais [que] concebem sujeitos que, por condições diversas, se distanciam de padrões físicos, comportamentais e/ou emocionais valorizados e compartilhados culturalmente, sendo demarcados como diferentes, ao desviarem de uma dita normalidade, e considerados anormais.

No âmbito da educação escolar, tal processo passa pela formação inicial de professores. Delineio, assim, a seguinte pergunta: como licenciandos do curso de Pedagogia matriculados no ano de 2020 em uma universidade pública do Nordeste do Brasil expressam suas concepções de deficiência, considerando um momento inicial e outro final da disciplina de Educação Inclusiva?

Compreendo que essa possibilidade implica: (1) compreender o contexto da pesquisa, delimitando e traçando o percurso e o compromisso de um estudo implicado com as experiências formativas; (2) identificar as contradições, os conflitos e as tensões existentes no campo da formação inicial de professores para contextos inclusivos, em diálogo com os preceitos anticapacitistas; (3) apresentar o acervo documental da pesquisa, tendo por fonte primária a escrita epistolar dos licenciandos matriculados em um curso de Pedagogia, no ano de 2020, em uma universidade pública do Nordeste do país; (4) analisar as concepções de deficiência expressas pelos licenciandos nos dois tempos de escrita epistolar, considerando os modelos médico e social; e (5) problematizar a formação inicial de professores para contextos inclusivos, bem como para o próprio processo de democratização da escola.

3

Operadores de leitura



Quando falamos em ler, pensamos imediatamente em livros e demais textos escritos. O senso comum diz que lemos apenas palavras. Mas a ideia de leitura aplica-se a um vasto universo. Nós lemos emoções nos rostos, lemos os sinais climáticos nas nuvens, lemos o chão, lemos o mundo, lemos a vida. Tudo pode ser página. Depende apenas da intenção de descoberta do nosso olhar. Queixamo-nos de que as pessoas não leem livros. Mas o déficit de leitura é muito mais geral. Não sabemos ler o mundo. Não lemos os outros. (COUTO, 2016).

Sigo escrevendo sobre o que me é inegociável na educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Sigo, mais uma vez, invocando Mia Couto para que eu possa, a exemplo e por meio dele, “criar um novo olhar, inventar outras falas e ensaiar outras escritas”. (COUTO, 2005, p. 22).

Acredito que, assim, seja possível transcender o objetivo fundamental de um escritor, que, nas palavras de Mia Couto (2005), não é apenas aquele que escreve, aquele que lê palavras escritas, mas é, sobretudo, aquele capaz de ler os outros, aquele que produz pensamento, aquele capaz de gestar nos outros sentimento e encantamento. Mais do que isso, o escritor desafia os fundamentos do próprio pensamento. Ele vai mais longe do que desafiar os limites do politicamente correto. Ele subverte os próprios critérios que definem o que é correto. Ele questiona os limites da razão.

A poesia consegue produzir encantamento, mesmo quando é preciso falar de assuntos que, por muito tempo, vêm suscitando resistências. Resistências resultantes, por exemplo, das dificuldades que muitas pessoas ainda têm para ler o mundo e os outros. Mia Couto chama minha atenção para essa dificuldade, que vai além de palavras escritas em livros e textos. Logo, se não consigo ler os outros, como entendê-los? E, ainda, como incluí-los nos espaços da vida em comum?

A formação de professores como campo de pesquisa e, principalmente, a formação para contextos inclusivos implicam pensar a universidade como um centro de debate, uma fábrica de cidadania ativa, uma forja de inquietações solidárias e de rebeldia construtiva. Não se pode formar jovens em um oceano de miséria. A universidade não pode aceitar ser produtora da injustiça e da desigualdade. Estou lidando com pessoas e com aquilo que deve ser um pensamento fértil e produtivo. Esse pensamento não se encomenda, não nasce sozinho. Nasce do debate, da pesquisa inovadora, da informação aberta e atenta ao que de melhor está surgindo, nascendo. (COUTO, 2011).

Mia Couto oferece um caminho em que a pluralidade e a singularidade encontram espaço para a construção de debates e iniciativas que promovam a leitura, a escuta e, sobretudo, a valorização dos responsáveis, no âmbito das IES, por formar leitores não só de conteúdos escolares sistemáticos, mas também de profissionais capazes de perspectivar outras visibilidades, de escutar vozes que anseiam por reconhecimento. Em diálogo com a literatura de Mia Couto,

no exercício de estranhar palavras e sentidos pré-estabelecidos, o presente capítulo contextualiza a formação inicial de professores e os estudos da deficiência como campos investigativos.

3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA CONTEXTOS INCLUSIVOS

A despeito de estar presente na literatura internacional desde a década de 1960, a formação de professores é um campo de estudo que somente a partir da década de 1980 ganha maior visibilidade nas pesquisas. No contexto brasileiro, uma possível origem é a década de 1990, por meio dos estudos de professores e pesquisadores de vários programas de pós-graduação em Educação. Denota-se, portanto, que a temática da formação de professores vem sendo objeto de estudo de diversos pesquisadores, apresentando certa maturidade acadêmica, com conceitos amplamente definidos e aceitos. Nessas pesquisas, os cursos de licenciatura têm um papel fundamental, pois é a partir deles que os futuros professores constroem suas identidades e aprimoram e apreendem modelos de práticas docentes. (ANDRÉ *et al.*, 2012).

Para fomentar tal discussão, André (2010, p. 174) questionou: “pode-se dizer que a formação de professores constitui um campo autônomo de estudo?” A autora elenca cinco indicadores delimitadores, que são: objeto de estudo, metodologia própria, criação de grupos científicos com interesse comuns, incorporação ativa dos próprios professores como participantes da pesquisa e reconhecimento do papel fundamental da formação docente por meio da atenção política, parte significativa à formação dos professores como peça importante na qualidade do sistema educativo. Além disso, afirma que temas relacionados às condições de trabalho, aos planos de carreira, à organização sindical dos docentes e à dimensão política na formação do professor devem ser debatidos amplamente. Para a autora, os estudos referentes à formação docente voltada para atuar em movimentos sociais, em ONGs, com a população indígena e com a diversidade cultural precisam avançar, pois ainda possuem pouca representatividade em comparação ao tema das políticas públicas de formação.

Carvalho e Shigunov Neto (2018) retomaram a perspectiva de André (2010) por meio de um estudo de três importantes periódicos¹¹, com o objetivo de mapear a produção acadêmica entre os anos de 2000 e 2016. Ao término da investigação, constataram que as temáticas mais comuns diziam respeito às concepções de docência, às políticas e propostas de profissionais, ao trabalho docente, à formação continuada, à identidade e à profissionalização docente. Para os autores, trata-se de um campo a ser revisitado, constantemente, devido a sua importância política.

11 Revista Brasileira de Educação, revista Educação e Pesquisa e revista Caderno de Pesquisa.

Em relação à formação inicial de professores para a educação básica, Gatti (2014) apresenta elementos importantes para a reflexão. Trata-se, segundo a autora, de um conjunto de aspectos recorrentes e que se relevam nos estudos e nas pesquisas educacionais. São eles: a) professores improvisados em várias áreas do conhecimento por falta de licenciados na disciplina, como Matemática, Física e Química; b) ausência de uma política nacional específica e articulada, dirigida à melhor qualificação da formação inicial de professores; c) pouca penetração e consideração das orientações e dos resultados de discussões e pesquisas sobre a formação de professores, demonstrando que elas ou são desconhecidas ou são desconsideradas pelas IES; d) as Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso de licenciatura, mantendo a tradição do foco disciplinar, com vaga referência à formação de professores; e) estruturas curriculares fragmentadas, sem disciplinas articuladoras, com ementas genéricas quanto aos saberes pedagógicos e com visível abreviação da formação, o que faz com que os cursos de licenciatura dediquem-se pouco às práticas profissionais docentes e às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar; f) estágios curriculares sem projetos e apoios institucionais e com acompanhamento e avaliação precários, apresentando-se, em sua maioria, sem um planejamento que esclareça seus propósitos e ações, não explicitando as formas de relação com a rede escolar; g) conversão em ritmo acelerado da oferta de cursos presenciais em cursos a distância e excesso desnecessário de instituições que oferecem cursos nessa modalidade, gerando preocupações em relação à própria modalidade de curso; h) questões levantadas quanto ao pouco preparo dos docentes das IES para atuar na formação de professores, ou seja, os docentes das IES, em sua maioria, não tiveram formação didática e não foram contratados com a perspectiva de que atuarão, ou poderão atuar, como formadores de professores; e i) características socioeducacionais e culturais dos estudantes que procuram os cursos de licenciatura, que merecem ser consideradas para sua melhor formação e permanência no curso, uma vez que um bom trabalho formativo parte das condições reais dos educandos.

Além dos aspectos destacados por Gatti (2014), sabe-se que, no contexto atual, a educação não tem sido tratada como prioridade e, conseqüentemente, os cursos de formação de professores têm sido alvo de reformas que estão reverberando nos projetos dos cursos e no trabalho pedagógico das instituições responsáveis pelo processo de formação. Essas reformas têm impactos negativos e trazem desafios para a formação de professores, entre eles a imposição da adequação dos cursos de licenciatura à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (LINO, 2020).

Felipe (2020), acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, pontua que:

Uma política de formação põe em jogo a construção de novas identidades, de novos valores e práticas. Ela define um *éthos* não somente para os professores, mas para as escolas, para as crianças e jovens de amanhã. Esse *éthos* que as Diretrizes de 2019 propugnam não inclui a pluralidade, a solidariedade e o compromisso com a invenção de novas possibilidades de vida, mas a padronização, a competitividade e a adaptação ao mundo como dado.

Nesse cenário de constantes turbulências da conjuntura política, em que a formação de professores está em um campo de tensão permanente, reconhecer e valorizar as singularidades dos estudantes é mais um impasse que persiste no âmbito das IES, desafiando os tradicionais modelos de “formar professores”, conforme afirmam Monico, Morgado e Orlando (2018). Mas como pensar a escolarização dos alunos com deficiência a partir daquilo que é de todos e de cada um? Como construir experiências formativas capazes de singularizar os processos de ensinar e aprender? Como criar experiências que incluam o sujeito-aluno e o sujeito-professor? Essas perguntas, em certa medida, são fios que tecem as diretrizes inclusivas. Perguntas enunciadas de diferentes formas, a depender dos aportes teóricos, mas que carregam princípios – estes sim inegociáveis – comuns: direito a uma educação pública laica e de qualidade socialmente referendada; direito à igualdade de participação; e direito à diferença.

Ao tratar sobre a formação de professores para contextos inclusivos, Monico, Morgado e Orlando (2018) apontam que as pesquisas científicas, enquanto produtoras de conhecimentos, representam um importante papel social e político nessa área, contribuindo para a prática pedagógica dos professores, bem como corroborando tendências e demandas de temas pesquisados. Assim, de acordo com Caetano (2009, p. 32), esse tema, em termos políticos, éticos e epistemológicos, “exige que novos olhares e atitudes sejam construídos diante das diferentes necessidades educacionais em uma sala de aula de ensino comum, especialmente, tendo em vista o movimento de inclusão escolar”. Essa exigência, por sua vez, demanda um fazer pedagógico capaz de considerar os alunos com deficiência em conjunto com as singularidades dos processos e dos sujeitos envolvidos na cena escolar.

No âmbito da educação especial, as diretrizes inclusivas ganham mais visibilidade em 2008. A PNEEPEI, considerada um marco nos estudos relacionados à inclusão de pessoas com deficiência, impacta a agenda política e epistêmica, reverberando no velho pátio das escolas, nas salas de aula e na formação inicial e continuada de professores.

Com a implementação da PNEEPEI, o direito à educação é reafirmado, uma vez que:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui uma perspectiva educacional fundamentada na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008a, p. 9).¹²

A PNEEPEI objetiva garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência nas escolas regulares. Para isso, orienta os sistemas de ensino a promoverem respostas às necessidades educacionais, garantindo a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior, bem como o atendimento educacional especializado (AEE), a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino e a formação de professores para o AEE e de demais profissionais da educação para a inclusão escolar. A educação especial é afirmada como modalidade não substitutiva da escolarização comum e define a oferta de AEE em todas as etapas, níveis e modalidades, preferencialmente no atendimento à rede pública de ensino. Essa concepção busca superar a concepção que atribui à educação especial um caráter substitutivo ao ensino comum e que organiza espaços educacionais separados para alunos com deficiência. (BRASIL, 2008a).

Em uma de suas diretrizes, a PNEEPEI assinala que, para atuar em educação especial (um campo não apartado da educação), 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:

12 No Brasil, no que se refere a leis, decretos e resoluções que tratam dos direitos das pessoas com deficiência, posso citar a Constituição Federal de 1988, Capítulo III, art. 205, que estabelece a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), que assegura a toda criança e adolescente igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo, no Capítulo V, sobre a educação especial; o Parecer CNE/CEB nº 17/2001, que solicita a aprovação de novas diretrizes para a educação especial no país; a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui o desafio da construção de sistemas educacionais inclusivos; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, momento em que o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, busca constituir e implementar políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes; a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial; o Parecer CNE/CEB nº 13/2009, que solicita esclarecimentos, por meio de uma resolução, das propostas sugeridas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com a intenção de evitar interpretações equivocadas; e o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado.

[...] possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda 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, 2008a, p. 13).

Com a finalidade de orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Esse documento reafirma o público-alvo da educação especial e define o caráter complementar ou suplementar do AEE, prevendo sua institucionalização no projeto político-pedagógico escolar. O caráter não substitutivo e transversal da educação especial é ratificado pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e preconiza, em seu artigo 29, que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2010).

Se a letra da lei faz reverberar novos contornos para a escola e seus sujeitos, os efeitos nas formas de conhecer e reconhecer as múltiplas possibilidades de habitar a escola, de aprender e de ensinar não acompanham, necessariamente, as diretrizes legais.

3.1.1 Educação Especial, Perspectiva Inclusiva e Formação de Professores: Persistências e Avanços

É em uma relação de contradição, negação e afirmação que a educação especial vem se constituindo historicamente no que diz respeito ao acolhimento de alunos com deficiência, ou seja, aqueles que, na sociedade capitalista, fogem dos padrões considerados normais, sendo escondidos ou excluídos por “não se ajustarem” ao meio social. (MICHELS, 2017). No livro *A formação de professores de educação especial no Brasil: propostas em questão*, organizado por Michels (2017), diferentes pesquisadores historicizam a formação de professores de educação especial em nível de graduação (curso de Pedagogia) e na formação em serviço e continuada. Eles apontam tensões, persistências e ambiguidades em relação ao lugar e à função do especialista e do professor não especializado, ou seja, de sala de aula.

Já na apresentação da obra, Michels (2017) chama a atenção para o fato de que, no Brasil, a formação de professores da educação especial estava a cargo do curso de Pedagogia, mais especificamente na habilitação em educação especial. Essa habilitação teve como função preparar os professores para atuarem com alunos da educação especial. Além desse curso, desde a década de 1980, temos, no país, outro curso de graduação que forma esses profissionais: o curso de Educação Especial. Com políticas nacionais de cunho inclusivo, outros profissionais passaram a ser formados para atender esses sujeitos na escola regular. Estamos falando dos profissionais de apoio e do professor do AEE. Para os primeiros, ainda não temos uma formação específica. Já para os professores do AEE, são oferecidos a formação em nível de licenciatura em Educação Especial e os cursos de aperfeiçoamento. Michels (2017, p. 30) prossegue sua análise afirmando que:

Quanto à formação em nível superior dos professores para a Educação Especial, esta foi proposta como habilitação no curso de Pedagogia. Com este encaminhamento se propôs a formação, em um mesmo curso, de dois profissionais: o professor do ensino básico e os especialistas. Os primeiros teriam como base a formação docente, o “ser professor”; já os especialistas teriam como máxima na sua formação as especificidades de cada uma de suas áreas. Enquanto os primeiros teriam sua formação centrada na ação pedagógica realizada em sala de aula, os segundos teriam pouco preparo como professor, tendo como centralidade na sua formação as especificidades da habilitação.

Ao centrar a formação desse especialista nas “deficiências” apresentadas pelos alunos, os cursos de Pedagogia pouco preparavam tais profissionais para atuarem como professores. A centralidade das necessidades educacionais nas características individuais retirou da pessoa com deficiência suas necessidades de aluno. (MICHELS, 2017).

Nesse viés, a própria formação de professores priorizou, por muitos anos, técnicas e recursos específicos em detrimento de análises do sistema educacional em seus aspectos econômicos, sociais e políticos. Ao mesmo tempo em que a área se distanciou desses matizes, aproximou-se das contribuições de base biológica e, assim, secundarizou o fazer pedagógico, levando o ensino a enfraquecer seu principal papel, que é o processo pedagógico. (MICHELS, 2017).

A escolarização, nessa perspectiva, estava sujeita ao desenvolvimento apresentado pelos alunos e por suas condições físicas, emocionais e intelectuais. Só era possível se o aluno apresentasse as condições necessárias para tanto. A essa leitura chamamos de integração escolar¹³.

13 De acordo com Gesser (2020), a integração escolar, ideia que se fortaleceu com o advento das práticas de reabilitação, admite a participação daqueles estudantes que conseguem se adaptar às práticas pedagógicas e aos espaços da escola, centrando a responsabilidade por se adaptar às condições do ensino regular no estudante com deficiência. Portanto, na integração não há o esforço dos sistemas de ensino na adequação dos espaços e das estratégias às necessidades dos estudantes, o que exclui tanto estudantes com deficiência quanto estudantes sem deficiência que necessitam de mais tempo para aprender. Para a autora, apesar de as práticas educativas pautadas na integração estarem hoje em dissonância com o que propõem a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e pautadas no Parecer CNE/CEB nº 17/2001, estabelecem que os professores especializados são aqueles que desenvolveram competências para: identificar as necessidades educacionais especiais; definir e implementar respostas educativas a essas necessidades; apoiar o professor de classe comum; atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas; entre outras atribuições. (BRASIL, 2001a; BRASIL, 2001b).

A formação para a inclusão escolar ocorre na formação inicial e deveria ser alvo das ações nesse âmbito. Contudo, como afirmado anteriormente, ainda são frágeis as ações que atentam para a formação do professor de sala de aula comum, que terá, entre seus alunos, aqueles com deficiência.

Há uma carência de investimento em pesquisas que abordem a formação de professores para contextos inclusivos como objeto central das investigações. Tais afirmações baseiam-se em pesquisas realizadas no ambiente virtual do Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), abrangendo o período entre 2009 e 2021, considerando as palavras-chave “formação inicial de professores”, “educação especial”, “educação inclusiva” e “aluno com deficiência”. No fim do levantamento, foram encontradas quatro teses e nove dissertações.

Macedo (2010) buscou compreender de que maneira a educação especial na perspectiva da educação inclusiva tem sido contemplada nos cursos de Pedagogia em três universidades públicas estaduais de São Paulo a partir da análise da proposta político-pedagógica da matriz curricular e das ementas das disciplinas oferecidas nesses cursos. A questão de sua pesquisa foi: de que maneira a educação especial na perspectiva da educação inclusiva está sendo contemplada na organização dos cursos de Pedagogia das universidades estaduais paulistas a partir da Resolução CNE/CP nº 1/2006, que institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia? Com base na análise dos dados, observou um número considerável de disciplinas que contemplam conteúdos ou tópicos relacionados à educação especial em alguns cursos. Essas disciplinas, que se referem a diferentes campos do saber, apresentam, em suas ementas, conteúdos relacionados principalmente à diversidade e à inclusão escolar. Já as disciplinas específicas procuram abordar, tanto em âmbito teórico quanto metodológico, conteúdos relativos, entre outros, à formação do professor para a identificação e atuação com alunos com deficiência

Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência, elas continuam desafiando as diferentes áreas do conhecimento a produzirem novas práticas profissionais, considerando os padrões normativos de aprender presentes na educação. Logo, as ideias integracionistas não estão ultrapassadas, pelo contrário, se fazem presentes nas disputas (a partir do Decreto nº 10.502/2020) e nas leituras capacitistas que, por exemplo, definem que somente alguns poderão escolarizar-se.

matriculados no ensino regular. Foi possível observar, também, um número considerável de disciplinas não relacionadas à educação especial que contemplam tópicos sobre essa temática em seus planos de ensino.

Com os resultados, Macedo (2010) propõe que os professores busquem, além da articulação entre teoria e prática, a inter-relação dos diferentes conteúdos com as questões referentes à educação especial em suas dimensões teórica, prática e metodológica, visando à formação do futuro professor para a realidade escolar no contexto da inclusão. Na opinião da autora, essa é uma alternativa viável para a ampliação das discussões relativas à educação especial na perspectiva da educação inclusiva no currículo dos cursos de Pedagogia.

Kuhn (2011) publicou um estudo com o objetivo de analisar a formação inicial de professores em três cursos de licenciatura da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Para isso, a autora realizou, inicialmente, uma análise documental, seguida por uma entrevista semiestruturada com os professores. Diferentemente das demais pesquisas já citadas aqui, o objeto de estudo desta são os professores, que são questionados sobre seus alunos com deficiência em sala de aula. As respostas dos professores universitários apontam como problema para uma inclusão efetiva não apenas a falta de recursos, mas também suas formações iniciais. A autora conclui que, mesmo após mudanças nos projetos pedagógicos, os cursos da referida universidade ainda demonstram poucos avanços no quesito inclusão, embora a disciplina de Libras tenha passado a ser obrigatória e a disciplina de Educação Especial tenha tido sua carga horária duplicada. Essa pesquisa, em especial, leva-nos a perceber de forma mais clara que a formação para a educação inclusiva não deve se restringir apenas ao possível professor dessa disciplina, mas a todos os professores dos cursos de licenciatura.

Analisar a percepção de egressos do curso de pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), matriz curricular 2006, sobre as contribuições que a formação inicial trouxe para atuar na perspectiva da educação inclusiva é o objetivo da pesquisa realizada por Rocha (2011). O trabalho considera que os egressos podem e devem contribuir para a formação inicial do professor/pedagogo e que o currículo necessita expressar com mais clareza conceitos como educação especial e educação inclusiva. Ainda, é salutar compreender a especificidade da pessoa com deficiência sem cair no especialismo médico ou psicológico. Além disso, a formação continuada desses profissionais deve ser considerada como constitutiva de sua prática e parte de sua gênese enquanto professor. Nesse sentido, a autora pondera que a formação continuada não deve ser levada como reconsideração de um vazio da formação inicial.

Agapito (2013) reuniu 124 acadêmicos de sete cursos de licenciatura com o objetivo de conhecer suas concepções acerca da educação inclusiva, o que foi feito por meio de um questionário. Os resultados indicam, mais uma vez, haver um abismo entre teoria e prática,

sendo que cerca da metade dos sujeitos da pesquisa não tiveram qualquer experiência com alunos com deficiência durante o estágio supervisionado obrigatório. Tudo isso contribuiu para que 45% afirmassem não estar preparado para atuar com um aluno com deficiência na perspectiva inclusiva. Desse modo, podemos perceber que não são necessárias apenas aulas teóricas, mas também práticas.

Na pesquisa feita por Piovezani (2013), sua proposta foi investigar se os professores do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano) da rede municipal de Cascavel/PR sentiam-se preparados para atender alunos com deficiência e como acontecia, na percepção desses docentes, a formação inicial e continuada para tal trabalho. Foram ouvidos oito professores de três escolas que atendem estudantes com algum tipo de deficiência em salas de ensino regular no intuito de verificar as fragilidades e as necessidades no decorrer de sua atuação. Os resultados evidenciam que, diante da complexidade da função do professor que trabalha na educação especial na perspectiva da educação inclusiva, sua formação ainda constitui uma preocupação para responder à diversidade desse aluno, que demanda encaminhamentos específicos dessa área.

Como pode ser possível deixar um aluno à margem da aprendizagem? Como é possível assumir o exercício da docência e não considerar as diferenças de condições de cada um dos alunos? Com essas indagações, Mattos (2017) propôs-se a analisar a configuração da estrutura curricular e os princípios que sustentam o curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP-FCLAr) em uma perspectiva inclusiva. Para isso, o pesquisador adotou uma metodologia de investigação qualitativa organizada em duas fases: uma mediante a análise documental do projeto pedagógico e dos programas das disciplinas; e a segunda a partir da pesquisa de campo realizada por meio de um questionário dirigido a todos os alunos do último semestre do 4º ano. Ao finalizar a pesquisa, os resultados indicaram que o curso de Pedagogia dessa universidade aborda a temática da escola inclusiva na sua extensão, porém sem profundidade, deixando os conteúdos fundamentais concentrados em uma única disciplina. Além disso, segundo os alunos, essa formação não lhes oferece recursos para trabalhar em uma sala de aula atendendo à diversidade de alunos. Dessa constatação, emerge o elemento principal das considerações finais, com o intuito de propor algumas mudanças no desenvolvimento dos programas das disciplinas, a fim de que seja efetivamente abordada a temática.

A partir da década de 1990, a inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino vem sendo largamente discutida. Com essa discussão fomentada pelos movimentos internacionais, o sistema escolar, como indica a legislação brasileira, deve garantir a todos os educandos condições de acesso e permanência que lhes assegure uma educação de qualidade. Desse modo, alguns questionamentos emergem: os cursos de formação inicial de professores os capacitam para atuarem de forma inclusiva? Os saberes teóricos embasam os procedimentos

práticos desses profissionais? O currículo contempla disciplinas pedagógicas inclusivas? Qual a relação das disciplinas ofertadas com a realidade de seus futuros educandos? Que formação deveria ter esse profissional? Que estratégias poderiam ser adotadas para que os alunos com necessidades educacionais específicas fossem de fato incluídos? (SILVA, 2017).

Para responder a tais questionamentos, Silva (2017) elaborou uma pesquisa de natureza qualitativa, construindo um estudo de caso do tipo etnográfico realizado na Unidade Escolar Deputado Antônio Francisco Paes Landim, situada na cidade de São João do Piauí/PI, com os seguintes objetivos: investigar os processos de formação inicial de professores na perspectiva de uma prática pedagógica inclusiva; identificar o perfil do professor e dos alunos participantes da pesquisa; analisar a perspectiva histórica da educação especial no Brasil; e analisar as dificuldades que são obstáculos à inclusão escolar na percepção dos participantes da pesquisa (um profissional docente e um discente com necessidades educacionais específicas).

Ao final da pesquisa, a autora conclui que, embora o profissional docente tenha convicção da importância da proposição de práticas pedagógicas inclusivas que potencializem as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos indistintamente, o mesmo não se sente preparado para tal atuação, considerando os processos formativos iniciais ineficientes. Consequentemente, acabam desenvolvendo mal o seu trabalho e colocando esses fatores como obstáculos à inclusão, embora se mostrem positivos ao processo. Em relação aos alunos, a pesquisa identificou falhas na metodologia, na avaliação, no planejamento e na transposição didática de seus professores, e, por isso, se sentem alijados do processo educacional. Apesar de reconhecerem a constante preocupação de serem incluídos no processo, percebem que isso não é condição suficiente para que a inclusão aconteça. (SILVA, 2017).

A dissertação de Faria (2020) apresenta como objetivo verificar como tem sido ofertada a formação docente para a educação inclusiva em cursos de Pedagogia de três IES públicas localizadas em Minas Gerais e, a partir daí, analisar as concepções que perpassam a proposta pedagógica dos professores que trabalham com esses conteúdos para o desenvolvimento da construção de conhecimento pelos pedagogos a respeito do processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência incluídos na escola. A pesquisa foi realizada com 11 professores que ministram disciplinas de Educação Inclusiva obrigatórias e eletivas nos cursos de Pedagogia em três instituições e problematizou como as instituições públicas que formam professores para a educação básica discorrem, em seu projeto pedagógico, sobre a legislação vigente acerca da educação inclusiva no processo de formação no curso de Pedagogia.

Após a investigação, os resultados revelaram que, apesar de o projeto político-pedagógico e dos demais documentos das instituições contemplarem as prescrições presentes na legislação brasileira acerca da educação inclusiva, há uma maior especificidade na proposição de disciplinas

ofertadas para a formação no campo da educação inclusiva. Em relação à percepção dos docentes sobre o tema, a pesquisa vai ao encontro de achados mais recentes, que enfatizam a necessidade de um aprofundamento maior na formação de professores com o objetivo de promoverem, no âmbito da escola, a efetiva inclusão de estudantes com deficiência, tendo em vista um processo educacional de qualidade. Por fim, a autora conclui ser necessária a reformulação dos projetos educativos e da matriz curricular dos cursos de Pedagogia, de modo que os conteúdos da educação inclusiva sejam ofertados por meio de perspectivas interdisciplinares, transdisciplinares e transversais nas disciplinas da matriz curricular e não somente nas disciplinas voltadas para a educação de alunos com deficiência na educação básica. (FARIA, 2020).

Caetano (2009), por sua vez, teve como objetivo, em sua tese, acompanhar o processo de formação inicial do professor no curso de Pedagogia da UFES considerando a perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência no currículo de 1995, que aloja a habilitação em educação especial, e no de 2006, ainda em implantação, que forma o professor e o gestor considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. A construção do *corpus* de conhecimento ocorreu de março de 2007 a outubro de 2008, quando foram realizadas observações dos participantes, entrevistas, grupos focais, conversas informais e a participação em atividades intra e extraclasse. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos de turmas inseridas no currículo de 1995 e no de 2006, professores efetivos e contratados temporariamente, a diretora, a vice-diretora e a coordenadora do colegiado do curso de Pedagogia do centro de educação. A pesquisa constata a precarização do trabalho docente, presentificada pelo grande número de professores contratados e pelo envolvimento docente em trabalhos burocráticos. A disciplina Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica é, para os alunos, a promessa de materializar a teoria na prática. Observou-se, também, a necessidade de maior aproximação entre a graduação e a pós-graduação no cumprimento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Ainda, denota-se a importância de ajustes para que seja repensada a atuação de alunos e professores na formação inicial, a fim de se obter uma perspectiva de inclusão escolar dos alunos com deficiência.

Partindo do pressuposto de que a inclusão educacional é um processo e, por isso, atrelada a uma constante análise da formação de professores, Souza (2017) objetivou investigar os projetos pedagógicos de cursos (PPCs) e as matrizes curriculares da formação inicial de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). O trabalho analisou e discutiu como se constitui a disciplina de Educação Especial nos cursos de licenciatura estudados. Para isso, foram analisados 19 cursos, sendo que somente dois *campi* ministram a disciplina de Educação Especial enquanto mediadora dos conhecimentos atinentes ao processo de inclusão e, portanto, dando atenção a elementos como conteúdos pertinentes e suas respectivas cargas horárias.

Souza (2017) alerta que, para além da inclusão ou exclusão de uma disciplina no currículo, faz-se necessário repensar a articulação entre os saberes e conteúdos das várias disciplinas, de modo que possa ser criada uma cultura de interdisciplinaridade nos cursos de licenciatura.

Dias (2018), a partir de uma investigação empírica de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, caracteriza as concepções de educação inclusiva de 11 cursos de licenciatura de todas as áreas de conhecimento em uma universidade estadual baiana. Os instrumentos de coleta de dados foram uma entrevista semiestruturada, aplicada a sete professores dos cursos pesquisados, e as análises de documentos legais e de projetos acadêmico-curriculares dos cursos, fluxogramas e ementas de disciplinas. O objetivo principal da pesquisa foi caracterizar as abordagens da educação inclusiva nos cursos de licenciatura de uma universidade baiana que tem tradição em formar professores de todas as áreas de conhecimento.

Com os resultados, foi possível verificar: primeiro, que a maioria dos cursos pesquisados não contempla a discussão da educação inclusiva em seus currículos e, nos cursos em que a abordagem acontece (Pedagogia, Educação Física e Ciências Biológicas), esta é realizada de forma incipiente; segundo, as concepções de educação inclusiva presentes nas propostas pedagógicas e nos componentes curriculares dos cursos pesquisados destacam o viés técnico e instrumental na abordagem dos temas, alinhado, portanto, à ideologia da racionalidade tecnológica; terceiro, em nenhuma das ementas analisadas foi possível identificar uma teoria de base para subsidiar as discussões sobre deficiência e preconceito; quarto, as concepções dos docentes acerca da educação inclusiva estão alinhadas com as propostas da educação especial; quinto, todos os professores afirmaram que os conhecimentos referentes à educação inclusiva não fizeram parte de suas trajetórias formativas, ao passo que reconheceram a necessidade da abordagem do tema nos currículos dos cursos em que atuam; sexto, as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado e o PIBID têm centralidade na abordagem das questões referentes à educação inclusiva; e, por fim, a pesquisa identificou ainda o caráter reducionista e fragmentado da formação, marcada pela ênfase na cisão entre teoria e prática, pautada na valorização dos meios, caracterizando o viés instrumental, marca da formação na contemporaneidade. (DIAS, 2018).

A pesquisa realizada por Brabo (2013) analisa o percurso da formação docente inicial na disciplina de Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais (voltada para o ensino e atendimento do aluno com deficiência em classe comum na perspectiva da educação inclusiva) no contexto da universidade brasileira e, mais especificamente, da UFRGS, a qual tem lugar privilegiado nessa investigação¹⁴. A autora parte das seguintes questões: de que maneira a

14 As inquietações que essa pesquisadora manifesta em sua tese fazem um laço com as minhas no que se refere à pesquisa e à experiência do estágio na docência que tive nessa mesma disciplina.

disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais pode contribuir para a formação docente inicial do futuro professor que irá receber em sua classe comum o aluno com deficiência? Que outras possibilidades, além da referida disciplina, podem ser viabilizadas no sentido de melhorar a formação desse futuro professor para amenizar a queixa recorrente quanto à falta de preparo para ensinar e atender esse aluno? Quais medidas podem ser pensadas para que a universidade brasileira como um todo (e, em específico, a UFRGS) possa desenvolver uma prática docente que esteja condizente com a perspectiva da educação inclusiva?

Para responder a esses questionamentos, foram utilizados como instrumentos metodológicos a análise de documentos, uma entrevista semiestruturada, a experiência pessoal e o diário de campo. Os sujeitos investigados se subdividiram em três grupos distintos: ex-alunos da disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais durante os semestres de 2009/2, 2010/1 e 2010/2; coordenadores dos cursos de licenciatura da UFRGS, perfazendo um total de dezessete profissionais, correspondendo às dezessete áreas de conhecimento que esses cursos abrangem; e os professores da referida disciplina. (BRABO, 2013).

Ao finalizar a pesquisa, Brabo (2013) percebeu avanços discretos, ainda que tardios, no que diz respeito à atuação educacional da UFRGS com vistas a desenvolver ações que promovam o acesso e a permanência de alunos com deficiência em seus cursos. Destacou que é importante propiciar, principalmente, o incremento de uma formação docente que responda à demanda dos futuros professores que trabalharão com alunos com deficiência em classes comuns das escolas regulares. Concluiu mostrando a importância de ampliar a oferta de projetos de pesquisa e extensão que contemplem esse campo de conhecimento.

O acesso ao trabalho dessa pesquisadora, anterior à minha chegada na UFRGS, fez-me pensar sobre os efeitos de uma experiência de pesquisa e sobre o que os seus sentidos e significados podem provocar. Deslocamentos – entre lugares e pensamentos – que afetam e suscitam o desejo (tanto no pesquisador como em quem os lê) de se reinventar, desconhecer-se para se conhecer e se encontrar. Tudo isso por meio e por efeito da escrita, neste caso, de uma tese.

Outras publicações científicas também são importantes e serão aqui elencadas com o intuito de validar o que venho propondo, ao longo desta tese, como discussão potente, carregada de intencionalidades e possibilidades. Pesquisas relacionadas a um saber/fazer pedagógico implicado com as diferenças e as singularidades presentes nas salas de aula.

O saber/fazer, unido ao que chamo de “diferenças/singularidades”, forma um conceito constituído por palavras antagônicas, mas que, inseridas no processo de inclusão das pessoas com deficiência no contexto escolar, conectam-se e assumem um sentido importante. Portanto, sigo registrando e tomando as palavras de outros autores, que me auxiliam a pensar e compor esta tese. Nesse percurso, encontro pesquisas que narram os desafios de ser professor e aluno, bem como o processo ensino-aprendizagem.

Nessa busca, foram utilizados três levantamentos de produções já publicadas referentes ao tema da formação inicial de professores e contextos inclusivos: *Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções*, de Monico, Morgado e Orlando (2018); *Formação docente na perspectiva da educação inclusiva: análise de teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação no Brasil*, de Martins e Silva (2016); e, por fim, a pesquisa *A formação de professores para inclusão tratada na Revista Brasileira de Educação Especial: uma análise*, de Prais e Rosa (2017).

Essas pesquisas retratam o quanto a aprendizagem escolar de alunos com deficiência tem sido um desafio que clama por mudanças estruturais. Para Meneses e Pedrossian (2013), é fundamental romper com uma formação pautada na concepção de homogeneidade dos alunos, que tende a considerá-los como idênticos em seus variados aspectos.

Dentre as pesquisas a respeito da formação de professores no contexto inclusivo, começo citando o levantamento feito por Monico, Morgado e Orlando (2018), em que é realizada uma revisão sistemática das produções científicas publicadas no período de 2008 a 2015, especificamente no que se refere à formação inicial de professores na perspectiva inclusiva. As autoras justificam a escolha de tal período pela presença de dois marcos importantes: a PNEEPEI, em 2008, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, em 2015. Os resultados da pesquisa apontam que ainda há muito a se fazer em relação à formação inicial de professores na perspectiva da educação inclusiva. A produção acadêmica, embora em pequeno número (três dissertações e uma tese), aponta para a concentração de trabalhos publicados nos anos de 2009, 2011 e 2013, com um número maior de dissertações de mestrado. Foram pesquisas desenvolvidas majoritariamente em programas de pós-graduação em Educação, concentradas nas regiões Sul e Sudeste do Brasil. Quanto ao tema, destacam-se, sobretudo, conteúdos de educação especial no currículo das licenciaturas e os conhecimentos dos licenciandos sobre a disciplina de Libras.

Na mesma direção, Martins e Silva (2016) buscam analisar a produção de teses e dissertações nacionais relacionadas à formação docente para a educação inclusiva. Para isso, as autoras fizeram um levantamento junto a 126 programas de pós-graduação em educação no período de 2004 a 2014. Foram encontrados 122 trabalhos sobre formação de professores e, diante do que foi exposto, constatou-se que, nos anos de 2004 a 2008, houve um aumento significativo nas publicações. Tal volume mantém-se no período subsequente, pois, com a então nova perspectiva de educação inclusiva, as escolas precisaram se reorganizar na tentativa de efetivar o direito de todos os alunos a um ensino de qualidade.

Outro fato apontado pelas autoras foi a predominância de publicações na região Sudeste e, em relação à dependência administrativa, a maior concentração em universidades públicas federais. As autoras concluem que há um equilíbrio entre as pesquisas que se ocupam da formação inicial

e da formação continuada, porém deixam claro que existe uma ligeira predominância desta sobre aquela, possivelmente ocasionada pelo destaque que as políticas nacionais lhe atribuem. Por fim, afirmam que a formação continuada é necessária, já que os avanços científicos e as mudanças sociais são constantes. Contudo, é preciso tomar cuidado para que a formação inicial não seja esvaziada pela supervalorização dos conhecimentos práticos em detrimento dos conhecimentos teóricos, prejudicando a constituição do fazer pedagógico crítico e reflexivo. (MARTINS; SILVA, 2016).

Prais e Rosa (2017) problematizam a necessidade de uma revisão sistemática em um periódico, a Revista Brasileira de Educação Especial, objetivando caracterizar as publicações feitas entre 2005 e 2014 referentes ao tema da formação de professores para a inclusão de alunos com deficiência, a fim de contribuir com o arcabouço teórico de futuras produções almejadas nessa área de pesquisa. Na investigação, as autoras constataram que o tema da formação de professores nas publicações do periódico aborda: a análise da formação inicial de professores com enfoque ao curso de Pedagogia; a formação de professores como prática colaborativa para a inclusão, com ênfase na parceria entre diversos profissionais (especializados e da sala de aula regular) para a prática pedagógica inclusiva; a análise de curso ou de programas de formação continuada com ênfase na modalidade a distância; revisões e análises de produções científicas acerca da formação de professores com ênfase na contribuição para a divulgação de pesquisas realizadas relacionadas ao tema; e, por fim, a necessidade de formação pedagógica atrelada à carência de grupo ou área específica de atuação educacional.

Entre os resultados obtidos nessa investigação, evidenciou-se que o tema da formação de professores para a inclusão, apesar de ter assumido papel de relevância nas pesquisas, tem ocupado espaço menor como elemento central dos estudos. Portanto, existe a necessidade de se ampliar as investigações, de modo que possam contribuir na divulgação de trabalhos já desenvolvidos com temas relacionados à formação inicial e continuada, bem como conduzir reformulações e reestruturações nos cursos e programas para tais fins. (PRAIS; ROSA, 2017).

A exemplo das produções de Monico, Morgado e Orlando (2018), Martins e Silva (2016) e Prais e Rosa (2017), a formação de professores tem sido apontada como condição indispensável e positivamente influente na inclusão escolar de alunos com deficiência. Com isso, posso dizer que uma formação voltada para aspectos relativos à diversidade responde de forma efetiva aos desafios de uma educação que tem como meta o acolhimento e a aprendizagem de cada aluno no âmbito escolar, o que pressupõe, conseqüentemente, um olhar cuidadoso para a formação inicial de professores.

Importa destacar, no decorrer desta escrita, o quanto a formação inicial de professores voltada para as questões relativas à inclusão escolar abordam sobre a necessidade de uma formação que contemple os alunos com deficiência, dando ênfase à falta de preparação dos professores

para atuar com esses alunos. Há, certamente, um mal-estar, uma invisibilidade e um não reconhecimento que precisa ser falado, pesquisado e colocado como prioridade pelas instituições formadoras, rompendo com concepções e práticas excludentes (capacitistas). Isso é inegociável e, como tal, é uma discussão que deve estar nos espaços e tempos do cotidiano acadêmico, ou seja, na sala dos professores, no pátio, nos corredores, no currículo, no planejamento pedagógico, na sala de aula, nos espaços de formação e nas pesquisas.

Portanto, reafirmo a pertinência e a importância desta pesquisa ao inserir no campo da formação inicial de professores para contextos inclusivos a questão das representações relativas à deficiência, por considerar: primeiro, que as pesquisas não problematizam as concepções da deficiência a partir das barreiras atitudinais, do discurso normocêntrico e tampouco a partir dos ideais capacitistas; e, segundo, que “reconhecer as concepções sobre a deficiência presentes no cotidiano educacional [pode] potencializa[r] uma mudança na maneira de realizar a inclusão, pois as práticas estão sendo pautadas em diferentes modelos de compreensão da deficiência”. (BÖCK, 2019, p. 30).

Assim, reafirmo a pergunta da tese: como licenciandos do curso de Pedagogia matriculados no ano de 2020 em uma universidade pública do Nordeste do Brasil expressam suas concepções de deficiência, considerando um momento inicial e outro final da disciplina de Educação Inclusiva?

3.2 PERSPECTIVANDO A DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO

A deficiência é uma construção social acompanhada de diversos significados em diferentes períodos históricos. Nesse processo, têm-se diversas formas de categorizar e significar a deficiência, incluindo a adoção de rótulos pejorativos e historicamente impostos, portanto, não eleitos, que, apesar de não corresponderem à realidade, moldam a configuração social e política, trazendo prejuízos àqueles submetidos a tal prática de etiquetagem. Assim, a partir da historicidade, das políticas públicas, dos impasses e das tensões relativos às formas de nomear e seus efeitos educacionais, é argumento desta pesquisa escovar a história a contrapelo e recontá-la a partir de autores que, ao longo dos tempos, vêm construindo um campo teórico de estudos sobre a deficiência que se opõe a qualquer ligação entre deficiência e incapacidade.

Nesse momento, reporto-me a um tempo em que a escola era destinada a uma elite, que preparava os jovens da classe dominante para o trabalho intelectual. Para a classe trabalhadora, restava o trabalho braçal. Ou seja, no país do século XIX, o acesso ao ensino somente interessava e era disponibilizado à classe dominante. (JANNUZZI, 2017).

Sobre isso, Eloy e Coutinho (2020, p. 5) destacam que “a preocupação com a educação da população pertencente à classe trabalhadora era inexistente, estendendo-se àquelas com

algum tipo de deficiência. Sendo o trabalho no campo do tipo braçal, a escolarização não provocava a pauta política daqueles que detinham o poder.” Desse modo, a ênfase no trabalho intelectual, somada à invisibilidade das pessoas com deficiência, entre outros fatores, fizeram com que, por muito tempo, essas pessoas fossem institucionalizadas “[...] em asilos, manicômios, instituições [...] até as tentativas de escolarização mantendo, ainda, a parceria com as instituições especializadas”. (JANNUZZI, 2017, p. 149).

Ainda no Brasil do século XIX, a história das pessoas com deficiência era marcada pela educação especial de sujeitos com cegueira e com surdez, o que era feito em instituições especializadas. No início do século XX, estabeleceram-se as escolas especiais para crianças com deficiência, por iniciativa das associações Pestalozzi e pelas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Já as pessoas com deficiência física eram atendidas nos centros de reabilitação. (MAIOR, 2017).

Para Eloy e Coutinho (2020, p. 5), a criação desses institutos não tinha como foco a educação da pessoa com deficiência, mas:

[...] a intenção era fazer com que estes indivíduos fossem institucionalizados, que fossem tirados do convívio da sociedade, de modo que era prestado um serviço de assistencialismo, sendo oferecido um atendimento médico com a intenção de normalizar a condição deles tendo como referência o que era considerado padrão de normalidade, reforçando a condição de incapazes.

Conforme Plaisance (2015, p. 237), a educação especial:

[...] foi estabelecida sobre a cultura da separação, considerando certas pessoas como fora da porção comum ou mesmo ineducáveis, tendo, portanto, de frequentar instituições separadas (classes ou estabelecimentos especiais). O próprio postulado da educabilidade de todos, inclusive das pessoas com deficiência, teve dificuldades em tomar espaço, e isto até por volta dos anos 1970, em vários países europeus.

A Itália, por exemplo, lançou uma política, em 1977, que realizou a supressão de qualquer estrutura especial (escolas ou turmas especiais), impondo a escolarização de todas as crianças nas turmas comuns: era a inclusão radical, em momento em que o termo “inclusão” não estava em pauta. Por outro lado, na França, ainda hoje, as políticas nacionais oficiais não referem a noção de inclusão; somente a nova lei de “refundação da escola”, de 2013, enuncia o objetivo de educação inclusiva. No Brasil, a inclusão faz parte de um conjunto de políticas nacionais, de modo que seu significado diz respeito tanto a diferentes aspectos da sociedade (emprego,

transportes, escolarização) quanto a populações em situação de vulnerabilidade social (pobres, afro-brasileiros e pessoas com deficiência). (PLAISANCE, 2015).

Na década de 1990, “[...] buscando superar a abordagem integracionista, inicia-se um movimento, com forte participação das pessoas com deficiência, por educação inclusiva, preferencialmente em redes regulares de ensino, em salas comuns, [...] objetivando o pleno desenvolvimento das pessoas”. (ELOY; COUTINHO, 2020, p. 8).

Os tipos de ações educativas também foram progressivamente reformulados em termos de integração e, principalmente a partir dos anos 2000, em termos de inclusão. A mudança da educação integrativa para a educação inclusiva não é apenas um efeito de retórica, pois introduz uma nova visão da adaptação. De acordo com essa nova visão, está em pauta não mais uma adaptação das crianças às estruturas existentes, mas, ao contrário, das instituições educativas à diversidade de crianças. Isso implica em transformações em termos de acolhida e currículo para que algumas crianças não se tornem excluídas no ambiente de ensino. Nesse sentido, a vigilância continua sendo indispensável por parte dos profissionais da educação para que sempre saibam eliminar, em suas práticas, os obstáculos que ainda persistam contra a participação de todos nos espaços comuns de vida. (PLAISANCE, 2015).

Outro ponto a ser considerado são as denominações e representações que as pessoas com deficiência vivenciaram e que trouxeram consequências tanto para a educação quanto para a vida cotidiana dessas pessoas. Sobre isso, Plaisance (2015, p. 231) argumenta:

[...] a referência à história das denominações e das representações é fundamental, pois permite perceber o desgaste das palavras que já foram utilizadas e que se tornaram bastantes pejorativas para nós. Citam-se algumas: anormal, retardado, débil, enfermo, inválido, incapaz, ineducável ou semieducável. [...] essas designações subentendem obstáculos insuperáveis, intrínsecos às próprias pessoas, inerentes.

Em um passado mais recente da nossa história, ainda se registram outras expressões, como *aluno especial*, *necessidades educativas especiais*, *pessoa portadora de necessidades*, *alunos excepcionais*, *pessoa deficiente* e, por último, *pessoa com deficiência*. A terminologia *pessoa com deficiência* faz parte do texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, ratificado com equivalência de emenda constitucional no Brasil através do Decreto Legislativo nº 186/2008 e promulgado por meio do Decreto nº 6.949/2009, tendo como princípios básicos: não esconder ou camuflar a deficiência; mostrar, com dignidade, a realidade da deficiência; valorizar as diferenças e necessidades decorrentes da deficiência; e defender a igualdade entre as pessoas com deficiência e as demais, em termos de direitos e dignidade. Isso exige a equiparação de oportunidades, atendendo às diferenças individuais e às necessidades especiais, que não devem ser ignoradas. Além disso, é preciso

identificar nas diferenças todos os direitos que são pertinentes a essas pessoas. (BRASIL, 2008b; BRASIL, 2009b; ONU, 2006).

Coimbra Neto e Nozu (2019, p. 314) ressaltam que a:

[...] denominação pessoa com deficiência é fruto de uma trajetória histórica, com diversas mudanças, vindo a substituir expressões como idiotas, excepcionais, deficientes, portadores de deficiência, portadores de necessidades especiais. A luta semântica incide na ênfase do termo pessoa enquanto detentora de dignidade humana e, portanto, de salvaguarda de direitos essenciais. É esta pessoa que, tomada em sua integralidade, possui, entre outras características, uma deficiência, que não deve, metonimicamente, ser tomada como o todo.

Resgatar as palavras e as expressões que acompanharam e marcaram aqueles que apresentavam algum tipo de deficiência torna-se importante para que possamos entender os movimentos travados na busca pelos direitos humanos. Considerar os sentidos e significados dessas nomenclaturas nos auxilia, uma vez que falar de processos formativos com tendência inclusiva remete a uma discussão sobre os espaços que, ao longo dos tempos, as pessoas com deficiência eram impedidas de frequentar, como educação, trabalho, lazer etc. Assim, trazer tal discussão para esta escrita demarca, sobretudo, um posicionamento de quem compreende que as palavras podem ter peso e conotação pejorativa para as pessoas com deficiência. Além disso, elas trazem consigo impedimentos de toda ordem, transformando-se em barreiras sociais que excluem, segregam e impedem o desenvolvimento e a participação dessas pessoas nos diversos segmentos da sociedade.

Para Plaisance (2015), tais questões permanecem no centro dos debates não somente dos filósofos e dos linguistas, mas de todos aqueles que tentam esclarecer as palavras ou expressões que fundamentam suas práticas nos diversos âmbitos, como, por exemplo, na Educação. Tento, aqui, desembaraçar a linguagem no que diz respeito à história da educação especial e às terminologias atuais, bem como à história da educação inclusiva.

As ambiguidades em relação às terminologias são várias e suas interpretações diferenciam-se, como já vimos, de um país para outro, o que suscita importantes discussões. Percebo, entretanto, que é preciso clareza, no sentido que “[...] não se trata absolutamente de um preciosismo semântico, de uma mera mudança de palavras pra estarmos na moda”. (GARDOU, 2015, p. 244). Por isso, “[...] uma análise crítica do uso de algumas palavras ou de certas expressões no campo da educação de crianças ditas ‘deficientes’ guiam a ação, constroem práticas e até mesmo justificam instituições”. (PLAISANCE, 2015, p. 237).

Nesse viés, há que se atentar ao uso das palavras. Quais palavras escolhemos? Quais palavras nos escolhem? É uma inverdade dizer que as palavras são apenas palavras e que estas

não servem para construir a realidade. Resguardar o sentido polissêmico da palavra e o valor da enunciação compromissada com a diversidade humana são formas de resistir àquilo e àqueles que querem varrer a palavra do mundo ou que desejam reduzi-la a uma “história única”. (ADICHIE, 2019).

Para Madruga (2019), o emprego de palavras para identificar determinadas categorias ou grupos sociais, ao mesmo tempo em que contribui para afastar estigmas, atitudes discriminatórias, informações incompletas ou incorretas, também constrói possibilidades de pertencimento diversos ao afetar o reconhecimento daqueles que sempre foram excluídos, inclusive da linguagem.

A discussão acerca dessas palavras, significados ou conceitos e suas consequências para a vida das pessoas ainda é recorrente na literatura. Por isso, Plaisance (2015) alerta que devemos prestar atenção aos termos tornados oficiais pelas leis e regulamentos, e que são cada vez mais usados nas orientações pedagógicas, tais como *especial*, *integração* ou *inclusão*.

O uso da palavra *especial* “[...] indica uma característica negativa das crianças implicadas e, ao mesmo tempo, define um lugar de educação (estabelecimento ou turma), ele próprio definido sob a égide do ‘especial’, como em um jogo de espelhos”. (PLAISANCE, 2015, p. 232).

Em relação às palavras *integração* e *inclusão*, apesar dos significados semelhantes, são empregadas para expressar situações de inserção diferentes e fundamentam-se em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes. A palavra *integração* costuma ser usada para se referir à inserção de alunos com deficiência nas escolas regulares. No entanto, essa inserção estipula que os alunos com deficiência é que precisam se adaptar à escola. Por outro lado, a *inclusão* é incompatível com a *integração*, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Nesse caso, cabe à escola oferecer condições para que o aluno participe da vida escolar, sem restrições. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular. (MANTOAN, 2003). Plaisance (2020, p. 10, tradução nossa) pontua que:

[...] a noção de integração é considerada um reflexo de concepções ultrapassadas. É a inclusão que se torna a palavra de ordem como aplicação do direito à diversidade. A educação inclusiva é, portanto, uma opção política fundamental no campo educacional para uma escola de qualidade para todos. Isso implicaria mudanças importantes nos procedimentos de gestão escolar, na formação de professores, nas metodologias educacionais e nas práticas colaborativas.

Com a intenção de ampliar o debate, o autor trata de uma representação dialética entre inclusão e exclusão. Afirma que seria heurístico renunciar a uma visão do tudo ou nada, sendo a inclusão concebida como um processo suscetível a variações, imbuído de armadilhas e paradoxos, como um trabalho de afiliação, envolvendo um conjunto de atores mais ou menos coerentes. Para ele, incluir é buscar, de forma pragmática, soluções provisoriamente aceitáveis, com o intuito de

acomodar a diversidade de crianças nas escolas regulares, dependendo das condições locais e das capacidades das partes interessadas na educação. (PLAISANCE, 2020).

Corroborando essas afirmações, a PNEEPEI acompanha os avanços do conhecimento e as lutas sociais com foco na constituição de políticas públicas, promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes. A educação inclusiva:

[...] constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008a, p. 1).

Já a educação especial passa a ser compreendida como “[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular”. (BRASIL, 2008a, p. 11). Mesmo com os percalços e fragilidades inerentes a um processo de larga escala, pensar que todo e qualquer professor deverá ensinar todo e qualquer aluno é algo que ainda causa estranhamento e desconforto nas escolas. Há, ainda, uma desconfiança em relação à validade do ensino considerado inclusivo para além daquilo comumente chamado de integração escolar.

Nesse sentido, voltamos a focar nas palavras de Plaisance (2020, p. 14, tradução nossa), quando ele afirma que:

[...] os alunos integrados nas escolas regulares têm o estatuto de simples visitantes e não de membros titulares da comunidade escolar. A educação inclusiva, ao contrário, parte do pressuposto de que todas as crianças têm o direito de frequentar a escola de seu bairro, independentemente de suas diferenças.

Apesar das lutas políticas em prol da inclusão escolar, precisamos ter cuidado com outros espaços de exclusão, que, segundo Clímaco (2010, p. 217-218):

[...] estão sendo construídos, ainda que, talvez, não mais físicos. Saberes médicos, científicos e pedagógicos, em especial, foram construídos para reforçar o lugar de margem que os outros deveriam ocupar, justificar e reificar o *status* de que não são totalmente humanos. Rótulos, doenças, definições de comportamentos aceitáveis, características do que é ser humano, curvas normais, entre outros, foram criados e a eles foi atribuída uma cientificidade que aprisiona os sujeitos em um devir humano, em um silêncio, em uma ausência de fala legitimada.

Até aqui, atenta a algumas das terminologias direcionadas às pessoas com deficiência, observo como essas pessoas, como nos mostram Plaisance (2015, 2020), Eloy e Coutinho (2020), Jannuzzi (2017), Madruga (2019), Clímaco (2010), Mantoan (2003) e Maior (2017), foram fortemente marcadas pela segregação e pelo assistencialismo, bem como por palavras e expressões excludentes, pejorativas e capacitistas. Tem-se a necessidade, assim, de se disputar sentidos:

[...] o campo dos direitos humanos se enquadra nessa disputa pela construção de discursos de verdade, que se refere a nomear desejos e sofrimentos compartilhados, ainda que silenciados, e, com isso, criar um vocabulário que fale sobre a experiência vivida e ofereça ferramentas para reivindicações. Essa concepção dos direitos humanos permite uma desnaturalização de sofrimentos vistos como inevitáveis. (CLÍMACO, 2010, p. 218).

A fim de perspectivar a deficiência como categoria epistemológica, ética, política e transversal aos diferentes campos do conhecimento, abordarei a seguir os estudos sobre deficiência.

3.2.1 Estudos sobre Deficiência

Apresentar, reconhecer e questionar algumas concepções sobre deficiência que atravessam o cotidiano das escolas públicas brasileiras é um movimento importante para quem busca, na trajetória acadêmica e profissional, contribuir para uma sociedade comprometida ética e politicamente com a inclusão escolar. Nessa direção, abordarei os estudos sobre deficiência, ainda pouco conhecidos no Brasil, mas que foram instaurados e cresceram com os movimentos sociais de pessoas com deficiência a partir do final dos anos 1960, início dos anos 1970, com ativistas como Michael Oliver, Colin Barnes, Harlan Hahn e Carol Thomas, especialmente nos países de língua inglesa, como o Reino Unido e os Estados Unidos. No sentido de melhor compreender as concepções de deficiência, é importante destacar os paradigmas subjacentes à maneira de se perceber as deficiências.

Um dos papéis da ciência é entender e resolver as questões do seu tempo. A cada momento histórico, os paradigmas científicos são testados para dar respostas às necessidades que surgem e nem sempre os resultados têm sido eficazes. São em momentos desafiadores que a ciência se renova e é levada a reformular, modificar ou mesmo substituir seus paradigmas. Ao longo da história, o conceito de deficiência foi construído, modelado e transformado a partir de diversas perspectivas e contextos, consolidando diferentes paradigmas na busca por compreensão dos modelos científicos que sustentaram a maneira de percebê-la desde a Modernidade até a Pós-Modernidade. (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017; PEGORINI; BISOL, 2015).

Até o advento do Iluminismo e do Positivismo, as explicações eram dadas com base na religião ou em superstições. Acreditava-se que a deficiência era “maldição ou fruto de pecado”. Essas explicações perderam sentido quando a ciência passou a se ocupar do assunto e o paradigma médico passou a embasar os trabalhos dos pesquisadores e profissionais que lidam nos cuidados das pessoas com deficiência. Os novos ventos que chegavam trazidos pelas ideias iluministas e positivistas defendiam que o conhecimento científico era o único conhecimento válido. A partir de então, o indivíduo e a realidade passaram a ser observados e estudados, sendo passíveis de intervenções e modificações. Coincidindo com a fase histórica em que o capitalismo se firmava como modo de produção dominante, foi formulado o modelo de homem perfeito, saudável e produtivo. Como protagonista dessas mudanças, a medicina se expandiu e passou a ocupar novos espaços e funções, como distribuir conselhos e reger as relações físicas e morais do indivíduo e da sociedade. O capitalismo, por sua vez, expandia seus tentáculos a áreas além da economia; o novo sistema já se fazia presente, não trazendo “[...] apenas transformações econômicas, mas também transformações nas relações políticas, sociais e na subjetivação dos homens”. (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017, p. 90).

A Revolução Industrial ampliou os apelos do capitalismo e, mais do que nunca, precisava-se de mão de obra capaz de atender às demandas do novo momento histórico. Nesse contexto, não havia espaço para pessoas com deficiência, pois, dentro da racionalidade médica, a deficiência era entendida como sinônimo de doença que necessitava ser curada. Além disso, os critérios que definiam o que se considerava deficiência eram estabelecidos com base em normas e nos desvios destas. Nesse modelo, segundo Diniz (2007), as ações voltadas à população com deficiência eram centradas no diagnóstico dos supostos déficits e na reabilitação da pessoa com deficiência a qualquer custo.

As duas grandes guerras do século XX fizeram surgir uma realidade onde muitos civis e militares mutilados e com deficiência (física e intelectual) precisavam de cuidados por parte das famílias e do Estado. Por outro lado, o avanço da medicina trouxe melhorias nos tratamentos e na reabilitação das pessoas com deficiência, além do aumento da perspectiva de vida e do crescimento da população de pessoas idosas. Foi nesse novo ambiente que trabalhos voluntários, especializações profissionais e centros de atendimentos emergiram, consolidando uma nova perspectiva política, social e teórica em relação à deficiência, que passou a ser chamada de modelo social. (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017).

A partir de então, a causa das pessoas com deficiência passou a ser incluída nas agendas e nos debates políticos, ampliando-se os estudos. Recursos foram liberados e tratamentos médicos se tornaram mais acessíveis. Grupos e movimentos voltados ao campo da deficiência surgiram, dando vitalidade ao modelo social, e organizações acadêmicas se uniram às políticas e às instituições em uma narrativa de oposição ao modelo médico, que se sustentava em bases positivistas.

Apoiados no materialismo histórico, os teóricos do modelo social compreenderam que “o sistema econômico capitalista dá espaço apenas para que pessoas com corpos saudáveis, normais, aptos e habilidosos possam ascender no mercado de trabalho, sendo que as pessoas com corpos diferentes ou ‘anormais/doentes’ seriam incapazes de participar e produzir”. (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017, p. 94).

Para Bisol, Pegorini e Valentini (2017, p. 94):

O modelo social interpretou a deficiência como um produto de uma sociedade “descapacitante” ou “incapacitante”, e não como resultado de uma patologia no corpo do indivíduo. Ser incapacitado pela sociedade relaciona-se diretamente com a discriminação, que restringe a participação das pessoas com deficiência no meio social.

A concepção de pessoa com deficiência à luz do modelo social abandona a concepção de que esta é necessariamente uma experiência trágica. Pelo contrário: esse modelo afirma que a deficiência é uma condição inerente ao ser humano, ou seja, ser uma pessoa com deficiência significa vivenciar uma das muitas possibilidades de ser e estar no mundo. (DINIZ, 2007).

A primeira geração de autores do modelo social eram predominantemente homens intelectuais, em sua maioria com lesão medular, que rejeitavam o modelo médico curativo da deficiência e negavam toda a perspectiva caritativa perante ela. Ou seja, princípios como cuidado, diferenças de gênero ou benefícios compensatórios para pessoas com deficiência não eram levados em consideração, pois se entendia que a pessoa com deficiência seria tão produtiva quanto a sem deficiência caso as barreiras sociais frente à sua deficiência fossem removidas. Portanto, para o modelo social, os problemas enfrentados pelas pessoas com deficiência são resultado da opressão social, e não de seus déficits individuais. Isso transfere certa responsabilidade moral para a sociedade. Ou seja, a deficiência é retirada do âmbito individual e passa-se a enfatizar as barreiras arquitetônicas e atitudinais que limitam a participação das pessoas com deficiência na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (DINIZ, 2007).

Assim, o conceito de deficiência foi ampliado e reconduziu o tema para além do discurso biomédico durante a década de 1960. No entanto, após 20 anos de hegemonia, a premissa da independência como um valor ético do modelo social começou a sofrer alguns questionamentos que, por sua vez, foram influenciados pela introdução das abordagens pós-modernas e de críticas feministas nos anos 1990 e 2000. (DINIZ, 2007).

Nesse período, os estudos sobre deficiência começaram a despertar o interesse e as críticas de várias áreas do conhecimento. Uma das críticas, segundo Diniz, Barbosa e Santos (2009), diz respeito à centralidade do materialismo histórico, embora este tenha sido importante para a

compreensão da deficiência e para o empoderamento das pessoas com deficiência. A crítica direciona-se à supervalorização que essa perspectiva ganhou no modelo social.

Outra crítica importante se constrói a partir dos estudos feministas, uma vez que as teóricas feministas (algumas delas mães de crianças com deficiência) foram as primeiras a apontar os paradoxos que envolviam as principais ideias do modelo social. Criticavam a aposta na inclusão feita pelos primeiros estudiosos do modelo, que não problematizavam os pressupostos morais da organização social em torno do trabalho e da independência. Elas questionavam fortemente a noção de que a eliminação de barreiras permitiria que as pessoas com deficiência demonstrassem sua capacidade potencial produtiva, argumentando que era uma ideia insensível à diversidade de experiências da deficiência. (DINIZ, 2007).

A partir disso, definiu-se uma nova concepção do modelo, a segunda geração do modelo social¹⁵, que traz outros elementos para pensar a experiência da deficiência, tais como:

[...] a) a interseccionalidade da deficiência com as questões de raça, gênero, sexualidade, geração e classe social, b) a crítica a [*sic*] noção de independência e defesa da interdependência como inerente à condição humana, c) o cuidado com um princípio que deve atravessar todas as relações e d) a experiência da dor. Portanto, com a inserção das autoras feministas nos estudos sobre deficiência, há uma importante ampliação desse campo de estudos do ponto de vista científico e político. (GESSER, 2019b, p. 354).

Com esses elementos, essa nova geração de estudiosos propôs conceitos que desestabilizaram algumas premissas do modelo social e, à medida que o movimento em torno do tema foi crescendo, diversas áreas do saber passaram a se ocupar com o estudo sobre a deficiência e as perspectivas médica e social já não eram as únicas visões sobre o assunto.

Desse modo, as contribuições dos estudos e as reflexões do feminismo passam a ser representadas por Rosemarie Garland-Thomson (2005), pioneira ao propor a integração da categoria *deficiência* nos estudos feministas e criadora de uma nova área de estudo denominada *feminist disability studies*¹⁶, e, de forma complementar, por autoras como Eva Kittay (2015) e Judith Butler (2004), que, em seus estudos, “mostram como nossas tentativas discursivas emergem para humanizar certas vidas e silenciar outras, e como isso acaba por perpetuar a violência normativa

15 “Denominada por alguns autores como perspectiva de crítica ao modelo social. [...] Outros autores argumentam que se trata de uma segunda geração do modelo social. [...] outros, ainda, chegam a apresentar essa nova perspectiva como um novo paradigma ou modelo, que poderia ser denominado de pós-social [...] ou pós-moderno.” (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017, p. 89).

16 O termo traduzido para a língua portuguesa significa estudos feministas da deficiência.

que privilegia algumas vidas em detrimento de outras”. (GOMES *et al.*, 2019, p. 4). No Brasil, os estudos feministas da deficiência são, sobretudo, realizados pelo Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero (ANIS)¹⁷, que desenvolve atividades com o grupo de pesquisa Ética, Saúde e Desigualdade, da Universidade de Brasília (UnB). Outro grupo de pesquisadores vinculados ao Núcleo de Estudos sobre Deficiência¹⁸, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), tem estudado a relação entre gênero e deficiência com base em uma perspectiva interseccional e política. (GOMES *et al.*, 2019).

Os estudos feministas da deficiência trazem elementos importantes para a discussão: primeiro, as noções de cuidado, dependência e interdependência devem ser transversais a todas as relações e importantes para a construção de enquadramentos mais potentes para a garantia dos direitos humanos das pessoas com deficiência; segundo, ter como meta a independência das pessoas com deficiência é negar as condições de precariedade e dependência a que todos estamos sujeitos – ressalta-se, aqui, a centralidade das relações de interdependência entre as pessoas; terceiro, o princípio da interdependência deve atravessar e constituir todas as políticas públicas voltadas às pessoas com e sem deficiência, norteando as diversas práticas sociais. (GESSER, 2019b).

Contudo, para Gesser (2019b, p. 359):

Os discursos caritativos e assistencialistas que atravessam e constituem o enquadramento da deficiência, há necessidade de não se produzir dependências desnecessárias. Para tanto, as estratégias de intervenção nos diversos âmbitos da vida das pessoas com deficiência devem ser elaboradas COM elas [...]. Assim, deve-se considerar o lema do Movimento Político das Pessoas com Deficiência “Nada sobre nós sem nós”.

O modelo pós-social reconhece a importância do modelo social na valorização da discussão sobre a deficiência e nas conquistas advindas da luta contra a exclusão e a discriminação, pontos ignorados pela perspectiva médica. Entretanto, esse “novo modelo” ainda está em processo

17 “Fundada em 1999, ANIS é uma organização feminista não-governamental [*sic*], sem fins lucrativos, que busca cidadania, igualdade e direitos humanos para mulheres e outras minorias. Voltada para a pesquisa, assessoramento e capacitação em bioética na América Latina. Com sede em Brasília, a Anis desenvolve suas atividades com uma equipe multidisciplinar de profissionais com larga experiência em pesquisa social, incidência política, litígio estratégico e projetos de comunicação sobre violações e defesa de direitos, em campos como direitos sexuais, direitos reprodutivos, deficiência, saúde mental, violências e sistemas penal e socioeducativo.” (ANIS, s.d.).

18 O Núcleo de Estudos sobre Deficiência (NED) da Universidade Federal de Santa Catarina tem por objetivo “desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão sobre o fenômeno da deficiência numa perspectiva interdisciplinar visando produzir conhecimentos que subsidiem as políticas públicas para as pessoas com deficiência”. (UFSC, s.d.).

de constituição, fundamentando-se, atualmente, em críticas e reflexões acerca dos modelos anteriores e do contexto pós-moderno. Nesse contexto, Gesser (2019b, p. 359) alerta para a necessidade de:

[...] desconstruir os enquadramentos que colocam as pessoas com deficiência no campo do desvio e da abjeção, bem como incorporar as contribuições dos Estudos Feministas da Deficiência na produção do conhecimento e nas políticas públicas. Assim poderemos fomentar a construção de uma sociedade inclusiva na qual a deficiência deixe de ser caracterizada como um desvio e passe a ser significada como uma característica da pessoa, inerente à variação humana. Penso que esse é um desafio ético e político voltado à luta pela garantia dos direitos humanos das pessoas com deficiência.

Apesar das divergências entre essas duas gerações de teóricos do modelo social, de acordo com Gomes *et al.* (2019), não é possível compreender a deficiência e seus percursos conceituais e teóricos como um processo linear, considerando que vários modelos coexistem, produzem implicações e marcam diferentes efeitos nos campos científico e político. Outro elemento a ser considerado é que as duas gerações de teóricos do modelo social convergem no entendimento de que se deve lutar pelo rompimento das barreiras presentes no contexto social, pois essas barreiras obstaculizam a participação das pessoas com deficiência em igualdade de condições.

Os debates teóricos acerca do modelo social da deficiência têm contribuído na reformulação e inspiração dos mais recentes marcos legais no que tange aos direitos das pessoas com deficiência, a saber: a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas (CDPD) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). A Convenção foi construída a partir da percepção de que as próprias pessoas com deficiência são as que sabem o que é melhor para elas e, por isso, devem ser ouvidas em todas as ações que as envolvam. Com base nesse pressuposto, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência busca assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais pela pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadã. A partir desses marcos legais, a deficiência passou a ser cada vez mais considerada uma questão de direitos humanos. (BRASIL, 2009b; ONU, 2006).

O avanço nas políticas direcionadas para as pessoas com deficiência precisa chegar até os sistemas de ensino, em ações que sejam capazes de:

[...] identificar quais barreiras obstaculizam, impedem ou limitam a participação e a aprendizagem dos estudantes em seus percursos acadêmicos. Essas barreiras, muitas vezes, revelam-se nos currículos dos diferentes níveis de ensino e são apoiadas pelas concepções de deficiência oriundas da comunidade escolar. O seu enfrentamento se deve pautar na desconstrução das normas capacitistas, que medeiam a relação deficiência e sociedade, pois, dessa forma, será possível construir uma sociedade acolhedora de todas as diferenças. (BÖCK; GESSER; NUERNBERG, 2020, p. 366).

As pessoas com deficiência “não se tornam iguais entre si por terem uma mesma condição de deficiência, tampouco suas identidades são imutáveis ao longo da vida. Logo, a deficiência é relacional com os contextos, com as barreiras e com os facilitadores, e cada pessoa a vivenciará de maneira singular”. (BÖCK; GESSER; NUERNBERG, 2020, p. 366). Assim, a construção de uma sociedade inclusiva e não capacitista deve se pautar no reconhecimento da existência das diferenças humanas, no respeito pelas características identitárias de cada um, no envelhecimento digno e saudável e na desnaturalização dos pressupostos de inferioridade da pessoa com deficiência. (BÖCK; NUERNBERG, 2018).

O viés capacitista no campo da educação apoia-se em um modelo que compreende a deficiência “[...] através de atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional. Com base no capacitismo, discriminam-se pessoas com deficiência.” (MELLO, 2016, p. 3266).

Mello (2016) destaca que as pessoas com deficiência são tratadas como incapazes, o que acaba aproximando-as de outros tipos de discriminações sociais, como o racismo, o sexismo e a homofobia.

O capacitismo obstaculiza a participação das pessoas com deficiência à medida que situa essas pessoas como hierarquicamente menos capazes e corrobora com a manutenção de espaços que não acolhem a diversidade humana. Dessa forma, muitas são as barreiras (atitudes preconceituosas, ambientes inacessíveis, ausência de comunicação alternativa etc.) vivenciadas pelas pessoas com deficiência, que, ao serem enquadradas dentro de um padrão de sujeito preestabelecido como normal, veem deslegitimadas a existência de seus corpos “deficientes”. (GESSER; BLOCK; NUERNBERG, 2019).

A questão de se ter mais um professor em sala de aula como facilitador do processo é admitir que a inclusão vai além de mudanças estruturais. É admitir, também, que a inclusão só poderá ocorrer quando professores, escolas e outros segmentos sociais conseguirem refletir sobre as barreiras atitudinais que os impedem de ver os alunos por meio de suas singularidades. Ultrapassar os contextos históricos de invisibilidade e preconceito que ainda insistem em ser naturalizados cotidianamente nos diversos setores da sociedade é um processo que deve estar em constante transformação. (VALLE; CONNOR, 2014).

Na direção proposta por Valle e Connor (2014), e considerando os efeitos do capacitismo, podemos trilhar um caminho por meio de cursos de licenciatura que tenham como objetivo investir em modos de pensar a formação inicial capazes de questionar o modelo médico, que insiste no ensino para um aluno idealizado, “padrão” e “normal”, e oportunizar diferentes discussões que “questionam o perfil de aprendizagem dos estudantes para os quais os graduandos estão se ‘preparando’ para atender ao longo de suas trajetórias acadêmicas”. (BÖCK; NUERNBERG, 2018, p. 8).

Romper com essa maneira de formar professores e investir em um trabalho que priorize a diversidade de características dos alunos que habitam as nossas escolas é também deixar de naturalizar e reproduzir o discurso da falta de preparo dos futuros professores. Portanto, é apostar na eliminação das barreiras metodológicas, instrumentais e atitudinais que impedem que os alunos entrem nas salas de aula, tornando-os invisíveis e, conseqüentemente, negando-lhes o acesso ao conhecimento.

Metodologia



“O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro.” (COUTO, 2011, p. 6). Entre as muitas questões que trago no decorrer da escrita, fico a indagar: por que ler e escrever a partir de Mia Couto? O quanto algumas de suas escritas poéticas estão implicadas com as palavras que escrevo? Por que seus poemas disparam em mim o desejo de produção do pensamento?

Procuro sentidos e respostas para essas indagações. Entretanto, na falta de palavras para explicar, compreender e interpretar, busco, em Mia Couto, inspiração e sentido. Para ele, o sentimento de que tudo está certo, de que tudo está estudado, de que não vale a pena duvidar, de que o mais importante é saber dar respostas, deve, na verdade, ser substituído pelo saber fazer perguntas e por uma inquietação e indisciplina que perdure por toda a vida. (COUTO, 2011).

A metodologia desta pesquisa procura manter certa inquietação e indisciplina frente a um campo ainda pouco desvelado, lido e escrito. Para tanto, as opções metodológicas guardam restos de experiências profissionais e acadêmicas e de deslocamentos geográficos e afetivos realizados ao longo do processo de doutoramento.

Na primeira parte, apresento as escolhas metodológicas; na segunda, exponho as dimensões do uso da carta como um modo de pensar sobre a formação inicial de professores; e, na terceira, nomeio o contexto e os interlocutores da pesquisa.

4.1 MARGENS DE ESCRITA E LEITURA

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.

Há, assim, um importante movimento a ser feito no sentido de identificar as barreiras atitudinais e de nomear a discriminação e as formas de opressão, a fim de ampliar os processos educacionais inclusivos. Na presente pesquisa, pretendo contribuir com esse movimento ao tomar a **deficiência como categoria analítica no âmbito da formação inicial de professores**.

Como **pergunta norteadora**, indago como licenciandos do curso de Pedagogia matriculados no ano de 2020 em uma universidade pública do Nordeste do Brasil expressam suas concepções de deficiência, considerando um momento inicial e outro final da disciplina de Educação Inclusiva.

Como **objetivo geral**, busco apresentar e problematizar as concepções de deficiência expressas pelos licenciandos do curso de Pedagogia através da escrita epistolar.

Como **objetivos específicos**, busco:

- compreender o contexto da pesquisa, delimitando e traçando o percurso e o compromisso de um estudo implicado com as experiências formativas;
- identificar as contradições, os conflitos e as tensões existentes no campo da formação inicial de professores para contextos inclusivos, em diálogo com os preceitos anticapacitistas;
- apresentar o acervo documental da pesquisa, tendo por fonte primária a escrita epistolar dos licenciandos matriculados em um curso de Pedagogia, no ano de 2020, em uma universidade pública do Nordeste do país;
- analisar as concepções de deficiência expressas pelos licenciandos nos dois tempos da escrita epistolar, considerando os modelos médico e social;
- problematizar a formação inicial de professores para contextos inclusivos, bem como para o próprio processo de democratização da escola. Este é um estudo orientado no sentido de dar voz aos futuros professores, colocando as representações do não saber em letras a serem escutadas e lidas.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, por possibilitar que uma parte considerável da pesquisa surja durante o próprio estudo, podendo as questões de pesquisa mudarem e serem refinadas; por ser fundamentalmente interpretativa, ou seja, a pesquisa surge da interpretação que o pesquisador faz dos dados coletados; por fornecer uma visão ampla e abrangente dos fenômenos, em vez de microanálises; por buscar reconhecer os vieses que o próprio pesquisador traz à pesquisa, através de uma reflexão sistemática sobre quem ele é na pesquisa; e por permitir o uso de um raciocínio complexo multifacetado, interativo e simultâneo, podendo-se adotar uma ou mais estratégias de investigação. (CRESWELL, 2007). Na prática, a opção metodológica somente é concretizada com a definição do objeto de pesquisa, uma vez que é o próprio objeto que determina o método.

Vale ressaltar que uma das principais justificativas para que este estudo seja qualitativo é a premência que se tem de interpretar e de compreender os significados que os indivíduos dão aos eventos e às situações. Trata-se de uma perspectiva que possibilita ao pesquisador descrever e analisar os objetos estudados, dando ênfase à sua intensidade e não à sua expressividade numérica, porque a “pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”. (SILVA; MENEZES, 2001, p. 20).

Assumo, portanto, que essa perspectiva confere a sustentação necessária ao estudo, justamente porque, por um lado, as cartas escritas pelos licenciandos no início e no fim da disciplina cursada (e aqui analisadas na qualidade de *corpus* desta pesquisa) constituem documentos que respondem de forma ativa aos encontros e desencontros oriundos de suas próprias experiências no que se refere às pessoas com deficiência até aquele momento. Por outro lado, a análise dessas cartas desvela, a partir das vivências descritas pelos licenciandos, perspectivas que podem apontar e definir o caminhar dos próprios sujeitos enquanto futuros educadores. Em outros termos, ao estabelecer as cartas na condição de documentos a serem analisados, estendo a possibilidade de percebê-las e mobilizá-las como instrumentos de trabalho que podem ser inseridos e considerados no percurso formativo, inclusive como suporte na organização da própria formação de professores.

Ao referir-me à carta como documento, assumo que, na pesquisa documental, uma das suas características é o uso “[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. (GIL, 2008, p. 45). Outro ponto que merece ser destacado é que o uso de documentos para a pesquisa traz riqueza de informações, já que eles podem ser utilizados em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais, aproximando o entendimento do objeto da sua contextualização histórica e sociocultural. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a pesquisa documental é um procedimento que utiliza métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos, como, por exemplo, relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação, denominadas de fontes primárias e originais, a partir das quais se tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, ou seja, é o pesquisador quem examina. Assim, a pesquisa documental “[...] propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos”. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 14).

Como fonte primária, tenho 64 cartas escritas por licenciandos em Pedagogia regularmente matriculados em uma universidade pública do Nordeste brasileiro no ano de 2020. O meu esforço analítico buscou recolher rastros e lidar com eventos corriqueiros a partir de uma comunicação endereçada com foco na educação especial e nos processos inclusivos. O reconhecimento dos licenciandos como sujeitos-narradores, ou seja, sabedores de si e de seu entorno, é, ainda hoje, pouco valorizado nos âmbitos da formação de professores e da educação especial, sendo necessária a produção de conhecimento a partir desses sujeitos historicamente silenciados.

A escrita, a organização dos documentos e as sucessivas leituras foram realizadas sob inspiração da análise de conteúdo de Bardin (2011). O argumento, por sua vez, foi construído na forma de ensaio a partir de Montaigne (2001, 2010).

4.2 O ACERVO

A construção do caminho metodológico da presente pesquisa não foi isenta de percalços; pelo contrário, a desconstrução foi constante. Rever e construir novos rumos e saberes resultou em uma maior aproximação com o tema e, conseqüentemente, em um outro entendimento do meu lugar como pesquisadora.

Nesse percurso, o que foi feito? O que mudou? Qual foi o caminho trilhado? O que está sendo pesquisado e escrito sobre a formação de professores e seus encontros e desencontros com os alunos considerados com deficiência? O que resta de tudo que foi dito e experienciado desde a defesa do projeto até o momento?

No projeto de tese, delineei uma proposta de pesquisa-ação, por meio de um projeto de extensão, como forma de analisar a formação inicial de professores para contextos inclusivos. Dentre as várias questões que trazia nos primeiros escritos, questioneei: como diminuir os obstáculos que impedem a participação de cada aluno com deficiência na escola, bem como os desafios que os professores enfrentam em uma sala de aula que pretende ser inclusiva?

O curso de extensão intitulava-se *A caminho da escola: educação especial, inclusão escolar e experiência formativa* e contaria com a participação de 20 alunos dos cursos de licenciatura de uma instituição pública do Nordeste brasileiro, bem como da própria pesquisadora e de quatro alunos voluntários (dois alunos do curso de Pedagogia e duas alunas egressas deste), implicados com o contexto do projeto, com os sujeitos e com as ações a serem construídas de forma colaborativa.

O curso seria desenvolvido em dois módulos, com uma carga horária de 40 horas. O primeiro deles seria realizado nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2019. O segundo módulo ocorreria no primeiro semestre de 2020 (abril, maio e junho). Para a construção, estavam previstos um estudo investigativo sobre a formação inicial ofertada nos cursos de licenciatura da IES, considerando as diretrizes inclusivas; a organização do material da extensão (textos, vídeos, filmes etc.) como estratégia formativa; e a busca de parcerias nas redes de ensino e de possíveis espaços para acolhimento dos extensionistas.

Durante e ao final do curso, a intenção era dar voz aos alunos extensionistas por meio da escrita de uma carta, da transcrição das falas e da análise e compilação dos dados produzidos na ação de extensão.

Entretanto, ao começar a elaborar o projeto, esbarrei na dificuldade de encontrar um horário para a realização do projeto, pois a maioria dos cursos funciona à noite e os alunos teriam que se deslocar para os encontros de extensão durante o dia ou no sábado. Contudo, durante o dia muitos alunos trabalham e, no sábado, o problema seria com o deslocamento até a universidade, uma vez que a maioria desses alunos não são da cidade em que a IES está situada e utilizam, para chegar ao *campus*, o transporte escolar do município em que residem.

Considerando as dificuldades de horário e deslocamento dos alunos, tive que avaliar os rumos e as possibilidades do curso de extensão e fazer um exercício analítico, amadurecendo o objeto de estudo para poder construir outras rotas possíveis para a pesquisa.

Com isso, pensei em realizar a pesquisa nas turmas em que, no primeiro semestre letivo de 2020, fosse ministrada a disciplina de Educação Inclusiva. Eram duas turmas, uma no curso de Pedagogia e outra no curso de Ciências Biológicas. A ideia foi ganhando força e passei a buscar informações teóricas e técnicas sobre a possibilidade desse tipo de pesquisa. Encontrei teses e artigos que trabalhavam nessa perspectiva, como os estudos de Corrêa (2018), Hass (2019), Kalus, Lübeck e Silva (2018), Debus (2014), Costa, Borges e Corrêa (2016), Dias (2015) e Ruas (2017). Ao final dessas reflexões e pesquisas, optei por trabalhar apenas com a turma do curso de Pedagogia, por meio de um projeto de intervenção em dez escolas da rede pública municipal do Nordeste em que houvesse alunos com deficiência matriculados.

O título do projeto de extensão foi mantido (*A caminho da escola: educação especial, inclusão escolar e experiência formativa*), com realização prevista para o período de março a junho de 2020, que era o mesmo período em que a disciplina seria ministrada. Nessa nova versão, os participantes do projeto de intervenção seriam a professora/pesquisadora, 32 alunos do sétimo período do curso de Pedagogia que estavam matriculados na disciplina de Educação Inclusiva e dez professoras das escolas da rede municipal à qual a escola pertencia.

Defini como objetivo geral da proposta potencializar, por meio de ações pedagógicas, a formação docente inicial dos licenciandos do curso de Pedagogia, proporcionando momentos de reflexões e experiências acerca da docência, com ênfase na inclusão e escolarização dos alunos público-alvo da educação especial matriculados nas escolas de educação básica. Como objetivos específicos, buscou-se oportunizar aos estudantes do curso de Pedagogia a iniciação à docência com foco nos saberes e fazeres relativos à educação especial na perspectiva da inclusão escolar; propiciar aos licenciandos discussões e experiências inovadoras através de atividades de ensino desenvolvidas em parceria com os professores das escolas de educação básica; construir, junto aos licenciandos, por meio de oficinas pedagógicas, saberes teóricos e práticos necessários à escolarização e inclusão escolar de alunos com deficiência; e, por fim, evidenciar para os licenciandos a importância das experiências formativas inclusivas na constituição da docência.

O projeto seria realizado em quatro momentos. O primeiro, denominado *Tempo Universidade*, seria composto pela apresentação do projeto aos alunos envolvidos e pelo planejamento, junto aos licenciandos, das atividades das oficinas pedagógicas (seleção das escolas; elaboração de um instrumento para observação em sala de aula; estabelecimento de uma conexão entre os conteúdos da disciplina e as oficinas pedagógicas; elaboração de um roteiro para a execução das oficinas, como, por exemplo, conteúdos, objetivos, desenvolvimento e avaliação; elaboração de um cronograma para a realização das oficinas; e acompanhamento das oficinas). O segundo momento, intitulado de *Tempo Escola*, abrangeria a realização de contatos com as escolas de educação básica, a apresentação do projeto para gestores e professores e a observação da sala de aula. O terceiro momento, *Inter(in)venção*, seriam as oficinas pedagógicas. O quarto momento, por fim, seria dedicado aos registros e ao compartilhamento do projeto de intervenção, em que seria realizada a avaliação da ação nas escolas de educação básica junto à professora responsável pelo projeto, aos licenciandos e aos professores e gestores das escolas.

Iniciei o primeiro semestre letivo de 2020 propondo a disciplina para a turma do sétimo período do curso de Pedagogia e, na sequência, fiz contato com a Secretaria de Educação do município em que a pesquisa seria desenvolvida. Contudo, em função da pandemia provocada pela covid-19 e seus desdobramentos, no início de março de 2020, as atividades acadêmicas na IES foram suspensas. Com isso, as rotas metodológicas e os caminhos esboçados tiveram que ser repensados. No entanto, no contexto da disciplina de Educação Inclusiva fez-se o solo no qual germinou a experiência de escrever e ler cartas.

A referida disciplina possui uma carga horária de 80 horas e é a única que faz uma discussão acerca da educação especial na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência no contexto educativo. Na matriz curricular do curso, ela consta como sendo do terceiro período; contudo, no ano de 2020, só pode ser ofertada no quinto período.

A disciplina tem como objetivo geral proporcionar aos licenciandos, por meio de discussões e relatos de experiências, a compreensão acerca dos percursos conceituais, históricos, políticos e pedagógicos da educação especial e da inclusão escolar de alunos com deficiência, implicando, conseqüentemente, a problematização dos processos formativos dos professores frente à escolarização desses alunos.

Como objetivos específicos, a disciplina busca: compreender, por meio de discussões e relatos de experiências, os discursos sobre a educação especial e sobre a educação inclusiva, considerando os aspectos conceituais, históricos, políticos e pedagógicos que acompanham o atendimento educacional aos alunos com deficiência; analisar as políticas e as propostas oficiais de educação especial na perspectiva da educação inclusiva direcionadas para o atendimento educacional dos alunos com deficiência; e problematizar acerca das contribuições e dos desafios

para a formação de professores, considerando as atuações destes no processo de escolarização e inclusão dos alunos com deficiência.

Para conduzir o projeto, dividi a disciplina em cinco momentos: *para início de conversa*, apresentando os objetivos da disciplina; *aspectos históricos e políticos*; *aspectos relacionados aos sujeitos e aos contextos da educação especial/educação inclusiva*; *aspectos formativos para contextos inclusivos*; e uma atividade final que trata *sobre o que restou* da disciplina ministrada.

Na primeira escrita, *para início de conversa*, foram apresentadas algumas insígnias disparadoras: como o ser professor surgiu na sua vida? Quais são suas experiências com pessoas com deficiência? Quais são as suas expectativas em relação à disciplina de Educação Inclusiva, ou seja, o que você gostaria de aprender nesta disciplina? Que fatores vão alimentando, ao longo do curso, a sua vida profissional? A segunda escrita ocorreu ao final da disciplina e teve, como insígnia, a pergunta: o que resta da experiência formativa?

O movimento feito nesta pesquisa vai na direção do futuro “[...] professor – o outro que lê, interpreta e constrói possibilidades –, implicando-o na construção de uma perspectiva”. (VASQUES; MOSCHEN; GURSKI, 2013, p. 90). Com esse movimento, aposto em deslocamentos importantes nas formas de ler, escrever, escutar, conhecer e interpretar os processos de ensino e aprendizagem e, ainda, de significar as experiências, assim como as (im)possibilidades, tanto dos sujeitos da educação especial quanto dos próprios licenciandos. (VASQUES; MOSCHEN; FRÖHLICH, 2014).

O acervo foi produzido a partir da experiência como docente dessa disciplina em companhia de 32 licenciandos. Ao longo do primeiro semestre de 2020, foram produzidas 64 cartas, ou seja, duas cartas por aluno: uma no início do semestre (*para início de conversa*) e a segunda epístola (*sobre o que restou*) para o encerramento da disciplina.

Os documentos foram guardados no ambiente virtual da sala de aula, pois as aulas foram realizadas de forma remota em virtude do contexto pandêmico. Entre o segundo semestre de 2020 e o primeiro semestre de 2021, as cartas foram impressas, organizadas, catalogadas e lidas inúmeras vezes para o desenvolvimento da presente tese de doutorado em Educação.

4.3 A ESCRITA EPISTOLAR

Cartas, segundo Godoy (2010, p. 36), admitem prospecções que “não só revelam um contexto social, político e cultural, como estão efetivamente inseridas nesse movimento”, fato que também permite a quem escreve “tomar distância para uma reflexão, retomar uma frase antes de lançá-la ao destinatário, reler o texto para melhor compreender seu significado e normalmente expressar muita emoção e sentimentos que ficam registrados por tempo indeterminado”. (NETTO *et al.*, 2012, p. 15).

Para Moraes e Castro (2018, p. 9), as cartas podem ser consideradas como documentos, ou como “[...] instrumento para o diálogo, prosa, comunicação mais direta, coloquial, direcionada a certo interlocutor. Há nelas um sentido ao mesmo tempo objetivo e subjetivo.” Assim, “uma carta nos auxilia a forjar bons encontros, tornando visível um caminho que se faz ao caminhar. Este é o sentido do método que se propõe a acompanhar processos e fazer análises [...]”. (LIMA; DIAS, 2019, p. 89).

Uma carta pode ser transformada em objeto a ser aprendido e apreendido e, nesse processo, é capaz de envolver, fazendo-se presente determinada condição de sujeito ou de assujeitamento, tendo-se, assim, a busca de uma concepção de escrita inserida em uma concepção de linguagem que é produção, supondo interlocutores. A inserção e compreensão dessa escrita como prática cultural cotidiana tem dado subsídios para a reflexão dos sentidos, da escrita que faz a história e dos tantos sentidos da história que ficam registrados na escrita, pela escrita e por meio da escrita. (CERTEAU, 2014).

Segundo Campello e Farina (2015, p. 267), algumas singularidades desse gênero epistolar podem ser consideradas:

[...] uma prática de escrita muito antiga, que nos dias atuais é percebida com muito saudosismo. Pouco experimentada nesta geração das janelas, das imagens rápidas e cliques alucinados. Uma prática. Uma escrita que sai do recôndito particular e privado. Uma escrita silenciosa e muda, que é tão particular. Tão pessoal, em que cada um imprime seus gestos, suas marcas, e faz a escrita de si.

Godoy (2010) destaca que, historicamente, no plano literário, o gênero epistolar foi considerado um gênero menor, estrangeiro ao universo masculino. Ligado à prática da escrita feminina no século XVII, é a expressão de uma literatura marginal. Gênero ambíguo, a carta pode portar pretensões estético-literárias ou puramente instrumentais, servindo ao seu propósito mais imediato da comunicação. Mas como definir quão literária pode ser uma carta? O autor esclarece que “[...] cada tipo de carta, fictícia ou real, revela alguma medida de uma estética universal”. (p. 37).

Godoy (2010, p. 37-38) segue afirmando que a carta:

[...] encontra-se entre a norma e a espontaneidade, ou seja, enquanto meio de se comunicar com outrem, algum código compartilhado se faz necessário, mesmo que a serviço do conteúdo mais pessoal. É ambígua porque, [*sic*] se revela um discurso singular, individual, carrega também os códigos de uma sociedade, de uma época, de uma categoria social. Quem escreve – um homem, uma mulher, um soldado, um artista? Que assuntos elegem, que linguagem utilizam? Frágil, contingente e lacunar, as cartas são, por essas qualidades, testemunhas indispensáveis na apreensão concomitante de uma individualidade, de uma época, de uma sociedade, mesmo quando se referem à escrita do íntimo.

Escrever cartas e expressar-se por meio delas é um gesto entendido a partir de diferentes perspectivas, “[...] desde a tradição clássica, como um diálogo entre ausentes, um modo particular de se comunicar, com seus próprios mecanismos de interação e de enunciação” (COSTA; SÁ; BARBOSA, 2020, p. 146), até um “[...] texto literário que parece imitar ou refutar – é o prolongamento, o reflexo, o eco, o simulacro, intencional ou espontâneo, do texto literário”. (SEARA, 2006, p. 4). No entanto, Costa, Sá e Barbosa (2020) advertem que as cartas podem revelar muito mais do que mecanismos de comunicação, pois podem servir como espaço de encontro entre os indivíduos, que documentam a vida privada dos interlocutores, atualizando o panorama quotidiano, suas relações de amizade e as sociabilidades, apresentando um retrato social, cultural, político e histórico de uma realidade.

Para Seara (2006, p. 3-4), as cartas, conforme citado anteriormente, podem revelar traços cotidianos, envoltas por:

Diferentes perspectivas de análise, linguística, histórica, sociológica, ideológica, biográfica, são possíveis graças à polimorfia e à plurifuncionalidade intrínsecas a este género discursivo. Segundo perspectivas plurais, pode ser analisado como um texto, como um documento, como um testemunho, como um discurso, como um facto, sendo, na sua génese, a amálgama de todas estas realidades.

Bettiol (2016), ao tratar das clássicas cartas de Mário de Andrade, afirma que a condição *sine qua non* do género epistolar é o diálogo entre o emissor e o destinatário, sendo o texto epistolar um texto escrito a quatro mãos. O autor aponta ainda que a principal característica desse género epistolar é a sua hibridez, constatando, em suas análises, que a carta é um texto que apresenta a própria especificidade e é resistente a classificações genéricas.

As cartas podem ser consideradas conversas entre ausentes, um diálogo que, por razões contingentes, usa a palavra escrita. Um espaço entre dois, escrita híbrida e nômade são definições encontradas para tratar das cartas. Todavia, Seara (2006, p. 4) afirma que “[...] a análise pragmática contemporânea contribuiu para a redefinição das relações entre comunicação epistolar e comunicação face a face, mostrando que aquela se constrói através de modalidades enunciativas relativamente diferentes das que caracterizam a conversação”. A escrita epistolar, técnica presente na carta:

[...] assenta num hibridismo de intencionalidades e, na sua essência, poder-se-á invocar a lógica da interface em que se correspondem, na realidade, não só as pessoas – como seríamos tentados a pensar – mas, sobretudo discursos e posturas enunciativas. [...] o texto epistolar parece votar-se *a priori* à procura do outro e mesmo do seu culto. O destinatário – como presumível destinador em pujança – participa plenamente desta circulação diferida da palavra. (SEARA, 2006, p. 5).

Por ser essencialmente um gênero que implica pessoalidade, a carta é uma relação dialógica de intensa comunicação. É, também, uma escrita como modo de fazer pesquisa e descobrir-se pesquisadora; uma escrita feita na relação entre professora e alunos em formação; uma escrita com o desejo de alcançar o outro pelo afeto; uma escrita como partilha de experiências, que me (per)forma e cria a possibilidade de (per)formar outros; uma escrita como um modo mais autêntico de dizer e ser; uma escrita outra, dialógica, sensível, poética, literária, estética e narrativa; uma escrita como busca e encontro de sentidos, lições e indícios de (per)formação e constituição de processos de autoria. (SILVA, 2020).

A carta envolve a presença do outro, e, na letra dos licenciandos, segundo Vasques e Ullrich (2019, p. 320), há a:

[...] possibilidade de uma racionalidade diversa na formação docente. E a leitura da lição é a escuta daquilo que o texto diz, do que nele comparece repetidamente: a perplexidade ou a possível inexequibilidade em relação ao fazer-se professor de um outro considerado sob a luz da educação especial. Mas também do que fica por dizer, por pensar e perguntar. Uma lição que, ao trazer à tona os efeitos daquilo ou daquele que parece permanecer à margem da educação, nada mais faz do que atentar à radicalidade contida no próprio desejo de educar. Portanto, em nada deixando de responder ou sequer se afastando do próprio centro normativo da educação e da resposta que se espera que ela dê a esse outro.

Assim, considero a escrita de cartas uma experiência capaz de oferecer uma alternativa epistêmica para a reflexão sobre a educação especial, sobre o ser professor e sobre o ser pesquisador, permitindo um outro modo de pensar e renovar o educar e as formas de conhecer nesse contexto. (VASQUES; ULLRICH, 2019).

4.4 A LEITURA DAS CARTAS

Para o exercício de leitura das cartas, a análise de conteúdo, conforme estabelecida por Bardin (2011), foi utilizada como inspiração. A autora compreende a análise de conteúdo como um conjunto elaborado de técnicas que fornecem subsídios para que se consiga promover a reunião de conteúdos informativos e, através destes, desenvolver uma descrição, bem como a compreensão de fenômenos, por meio de inferências. Inferência é, para Franco (2005), a razão de ser da análise de conteúdo, conferindo ao método relevância teórica, o que implica pelo menos uma comparação, em que a informação puramente descritiva sobre o conteúdo é de pouco valor.

Campos (2004, p. 613) salienta que:

[...] produzir inferência em análise de conteúdo, significa não somente produzir suposições subliminares acerca de determinada mensagem, mas em embasá-las com pressupostos teóricos de diversas concepções de mundo e com as situações concretas de seus produtores ou receptores. Situação concreta que é visualizada segundo o contexto histórico e social de sua produção e recepção.

No momento em que as mensagens conseguem responder às indagações “O que se fala? O que se escreve? Com que intensidade? Com que frequência? Que tipo de símbolos figurativos são utilizados para expressar as ideias e o silêncio? E as entrelinhas?... e assim por diante [...]” (FRANCO, 2005, p. 20), a análise de conteúdo é utilizada, permitindo fazer inferências sobre qualquer um dos elementos presentes na comunicação que se pretende analisar.

Para Franco (2005), a mensagem, na análise de conteúdo, é considerada o ponto de partida, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada, podendo expressar um significado e um sentido que está diretamente relacionado ao contexto social e histórico no qual foi produzida.

Bardin (2011) aponta que o uso da análise de conteúdo compreende três fases: a primeira é denominada de pré-análise do material, também conhecida por leitura flutuante; a segunda é a exploração do material; e a terceira é o tratamento, a inferência e a interpretação dos resultados.

Na pré-análise, tratei de reencontrar as fontes primárias no contexto da pesquisa. Foram sucessivas leituras de todas as cartas iniciais (*para início de conversa*) e, posteriormente, de todas as cartas finais (*sobre o que restou*). Por fim, foram lidos os pares de cartas escritas pelos 32 licenciandos. As cartas foram organizadas em pastas, aos pares.

Desse tempo de leitura, nasceram os primeiros indicadores temáticos, espécie de palavras-chave relacionadas aos movimentos de aproximação dos alunos em relação aos temas da educação especial, da deficiência e dos processos inclusivos. São elas: tragédia, medo, diagnóstico, insegurança, desafios, desvio, norma, ineficiência, exclusão, falta, não conhecer, não ver, não saber lidar, dificuldade e inexperiência.

A carta final, por sua vez, apresenta outra temporalidade e faz referência ao percurso realizado pelo licenciando ao longo do semestre, interrogando-o sobre o que resta dessa experiência. As seguintes palavras-chave ganharam destaque: diferenças, diversidade, sensibilidade, singularidades, olhar inclusivo, educação, igualdade, direito à aprendizagem, inclusão como direito, formação docente, acesso e permanência.

Após finalizada a pré-leitura, fez-se a exploração do material. Segundo Bardin (2011), nessa etapa são escolhidas as unidades de sentido, ou seja, busca-se, em diálogo com o *corpus* e com a literatura especializada, estabelecer um outro tempo de agrupamento e classificação. Para Campos (2004, p. 614), as unidades de sentido são “como grandes enunciados que abarcam um

número variável de temas, segundo seu grau de intimidade ou proximidade, e que possam, através de sua análise, exprimirem significados e elaborações importantes que atendam aos objetivos de estudo e criem novos conhecimentos”.

Assim, as unidades de sentido das primeiras cartas versaram sobre a concepção orgânica de deficiência, normatividade e invisibilidade. O conjunto das palavras e os seus usos apontam para as barreiras atitudinais assumidas, presumidas ou não reconhecidas por parte dos licenciandos. Das cartas finais, por sua vez, decantaram-se sentidos relacionados ao modelo social de deficiência.

Por fim, foi realizada a inferência e interpretação das informações coletadas. Para Silva e Fossá (2015, p. 4), essa etapa “consiste em captar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material coletado [...]. A análise comparativa é realizada através da justaposição das diversas categorias existentes em cada análise [...]”. Expresso em outros termos, a inferência e a interpretação relacionam-se com as perspectivas teóricas que circunscrevem as leituras e estabelecem um sentido possível.

Para a realização desse tempo analítico, estabeleci certo distanciamento das cartas. Em seguida, em companhia do grupo de pesquisa, foram feitas leituras em voz alta das cartas e da literatura, permitindo a criação de um:

[...] lugar para fazer o registro de suas nuances e seus detalhes, para que sua imagem constitua memória, para que seus vestígios possam aparecer em nova forma de contar o mundo e se contar nele. Em uma operação de redução aos elementos mínimos, que operam na [...] escrita/tempo/leitura. (MOSCHEN; VASQUES; FRÖHLICH, 2017, p. 20).

A leitura das cartas exige um tempo final de trabalho e de escrita sobre e com as cartas. Elegi, para tanto, o ensaio como forma argumentativa. Para Ferri (2011), o ensaio não pretende ser exaustivo; tem um caráter conversacional, pois há um diálogo entre autor e leitor, em que o autor expõe seus pensamentos e argumentos à medida que os pensa e conforme são pensados, conferindo à escrita espontaneidade, coloquialidade, originalidade e experimentalismo ao versar sobre algo já existente. Busco, assim, a consistência dos argumentos pela tessitura dos diferentes fios que compõem esta pesquisa: fios das teorias e das normativas legais que dão borda à experiência da vida.

5

Cartas na mesa



A educação me deu muitos instrumentos importantes, porém precisei me libertar de alguns deles. Para poder crescer, tive de ser capaz de anular algumas coisas. Portanto, há, aqui, um processo de aceitação e de fazer crescer coisas que a educação nos ensina, mas também de sacudir aquilo que a educação formata e que não nos ajuda a ser feliz. (COUTO, 2011).

Durante toda a escrita desta tese, fez-se presente uma inquietação que me impulsionou a chegar até aqui, uma inquietação com (pré)conceitos que ao longo de uma trajetória buscou culpados, no lugar de entendimentos; esconder, no lugar de mostrar; silenciar, no lugar de deixar falar; diferenciar, no lugar de valorar as diferenças; rotular, no lugar de compreender. Foi nesse lugar inquietante, questionador e reflexivo que “comecei por escutar, [e] ainda hoje escrevo porque escuto. Essa dificuldade de nos apagarmos para ouvir realmente o outro, não só a palavra, mas o silêncio do outro, o corpo, as pausas, esse é o segredo” (COUTO, 2019 *apud* ALMEIDA, 2019) para manter acesa as discussões que me acompanham e que alimentam a minha forma de estranhar e de problematizar o que normalmente está posto como pronto e acabado.

No percurso desta tese, as palavras de Mia Couto oferecem pistas de como escutar e ler a palavra escrita. Nesta seção, o objetivo é analisar as concepções de deficiência e as implicações para a formação inicial de professores para contextos inclusivos e, em certa medida, para o próprio processo de inclusão escolar. Para tanto, as cartas, fontes documentais primárias, dialogam com os estudos sobre deficiência e as normativas da área. Como ponto de partida, apresento excertos das vivências e das experiências dos licenciandos em relação ao tema da deficiência. Posteriormente, seguem excertos de cartas representativas dos dois tempos de análise: o primeiro, trata da concepção orgânica de deficiência, da normatividade e da invisibilidade do tema no âmbito da formação de professores; o segundo permite vislumbrar o modelo social de deficiência.

5.1 VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A disciplina Educação Inclusiva, ministrada em 2020, apostou na constituição de um diálogo que se desdobrou por meio da escrita de duas cartas endereçadas à professora/pesquisadora e aos colegas de turma, com o objetivo de analisar as concepções de deficiência expressas pelos licenciandos nos dois tempos da escrita epistolar, considerando os modelos médico e social.

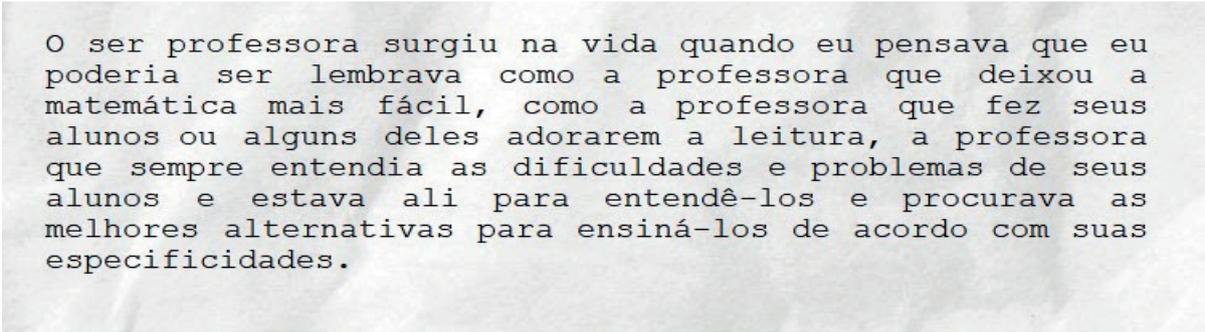
Nessa experiência, “a escrita – e seu avesso, a leitura – tomou lugar central na invenção de uma posição enunciativa por parte [da] professor[a] e dos alunos. [O que fez] reverberar alguns ecos dessa experiência, enfocando, especialmente, os elementos que fundamentaram seu desenho.” (MOSCHEN; VASQUES; FRÖHLICH, 2017, p. 12). Outro lugar que a escrita ocupou nessa experiência foi dar voz aos licenciandos para que pudessem narrar sobre o sentido

de ser professor. Ao narrar e ler sobre esse desejo, percebo o quanto algumas experiências que envolvem a docência fazem um laço com os alunos com deficiência e como os conhecimentos pré-estabelecidos a respeito deles, construídos historicamente sob a égide dos modelos biomédicos e capacitistas, ainda estão presentes. Ademais, as experiências narradas servem de mote para o que aqui me interessa saber acerca das concepções relativas à deficiência.

Desse modo, ao narrar sobre o desejo de ser professor, os licenciandos expressam as primeiras pistas sobre um entendimento acerca da deficiência. Dentre as várias vivências compartilhadas, trago o fragmento de duas cartas, no intuito de demonstrar a importância do laço estabelecido entre a professora e os licenciandos, que narram a partir de um lugar para quem a docência se revelou (Figuras 1 e 2).

A fim de investigar a invisibilidade e as barreiras atitudinais oriundas de um modelo que por décadas “trata” no lugar de entender e educar, a análise em pauta traz para a discussão, em um primeiro momento, as vivências e experiências dos licenciandos com pessoas deficientes.

Figura 1 - Recorte do primeiro parágrafo da carta de J.I.S.



O ser professora surgiu na vida quando eu pensava que eu poderia ser lembrada como a professora que deixou a matemática mais fácil, como a professora que fez seus alunos ou alguns deles adorarem a leitura, a professora que sempre entendia as dificuldades e problemas de seus alunos e estava ali para entendê-los e procurava as melhores alternativas para ensiná-los de acordo com suas especificidades.

Fonte: Arquivos da pesquisadora¹⁹.

Na primeira narrativa, as palavras ecoam em minha leitura e escuta, pois tratam da vontade de fazer a diferença na vida de seus futuros alunos, narrando experiências com as quais a licencianda se identificou, produzindo marcas no seu desejo de ser professora. Ao ler sobre essa experiência, posso afirmar “[...] que a escolha de ser professor passa, necessariamente, pela reconstituição de alguns fatos que antecedem essa decisão” (PEREIRA, 2001, p. 32), que, neste caso, estão implicados e se constroem a partir das experiências vividas enquanto aluna do ensino fundamental. Nesse processo, “vir a ser professor é uma diferença de si que o sujeito produz culturalmente (num campo coletivo) num dos seus inumeráveis movimentos de ser no mundo”. (PEREIRA, 2001, p. 23).

¹⁹ Todos os trechos das cartas foram escritos por licenciandos do curso de Pedagogia de uma IES pública do Nordeste brasileiro, matriculados no ano de 2020, e fazem parte dos arquivos da disciplina de Educação Inclusiva.

Figura 2 - Recorte do primeiro parágrafo da carta de A.C.S.O.

Ser professor não estava nos meus planos, até o momento que tive a oportunidade de trabalhar como cuidadora de crianças especiais contratada no município em que moro, foi um período que vivi muitas dúvidas em relação a aprendizagem desses meninos. Fui me apegando a forma carinhosa na qual eles lidavam comigo, e fui me envolvendo cada dia mais com o ensinar mesmo não sabendo como, pois não tinha nenhuma formação para isso, nem se quer um treinamento. [...], minha experiência começou antes de cursar pedagogia, ou seja, antes de qualquer estudo.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Na segunda narrativa, o licenciando relaciona o processo de constituir-se como docente com a sua primeira experiência com um aluno com deficiência. Aqui, algumas palavras emergem: “crianças especiais”, “nenhuma formação”, “nenhum treinamento”, “muitas dúvidas”. Palavras que indicam a invisibilidade e o silenciamento das pessoas com deficiência, ou seja, a maioria das pessoas não tem consciência do pensamento e das práticas ableístas que se materializam e se transformam em barreiras atitudinais, tão frequentemente vivenciadas frente aos alunos que destoam de um padrão tido como normal.

No Brasil, o termo ableísmo foi traduzido por capacitismo, que são crenças de que pessoas fisicamente aptas são superiores àquelas que têm deficiências. (MELLO, 2016; VALLE; CONNOR, 2014). Em geral, atribui-se às pessoas com deficiência um *status* de segunda classe, sendo consideradas inferiores por seus pares que não possuem deficiência; além disso, essas pessoas experimentam um sentido diferente de realidade. É um grande privilégio não ter de pensar sobre o próprio *status*. Assim como os norte-americanos de ascendência europeia raramente pensam sobre os benefícios inerentes a sua cor de pele, as pessoas fisicamente aptas são privilegiadas por não terem de pensar sobre coisas que as pessoas com deficiência são obrigadas a considerar. Por exemplo: ao planejar uma simples ida a um restaurante, uma pessoa fisicamente apta não precisa pensar sobre transporte público com acessibilidade, portas de entradas, assentos à mesa e banheiros, pois o mundo é configurado para pessoas como ela.

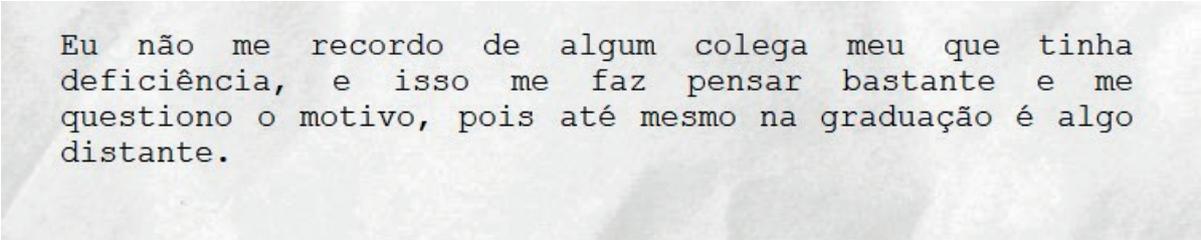
As duas experiências relatadas são diferentes; entretanto, algo as une: a possibilidade de fazer emergir o que talvez, para os licenciandos, continua invisível, ou seja, como os futuros professores se constituem, bem como, por meio das letras dos licenciandos, percebo de que forma as primeiras impressões sobre os alunos com deficiência começam a ser narradas.

Vejo os encontros narrados como uma pista que mostra o quanto esses momentos podem contribuir para a formação docente. Nesses encontros, é possível ainda “[...] experimentar novos caminhos, sem exigir que já estejam prontos antes de serem percorridos, [e] aceitar toda ação como uma aposta”. (GERALDI, 2003, p. 257). Uma aposta na experiência com um ser e se fazer professor que vai se constituindo sem conhecimentos prévios, mas no cotidiano da escola, desvelando-se na escrita de suas vivências.

5.2 CONCEPÇÃO ORGÂNICA DE DEFICIÊNCIA, NORMATIVIDADE E INVISIBILIDADE

Ao colocar em relevo as inquietações advindas dos próprios licenciandos em formação, percebo indícios a respeito da concepção orgânica de deficiência, normatividade e invisibilidade que tão marcadamente tem acompanhado a história das deficiências e, por consequência, estabelecido as barreiras de toda ordem que as pessoas com deficiência enfrentam cotidianamente. As memórias pessoais dos licenciandos refletem uma ausência de pessoas com deficiência em salas de aula comuns e no ambiente profissional (Figuras 3 e 4).

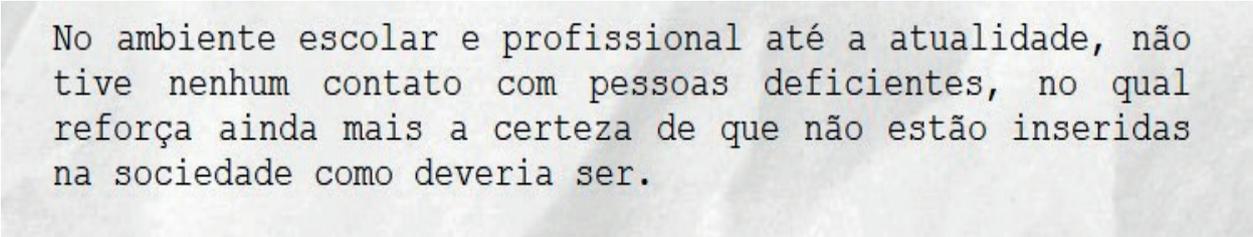
Figura 3 - Recorte do segundo parágrafo da carta de B.R.J.



Eu não me recordo de algum colega meu que tinha deficiência, e isso me faz pensar bastante e me questiono o motivo, pois até mesmo na graduação é algo distante.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Figura 4 - Recorte do primeiro parágrafo da carta de M.K.C.S.



No ambiente escolar e profissional até a atualidade, não tive nenhum contato com pessoas deficientes, no qual reforça ainda mais a certeza de que não estão inseridas na sociedade como deveria ser.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

As narrativas vão na mesma direção dos autores Valle e Connor (2014, p. 37), que questionam: “por que não consigo me lembrar de ter ido à escola com crianças com deficiência ou de ter tido uma professora com deficiência?” Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2012), mais de um bilhão de pessoas em todo o mundo vivenciam alguma condição de deficiência. Assim, as falas dos licenciandos e as perguntas dos autores instigam e merecem uma atenção nas pesquisas que tratam dessa temática.

No Brasil, cerca de 45 milhões de brasileiros experienciam alguma condição de deficiência, o que representa 23,9% do total da população. Desses, em torno de 13 milhões apresentam graves impedimentos de natureza física, visual, auditiva ou intelectual. Se considerarmos que o envelhecimento produz condições de deficiência, esse número tende a crescer, uma vez que há um aumento da expectativa de vida da população, o que significa que a maioria das pessoas com deficiência não é percebida e está à margem da sociedade, segregada, ou seja, elas podem até estar em todos os lugares, mas não são percebidas em nenhum deles. (GESSER, 2019b; IBGE, 2011; VALLE; CONNOR, 2014).

Analisando as falas dos licenciandos, à luz do que afirmam Valle e Connor (2014, p. 40), é patente que são muitos os paradoxos acerca da deficiência, que vão desde considerar:

[...] a já mencionada ausência de pessoas com deficiência em todos os aspectos da sociedade, em contraste com as muitas representações de pessoas com deficiência em nossa cultura. Embora conheçam poucos indivíduos com deficiências, as pessoas consideradas “típicas” estão, ao mesmo tempo, imersas em uma cultura em que as deficiências são retratadas em livros infantis, romances, filmes, na televisão, na história, nas piadas, na língua e nos costumes (por exemplo, em superstições, crenças e medos). Além disso, as deficiências têm sido historicamente vinculadas à caridade, incluindo atos de mendicância, o que, conseqüentemente, deu forma a atitudes de condescendência, benevolência e superioridade, moldando os pensamentos de muitas pessoas sem deficiência.

Os autores continuam a discorrer sobre a invisibilidade das pessoas com deficiência, afirmando que as escolas são um microcosmo da sociedade e que a sociedade está configurada para evitar o acesso e a aceitação de um grupo diverso de pessoas com deficiência. Assim, alertam para o fato de que, quando conseguirmos tratar as deficiências da mesma maneira que as questões relacionadas a gênero, raça, etnia, classe e orientação sexual, daremos um grande passo rumo ao acesso dessas pessoas ao espaço escolar. No entanto, apesar dos avanços, há ainda um longo caminho pela frente rumo à inclusão tanto nas instituições escolares como na sociedade como um todo. (VALLE; CONNOR, 2014).

Nessa mesma esteira de pensamento, Carvalho, Santos e Braga (2017, p. 105) sublinham:

[...] que as pessoas com deficiência não eram reconhecidas como possuidoras de capacidade produtiva de modo que não lhes eram permitidos [*sic*] ocupar nenhum espaço, pois desde o início da história da humanidade elas eram segregadas e discriminadas; assujeitadas aos cuidados do Estado e do saber médico, ao trabalho forçado e desqualificado promovido pela institucionalização, etc.

Assim, como já abordado, historicamente, as pessoas com deficiência foram tratadas como aquelas que precisam de caridade, compaixão e outras atitudes negativas, fazendo com que não ocupassem os mesmos espaços que as pessoas sem deficiência ocupam. Esse tratamento e outras atitudes negativas são destacados por Garland-Thomson (2005, p. 13-14, tradução nossa) em forma de narrativas que dominam a compreensão da deficiência:

Primeiro, é a narrativa biomédica, que lança as variações que compreendemos de deficiências como problemas fisiológicos ou defeitos, como crises médicas que exigem normalização por meio de tecnologia ou de outras formas alopáticas. Em segundo lugar está a narrativa sentimental, que vê as pessoas com deficiência como oportunidade para piedade narcisista ou ensinamento de sofrimento para aqueles que se imaginam como não deficientes. O terceiro é a narrativa de superação, que define a deficiência como um defeito pessoal que deve ser compensado, em vez da inevitável transformação do corpo que resulta dos embates com o meio ambiente. Em quarto lugar está a narrativa da catástrofe, que apresenta a deficiência como um extremo dramático e excepcional que incita a coragem ou a derrota de uma pessoa. Finalmente, em quinto lugar está a narrativa da abjeção²⁰, que identifica a deficiência como aquilo que se pode e deve evitar a todo custo.

Em geral, as compreensões estabelecidas socialmente acerca da deficiência reforçam estereótipos e distorções, repercutindo e provocando nos licenciandos, bem como nos professores, uma série de sentimentos e atitudes que impedem a participação das pessoas com deficiência nos ambientes comuns, corroborando para a construção das barreiras atitudinais. Logo, é preciso romper com as narrativas descritas por Garland-Thomson, “que consideram a deficiência uma abjeção e o entendimento dela como parte da variação humana poderá contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva desse grupo social”. (GESSER, 2019a, p. 49).

Enquanto o rompimento com essas narrativas não acontecer, os sentimentos de “insegurança”, “impotência”, “medo” e o “não saber lidar” com as diferenças estarão presentes nas falas dos licenciandos (Figuras 5 e 6).

20 Compreendido como aquilo que, por divergir do que se considera normativo – típico da espécie humana –, busca-se evitar e se distanciar a todo custo.

Figura 5 - Recorte do terceiro parágrafo da carta de J.P.L.S.

as inseguranças sempre foram (são) muitas, principalmente ao me imaginar na regência de uma sala de aula: será que eu vou dar conta? Será que isso é pra mim? E a incerteza só aumenta quando penso em como lidar com alunas/os com deficiência: será que eu realmente dou conta e vou conseguir ser o que elas precisam? Minha experiência com pessoas com deficiência é mínima. Tive pessoas na família que eram deficientes, mas com quem não tinha muito tempo de convivência diária, e falando da profissão, também nunca tive experiência direta em sala de aula então o medo e a insegurança realmente são muito grandes.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Figura 6 - Recorte do terceiro parágrafo da carta de P.H.S.P.

Sempre foi notável que essas pessoas recebiam uma atenção especial, mas com o sentimento de pena, como se não tivesse capacidade de serem atores sociais. Cresci com essa crença, uma vez que estava imerso no ambiente familiar. Todavia minha concepção foi tomando novo formato quando passei a conviver com pessoas com deficiência no âmbito escolar.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Esses sentimentos produzem e, ao mesmo tempo, denunciam os obstáculos que marcadamente estão presentes na nossa cultura e que repercutem nas práticas frente aos alunos com deficiência, posto que, quando a diferença é vista como déficit, dificuldade e falta, “[...] engendram uma forma particular de pensar sobre as crianças com deficiências, bem como modos de responder a elas. Quanto mais focamos no indivíduo, mais parece que ele é determinado pelo seu *status* de deficiente.” (VALLE; CONNOR, 2014, p. 61-62). Isso porque o modelo orgânico da deficiência a entende “[...] como sinônimo de doença que necessita ser curada. Além disso, os critérios que definem o que se considera deficiência são estabelecidos com base em normas e nos desvios destas.” (GESSER, 2019b, p. 354).

Como se pode observar na Figura 7, é notória a forma como o discurso médico ainda marca presença e dita, no cotidiano escolar, o fazer pedagógico do professor

Figura 7 - Recorte do primeiro parágrafo da carta de D.G.R.S.P.

Minhas experiências com pessoas com deficiência são poucas, mas tive uma que significou muito para mim, que foi quando eu fui auxiliar de classe numa escola de Arapiraca. Na sala que eu estava tinha uma criança diagnosticada com autismo, que até então eu não sabia, a escola não tinha informado nada e muito menos os pais da criança quando entregaram ela na sala, ao decorrer do dia eu fui percebendo algumas coisas e a que mais me afetou foi saber que a criança não falava, apenas se comunicava com sim ou não ao balançar a cabeça, e isso quando eu insistia muito na pergunta. Procurei ajuda com a professora titular e ela disse que não poderia orientar nada enquanto a psicóloga do colégio não fizesse um diagnóstico e conversasse com os pais, já que era a primeira semana de aula relaxei e realizei atividades de pintura e tentava ganhar a confiança da criança, sempre deixando claro para a coordenação que não tinha experiência e estudos para tal cargo. Três semanas passaram e a única coisa que recebi foram perguntas e mais perguntas dos pais, onde eu recorria à coordenação e percebia o descaso com a situação, então eu precisei desistir do cargo, pois não queria afetar o desenvolvimento da criança com a minha não experiência e capacidade de resolver a situação.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Analisar o papel que o paradigma biomédico exerce na nossa sociedade, que coloca a suposta normalidade dos corpos como princípio regulador da vida em todas as suas esferas, é central na escrita dessa carta. Apesar de não praticar a cura dos corpos deficientes, seu modelo e discurso dominam, mesmo nos dias atuais, a forma com que as pessoas com deficiência devem ser vistas e “tratadas”.

Conforme assinala Martins (2017, p. 25), o modelo médico foi responsável pelo:

Processo que conduziu ao desenvolvimento de uma percepção social individualizada das pessoas com deficiência, a par com o surgimento de práticas e instituições específicas para atender a especificidade da sua condição, encontra-se inerentemente ligado às formas nascentes de objetificação corporal, processo implicado com o fato de o conhecimento das características e variáveis da população – do corpo social – se ter tornado um elemento indispensável para a organização da sociedade.

A autora acrescenta que é por meio da referência a esses dados que se pode ler o surgimento, na segunda metade do século XVIII, de instituições que tinham por objetivo separar as pessoas com deficiência daquelas sem deficiência. Atualmente, o modelo médico assinala sua presença na escola de várias formas, como corrobora o relato da licencianda, que chama atenção para o fato de a criança estar na escola regular, mas precisar de um diagnóstico que ateste e diga como ela deve ser ensinada.

A narrativa revela, ainda, a atitude do professor, que nada pode fazer por não saber o que o aluno tem, e o silêncio da coordenação da escola frente ao aluno, que, apesar de estar dentro da instituição, permanece excluído e invisível, demonstrando o quanto o processo pedagógico está subordinado ao saber médico.

Com isso, não estou desconsiderando:

[...] a importância da medicina para a área da educação especial no que se refere a uma racionalidade que esclarece o problema de deficiência no seu aspecto físico, assim como as intervenções clínicas e terapêuticas necessárias para os alunos com deficiência. A nossa crítica se direciona à relação de subordinação dos processos pedagógicos à medicina positivista e funcionalista, cuja racionalidade dicotômica conduz a um processo de patologização dos processos escolares. (KUHNNEN, 2017, p. 335-336).

Há, portanto, uma crítica que perpassa desde as decisões sobre quem é responsável pelo aluno que é percebido como alguém incapaz – acreditando-se que precisa da intervenção de especialistas – até o fato deste aluno ser visto como um problema individual, passível de medicalização, reiterando mais uma vez que, mesmo estando dentro do sistema da educação geral, sua aprendizagem está subordinada ao diagnóstico clínico. (BÖCK; NUERNBERG, 2018).

Assim, a escola está retratando a lógica do modelo médico, em que os profissionais da educação esperam que os especialistas, profissionais da saúde, digam o que fazer para ensinar um aluno que difere da norma vigente presente em nossa sociedade, produzindo, cotidianamente, a exclusão de sujeitos por motivos diversos. Acreditam que, para trabalhar com crianças com deficiência, é necessária uma formação especializada. A vigência do modelo médico faz com que a aprendizagem sequer aconteça, pois, como já afirmado, espera-se que o diagnóstico não só ampare o fazer docente, mas também o determine. Quando esse diagnóstico chega, a criança passa a ser percebida como um problema que precisa de medicalização e de atendimento especializado. À família cabe o papel de resolver o “problema”. (BÖCK; NUERNBERG, 2018).

Perceber as pessoas com deficiência a partir do modelo médico significa reduzir essas pessoas a corpos com lesões e com impedimentos corporais, destinando a elas medidas que possam corrigir os supostos desvios. Essa forma de compreender as deficiências resulta em um processo de invisibilidade das pessoas com deficiência, impedindo, assim, que estas possam participar dos processos escolares.

Trata-se de um processo que nega a capacidade da pessoa com deficiência e hierarquiza essas pessoas em função da adequação dos seus corpos a um ideal de perfeição, beleza e capacidade funcional. Essa hierarquização está relacionada ao ideal corponormativo²¹ vigente, logo, produz

21 Traduzido como corpos são, hábeis, aptos, capazes ou sem deficiência. Entretanto, em vez de “aptonormatividade”, considera-se a corponormatividade uma tradução mais inteligível para o sentido de *able-bodiedness* em português. Assim, por convenção, adotarei corpos capa-

opressão e exclusão aos corpos que não se conformam às normas estabelecidas. É, portanto, uma postura capacitista, geradora de discriminação. (MELLO, 2016).

Nesse sentido, Gesser (2020, p. 18) corrobora com a discussão e adverte que o capacitismo é, ao mesmo tempo:

[...] estrutural e estruturante, ou seja, ele condiciona, atravessa e constitui sujeitos, organizações e instituições, produzindo formas de se relacionar baseadas em um ideal de sujeito que é performativamente as pessoas com deficiência, bem como corpos de mulheres, pessoas negras, indígenas, idosas, LGBTI²² como ontológica e materialmente deficientes.

A normatividade que ampara o capacitismo é produzida a partir dos discursos do modelo médico da deficiência, que busca se distanciar e evitar pessoas que divergem do que é considerado normal. Logo, defendo a importância de situar a deficiência no campo dos direitos humanos, por entender que este campo se posiciona em defesa de uma educação anticapitista e, portanto, de uma educação que contemple a diversidade humana, uma educação democrática.

5.3 MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA

Para tratar sobre a educação como direito humano, volto a fazer menção à Declaração Universal dos Direitos Humanos, que, em seus 30 artigos, registra os direitos considerados humanos, dentre eles, o educacional. No preâmbulo do documento, é evidenciada a necessidade de promoção da educação como ideal comum a ser atingido por todos os povos e por todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem pelo ensino e pela educação, pelo desenvolvimento do respeito desses direitos e liberdades e pela promoção de medidas progressivas de ordem nacional e internacional, as reconhecendo e as aplicando tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição. (ONU, 1948).

O documento proclama a educação como um instrumento promotor de conquistas progressivas comuns para todos os povos e nações e que, portanto, deve ser protegido por ordenamentos tanto de âmbito nacional quanto internacional. Em relação à educação, esta deve ser gratuita (pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental) e visar à

zes, em vez de corpos aptos. (MELLO, 2016, p. 3266).

22 É o movimento político e social que defende a diversidade e busca mais representatividade e direitos para essa população. Cada letra representa um grupo de pessoas. Usualmente é descrita como LGBTQIA+ e engloba lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, *queer*, intersexuais, assexuais. O símbolo + foi acrescentado à sigla LGBTI para abranger outras orientações sexuais, identidades e expressões de gênero.

plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais. (ONU, 1948).

Ao tratar da educação como direito humano, recupero o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, considerado um divisor de águas nesse movimento, pois instituiu um novo marco de compreensão da deficiência. A adoção dessa Convenção e de seu protocolo facultativo reconhece a questão da deficiência como um tema de justiça, direitos humanos e promoção da igualdade. A Convenção foi ratificada em 2008, o que exigiu a revisão das legislações infraconstitucionais e o estabelecimento de novas bases para a formulação das políticas públicas destinadas à população com deficiência. (BRASIL, 2009b).

Em 2015, como já mencionado em capítulos anteriores, o Senado aprovou o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que institui que os sistemas educacionais devem ser inclusivos, reforçando, assim, o modelo social da deficiência. Ao reconhecer os direitos humanos e a promoção da igualdade, exige-se também a eliminação de barreiras e a garantia de um ambiente social acessível aos corpos com impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais.

A partir desses e de outros marcos legislativos e da força dos movimentos sociais, possibilita-se a garantia e a acessibilidade das pessoas com deficiência no contexto educacional. Contudo, Böck, Gesser e Nuernberg (2020, p. 367) ressaltam:

Na prática, percebe-se que alguns ajustes se tornam mais usuais e efetivos, a exemplo da acessibilidade nas edificações (rampas, elevadores, pisos táteis, alargamentos de porta, barras de apoio, banheiros adaptados etc.), enquanto outros são incontestavelmente mais desafiadores e, conseqüentemente, não são incorporados e/ou implementados. É preciso pensar a acessibilidade para além de algo exclusivo de pessoas com deficiência, pois ela pode servir como potencializadora da participação de qualquer pessoa, uma vez que, com a remoção das barreiras e a promoção de atitudes de cuidado, distintos sujeitos são atendidos nas suas especificidades.

Recuperar, mesmo que de forma breve, alguns documentos que tratam do direito à educação é, portanto, pensar a educação inclusiva também como um direito para as pessoas que apresentam deficiência. E o direito à educação passa necessariamente pela remoção das barreiras de toda ordem que impedem que a inclusão aconteça de fato. A eliminação dessas barreiras faz com que o olhar volte primeiro para as pessoas e depois para os impedimentos que a cercam. Nessa direção, apresento trechos das narrativas dos licenciandos que, ao final da disciplina de Educação Inclusiva, ministrada em 2020, discorrem sobre a importância de considerar primeiro o aluno (Figuras 8 e 9).

Figura 8 - Recorte do segundo parágrafo da carta de K.L.R.

Foi imprescindível compreender que a Educação Inclusiva está relacionada de maneira fundamental com os direitos humanos, sabendo que antes de tudo é preciso enxergar o aluno antes da sua dificuldade.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Figura 9 - Recorte do terceiro parágrafo da carta de E.A.S.

Que quando olharmos para qualquer pessoa devemos olhar primeiro a pessoa e não sua deficiência ou qualquer outra coisa, pois a deficiência não define quem ela é. Que muitas vezes vamos errar por não conhecer. Que para fazer a diferença na vida de outra pessoa o primeiro passo é ter a sensibilidade de enxergá-la por inteiro. Que a inclusão está além de estarmos todos juntos num mesmo ambiente, mas sim se esse ambiente proporciona igualdade a todos.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

O respeito à diversidade representa a valorização do indivíduo como pessoa e a necessidade de sua inclusão social aproxima o modelo social das premissas baseadas nos direitos humanos, na dignidade humana, no respeito à pessoa em primeiro lugar, seguida, quando necessário, de outras circunstâncias relacionadas propriamente a sua deficiência, tal como a sua história clínica. (MADRUGA, 2019).

O fundamento da educação como direito humano e sua garantia estão condicionados ao nível de conscientização das pessoas. A necessidade de compreender os impedimentos que a pessoa com deficiência apresenta como expressão da diversidade humana ainda é considerada um desafio para a sociedade e para a concretização das políticas públicas. Nesse sentido, importa destacar o quanto o olhar de todas as pessoas e, aqui, em especial, do futuro professor é importante para que essa compreensão ocorra.

Aos poucos, o modelo social adentrou nos espaços acadêmicos, favorecendo uma profunda revisão das teorias sociais que ofereciam leituras analíticas para as situações de opressão vividas pelas pessoas com deficiência. (SANTOS, 2016). Assim, de acordo com Böck, Gesser e Nuernberg (2020, p. 367), “na perspectiva do modelo social não cabe mais a compreensão da deficiência como uma fatalidade ou tragédia pessoal ou como uma mera patologia que acomete determinadas pessoas”, mas como expressão da diversidade humana.

Entram em cena, nos relatos dos licenciandos, a valorização dessa diversidade e a oportunidade de igualdade para todos os alunos no contexto escolar (Figura 10 e 11).

Figura 10 - Recorte do segundo parágrafo da carta de L.F.S.

É indispensável falar em educação e docência sem citar as diversidades de pessoas, se tratando mais especificamente das que possuem algum tipo de deficiência, vistas na maioria das vezes com um olhar de preconceito, tendo seus direitos negados, suas necessidades passam despercebidas, e, em alguns casos não lhes são oferecidos suporte nenhum por parte da sociedade e dos órgãos públicos.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Figura 11 - Recorte do segundo parágrafo da carta de M.C.

Oportunidade de igualdade e a valorização das diferenças humanas, atentando as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos. Concomitantemente, implica a transformação da cultura das práticas e das políticas vigentes na escola, de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem a todos, sem exceção.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Ao reconhecer, considerar e valorar a diversidade das pessoas, os licenciandos expressam não ficarem surpresos com a diversidade inerente aos estudantes com deficiência que chegam em qualquer sala de aula, com suas múltiplas formas e interseccionados por aspectos relativos à “etnia, classe socioeconômica, configuração familiar, religião, cultura, raça, tradição linguística, base de conhecimentos, gênero, experiência de vida e capacidade”. (VALLER; CONNOR, 2014, p. 73).

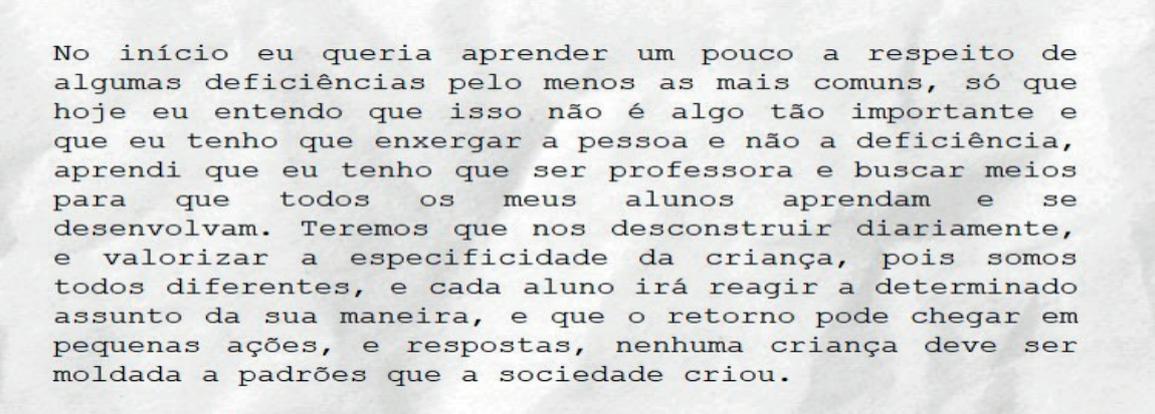
Na perspectiva da educação inclusiva, a interseccionalidade é reconhecida e sustentada na variação humana, ou seja, esperar a diferença no lugar da homogeneidade é assegurar que as práticas docentes sejam inclusivas, abordando as necessidades tanto acadêmicas como sociais de todos os estudantes, diferentemente dos serviços tradicionais da educação especial, que concentram suas ações nos estudantes com base na deficiência que estes apresentam. (VALLER; CONNOR, 2014).

Reestruturar as expectativas em relação aos conhecimentos que os licenciandos esperam aprender numa disciplina que aborda a temática da deficiência não é um processo simples nem espontâneo. Foi preciso desconstruir alguns (pré)conceitos que por décadas potencializam uma educação excludente e capacitista, impondo barreiras que obstaculizam, impedem ou limitam a participação e a aprendizagem dos estudantes em seus percursos acadêmicos. Essas barreiras são,

muitas vezes, implícitas nos currículos dos diferentes níveis de ensino, nos discursos capacitistas e nas práticas de vários profissionais das instituições de ensino, desde a educação básica até o ensino superior, e apoiadas por concepções de deficiência que a supervalorizam e que possibilitam a criação de ambientes restritivos à aprendizagem. (BÖCK; GESSER; NUERNBERG, 2020).

Com base nisso, ouvimos dos licenciandos suas expectativas, opiniões, questionamentos e, sobretudo, o que restou ao final da disciplina cursada. Algumas das narrativas produzidas nesse momento dizem o quanto ainda temos que discutir sobre a temática (Figuras 12, 13 e 14).

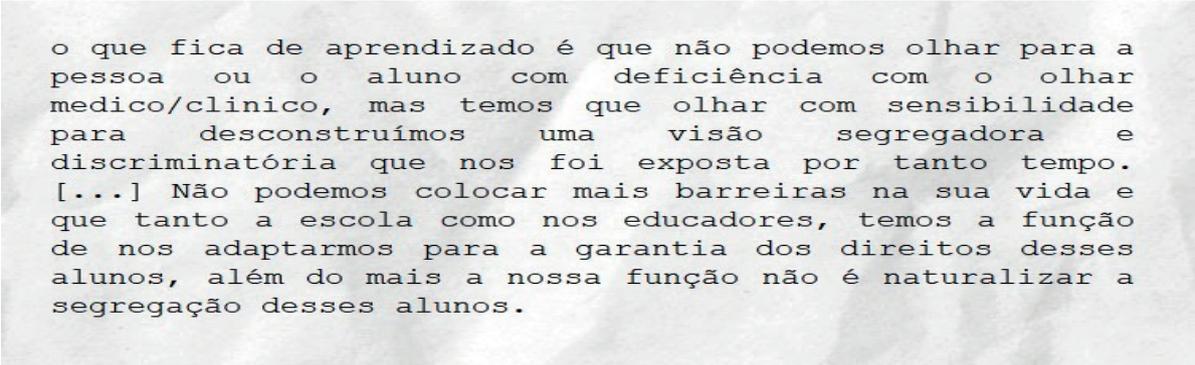
Figura 12 - Recorte do quarto parágrafo da carta de B.R.J.



No início eu queria aprender um pouco a respeito de algumas deficiências pelo menos as mais comuns, só que hoje eu entendo que isso não é algo tão importante e que eu tenho que enxergar a pessoa e não a deficiência, aprendi que eu tenho que ser professora e buscar meios para que todos os meus alunos aprendam e se desenvolvam. Teremos que nos desconstruir diariamente, e valorizar a especificidade da criança, pois somos todos diferentes, e cada aluno irá reagir a determinado assunto da sua maneira, e que o retorno pode chegar em pequenas ações, e respostas, nenhuma criança deve ser moldada a padrões que a sociedade criou.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

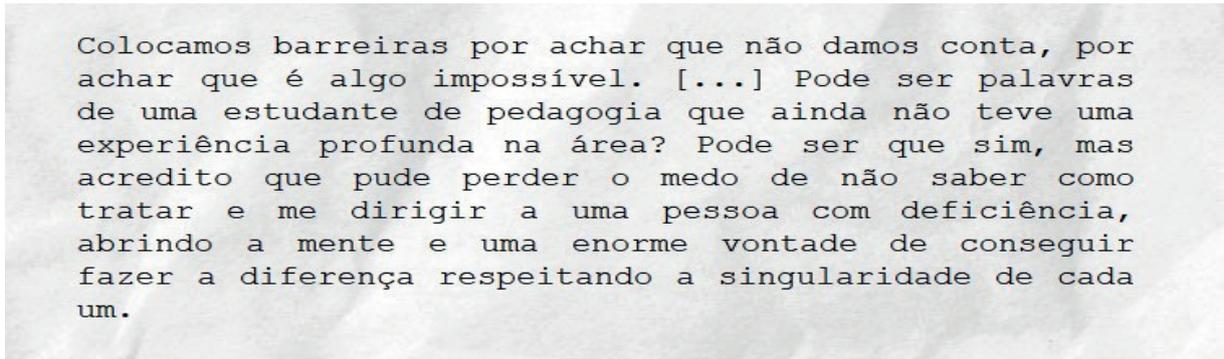
Figura 13 - Recorte do segundo parágrafo da carta de R.O.S.



o que fica de aprendizado é que não podemos olhar para a pessoa ou o aluno com deficiência com o olhar medico/clinico, mas temos que olhar com sensibilidade para desconstruirmos uma visão segregadora e discriminatória que nos foi exposta por tanto tempo. [...] Não podemos colocar mais barreiras na sua vida e que tanto a escola como nos educadores, temos a função de nos adaptarmos para a garantia dos direitos desses alunos, além do mais a nossa função não é naturalizar a segregação desses alunos.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Figura 14 - Recorte do segundo e terceiro parágrafos da carta de M.K.



Colocamos barreiras por achar que não damos conta, por achar que é algo impossível. [...] Pode ser palavras de uma estudante de pedagogia que ainda não teve uma experiência profunda na área? Pode ser que sim, mas acredito que pude perder o medo de não saber como tratar e me dirigir a uma pessoa com deficiência, abrindo a mente e uma enorme vontade de conseguir fazer a diferença respeitando a singularidade de cada um.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Valorizar as especificidades dos alunos, desconstruir a visão segregadora, não colocar mais barreiras, garantir o direito dos alunos, não naturalizar a segregação, perder o medo e respeitar a singularidade são frases que expressam os contextos sociais como determinantes para a experiência da deficiência e para as possibilidades de construir a docência e ofertar um processo de ensino e aprendizagem para todos.

Essas narrativas significam admitir que o “problema” não está no indivíduo que apresenta deficiência, e sim no comportamento em relação àqueles considerados “diferentes” e, por esse motivo, inferiorizados e discriminados. Significa que o “problema” tem raízes sociais, econômicas, culturais e históricas, e seu enfrentamento passa por uma sociedade acessível²³ a todos os seus membros, sem distinção. Significa dizer que a deficiência é uma questão de direitos humanos, o que implica políticas públicas inclusivas, melhoria das condições do trabalho docente e dos processos formativos e atuação contra todas as formas de opressão. (MADRUGA 2019). Nessa direção, os postulados do modelo social exerceram papel fundamental na valorização do ser humano, uma vez que colocam em questão a medicalização, o silenciamento e a invisibilidade das pessoas com deficiência em favor de uma visibilização das estruturas de opressão social, defendendo “[...] a remoção das barreiras físicas e atitudinais a fim de promover o empoderamento e a autonomia da pessoa com deficiência”. (NOPOMUCENO, 2019, p. 55).

23 “A sociedade contemporânea vem discutindo a acessibilidade como política de inclusão social das pessoas com deficiência, afirmada pela adoção de medidas que permitam mobilidade, comunicação, convivência e acesso educacional. Nessa perspectiva, o princípio da acessibilidade não se limita às formas arquitetônicas, sendo essencial para a inclusão das pessoas com deficiência que elas sejam objeto do planejamento escolar, com a eliminação de obstáculos e barreiras físicas, sistêmicas e culturais/sociais (simbólicas), no sentido de viabilizar o desenvolvimento de suas potencialidades com autonomia e participação. As instituições de ensino constituem-se como lugares naturais de aplicação, consolidação e expansão dos direitos humanos. Nessa direção, é importante estudar a acessibilidade como prática da inclusão social, pois o sistema educacional precisa se adaptar às necessidades de seus alunos, para que as escolas se tornem inclusivas.” (OLIVEIRA, 2017, p. 11).

Colocar em discussão o modelo social significa deixar de perceber a deficiência como uma tragédia individual, para a qual a única resposta apropriada é o tratamento médico, para percebê-la como uma questão de discriminação coletiva e de opressão social para a qual a única resposta apropriada é a ação política, que deve ser pautada “na desconstrução das normas capacitistas, que medeiam a relação a [sic] deficiência e sociedade, pois, dessa forma, será possível construir uma sociedade acolhedora de todas as diferenças”. (BÖCK; GESSER; NUERNBERG, 2020, p. 366).

Portanto, estão presentes nas cartas iniciais dos licenciandos uma concepção orgânica da deficiência que se baseia em um modelo médico e individual em que a preocupação é, sobretudo, com a identificação da deficiência e do aluno que não se enquadra no contexto escolar. Por outro lado, a concepção encontrada nas cartas faz um deslocamento do modelo médico para o modelo social de deficiência, concentrando-se na adaptação do contexto escolar, de modo que este se torne adequado ao aluno, e colocando em pauta o direito humano à educação, à diversidade e à educação inclusiva como uma opção política fundamental no campo educacional para uma escola de qualidade para todos.

Essas concepções estão vinculadas aos estereótipos que ainda acompanham as pessoas com deficiência e, conseqüentemente, repercutem e provocam nos licenciandos, bem como nos professores, uma série de sentimentos e atitudes que impedem a participação dessas pessoas em diversos ambientes, corroborando para a construção de barreiras atitudinais.

Com vistas a qualificar a formação inicial de professores, é necessário um deslocamento no sentido de aproximar os campos intersetoriais, ou seja, a deficiência como categoria política, social e histórica, às questões intersetoriais, o que contribui para a democratização da escola. Ao fomentar esta discussão, defendo a tese de que a mudança na compreensão da deficiência pode constituir outras experiências formativas para os licenciandos, bem como contribuir com a construção de uma educação democrática em todos os seus níveis e etapas.

6

Uma carta (ou um colete salva-vidas)



Querido leitor,

Tenho a sensação de que não saberei nunca dizer adeus, pois resta, ainda, muito para ser dito. Talvez seja cedo para as últimas palavras. Quando o final se avizinha, percebo que não é este o sossego que eu queria após tanto tempo de exílio de tudo, na solidão a que a produção desta tese me levou. Contudo, coloco um ponto final provisório, na certeza de que agora não resta nada que seja só meu, pois dividi tudo o que escrevi com muitos e, no momento do encerramento, nenhuma palavra me vem à boca e a sensação que fica é de que nunca se termina algo, tampouco as palavras alcançam o mundo. Ainda assim, quero continuar a escrever mais um pouco para alcançar o máximo de pessoas que puder, mesmo que eu saiba que, *às vezes, tudo o que resta é a palavra. Essa palavra é apenas o rosto de algo que Drummond chamou de um “sentimento do mundo”*.

Escrevo para continuar a pensar em uma pesquisa em educação que auxilie no processo de desconfigurar as ideias vinculadas à normatividade, que vêm invisibilizando as pessoas com deficiência. Venho apresentar uma escrita e uma pesquisa em educação que coloquem em relevo os estudos sobre deficiência. Escrevo almejando o estranhamento ao já dito e lido sobre formação, deficiência e inclusão, na intenção de contribuir para outros estudos futuros.

O desejo é (trans)formar lugares fixos de ensinar e de aprender para além da formação prescritiva e normativa, não tencionando uma formação única, pois os sujeitos são diversos e, por isso, não há um modelo ideal e individual de ser humano. Aposto, assim, em uma formação plural e criativa, sem padrões e sem uma ideia prescritiva de itinerário, portanto sem uma ideia normativa, autoritária e excludente, mas sim que pense no ser humano a partir do meio em que ele está inserido. Diante disso, compartilhei, neste trabalho, a escrita de Mia Couto, na tentativa de construir outras possibilidades dentro da pesquisa, apoiando-se nas palavras escritas por meio de cartas, de sua poesia e de autores que caminham com ele para experimentar espaços dentro da academia: espaços de liberdade e de não embrutecimento, o que, por vezes, a escrita e a pesquisa acadêmica são impelidas a seguir em razão de uma racionalidade técnica. Estas palavras que agora escrevo também estão inspiradas em Couto (2009), Dalmaso e Oliveira (2016) e Larrosa (2010).

Uso também as palavras de uma licencianda para me ajudar a compor o que até aqui tenho dito sobre a formação de professores para contextos inclusivos (Figura 15).

Figura 15 - Recorte do primeiro e segundo parágrafos da carta de T.G.

A disciplina de educação inclusiva foi como estar em um navio prestes a afundar. Ao olhar a superfície, me deparei com as dificuldades que eu, meus alunos e seus familiares vamos enfrentar. Tive medo e sensação de impotência, como se não fosse capaz de ajudá-los. Porém, quando olhei para os lados, vi vários coletes salva-vidas[...]. Eu imediatamente pensei em pegar todos os coletes. E assim fiz. Mas, na medida que ia jogando os salva-vidas, percebi que alguns encaixavam e outros não. Uns coletes eram apertados demais, outros eram muito largos e alguns precisavam de adaptação. Na reta final, aprendi que, a melhor forma de ajudar é prestar atenção no sujeito. É perceber as suas particularidades e necessidades, para que ao jogar o colete, eu jogue o certo. Após ler alguns artigos, assistir algumas palestras e discutir com a turma, percebi que nem sempre o navio irá disponibilizar os coletes, alguns comandantes inclusive irão fingir que não estamos afundando. Por isso, devo me preparar ao máximo, e essa preparação é feita através de escolhas. É escolher os políticos que irão nadar a favor dos alunos, é escolher olhar, enxergar e ouvir cada pedido de socorro, é escolher lutar para que cada um tenha o colete que melhor lhe serve e é escolher fazer o meu melhor, independente da minha posição.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Era dezembro de 2020 quando essa carta foi escrita, um final de ano atípico na vida de todos: no isolamento de nossas casas, a incerteza e o medo eram companheiros de dias e noites. Atravessada pelos desafios, pela distância, pelo novo que a pandemia provocou e ainda provoca no mundo, fui convocada, assim como tantas outras pessoas, apesar de tudo e em razão de tudo, a pensar, junto a um grupo de licenciandos, sobre inclusão escolar, diversidade e invisibilidade, bem como sobre as barreiras que tantos obstáculos trazem para as pessoas com deficiência. Foi nesse contexto que a carta acima foi escrita, lida e ouvida por mim e pelos outros licenciandos, pois assim é a vida de quem pesquisa, de quem escreve, de quem estuda. Enquanto a disciplina ocorria, muitas vidas deixaram de existir; vidas ceifadas, vidas que importavam. Falamos das vidas que não existem mais por considerar que não podemos nos furtar de falar de qualquer assunto sem nos reportarmos ao que está acontecendo. São mais de meio milhão de vidas devastadas por um vírus e pela ausência de quem deveria cuidar e proteger.

Entre tantas cartas que compõem esta tese, inicialmente escolho uma para finalizar o que até aqui venho colocando como inegociável para mim: defender uma formação docente inicial que priorize a diversidade dos alunos que habitam as escolas e que deixe de naturalizar e reproduzir os discursos normocêntricos que apagam e silenciam todos aqueles que diferem de um padrão nas suas formas de ser, de aprender e de estar no mundo.

A escrita breve e impactante desta carta me convoca a uma reflexão que muito diz sobre formação, inclusão escolar e modelos pré-estabelecidos de deficiência. Uma carta escrita em um momento em que poderíamos silenciar pelas perdas sofridas. Mas é nesse momento, que poderia sufocar qualquer ímpeto de escrita, que me ponho junto a um grupo de licenciandos para continuar a estudar e pesquisar, buscando dar sentido à vida e fazer com que a ciência seja reconhecida, apesar das ameaças que a tentam calar. As pesquisas realizadas nesse período, de uma forma ou de outra, devem falar sobre o mal que assola o mundo, pois foram todos, de alguma forma, afetados por este vírus e por outro vírus – que “governa” nossa nação.

Assim, ao tempo em que dou voz aos futuros professores, sou escuta e também sou voz e não me furtei de fazer menção ao contexto da pandemia, considerando que as cartas que compõem esta tese foram escritas nesse período. E foi nesse contexto que a licencianda, ao final de uma disciplina, escreve sobre o que restou para ela da experiência de cursar a disciplina de Educação Inclusiva a partir do lugar de uma aluna em formação, refletindo sobre as pessoas com deficiência. Que suas palavras ecoem e ganhem materialidade nesta pesquisa.

Na primeira linha escrita, tomei um susto. Depois, (re)conheci, nas metáforas utilizadas, alguém que consegue compreender e que já está implicado com seus futuros alunos; que já consegue compreender, durante seu processo formativo, a importância de questionar os modelos pré-estabelecidos de ensinar e de aprender; que consegue compreender seu lugar na educação escolar de todas as crianças, que ainda carrega o peso dos discursos individualizantes; que consegue compreender que a inclusão escolar é um processo político e que, portanto, não se pode fugir da responsabilidade das escolhas políticas, dado que estas poderão contribuir para a escola e para a educação que queremos, ou seja, pautadas na valorização das diferenças e na educação como direito humano.

Percebo, nessa carta, as inquietações que sempre me acompanharam desde o ano de 2001, época do meu ingresso como professora do ensino superior, inquietações relativas à educação especial e aos alunos com deficiência. O que antes eram inquietações solitárias, hoje são compartilhadas com os futuros professores, apesar de ainda carregadas de muitas dúvidas, pois, ao propor aos licenciandos essa discussão, percebo que certamente há muito a ser dito quando consideramos a formação inicial de professores para contextos inclusivos, posto que, a partir dos diferentes autores que sustentam este estudo, desfazer a invisibilidade das deficiências

e ampliar seu reconhecimento social vão além da implementação de uma formação docente e de políticas públicas inclusivas.

Os avanços na legislação brasileira que trata dessa temática são visíveis e importantes, sobretudo no que se refere ao acesso de pessoas com deficiência nas diferentes etapas da educação básica, mas ainda se faz urgente combater a desqualificação das diferenças presente nas práticas e nas formações, bem como os hegemônicos discursos da racionalidade técnica e das competências tão marcadamente afirmados pelos autores que me acompanharam na tecitura desta tese. Ademais, esses discursos não atingem apenas as pessoas com deficiência, mas todos nós. Uma das consequências de tais discursos é a solidão que muitos professores sentem na tarefa de incluir os estudantes com deficiência.

Entretanto, não é possível mais responsabilizar única e exclusivamente os alunos considerados com deficiência pelos impasses de aprendizagem, muito menos os professores pelas dificuldades no processo de escolarização, ou a própria escola pela sua suposta incapacidade de responder às diferenças. Desse modo, ao propor a escrita das cartas, questionei sobre o que restou da experiência vivida durante o semestre letivo, o que também corresponde a um jeito peculiar e potente de pensar a escolarização de alunos com deficiência para contextos inclusivos.

Valorizei, nesta atividade de escrita, as experiências que os licenciandos tiveram com aqueles comumente rotulados como os que não aprendem e não interagem, que estão presentes nas salas de aula, mas, mesmo assim, não são vistos nem considerados. Nesse sentido, ao escutar e ser escutada, por meio da escrita de uma carta, poderia construir outras formas de pensar os alunos com deficiência e a formação de professores, uma vez que pensar a pesquisa e a formação por meio do encontro, da conversa, da escrita e da escuta é estar aberto aos diversos contornos que uma formação pode apresentar. Quando um grupo de licenciandos é convidado a escrever a respeito de seus encontros e desencontros com alunos com deficiência, estabelece-se um diálogo e um encontro capaz de produzir outro modo de olhar e entender os impasses que um aluno com deficiência pode provocar no professor e na escola.

Assim, reafirmo a aposta em uma experiência formativa capaz de problematizar práticas homogeneizantes e normalizadoras e de deslocar o olhar e o fazer docente para modelos que operem contribuindo, de forma integral e relacional, para a temática, com ênfase no contexto social e político. Isso implica afirmar que o campo da formação inicial de professores é, por excelência, o local para pensar tais questões, não no sentido de oferecer respostas para os futuros professores, mas de promover o debate e romper com padrões pré-estabelecidos de ser, estar e aprender dos alunos, colaborando para que as barreiras que permeiam o fazer docente deixem de ocupar o centro desse processo.

Implica, ainda, pensar o campo da formação inicial como um lócus em que a normatividade capacitista não consiga mais borrar a diversidade humana, o que tornaria a pluralidade

impensável. Logo, há, sim, um importante movimento a ser feito no sentido de identificar as barreiras que impedem o reconhecimento e a participação do aluno com deficiência nos processos de escolarização, o que, na pesquisa realizada, mostrou-se como possibilidade, posto que, nas cartas escritas, sobretudo na que trago para este momento, percebe-se o mal-estar e a invisibilidade provocados pelo capacitismo. No entanto, há muitas cartas que apresentam encontros e vivências pessoais que alimentam a perspectiva contra-hegemônica que aparece, principalmente, no discurso da inclusão como um direito humano.

Destaco na carta da licencianda estes trechos: “percebi que alguns encaixavam e outros não”; “alguns precisavam de adaptação”; “aprendi que a melhor forma de ajudar é prestar atenção no sujeito”; “é perceber as suas particularidades e necessidades, para que, ao jogar o colete, eu jogue o certo”; “é escolher olhar, enxergar e ouvir cada pedido de socorro”; “é escolher lutar para que cada um tenha o colete que melhor lhe serve”; e “é escolher fazer o meu melhor, independente [*sic*] da minha posição”.

São palavras que dizem sobre um caminho em que a pluralidade e a singularidade encontram espaço para a construção de debates e iniciativas que promovam a leitura, a escuta e, sobretudo, a valorização dos responsáveis, no âmbito das instituições de ensino superior, por formar não só leitores de conteúdos escolares sistemáticos, mas profissionais capazes de perspectivar outras visibilidades e de escutar outras vozes, estas sim inegociáveis e comuns: direito a uma educação pública laica e de qualidade, socialmente referendada; direito à igualdade de participação; e direito à diferença em um cenário de constantes turbulências da conjuntura política, em que a formação de professores está em um campo de tensão permanente.

Aqui, reconhecer e valorizar as singularidades dos estudantes com deficiência é mais um passo que busca, no âmbito das instituições de ensino superior, desafiar os tradicionais modelos de formação de professores. É, portanto, uma aposta na pertinência e na importância deste estudo inserir, no campo da formação inicial de professores para contextos inclusivos, a questão dos estudos sobre deficiência, por considerar que as pesquisas na área da formação inicial não problematizam tais questões, pois há, ainda, uma preponderância nas formações de um modelo que secundariza o pedagógico e privilegia o modelo médico, responsável pela criação das barreiras atitudinais, dos discursos normocêntricos e dos ideais capacitistas. Tal afirmação sinaliza que há uma necessidade de problematizar a deficiência a partir do modelo social e colocar em evidência os problemas enfrentados pelas pessoas com deficiência como resultados da opressão social que vivenciam em razão de ambientes restritivos, e não de seus déficits individuais. Assim, ao fomentar esta discussão, estou defendendo que a mudança no entendimento da deficiência pode potencializar mudanças na maneira de realizar a inclusão escolar.

A dinâmica da disciplina buscou compreender quais concepções sobre deficiência estão presentes nos licenciandos, colocando o ato de escrever como forma de fazer com que essas

concepções despontassem, possibilitando a descrição e, principalmente, a criação de outras possibilidades de tencionar uma formação inicial que perspetive a deficiência a partir do movimento de escrita, leitura e escuta.

Por essa razão, não coloco um ponto final, mas um “até a próxima”. Penso nesta tese como um texto em acabamento, que irei continuar na companhia de outros licenciandos, apostando e tencionando no contar, no escrever, no ler, no reescrever e no ler novamente, quantas vezes for preciso, para reinventar futuros professores, alunos, escolas e uma formação docente voltada para contextos inclusivos capaz de transgredir a lógica capacitista que permeia o fazer dos professores quando o assunto é a deficiência. Para tanto, convoco Mia Couto (2009, p. 117) para com ele afirmar que “a transgressão poética é [um] modo de escaparmos à ditadura da realidade. Sabendo que a realidade é uma espécie de recinto prisional fechado com a chave da razão e a porta do bom-senso.”

Até breve,

Elizete Santos Balbino.

Verão de 2021.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AGAPITO, Juliano. **A formação inicial de professores na perspectiva da educação inclusiva: um olhar para a diversidade**. 2013. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2013. Disponível em: http://univille.edu.br/community/mestrado_ed/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Dissertacao_Juliano_Agapito.PDF¤t=/Dissertacoes_turma_II. Acesso em: 29 out. 2021.

ALMEIDA, Marina. Mia Couto: contar histórias para tomar posse do mundo. *In: Escrevendo o Futuro*, 2019. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/literatura-em-movimento/mia-couto-contar-historias-para-tomar-%20posse-do-mundo/>. Acesso em: 10 set. 2021.

AMARAL, Lígia Assunção. **Conhecendo a deficiência** (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe Editorial, 1995.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, v. 33, n. 3, p. 174-81, 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84816931002>. Acesso em: 30 jan. 2019.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de *et al.* O papel do professor formador e das práticas de licenciatura sob o olhar avaliativo dos futuros professores. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n. 12, p. 101-23, 2012. Disponível em: <https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/3377>. Acesso em: 29 out. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

BETTIOL, Maria Regina Barcelos. Mário de Andrade e a especificidade do gênero epistolar: o esboço de uma teoria. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 65, p. 227-236, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/125229>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BISOL, Cláudia Alquati; PEGORINI, Nicole Naji; VALENTINI, Carla Beatris. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico social e pós-social. **Cadernos de pesquisa**, v. 24, n. 1, p. 87-100, 2017. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6804>. Acesso em: 30 out. 2021.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer. **O desenho universal para a aprendizagem e as contribuições na educação a distância**. 2019. 391 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, UFSC, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214398>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. O desenho universal para aprendizagem como um princípio do cuidado. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 16, n. 2, p. 361- 380, 2020. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/15886>. Acesso em: 03 nov. 2021.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; NUERNBERG, Adriano Henrique. As concepções de deficiência e as implicações nas práticas pedagógicas. *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 7., 2018, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://adeserracatarinense.com.br/wp-content/uploads/2020/12/Concep%C3%A7%C3%B5es-de-defici%C3%Aancia-e-as-implica%C3%A7%C3%B5es-nas-pr%C3%A1ticas-pedagógicas.pdf>. Acesso em: 25 out. 2021.

BRABO, Gabriela Maria Barbosa. **Formação docente inicial e o ensino ao aluno com deficiência em classe comum na perspectiva da educação inclusiva**. 2013. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72692/000885292.pdf?sequence=1>. Acesso em: 29 out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação

Básica. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 46, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 2 nov. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Decreto nº 186, de 9 de julho 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 02 nov. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 30 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Seção 1, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 2 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2021.

BRAUN, Sônia Maria Antônia Holdorf. **Diário de professora artista**: ensaio sobre a invisibilidade das deficiências no contexto escolar. 2021. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/220353>. Acesso em: 06 set.

2021.

CAETANO, Andressa Mafezoni. **A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência:** o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo. 2009. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_36_ANDRESSA%20MAFEZONI%20CAETANO.pdf. Acesso em: 29 out. 2021.

CAMPBELL, Fiona Kumari. Inciting legal fictions: ‘disability’s’ date with ontology and the ableist body of law. **Griffith Law Review**, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2001. Disponível em: <https://research-repository.griffith.edu.au/handle/10072/3714>. Acesso em: 25 out. 2021.

CAMPBELL, Fiona Kumari. **Contours of ableism the production of disability and abledness.** Australia: Palgrave Macmillan, 2009.

CAMPELLO, Ronaldo Luís Goulart; FARINA, Cynthia. As cartas que escrevo...uma escrita, várias linhas, uma prática de ensino. **Revista Pedagógica**, v. 13, n. 35, p. 259-72, 2015. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo1091217-cartas-que-escrevo%E2%80%A6-uma-escrita-v%C3%A1rias-linhas-uma-pr%C3%A1tica-de-ensino. Acesso em: 30 out. 2021.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para análise de dados qualitativos o campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 57, n. 5, p. 611-4, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/wBbjs9fZBDrM3c3x4bDd3rc/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 26 ago. 2021.

CARVALHO, Andrea Santos; SANTOS, Bárbara Gonçalves; BRAGA, Maudeth Py. A mobilidade humana como prática coletiva. In: MORAES, Marcia *et al.* (Org.). **Deficiência em questão:** para uma crise da normalidade. Rio de Janeiro: Nau, 2017. p. 95-111.

CARVALHO, Raquel Aparecida de; SHIGUNOV NETO, Alexandre. Panorama da pesquisa sobre formação de professores no Brasil presente em periódicos da área de educação: análise da produção acadêmica entre os anos de 2000 e 2016. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, v. 5, n. 4, p. 106-18, 2018. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/IC/article/view/1254>. Acesso em: 30 jan. 2019.

CERTEAU, Michael. **Invenção do cotidiano:** artes de fazer. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. v. 1.

CLÍMACO, Júlia Campos. Direitos humanos, invisibilidade e educação especial. **SER Social**, v. 12, n. 27, p. 214-32, 2010. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/12720. Acesso em: 19 jun. 2021.

COIMBRA NETO, João Paulo; NOZU, Washington César Shoiti. Direitos humanos e educação das pessoas com deficiência. *In*: MENEGUETTI, Luciano. (Org.). **Educação em direitos humanos na América Latina**: atualidade, desafios e perspectivas. Birigui, SP: Boreal, 2019.

COSTA, Renata Ferreira; SÁ, José Douglas Felix de; BARBOSA, Luiza Daviane Santos. Análise pragmático-discursiva de cartas trocadas entre Epifânio Dória e José Calasans. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 22, n. Especial, p. 145-66, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/165786>. Acesso em: 10 jul. 2021.

COUTO, Mia. **Pensatempos**. 2. ed. Lisboa: Editorial Caminho, 2005.

COUTO, Mia. **O fio das missangas**: contos. São Paulo: Companhia das Letras, 2009

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?** E outras intervenções. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

COUTO, Mia. **Terra sonâmbula**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2015.

COUTO, Mia. **Poemas escolhidos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**. Métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DALMASO, Alice Copetti; GARLET, Francieli Regina; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Para disparar leituras e escritas, para pensar na pesquisa e na docência: experimentando um espaço da pós-graduação em Educação. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 18, n. 4, p. 955-68, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8644526>. Acesso em: 16 nov. 2021.

DALMASO, Alice Copetti; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Uma leitura (e escrita) que nos move: costurando possibilidades entre educação e a literatura de Mia Couto. **Roteiro**, v. 41, n. 2, p. 491-508, 2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/6768>. Acesso em: 26 jan. 2019.

DIAS, Adriana. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA*, 1., 2013, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/145111795-Por-uma-genealogia-do-capacitismo-da-eugenia-estatal-a-narrativa-capacitista-social.html>. Acesso em: 04 nov. 2021.

DIAS, Viviane Borges. **Formação de professores e educação inclusiva: uma análise à luz da teoria crítica da sociedade**. 2018. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. Tatuapé: Brasiliense, 2007.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, n. 11, p. 65-77, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sur/a/fPMZfn9hbJYM7SzN9bwzysb/?lang=pt>. Acesso em: 29 out. 2021.

ELOY, Adriana Cristina Moraes; COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. O direito à educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e a educação especial. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/41161/pdf>. Acesso em: 19 jun. 2021.

FARIA, Maria Aparecida Calixto. **Educação inclusiva na formação de pedagogos: um estudo comparado entre instituições de educação superior públicas de Minas Gerais**. 2020. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/34707>. Acesso em: 29 out. 2021.

FELIPE, Eliana da Silva. Novas Diretrizes para a Formação de Professores: continuidades, atualizações e confrontos de projetos. *In: Anped*, 2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/novas-diretrizes-para-formacao-de-professores-continuidades-atualizacoes-e-confrontos-de>. Acesso em: 28 out. 2021.

FERRI, Cássia. (Coord.). **Produção acadêmico-científica: a pesquisa e o ensaio**. Itajaí, SC: Universidade do Vale do Itajaí, 2011. Disponível em: <https://www.univali.br/vida-no-campus/biblioteca/trabalhos-academico-cientificos/Documents/Produ%C3%A7%C3%A3o%20Acad%C3%AAmico-Cient%C3%ADfica%20-%20A%20Pesquisa%20e%20o%20Ensaio.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2021.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Escrita acadêmica**: arte de assinar o que se lê. Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de; VASQUES, Carla Karnoppi; GAI, Daniele Noal. Intervenções pedagógicas e necessidades educativas especiais: um olhar para além da disciplina. *In*: GAI, Daniele Noal; FERRAZ, Wagner. (Org.) **Parafernália**s. Porto Alegre: INDEPIN, 2013. p. 157-76.

GARDOU, Charles. Ninguém tem a exclusividade do patrimônio humano e social. O movimento inclusivo. **Educação**, v. 38, n. 2, p. 239-46, 2015. Disponível em: revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/20051/13662. Acesso em: 20 set. 2021.

GARLAND-THOMSON, Rosemarie. Feminist disability studies. **The University of Chicago**, v. 30, n. 2, p. 1557-87, 2005. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/10.1086/423352>. Acesso em: 03 nov. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eac/article/view/2823>. Acesso em: 29 out. 2021.

GERALDI, João Wanderley. Depois do “show”, como encontrar o encantamento? **Cadernos de Estudos Linguísticos**, n. 44, p. 251-61, 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327131852_Depois_do_'show'_como_encontrar_encantamento. Acesso em: 03 nov. 2021.

GESSER, Marivete. Psicologia e deficiência: desafios à atuação profissional no campo das políticas públicas. *In*: GESSER, Marivete *et al.* (Org.). **Psicologia e pessoas com deficiência**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2019a. p. 43-56.

GESSER, Marivete. Gênero, deficiência e a produção de vulnerabilidade. *In*: VEIGA, Ana Maria *et al.* (Org.). **Mundos de mulheres no Brasil**. Curitiba: CRV, 2019b. p. 353-361.

GESSER, Marivete. Por uma educação anticapacitista: contribuições dos estudos da deficiência para a promoção de processos educativos inclusivos na escola. *In*: OLTRAMARI,

Leandro Castro; FEITOSA, Ligia Rocha Cavalcante; GESSER, Marivete. (Org.). **Psicologia escolar e educacional**. Florianópolis: Edições do Bosque, 2020. p. 93-113.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí Guedes de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. *In*: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena. (Org.). **Estudos da deficiência anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020. p. 17-36.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; NUERNBERG, Adriano Henrique. Participation, agency and disability in Brasil: transforming psychological practices into public policy from a humanrights perspective. **Disability and the Global South**, v. 6, n. 2, p. 1772-1791, 2019. Disponível em: <https://dgsjournal.org/vol-6-no-2/>. Acesso em 05 set. 2021.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Henrique; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 3, p. 557-66, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/PhdsqtyL5T8fRwTp9JD3T6M/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 out. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Luciana Bertini. Uma carta: um espaço entre dois. **Ide**, v. 33, n. 50, p. 36-53, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ide/v33n50/v33n50a06.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

GOMES, Ruthie Bonan *et al.* Novos diálogos dos estudos feministas da deficiência. **Revista Estudos Feministas**, v. 27, n. 1, e48155, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/c7sJxYbSppg9kQMNvwwN6fh/?lang=pt#ModalArticles>. Acesso em: 29 out. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico 2010. *In*: IBGE, 2011. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>. Acesso em: 20 ago. 2021.

JAFFE, Noemi. **O livro dos começos**. São Paulo: Cosacnaify, 2016.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2017.

KAUFMAN, Nira. Deficiências, dificuldades e diferenças: critérios e direções para mediar a Escola. *In*: MORAES, Marcia *et al.* (Org.). **Deficiência em questão**: para uma crise da normalidade. Rio de Janeiro: Nau, 2017. p. 112-134.

KRAMA, Gisele. **Entre esquecer e lembrar**: violência, memória e restituição em Mia Couto. 2016. 202 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/168074/341770.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 nov. 2021.

KUHN, Cleuza. **Educação inclusiva**: das ações institucionais à formação inicial de professores na UFPR. 2011. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: www.ppge.ufpr.br/dissertacoes%20m2011/m2011_Cleuza%20Kuhn.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

KUHNEN, Roseli Terezinha. A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2016). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 3, p. 329-44, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/zy6xH5wSzJDtVkHF7BKtQYt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 set 2021.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação & Realidade**, v. 28, n. 2, 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25643>. Acesso em: 10 nov 2021.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LEITE, Lúcia Pereira; LACERDA, Cristina Borglia Feitosa de. A construção de uma escala sobre as concepções de deficiência: procedimentos metodológicos. **Psicologia USP**, v. 29, n. 3, p. 432-41, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/rgb3ZxCpLqtsCRZHNKqmRrk/?lang=pt#>. Acesso em: 27 out. 2021.

LIMA, André Luís de Souza. **Formas de conhecer em educação especial**: discurso médico e vida ordinária na escola. 2018. 75f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/178283>. Acesso em: 20 set. 2021.

LIMA, Renata Morais. **Experenciar**: entre cartas e constituição docente. 2017. 148f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/16cm2-igjXMzCXinZx0taH5a9lBB5NqPH/view>. Acesso em: 10 jul. 2021.

LIMA, Renata Moraes; DIAS, Rosimeri de Oliveira. Cartas como método de pesquisa na formação do professor. *In*: DIAS, Rosimeri de Oliveira; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. (Org.). **Escritas de si**: cartas, escutas e formação inventiva de professores entre universidade e escola básica. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019. p. 86-97. v. 1.

LINO, Lucia Augusta. Desafios da formação de professores no cenário atual: resistências e proposições aos projetos de desmonte e descaracterização. **Revista Didática Sistemica**, v. 22, n. 2, p. 40-56, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/index.php/redis/article/view/11701>. Acesso em: 29 out. 2021.

MACEDO, Natalia Neves. **Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de pedagogia das universidades públicas paulistas**. 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3066?show=full>. Acesso em: 30 out. 2021.

MADRUGA, Sidney. **Pessoas com deficiência e direitos humanos**: ótica da diferença e ações afirmativas. 3. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**, v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029>. Acesso em: 16 out. 2021.

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

MARTINS, Bárbara Amaral; SILVA, Rosilene Cristina da. Formação docente na perspectiva da educação inclusiva: análise de teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação no Brasil. **Educação: Teoria e Prática**, v. 26, n. 53, p. 528-49, 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/10197/8063>. Acesso em: 21 set. 2021.

MARTINS, Bruno Sena. Deficiência e a biomedicina: o corpo e as lutas pelo sentido. *In*: MORAES, Marcia *et al.* (Org.). **Deficiência em questão**: para uma crise da normalidade. Rio de Janeiro: Nau, 2017. p. 20-46.

MASCARENHAS, Luiza Teles; MORAES, Marcia. Desafios e invenções tecidas entre formações de professores e inclusão nas escolas públicas. *In*: MORAES, Marcia *et al.* (Org.). **Deficiência em questão: para uma crise da normalidade**. Rio de Janeiro: Nau, 2017. p. 137-161.

MATTOS, Maria Odete de. **Formação inicial de professores e escola inclusiva na UNESP-FCLAR**. 2017. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150117>. Acesso em: 28 dez. 2018.

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**, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>. Acesso em: 06 set. 2021.

MENESES, Branca Maria de; PEDROSSIAN, Dulce Regina dos Santos. A ideologia da integração na educação inclusiva. *In*: SILVA, Luciene Maria; SOUZA, Lucimêre Rodrigues de. (Org.). **Estudos sobre formação e educação inclusiva**. Salvador: EDUNEB, 2013. p. 115-132. v. 1.

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. Disponível em: <https://gepeto.ced.ufsc.br/2018/03/20/a-formacao-de-professores-de-educacao-especial-no-brasil-propostas-em-questao/>. Acesso em: 21 set. 2021.

MONICO, Patrícia Aparecida; MORGADO, Liz Amaral Saraiva; ORLANDO, Rosimeire Maria. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. spe, p. 41-8, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/3TmT9Hj5qVdV6y8Vv89rcb/?lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2021.

MONTAIGNE, Michel de. **Os ensaios**. Livro III. Tradução de Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MONTAIGNE, Michel de. **Os ensaios: uma seleção**. Tradução de Rosa Freire d’Aguilar. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura. Por uma estetização da escrita acadêmica: poemas, cartas e diários envoltos em intenções pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230091, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/>

rbedu/a/yk6kZHhZRLP7nhyPWHL7TRJC/abstract/?lang=pt. Acesso em: 30 out. 2021.

MOSCHEN, Simone Zanon; VASQUES, Carla Karnoppi; FRÖHLICH, Cláudia Bechara. Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras. *In*: VASQUES, Carla Karnoppi; MOSCHEN, Simone Zanon. (Org.). **Psicanálise, educação especial e formação de professores**: construções em rasuras. Porto Alegre: UFRGS, 2017. p. 11-28.

NETTO, Carla *et al.* Cartas: um instrumento desvelador que faz a diferença no processo educacional. **Educação Por Escrito**, v. 3, n. 1, 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/11025>. Acesso em: 10 jul. 2021.

NOPOMUCENO, Maristela. **Apropriação no Brasil dos estudos sobre deficiência**: uma análise sobre o modelo social. 2019, 171 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

OLIVEIRA, Sheila Maria de. **Direitos humanos e acessibilidade**: processos de inclusão/exclusão das pessoas com deficiência. 2017. 102 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2017. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/6284/Sheila%20Maria%20de%20Oliveira.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 nov. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 05 nov. 2021.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org.). **Educação infantil, saberes e fazeres da formação de professores**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2011. p. 12-36

PEGORINI, Nicole Naji; BISOL, Claudia Alquati. Estudos da deficiência: modelos médico, social e pós-social. *In*: SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 27., 2015. Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2015. p. 19-23. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/135591>. Acesso em: 31 out. 2021.

PEREIRA, Marcos Villela. Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. *In*: UERJ. (Org.). **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2001.

PIOVEZANI, Marcia Ionara Eichstadt. **Formação de professores e o atendimento ao aluno com deficiência no ensino regular na perspectiva da educação inclusiva**. 2013. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3632>. Acesso em: 21 set. 2021.

PLAISANCE, Eric. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 230-8, 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/>. Acesso em: 19 jun. 2021.

PLAISANCE, Éric. L'inclusion comme théorie pratique. **Revista Educação Especial**, v. 33, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/55337>. Acesso em: 30 out. 2021.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, v. 18, n. 35, p. 193-208, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3847>. Acesso em: 20 out. 2021.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; ROSA, Vanderley Flor da. A formação de professores para inclusão tratada na revista de educação especial: uma análise. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 57, p. 129-144, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19833>. Acesso em: 21 set. 2021.

ROCHA, Vanessa Oliveira de Azevedo. **O curso de Pedagogia da UFES: um olhar de egressos sobre a perspectiva da educação inclusiva**. 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2287/1/tese_5607_VANESSA%20OLIVEIRA%20DE%20AZEVEDO%20ROCHA.pdf. Acesso em: 28 dez. 2018.

SANTOS, Wederson. Deficiência como restrição de participação social: desafios para avaliação a partir da Lei Brasileira de Inclusão. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3007-15, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/fWKh6cB9KCYHTKxJfGdgF7m/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 out. 2021.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/index.php/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 30 out. 2021.

SEARA, Isabel Roboredo. **Da epístola à mensagem electrónica**: metamorfoses das rotinas verbais. 2006. 586 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Universidade Aberta, Lisboa, 2006. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2411/6/TD_IsabelSeara.pdf. Acesso em: 15 jun. 2021.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, v. 17, n. 1, 2015. Disponível em: <http://arquivo.revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403>. Acesso em: 26 ago. 2021.

SILVA, Carla Clauber da; PILLOTTO, Sell Duarte. Pesquisa e experiência: literatura que pulsa no movimento da escrita. **Revista Contrapontos**, v. 17, n. 3, 2017. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/9844>. Acesso em: 21 set. 2021.

SILVA, Cleidiane de Oliveira. **O professor e os processos de inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas**: desafios e possibilidades na perspectiva etnográfica. 2017. 163 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/2952>. Acesso em: 20 out. 2021.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, Juliana Vieira da. **Narrativas do cotidiano (per)formativo**: a escrita de cartas como modo de dizer-ser. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_355428f659597653a79fa01ff0d6fb3c. Acesso em: 10 jul. 2021.

SOUZA, Calixto Júnior de. **A formação de professores e a (in)visibilidade da educação especial nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Goiás**. 2017. 183 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9286>. Acesso em: 21 set. 2021.

VALLE, Jan W.; CONNOR, David J. **Ressignificando a deficiência**: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Porto Alegre: AMGH, 2014.

VASQUES, Carla Karnoppi. **Carta convite d'A Caixa Postal 4317** - Centro de Documentação

Pedagógica I Educação Especial & Escolarização, do eixo Educação Especial, Psicanálise e Escolarização. 2017a. Disponível em: <https://www.facebook.com/nuppec/>. Acesso em: 15 out. 2018.

VASQUES, Carla Karnoppi. **NUPPEC** – Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura. 2017b. Disponível em: https://www.ufrgs.br/nuppec/?page_id=27. Acesso em: 15 out 2018.

VASQUES, Carla Karnoppi; MOSCHEN, Simone; FRÖHLICH, Cláudia Bechara. Diálogos entre psicanálise e Educação Especial: uma experiência em formação. *In: ANPED SUL*, 10., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1738-0.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

VASQUES, Carla Karnoppi; MOSCHEN, Simone; GURSKI, Roseane. Entre o texto e a vida: uma leitura sobre as políticas de educação especial. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 81-94, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/53044>. Acesso em: 10 out. 2018.

VASQUES, Carla Karnoppi; ULLRICH, Wladimir Brasil. Correspondências sobre o outro na educação especial. **Educação Temática Digital**, v. 21, n. 2, p. 316-33, 2019. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/3ca809df43792664fce07e88101d17d8/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2029534>. Acesso em: 10 jul. 2021.