

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E**  
**INCLUSÃO SOCIAL**

Isabella Xavier De Freitas

**AS CONCEPÇÕES SOBRE DEFICIÊNCIA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**  
**INCLUSIVAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Belo Horizonte

2024

Isabella Xavier De Freitas

**AS CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS  
INCLUSIVAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**Versão final**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas de Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jáima Pinheiro de Oliveira.

Coorientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Aline Cristina de Souza.

Belo Horizonte

2024

F866c  
T Freitas, Isabella Xavier De, 1995-  
As concepções sobre deficiência e as práticas pedagógicas inclusivas de professores da educação básica [manuscrito] : / Isabella Xavier De Freitas. -- Belo Horizonte, 2024.  
115 p. : enc., il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.  
Orientadora: Jáima Pinheiro de Oliveira.  
Coorientadora: Aline Cristina de Souza.  
Bibliografia: f. 109-115.

1. Educação -- Teses. 2. Professores de educação especial -- Formação -- Teses. 3. Educação inclusiva -- Teses. 4. Educação especial -- Teses. 5. Inclusão em educação -- Teses. 6. Pessoas com deficiência -- Educação -- Teses. 7. Pessoas com deficiência -- Inclusão social -- Teses. 8. Professores de educação especial -- Prática de ensino -- Teses. 9. Jequitinhonha, Rio, Vale (MG e BA) -- Educação -- Teses. 10. Mucuri, Rio, Vale (MG e BA) -- Educação -- Teses.

CDD- 371.90981

**Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**  
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

## ATA

### DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA ISABELLA XAVIER DE FREITAS

Realizou-se, no dia 12 de dezembro de 2024, às 14:00 horas, na sala 5102 da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 1558ª defesa de dissertação, intitulada **AS CONCEPÇÕES SOBRE DEFICIÊNCIA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**, apresentada por **ISABELLA XAVIER DE FREITAS**, número de registro 2023659056, graduada no curso de **PEDAGOGIA**, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em **EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL**, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Jáima Pinheiro de Oliveira - Orientadora (UFMG), Prof(a). Aline Cristina de Souza – Coorientadora (UFMG), Prof(a). Anabela Cruz Santos (Universidade do Minho), Prof(a). Ana Maria Alves Saraiva (UFMG), Prof(a). Enicéia Gonçalves Mendes (UFSCar).

A comissão considerou a dissertação: **APROVADA**.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 12 de dezembro de 2024.

Prof(a). Jáima Pinheiro de Oliveira ( Doutora )

Prof(a). Aline Cristina de Souza ( Doutora )

Prof(a). Anabela Cruz Santos ( Doutora )

Prof(a). Ana Maria Alves Saraiva ( Doutora )

Prof(a). Enicéia Gonçalves Mendes ( Doutora )



Documento assinado eletronicamente por **Ana Maria Alves Saraiva**, Chefe de departamento, em 08/01/2025, às 10:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Enicéia Gonçalves Mendes**, Usuário Externo, em 09/01/2025, às 08:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jáima Pinheiro de Oliveira**, Professora do Magistério Superior, em 09/01/2025, às 15:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Anabela Cruz dos Santos, Usuária Externa, em 09/01/2025, às 15:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por Aline Cristina de Souza, Membro, em 15/01/2025, às 09:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 3867834 e o código CRC 858A303D.

---

## AGRADECIMENTOS

*E é tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá  
É tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho por mais que pensa estar.  
(Gonzaguinha)*

À minha mãe, ao Guilherme e ao Pitoco, pela companhia e pela paciência neste tempo que pareceu infinito. Ao meu pai e ao meu irmão, pelo apoio, escuta e acolhimento nos momentos difíceis. Vocês me deram forças para não desistir deste sonho.

A toda a minha família, agradeço por acompanharem e vibrarem a cada passo deste caminho, mesmo sem entender o significado deles.

À Professora Jáima, pela tranquilidade com a qual me orientou nesta pesquisa, e pelos nossos encontros: sempre alegres e regados a café. E aos meus colegas de mestrado, que não soltaram a minha mão em momento algum.

Às minhas amigas e amigos, agradeço por serem minha rede de apoio e de diversão, e por me fazerem viver este processo com mais leveza.

Às minhas terapeutas: meu corpo, minha mente e meu coração agradecem a vocês por me ajudarem a sobreviver a estes 2 anos intensos e profundos.

Aos meus santos e anjos protetores, por não me abandonarem em nenhum momento e me darem forças para seguir em frente quando tudo parecia impossível.

Aos meus alunos: olha aonde vocês me fizeram chegar! Esta pesquisa é fruto da minha vontade de me tornar uma professora melhor para todos vocês.

## RESUMO

O presente trabalho apresenta discussões no campo da formação de professores no Brasil, tanto na perspectiva geral quanto na perspectiva inclusiva, e as percepções de professores da educação básica acerca da escolarização de estudantes do chamado público da educação especial. Apesar de a contextualização histórica apresentada indicar um avanço na qualidade dos cursos de formação inicial e continuada de professoras para atuar na perspectiva inclusiva, a pesquisa realizada nos vales do Jequitinhonha e Mucuri, em Minas Gerais, apontou que esses profissionais alegam estar ainda despreparados para trabalhar com esse público em suas salas de aula. Essa pesquisa pretendeu responder à seguinte questão: o modo de compreensão dos professores sobre a deficiência interfere nas práticas pedagógicas ofertadas para os estudantes do público da educação especial? Objetivou-se identificar os modelos de compreensão sobre deficiência (médico, social e biopsicossocial) mencionados pelos professores como norteadores de suas práticas; analisar as práticas pedagógicas sugeridas por eles para a inclusão dos estudantes nas salas de aula comuns; e relacionar as respostas aos modelos de compreensão sobre deficiência. Esta pesquisa foi conduzida com abordagens qualitativa e quantitativa, com estudo do tipo descritivo, utilizando temas para analisar os relatos dos professores. Por meio da análise das respostas dos participantes a um formulário aplicado durante um curso de formação continuada, foi possível concluir que a forma como os professores compreendem a condição de deficiência dos estudantes é um dos fatores que influencia na escolha de práticas pedagógicas para trabalhar nas salas de aula comuns.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; Formação de professores; Inclusão escolar; Concepções sobre deficiência; Práticas pedagógicas inclusivas.

## **ABSTRACT**

This paper presents discussions in the field of teacher training in Brazil, both from a general and an inclusive perspective, and the perceptions of basic education teachers regarding the schooling of students with disabilities. Although the historical context presented indicates progress in the quality of initial and continuing teacher training courses to work from an inclusive perspective, the research carried out in the Jequitinhonha and Mucuri valleys, in Minas Gerais, pointed out that these professionals claim to be still unprepared to work with this public in their classrooms. This research intended to answer the following question: do the teachers' perceptions regarding disability interfere with the educational practices offered to students with disability? The objectives were to identify the conceptions about disability (medical, social, and biopsychosocial) mentioned by teachers as guiding their practices; to analyze the pedagogical practices suggested by them for the inclusion of students in regular classrooms; and to relate their answers to the conceptions about disability. This research was conducted with qualitative and quantitative approaches, with a descriptive study, using themes to analyze the teachers' reports. Through the analysis of the participants' answers to a form applied during a continuing education course, it was possible to conclude that the way teachers understand the students' condition of disability is one of the factors that influences the choice of educational practices to work in regular classrooms.

**Keywords:** Inclusive education Teacher education; Special needs students; Perception of disability; Teaching Methods.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Perfil dos participantes quanto à faixa etária e gênero.....	74
Gráfico 2. Cursos de graduação concluídos pelos participantes .....	75
Gráfico 3. Caracterização dos participantes quanto à formação continuada .....	75
Gráfico 4. Caracterização dos participantes por tempo de atuação na educação básica .....	76
Gráfico 5. Caracterização dos participantes por tempo de atuação na educação especial ..	76
Gráfico 6. Concepções sobre deficiência presentes no dia a dia dos professores .....	79
Gráfico 7. Análise das justificativas dos participantes acerca dos modelos de concepção sobre deficiência apontados .....	81
Gráfico 8. Principais dificuldades para trabalhar com os estudantes do PAEE .....	83
Gráfico 9. Aspectos necessários para a compreensão do processo de inclusão escolar .....	90
Gráfico 10. O planejamento nas turmas com estudantes do PAEE, segundo os participantes .....	97
Gráfico 11. Estratégias de ensino indicadas para promover a participação de estudantes PAEE nas salas de aula comuns.....	102

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Identificação das produções selecionadas .....	58
Quadro 2. Concepções de deficiência observadas nas respostas dos professores .....	80
Quadro 3. Dificuldades dos professores em trabalhar com o público-alvo da educação especial .....	86
Quadro 4. Elementos fundamentais para a inclusão dos estudantes do PAEE nas salas de aula comuns, segundo os professores .....	91
Quadro 5. Como são construídos os planejamentos nas turmas com estudantes do PAEE? .....	101

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Produções encontradas nas bases de dados e selecionadas para análise .....	58
Tabela 2. Estratégias de ensino indicadas pelos professores para promover a participação dos estudantes PAEE nas salas de aula comuns.....	103

## LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

ACLTA	Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CNE	Conselho Nacional de Educação
FAE/UEMG	Faculdade de Educação do Estado de Minas Gerais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OIEEI	Observatório de Redes de Apoio à Inclusão Escolar
PAEE	Público-alvo da Educação especial
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PEI	Plano de Ensino Individualizado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PUC/MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UDL	Universal Designer Learning
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1 – PERCURSO HISTÓRICO DA ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL E EFEITOS DAS POLÍTICAS ATUAIS DE ACESSO AO ENSINO REGULAR</b>	<b>17</b>
1.1 A educação das pessoas com deficiência no Brasil.....	17
1.2 As políticas públicas que asseguram a inclusão escolar no Brasil.....	20
1.3 Sobre o acesso de estudantes com deficiência ao Ensino Regular .....	27
<b>CAPÍTULO 2: CONCEITOS NORTEADORES QUE PODEM FAVORECER A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL</b>	<b>30</b>
2.1 Diferenciando Educação Inclusiva, Inclusão Escolar e Educação Especial .....	30
2.2. Concepções sobre deficiência .....	33
<b>2.2.1 O modelo moral, caritativo ou religioso</b> .....	36
<b>2.2.2 O modelo médico ou biomédico</b> .....	37
<b>2.2.3 O modelo social</b> .....	38
<b>2.2.4 O modelo biopsicossocial</b> .....	40
<b>CAPÍTULO 3: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E OS DESAFIOS PARA ATUAREM COM PERSPECTIVA INCLUSIVA</b>	<b>44</b>
3.1 Aspectos históricos da formação de professores no Brasil .....	44
3.2 A complexidade do trabalho docente .....	46
3.3 A complexidade da formação docente .....	48
3.4 Desafios sobre a formação de professores para atuar com perspectiva inclusiva	51
<b>CAPÍTULO 5: PERCURSO METODOLÓGICO</b>	<b>68</b>
<b>5.1 Aspectos éticos</b> .....	68
<b>5.3 Contexto ou local de realização da pesquisa</b> .....	69
<b>5.4 Geração de dados e instrumento utilizado</b> .....	71
<b>5.5 Definição da amostra</b> .....	73
<b>5.6 Perfil dos participantes</b> .....	74
<b>5.7 Procedimentos de análise de dados</b> .....	76
<b>CAPÍTULO 6: RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	<b>79</b>
6.1 Os modelos de compreensão sobre deficiência.....	79
6.2 Estratégias e práticas inclusivas na sala de aula comum .....	90
<b>CAPÍTULO 7: CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>107</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>108</b>

## APRESENTAÇÃO

Costumo dizer que a minha trajetória na educação se iniciou na infância. Minhas brincadeiras e brinquedos preferidos sempre estiveram relacionados à sala de aula, à escola e ao processo de ensino. Assim, minha relação com a educação foi se fortalecendo e o desejo de “*ser professora*” se tornando cada vez mais real.

Ao seguir o caminho traçado desde a infância, cursei Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FAE/UEMG) e cursei pós-graduação *latu-senso* em Ensino de Educação Infantil pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG). Iniciei minha trajetória profissional logo no início da graduação e, desde então, não me afastei da educação e dos espaços escolares. Ao longo desse processo e diante da diversidade presente nas salas de aula, foram muitos os momentos em que me questionei quanto à minha própria formação e preparo como professora para ofertar educação de qualidade para todos os estudantes.

Após quase 10 anos de experiência em espaços escolares, me senti preparada para visitar um desejo antigo: atuar com a formação de professores para a educação básica. Nesse momento, retorno à academia para me preparar e profissionalizar enquanto professora de crianças e futura formadora de professores. Assim se deu o meu ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Nesse espaço, dialoguei sobre minhas concepções de infância, de educação e sobre deficiência, integrei o grupo internacional de pesquisa Observatório de Redes de Apoio à Inclusão Escolar (OIEEI), participei de eventos, congressos, apresentações e pesquisas no campo da Educação Especial.

Este trabalho é resultado de inúmeras leituras, diálogos, construções e transformações – sobretudo da minha identidade enquanto professora. Por meio desta pesquisa, reafirmo o meu compromisso com a educação democrática e inclusiva. Anseio viver uma escola que seja espaço de transformação social, acolhimento e aprendizado para todos os seus sujeitos, e desejo contribuir para que esse caminho seja trilhado com ciência, afeto, diversidade e respeito.

## INTRODUÇÃO

As questões do cotidiano da sala de aula são aquelas que nos inspiram e motivam no fazer pedagógico. A cada ano, os docentes são desafiados a conviver com estudantes de personalidades, realidades e vivências diferentes, e, portanto, construir estratégias de ensino que considerem cada indivíduo e suas singularidades.

Nesse contexto, os professores precisam levar em consideração a multiplicidade presente em sua sala de aula ao planejar atividades. Devem pensar estratégias e metodologias de forma a garantir, para todos os estudantes, o direito à aprendizagem de qualidade.

Uma vez que o planejamento, currículo e manejo de sala de aula dependem diretamente do professor da sala de aula comum, este se torna o agente capaz de efetivar a participação dos estudantes pertencentes ao público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas atividades do cotidiano escolar. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o público-alvo da Educação Especial (PAEE) é caracterizado por estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Atualmente, pesquisadores e outros profissionais da Educação têm problematizado a expressão “público-alvo”, preferindo utilizar apenas “público da educação especial”, quando esse uso é inevitável. Nos próximos capítulos, discutiremos mais amplamente acerca dessa política e dos estudantes participantes desse grupo.

Assim como Monteiro e Freitas (2023, p. 4), reconhecemos que, enquanto a escola se mantiver presa a formas de organização e de funcionamento que não consideram a diversidade discente e as múltiplas formas de aprender, os estudantes público-alvo da educação especial ficarão à margem do seu processo de aprendizagem, muitas vezes sem a garantia do seu direito à educação de qualidade.

Compreendemos que a formação de professores aparece como um entrave para o atendimento dos estudantes do PAEE nas escolas regulares no Brasil. No entanto, notamos que existem outros aspectos adjacentes à formação (inicial e continuada) que prejudicam a qualidade desse atendimento, dentre eles, as concepções sobre deficiência apresentadas pelos professores.

Dessa forma, dão-se as justificativas científica e social desta pesquisa, que busca contribuir para que os currículos dos cursos de graduação, de pós-graduações

(*lato e stricto sensu*) e formações continuadas ofertadas tratem não somente de estratégias e recursos educacionais mais inclusivos e universais, como também fomentem o debate acerca das concepções de educação e de deficiência e sobre as políticas públicas voltadas para o atendimento ao PAEE. Esse debate se estende ainda mais quando consideramos a deficiência como diferença, e não apenas como um marcador social.

Para garantir que a inclusão de estudantes do PAEE aconteça no espaço da escola regular, o planejamento e as práticas pedagógicas devem reduzir barreiras entre o estudante e o conhecimento, e o currículo deve ser pensado e organizado de maneira acessível a todos os estudantes, sem distinção.

Nesse sentido, o compromisso social desta pesquisa no campo da Educação Especial é de ampliar a participação dos estudantes do PAEE nas atividades em sala de aula comum e nas escolas regulares, por meio das mudanças de perspectiva educacional desse grupo social pelos professores. Assumimos, aqui, a posição de que o debate e o entendimento acerca das concepções sobre deficiência que norteiam as práticas escolares pode possibilitar que os estudantes tenham o suporte e as intervenções necessárias para a garantia do seu direito ao acesso, à qualidade e à sua permanência no espaço escolar.

Ao afirmar o compromisso supracitado, esta pesquisa se volta para a formação continuada de professores como um dos caminhos para uma pretensa educação inclusiva. Para tanto, entendemos que essa formação continuada deve estar articulada à prática e às questões vividas em sala de aula, bem como ofertada em serviço e com a participação ativa dos educadores, não apenas como “alunos” ou “espectadores”, e sim investigando, produzindo conhecimento e refletindo sobre sua prática pedagógica, com o apoio da escola.

Nesse sentido, reconhecemos que a formação continuada de professores se torna aliada ao campo da Educação Especial, como um meio de possibilitar aos professores repensarem sobre a mobilização de conhecimentos e práticas pedagógicas que contemplem a educação de forma integral e inclusiva, priorizando a reflexão crítica sobre as próprias práticas como base de suas discussões, dialogando com Soares (2022):

[...] a formação continuada não se reduz a cursos, seminários, palestras, conhecimentos ou técnicas, é uma atividade de análise e reflexão constante do trabalho docente, produzindo a identidade pessoal e profissional

reciprocamente, ou seja, vai além, é um trabalho, amplo, reflexivo e contextualizado. (SOARES, 2022, p. 43)

Para compreender quais fatores interferem no processo de escolarização dos estudantes do PAEE e como a formação continuada pode auxiliar no avanço desse cenário, os dados analisados nesta pesquisa dizem respeito a professores de educação básica participantes de uma ação formativa continuada. A formação foi ofertada pelo Observatório de Redes de Apoio Para a Inclusão Escolar (OIEEI) no ano de 2021, nos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri, em Minas Gerais. Os dados são provenientes do banco de dados alimentado pelos pesquisadores do OIEEI desde 2021. As ações formativas do grupo permanecem em modo remoto, com no mínimo um encontro presencial anual. Esse banco foi acessado com o intuito, também, de aprimorar e personalizar o trabalho que vem sendo realizado com esse grupo de professores e de outros professores de outras regiões.

Diante disso, os dados coletados nesta pesquisa consistem em um recorte de uma pesquisa guarda-chuva, que teve como participantes professores dos municípios dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. De um modo geral, as respostas dos professores participantes demonstram uma insatisfação com a qualidade da Educação Inclusiva proposta na região, sensação de despreparo e falta de formação para trabalhar com os estudantes do PAEE, além da necessidade de maior suporte da gestão e do município. Ao analisar as respostas e observar as demandas e dificuldades dos professores, surgiram os questionamentos: O que os professores pensam sobre a inclusão escolar e a presença desses estudantes nas salas de aula comuns? Qual o olhar dos professores para esses estudantes? Quais concepções sobre deficiência orientam suas práticas pedagógicas?

A partir da necessidade de compreender melhor o surgimento dessas demandas e desafios dos professores, a presente pesquisa pretende responder à seguinte questão: como os professores entendem a deficiência interfere nas práticas pedagógicas ofertadas para os estudantes público-alvo da educação especial?

Nesse sentido, a presente pesquisa objetiva buscar relações entre práticas pedagógicas sugeridas por professores para trabalhar com perspectiva inclusiva e os modelos de compreensão de deficiência (moral/religioso, médico, social e biopsicossocial) identificados em seus relatos. Para alcançar esse objetivo, enumeramos os seguintes objetivos específicos:

- i. Identificar os modelos de compreensão da deficiência (moral/religioso, médico, social e biopsicossocial) mencionados (direta e indiretamente) pelos professores como norteadores de suas práticas;
- ii. Analisar as práticas pedagógicas sugeridas pelos professores para a inclusão escolar dos estudantes do PAEE nas salas de aula comuns.

Assim, para concluir os objetivos traçados e responder às perguntas que norteiam este trabalho, os próximos capítulos apresentam o caminho trilhado nesta pesquisa.

O capítulo 1, *Percurso histórico da escolarização de pessoas com deficiência no Brasil e efeitos das políticas atuais de acesso em ensino regular*, expõe um panorama sobre os principais conceitos do campo da Educação Especial, um histórico da escolarização de pessoas com deficiência no Brasil, e indica as políticas públicas vigentes que afirmam os direitos do público-alvo da educação especial, bem como os dados de matrícula atualizados sobre a escolarização desse grupo.

O capítulo 2, *Conceitos norteadores que podem favorecer a inclusão escolar no Brasil*, apresenta os termos e conceitos utilizados no campo da Educação Especial, bem como os modos de compreensão sobre a deficiência. São conceitos ainda pouco difundidos na área da Educação, mas fundamentais para compreender as lacunas existentes na garantia da educação inclusiva. Entende-se que as concepções sobre deficiência se caracterizam como o objeto de estudo deste trabalho, uma vez que se objetiva identificá-las e relacioná-las às práticas pedagógicas sugeridas pelos professores em relação ao público-alvo da educação especial. Por isso, é fundamental construir um esclarecimento e delinear o nosso entendimento acerca das concepções sobre deficiência.

O capítulo 3, *A formação de professores no Brasil e os desafios para atuarem com perspectiva inclusiva*, aponta uma construção histórica sobre o processo de formação e profissionalização dos docentes brasileiros, dialogando com as concepções de educação e escola em cada período histórico. Ademais, apresentamos os conceitos de complexidade do trabalho e da formação docente, como forma de compreender as características singulares e desafiadoras dessa profissão, a formação de professores para atuar na inclusão escolar com perspectiva inclusiva e uma breve contextualização da história da inclusão escolar no Brasil. Relacionamos a essa linha do tempo as diferentes concepções de deficiência e como elas influenciam

na participação das pessoas com deficiência na sociedade e, principalmente, na escola.

O capítulo 4, *Revisão integrativa da literatura*, reúne as pesquisas mais recentes encontradas nos bancos de pesquisa brasileiros sobre a formação de professores para atuar na educação especial e sobre as suas concepções de deficiência e de inclusão escolar. Esse movimento foi fundamental para compreender o campo que esta pesquisa adentrou para dialogar com os autores que já investigaram e produziram sobre o assunto.

O capítulo 5, *Percurso metodológico*, esclarece o caminho percorrido para investigar a hipótese desta pesquisa. Portanto, aqui, indicamos os aspectos éticos, descrevemos o tipo de estudo realizado e os procedimentos metodológicos adotados para realizar a geração e a análise dos dados.

Em seguida, o capítulo 6 *“Resultados e discussões”* apresenta os resultados encontrados por meio das análises realizadas, dialogando com o referencial teórico apresentado e analisando quantitativamente e qualitativamente as respostas dos professores, buscando compreender suas concepções sobre deficiência nas entrelinhas de seus relatos e relacionando-as às práticas pedagógicas sugeridas por eles.

Por fim, no capítulo 7, *Considerações finais*, apresentaremos as implicações e principais contribuições deste trabalho para o campo de estudos da Educação Especial. Indicamos, também, sugestões para futuras análises e caminhos possíveis para ampliar a qualidade da formação de professores para atuar na perspectiva inclusiva.

## **CAPÍTULO 1 – PERCURSO HISTÓRICO DA ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL E EFEITOS DAS POLÍTICAS ATUAIS DE ACESSO AO ENSINO REGULAR**

*Todo mundo tem que ser especial  
Em oportunidades, em direitos, coisa e tal.  
(Gilberto Gil)*

### **1.1 A educação das pessoas com deficiência no Brasil**

Para pensar sobre a inclusão dos estudantes do PAEE nas salas de aula comuns das escolas regulares, é preciso citar, ainda que brevemente, alguns aspectos históricos da educação especial no Brasil. Nesta seção, à luz de pesquisadores da área da Educação Especial [RODRIGUES, CAPELLINI, SANTOS (2014); JANUZZI (1992); MENDES (2006; 2010)], apresentaremos um breve resgate histórico, considerando não apenas a participação desses sujeitos nos espaços escolares, como também os aspectos históricos relacionados ao atendimento educacional desse público. Posteriormente, relacionaremos esses aspectos às concepções acerca da deficiência e ao tratamento destinado a essas pessoas.

É no final do século XIX que se dá o marco histórico da escolarização de pessoas com deficiência no Brasil, com a criação de instituições educativas voltadas para esse público (em especial, as pessoas com deficiências físicas e intelectuais). Januzzi (1992 apud Mendes 2010) denomina duas vertentes de educação especial no Brasil nessa época: a vertente *médico-pedagógica* e a *psicopedagógica*, que enfatizam os cuidados médicos e psicológicos com esse público, colocando os saberes pedagógicos em segundo plano. Mendes (2010) ainda ressalta que, para Januzzi (1992), o descaso com a educação nesse período não se deu apenas no âmbito da educação das pessoas com deficiência, mas também quanto à educação popular de modo geral.

Com o avanço das políticas públicas para a educação no Brasil e a disseminação das ideias de educação como direito de todos e meio de superação das desigualdades sociais, no decorrer da década de 1920, deu-se a entrada da psicologia nas escolas. Por meio de propostas de organização da educação em classes homogêneas, surgem as escolas para crianças “excepcionais” e as instituições filantrópicas e de caráter assistencialista, que ofereciam serviços educacionais, psicológicos e médicos para as pessoas com deficiência.

Assim, de acordo com Mendes (2006), a educação especial foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral. Apenas com a intensificação dos movimentos sociais pelos direitos humanos, na década de 1960, a população e os pesquisadores do campo da Educação começaram a argumentar a favor da integração das pessoas com deficiência nas escolas. Esses movimentos sociais conscientizaram e mobilizaram a sociedade acerca dos prejuízos da segregação e dos benefícios da integração desses estudantes nas escolas regulares.

Ainda segundo Mendes (2006), no âmbito internacional, somam-se aos movimentos sociais e seus argumentos morais, pesquisas educacionais que produziram evidências e formas de ensinar pessoas que, por muito tempo, não eram consideradas como educáveis, e um contexto econômico desfavorável às instituições especializadas e programas segregados, devido ao seu alto custo de manutenção. Nesse sentido, gradativamente, foram estabelecidas bases legais que instituíam a obrigatoriedade do poder público em ofertar serviços e oportunidades educacionais às pessoas com deficiência, segundo o princípio da “segregação mínima possível” (2006, p. 389).

No entanto, o Brasil, os anos 1960-1970 foi palco da criação e fortalecimento das instituições especializadas e filantrópicas, com ênfase para a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a Sociedade Pestalozzi do Brasil. Conseqüentemente, os setores públicos de educação e de assistência social tornaram-se parceiros dessas instituições, exonerando o setor da educação pública de sua responsabilidade sobre a educação das pessoas com deficiência. Além dessas instituições, na educação básica, a escolarização desses estudantes se dava em classes especiais nas escolas regulares. Nesse momento, foi aumentando-se a necessidade de definir bases legais e técnicas para a educação especial brasileira, e legislações voltadas para esse público podem ser percebidas dentre os anos de 1971 e 1974, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os pareceres do Conselho Federal de Educação, o I Plano Setorial de Educação e Cultural e a criação do Centro Nacional de Educação Especial (primeiro órgão educacional do governo federal voltado para a política de educação especial). Ainda assim, nota-se, segundo Mendes (2010, p. 100-101), “nitidamente a tendência de privilegiar a iniciativa privada em detrimento dos serviços públicos de ensino especial”.

A Constituição Federal Brasileira promulgada em 1988 assegurou direitos e dispositivos legais para a educação de pessoas com deficiência. Esse documento

torna-se, então, marco legal para nortear o atendimento desses estudantes, preferencialmente, nas escolas regulares e determina que é dever do Estado garantir a escolarização desse público. No entanto, segundo Mendes (2010), os problemas de baixo rendimento escolar e a dificuldade do acesso às escolas regulares ainda mantinham esses estudantes às margens das oportunidades educacionais. Para esses estudantes, só havia duas alternativas disponíveis: a escola especial filantrópica ou a classe especial nas escolas públicas. Assim, classes e escolas especiais transformaram o ensino especial num espaço de legitimação da exclusão, segregação e discriminação dos estudantes com deficiência.

Para Mendes (2006, p. 398), “a legislação, ao mesmo tempo em que ampara a possibilidade de acesso à escola comum, não define obrigatoriedade e até admite a possibilidade de escolarização que não seja na escola regular”. Nesse sentido, a autora afirma que as políticas públicas de educação para a inclusão escolar brasileira dos anos 2000, na realidade, prejudicaram esse processo para os estudantes. Mesmo postas na lei, as mudanças não foram traduzidas em ações políticas.

Finalmente, chegamos aos tempos atuais, quando, segundo Sebastian-Heredero (2010, p.193), o “conceito de inclusão tornou-se um dos principais focos no meio educacional”, e os discursos atuais evidenciam urgência em escolarizar a todos os alunos na escola regular. Nesse sentido, o autor observa que “a Educação Inclusiva é atualmente apoiada e fomentada pela legislação em vigor, e constitui fator determinante das políticas públicas educacionais em todos os níveis” (2010, p. 195). Sebastian-Heredero (2010) indica que a atenção aos alunos com deficiência dentro das escolas regulares e inclusivas faz parte de uma mudança conceitual. Mudança essa que supõe a superação das escolas especiais e o atendimento dos estudantes com deficiência nas escolas regulares, entendendo a escola como um espaço para a promoção da aprendizagem e inclusão de todos os estudantes.

Importa-nos demarcar histórica e politicamente o momento em que se institui esta pesquisa e suas concepções. Para isso, na próxima seção, apresentaremos as políticas públicas vigentes que norteiam e afirmam a escolarização e os direitos das pessoas com deficiência no Brasil.

## 1.2 As políticas públicas que asseguram a inclusão escolar no Brasil

Peterson (2006 apud Mendes 2014, p. 40) afirma que “a educação de crianças com deficiência em classes comuns é uma prática promissora quando relacionada à implementação da reforma escolar”. Nesse sentido, apresentaremos, aqui, as políticas públicas vigentes no momento desta pesquisa que se constituem como caminho para uma pretensa reforma escolar. Caminho esse que preconiza o acesso, a participação e a permanência de estudantes com deficiência nas salas de aula comuns das escolas regulares.

A Constituição Federal Brasileira (1988), citada anteriormente, se caracteriza como a legislação maior e acima de todas as outras leis do país. Esse documento se constituiu como um marco na garantia de direitos sociais, como saúde, educação e previdência social, estabelecendo, portanto, um Estado Democrático de Direito. Seus princípios visam promover a igualdade entre todos os brasileiros e a inclusão social daqueles que estiveram, historicamente, à margem da sociedade. Nesse contexto, são direitos das pessoas com deficiência garantidos e respaldados pela maior Lei do nosso país, dentre outros: direito à educação e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino; igualdade de condições para o acesso e permanência em instituições escolares; proteção; integração e assistência social; garantia de acessibilidade física e arquitetônica nos espaços públicos e privados (Brasil, 1988).

Em relação ao campo da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promulgada no ano de 1996 apresenta um dispositivo legal importante para a garantia da educação inclusiva. O atual texto do artigo 59 determina que os sistemas de ensino devem ampliar o atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na própria rede pública regular de ensino. Ainda, deve assegurar a esse público:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (Brasil, 1996)

É importante sublinhar que a LDB (1996) confere a garantia de uma formação docente adequada e capacitada para a integração dos estudantes PAEE nas classes comuns das escolas regulares. Adiante, discorreremos quanto à capacitação exigida para atuar no Atendimento Educacional Especializado.

O Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado no ano de 2001, constituiu-se, também, como um marco legal para a escolarização das pessoas com deficiência. A primeira versão do documento indicava que o atendimento aos *estudantes com necessidades educacionais especiais*<sup>1</sup> fosse feito, preferencialmente, na rede regular de ensino, indicando a possibilidade da ampliação da oferta de vagas para o PAEE e a garantia desse direito aos estudantes. No entanto, o texto apresentava um cunho sugestivo para o atendimento na rede regular de ensino, dando também a possibilidade desse atendimento acontecer em instituições especiais, sem determinar enfaticamente o lócus de educação desse público.

Lançada no ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) salientou o compromisso do Ministério da Educação (MEC) com a educação especial, apresentando, em seu texto original, o objetivo de:

(...) assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos

---

<sup>1</sup> Nomenclatura adotada pelo documento.

transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (MEC/SEESP, 2008, p. 14)

Além disso, instituiu que a Educação Especial, enquanto modalidade de ensino, passasse a integrar a proposta pedagógica da escola regular, bem como de outras modalidades. Também definiu o público-alvo da educação especial e o conceito de “Educação Especial”, já apresentados nas seções anteriores desta pesquisa. Mais uma vez, enfatizamos que é preciso atentar-se a esses conceitos, uma vez que a expressão “Educação Especial”, aqui utilizada, não se relaciona à ideia de que os estudantes com deficiência seriam “especiais” em relação aos outros, e sim de que necessitam de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para que seja garantido o seu direito à aprendizagem.

Em relação ao público-alvo da Educação Especial, o texto ainda explica a delimitação dos estudantes que têm esse direito garantido. É preciso ter cautela para que essa nomenclatura não seja apenas uma categorização dos estudantes, e sim uma forma de garantia de acessibilidade e redução de barreiras educacionais.

As definições do público-alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos. (MEC/SEESP, 2008, p. 15)

Com o objetivo de promover a redução de barreiras educacionais e ampliar a aprendizagem desses estudantes, após a instituição da PNEEPEI, no ano de 2009, foram instituídas, por meio da Resolução nº 4 do MEC, as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (CNE nº 4/2009). Nesse documento, definiu-se como atendimento educacional especializado:

O conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucionalmente, **presto?** de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos público-alvo da educação especial, matriculados no ensino regular; ofertado prioritariamente em salas de recursos multifuncionais ou em centros de atendimento educacional especializado; no turno inverso da escolarização. (CNE/CEB nº 4/2009)

A resolução atribui ao AEE diversas funções e ações de promoção da inclusão, dentre elas: organizar o projeto político pedagógico para esse atendimento; efetivar a articulação pedagógica entre os professores de AEE e os professores das salas de

aula comuns; estabelecer redes de apoio à formação docente; contribuir na elaboração de estratégias pedagógicas e de acessibilidade (Brasil, 2009).

No ano de 2014, o novo Plano Nacional de Educação foi promulgado, por meio da Lei nº 13.005/2014, estabelecendo objetivos, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Tais proposições requisitavam às escolas garantir o atendimento das necessidades específicas e assegurar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades, bem como a garantia do acesso, com promoção de acessibilidade estrutural, curricular e de aprendizagem. O documento preconiza, ainda, a garantia da qualidade do ensino e, inclusive, do corpo docente e da formação continuada dos professores.

Por meio do estabelecimento de 20 metas, o PNE (2014) buscou a melhoria da qualidade da educação brasileira. Em relação à educação especial, a Meta 4 tornou indispensável assegurar o atendimento das especificidades de crianças com deficiência nas escolas regulares:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (Brasil, 2014, p. 67)

Ademais, como estratégias para alcançar essa meta no período determinado, o documento apresenta: a implementação das salas de recursos multifuncionais; o fomento à formação continuada de professores; a garantia do atendimento educacional especializado de forma complementar e suplementar; a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria para apoiar o trabalho dos professores; a oferta de acessibilidade arquitetônica, transporte e tecnologia assistiva; a garantia de ensino bilíngue em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura; o fomento à pesquisas; a articulação intersetorial, de forma a assegurar atenção integral ao longo da vida desses estudantes; e, ainda, favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo (Brasil, 2014).

Ao apresentarmos essas estratégias descritas no Plano Nacional de Educação, objetivamos construir um paralelo entre a linha do tempo histórica traçada nas seções anteriores em relação à educação de pessoas com deficiência no Brasil. Salientamos, aqui, que o PNE é uma política pública educacional universal, ou seja, não é exclusiva

da Educação Especial. O documento foi construído sob a perspectiva de que a educação é um direito universal, que deve ser garantido para todos os brasileiros, em todos os segmentos de ensino. No entanto, entende-se que, para proporcionar o acesso, a permanência e a qualidade do público-alvo da educação especial, é preciso criar articulações intersetoriais entre órgãos públicos, instituições privadas, sociedade, estudantes, professores e pesquisadores. O documento sugere ações colaborativas que transcendam o campo da educação. Nesse sentido, o PNE se constitui como um exemplo de política pública que considera a pessoa com deficiência como um sujeito integral, com potencialidades e capacidades, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa.

Ainda sob o anseio de uma perspectiva inclusiva de sociedade e dando continuidade aos decretos anteriores, no ano de 2015, foi sancionada a Lei nº 146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). O texto define que as pessoas com deficiência seriam aquelas que têm “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, art. 2º, 2015). Nesse sentido, a LBI apresenta um olhar biopsicossocial sobre esses sujeitos, conferindo uma nova concepção acerca da deficiência para a legislação brasileira.

A LBI tornou-se um importante marco para as pessoas com deficiência, por afirmar a igualdade e criminalizar ações de discriminação das pessoas com deficiência, indicando que elas têm direito à igualdade de oportunidades e o reconhecimento do exercício das liberdades fundamentais.

O capítulo IV desse texto trata do direito à educação inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino. A LBI (2015) também preconiza a oferta de serviços e recursos de acessibilidade que busquem eliminar as barreiras impostas para a escolarização dos estudantes PAEE. Assim, a legislação afirma o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem desses estudantes no ambiente da escola regular e em outros espaços educativos. É importante ressaltar que a LBI institui que não apenas as instituições da esfera pública, mas as instituições privadas de qualquer nível e modalidade de ensino também são obrigadas a cumprir seus dispositivos.

A legislação brasileira também afirma aos estudantes público-alvo da Educação Especial a qualidade em relação à formação dos seus professores. A

Resolução CNE/CP 2/2019 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Ressaltamos alguns trechos desse documento, que reafirma o compromisso com a educação especial ao instituir como um dos fundamentos da política de formação docente (capítulo II, art. 6º): “assegurar o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que **considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes**” (Brasil, 2019, p. 3, grifo nosso). Ademais, em seu capítulo III, artigo 7º, instituiu que todos os cursos superiores para a formação de professores para a educação básica tenham como princípio norteador o “compromisso com a igualdade e a equidade educacional” (Brasil, 2019, p.4). Adicionalmente, no capítulo IV, artigo 12º, o documento determina que os currículos dos cursos de licenciatura garantam aos futuros docentes fundamentação acerca de “marcos legais, conhecimentos e **conceitos básicos da educação especial**, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais” (Brasil, 2019, p.7, grifo nosso).

Na linha do tempo exposta, observamos que, por meio da luta dos movimentos sociais e com o apoio do Estado, por meio da construção de políticas públicas, vinha sendo constituída uma nova concepção acerca da escolarização e da participação das pessoas com deficiência na sociedade. No entanto, em contrapartida ao caminho que vinha sendo construído, o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, no ano de 2016, apresentou consequências negativas para a garantia de direitos desse público. Cortes de investimentos, desmonte de secretarias e ações autoritárias contra a democratização da educação, da promoção da igualdade e da participação social culminaram em um retrocesso para diversos segmentos da sociedade, especialmente para a educação especial na perspectiva inclusiva.

Rosa e Lima (2022) demonstram que não apenas a mudança de governo, como a mudança dos atores responsáveis pela gestão da educação especial acarretaram uma tentativa de mudança da política nacional de educação especial, descontinuando o trabalho que havia sendo implementado, o que “repercutiu numa proposta de mudança em diversos elementos que são centrais para o desenho da política de educação especial” (Rosa; Lima, 2022, p. 17).

Podemos exemplificar algumas ações, como a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), no ano de 2016, e a criação do documento “Política Nacional de Educação Especial: equitativa,

inclusiva e ao longo da vida” (Brasil, 2018), que sugeriu a oferta de escolarização em instituições, escolas ou classes especiais exclusivas para o PAEE, o que foge totalmente da perspectiva inclusiva, apresentada nas políticas anteriores.

Ademais, é importante considerar que, para além das medidas governamentais contrárias às medidas de inclusão, a pandemia de Covid-19 acarretou diversos prejuízos para a sociedade, para a educação e, conseqüentemente, para a educação especial. Pereira, Gomes e Corsino (2023) analisaram os sentimentos e efeitos da pandemia de Covid-19 em crianças em idade escolar. As autoras (2023, p. 7) indicam que, “ainda que tais efeitos tenham atravessado fronteiras, a experiência da pandemia mostrou-se diversa, de acordo com as condições sociais e as políticas locais de enfrentamento”, e ressaltam que a pandemia intensificou a exclusão, penalizando as minorias e as populações historicamente excluídas da sociedade (dentre elas, as pessoas com deficiência).

Após o fechamento de escolas, as aulas *on-line* e/ou híbridas impactaram negativamente o desempenho dos estudantes. Assim, tornou-se urgente a retomada da implementação de políticas públicas de apoio à diversidade e inclusão, além do trabalho de pesquisa e formação de professores para o trabalho com a educação especial. Considerando que este era o cenário no momento da obtenção dos dados analisados na presente pesquisa, discutiremos mais enfaticamente a relação entre a pandemia de Covid-19 e as políticas de educação especial na perspectiva inclusiva na seção *Contexto de geração dos dados*.

No ano de 2023, com a eleição do presidente Lula e a promessa de superação de uma lógica mercantilista e de privatização da educação, logo no primeiro dia de governo, foram revogados os decretos considerados excludentes para os estudantes PAEE. Além disso, ao longo desse primeiro ano de governo, foi lançado o Plano de Afirmação e Fortalecimento da Política Nacional de educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (inicialmente lançada em 2008), como parte da retomada das políticas para esse grupo.

Reiteramos, aqui, que a PNEEPEI não foi desfeita, no entanto, durante os anos de 2017 e 2022, sua fiscalização e as ações e diretrizes decorrentes dela foram enfraquecidas. Ademais, foram promovidas e incentivadas ações governamentais e do Ministério da Educação (MEC) que tomaram um caminho contrário ao que vinha sendo construído, entre os anos de 2003 e 2016, no campo da Educação Especial e

da perspectiva inclusiva de sociedade, com foco na concepção biopsicossocial da deficiência, conforme ilustramos com esse percurso histórico-político.

Aproximando-nos do período histórico que nos encontramos momentaneamente (2023-2024), o atual governo comprometeu-se com a retomada e o aprimoramento das políticas educacionais para as pessoas com deficiência, lançando programas (por exemplo, *Viver Sem Limite 2* e o fortalecimento da PNEEPEI) como parte de ações fundamentais e intersetoriais para que necessidades básicas relacionadas ao atendimento de pessoas com deficiência possam ser efetivadas.

Em relação à afirmação e ao fortalecimento da PNEEPEI, a proposta baseia-se em quatro eixos: *expansão do acesso* dos estudantes às escolas regulares – com ênfase na educação infantil; *formação* – com mais investimentos na formação de professores para o atendimento nas salas de aulas comuns e nas salas de Atendimento Educacional Especializado; *qualidade e permanência* – reduzindo barreiras de acessibilidade e regulamentando o trabalho dos profissionais de apoio escolar; e *produção de conhecimento* – apoiando pesquisas acerca da educação inclusiva, incentivando pesquisadores com deficiência e investindo na gestão de informações.

Neste momento histórico, pode-se observar avanços em políticas educacionais que estimulam a continuação das pesquisas sobre o campo da Educação Especial e fomentam o debate da formação de professores para o atendimento aos estudantes PAEE. Nesse sentido, apresentaremos, em seguida, os dados de matrícula dos estudantes público-alvo da educação especial, de acordo com o Censo Escolar de 2023, divulgado em fevereiro de 2024. Esses dados são fundamentais para analisar o progresso das políticas públicas para a educação e o desenvolvimento das Metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (2014).

### **1.3 Sobre o acesso de estudantes com deficiência ao Ensino Regular**

Nesta seção, o objetivo é apresentar os dados de matrículas dos estudantes do público-alvo da educação especial na educação básica, analisando a presença deles nas escolas regulares e nas salas de aula comuns. Além disso, pretendemos verificar acerca das matrículas e desenvolvimento do Atendimento Educacional

Especializado (AEE) e da formação dos professores para trabalhar com os estudantes PAEE.

O Censo Escolar, considerado a principal pesquisa estatística nacional de educação, registra, dentre outros indicadores e modalidades da educação brasileira, os dados acerca das matrículas da educação especial na educação básica (Santos; Santos; Silva, 2024). Ainda de acordo com as autoras, a análise dos dados do Censo Escolar proporciona um controle da evolução da educação no Brasil e serve de parâmetro para o desenvolvimento de políticas públicas mais assertivas, mapeando regiões e modalidades educacionais que necessitam de mais investimento.

Por meio dos dados do Censo Escolar de 2023, ao observar as matrículas dos estudantes com deficiência na educação básica brasileira, fica evidente que esse público tem ocupado seu espaço nas salas de aula comuns das escolas regulares. Todavia, as autoras (2024) indicam a necessidade de uma formação continuada dos professores para que tenham condições metodológicas de assistir positivamente esse público.

No ano de 2023, o número de estudantes do público-alvo da educação especial matriculados na educação básica chegou a 1,8 milhão. Esse número representa um aumento de 41,6% em relação ao Censo de 2019. Dentre eles, 95% estão matriculados nas classes comuns, o que representa, aproximadamente, 3,7% dos estudantes da educação básica (Inep, 2023). Esses dados, segundo Santos, Santos e Silva (2024), enfatizam a importância da equidade na oferta de educação básica, percebendo uma maior receptividade das famílias e das escolas.

Observamos, também, um aumento no percentual de estudantes com acesso às turmas de atendimento educacional especializado: passando de 40,6% em 2019 para 42% dos estudantes atendidos em 2023 (Inep, 2023). No entanto, é importante destacar que há um percentual de 5% dos estudantes público-alvo da educação especial matriculados em classes exclusivas no ano de 2023, o que indica, ainda, uma quantidade significativa de estudantes.

Comparativamente, as redes estadual e municipal são as que apresentam a maior quantidade de estudantes PAEE em salas de aula comuns (97,8% e 97,3%, respectivamente). Na rede privada (este grupo inclui, também, as instituições filantrópicas), nota-se uma realidade bastante divergente: das 263.874 matrículas de estudantes PAEE, 56,2% são em classes comuns. Esses dados indicam que a rede pública tem sido referência no que diz respeito ao acesso desse público à educação

básica. Indicam, também, que as instituições privadas precisam, urgentemente, de reestruturação de seus sistemas de ensino e maior fiscalização para o cumprimento das legislações educacionais vigentes para promover uma educação na perspectiva inclusiva.

Ainda assim, Mendes (2006, p. 402) ressalta que apenas o acesso desses estudantes às escolas regulares não é suficiente. A autora indica que traduzir a filosofia de inclusão das leis, dos planos e das intenções para a realidade dos sistemas e das escolas requer conhecimento e prática. Nesse sentido, Mendes (2006) questiona sobre qual seria essa prática e qual seria a fundamentação para embasar essa prática, e conclui que esse é um exercício para a produção científica, ratificando a justificativa acadêmica desta pesquisa.

Sob esse aspecto, consideramos importante apresentar os dados do Censo de 2023 acerca da formação dos professores para a educação básica. Isso levando em conta que eles são os sujeitos principais da presente pesquisa e que a formação de professores é enfatizada como fundamental para a garantia do direito educacional nos documentos e legislações norteadoras para a educação especial na perspectiva inclusiva.

Em relação à educação infantil, observamos que 80,7% dos docentes possuem nível superior completo, 11% têm curso de ensino médio normal/magistério e, ainda, 8,4% dos professores têm nível médio ou inferior. Quanto à escolaridade dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, observamos que 87,3% têm nível superior completo, 7,8% ensino médio/normal e, ainda, 4,9% têm nível médio ou inferior. Já acerca dos anos finais do ensino fundamental, 92% dos docentes possuem nível superior completo – sendo 90,3% deles em grau acadêmico de licenciatura – e 7,9% dos docentes têm escolaridade nível médio ou inferior.

Quanto à quantidade de professores da educação básica com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, observa-se que 47,7% dos docentes indicam essa formação acadêmica, enquanto 41,3% indicam possuir algum tipo de formação continuada. Esses números apresentam, respectivamente, um aumento de 6,4% e 3% em relação ao Censo de 2019.

Considerando esse contexto, a partir de agora, discutiremos conceitos norteadores que podem estar relacionados aos principais desafios impostos à formação de professores para atuar com perspectiva inclusiva, a partir, também, dos parâmetros e diretrizes indicados pela legislação aqui apresentada.

## CAPÍTULO 2: CONCEITOS NORTEADORES QUE PODEM FAVORECER A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

*Permita que eu fale  
 Não as minhas cicatrizes  
 Se isso é sobre vivência  
 Me resumir à sobrevivência  
 É roubar o pouco de bom que vivi  
 [...] Achar que essas mazelas me definem  
 É o pior dos crimes  
 (Emicida)*

### 2.1 Diferenciando Educação Inclusiva, Inclusão Escolar e Educação Especial

Iniciaremos esta seção ressaltando sobre os usos dos termos “educação inclusiva”, “inclusão escolar” e “educação especial” e suas implicações para as pesquisas educacionais. Conforme defende Oliveira (2022), a compreensão desses conceitos é fundamental para compreender a efetivação do direito que todas as pessoas possuem de estudar na rede regular de ensino, assegurado pela legislação brasileira, desde a Constituição Federativa de 1988.

A *educação inclusiva*, de acordo com Oliveira (2022), refere-se a um movimento filosófico e político mundial que busca garantir o direito à educação de qualidade para todos os grupos sociais historicamente excluídos da escola. Para além da garantia do acesso à educação, a educação inclusiva prioriza a participação nas atividades escolares e a garantia do aprendizado em todos os níveis de ensino. Esse movimento data da década de 1990, com origem em agendas de organismos internacionais ligados aos direitos humanos e à educação para todos. Portanto, a Educação Inclusiva não se refere somente à escolarização de pessoas com deficiência.

De acordo com a Resolução nº 2/2001 do Conselho Nacional de Educação, a educação inclusiva é entendida como “a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade”, que assegura a “equiparação de oportunidades de desenvolvimento com qualidade, em todas as dimensões da vida” (Brasil, 2001, p. 39-40). Aqui, julgamos importante mencionar a observação de Pedroso, Campos e Duarte (2013, p. 42), que, ao discutir o uso desta nomenclatura,

sublinham que “apenas o acesso à escola comum não pode ser compreendido como sinônimo de educação inclusiva”.

Consideramos a escola como um espaço de todos, onde cada estudante tem o direito de se expressar livremente, participar das atividades propostas e construir o seu conhecimento de acordo com suas capacidades, recebendo o suporte adequado para se desenvolver dentro das suas necessidades. Nesse sentido, assim como Ropoli *et al.* (2010, p. 8), entendemos a educação inclusiva como um “processo educacional que garante o direito à diferença e não à diversidade, pois assegurar o direito à diversidade é continuar na mesma, ou seja, é seguir reafirmando o idêntico”. Acrescentamos, aqui, a observação de Mendes (2023) que ressalta que, embora o público da educação especial faça parte da população historicamente excluída da escola, o conceito de “educação inclusiva” não pode ser reduzido apenas a esse grupo.

Por sua vez, a *inclusão escolar* diz respeito ao processo de escolarização dos estudantes do público-alvo da educação especial nas salas de aula comuns das escolas regulares. Ou seja, é a expressão que indica a presença desses estudantes nas salas de aula comuns e pressupõe a participação de toda a turma nas atividades propostas. Enicéia Mendes (2023) esclarece que esse conceito também abrange aspectos filosóficos, políticos e pedagógicos, com o intuito de defender a garantia do acesso, permanência e sucesso dos estudantes do PAEE nas classes comuns de escolas regulares. Alerta-se, no entanto, que se trata de um conceito acolhido e difundido mais recentemente pelos pesquisadores brasileiros da área.

Rodrigues, Capellini e Santos (2014, p. 10) sublinham que o movimento pela inclusão escolar valoriza a diversidade como um fator que aumenta a qualidade da educação. Isso porque “traz à tona a questão do direito de todos à educação” e reconhece a “importância do desenvolvimento das potencialidades, saberes, atitudes e competências de todos os estudantes”.

Já a *Educação Especial* se consolida como área de estudos que propõe buscar soluções para os desafios que se impõem à escolarização e aos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes do público-alvo da educação especial. Enquanto campo de pesquisa, investiga os assuntos referentes à inclusão escolar, tecnologias assistivas, políticas públicas e formação de professores para a redução e erradicação de barreiras que impedem a participação desses estudantes nas salas de aula comuns, das escolas regulares (Casagrande; Oliveira, 2024). Essa compreensão é

semelhante à de Mendes (2023, p. 21), que define a Educação Especial “como um campo de produção de conhecimento sobre a educação de estudantes com necessidades educacionais especiais”.

Assim como Dias e Silva (2020), observamos que o uso do termo “*especial*” tende a demarcar um lugar destinado ao diferente. Nesse sentido, pode indicar segregação e influenciar a compreensão da sociedade acerca da escolarização e dos direitos das pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtorno do espectro do autismo. No entanto, ressaltamos que essa nomenclatura está amparada pela política que norteia as práticas pedagógicas e indica os direitos dos estudantes PAEE: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI), de 2008<sup>2</sup>. No início de nosso texto, também comentamos sobre a problematização que vem sendo feita em relação à palavra alvo.

Nesse documento, a Educação Especial é definida como uma modalidade de ensino presente em todas as etapas da escolarização básica das escolas regulares, que funciona de maneira complementar, como um suporte para a sala de aula comum. Por meio da PNEEPEI, a legislação brasileira prevê o acesso e a permanência dos estudantes do PAEE nas escolas regulares, na perspectiva da educação inclusiva. Pressupõe, também, o atendimento às suas necessidades educacionais, por meio da modalidade de educação especial. As Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica consideram o público-alvo:

- a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
- b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento:<sup>3</sup> aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas. (Brasil, MEC, 2008)

---

<sup>2</sup> Ao longo do ano de 2024, esse documento passou por uma reavaliação e reestruturação, por meio de um programa de afirmação e fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

<sup>3</sup> Por ter sido publicada em 2008, a Política Nacional traz a nomenclatura do DSM-IV (APA). No entanto, desde 2013, os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) foram integrados ao diagnóstico de Transtornos do Espectro Autista (TEA) pela Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2014).

Esta seção apresentou expressões utilizadas ao longo da pesquisa e pelo campo da Educação Especial no Brasil, tendo em vista a multiplicidade de sentidos desses conceitos. Concordamos com Rodrigues, Capellini e Santos (2014, p.2) sobre a importância de se demarcar o sentido de cada uma dessas concepções, objetivando “contribuir para minimizar os mitos existentes e ampliar, assim, a disseminação do conhecimento científico”. A partir de então, daremos continuidade a outros conceitos que norteiam este estudo, com destaque para os modelos de compreensão sobre deficiência.

## **2.2. Concepções sobre deficiência**

Nesta seção, o objetivo é apresentar alguns modelos de compreensão sobre deficiência difundidos no campo da Educação Especial. Nomeamos “modelos de compreensão sobre a deficiência” ou “concepções de deficiência” as ideias que os indivíduos das mais diversas sociedades têm em relação à deficiência. É importante enfatizar que esses modelos foram construídos, ao longo da história, com base em diferentes princípios morais e éticos, conforme explicam Torres, Cruz e Cabral (2021). Ainda segundo os autores, a percepção que cada pessoa tem sobre a deficiência pode influenciar suas atitudes e ações, recaindo “(in)diretamente sobre a garantia dos direitos humanos das pessoas com deficiências” (Torres; Cruz; Cabral, 2021, p. 3).

Tendo como objeto central a investigação das concepções sobre deficiência dos professores que trabalham com estudantes PAEE, compreendemos que identificar a forma pela qual os educadores entendem a deficiência e a diversidade presentes nas escolas é um passo importante para atuarem com perspectiva inclusiva. Ademais, ao refletirem sobre suas concepções de deficiência e relacioná-las às suas práticas pedagógicas, os professores podem ter a oportunidade de aprimorá-las em relação a todos os estudantes.

Para além de identificarem-se essas concepções a luz das narrativas de pessoas com deficiências, de seus familiares e de seus respectivos círculos sociais, importa, portanto, que se conheça as dos próprios profissionais das redes públicas de serviços para prevenção e proteção à violência. Isso porque, a depender das concepções dos agentes da assistência social, da saúde, da educação, da segurança pública, dos conselhos de direitos humanos, dos conselhos tutelares e das Organizações da Sociedade Civil (OSC), os caminhos adotados por essas redes podem, inclusive, reforçar estigmas sociais. (Torres; Cruz; Cabral, 2021, p. 3)

Olga Rodrigues, Vera Lúcia Capellini e Danielle Santos (2014, p. 2) defendem que as “nossas crenças sobre deficiência definem as relações que estabelecemos

com as pessoas [...] e determinam a forma como os direitos dessas pessoas à educação escolar são instituídos”. Concordando com as autoras, neste capítulo, apresentaremos esses conceitos com o objetivo de “contribuir para minimizar os mitos existentes e ampliar, assim, a disseminação do conhecimento científico” (Rodrigues; Capellini; Santos, 2014, p. 2).

Rodrigues, Capellini e Santos (2014) observam que os conceitos relacionados à deficiência estão atrelados ao conhecimento científico da época e a uma organização da sociedade humana e categorização de pessoas. No entanto, é possível observar que essas concepções podem ser encontradas em qualquer momento histórico. Mesmo assim, consideramos importante apresentar, também, uma linha do tempo em relação à origem desses conceitos de deficiência. Para essa construção, utilizaremos como referencial teórico Rodrigues, Capellini e Santos (2014), Oliveira (2022) e Rodrigues e Leite (2010). As primeiras autoras (2014) indicam que a evolução do conceito de deficiência na humanidade pode ser segmentado nos períodos da segregação, da integração e da inclusão.

Durante a Idade Média, no período nomeado pelas autoras como “segregação”, eram difundidas as ideias da institucionalização e de que o estudante com deficiência não seria produtivo. Defendia-se a visão de que esse estudante só estaria bem cuidado em um ambiente separado e especializado (Rodrigues; Capellini; Santos, 2014). Ainda sobre esse período, Oliveira (2022) relaciona essa concepção à influência exercida pela doutrina cristã e, portanto, a presença da deficiência numa família era concebida como uma marca do pecado, e por isso as pessoas com deficiência podiam sofrer maus tratos, torturas e abandonos por suas famílias e pela sociedade. Logo, as instituições cristãs começaram a acolher essas pessoas de forma segregada, criando espaços “especiais” voltados para o cuidado e purificação do pecado, com um viés fortemente caritativo.

Em relação à escolarização dessas pessoas, o final do século XIX foi um período caracterizado pela “integração” dos estudantes com deficiência por meio da oferta de serviços de avaliação profissional e intervenção, categorizados por deficiências e que indicavam a ideia de que os estudantes com deficiência precisavam ser reabilitados (Oliveira, 2022). Apenas após passar por esses serviços, os estudantes eram encaminhados para a convivência em comunidade, o que difundiu a percepção de que esse público precisava de reabilitação antes de participar dos espaços públicos. Nesse mesmo momento, no Brasil, as propostas para educação

especial baseavam-se, de acordo com Rodrigues, Capellini e Santos (2014), nas vertentes médico e psicopedagógicas, instituindo classes especiais em hospitais, clínicas e escolas, revelando, também, um caráter segregatório, em vez de integrativo.

A partir dos anos 1990, seguindo os movimentos pela educação inclusiva que surgiram mundialmente, as políticas públicas no Brasil começaram a defender o direito ao acesso de todos os estudantes às escolas públicas, sem discriminação. Podemos caracterizar essa época como o período da “inclusão”. Apesar de observarmos que, ainda hoje, os estudantes com deficiência enfrentam diversos desafios nas escolas comuns, esse tempo pode ser assim nomeado por disseminar a ideia de que os estudantes da educação especial têm direito de acessar todos os recursos disponíveis e conviver com os demais estudantes (Rodrigues; Capellini; Santos, 2014). Ainda segundo os autores, o movimento pela inclusão escolar “impulsiona a valorização da diversidade como um fator de qualidade da educação, pois traz à tona a questão do direito de todos à educação” (Rodrigues; Capellini; Santos, 2014, p. 10).

Como notamos, o conceito de deficiência e as concepções acerca das pessoas com deficiência se modificaram ao longo do tempo. No entanto, temos consciência de que a percepção da sociedade acerca das pessoas com deficiência ainda está muito distante de superar a ideia da “anormalidade”. Vaz, Antunes e Furtado (2019, p. 919) definem a deficiência como “um sistema de opressão que opera tanto nas instituições sociais (mídia, educação, saúde, reabilitação mercado, governo, religião, por exemplo) quanto nas interações individuais”. Nesse sentido, o ideal seria que a deficiência não fosse entendida como um impedimento ou fenômeno físico, e sim como um conceito amplo e relacional, conforme indica Diniz (2021, p. 1).

É deficiência toda e qualquer forma de desvantagem resultante da relação do corpo com lesões e a sociedade. Lesão, por sua vez, engloba doenças crônicas, desvios ou traumas que, na relação com o meio ambiente, implica em restrições de habilidades consideradas comuns às pessoas com mesma idade e sexo em cada sociedade.

Nessa lógica, Amaral (1998) (apud Rodrigues; Leite, 2010, p. 57) destaca que a “diferença surge no contexto das normalizações”. Os padrões físicos e comportamentais valorizados pela sociedade “acabam por definir como diferente ou anormal todo aquele que não se enquadra em seus termos”. Rodrigues e Leite (2010), ainda, indicam que os conceitos e concepções sobre deficiência não estão necessariamente relacionados à sua definição. O conceito, geralmente, é baseado em crenças e componentes culturais e históricos. Já a definição descreve e dá significado

ao fenômeno da deficiência, estando atrelada à avanços tecnológicos, diagnósticos e tratamentos, e pautada em legislações e princípios éticos.

Assim sendo, nas próximas seções, apresentaremos os modelos de compreensão sobre deficiência mais difundidos no campo da Educação Especial e que permeiam, ainda hoje, alguns discursos, políticas, atitudes e práticas da sociedade. Escolhemos abordar as concepções que, apesar de terem relação com contextos históricos, não significa que não estão presentes no nosso dia a dia. Para Oliveira (2022), os principais modelos são: *moral, médico, social e biopsicossocial*.

### **2.2.1 O modelo moral, caritativo ou religioso**

De acordo com a linha do tempo apresentada anteriormente, na Idade Média, as pessoas com deficiência viviam à margem da sociedade, segregadas e abandonadas. Isso acontecia por causa da concepção que se tinha acerca da deficiência “como uma marca imposta ao corpo por algum tipo de divindade, como forma de punição por pecados cometidos” (Oliveira, 2022, p. 15). Nota-se uma forte influência do cristianismo e de outras matrizes espirituais na relação entre a deficiência e causas religiosas ou sobrenaturais. Ao mesmo tempo, houve uma ampliação das instituições de caridade que acolhiam as pessoas com deficiência e ofereciam cuidados básicos, porém, sem nenhuma participação desse público na sociedade.

Atualmente, a concepção moral da deficiência ainda pode ser observada em algumas situações e instituições que defendem os espaços especiais para esse grupo, segregados da sociedade, que não ofertam oportunidades semelhantes de educação e acesso aos mesmos direitos de todos os cidadãos. A escolarização dos estudantes com deficiência em classes ou escolas especiais, por exemplo, carrega esse viés moral e excludente acerca das capacidades desses estudantes de frequentarem as escolas regulares junto de seus pares de idade. Outro exemplo bastante frequente na sociedade é a infantilização de pessoas com deficiência, baseando suas crenças acerca dessas pessoas apenas na ideia de que, por possuírem essa condição de deficiência, elas não serão capazes de acompanhar/vivenciar situações e contextos adequados à sua idade cronológica.

O modelo moral de concepção sobre deficiência se pauta nas limitações das pessoas com deficiência, portanto, possui crença limitadas acerca de suas capacidades e possibilidades.

### 2.2.2 O modelo médico ou biomédico

“A deficiência é comumente entendida como um fenômeno do corpo, no qual a ausência de partes ou limitações funcionais são elementos definidores”, como afirma Thiago França (2013, p. 59). É justamente quando a sociedade passa a enxergar o corpo com deficiência como incapaz de viver de forma independente que o modelo médico da deficiência ganha força. Ainda segundo França (2013, p. 60), essa concepção acerca da deficiência é a mais difundida na sociedade, “devido às suas proximidades com o senso comum”, e, nesse sentido, a deficiência é compreendida enquanto um fenômeno biológico, inerente à pessoa com deficiência.

A deficiência seria em si a incapacidade física, e tal condição levaria os indivíduos a uma série de desvantagens sociais. Uma vez sendo identificada como orgânica, para se sanar a deficiência, dever-se-ia fazer uma ou mais intervenções sobre o corpo para promover seu melhor funcionamento (quando possível) e reduzir assim as desvantagens sociais a serem vividas. (França, 2013, p. 60)

Por ser uma concepção que surge a partir de práticas da área de saúde, o cuidado médico, a cura, as terapias e a reabilitação são vistas como uma forma de superação das dificuldades das pessoas com deficiência e, portanto, fundamentais para que esse público possa participar da sociedade. É importante dizer, no entanto, que não se trata de uma concepção pertencente à área da saúde, pois ela informa sobre as práticas e percepções de qualquer pessoa ou de qualquer campo de atuação.

Como reiteram Rodrigues e Leite (2010), no modelo médico, a deficiência é vista como uma doença e, portanto, é uma condição causal. Logo, torna possível classificar esses sujeitos e oferecer procedimentos, técnicas e serviços específicos para cada categoria, com o objetivo de habilitá-los a conviver em comunidade. Assim, elas concluem que a definição do que é normal e patológico ou atípico permeia as relações entre os indivíduos na sociedade.

Rodrigues e Leite (2010), ainda, relacionam o modelo de concepção médica sobre deficiência com a adoção de testes e avaliações de desempenho intelectual realizadas nas escolas por alguns anos como parâmetro avaliativo. Por meio desses testes, era realizado o encaminhamento dos estudantes para as classes especiais ou serviços especializados. Ademais, as classes eram organizadas de acordo com os resultados dos estudantes nesses exames, criando turmas homogêneas, com a intenção de facilitar o ensino. Essas práticas reverberam, ainda hoje, nos espaços

escolares e na concepção sobre deficiência de uma grande parte da sociedade. Como afirmam Rodrigues e Leite:

É possível que tais definições tenham gerado conceitos ainda presentes na sociedade atual e que permeiem os serviços oferecidos em educação especial. Todavia, tais classificações dizem muito pouco sobre o que o aluno é ou não capaz de fazer. (Rodrigues; Leite, 2010, p. 59)

Essa visão é prejudicial a toda a sociedade, pois desconsidera a diferença enquanto parte da natureza humana e tenta normalizar aqueles que fogem do padrão. É uma perspectiva que preconiza que todos são iguais e “normais”, exceto as pessoas com deficiência e, por isso, elas precisam de serviços e procedimentos especiais para alcançarem o nível mais próximo possível dos “normais” (Rodrigues; Leite, 2010).

### 2.2.3 O modelo social

É possível observar, como sublinhado por Vaz, Antunes e Furtado (2019), que as concepções sobre deficiência que circulam na sociedade, em sua maioria, ainda são centradas em explicações físico-biológicas. As autoras realizaram um ensaio sobre a literatura no campo de estudos sobre deficiência<sup>4</sup> e observaram que o modelo social de concepção sobre deficiência indica uma “virada analítica revolucionária para o entendimento da deficiência”. Isso devido ao fato de que, por muitos anos, as pessoas com deficiência não participaram das decisões e discussões acerca de suas vidas, seus direitos e sua participação na sociedade. Esse grupo iniciou, nos anos 1960, uma luta intensa para que as instituições médicas parassem de falar em seu nome, segregar e tutelar seus participantes e para que “nenhuma decisão fosse tomada sobre eles sem a sua participação” (Vaz; Antunes; Furtado, 2019, p. 919).

França (2013, p. 62) indica que, com o objetivo de ilustrar as limitações sociais vividas por pessoas com deficiência, “para além das questões autobiográficas e principalmente médicas”, foi publicado, em 1966, pelo sociólogo Paul Hunt, o primeiro trabalho elaborado por pessoas com deficiência. No entanto, no início dos anos 1980, grupos de pessoas com deficiência começaram a criticar e questionar as ideologias e práticas do modelo médico, alegando que elas contribuía para a opressão sistemática desse público.

---

<sup>4</sup> Em Língua Inglesa, a expressão é *disability studies*. Essa é a uma área sólida de pesquisa e ensino, em especial nas universidades britânicas. Os estudos sobre deficiência definem-se preferencialmente por pesquisas e ações na interface das ciências humanas e da saúde, sendo a maioria de seus pesquisadores oriundos das ciências sociais (Diniz, 2003, p. 6).

Diniz (2003, p. 3) pontua que, nesse momento, as pessoas com deficiência criaram uma resistência ao processo de medicalização exacerbado sofrido por elas e, assim, estruturaram um modelo de concepção de deficiência em oposição ao modelo médico, alegando que essa visão “invertia a verdadeira causa da deficiência”. Nesse novo modelo, o “problema” não reside na condição física dos sujeitos, e sim nas barreiras arquitetônicas e morais de uma sociedade incapaz de atender à diversidade existente no planeta.

Nesse movimento de retirada da deficiência do indivíduo e de transferência de responsabilidade para a sociedade, os discursos médicos (em especial da medicina da reabilitação e da psicologia) e pedagógicos foram duramente criticados, por insistirem em sobrepor lesão e deficiência. (Diniz, 2003, p. 2)

Foi nesse contexto histórico, em meados dos anos 1980 e 1990, que foi difundido o lema “*Nada sobre nós, sem nós!*”, indicando que as pessoas com deficiência podem (e devem!) dialogar, pesquisar, discutir, debater e legislar os assuntos que recaem diretamente sobre suas vidas. O movimento, constituído por pessoas com deficiência, ampliou a “discussão não apenas sobre a deficiência, mas sobre o que significava viver em um corpo doente ou lesado” (Diniz, 2003, p. 4), considerando, assim, as subjetividades desses sujeitos.

Esse modelo carrega a ideia de que não são os corpos ou os sujeitos com deficiência que devem se adequar a uma suposta normalidade, defendendo que “a principal intervenção deve ser feita na sociedade para garantir a participação das pessoas com deficiência que necessitam de ter seu acesso facilitado ou desimpedido” (França, 2013, p. 63)

Oliveira (2022) ressalta que a Lei Brasileira de Inclusão (2015) é o maior marco legal acerca do movimento pela vida livre das pessoas com deficiência, uma vez que foi por meio desse documento que os direitos desse público passaram a ser garantidos constitucionalmente no Brasil. A autora, ainda, completa:

A partir do momento que se compreende mais sobre a vida independente das pessoas com deficiência, passa-se também a compreender que essas pessoas têm o direito de participar da sociedade e que é necessário fazer valer esses direitos, para que as oportunidades dessa participação possam acontecer e ser ampliadas. Como o direito à educação é o que abre caminhos para os demais direitos sociais, com certeza é por aqui que temos que começar. (Oliveira, 2022, p. 22)

Vaz e Antunes (2019, p. 919) resumem, portanto, que “o modelo social estabelece que, para as pessoas com deficiência, as condições corporais não são

necessariamente incapacitantes, mas as estruturas sociais certamente o são”. Entretanto, o modelo social de compreensão sobre deficiência também precisa ter alguns conceitos revistos, critica França (2013). O autor observa que se deve atentar para que esse modelo não se distancie demais da área da saúde, desconsiderando a relação existente entre saúde e deficiência. França (2013, p. 63) alega que o modelo social, muitas vezes, supervaloriza “a discriminação como fator único de distinção das pessoas com deficiência” e que este modelo “se adapta melhor às situações menos limitadoras”. Ademais, pode induzir a sociedade “à crença que a deficiência não estaria relacionada aos processos de adoecimento ou à falta de higiene, o que muitas vezes não é verdade”.

Conforme critica Debora Diniz (2003, p. 5), “há desigualdades de poder no campo da deficiência que não serão resolvidas por ajustes sociais”. Essa constatação implica a compreensão de que, para garantir a plena participação das pessoas com deficiência na sociedade, não basta “apenas” deslocar as dificuldades do sujeito para o meio e nem buscar a adequação desse sujeito por meio da medicalização. É preciso reconhecer a influência das estruturas sociais na experiência da deficiência, no entanto, não se deve ignorar os aspectos biológicos e individuais desses indivíduos. É nesse sentido que surgem as ideias acerca do modelo biopsicossocial da deficiência.

#### **2.2.4 O modelo biopsicossocial**

Para considerar os diversos aspectos que fazem parte da experiência da pessoa com deficiência, o modelo biopsicossocial busca integrar aspectos dos modelos médico e social, reconhecendo que a deficiência é resultado da interação entre ambos. Rodrigues, Capellini e Santos (2014, p. 11) explicam que:

Na abordagem biopsicossocial, os componentes de saúde nos níveis corporais e sociais geram um modelo de diagnóstico que incorpora as três dimensões: a biomédica, a psicológica (dimensão individual) e a social.

Vaz e Antunes (2019, p.922) reiteram que, numa abordagem biopsicossocial, deve-se levar em conta as dimensões do corpo (físico), do sujeito (psicológico) e da sociedade. Nesse contexto, a deficiência se dá pelo “resultado de uma complexa interação entre o estado de saúde do indivíduo, fatores pessoais e fatores ambientais que representam as circunstâncias em que ele vive” e que podem gerar prejuízos para esse sujeito.

Rodrigues e Leite (2010) afirmam que, no modelo biopsicossocial, a incapacidade não está somente no corpo físico da pessoa com deficiência, nem somente na sociedade: “a incapacidade pode ocorrer em função de o ambiente não se apresentar adaptado para promover a inserção total da pessoa com deficiência nas instâncias sociais” (2010, p. 66). Nesse sentido, os autores relacionam a perspectiva biopsicossocial com o princípio da igualdade de Aranha (2002), uma vez que reconhecem:

A diversidade que a constitui, respeitando-a, ajustando-se e providenciando todos os tipos de suportes (pessoais, físicos, materiais, equipamentos, acessibilidade etc.), que permitam a todos o acesso e o funcionamento na comunidade. (Rodrigues; Leite, 2010, p. 65)

Para Oliveira (2022, p. 23), o modelo biopsicossocial se constitui como “um ponto de convergência entre o modelo médico e o social”. Segundo a autora, essa concepção surge como um avanço na sociedade, pois reconhece a necessidade da participação social das pessoas com deficiência e busca superar os desafios que se impõem na interação desse grupo com o meio.

Nesta seção, apresentamos os modelos de concepção sobre deficiência mais difundidos na literatura especializada e que nos ajudam a entender como a sociedade enxerga e trata as pessoas com deficiência e, ainda, sobre quais pressupostos nossas legislações estão sendo criadas. Conhecer as concepções sobre deficiência e seus contextos históricos é fundamental para nos ajudar a entender que a incapacidade não é intrínseca à condição de deficiência ou ao sujeito.

Segundo Vaz, Antunes e Furtado (2019, p. 925) “o conhecimento e análise dos estudos sobre deficiência são passos fundamentais sem os quais não será possível transformar nossa formação e nossa prática em relação à deficiência”. Conforme também observam Rodrigues e Leite (2010), pessoas que possuem concepções sobre deficiência pautadas, prioritariamente, nas limitações, podem compreender a deficiência a partir do que a pessoa provavelmente não será capaz de fazer e, por isso, é comum encontrarmos em relatórios clínicos e educacionais as limitações e as dificuldades “a serem trabalhadas”.

Se “conceitos diferentes resultam em formas diversas de tratar o outro” (Rodrigues; Leite, 2010, p. 75), é preciso auxiliar os professores a identificarem suas concepções sobre estudantes do público-alvo da educação especial presentes em suas salas de aula. A partir deste momento, colaborar para que revejam as crenças

sobre deficiência e pessoas com deficiência, acreditando que esses estudantes são capazes de aprender, bem como os professores são capazes de ensiná-los. Sobre isso, os autores explicam:

Na lida com pessoas com deficiência, se não acreditamos nas suas potencialidades ensinaremos menos coisas e reforçaremos sua dependência. Por outro lado, a crença nas suas capacidades e nas nossas de ensiná-los, pode auxiliar na promoção do seu desenvolvimento, tornando-as pessoas autônomas e produtivas. Nossas crenças, conceitos e valores em relação à pessoas com deficiência e a própria deficiência podem mudar a partir da aquisição de informações e da convivência com eles. Porém, é preciso refletir sobre o conceito que se tem sobre esse assunto para que possamos adotar práticas mais assertivas e auxiliar no desenvolvimento humano das pessoas que se encontram nessa condição. (Rodrigues; Leite, 2010, p. 75-76)

Vaz, Antunes e Furtado (2019) indicam a necessidade de intervenções educativas (desde a formação inicial) para mudanças atitudinais de docentes e discentes.<sup>5</sup> As autoras observaram que o tema da deficiência (inclusive, seus modelos explicativos) não é abordado na formação inicial dos cursos de fisioterapia e terapia ocupacional, áreas fundamentais para a articulação entre os estudantes com deficiência e a sala de aula comum. Além disso, também observaram a falta de acessibilidade física e curricular na universidade, bem como a falta de estudantes com deficiência. Logo, articulam esses fatores à ideia de Olkin (2002): “Não podemos formar estudantes cultural e politicamente competentes em relação à deficiência ao mesmo tempo que excluimos pessoas com deficiência”.

Entendemos que a formação inicial dos profissionais que trabalham com o público-alvo da educação especial é um momento crucial para refletir criticamente sobre as práticas inclusiva. Assim, as autoras defendem que “precisamos de formação crítica, politicamente ancorada e capaz de produzir mudança positiva na vida das pessoas com deficiência” (Vaz; Antunes; Furtado, 2019, p. 921).

Stelmachuk (2017) analisou a concepção de deficiência intelectual de professoras de sala de recursos multifuncionais e supervisoras escolares por meio dos seus posicionamentos durante uma formação continuada. Logo, concluiu, à luz de Oliveira (2013) e Kuhnen (2016), que:

As concepções e abordagens que entendem a deficiência como intrínseca ao indivíduo predominam sobre as abordagens que enfatizam os aspectos sociais que envolvem esse conceito [...] tal fato justifica o uso de práticas

---

<sup>5</sup> As autoras pesquisaram os currículos dos cursos de fisioterapia e terapia ocupacional da UFMG, no entanto, acreditamos que os resultados valem, também, para a formação inicial de professores, pelos cursos de licenciatura ou pedagogia.

pedagógicas pautadas na limitação, em detrimento do reconhecimento das possibilidades de aprendizagem de alunos considerados como com deficiência intelectual. (Stelmachuk, 2017, p. 132)

Para relacionar a concepção que o professor tem sobre os estudantes ao processo de avaliação, Stelmachuk (2017, p. 134) recorre à Freitas *et al.* (2014), que indicam que a formação de juízos dos professores sobre o aluno é “um fator decisivo no desenvolvimento deste estudante”, além de “determinar a forma pedagógica com a qual o professor interage com ele”. Ao longo de sua pesquisa, Stelmachuk (2017) observa que é a ação pedagógica dos professores que precisa de apoio para melhorar, e não os estudantes. Essa constatação da pesquisadora indica, para ela, que os professores participantes possuem a concepção de que a deficiência é algo intrínseco ao sujeito. A autora conclui que:

A possibilidade de mudança está na formação crítica do professor. [...] Mais do que o repasse de conteúdos, faz-se necessário que as formações sejam espaços de reflexões sobre problematizações oriundas da prática social vigente com a finalidade de compreendê-la por meio de uma instrumentalização teórica consistente, que viabilize a transformação dessa prática. (Stelmachuk, 2017, p. 194)

À luz das teorias supracitadas, compreendemos que a formação continuada de professores na perspectiva inclusiva, torna-se um meio de transformação das barreiras atitudinais dos professores da educação básica. Nesse sentido, concordamos com Vaz, Antunes e Furtado, ao anunciarem que:

Os profissionais, se fruto de uma formação crítica que ultrapasse o conhecimento biomédico e alcance a visão dos direitos humanos e da justiça, podem assumir um papel fundamental de aliados na luta contra estruturas sociais que oprimem pessoas com deficiência. O conhecimento e análise dos estudos sobre deficiência são passos fundamentais sem os quais não será possível transformar nossa formação e nossa prática em relação à deficiência. (Vaz; Antunes; Furtado, 2019, p. 925)

Diante disso, a seguir discutiremos sobre aspectos fundamentais envolvidos na formação de professores para atuar com uma perspectiva inclusiva, considerando também alguns dos aspectos históricos dessa formação.

## CAPÍTULO 3: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E OS DESAFIOS PARA ATUAREM COM PERSPECTIVA INCLUSIVA

*Despencados de voos cansativos  
Complicados e pensativos  
Machucados após tantos crivos  
Blindados com nossos motivos  
Amuados, reflexivos  
E dá-lhe antidepressivos  
Acanhados entre discos e livros  
Inofensivos  
(Emicida)*

### 3.1 Aspectos históricos da formação de professores no Brasil

Para falar sobre a formação de professores no Brasil, é preciso compreender os processos histórico, político e cultural que constituíram o panorama atual. Ao analisarmos as políticas educacionais brasileiras, podemos dizer que a preocupação com a formação dos profissionais responsáveis pelas salas de aula se deu tardiamente, e essa temática parece nunca sair do cenário dos diálogos sobre, para e com a escola. Para Schwerz *et al.* (2020);

As ações propostas pelo Estado para o desenvolvimento da formação inicial e continuada de professores da Educação Básica não parecem, em sua maioria, estar contribuindo para a superação da realidade vivenciada nas escolas públicas, mas tão somente para as mascarar. (Schwerz *et al.*, 2020, p. 23)

No Brasil, a educação formal e a escolarização de jovens foi impulsionada no início do século XIX, porém, foi apenas no final desse século que surgiu uma proposta de formação específica para professores, em nível médio e com foco na alfabetização. A preocupação com a formação de professores para os níveis fundamental e médio se deu em meados do século XX, e a exigência de licenciaturas para atuar nesses ciclos se deu apenas no final dos anos de 1930.

Ainda mais tardiamente, em 1996, com a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), tornou-se constitucional a formação em nível superior exigida para os professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, e apenas em 2006 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia (Brasil, 2006).

Por meio dos aspectos supracitados, podemos entender como a profissão *professor* foi constituída socialmente em nosso país, indicando que nem sempre houve preocupação com a escolarização de crianças e jovens, sobretudo com a educação de crianças pequenas. Julgamos importante comentar que a desvalorização da formação do profissional de educação infantil é também consequência da forma como se entendia a infância em cada período histórico. Como afirma Carvalho e Bizzotto (2022),

A infância não foi inventada em uma data específica. A construção da ideia de infância, como pensamos hoje, foi uma obra coletiva de adultos e crianças que começou há séculos atrás, sofreu avanços e recuos e, claro, ainda não terminou. (Carvalho; Bizzotto, 2022, p. 29)

De acordo com a linha do tempo traçada por Heywood (2004), foi apenas no final do século XX, na Europa, que se iniciou a construção de uma concepção de criança enquanto sujeito social. Essas ideias foram difundidas por nomes como Phillipe Ariès (1962), que descreveu as particularidades das crianças que as distinguem dos adultos, e desencadearam uma preocupação da sociedade com esses sujeitos enquanto crianças, e não apenas sob o olhar da construção de um adulto. Consequentemente, as escolas para as crianças começam a ser pensadas por um viés pedagógico, e a educação começa a ser entendida enquanto um direito garantido pelo Estado.

No Brasil, entretanto, conforme a contextualização apresentada por Carvalho e Bizzotto (2002), a história da infância é atravessada pela violência da colonização portuguesa, que marcou gerações inteiras. Logo, o olhar para as crianças e adolescentes é perpassado por diversos marcadores sociais: classe, raça, etnia, gênero, região geográfica, deficiência, entre outros. Em relação à educação, apenas em 1988 a Educação foi estabelecida constitucionalmente como direito das crianças e adolescentes e enquanto dever do Estado em prover escolas públicas e gratuitas. No entanto, assistimos a uma escola construída sobre políticas assistencialistas e de repressão, que desconsidera a diversidade de infâncias ali presentes.

Construímos esse parêntese em relação à formação dos professores pois acreditamos que a concepção social de infância é indissociável da educação. É interessante analisar esses panoramas lado a lado, uma vez que há uma nítida relação entre a preocupação com a formação adequada dos professores e a preocupação com a educação das crianças, com a relevância que é dada a esse grupo

geracional e suas características. Ao passo que se entende que as crianças necessitam de uma educação que considere o seu desenvolvimento físico, psicossocial e cognitivo, entende-se, também, a importância de professores mais capacitados para trabalhar com esse público e suas particularidades.

### **3.2A complexidade do trabalho docente**

Dialogando com esse panorama, observamos que diversos autores do campo da formação de professores apresentam a complexidade do trabalho docente como um desafio para instituir e oferecer uma formação profissional “ideal” para os professores. Ao entrar em contato com uma realidade diferente da estudada nas licenciaturas, os professores sentem-se despreparados para lidar com a multiplicidade e diversidade presente nas escolas. Conseqüentemente, julgam sua formação inicial como falha e buscam preencher as lacunas e encontrar apoio para suas práticas em formações continuadas, especializações e pós-graduações.

Bernardete Gatti (2010) explica que a preocupação com a formação dos professores aumenta junto à complexidade da sociedade e à medida que enfrentamos problemas cada vez mais graves em relação às aprendizagens escolares. Conseqüentemente, esse movimento leva ao aumento da complexidade curricular das licenciaturas e da graduação em Pedagogia, por exemplo. A autora ainda reitera que, diferentemente de outros países, no Brasil, não há uma faculdade ou instituto próprio para a formação de professores com estudos e pesquisas relativos à atividade didática, uma base comum formativa e reflexões e teorias acerca dessa profissão. Fatores que, segundo Gatti (2010), acarretam uma formação fragmentada e uma separação formativa entre os professores de diferentes níveis, gerando representações sociais diferentes para cada grupo de professores. Por esses motivos, segundo Gatti:

Qualquer inovação na estrutura de instituições e cursos formadores de professores esbarra nessa representação tradicional e nos interesses instituídos, o que tem dificultado repensar e reestruturar essa formação de modo mais integrado e em novas bases. (Gatti, 2010, p. 1359)

A complexificação do papel do professor também é assunto abordado por Barroso (2004, p. 5), que afirma que a multiplicidade do trabalho docente levou a um desencanto dos professores sobre sua profissão. Não apenas do ponto de vista

funcional, mas também relacional e afetivo. Barroso comenta que as atividades principais da escola eram a “educação” e a “instrução”, porém, com a evolução dos tempos e a democratização do acesso às instituições escolares, esse espaço foi adquirindo novas funções e, portanto, os professores foram sendo convidados a assumir novos papéis.

A situação atual é, por isso, de grande indefinição e confusão funcional e organizacional: os professores são, muitas vezes, simultaneamente, educadores, formadores, familiares, parceiros, técnicos sociais e de saúde, animadores de tempos livres; e as escolas são o lar, a cantina, a associação, o centro cívico, o clube recreativo, a oficina etc. (Barroso, 2004, p. 51)

Ainda nesse sentido, Barroso (2004, p. 52) compreende que essa alteração da função e do contexto de trabalho do professor leva a sociedade e, muitas vezes, os próprios professores, a exigir uma melhor formação docente e, ainda, enfatizam a necessidade da formação continuada.

Assim, o campo político-social instituiu a formação como principal instrumento de mudança, transformando-a em “um poderoso processo de controle sobre o desempenho do professor e os resultados do seu trabalho” (Barroso, 2004, p. 52). O autor explica que a questão não está unicamente na falta ou na insuficiência da formação dos professores, mas defende que é preciso haver uma “reconceitualização da própria escola” e de suas formas de organização, gestão e ensino. Logo, “ao permitir mudar a relação entre pessoas e o sentido do seu trabalho”, a formação de professores poderá contribuir para essa reconceitualização (2004, p. 54).

Já não se trata de, primeiro, “formar professores”, para que depois eles possam aplicar o que aprenderam, na transformação das escolas, mas, partindo do princípio de que, como diz Rui Canário (1994), “os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham”, fazer da mudança das escolas um processo de formação (e mudança) dos professores. (Barroso, 2004, p. 58).

Outro autor que critica essa tendência de responsabilizar os professores pelas mazelas da educação é Diniz-Pereira (2015), ao analisar a condição (*do trabalho*) docente e a condição de (*ser*) docente no Brasil. Segundo o autor, esse discurso carrega a ideologia de que são os professores que estão mal preparados para exercer a profissão e de que “melhorar a educação escolar implica, investir, única e exclusivamente, na formação dos docentes” (Diniz-Pereira, 2015, p. 144). No entanto, pouco se discute a respeito das condições de trabalho e remuneração desses professores e nas consequências dessas condições no trabalho docente.

Diante desse contexto, é possível observar que há diversas discussões que permeiam *o que e como* deve ser “ensinado” aos futuros professores nas licenciaturas. Adicionalmente, há a discussão acerca dos saberes que ficam (ou deveriam ficar) a cargo das formações continuadas, especializações e da própria prática docente.

### **3.3 A complexidade da formação docente**

Com ressaltamos anteriormente, diversos autores indicam que é necessário repensar e reestruturar as instituições e os cursos de formação de professores no Brasil. Essa questão ganhou forças até criar um consenso, entre professores, gestores, pesquisadores, estudantes, familiares e a sociedade, de que os professores não aprendem a lidar com as questões escolares em sua formação inicial.

No entanto, os estudos sobre quais são os saberes necessários aos docentes não são consensuais, segundo sinaliza Alves (2007). São estudos que recebem contribuições das ciências humanas e sociais, bem como de abordagens comportamentalistas, cognitivistas, fenomenológicas e etnometodológicas, e muitas vezes divergem quanto ao papel do professor e dos saberes teóricos, conceituais e metodológicos que permeiam essa profissão (Alves, 2007, p. 266).

Dentre esses estudos, os autores analisados por Alves (2007) buscam compreender o comportamento do professor e o impacto da ação docente sobre a aprendizagem; a cognição e o pensamento dos professores; o trabalho e o saber profissional dos docentes; e, ainda, as interações entre os sujeitos da escola e o contexto em que estão inseridos. Ainda segundo o autor, essas teorias acerca do saber docente contribuem para:

[...] o fornecimento de instrumentos teórico-conceituais e metodológicos de investigação sobre os professores, procurando captar o que fazem, como pensam, no que acreditam, como se relacionam com o trabalho, quais suas histórias de vida e que aspectos contribuem para sua constituição profissional. (Alves, 2007, p. 270)

Todos esses estudos são fundamentais para a compreensão de que os professores não baseiam suas práticas apenas em metodologias, conhecimentos científicos e técnicas de ensino. Logo, a prática docente é atravessada por múltiplos fatores, funções e contextos – tão complexos quanto a sociedade em que vivemos.

Quanto aos saberes docentes e o conhecimento-profissional-docente, Antônio Nóvoa (2022) considera que a profissão possui características muito próprias, além

de um potencial transformador. O autor compreende que esse potencial reside no fato de que o conhecimento docente “não se esgota nas fronteiras da profissão”. O conhecimento-profissional-docente, para Nóvoa (2022), é aquele que se elabora na ação, se define numa dinâmica de co-construção e se projeta para fora da esfera profissional, portanto, é definido como “contingente, coletivo e público” (Nóvoa, 2022, p. 8).

Nóvoa (2022) também comenta da multifuncionalidade e complexidade acerca do trabalho docente, salientando uma dimensão de reflexão e análise fundamental à prática pedagógica, uma vez que estamos vivenciando um novo ambiente educativo.

Um professor tem de lidar com muitas e diferentes formas de conhecimento, dos conteúdos das disciplinas às teorias e aos métodos pedagógicos, mas a síntese deve ser feita com base num “terceiro gênero de conhecimento”. Produzir essa afirmação implica uma concepção do trabalho dos professores que não se limita à prática, mas que inclui, necessariamente, uma dimensão de reflexão e de análise. (Nóvoa, 2022, p. 9)

Apesar de não conseguirem assegurar uma adequada formação profissional dos professores, que compreenda toda a complexidade e multiplicidade exigida para o trabalho docente, Nóvoa (2022) defende que a formação inicial é responsabilidade das universidades e a formação continuada é de responsabilidade das escolas e dos governos. Logo, é crucial que sejam realizadas em colaboração entre universidades e escolas de educação básica, rompendo com a hierarquia social existente entre esses segmentos, construindo um “terceiro lugar” para ampliar as possibilidades de desenvolvimento profissional docente, “dando coerência e consistência aos processos de formação inicial, de indução docente<sup>6</sup> e de formação continuada” (Nóvoa, 2022, p. 14).

Ao final do século XX, começou a ganhar forças no Brasil a ideia de que a formação de professores não se limita à graduação. Cursos de formação continuada, aperfeiçoamento docente, especializações surgem no cenário educacional com a promessa de preencher as lacunas da formação inicial. No entanto, Diniz-Pereira (2010) observa que a formação continuada que vem sendo praticada desde então caracteriza-se, muitas vezes, por ações isoladas e pontuais, descontinuadas e distantes – tanto da formação inicial quanto do trabalho docente.

---

<sup>6</sup> Segundo Nóvoa (2022), são os anos de transição entre a formação e a profissão.

O autor ainda alerta que, bem como as falhas na formação dos professores, a não garantia de condições adequadas, a intensificação e a precarização do trabalho interferem na prática docente.

Sendo assim, ao discutir a formação continuada de professores, não poderíamos nos esquecer do princípio da *indissociabilidade* entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente (salários dignos, maior autonomia profissional, dedicação exclusiva a uma única escola, pelo menos um terço da jornada de trabalho para planejamento, reflexão e sistematização da prática, estudos individuais e coletivos, salas de aula com um número reduzido de alunos). (Diniz-Pereira, 2010, p. 2)

Almejando uma educação “democrática, inclusiva e comprometida com a emancipação social” (Poso; Monteiro, 2021, p. 4), Poso e Monteiro (2021, p. 2) constata que “as políticas curriculares do que ensinar, do que avaliar e do que adotar como prática pedagógica têm se comportado como um marco conformador e controlador do trabalho e das identidades profissionais”.

Corroboramos Poso e Monteiro (2021), defendendo que é necessário repensar a formação inicial dos professores para além da racionalidade técnica e “ajudar os licenciados a construir suas identidades”, incentivando as discussões que valorizem as multiculturas, os diferentes saberes, as diversas infâncias e sujeitos presentes na escola. Acreditamos, como os autores, que, “a partir do instante em que forem aplicados novos caminhos para a formação docente, o reflexo poderá ser nitidamente observado na educação básica” (Poso; Monteiro, 2021, p. 14).

Candau (2020) enfatiza que o foco da didática deve ser a “reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem em sua complexidade, pluralidade e multidimensionalidade”. Para isso, a autora argumenta que se faz necessário que os professores rompam com os processos de homogeneização e desconstruam práticas educativas enraizadas no trabalho docente. Essas ações só serão possíveis, segundo Candau (2020, p.41), com uma mudança de ótica dos professores, para que eles comecem a enxergar as diferenças como riquezas que ampliam as experiências, dilatam a sensibilidade e constroem um mundo igualitário e justo. Ainda, afirma que “esta mudança de ótica é o ponto central, sem o qual todas as demais iniciativas ficam minimizadas e deve permear toda a formação docente” (Candau, 2020, p. 41).

Como uma forma de assegurar que os professores recebam formações adequadas e contextualizadas às suas práticas e às necessidades do contexto em que vivem, as diretrizes do atual Plano Nacional de Educação (PNE) podem ser norteadoras para as formações iniciais e continuadas de professores no Brasil. Os

temas e tópicos abordados no documento, de cunho legal, estabeleceram metas educacionais a serem cumpridas num período de 10 anos (Brasil, 2014).

Dentre as suas metas, as diretrizes do PNE 2014-2024 orientavam para a superação das desigualdades educacionais e para a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade cultural e à democratização do ensino (Brasil, 2014). Chamamos a atenção para o caráter universal e democrático apresentado no documento, indicando a importância da interação entre a escola e a sociedade e a necessidade da diversidade e complexidade que vivemos, hoje, refletirem e dialogarem com a prática pedagógica.

Nesta pesquisa, assumimos uma posição semelhante à de Nóvoa (2007) e entendemos que a formação de professores é uma construção coletiva: interna ao espaço escolar, mas de projeção externa, que se estende à universidade, à comunidade escolar e à sociedade.

Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa. (Nóvoa, 2007, p. 1131)

Concluimos esta seção dialogando com Nóvoa (2007), que defende que a formação é, de fato, fundamental para a construção da profissionalidade docente, mas não pode se desvincular da profissão e, sobretudo, dos desafios que implicam “ser professor”.

### **3.4 Desafios sobre a formação de professores para atuar com perspectiva inclusiva**

Com a ampliação do acesso dos estudantes com deficiência às salas de aula comuns, o professor regente se torna uma das principais figuras do processo de inclusão escolar, uma vez que ele é o mediador principal dos estudantes com seus pares, do espaço da escola e do conhecimento. Portanto, a formação inicial e continuada desse profissional precisa oferecer subsídios que garantam que esse profissional atenda às demandas e necessidades de todos os estudantes.

Conforme destacado no panorama das políticas públicas, a legislação vigente para a educação dos estudantes do público-alvo da educação especial preconiza não apenas o acesso e a participação, mas também reitera a qualidade do serviço

educacional e a qualificação dos profissionais envolvidos. De acordo com Pereira e Ximenes (2017, p. 92-93),

O agente multiplicador da inclusão na escola é o professor, é ele quem irá trabalhar para que de fato a inclusão aconteça. Professores e práticas de ensino são os fatores fundamentais para o desenvolvimento da educação inclusiva.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2023, p. 48) concordam que “os desafios impostos pela educação inclusiva recaem, principalmente, sobre o professor regente”, mesmo defendendo que “a inclusão escolar deve envolver a colaboração entre educadores, profissionais, alunos, famílias e comunidades” (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2023, p. 40). As autoras afirmam que a concretização da inclusão escolar necessita de investimento, execução de políticas públicas e compromisso dos diversos agentes que participam desse processo. Somam-se a isso outros fatores fundamentais, como: as condições precárias de trabalho, a má remuneração e o número excessivo de alunos em sala de aula. Por isso, ressaltam que “trazer o conceito de inclusão escolar das leis, planos e documentos para a realidade requer conhecimento e prática”, ou seja, “depende do investimento em recursos materiais e humanos e da reestruturação do sistema de ensino” (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2023, p. 41).

Apesar de haver embasamento e estudos que comprovem a necessidade de uma reestruturação da escola, Pedroso, Campos e Duarte (2013) observaram que a expansão do acesso à escola regular, na prática, não tem sido acompanhada dessa reestruturação. Ao analisarem as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, alertaram que as políticas de formação de professores na perspectiva da educação inclusiva não têm gerado mudanças significativas nos currículos desses cursos, ao passo que, paradoxalmente, o número de matrículas dos estudantes do PAEE nas escolas regulares vem aumentando.

Kassar (2014) também constatou em suas pesquisas que, no mesmo período em que houve o aumento da matrícula de alunos com deficiências nas escolas comuns de educação básica, ocorreu a diminuição da oferta de cursos específicos presenciais nas universidades públicas. A autora ainda destacou que não há um consenso quanto aos saberes necessários para a área da Educação Especial. Essa “*crise de identidade*” da área se dá por alguns autores desconsiderarem a

necessidade de conhecimentos específicos na formação de professores na perspectiva inclusiva.

Parece-nos que estamos diante de um grande desafio, considerando-se que não há consenso – dentro da própria área – em relação à formação apropriada de professores para escolarizar satisfatoriamente a população historicamente identificada como “da educação especial”. (Kassar, 2014, p. 221)

Sobre essa falta de consenso quanto aos conhecimentos necessários ao professor para atuar com o público-alvo da educação especial e, ainda, a demanda em haver cursos de formação direcionados especificamente à educação especial, Kassar (2014) explica que:

Enquanto autores entendem que a educação especial comporta um conjunto de conhecimentos historicamente constituídos que deve ser considerado na formação de professores, outros acreditam que a educação especial – em si – já se caracteriza como fonte/forma de segregação de alunos. (Kassar, 2014, p. 218-219)

Ainda acerca dos currículos das licenciaturas, Dias e Silva (2020), observaram que, quando as disciplinas sobre Educação Especial são ofertadas, os estudos têm uma abordagem pautada em adaptações e flexibilizações curriculares. Fatores, estes, que remetem a uma perspectiva médico-psicológica da educação das pessoas com deficiência. Ademais, a ausência de disciplinas das graduações que abordam a educação inclusiva “reforça, além dos mecanismos de exclusão, a justificativa de que os professores não são formados para atuar na educação das pessoas com deficiência” (Dias; Silva, 2020, p. 423).

Sebastian-Heredero (2010, p. 193) indica que “o conceito de inclusão se tornou um dos principais focos no meio educacional” e que, ao receber os estudantes do PAEE em seus espaços, são as escolas regulares que devem adaptar-se a esse público, e não o contrário. Essa organização pressupõe a formação de professores e a capacitação profissional, bem como adaptações dos elementos do currículo, criação de serviços de apoio, desenvolvimento de salas de recursos, estímulo à pesquisa e à investigação, dentre outras estratégias.

Nesse sentido, Cruz e Glat (2014, p. 258) consideram que a formação continuada de professores do ensino comum para o atendimento a estudantes do PAEE deveria ser uma preocupação geral de toda a educação pública. Por isso, “constitui-se como um dos temas mais recorrentes nos debates, no âmbito das políticas educacionais, das práticas pedagógicas ou da produção de conhecimento”.

Esses autores dialogam com as referências supracitadas em relação à formação continuada de professores ao reconhecerem, também, que falta atribuir significado e sentido à formação continuada, para que ela “não se naturalize na trajetória constitutiva do ser docente como um “reparo” às lacunas de conhecimento de suas licenciaturas” (Cruz; Glat, 2014, p. 258).

Soares (2022) relacionou a formação continuada de professores em educação especial como um meio de possibilitar aos professores novos conhecimentos e práticas pedagógicas que contemplem a educação de forma integral, priorizando a reflexão crítica sobre as próprias práticas como base de suas discussões.

Rodrigues (2013) também defende a formação continuada como aliada no combate ao preconceito e, em específico, ao preconceito voltado à pessoa com deficiência. Para ela, a importância da formação continuada de professores para a inclusão na educação é a sua capacidade de ampliar a autonomia docente como um dos critérios de alcance de mais qualidade na educação. Rodrigues (2013, p. 69) reflete que a formação continuada não pode se reduzir a “mecanismos de condução das ações dos professores através das capacitações”, e sim se constituir como “espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação etc.” (Imbernón apud Rodrigues, p. 69).

Portanto, concordando com esses pesquisadores, esta pesquisa se volta para a formação continuada de professores como caminho para uma pretensa educação inclusiva. Soares (2022) citando Dalben (2014) afirma que:

[...] a formação continuada não se reduz a cursos, seminários, palestras, conhecimentos ou técnicas, é uma atividade de análise e reflexão constante do trabalho docente, produzindo a identidade pessoal e profissional reciprocamente, ou seja, vai além, é um trabalho, amplo, reflexivo e contextualizado. (Soares, 2022, p. 43)

Um outro desafio que se impõe acerca da formação dos professores para uma educação inclusiva é a construção histórica e social de uma escola homogênea, hierárquica e com práticas pedagógicas pensadas para um único modelo de estudante.

Mesmo com os documentos e legislações norteadores para a educação orientando uma prática pedagógica democrática, o respeito à diversidade e a superação da desigualdade, é necessário salientar que o sistema educacional brasileiro é uma herança do modelo educativo colonial, conforme destacam Poso e Monteiro (2021). Sendo assim, ainda hoje, o sistema carrega marcas desse contexto

histórico e “legítima processos hegemônicos, estando a favor de alguns e abandonando outros à própria sorte” (Poso; Monteiro, 2021, p. 14). Nessa perspectiva, os autores, ainda, alertam que uma formação de professores sem reflexão e vínculo com o contexto social pode “contribuir para a legitimação das desigualdades sociais, transformando a escola como uma ilha completamente separada da sociedade” (Poso; Monteiro, 2021, p. 13).

Rosa e Silva (2008) também defenderam que mudar a visão dos docentes acerca da diversidade presente na sala de aula é um grande desafio para a formação de professores. Essa visão, muitas vezes produzida e reafirmada por um padrão histórico-social de educação, permeia as práticas pedagógicas dos professores, afetando, assim, a qualidade do atendimento aos estudantes. Enfatizando os estudantes público-alvo da educação especial, Rosa e Silva (2008, p. 633) afirmam que

O desafio é mudar as concepções dos estudantes sobre Educação Inclusiva e Educação Especial amparadas no senso comum, para que possam orientar práticas pedagógicas capazes de promover ensino de qualidade a todos os alunos.

É nesse âmbito que esta pesquisa objetiva compreender se as práticas pedagógicas indicadas pelos professores para atuar com o PAEE podem ser enviesadas pelas concepções sobre deficiência desses docentes. No entanto, entendemos que a formação continuada de professores não pode ser o único esforço e o único caminho para a construção da educação especial na perspectiva inclusiva. Tampouco, tornar-se um discurso que justifica a falta de qualidade no atendimento aos estudantes e suas necessidades diversas.

A formação continuada proposta aqui, com enfoque para a educação especial na perspectiva inclusiva, objetiva discutir as relações entre teoria e prática, investigando os desafios vivenciados nas salas de aula comuns e sugerindo possíveis caminhos para superá-las ou, ao menos, reduzi-las. Nesse sentido, pretende-se contribuir para a melhoria da qualidade da formação docente, auxiliando-os a compreender a diversidade presente na sala de aula como um fator de enriquecimento e a romper com a lógica homogênea e desigual que permeia, ainda, os espaços escolares e suas práticas.

Concluimos este capítulo reconhecendo que são diversos os desafios impostos para a formação de professores na perspectiva inclusiva. Diariamente, entramos em

contato com sujeitos que questionam a formação de docentes para atuar com esse público e enfatizam o despreparo da classe, inclusive os próprios professores.

Contudo, o discurso da má formação de professores desconsidera aspectos fundamentais da profissionalidade docente, como os contextos e condições de trabalho, e alimenta a concepção de culpabilização docente. Segundo Nóvoa (2017, p.1131), quanto mais se enfatiza a formação continuada “como uma espécie de resposta ou de “salvação” para todos os problemas educativos”, maior a responsabilização ou culpabilização do professor e, conseqüentemente, a fragilização da profissão.

Por isso, pensamos que um dos maiores desafios para a formação de professores é fazer com que ela permita “mudar a relação entre pessoas e o sentido do seu trabalho”, dialogando com João Barroso (2004, p. 54). Ao defender a formação continuada de professores enquanto caminho para alcançar os princípios da educação inclusiva, devemos ter clareza de que é necessário atuar para a “reconceptualização da própria escola (enquanto instituição e organização), uma invenção de novas formas de pedagogia coletiva e uma profunda alteração dos modos de governo e gestão escolar” (Barroso, 2004, p. 54).

#### **CAPÍTULO 4: REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA**

Ao iniciar um processo de pesquisa, é fundamental conhecer a produção científica que já existe e que vem explorando e analisando o campo de estudos escolhido ou a temática específica. No caso da Educação Especial com foco nas concepções sobre deficiência apresentadas pelos professores, foi realizada uma revisão integrativa da literatura, com o objetivo de conhecer e dialogar com os principais autores do campo. Conforme Mendes, Silveira e Galvão (2008), esse tipo de revisão permite ao pesquisador obter um profundo entendimento de um determinado fenômeno baseando-se em estudos anteriores.

Ainda como justificativa pela opção por esse tipo de revisão, recorreu-se à Botelho, Cunha e Macedo (2011), que apresentam um procedimento sistemático para realizar a revisão integrativa, o qual iremos seguir neste projeto. Segundo os autores:

A revisão integrativa permite ao pesquisador aproximar-se da problemática que deseja apreciar, traçando um panorama sobre a sua produção científica, de forma que possa conhecer a evolução do tema ao longo do tempo e, com isso, visualizar possíveis oportunidades de pesquisa nos estudos organizacionais. (Botelho; Cunha; Macedo, 2011, p. 122)

Os mesmos autores, indicam que “o termo ‘integrativa’ tem origem na integração de opiniões, conceitos ou ideias provenientes das pesquisas utilizadas no método” (Botelho, Cunha e Macedo, 2011, p. 127). Assim, o processo de revisão integrativa possibilitou dialogar com outras pesquisas realizadas dentro do campo da Educação Especial, focalizando a formação de professores na perspectiva inclusiva e as concepções dos professores sobre deficiência e inclusão.

Detalharemos, a seguir, conforme proposto por Botelho, Cunha e Macedo (2011), cada uma das etapas realizadas neste estudo.

A primeira etapa desse processo foi a seleção do tema e formulação de uma pergunta de pesquisa: *como os professores entendem a deficiência interfere nas práticas pedagógicas ofertadas para os estudantes público-alvo da educação especial?*

Após esse momento, foram definidas as bases de dados utilizadas para a pesquisa e definidos os descritores para a busca. A pesquisa teve como base a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em ambos foi utilizada a ferramenta de “busca avançada” para pesquisar os descritores selecionados. Preencheram-se os filtros utilizando: *qualquer campo; contém;* e adicionaram-se novos descritores a partir da ferramenta. Os descritores selecionados nas duas bases de dados foram: *concepção de deficiência; formação de professores e educação especial*. Após esse processo, foram encontradas 71 produções na CAPES e 81 na BDTD.

A segunda etapa foi o estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão para filtrar os trabalhos encontrados e que estão descritos abaixo.

**Crítérios para inclusão:** O trabalho deve expor as concepções de deficiência apresentadas pelos professores; o estudo deve ser realizado com professores que atuam na educação básica; a data de publicação deve ser, preferencialmente, após o ano de 2014 (ano de efetivação da lei nº 13.005/2014).

**Crítérios para exclusão:** A data de publicação anterior a 2014; estudos realizados com outros profissionais da educação; estudos que abordam estratégias de ensino específicas para determinadas deficiências/transtornos; trabalhos duplicados.

Após aplicados os critérios de exclusão, foram selecionados 17 estudos na BDTD e 21 na CAPES.

A quarta etapa da revisão consistiu em identificar os estudos pré-selecionados e selecionados por meio da leitura criteriosa de seus títulos, resumos e palavras-chave. Depois dessa leitura, foi criada uma tabela para organização e identificação dos estudos, direcionando o período de categorização dos estudos selecionados. Foram selecionados 10 trabalhos na BTDT e 19 na CAPES.

**Tabela 1. Produções encontradas nas bases de dados e selecionadas para análise**

<b>Data da busca</b>	<b>Base de dados</b>	<b>Termos de busca usando a ferramenta de busca avançada</b>	<b>Número de produções encontradas</b>	<b>Selecionados após critérios de exclusão e duplicação</b>	<b>Selecionados após leitura inicial (título, resumo e palavras-chave)</b>
24/03	BDTD	“concepção de deficiência”	81	17	10
24/03	CAPES	“formação de professores” “educação especial”	71	21	19

Fonte: Elaborado pela autora.

Com o auxílio da tabela 1, foi feita a leitura completa dos 29 artigos para a análise e a interpretação dos resultados, com o objetivo de descobrir e apontar as lacunas de conhecimento existentes e sugerir pautas para futuras pesquisas (Botelho; Cunha; Macedo, 2011). Destes, apenas 12 artigos, sendo quatro situados na BTDT e oito na CAPES, apresentaram resultados e discussões pertinentes para esta pesquisa. Os trabalhos selecionados podem ser identificados no quadro a seguir, que aponta, além do título e autores, o tipo de publicação (dissertação; tese; artigo de revista).

**Quadro 1. Identificação das produções selecionadas**

<b>Título</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Ano de publicação</b>
Avaliação pedagógica e deficiência intelectual: formação de profissionais da rede pública	Anaí Cristina da Luz Stelmachuk.	Dissertação de mestrado	2017
Formação de professores para a inclusão de pessoas com deficiência, na perspectiva freireana: em busca de uma escola democrática e inclusiva	Mônica Alves Feliciano Rasoppi	Tese de doutorado	2019
O instituído e o vivido na formação docente para educação inclusiva: representações sociais	Ermelinda Nóbrega de Magalhães Melo	Dissertação de mestrado	2014

de professores egressos do Curso de Licenciatura em Biologia do IFPA			
A formação de professores para educação inclusiva no Portal do Professor do MEC: discurso inclusivo x discurso médico	Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira e Clarissa Martins de Araújo.	Publicação de artigo em Revista (Qualis A1)	2017
A inclusão de alunos público-alvo da educação especial no ensino fundamental I através do olhar dos professores	Relma Urel Carbone Carneiro e Flávia Maria Uehara.	Publicação de artigo em Revista (Qualis A1)	2016
Concepções que fundamentam os sentidos atribuídos por educadores à inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro do autismo	Cibele Monteiro Moreira e Ana Paula de Freitas.	Publicação de artigo em Revista (Qualis A2)	2023
Contributions of a teacher training program to inclusive education	Marivete Gesser e Reginaldo Medeiros Martins	Publicação de artigo em Revista (Qualis A1)	2019
Educação Inclusiva: um olhar do educador da escola pública	Bruna Fernanda Pacheco Pereira e Lenir Gomes Ximenes.	Publicação de artigo em Revista (Qualis B1)	2017
Inclusão, experiências e práticas pedagógicas: o atendimento educacional especializado na educação básica na perspectiva de Vygotsky	Cleusa Inês Ziesmann	Tese de Doutorado	2018
Schooling of students with intellectual disabilities: Family and school perspectives	Ana Paula Pacheco Moraes Maturana; Enicéia Gonçalves Mendes e Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	Publicação de artigo em Revista (Qualis A1)	2019
Representações sociais e concepções epistemológicas de aprendizagem de professores da educação especial	Adriana Vargas e Evelise Maria Labatut Portilho	Publicação de artigo em Revista (Qualis A1)	2018
Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará	Tatiana de Castro Oliveira	Dissertação de Mestrado	2016

Fonte: Elaboração própria.

Após a leitura completa dos trabalhos e publicações enumerados, foi possível observar as principais abordagens metodológicas utilizadas no campo de pesquisa da Educação Especial e avaliar os principais atributos da pergunta de pesquisa

elaborada, bem como compreender a relevância e as contribuições possíveis deste trabalho para a formação de professores na perspectiva inclusiva, que estão descritas brevemente abaixo.

Stelmachuk (2017, p. 132) realizou um estudo com professoras de salas de recursos multifuncionais e supervisoras escolares para identificar suas concepções acerca dos estudantes com deficiência intelectual, partindo do pressuposto de que “são as concepções que temos que fundamentam nossas interações sociais, ao mesmo tempo que são as interações sociais que podem modificá-las”. Por meio da análise dos comentários, observações e opiniões das profissionais, Stelmachuk (2017, p. 142) verificou que várias concepções de deficiência permeiam as colocações das entrevistadas. A autora registra que, para esse grupo, algumas vezes “a deficiência é concebida como intrínseca aos alunos e, noutras, o foco desloca-se para a importância das interações estabelecidas com e pelos alunos”. As participantes parecem acreditar que o diagnóstico da deficiência pode ser alterado como resultado da ação pedagógica dos professores. “De uma maneira geral, as cursistas entendem que todos os alunos considerados com deficiência podem aprender, apesar de suas limitações”, foi uma das conclusões de Stelmachuk (2017, p. 135), bem como a necessidade da formação crítica dos professores em suas formações iniciais e continuadas.

Rasoppi (2019) investigou como as práticas pedagógicas de educadores baseados em aportes freireanos<sup>7</sup> contribuem para a inclusão de estudantes com deficiência. A autora objetivou constatar como os princípios freirianos se concretizam na prática curricular com estudantes do PAEE, considerando que os educadores receberam uma formação além da técnica, “a formação para a humanização, para a conscientização de todos e de todas da necessidade de enxergar o “diferente” além de suas características físicas ou psíquicas” (2019, p. 121). Por fim, concluiu que, na escola investigada, ainda existiam elementos que se apresentavam como barreiras para as práticas inclusivas, entre eles: o preconceito por parte de alguns educadores em relação aos estudantes PAEE; a ideia de que esses estudantes atrapalhavam o andamento das aulas; e a insegurança em trabalhar com esse público-alvo. Simultaneamente, a maioria dos educadores que recebeu alguma formação

---

<sup>7</sup> Referem-se aos princípios pedagógicos baseados na produção do educador brasileiro Paulo Freire, que tem como premissa que o educador deve utilizar como estratégias: o diálogo, a participação, a reflexão e a troca de experiências.

continuada no contexto freiriano apresentou práticas inclusivas mais efetivas, não só por terem ampliado seus conhecimentos teóricos, como também por discutirem e partilharem suas dificuldades, anseios e experiências com o grupo de professores.

Melo (2014) investigou licenciados em Biologia após o egresso do curso e as suas representações sociais que orientavam suas ações pedagógicas para a inclusão de estudantes do PAEE como forma de compreender se o currículo da licenciatura os embasou para tal prática e, ainda, quais foram as concepções de deficiência percebidas nas práticas e discursos desses professores. A autora pôde identificar que as representações sociais de deficiência apresentadas pelos professores estavam ligadas à imagem de “aluno que foge ao padrão de aluno concebido pela escola, e a eles é atribuída características do tipo afetividade, angelical, lentidão, incapaz de aprender, dentre outros” (Melo, 2014, p. 83-84). Melo considera que as representações sociais são produto de uma apropriação daquilo que é reforçado sobre as diferenças no modo geral (deficiência, gênero, raça, geração etc.). Assim, fica evidente a necessidade de redimensionar as práticas de ensino mediante as diferenças, a fim de que essas práticas sejam desenvolvidas na perspectiva da educação inclusiva, discutindo sobre articulação de conhecimentos, fundamentos e práticas. A análise dos dados demonstrou que criatividade, afetividade, sensibilidade, comprometimento e protagonismo do professor foram eleitos como condições atitudinais potencializadoras da inclusão escolar pelos próprios sujeitos da pesquisa. Os dados também levaram à verificação de que as representações sociais dos professores estavam diretamente relacionadas ao movimento da crença e da descrença, o que, segundo Melo (2014, p. 162), “potencializa tanto a inclusão quanto a exclusão escolar de alunos com deficiência”. O resultado da pesquisa revelou a necessidade do redimensionamento das ações pedagógicas – tanto nas escolas quanto nos cursos de licenciatura –, uma vez que a proposta executada reforçava “a imagem do aluno com necessidades educacionais especiais associada à concepção de deficiência e de aluno que foge ao modelo estabelecido pela sociedade”.

Araújo e Oliveira (2017) examinaram os discursos presentes no Portal do Professor do MEC<sup>8</sup>, referentes ao tópico “inclusão da pessoa com deficiência”. Por

---

<sup>8</sup> Em 2008, foi lançado o Portal do Professor do MEC, um ambiente virtual de formação permanente que visa oferecer recursos de multimídia em formatos que atendam às especificidades de cada área e espaços para sugestões e trocas de experiências entre professores de diferentes locais do Brasil, com formação e interesses distintos (Araújo; Oliveira, 2017).

meio da análise das relações de poder-saber produtoras de deficiência, as autoras puderam inferir que “este espaço, além de assumir um lugar importante na produção de verdades sobre os sujeitos atua instituindo práticas e definições pedagógicas de muitos professores” (Araújo; Oliveira, 2017, p. 831). Araújo e Oliveira (2017) observaram que os discursos sobre a deficiência no Portal do MEC eram atravessados por enunciados que abordavam a inclusão desses sujeitos de forma a circular discursos relativos a adaptações curriculares, acessibilidade, oferta de atendimento educacional especializado e formação de professores. Porém, as autoras destacaram que, embora os discursos sejam atravessados pela inclusão e pelos ideais de igualdade de oportunidades, esses estão baseados na ideia de que basta o estudante estar inserido na sala de aula regular para estar incluso, “traduzindo-se em uma concepção integradora em relação à educação da pessoa com deficiência” (Araújo; Oliveira, 2017, p. 837). Araújo e Oliveira também observaram que existia divergência entre aquilo que os discursos dos profissionais enunciavam como um processo de inclusão tranquilo, natural e sem maiores dificuldades, e o que de fato acontecia na escola, comparando-se os discursos dos professores com as narrativas das pessoas com deficiência sobre suas histórias escolares. Ainda, ressaltaram que os discursos do Portal do MEC pareciam apagar o saber escolar e evidenciavam o saber médico, de forma a caracterizar a deficiência, balizando as concepções e compreensões de deficiência adotadas pelos professores que utilizavam esse canal de formação continuada. Dessa forma, corria-se o risco de transformar o indivíduo em um caso médico, instituindo o olhar do professor em formação com um mecanismo patologizante, obscurecendo questões importantes a serem discutidas no processo formativo de professores no âmbito pedagógico, das tecnologias assistivas, da acessibilidade física e curricular.

O grande problema desse tipo de abordagem é o perigo de que a deficiência se torne categorial, estática, que não possibilite aos professores em formação repensar dimensões particulares da deficiência à medida que os contextos e as circunstâncias mudam. Ao objetivar a deficiência por meio de um saber médico, tomando-a como objeto natural, corre-se o risco de considerá-la como algo puramente pessoal, e não como algo implicado na dinâmica social e política vigente. (Araújo; Oliveira, 2017, p. 841)

Assim, essas autoras concluíram que as abordagens e discursos encontrados no Portal do MEC levavam os docentes a pensarem os estudantes com deficiência segundo parâmetros médicos, o que contribuía para a construção de uma visão totalizadora da deficiência. Ademais, os docentes não problematizavam essa

concepção e acabavam pautando suas práticas em parâmetros médicos e diagnósticos dos estudantes.

Carneiro e Uehara (2016), ao questionarem professores da educação básica sobre a inserção dos alunos público-alvo da educação especial em classes comuns, observaram que a concepção desses professores sobre a inclusão era, na maioria das vezes, negativa. Ademais, os professores não se percebiam como agentes de mudanças necessárias e reivindicavam apoio e especialização para atuar com o PAEE. O entendimento de que eles estavam diretamente envolvidos no processo de inclusão parecia distante da compreensão dos professores, o que apontava para a necessidade de uma formação continuada considerando a realidade desses professores. A maioria dos professores participantes sugeriu que a sala de aula comum não era o lócus mais adequado para a escolarização dos estudantes do PAEE, apontando como empecilho a falta de apoio, de recursos e de formação, revelando uma visão homogeneizadora da educação, salientando que a inclusão dependia do tipo de deficiência do estudante, o que indicava falta de clareza sobre o papel da escola.

Monteiro e Freitas (2023) identificaram e analisaram, por meio de uma pesquisa-formação realizada com educadores, indícios das relações entre suas concepções de deficiência, desenvolvimento humano e os sentidos atribuídos por eles à inclusão de estudantes com TEA. Por meio da análise de dados, perceberam que o modo como alguns educadores compreendiam a inclusão desses estudantes e entendiam a deficiência sustentava suas práticas escolares. As autoras encontraram indícios de que, para alguns dos educadores envolvidos na pesquisa, a aprendizagem de conteúdos escolares pelos estudantes com TEA deveria preceder de um trabalho de “correção de comportamentos considerados inadequados” (Monteiro; Freitas, 2023, p. 22). As autoras ainda indicaram que as políticas educacionais para a educação inclusiva reforçavam essa concepção, ao passo que não consideravam as singularidades dos estudantes e impunham aos educadores tarefas que não culminavam na melhoria da qualidade de suas práticas. Ademais, explicaram que:

Essas ideias estão relacionadas a concepções segundo as quais o desenvolvimento humano é compreendido como um processo determinado exclusivamente por fatores biológicos e a constituição orgânica diferenciada das pessoas com deficiência é considerada a causa das dificuldades enfrentadas por essas pessoas. (Monteiro; Freitas, 2023, p. 22)

Gesser e Martins (2019) indicaram que um programa de formação de professores para a educação inclusiva, realizado com professores participantes de uma especialização em Gênero e Diversidade na escola, na UFSC, contribuiu para mudar as concepções de deficiência dos participantes. Muitos deles demonstraram, a princípio, uma compreensão de deficiência associada principalmente à ideia de que essas pessoas são dignas de pena e caridade. Os relatos se aproximavam de uma compreensão religiosa e médica da deficiência, e os autores afirmaram que essas concepções não advinham da falta de formação ou especialização, e sim de suas experiências anteriores (na infância, na vida social e até mesmo profissional) com pessoas com deficiência. Outro aspecto relevante dessa pesquisa indicou que os professores compreendiam o “professor assistente” como o profissional responsável pelo estudante com deficiência. Os autores observaram nos relatos interseções da deficiência com questões de religião, gênero e sexualidade, bem como a associação da condição de deficiência à falta de capacidade, e concluíram que essa perspectiva poderia contribuir para processos de opressão e exclusão social.

Pereira e Ximenes (2017, p. 93) afirmaram que “professores e práticas de ensino são os fatores fundamentais para o desenvolvimento da educação inclusiva”. Partindo dessa afirmação, assinalaram que é fundamental entender o que fazem os professores em seu cotidiano, em suas realidades diversas, para efetivar a inclusão dos estudantes do PAEE. A partir dos dados coletados com professores de uma escola municipal localizada no Distrito de Mosqueiro, Cidade de Belém, as autoras observaram que 98% dos professores não se consideram aptos ou capacitados para atuar no processo de inclusão educacional. Ademais, 98% dos professores participantes acreditavam que suas práticas pedagógicas não eram apropriadas para os estudantes com deficiência e que as metodologias utilizadas com esse público não poderiam ser as mesmas utilizadas pelos estudantes “regulares” (Pereira; Ximenes, 2017, p. 98). Assim, concluíram que, mesmo os professores se mostrando favoráveis ao processo de inclusão, eles não consideram suas metodologias suficientes para atuar com o PAEE e indicavam a necessidade de adaptações curriculares individualizadas para esse público.

Ziesmann (2018) buscou compreender as concepções de inclusão dos professores regentes e os professores que trabalhavam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), com o objetivo de proporcionar práticas pedagógicas eficientes para a inclusão dos estudantes do PAEE. A autora relacionou as práticas pedagógicas

dos professores com esse público como fundamentais para a efetivação da inclusão dos estudantes do PAEE, tendo como pano de fundo teórico a abordagem sociocultural de Vygotsky. Os dados da pesquisa permitiram à autora afirmar que é necessário que as relações interpessoais construídas no contexto escolar, entre professor e aluno, devem superar a marca das concepções de deficiência do professor. Essa afirmação aponta para uma perspectiva de inclusão por meio do afeto, da empatia dos professores pelos estudantes do PAEE. Ziesmann (2018, p. 152) acredita que o professor que “compreende a deficiência como uma anomalia e não modifica suas práticas em sala de aula jamais conseguirá efetivar situações de aprendizagem na sua escola com seus educandos”, e adiciona que (...) “Não existe interesse ou mudança no processo quando o professor não vê um sujeito que tem capacidade/potencialidade de aprender”. Sendo assim, a autora indicava a necessidade de uma formação voltada para a compreensão e reflexão sobre relações estabelecidas entre professor-estudante, e não apenas para o conhecimento teórico.

Maturana, Mendes e Capellini (2019) analisaram as concepções dos professores e familiares quanto à inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual nas escolas regulares, observando que essas concepções dependiam da severidade da deficiência do aluno, bem como das habilidades e atitudes dos profissionais. Um fato interessante da pesquisa é que 9 dos 10 professores participantes tinham cursos de especialização em educação especial e, mesmo assim, apontaram que precisavam de mais formação para atuar com o público-alvo da educação especial, indicando que os programas não foram eficazes, uma vez que “não provocaram mudanças nas concepções e nas práticas pedagógicas com estudantes do PAEE” (Maturana; Mendes; Capellini, 2019, p. 4). Diante das dificuldades apontadas pelos professores participantes, os autores perceberam a falta de conhecimento de estratégias inclusivas, mesmo havendo uma quantidade considerável de pesquisas nessa área. Além disso, para os participantes, também parece haver algumas características próprias dos estudantes que favorecem ou não a sua escolarização nas classes regulares, atribuindo o problema ao estudante, e não à escola. Essa percepção culmina, algumas vezes, na transferência desse estudante para uma escola especial. Nesse sentido, os autores observaram que, para alguns professores, a escola especial seria um local para tratar “casos difíceis ou não resolvidos”, gerando uma sensação de alívio para o professor, bem mais do que um benefício potencial para os estudantes com deficiência (Mendes; Capellini, 2019). Por fim, as autoras alertaram

para o fato de que esses processos de transferência dos estudantes para as escolas especiais estavam intimamente relacionados ao conceito de deficiência detido pelos profissionais e pela escola.

Vargas e Portilho (2018) realizaram um estudo em uma escola de educação básica, modalidade Especial, em Curitiba, PR. Ressalta-se aqui que, por mais que o estudo tenha sido realizado em uma escola especial, os professores participantes possuíam experiências em escolas regulares, e suas falas revelaram concepções de deficiência importantes para esta pesquisa. As autoras observaram que as concepções dos professores estavam ancoradas em uma visão organicista da deficiência, reforçando um trabalho voltado para a integração desses estudantes na sociedade, e não em ações educativas voltadas para a sua inclusão efetiva na sociedade. A análise dos discursos dos professores oportunizou às autoras compreenderem os sentidos atribuídos por eles aos estudantes do PAEE. Muitos deles não se referiam a esses estudantes como “alunos”, e sim como “crianças”, revelando uma ideia de que os estudantes da escola especial são diferentes dos demais. Ademais, as autoras sublinharam que os professores se referiam aos estudantes do PAEE voltando-se para suas necessidades fisiológicas, revelando uma “visão organicista, biológica ou médica da criança com deficiência” e reforçando a “concepção empirista da aprendizagem, ocasionando a anulação da criança na relação pedagógica professor/aluno” (Vargas; Portilho, 2018, p. 368), entendendo a deficiência como “limitadora, negativa e determinante” (Vargas; Portilho, 2018, p. 370) da constituição daquele estudante.

Por fim, apresentamos o trabalho de Oliveira (2016) que analisou as práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil em uma Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (UFPA). Ao analisar qualitativamente trechos das entrevistas realizadas com os professores da escola, fica claro para a autora que, para esse grupo, “a inclusão é um eterno aprender a aprender”, considerando as demandas únicas e diversas das crianças, mas também era um espaço onde os professores tentavam responder às propostas da educação inclusiva (Oliveira, 2016, p. 108). Outra questão interessante nas falas dos professores participantes foi a garantia de um cuidador para auxiliar no atendimento dos estudantes do PAEE, verificando a dificuldade dos professores regentes em se responsabilizarem por esses estudantes. Os professores também mencionaram a falta de formações continuadas realmente eficazes para o trabalho com os estudantes do PAEE, o que gerava sentimentos de

desconforto, medo e incapacidade para lidar com esses estudantes. Em contrapartida, todos os professores relataram a prática da observação, de “olhar com outros olhos” para as demandas desses estudantes, como uma prática eficaz para a promoção da inclusão dos estudantes do PAEE, concordando com uma “Pedagogia do Amor, da Afetividade, Humanizadora” (Oliveira, 2016, p. 124). Esses relatos levaram a autora a destacar que há uma dicotomia nos discursos, que, embora revelem sentimentos de angústia, rancores, descrenças, desesperos e medos, também deram espaço aos sentimentos de satisfação, ternura e dever cumprido. A autora qualifica os discursos, no geral, como “um tanto quanto romantizados e encharcados de doses culpabilizadas” (Oliveira, 2016, p. 134).

Por meio da revisão de literatura detalhada, observamos que os professores que trabalham com estudantes PAEE possuem queixas e indagações semelhantes: formação insuficiente; falta de apoio; desconhecimento acerca das deficiências e transtornos dos estudantes. Ao mesmo tempo, sentem-se orgulhosos de suas práticas, buscam formação continuada e empenham-se para efetivar a inclusão desses estudantes nas salas de aula regulares.

Quanto às suas concepções sobre deficiência, nos trabalhos encontrados, os professores não evidenciam em suas falas e ações as suas concepções de deficiência. No entanto, com um olhar atento dos pesquisadores, foi possível identificá-las nas entrelinhas dos discursos apresentados. Ademais, pôde-se constatar que os professores, em sua maioria, apresentam concepções de deficiência voltadas para o campo médico, classificando os estudantes por diagnósticos e considerando-os incapazes de aprender.

Desse modo, verificamos que há um campo fértil para as investigações que abordam a formação dos professores em uma perspectiva inclusiva. Também é preciso que essas pesquisas levem os professores a refletir acerca das concepções sobre deficiência, aproximando-os de uma concepção biopsicossocial da deficiência, conforme preconiza a legislação e os movimentos sociais das pessoas com deficiência. Além disso, nos trabalhos analisados, ao serem perguntadas suas percepções sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência em suas salas de aula, os professores mencionavam, em sua maioria, despreparo e necessidade de capacitação como tópicos principais de melhoria para realizarem esse atendimento, certificando a necessidade urgente de atenção sobre esses aspectos da prática docente com estudantes público-alvo da educação especial.

## CAPÍTULO 5: PERCURSO METODOLÓGICO

### 5.1 Aspectos éticos

Este estudo fez parte de subprojetos desenvolvidos na capital e na região metropolitana de Minas Gerais, bem como em municípios do interior do estado, ligados a um projeto maior, intitulado “*Rede de apoio à inclusão escolar de crianças com deficiência*”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, por meio do CAAE - 68455823.5.0000.5149.

### 5.2 Caracterização do estudo

Esta pesquisa é de natureza descritiva com abordagem quanti-qualitativa. A pesquisa descritiva propõe-se a apresentar uma descrição completa, tanto quantitativa quanto qualitativa, do objeto de estudo, possibilitando identificar e estabelecer relações entre as variáveis do fenômeno observado (Gil, 2017; Marconi; Lakatos, 2003; Prodanov; Freitas, 2013).

Sobre a abordagem quanti-qualitativa, Souza e Kerbauy (2017) explicam que a pesquisa educacional exige a busca das relações e dos processos que constituem os acontecimentos e expliquem a natureza dos movimentos pesquisados. Nesse sentido, as autoras discorrem sobre a complementaridade das abordagens qualitativa e quantitativa, considerando que ambas estão intimamente relacionadas nessa busca por relações muito particulares dos estudos sobre a educação e a escola. Devido à realidade multifacetada sob a qual a escola se constitui, Souza e Kerbauy (2017, p. 37) indicam a possibilidade de se analisar as relações sociais em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos”, que permite ao pesquisador aprofundar-se nos significados mais essenciais dessas relações. E, ainda, à luz de Gatti (2002), indicam que:

quantidade e qualidade não estão totalmente dissociadas na pesquisa, na medida em que de um lado a quantidade é uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se apresenta e do outro lado ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois sem relação a algum referencial não tem significação em si. (Souza, Kerbauy, 2017, p. 37)

Sobre a natureza ou tipo de estudo, para delinear-los, é preciso atentar-se à fonte e à forma de apresentação dos dados. Segundo Gil (2017), também se compreende que se trata de uma pesquisa documental, já que o material consultado é interno e pertencente a um grupo de pesquisa. Trata-se, ainda, de uma fonte

documental secundária, uma vez que os dados analisados já haviam sido coletados por outros pesquisadores.

Sendo assim, considerando os autores citados, este estudo é documental do tipo descritivo e caracterizado por uma abordagem qualitativo-quantitativa. Essa caracterização considerou os seguintes aspectos, que serão aprofundados nas seções de geração e análise de dados:

- a) o procedimento de coleta de dados: questionário *online*;
- b) a fonte de obtenção dos dados: banco de dados do grupo de pesquisa Observatório de Redes de Apoio à Inclusão Escolar (REDE);
- c) a data de coleta dos dados: maio/2021 a setembro/2021;
- d) o objetivo principal da pesquisa: descobrir a existência de relações entre as concepções sobre deficiência e as práticas pedagógicas dos professores.

### **5.3 Contexto ou local de realização da pesquisa**

Analisar o contexto em que os dados foram gerados é uma etapa importante de uma pesquisa e da leitura desses dados, uma vez que é preciso considerar o ambiente que permeia os sujeitos, seus âmbitos social, cultural, econômico e educacional.

Assim, consideramos importante apresentar os locais em que foi realizada a pesquisa: municípios dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, localizados na Região Nordeste do estado de Minas Gerais. Os participantes dessa pesquisa foram professores das redes municipais e estaduais de ensino de cinco cidades dessas regiões.

Os Vales do Jequitinhonha e Mucuri tornaram-se nacional e internacionalmente conhecidos pela vulnerabilidade econômica e são marcados pela grande desigualdade social. Esses rótulos surgem em razão de grande parte da população dessa região viver abaixo da linha da pobreza, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) do ano de 2010, já que ainda não foram atualizados os últimos dados do Censo de 2023. Segundo o IBGE, a parcela da população que vivia com uma renda per capita mensal inferior a R\$140,00 no Vale do Jequitinhonha era de 32,18% e, no Vale do Mucuri, de 34,14% (IBGE, 2010).

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida, realizada também pelo IBGE, que avalia aspectos sociais de determinadas regiões, incluindo a

educação. O IDH dessas regiões não é apresentado pelo IBGE como um valor único, pois são compostas por diversos municípios vastos e heterogêneos. No entanto, de forma geral, os municípios apresentam índices de desenvolvimento humano inferiores à média estadual e nacional.

O Vale do Jequitinhonha é uma região formada por 55 municípios, organizados nas microrregiões do Alto, Médio e Baixo Jequitinhonha. Ao todo, na região, vivem cerca de 950 mil pessoas, a maioria delas na zona rural (IBGE, 2010). É uma região muito rica em aspectos culturais, no entanto, midiaticamente conhecida pelos seus problemas sociais e pelo estigma da escassez e da pobreza, de acordo com a pesquisadora Elaine Nascimento (2009).

Seus problemas de ordens social e econômica são agravados por fatores de ordem ambiental, como a mineração predatória e as catástrofes climáticas que assolam a região. Há uma forte herança indígena e negra nessa região, que envolve “grupos folclóricos, conjuntos arquitetônicos e históricos e artesanato” (Nascimento, 2009, p.7). O artesanato é uma forma de manter viva a identidade local, além de contribuir para a economia da região. O patrimônio histórico-cultural do Vale do Jequitinhonha é referência para Minas Gerais e para o Brasil.

O Vale do Mucuri, por sua vez, é uma região formada por 23 municípios e sua população é estimada em mais de 370 mil habitantes (IBGE, 2010). A região, caracterizada pela diversidade de recursos naturais e minerais, atrai o interesse de grandes empresas de exploração desses recursos. Esse fato influencia na organização social e econômica da região, que, segundo o historiador Márcio Santos (2020, p. 77), se constitui, de modo contraditório, como “uma região de abundância convivendo com a escassez e o atraso”. Seu desenvolvimento se deu por meio da exploração predatória das matas, porém sem muitos investimentos na região, que gerou riqueza apenas para os proprietários rurais, resultando em um quadro de grande desigualdade social que persiste ainda hoje. Historicamente, o Vale do Mucuri foi ocupado pela comunidade indígena, hoje representada pelo povo Maxacali. A cultura indígena ainda possui bastante influência na região, principalmente na culinária rica e variada. Apesar de ter sido uma região povoada por comunidades indígenas, o Vale do Mucuri também possui uma forte influência católica em suas tradições culturais. Considerando esse contexto, apresentaremos, a seguir, o perfil da amostra selecionada para este estudo.

## 5.4 Geração de dados e instrumento utilizado

Os dados selecionados para este estudo foram provenientes de um banco de dados de um projeto intitulado “Rede de apoio à escolarização de crianças com deficiência em municípios dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri”. Para iniciar esse projeto, questionários digitais foram preenchidos por profissionais da educação das redes de ensino estadual e municipal, atuantes em municípios dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Esses sujeitos participaram de um curso de formação continuada promovido pelo Observatório de Redes de Apoio à Inclusão Escolar (OIEEI), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), do qual faço parte como mestranda. O projeto intitulado “Rede de apoio à escolarização de crianças com deficiência em municípios dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri”<sup>9</sup> teve início no de 2021, sob a coordenação das professoras Jáima Pinheiro de Oliveira e Ana Maria Saraiva, ambas da Faculdade de Educação da UFMG.

Os dados que fazem parte desse banco foram obtidos após o preenchimento de um questionário via *GoogleForms* contendo 57 perguntas, sendo: 35 questões abertas e 22 questões fechadas, que serão detalhadas posteriormente. Esse preenchimento ocorreu de forma autônoma pelos 247 profissionais participantes (majoritariamente professores) entre os dias 13/05/2021 e 08/09/2021. Ao aceitarem o convite para participar da formação, os profissionais recebiam um link (via grupo de *WhatsApp* gerenciado por gestores das secretarias) e, ao abrirem esse *link*, tinham acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), podendo manifestar sua concordância em participar ou não da ação formativa. Ao concordar, dava-se seguimento às respostas do questionário.

Como técnica de pesquisa, de acordo com Gil (2008), o questionário possibilita descrever características da população pesquisada, bem como encontrar informações para testar as hipóteses construídas, por meio da tradução dos objetivos da pesquisa em forma de questões. Para o autor, o questionário é definido como:

Um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (Gil, 2008, p. 121)

---

<sup>9</sup> Mais informações sobre o projeto podem ser encontradas na página oficial do Observatório de Redes de Apoio à Inclusão Escolar: <https://redesdeinclusaoescolar.com.br/projetos/jequitinhonha-mucuri/>.

Para Manzato e Santos (2012, p. 4), os questionários podem viabilizar a coleta de dados em estudos descritivos que visam “identificar as *representações sociais* e o perfil de indivíduos e grupos”. Nesse sentido, justifica-se o uso desse instrumento no presente estudo, uma vez que o objeto principal desta pesquisa é a concepção sobre deficiência de professores.

Adicionalmente, Torini (2016) aborda o uso da *internet* e da tecnologia digital como aliadas à técnica de coleta de dados por meio dos questionários. Assim, o autor define essa ferramenta como “um tipo específico de instrumento eletrônico de coleta de dados [...] enviado/recebido e preenchido pelos respondentes por meio da internet” (Torini, 2016, p. 55). O uso dos *questionários on-line* nessa pesquisa se deu pelo contexto de pandemia da Covid-19 e pela possibilidade de alcançar um número expressivo de respondentes.

Em relação à elaboração do questionário, relacionaremos os blocos de perguntas aos objetivos de análise das suas respostas. Primeiramente, para criar um perfil dos sujeitos da pesquisa, solicitou-se informações sobre: formação inicial e continuada; nível de escolaridade; sexo biológico; idade; tempo de serviço; e experiência com a educação especial.

Com o objetivo de conhecer as experiências anteriores dos professores com a educação especial, as perguntas realizadas estavam relacionadas às categorias de atuação; atividades realizadas no âmbito da educação especial; experiências com o público-alvo da educação especial (PAEE); formação específica para a educação especial; sugestões de temas de trabalho, dentro dos estudos da Educação Especial.

Para buscar compreender as concepções de deficiência e inclusão dos professores participantes, foram propostas perguntas relacionadas aos modelos de compreensão sobre deficiência; desafios enfrentados para a inclusão escolar; público-alvo da educação especial; lócus educacional dos estudantes do PAEE. Ainda, oferecemos espaço para que os participantes sugerissem outros temas de interesse na área da Educação Especial.

No campo dos planejamentos pedagógicos e das ações colaborativas, os professores responderam perguntas com ênfase em suas práticas pedagógicas. As perguntas foram relacionadas às dificuldades para se trabalhar na perspectiva inclusiva; a participação das famílias dos estudantes do PAEE no processo de ensino e aprendizagem; marcadores sociais de vulnerabilidade dos estudantes do PAEE; apoio de outros profissionais em sala de aula; documentos norteadores da prática;

conhecimento acerca do Plano de Ensino Individualizado (PEI) ou Plano de Desenvolvimento Individual (PDI); recursos didáticos fornecidos pela escola que auxiliassem no trabalho da inclusão; estratégias, atividades e práticas consideradas inclusivas; pilares da prática pedagógica inclusiva; e relação com o contexto da pandemia de Covid-19.

### **5.5 Definição da amostra**

O banco de dados do qual foi extraída a amostra de participantes desse estudo contava com 242 respondentes, porém, destes, 97,9% aceitaram participar da pesquisa, sendo, portanto, 237 os respondentes que permitiram a análise de suas respostas. Destes, 92,4% identificaram seu sexo biológico como feminino, 7,2% como masculino e 0,4% como ambos.

Seguindo os caminhos metodológicos estipulados, foram definidos critérios para selecionar os participantes desta pesquisa. Os critérios de exclusão de respostas foram escolhidos à luz da metodologia de análise de conteúdo (Bardin, 1977), tendo em vista os objetivos desta pesquisa:

*Geral: buscar relações entre práticas pedagógicas sugeridas por professores para trabalhar com perspectiva inclusiva e os modelos de compreensão de deficiência (moral/religioso, médico, social e biopsicossocial) identificados em seus relatos.*

*Específicos: a) Identificar os modelos de compreensão da deficiência (moral/religioso, médico, social e biopsicossocial) mencionados (diretamente e indiretamente) pelos professores como norteadores de suas práticas; b) Analisar as práticas pedagógicas sugeridas pelos professores para a inclusão dos estudantes do PAEE nas salas de aula comuns.*

Dessa forma, o critério principal de inclusão da amostra foi: ser professor. Na amostra havia professores regentes, professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professores de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva (ACLTA), sendo este último uma categoria específica do estado de Minas Gerais.

Os demais critérios de inclusão foram: possuir experiência ou atuar diretamente com estudantes do público-alvo da educação especial e possuir mais de 20 anos, já que na amostra essa idade poderia ser um indicador de monitores ou profissionais de apoio de estudantes com deficiência.

Os principais critérios de exclusão foram: não ser professor da educação básica e respondentes que indicaram divergências nos dados ou que não responderam às perguntas realizadas.

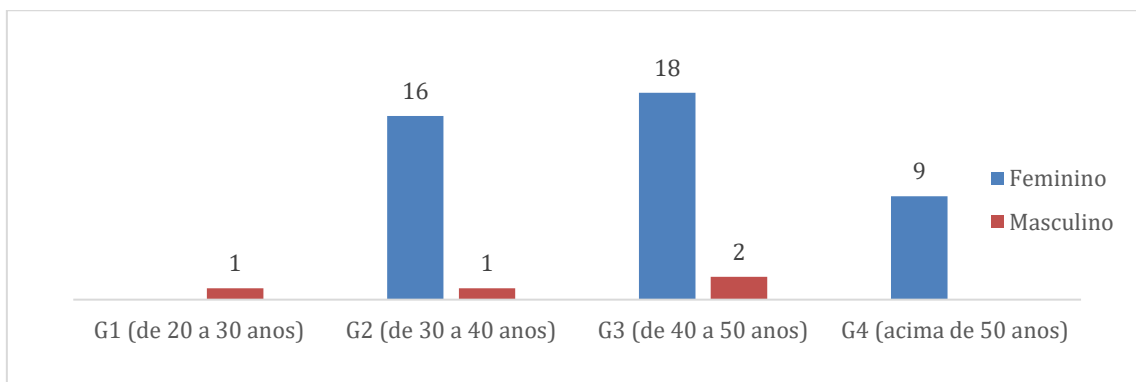
Após seguir esses critérios, foram selecionados 47 professores para fazer parte do *corpus* desta análise, configurando da seguinte forma a amostra desta pesquisa: professores da educação básica com idade acima de 20 anos que possuíam experiência e/ou atuavam diretamente com estudantes público-alvo da educação especial. A seguir, serão detalhados dados do perfil desses participantes.

## 5.6 Perfil dos participantes

Conforme os procedimentos supracitados, os dados analisados nesta pesquisa dizem respeito a 47 professores dos municípios dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Traçaremos, agora, um perfil geral desses participantes, buscando compreender melhor a amostra para, em seguida, contextualizar os resultados.

O gráfico 1 indica que, dos 47 participantes da pesquisa, obtivemos respostas de 4 homens e 43 mulheres. Destes, aproximadamente 2,12% tinham entre 20 e 30 anos, 36,1% entre 30 e 40 anos, 42,5% entre 40 e 50 anos e 19,1% mais de 50 anos. Observamos, portanto, uma maior incidência de professoras do gênero feminino e entre 40 e 50 anos.

**Gráfico 1. Perfil dos participantes quanto à faixa etária e gênero**

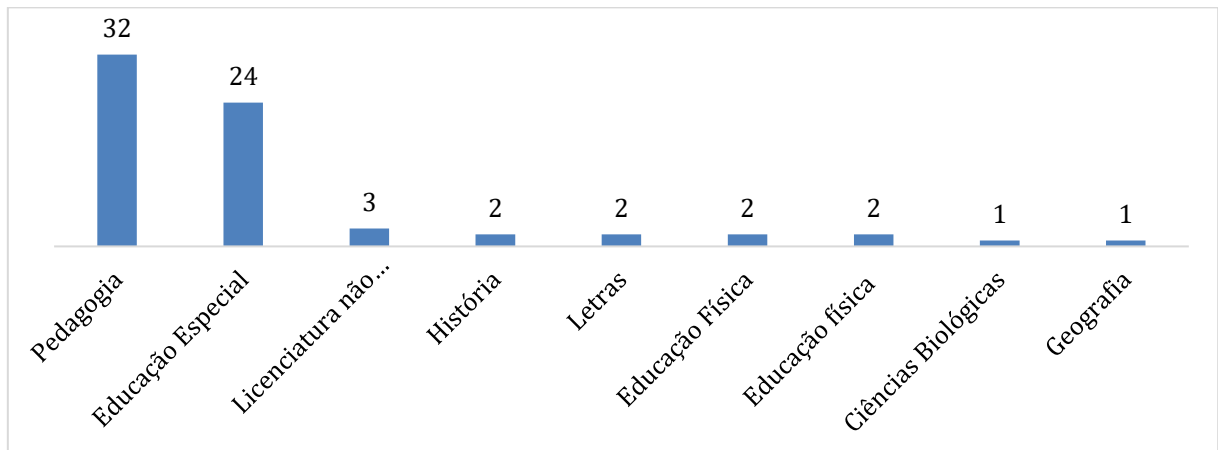


Fonte: elaborado pela autora.

Outros dados importantes para a caracterização do grupo dizem respeito à sua formação inicial e continuada: 100% dos professores participantes possuíam uma ou mais graduações em cursos diversos de licenciatura, como: Pedagogia (68%); Educação Especial/Inclusiva (51%); Educação Física (4,2%); Ciências Biológicas

(2,1%); História (4,2%); Letras (4,2%); Geografia (2,1%); e outros não especificados (6,4%). Portanto, as informações obtidas por meio da análise inicial dos dados esclarecem que os professores que atuavam com os estudantes do PAEE nas regiões pesquisadas possuíam a formação mínima exigida pela legislação para atuar na educação básica (Brasil, 1996), como pode ser observado no gráfico 2.

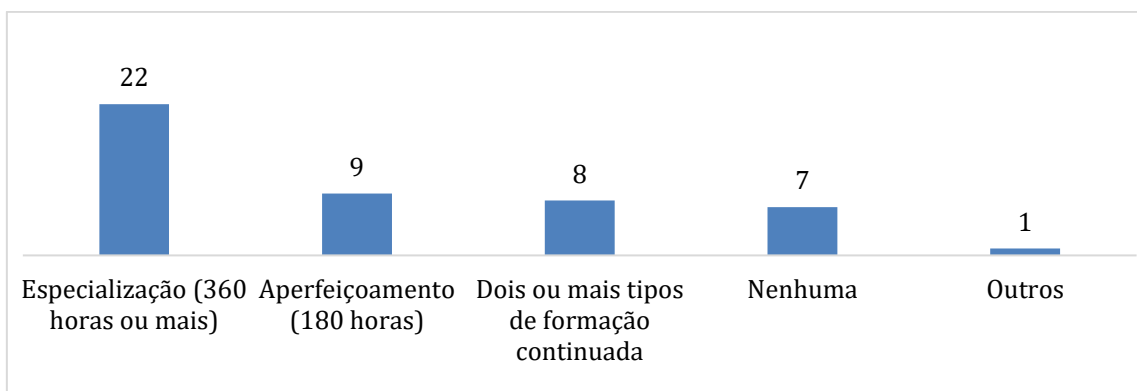
**Gráfico 2. Cursos de graduação concluídos pelos participantes**



Fonte: elaborado pela autora.

Sobre a formação continuada dos participantes, aproximadamente 46,8% deles possuíam cursos de especialização (360h), 19,1% tinham curso de aperfeiçoamento (180h), 17% possuíam dois ou mais tipos de formação continuada e 14,9% não tinham nenhum tipo de formação continuada, como ilustrado no gráfico 3.

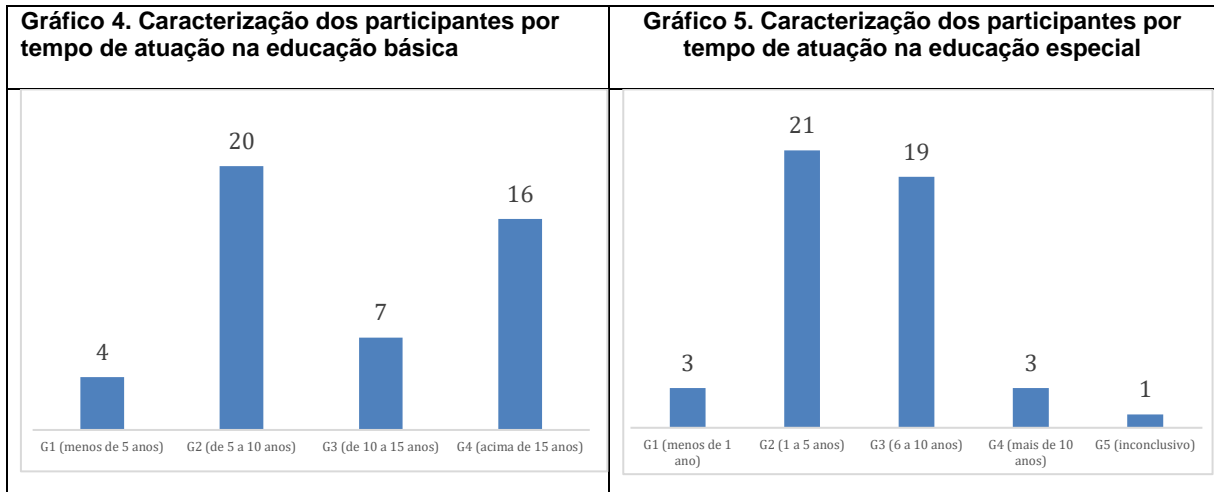
**Gráfico 3. Caracterização dos participantes quanto à formação continuada**



Fonte: elaborado pela autora.

Outro dado interessante para a caracterização do grupo de professores selecionados refere-se ao tempo de experiência na área da educação básica (gráfico

4) e na área da educação inclusiva (gráfico 5). Podemos observar que 42,6% dos professores afirmaram ter de 5 a 10 anos de experiência na área da educação básica. Já em relação à educação especial, 44,6% dos participantes alegaram ter menos de 5 anos de experiência.



Fonte: elaborado pela autora.

## 5.7 Procedimentos de análise de dados

### a) Análise quantitativa

Conforme mencionado, esta pesquisa se caracteriza por uma abordagem mista, considerando as contribuições das análises qualitativas e quantitativas dos dados para a compreensão do problema investigado. Nesse sentido, a abordagem quantitativa foi fundamental para a organização e categorização dos dados obtidos por meio das respostas ao questionário, além de contribuir para traçar um perfil dos participantes selecionados.

A abordagem qualitativa foi utilizada, principalmente, durante a análise dos relatos escritos dos professores, buscando compreender e interpretar as respostas dadas por eles de forma subjetiva. Esclareceremos, a seguir, os procedimentos utilizados para analisar cada tipo de dado.

Em relação aos dados quantitativos, foram empregadas técnicas de estatística descritiva baseadas em Oliveira e Oliveira (2011) e Prates (2017), entendendo que esse método de pesquisa tem como objetivo fundamental o estudo de uma população – nesse caso, professores da rede básica de educação dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

A estatística descritiva, segundo Oliveira e Oliveira (2011), pode ser entendida como um conjunto de técnicas para tratamento e análise de dados que permite obter conclusões sobre determinada população. Com isso, a partir dos dados de uma determinada amostra, o pesquisador pode “inferir conclusões para toda a população” (Oliveira; Oliveira, 2011, p. 7). Nesse sentido, os autores indicam que o principal objetivo deste método é obter “algumas características amostrais” e, a partir daí, construir “tabelas e gráficos onde possa constar toda a informação na forma resumida” (Oliveira; Oliveira, 2011, p. 7).

Para Prates (2017), a estatística descritiva se preocupa com o tratamento quantitativo dos fenômenos cuja mensuração e análise requerem um conjunto de observações. No campo das ciências sociais, a estatística “permite avaliar e estudar as incertezas e os seus efeitos no planejamento e interpretação de experiências e fenômenos da sociedade” (Prates, 2017, p. 12).

De acordo com o autor, utiliza-se a estatística descritiva em pesquisas em que se obtém uma quantidade de dados grande demais para o pesquisador “captar intuitivamente as informações” (Prates, 2017, p. 14) que os dados apresentam. Sendo assim, esse método utiliza de “medidas-síntese” que possibilitam a interpretação dos resultados de forma mais clara.

A representação dos dados por meio de tabelas e gráficos, indicada por Oliveira e Oliveira (2011), caracterizou-se como etapa fundamental para obter um realce das informações provenientes dos questionários. A construção das tabelas e gráficos permitiu observar frequências e tendências de respostas, além de agrupá-las de forma temática. A distribuição de frequência foi utilizada para dados de perfil dos participantes e de categoriais obtidas e classificadas (classes) a partir das respostas analisadas (Falcão; Régnier, 2000). Essa categorização permitiu o agrupamento a partir de alguma característica específica, relacionada a um objetivo que se pretendia responder. Esses procedimentos também auxiliaram na análise qualitativa dos dados.

Os softwares utilizados para o tratamento estatístico dos dados foram: *Google Planilhas* e *Microsoft Excel*. Ambos utilizam planilhas e fórmulas próprias para a tabulação e a organização dos dados, além de possibilitarem a criação de gráficos sem a necessidade de exportar os dados. O *GoogleForms*, utilizado para a criação dos questionários utilizados, ainda, oferece uma interface com o *Google Planilhas*, exportando todas as respostas obtidas para o aplicativo, facilitando a organização e

leitura dos dados. Essa integração proporcionou maior agilidade e flexibilidade para a análise dos dados, justificando, assim, o uso dessas ferramentas.

### **b) Análise qualitativa**

Em relação à análise qualitativa, foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (1977), com foco para a análise de temas. Segundo a autora, esse tipo de método se concentra na compreensão profunda e na interpretação dos significados, experiências e perspectivas dos documentos analisados – nesse caso, as respostas ao questionário.

Nesse sentido, a análise de conteúdo deixa de ser uma análise apenas descritiva e passa a usar inferências do discurso analisado como técnica de tratamento dos resultados, fornecendo informações suplementares ao leitor crítico daqueles dados (Bardin, 1997). A análise de conteúdo de Bardin possui critérios de organização específicos e bem definidos: codificação, categorização e, por fim, a análise dos resultados.

O contato inicial com os documentos, chamado de “leitura flutuante” por Bardin (1997), permitiu elaborar hipóteses e aprimorar os objetivos da pesquisa. Ao iniciar a leitura e organização dos dados provenientes das 237 respostas autorizadas a serem analisadas, observou-se que algumas das respostas obtidas não se configuravam como relevantes para responder à pergunta de pesquisa proposta e, portanto, foram excluídas da amostra de análise dos dados.

Dando continuidade ao caminho metodológico baseado em Bardin (1997), realizamos o processo de codificação dos dados. Esse procedimento leva o pesquisador a refletir sobre a razão pela qual se faz uma análise dos dados como estes serão analisados. A codificação dos dados pode ser entendida como uma tradução das respostas dos participantes por meio de categorias de análise ou, nas palavras da autora, “unidades de registro”.

Tão importante quanto os códigos criados através dos dados lidos, segundo a autora (1997), é compreender os significados que a mensagem fornece, ou seja, observar se os conteúdos encontrados estão ligados aos códigos criados. Portanto, durante o processo, as unidades de registro criadas foram: a) modelos de compreensão sobre deficiência; b) conhecimentos acerca da Educação Especial com perspectiva inclusiva; c) estratégias e práticas inclusivas na sala de aula comum. Por

fim, os resultados foram apresentados por meio de gráficos, tabelas e quadros, e discutidos à luz da literatura já apresentada, assim como de literatura especializada complementar.

## CAPÍTULO 6: RESULTADOS E DISCUSSÃO

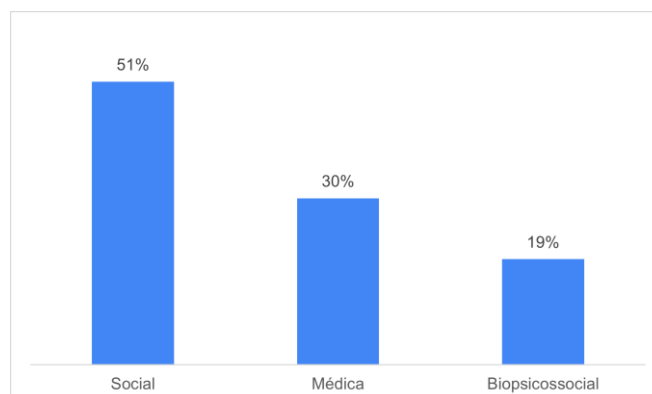
O objeto de estudo desta pesquisa foi a concepção de deficiência apresentada pelos professores em municípios dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, em Minas Gerais. Por meio da análise das respostas descritas nesta seção, pretendemos construir um diálogo entre autores dos campos da Educação Especial e da formação de professores com as respostas dos participantes.

Além disso, objetivamos analisar, à luz das teorias supracitadas, a influência da concepção sobre deficiência dos professores em suas práticas pedagógicas com os estudantes do público-alvo da educação especial.

### 6.1 Os modelos de compreensão sobre deficiência

Primeiramente, perguntamos aos professores qual modelo de concepção sobre deficiência estava mais presente em seu cotidiano. As opções de resposta eram: médica, social e biopsicossocial. Cada respondente só podia selecionar uma opção. Por meio da análise quantitativa das respostas dos professores, a concepção **social** da deficiência foi apontada como a mais presente no dia a dia escolar (51%). A perspectiva médica também foi bastante citada pelos professores (30%) como a mais presente em seu dia a dia, enquanto a perspectiva biopsicossocial foi mencionada por menos professores (19%), o que pode ser observado no gráfico 6.

**Gráfico 6. Concepções sobre deficiência presentes no dia a dia dos professores**



Fonte: elaborado pela autora.

Ainda na mesma questão sobre a concepção de deficiência mais presente no dia a dia dos professores, pedimos que eles justificassem suas escolhas. As justificativas dos participantes nos permitiriam analisar se o que eles entendiam como concepção “médica”, “social” ou “biopsicossocial” realmente se relacionava com suas práticas do cotidiano. As respostas foram abertas, possibilitando que os professores as redigissem e usassem os termos mais conhecidos por eles. Algumas das respostas podem ser observadas no Quadro 2.

**Quadro 2. Concepções de deficiência observadas nas respostas dos professores**

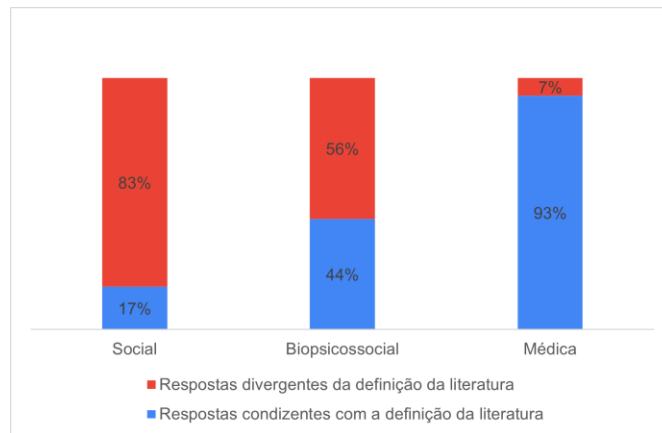
<b>Tipos de concepções sobre deficiência</b>	<b>Exemplos de respostas que as representam</b>
Modelo médico	<p><i>“Porque qualquer atividade a desenvolver e avaliar o aluno é preciso de um laudo do médico”.</i></p> <p><i>“É sempre necessário olhar o que dizem os laudos”.</i></p> <p><i>“Para desenvolver um trabalho com o aluno e promovê-lo é necessário um laudo médico”.</i></p> <p><i>“Porque a deficiência do aluno é através do laudo médico”.</i></p>
Modelo social (respostas coerentes com a literatura especializada)	<p><i>“Porque há barreiras na sociedade”.</i></p> <p><i>“Porque ele é uma expressão baseada na percepção social da deficiência, pois esse modelo observa deficiência a partir de barreiras dentro da sociedade”.</i></p>
Modelo social (respostas incoerentes com a literatura especializada, voltadas para o sentido da socialização do estudante)	<p><i>“O modelo social possibilita a interação e convivência nos diferentes espaços sociais”.</i></p> <p><i>“Porque esse modelo trabalha a integração social dos alunos”.</i></p> <p><i>“Porque é nesse contato social do dia a dia que ficamos mais próximos do aluno com necessidade especial”.</i></p> <p><i>“Porque faz parte da sociedade lidar com pessoas com deficiência e suas limitações”.</i></p>
Modelo biopsicossocial	<p><i>“Devido à avaliação e à prática pedagógica serem feitas através da observação do TODO do aluno, o conjunto”.</i></p> <p><i>“O nosso trabalho está sempre pautado no atendimento ao aluno de forma integral, no sentido de fazer valer os seus direitos como cidadão”.</i></p>

Fonte: elaborado pela autora.

Ao relacionar as respostas fechadas às suas justificativas abertas, foi possível observar que **alguns professores não tinham clareza quanto aos conceitos de concepção sobre deficiência**. Isso é observado, quando, por exemplo, 36% deles indicaram em suas respostas definições e exemplos que se distanciavam da concepção mencionada por eles na resposta anterior. Uma representação visual dessa segunda análise pode ser observada no gráfico 7, que indica a frequência (%) de justificativas condizentes às concepções sobre deficiência apontadas pelos professores na primeira questão. O objetivo dessa análise é compreender se os

participantes escolheram a concepção sobre deficiência que de fato se relaciona à sua prática. Ou seja, compreender se esses professores entendiam e sabiam explicar os conceitos de concepção sobre deficiência.

**Gráfico 7. Análise das justificativas dos participantes acerca dos modelos de concepção sobre deficiência apontados**



Fonte: elaborado pela autora.

Ao analisar qualitativamente as respostas dos professores, observamos que as justificativas que mais se aproximaram da concepção mencionada pelos professores foram referentes à concepção médica da deficiência. Isso indica que, para os professores, **o conceito da concepção médica é mais compreensível**, possivelmente, por ser um viés mais divulgado socialmente ou de uma construção histórica muito predominante até os dias de hoje. Ao todo, 93% dos professores que responderam que essa concepção estava mais presente em seu dia a dia apresentaram em suas respostas aspectos como: priorização dos laudos, categorização das deficiências e uso de medicamentos como condição para a inclusão dos estudantes em sala de aula comum.

Segundo França (2010, p. 59) “a deficiência é comumente entendida como um fenômeno do corpo, no qual a ausência de partes ou limitações funcionais são elementos definidores”. Para o autor, essa concepção é percebida majoritariamente na sociedade devido às suas proximidades com o senso comum. Além disso, percebe-se uma difusão de parâmetros e conceitos da área da saúde (laudos, medicações, terapias e intervenções) como fundamentais para a participação desses estudantes nos espaços escolares.

Em relação aos professores que alegaram que a concepção social da deficiência estava mais presente em seus cotidianos, 17% desse grupo apresentou

justificativas coerentes com a concepção social da deficiência, mencionando as barreiras da sociedade como impedimentos para a participação efetiva desses sujeitos. Entretanto, observamos que, **para 83% de respondentes desse grupo, a concepção social da deficiência nas escolas estava mais relacionada à interação dos estudantes do PAEE com os colegas, professores e com o espaço escolar**, num sentido mais habitual da palavra “social” e menos relacionado à efetivação da aprendizagem e da superação de barreiras que impedem a participação efetiva desses sujeitos na escola e na sociedade.

Observamos que o nome “modelo social de compreensão sobre deficiência” apresenta certa dubiedade semântica, devido ao termo “social”. O termo “social” refere-se à interação entre os sujeitos, gerando, para alguns professores, o entendimento de que esse modelo priorizaria o aspecto de socialização promovido pelo espaço escolar mediante o aspecto pedagógico. No entanto, o termo “social”, aqui, refere-se ao deslocamento da deficiência do corpo para a sociedade. A partir disso, tem-se o entendimento de que a deficiência é uma *situação* que acontece durante a interação social, na relação da pessoa com deficiência e a sociedade.

Essa ambiguidade apresentada nas respostas dos professores pode ser explicada por França (2010, p. 71). O autor percebe que há, na prática, uma “incapacidade de transcender o imperativo do corpo e perceber a deficiência como um desvio social”. Por esse motivo, afirma que compreender o modelo social da deficiência ainda é desafiador para muitas pessoas.

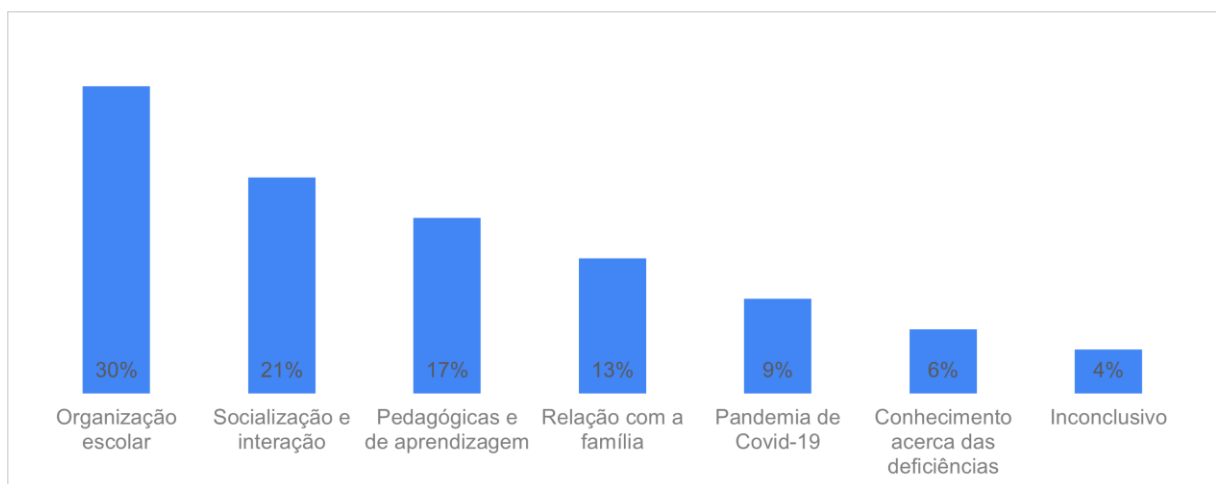
Dentre os professores que mencionaram a perspectiva biopsicossocial da deficiência como a mais presente em seus cotidianos, 44% deles apontaram em suas respostas conceitos como: desenvolvimento integral do sujeito e a valorização das habilidades e potencialidades desses estudantes – aspectos elementares para uma prática pedagógica que tem como princípio a concepção biopsicossocial da deficiência. De acordo com Oliveira (2022, p. 23), nesse modelo de compreensão da deficiência, existe uma ideia de interação e relação entre as dimensões médicas, psicológicas e sociais que, ainda, são influenciadas pelos fatores ambientais. Dentre as 56% das respostas que não apresentaram conceitos que representavam a perspectiva biopsicossocial, os professores mencionaram aspectos que dialogavam com as perspectivas médica e social e/ou respostas inconclusivas. Esse dado nos leva a refletir que, possivelmente, **os participantes têm dúvidas quanto ao significado da palavra “biopsicossocial” ou do que ela representa.**

A última questão desse segmento indagou aos professores sobre as principais dificuldades para o trabalho com os estudantes do PAEE. **30% dos participantes mencionaram dificuldades relacionadas à aspectos da organização escolar:** falta de colaboração dos outros profissionais, estrutura física do espaço e falta de materiais e recursos pedagógicos.

Para 17% dos participantes, as maiores dificuldades eram pedagógicas, indicando como desafios: as adaptações das atividades e as dificuldades de aprendizagem dos estudantes. 21% dos professores indicaram as dificuldades de socialização e interação entre os estudantes do PAEE e os seus colegas e na relação entre professor-estudante, além do estigma presente no ambiente escolar, como maiores desafios para o seu trabalho. Para 13% dos participantes, as dificuldades estavam ligadas à falta de apoio e compromisso das famílias com o desenvolvimento de seus filhos.

Como os dados foram coletados em um trabalho realizado no ano de 2021, em contexto pós-pandemia de Covid-19, 9% dos professores mencionaram a pandemia como dificultador para o trabalho com os estudantes do PAEE. Para 6% dos professores, as dificuldades estavam relacionadas às especificidades das deficiências e pouco conhecimento acerca dos laudos médicos, reforçando a presença da concepção médica de deficiência no seu cotidiano. Ainda, um fator que dificultou a análise desses dados foram os 4% de professores que deram respostas inconclusivas ou incompletas. A análise quantitativa dos dados pode ser observada no gráfico 8.

**Gráfico 8. Principais dificuldades para trabalhar com os estudantes do PAEE**



Fonte: elaborado pela autora.

Em uma análise qualitativa das respostas, foi possível observar que **as dificuldades mencionadas pelos professores se relacionavam às concepções de deficiência aqui estudadas, uma vez que, ao todo, 57% dos participantes atribuíam as dificuldades do seu trabalho às particularidades provenientes das deficiências dos estudantes do público-alvo da educação especial.**

Nas respostas dos professores, ao relatarem suas dificuldades de trabalho com esse grupo, foi possível observar que as menções às dificuldades dos estudantes sobressaíram-se às barreiras sociais, atitudinais, físicas, curriculares e outras que podem impedir a participação desses estudantes no espaço escolar.

Todavia, não podemos deixar de observar que 30% dos participantes citaram dificuldades relacionadas à organização escolar e 9% dificuldades relacionadas à pandemia da Covid-19 e ao ensino remoto. Concluímos que essas respostas não apresentavam queixas que transparecem as concepções de deficiência dos professores participantes, visto que esses fatores prejudicavam o trabalho de qualquer professor.

No entanto, mesmo que não se relacionassem à concepção de deficiência dos professores, entendemos que as queixas sobre a carência de material pedagógico, falta de acessibilidade física, precarização do ensino e pouco apoio e colaboração da equipe foram fatores que afetaram e dificultaram o trabalho dos professores. Essas demandas precisariam ser levadas em conta, uma vez que indicavam que uma grande parte das dificuldades para a efetivação do processo de inclusão escolar estava relacionada à qualidade da escola de modo geral.

Nóvoa (2017) é categórico ao afirmar que a formação de professores não é a única resposta para todos os problemas educativos. Segundo o autor (2017, p. 1130), há uma dimensão e uma responsabilidade da escola que são de cunho coletivo, e que “não se esgotam num entendimento individualizado do trabalho docente”. Desconsiderar essa dimensão pode implicar a visão de que os professores são capazes de resolver todas as lacunas e problemas existentes na educação, e que a falta de apoio, condições e recursos não influenciam a qualidade do trabalho docente.

Ainda, muitos professores apresentaram queixas relacionadas ao ensino remoto emergencial, que surgiu como uma forma de enfrentamento a contaminação pelo vírus da Covid-19. Mesmo esse aspecto não se relacionando às concepções sobre deficiência dos professores como dificultadores para a inclusão, julgamos importante problematizá-lo como fator desfavorável às práticas inclusivas.

Consideramos que o período pandêmico deixou marcas em toda a sociedade, especialmente nos professores. O ensino remoto emergencial foi um obstáculo para professores e estudantes em todos os níveis de ensino e acarretou prejuízos significativos para todos, não apenas para os estudantes do público-alvo da educação especial.

Alves (2022) analisou as alterações realizadas nas políticas de educação especial no Brasil durante o período de vigência da pandemia de Covid-19 e concluiu que esse contexto amplificou as desigualdades já vivenciadas por esse público nas escolas. Além disso, legitimou discursos acerca do uso das tecnologias e da educação à distância como caminhos para a educação de pessoas com deficiência. No entanto, para a autora (2022, p. 146), esses discursos apresentaram uma proposta de “*desescolarização*” desses estudantes, ofertando uma formação mínima, esvaziada de conteúdos e contrária à diversidade defendida pela educação especial na perspectiva inclusiva.

Alves (2022) anunciou, ainda, que esses discursos difundidos durante o período pandêmico indicaram muito mais do que ideias temporárias e emergenciais para aquele momento. Por trás desses discursos, a autora observou uma visão hegemônica e mercadológica de educação, que parece ter o objetivo de

criar o consenso entre os professores de que as condições impostas pelo capitalismo são as únicas possíveis. Os professores usaram recursos próprios para realizar o trabalho docente, trabalharam em condições precárias e foram responsabilizados pelos resultados dos estudantes. Apesar destas condições desumanas impostas, são convidados a desenvolver suas competências socioemocionais. (Alves, 2022, p. 147)

Mesmo não aprofundando-nos nessa linha de pesquisa, gostaríamos de enfatizar aqui que as consequências da pandemia de Covid-19 para a educação especial precisam continuar a ser discutidas e consideradas no âmbito da formação de professores, uma vez que esse momento histórico deixou marcas não apenas nas práticas pedagógicas dos professores, mas também em suas relações sociais e nas políticas públicas para a educação.

Em tempo, retornamos às análises qualitativas das respostas dos professores que indicaram que suas maiores dificuldades em trabalhar com o público-alvo da educação especial estavam relacionadas à aspectos que remetiam às deficiências desses estudantes. Ao considerarem que as dificuldades pedagógicas, de aprendizagem e na socialização eram naturais aos estudantes PAEE, causadas pela

deficiência desses sujeitos, e não pela estrutura escolar e de conhecimento à qual eles eram expostos nas salas de aula comuns, **esses professores ancoraram suas percepções sobre os estudantes com deficiência no modelo médico da deficiência**. Segundo Rodrigues e Leite (2010), esse entendimento pode ser consequência das definições do que é “normal” e “atípico” nos parâmetros comportamentais, sociais e de aprendizagem. Reforçando a compreensão de que, para 57% dos professores participantes, as dificuldades vivenciadas pelos estudantes PAEE eram inerentes à sua condição de deficiência, por desviarem às condutas “típicas”. No quadro 3, apresentamos exemplos de respostas desse grupo de professores e, posteriormente, uma análise qualitativa de cada categoria de respostas.

**Quadro 3. Dificuldades dos professores em trabalhar com o público-alvo da educação especial**

<b>Dificuldades mencionadas</b>	<b>Exemplos de respostas que as representam</b>
Dificuldades pedagógicas	<p><i>“O trabalho é maravilhoso, porém desgastante, pois o progresso do aluno é lento”.</i></p> <p><i>“Às vezes não ver retorno do trabalho proposto para o aluno”.</i></p> <p><i>“Adaptar as atividades de acordo com a realidade do aluno”.</i></p>
Socialização e interação	<p><i>“Levar os demais a compreender que é preciso aceitar o outro”.</i></p> <p><i>“A aceitação dos demais. Muitos têm preconceito, muita indiferença. E muitas vezes eu tentei mostrar que somos todos iguais, mas eles não aceitam”.</i></p> <p><i>“Lidar com o preconceito”.</i></p> <p><i>“Acesso ao aluno e interação”.</i></p>
Relacionamento com a família	<p><i>“Alguns pais não têm interesse em ajudar, acham que é obrigação só do professor e da escola”.</i></p> <p><i>“Pais que não se comprometem com a aprendizagem do aluno”.</i></p>

Fonte: elaborado pela autora.

Primeiramente, analisamos as respostas dos professores que apontaram dificuldades pedagógicas e de aprendizagem dos estudantes do PAEE como aspectos dificultadores para o seu trabalho. Por meio da análise das respostas, podemos inferir que esses professores já presumiam que os estudantes do PAEE não possuíam condições de permanecer em sala e participar das aulas, independentemente das estratégias utilizadas por eles. Os professores também apontaram como obstáculo a necessidade de adaptar, para os estudantes do PAEE, as atividades propostas para a turma, além da dificuldade de manter esse aluno dentro de sala de aula.

Esses professores não atribuíam os problemas de aprendizagem dos estudantes às suas práticas, e sim aos laudos e deficiências deles. Por outro lado,

pareceram compreender as adaptações de suas práticas como fator essencial para a escolarização dos estudantes do PAEE na sala de aula comum, desconsiderando a possibilidade de promover práticas mais inclusivas.

Todos esses fatores reforçam uma concepção médica da deficiência, na qual o professor categoriza esses estudantes em um grupo segregado dentro da sua sala de aula. Esses professores, de acordo com Oliveira (2021), localizam a deficiência no plano individual, orientando suas práticas por conceitos enviesados que têm acerca de cada tipo de deficiência. Ademais, parecem desconsiderar que cada pessoa aprende de um jeito, independentemente de ter ou não uma deficiência. Em uma perspectiva formativa, podemos auxiliar esses professores a construírem a ideia de que a oferta de práticas pedagógicas universais e inclusivas possibilita que mais estudantes participem de suas aulas e se beneficiem dos conteúdos ministrados, o que favorece a aprendizagem de todos os estudantes

O segundo grupo de análise diz respeito aos professores que apontaram aspectos da socialização e da interação dos estudantes do PAEE como o maior desafio para realizar o trabalho com esse público. Ao analisar as respostas desse grupo, observamos que esses professores compreendiam que existem barreiras sociais e atitudinais no ambiente escolar, que se evidenciam na interação entre os estudantes.

Ademais, em algumas respostas, foi possível observar que os professores deslocavam os desafios advindos das dificuldades de socialização dos estudantes do PAEE para o meio social, ou seja, para os outros estudantes. Em função disso, inferimos que esses professores tendiam a adotar uma concepção social da deficiência. Contudo, esses docentes pareceram se abster da responsabilidade de promover a redução dessas barreiras, acentuando as dificuldades de socialização e interação dos estudantes. Apesar de demonstrarem reconhecer que a deficiência está na relação do sujeito com o meio, e não no sujeito, alguns professores pareciam considerar que a retirada das barreiras levaria, quase que instantaneamente, ao exercício da independência e ao desenvolvimento das capacidades das pessoas com deficiência.

Assim, os princípios hegemônicos continuavam perpassando a concepção social da deficiência em alguma medida, e, por isso, os professores apontavam dificuldades em participar e se responsabilizar pelo processo de inclusão dos estudantes do PAEE. Mostra-se necessário, portanto, uma formação que explicita aos

professores que faz parte da sua função, ao mediar o processo de inclusão desses estudantes, buscar superar as concepções hegemônicas da sala de aula. O professor deve propiciar estratégias para a socialização entre todos os estudantes que valorizem a diversidade presente na sala de aula. Essa superação de uma visão uniforme, padrão e ideal de estudante também se caracteriza como a eliminação de uma barreira que se apresenta no espaço escolar.

No terceiro grupo, analisamos as respostas dos professores que indicavam o relacionamento com a família dos estudantes do PAEE como o maior desafio para o trabalho com esse grupo. As respostas abordaram aspectos como a comunicação, o envolvimento e o descompromisso das famílias como dificultadores para o seu trabalho. É evidente que a relação entre família e escola resulta em benefícios para o sucesso escolar dos estudantes. O envolvimento dos responsáveis nos assuntos escolares reflete no engajamento dos estudantes e, provavelmente, em uma maior participação em sala de aula. Sabemos também que, no campo da educação inclusiva, a integração entre a escola, a família/sociedade e os profissionais de saúde gera resultados positivos para o processo de inclusão escolar desses estudantes. No entanto, por meio da análise das falas desses professores, podemos inferir que eles compreendiam a família como parte intrínseca ao estudante do PAEE, como se o estudante não tivesse possibilidade de aprendizagem sem o apoio dos familiares.

Ao cobrarem um engajamento das famílias no processo de aprendizagem dos estudantes, esses professores se distanciavam desse processo, procurando partilhar o seu papel, a sua tarefa enquanto educador com outros atores que faziam parte da vida dos estudantes do PAEE e até mesmo se eximir da responsabilidade do fracasso escolar deles.

Brito e Silva (2019) realizaram uma pesquisa com familiares de estudantes do PAEE sobre sua relação com a escola que demonstrou um movimento contrário ao indicado pelos professores. As autoras constataram que as famílias gostariam de receber da escola “informações sobre a deficiência manifestada pelo filho, direitos, serviços de apoio, assim como orientações úteis para a criação e educação dos filhos” (Brito; Silva, 2019, p. 1130). Ou seja, as famílias esperavam que a escola se tornasse uma rede de apoio capaz de oferecer o suporte necessário para o enfrentamento de suas dificuldades cotidianas (Brito; Silva, 2019, p.1130-1131). Já os professores entendiam que as famílias e cuidadores principais deveriam participar de todos os

contextos e grupos que esses estudantes frequentassem e, ainda, assessorar os demais envolvidos para o atendimento dos seus filhos.

A parceria entre família e escola está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), que indica que as escolas devem “[...] articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”. No caso das famílias de estudantes do PAEE, essa relação deve ser construída e fortalecida com base na necessidade de suporte para as famílias, considerando a escola enquanto local de efetivação de políticas públicas.

Portanto, as análises quantitativas e qualitativas das respostas dos 47 professores participantes apresentadas nesta seção nos permitem chegar a algumas conclusões:

a) A concepção social sobre deficiência foi a mais indicada pelos professores como presente em seu dia a dia. No entanto, ao justificarem suas escolhas, 38% dos participantes não demonstram clareza quanto aos conceitos de concepção sobre deficiência.

b) A concepção médica sobre deficiência é a que os professores mais compreendem, provavelmente por ser mais divulgada e mais próxima aos conceitos de senso comum sobre deficiência.

c) O conceito por trás da perspectiva social sobre deficiência parece estar mais relacionado ao sentido interacionista da palavra “social” e menos relacionado ao deslocamento da deficiência do sujeito para a sociedade, indicando que os professores entendem de forma imprecisa o modelo social da deficiência.

d) O termo “biopsicossocial” ainda é desconhecido para os professores participantes, que o relacionam a outros modelos de concepção e crenças acerca da deficiência.

e) Os professores participantes atribuíram as principais dificuldades para realizar o seu trabalho aos laudos e deficiências dos estudantes do PAEE. Essa constatação evidencia a concepção médica dos professores, ao entender que a deficiência é um limitador para o seu trabalho com aquele estudante.

f) Os professores não atribuíam os problemas de aprendizagem dos estudantes às suas práticas pedagógicas baseadas em um modelo de estudante “padrão” construído ao longo da história da educação e das relações humanas, de um modo geral.

g) Os participantes compreendiam as adaptações e adequações das atividades e práticas pedagógicas como fator essencial para a escolarização dos estudantes do PAEE na sala de aula comum, desconsiderando a possibilidade de promover práticas mais inclusivas.

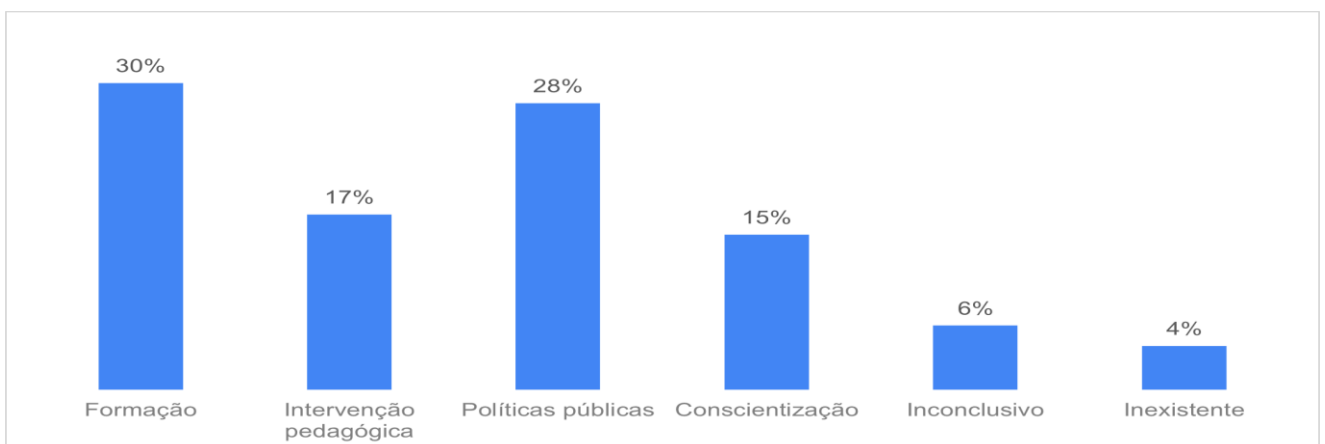
h) Para os professores participantes, as famílias eram responsáveis pelo processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência, bem como pela formação social e pelos cuidados fundamentais desse estudante. Logo, esse se torna mais um aspecto que contribui para a conclusão de que o modelo médico da deficiência prevalece nas concepções dos professores participantes.

## 6.2 Estratégias e práticas inclusivas na sala de aula comum

Antes de perguntar aos participantes efetivamente sobre suas práticas pedagógicas com o PAEE, nós os questionamos sobre o que eles consideravam necessário para compreender o processo de inclusão escolar.

A partir da análise das respostas dos professores, objetivamos entender quais aspectos eles consideravam fundamentais para garantir a participação e aprendizagem dos estudantes do PAEE nas salas de aula comuns. A princípio, realizamos a leitura das respostas e, em seguida, as classificamos nas seguintes categorias: “políticas públicas”; “formação”; “conscientização”; “intervenção pedagógica”; “inexistente”; e “inconclusivo”. As categorias foram nomeadas considerando expressões citadas pelos professores e seus sinônimos. Os resultados estão indicados no gráfico 9.

**Gráfico 9. Aspectos necessários para a compreensão do processo de inclusão escolar**



Fonte: elaborado pela autora.

O aspecto mais citado pelos professores como necessário para compreender o processo de inclusão escolar dos estudantes do PAEE nas salas de aula comuns foi a “formação”. De acordo com as respostas, 30% deles acreditavam que a própria formação ainda era insuficiente para ofertar uma educação inclusiva nas escolas. Em seguida, 28% dos participantes indicaram que as políticas públicas eram fundamentais para compreender esse processo, 17% das respostas abordaram questões relativas às intervenções pedagógicas para os estudantes do PAEE, referindo-se às adaptações de atividades e estratégias diferenciadas para a escolarização desse público, e 15% dos participantes alegaram que era necessário conscientizar a população sobre a presença desses estudantes nas escolas regulares, revelando uma concepção voltada para a empatia e solidariedade com esse grupo. Por fim, 4% dos respondentes não acreditavam na inclusão escolar e deixaram isso bem claro em suas respostas. Os 6% restantes deram respostas inconclusivas ou deixaram em branco.

Foi feita uma análise qualitativa das respostas com o objetivo de apreender sobre as concepções de deficiência que atravessavam os discursos dos professores e suas ideias acerca da inclusão escolar. Alguns exemplos das respostas de cada categoria podem ser observados no quadro 4.

**Quadro 4. Elementos fundamentais para a inclusão dos estudantes do PAEE nas salas de aula comuns, segundo os professores**

Categorias	Exemplos de respostas
Formação	<p><i>“Formação e especialização para melhor atender o público-alvo”.</i>  <i>“Pelo menos uma vez, fazer capacitação conosco”.</i>  <i>“Cursos voltados para a área, para que os profissionais estejam preparados para receber esses educandos”.</i>  <i>“Estudo de metodologias eficazes no processo de ensino-aprendizagem de acordo com cada deficiência”.</i>  <i>“As capacitações deveriam acontecer a todos os profissionais da escola e com muita frequência”.</i>  <i>“Maior formação de toda a comunidade escolar”.</i>  <i>“Capacitar de forma contínua todos nós, profissionais que lidam diretamente com esse público”.</i></p>
Políticas Públicas	<p><i>“Melhorias por parte das políticas públicas para que sejam incluídos de fato essas pessoas com suas especificidades”.</i>  <i>“Quando se fala em maternal, nas creches, não é garantido o direito a ter professor de apoio”.</i>  <i>“[É fundamental] Maior clareza na lei para garantir o atendimento e a eficiência da aplicação dessas leis”.</i>  <i>“Assegurar o direito de integração na escola e sociedade da criança com deficiência”.</i>  <i>“É entender que independentemente da condição psicológica da criança e de um diagnóstico médico comprovando a deficiência, a</i></p>

	<i>mesma tem direito a uma educação de qualidade em qualquer escola que a família quiser matriculá-la</i> ”.
Intervenções Pedagógicas	<i>“Cabe ao professor estimular o aluno”.</i> <i>“Flexibilização da verdadeira inclusão, materiais e suportes específicos e acessibilidade, além de constante sensibilização da pessoa humana em si, para acreditar no outro”.</i> <i>“Tem que garantir o estudo, como também o suporte ao aluno com necessidade especial”.</i>
Conscientização	<i>“Que todas as pessoas respeitem os direitos da pessoa especial e que todos nós somos iguais”.</i> <i>“Aceitação dos mesmos”.</i> <i>“Inclusão escolar é uma modalidade de ensino para todos”.</i> <i>“Um trabalho de conscientização da sociedade em que abordaríamos a inclusão com uma forma diferente de cuidarmos de um público especial”.</i>
Inexistente	<i>“Na minha opinião, eu vejo a inclusão escolar um pouco distante da realidade dos alunos com necessidades especiais”.</i> <i>“Realmente, a inclusão escolar ainda não atende ao público-alvo, na minha opinião, deveria favorecer mais alunos defasados na aprendizagem escolar”.</i>

Fonte: elaborado pela autora.

Por meio da análise qualitativa das respostas dos professores, foi possível observar que eles entendiam que a formação deveria ser oferecida pela escola, por meio de cursos e palestras, além de compreenderem que essa formação deveria ser ofertada para todos os educadores. Também é possível analisar que alguns professores buscaram, nessas formações, encontrar métodos prontos para o trabalho com o PAEE. De fato, como observamos na bibliografia apresentada nos capítulos iniciais desta pesquisa, os principais estudos no campo da Educação Especial estabelecem a formação continuada dos professores como um elemento fundamental para o trabalho com o público-alvo da educação especial na perspectiva inclusiva.

Diniz (2020) comenta que, muitas vezes, a formação continuada ofertada aos professores configura-se em ações esporádicas, desconectadas da prática e dos assuntos de interesse dos professores. Logo, acabam caracterizando-se como uma formação muito mais “descontínua” do que propriamente “contínua” (Diniz, 2020, p. 1). É preciso atentar-se às realidades dos professores e às suas queixas, para assim oferecer formações significativas e relevantes, e não apenas para cumprir requisitos impostos. Nesse sentido, ao analisar as necessidades dos professores, a presente pesquisa possibilitou (e possibilita) ofertar aos participantes do projeto *Rede de apoio à escolarização de crianças com deficiência em municípios dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri* formações continuadas baseadas em suas queixas e nas necessidades formativas observadas por esta pesquisa, sem desconsiderar o desafio de problematizar o quanto a concepção médica (predominante) pode interferir em

suas práticas e expectativas em relação à aprendizagem dessas crianças e nas próprias vivências dos professores, no dia a dia da escola e fora dela.

Além disso, gostaríamos de problematizar a ideia da falta de formação citada pelos professores. A necessidade de formação continuada surge como um discurso social atrelado aos problemas da educação, conforme critica Barroso (2004). A responsabilização da falta de formação dos professores pelas “insuficiências da escola” leva ao entendimento de que os professores não recebem formação suficiente para realizar o seu trabalho (Barroso, 2004, p. 51).

A massificação desse discurso é problemática por muitos motivos, como a desvalorização e o desprestígio da profissão. E, ainda, acreditamos que, ao ser disseminada socialmente, essa narrativa pode acabar se tornando um entrave para a efetivação da inclusão social. Ao se depararem com um desafio em sua prática ou serem responsabilizados por questões da educação, alguns professores usam o discurso da formação insuficiente para se defender e justificar por que não conseguem ou não sabem agir frente determinada situação.

O segundo fator necessário para compreender o processo de inclusão escolar do público-alvo da educação especial mais mencionado pelos professores referiu-se às “intervenções pedagógicas”. Dentre essas intervenções, foram mencionados materiais, suportes específicos, adaptações e flexibilizações de atividades. Além disso, os participantes também mencionaram a garantia do aprendizado e o desenvolvimento de habilidades como fundamentais, inclusive indicando o professor regente como o responsável por esses aspectos.

Dias e Silva (2020) constataram que os currículos dos cursos de licenciatura ofertam abordagens pautadas em adaptações e flexibilizações curriculares como estratégias de ensino para os estudantes do PAEE, sem considerar uma análise crítica dessas práticas. Portanto, a formação inicial desses professores os leva a crer que esse aspecto é fundamental para prover a participação e aprendizagem dos estudantes do PAEE, o que pode explicar a percepção dos professores participantes em considerar as adaptações e flexibilizações de atividades como fatores necessários para a inclusão.

No entanto, ainda segundo Dias e Silva (2020, p. 413), “há um entendimento equivocado acerca das adaptações e flexibilizações curriculares, que normalmente são compreendidas apenas como meios para facilitar a aprendizagem”. Ao ofertar tarefas diferenciadas para os estudantes do PAEE, o que realmente acontece é um

reforço da ideia de segregação desse grupo, quando os estudantes recebem materiais diferentes e específicos.

Ropoli (2010) também indica que a inclusão tem sido entendida de forma contrária por muitos profissionais ao oferecerem práticas pedagógicas individuais para os estudantes do PAEE. A autora explica, então, o que seriam práticas escolares inclusivas:

as práticas escolares inclusivas não implicam um ensino adaptado para alguns alunos, mas sim um ensino diferente para todos, em que os alunos tenham condições de aprender, segundo suas próprias capacidades, sem discriminações e adaptações. (Ropoli, 2010, p. 15)

Para mudar essa percepção dos professores, uma estratégia possível e defendida por meio desta pesquisa é a mobilização em relação às concepções sobre deficiência que norteiam as práticas pedagógicas. Monteiro e Freitas (2023, p. 10) observaram em suas pesquisas que “a maneira como os educadores desenvolvem seu trabalho está relacionada às suas concepções de desenvolvimento humano e deficiência”. Portanto, quando os professores compreendem a deficiência como um fenômeno social que não está atrelado ao sujeito, e sim à sua relação com a sociedade, ou seja, em consonância com o modelo biopsicossocial,

o professor, em vez de tentar adequar os alunos com deficiência ao modo de funcionamento das aulas, busca desenvolvê-las de maneira que as necessidades deles sejam atendidas. Nesse processo, faz-se necessário descobrir os meios pelos quais cada educando aprende e se desenvolve. (Monteiro; Freitas, 2023, p. 10)

Acreditamos, assim como Monteiro e Freitas (2023), que conhecer e identificar a forma como os professores compreendem as deficiências possibilita que eles reflitam sobre o modo como essas concepções afetam os sentidos que eles atribuem à escolarização dos estudantes do PAEE. Por isso, as concepções sobre deficiência dos professores foram escolhidas aqui como objeto desta pesquisa e das análises realizadas.

Entendendo que os estudantes do público-alvo da educação especial possuem direitos assegurados e que é, também (mas não só), papel da escola e dos professores garanti-los, um terceiro grupo de participantes respondeu que as “políticas públicas” são o aspecto fundamental para compreender a inclusão. Os professores mencionaram as políticas públicas tanto em seu sentido mais amplo como em situações mais específicas, provavelmente vivenciadas pelos respondentes. As

respostas desse grupo também tratavam da necessidade de garantir os direitos já previstos pelas políticas públicas vigentes.

É evidente que a garantia do direito à educação pela legislação brasileira foi um marco histórico na luta das pessoas com deficiência. Compreendemos que foi a partir desse momento que surgiram as principais pesquisas, projetos e discussões sobre a escolarização dos estudantes com deficiência nas escolas regulares, portanto, as políticas públicas são inegavelmente fundamentais para o avanço do processo de inclusão. No entanto, importa-nos frisar que, embora a legislação brasileira assegure esse direito e respalde os estudantes do PAEE em seu atendimento, ainda há desafios a serem superados para que esse direito seja plenamente garantido.

Logo, para além das políticas públicas em vigência, é fundamental lutar pela qualidade dos serviços educacionais e, ainda, pela permanência desses estudantes na escola regular, conforme ressaltam Mendes e Vilaronga (2006).

A política de educação inclusiva no Brasil, através dos seus inúmeros documentos oficiais, garante o acesso e permanência de todos a uma educação democrática, de qualidade, e que respeite a diversidade humana, porém sabe-se que sua concretização acontece a passos lentos, pois depende do investimento em recursos materiais e humanos e da reestruturação do sistema de ensino. Necessita também da mudança de atitude e de papéis dos inúmeros profissionais envolvidos no processo da inclusão escolar. (Mendes; Vilaronga, 2006, p. 41)

A categoria “conscientização” reúne as respostas dos professores que indicaram que aspectos como a aceitação, o respeito e a igualdade seriam fundamentais para compreender a inclusão. Já a categoria “inexistente” diz respeito aos professores que pareceram não acreditar na possibilidade de escolarizar os estudantes do PAEE nas salas de aula comuns. Consideramos essa uma categoria importante de análise, uma vez que eram professores que alegavam ter experiências com o público-alvo da educação especial, mas que, ao serem questionados sobre o que seria necessário para compreender a inclusão, aparentaram desacreditar que esses estudantes pertencessem ao espaço da sala de aula comum.

Mendes (2023) indica que a pesquisa sobre formação de professores vem se desenvolvendo desde os anos 2000 com o objetivo de oferecer formações continuadas eficazes para a inclusão escolar de estudantes com deficiência nas escolas regulares. Os resultados dessas pesquisas apontaram que, apesar de os cursos favorecerem uma sensibilização dos professores e a aceitação das políticas de inclusão escolar, suas opiniões nem sempre se mantinham a longo prazo, e os

professores continuavam alegando que não sabiam lidar com os estudantes do PAEE nas classes comuns.

Ilustrando este cenário, Maturana, Mendes e Capellini (2019) realizaram uma pesquisa com profissionais e familiares sobre a escolarização de estudantes com deficiência intelectual. As autoras observaram que os profissionais apontavam algumas características e comportamentos “inadequados” dos estudantes como obstáculos para a inclusão, como: “agressividade, dependência, necessidade de apoio para atividades da vida diária e dificuldades de aprendizagem” (Maturana; Mendes; Capellini, 2019, p. 7). Ainda, ressaltaram que, para esses professores, “a escola especial seria um local para tratar ‘casos difíceis ou não resolvidos’” (Maturana; Mendes; Capellini, 2019, p. 7). Essa percepção de inadequação dos estudantes do PAEE ao espaço escolar nos indica que os professores possuem a ideia de que a deficiência é inerente ao sujeito. As autoras explicam que, nesses casos, a visão dos professores sobre os estudantes com deficiência parecem determinar que a escola regular não é um espaço adequado o suficiente para eles, pois:

**como o problema é atribuído ao aluno**, é difícil para os atores neste caso visualizar outro aspecto: o contexto em que as queixas de comportamento e dificuldades escolares são produzidas e o papel dos educadores e da gestão escolar no tratamento disso. (Maturana; Mendes; Capellini, 2019, p. 7, grifo nosso)

Assim como os professores mencionados pelas autoras supracitadas, entendemos que os 4% de professores da nossa amostra que afirmaram não acreditar na possibilidade da inclusão escolar dos estudantes do PAEE Nesse sentido, **se aproximam de uma concepção moral ou religiosa sobre a deficiência**, uma vez que não consideram a possibilidade da presença desses estudantes no espaço escolar e, portanto, além de desconsiderarem o direito à educação deles, também é possível inferir que esses professores concebiam que esses estudantes deveriam ficar segregados. Os professores reforçaram isso, preconizando comportamentos e características essenciais para aqueles que pudessem frequentar as salas de aula comuns.

A respeito das respostas dos professores do grupo “conscientização”, estas nos remeteram ao cenário apontado por Mendes (2023). Esses docentes parecem se sensibilizar pela filosofia da inclusão, apontaram o direito à educação de todos os estudantes e buscaram a superação do preconceito. No entanto, nas entrelinhas de

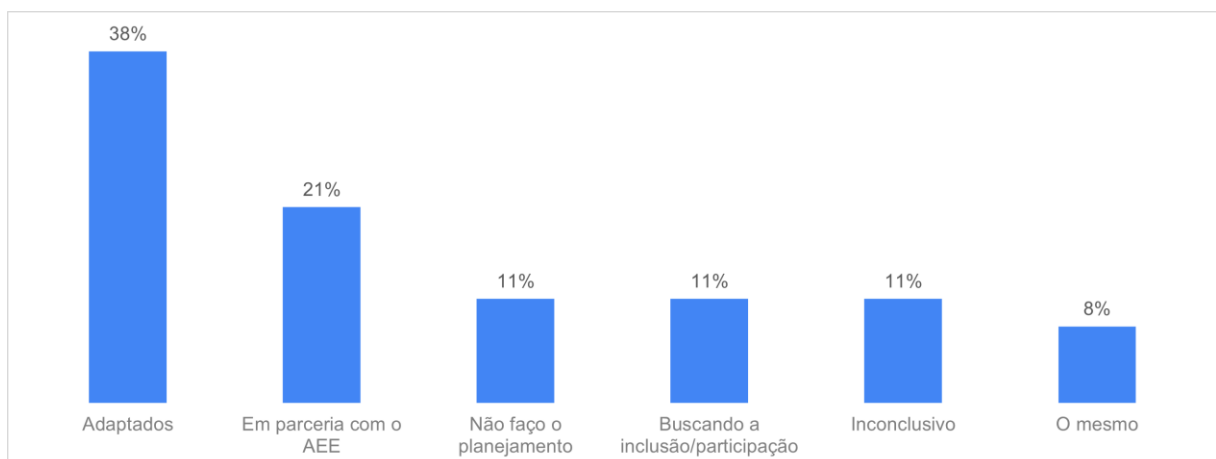
seus discursos, permanecia a ideia de que a escola e os seus agentes não eram/estavam qualificados para ensinar esse público.

Nesse sentido e pensando nas concepções sobre deficiência que norteiam esta pesquisa, observamos nas respostas desses professores termos como: “aceitação”; “pessoa especial”; “cuidado”; “público especial”. Consideramos que esses termos remetem à ideia de que, para eles, os estudantes do PAEE são, em alguma medida, diferentes dos outros e que a inclusão escolar parece ser, mais uma filosofia ou ideologia do que um direito propriamente dito.

Em princípio, a ideia de que a inclusão escolar dos estudantes do PAEE não é possível parece contrária à ideia de ser preciso conscientizar a sociedade sobre a importância desse movimento. Contudo, nossa análise considera a concepção sobre deficiência que permeia as respostas dos professores. Nesse sentido, ao observar as respostas desses dois últimos grupos de participantes, consideramos que eles apresentavam concepções de deficiência semelhantes. Em ambos os discursos, subentende-se a ideia de que os estudantes com deficiência precisariam de tratamentos e olhares diferentes da sociedade: **concluimos, então, que são percepções que se assemelham tanto ao modelo médico quanto ao modelo moral de concepção sobre deficiência.**

Dando sequência às questões acerca das práticas pedagógicas, perguntamos aos participantes sobre a forma como eles produziam os planejamentos das turmas com estudantes do público-alvo da educação especial. Após a leitura de todas as respostas, as categorizamos em grupos, considerando os termos mais citados e seus sinônimos. Os resultados podem ser observadas no gráfico 10.

**Gráfico 10. O planejamento nas turmas com estudantes do PAEE, segundos os participantes**



Fonte: elaborado pela autora.

Observamos que 4% dos professores afirmaram que utilizavam o mesmo planejamento para a turma toda, pensando nas necessidades de todo o grupo, indicando que havia uma visão do grupo e de todos os estudantes que ali estavam, independentemente de fazerem ou não parte do público-alvo da educação especial. Ademais, 11% dos professores participantes afirmaram construir o planejamento buscando a inclusão e a participação dos estudantes do PAEE e, por meio de suas respostas, inferimos que esse é um trabalho feito para que todos os estudantes participassem de suas propostas.

Em ambos os grupos de respostas, os professores pareceram construir um planejamento que considerava a diversidade de estudantes em sala de aula, compreendendo que valorizar essa diversidade é uma das premissas para o sucesso da inclusão escolar dos estudantes do PAEE. Sebastián-Heredero (2020), Zerbato e Mendes (2018) são alguns dos pesquisadores que apresentam uma referência de currículo planejado para atender às necessidades de todos os alunos, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)<sup>10</sup>. De acordo com Sebastián-Heredero (2020), ao usar o DUA como referência para construir seus planejamentos, os professores identificam e minimizam as barreiras educacionais que podem limitar a participação de alguns estudantes. Assim, ofertam possibilidades universais que consideram a diversidade de aprendizagens e sentidos daquele grupo.

Zerbato e Mendes (2018) explicam que, ao construir um planejamento ou uma atividade seguindo as diretrizes e os princípios do DUA, o professor pensa em formas diferenciadas de ensinar a todos, em vez de pensar em adaptações específicas para um ou outro estudante. As autoras explicam que o DUA pode se tornar um aliado da perspectiva inclusiva, porque ambos convergem em um mesmo objetivo:

[...] a construção de práticas pedagógicas acessíveis para a escolarização de todos em sala de aula do ensino comum por meio da parceria colaborativa entre professor de ensino comum e Educação Especial e/ou outros profissionais especializados. (Zerbato; Mendes, 2018, p. 154).

Entendemos que o Desenho universal para a Aprendizagem se apresenta como uma estratégia de inclusão escolar e, mesmo essa referência não tendo sido

---

<sup>10</sup> Universal Designer Learning (UDL), surgiu em 1999, nos Estados Unidos. “Consiste na elaboração de estratégias para acessibilidade de todos, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras” (CAST UDL, 2006).

citada nas respostas, trouxemos essa perspectiva universal como forma de dialogar com a prática indicada por esses professores.

A próxima análise diz respeito aos 21% dos participantes que indicaram realizar esse planejamento em parceria com o Atendimento Educacional Especializado. É interessante observar que essas respostas apresentavam as palavras “parceria”, “em conjunto”, dando indícios de um trabalho colaborativo entre os profissionais.

Em relação ao trabalho colaborativo, Nóvoa (2022) indica que a construção coletiva do trabalho docente é fundamental para transformar o ambiente educacional e para a emergência de um conhecimento profissional docente.

É indispensável valorizar os diálogos e encontros profissionais e os dispositivos que permitem a cooperação e a colaboração; ou, dito de outro modo, que permitem um trabalho de reflexão, de partilha e de análise, no seio de “comunidades de conhecimento” organizadas por professores. (Nóvoa, 2022, p. 11)

Mendes e Vilaronga (2006) destacam que a legislação que preconiza e organiza o AEE dá abertura para que o professor da classe comum e o professor do AEE trabalhem em uma proposta de coensino. Se esses professores definem juntos “o planejamento, as avaliações e as estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso ao currículo e o aprendizado a todos os alunos, com deficiência ou não” (Mendes; Vilaronga, 2006, p. 47), o processo de aprendizagem de toda a turma se torna mais rico e de qualidade.

Observamos que muitos professores mencionaram os “profissionais de apoio” em suas respostas. Em relação a isso, a nota técnica 19 do MEC (Brasil, 2010) esclarece quanto à presença de profissionais de apoio aos estudantes do PAEE, que são diferentes dos professores do AEE. A Lei Brasileira de Inclusão (2015) também preconiza a presença de um profissional de apoio *escolar para exercer* atividades de “alimentação, higiene, locomoção [...] e atuar em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária” (Brasil, 2015, artigo 28 do capítulo IV).

No entanto, é preciso atentar-se para o papel de cada profissional envolvido no processo de inclusão escolar. Ressaltamos essa observação pois, nas respostas dos professores, observamos que alguns deles pareciam responsabilizar o professor de apoio pela construção desse planejamento e, por vezes, pelo estudante. A Nota Técnica do MEC ressalta que: “Não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público-alvo da educação especial, nem se responsabilizar pelo ensino deste aluno” (Brasil, 2010, p. 2).

É interessante observar também as respostas de 38% dos professores que indicaram construir planejamentos adaptados para atender às necessidades dos estudantes do PAEE, de acordo com o seu nível de suporte e necessidades individuais. Em suas respostas, os participantes aparentaram compreender que o melhor para o estudante seria receber atividades diferenciadas do restante da turma, adequadas às suas necessidades individuais e ao seu diagnóstico, além do uso de ludicidade ter sido bastante citado.

Já abordamos anteriormente sobre a predominância do modelo médico de concepção sobre deficiência nos currículos dos cursos de formação inicial de professores. De acordo com Ropoli (2010, p. 15), essa ideia de planejamentos adaptados está associada à “exclusão na inclusão” dos estudantes que não conseguem acompanhar o progresso dos demais colegas na aprendizagem, com ou sem deficiência. Ademais, ao planejar as atividades pensando no diagnóstico dos estudantes, os professores demonstravam entender que aspectos orgânicos das deficiências são a causa das dificuldades de aprendizagem dos estudantes do PAEE.

Consideramos importante ressaltar, conforme indicam Dias e Silva (2020, p. 410), que “os fundamentos da Educação Inclusiva passam, entre outros aspectos, por uma formação docente capaz de considerar as diferenças dos alunos e suas aprendizagens”. Não se trata de adaptar currículos e práticas objetivando aproximar os estudantes do PAEE dos padrões de normalidade impostos pela escola. O movimento por uma escola inclusiva preconiza o contrário: considerar as diferenças como parte constituinte da diversidade existente na sociedade e adequar as práticas, currículos e estratégias de ensino para atender a essa diversidade.

Dias e Silva (2020) reconhecem que as adaptações no currículo e nos planejamentos são recursos importantes e necessários em determinadas situações. No entanto, problematizam a excessiva ênfase nos meios, a redução e a substituição de conteúdos, que têm implicações diretas no acesso ao conhecimento pelos estudantes do PAEE.

Curiosamente, 11% dos participantes afirmaram que não faziam ou não eram os responsáveis pelo planejamento, ou não trabalhavam com estudantes PAEE, apesar de todos terem indicado, no início do questionário, que eram professores regentes, professores do AEE ou professores de apoio e, portanto, atuavam com estudantes do PAEE. Atraremos essas respostas às limitações da técnica de questionário, segundo Gil (2008). Como o questionário foi preenchido de forma

autônoma pelos participantes, alguns deles podem não ter compreendido as questões, além de não conseguirmos saber as circunstâncias em que eles foram respondidos.

Exemplos de repostas dos professores para cada categoria podem ser observadas no Quadro 5, que ilustra a análise qualitativa realizada.

**Quadro 5. Como são construídos os planejamentos nas turmas com estudantes do PAEE?**

<b>Categorias</b>	<b>Exemplos de respostas</b>
Adaptados para os estudantes PAEE	<i>“É um trabalho de adaptação através da ludicidade, que são jogos, dinâmicas, músicas e teatro”.</i> <i>“Adaptando as atividades de acordo com o CID do aluno”.</i> <i>“De acordo com a realidade da criança, partindo da dificuldade apresentada, e a partir daí proporcionar à mesma um plano de qualidade e com equidade”.</i>
Em parceria com o AEE	<i>“O professor do AEE trabalha em parceria com o educador de sala de aula comum, quando esse profissional achar necessário e complementar ao trabalho realizado com os demais alunos”.</i> <i>“O planejamento é realizado pelo professor do AEE junto ao professor titular da turma”.</i>
De acordo com as necessidades do grupo todo	<i>“Observando as necessidades individuais e coletivas”.</i> <i>“São feitos de acordo com a necessidade da sala”.</i>
Buscando a inclusão/participação	<i>“Buscar atividades de forma que todos possam participar de forma efetiva”.</i> <i>“O planejamento visa à maioria dos alunos, pois essa participação [dos estudantes do PAEE] é muito tímida”.</i> <i>“Promover a participação dos alunos”.</i>
Não faço o planejamento	<i>“Nunca trabalhei com alunos da PAEE”.</i> <i>“Não tenho [alunos PAEE]”.</i>

Fonte: elaborado pela autora.

Finalmente, chegamos à análise da pergunta sobre as estratégias e práticas pedagógicas. Ao selecionarmos a pergunta sobre as possíveis estratégias de ensino que os participantes poderiam utilizar para promover a participação de um aluno do PAEE numa atividade em sua turma, tivemos o objetivo de analisar se essas estratégias sugeridas se relacionavam com suas concepções de deficiência.

O enunciado dessa questão solicitava que os professores indicassem duas estratégias que favoreciam a participação dos estudantes do PAEE nas salas de aula comuns. Sendo assim, para analisar os dados obtidos por meio dessas repostas, utilizamos uma tabela de frequência, segundo Oliveira e Oliveira (2011): contabilizamos o número de vezes que cada estratégia de ensino (ou sinônimos) foi

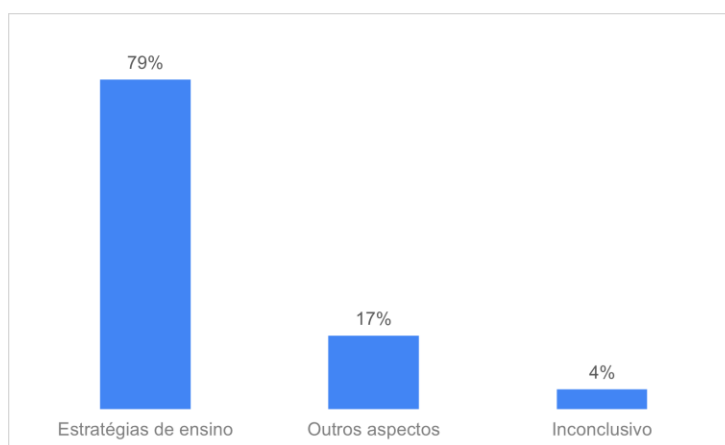
mencionada. Em seguida, classificamos as estratégias indicadas em categorias para realizar a análise qualitativa das respostas.

Para qualificar as respostas dos professores, utilizamos a definição de práticas pedagógicas, na perspectiva inclusiva indicada por Zerbato e Mendes (2018, p. 154): “formas de ensinar que podem incluir desde os arranjos dos espaços, organização do tempo, uso de tecnologias até a elaboração de recursos materiais, podendo ir do todo ao mais individualizado”.

Ainda, Beluce e Oliveira (2016, p. 595) complementam que as estratégias de ensino são “percursos e ações intencionais, previamente estruturados pelo docente, que buscam favorecer o aluno a aprender”, enfatizando o caráter intencional do professor na escolha das práticas. Além disso, os autores destacam que essas escolhas devem ser realizadas com o objetivo de promover a aprendizagem, a autonomia e a motivação do estudante em seu processo de construção do conhecimento.

À luz dessas definições, observamos que 79% dos participantes indicaram estratégias de ensino em suas respostas e 17% dos professores indicaram aspectos que não podem ser classificados como estratégias de ensino, mesmo sendo fundamentais à prática pedagógica inclusiva, como: espaço físico adequado, o apoio das famílias, a interação com o grupo, a afetividade e o incentivo aos estudantes do público-alvo da educação especial. Ainda, 4% dos participantes deram respostas inconclusivas ou que não responderam à questão proposta. Os resultados dessa análise podem ser observados no gráfico 11.

**Gráfico 11. Estratégias de ensino indicadas para promover a participação de estudantes PAEE nas salas de aula comuns**



Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos que há um caráter discrepante dentre as respostas dos professores em relação às estratégias de ensino como uma lacuna da formação docente. Logo, percebemos a necessidade de uma discussão para além de quais seriam as estratégias mais adequadas para promover a participação dos estudantes do PAEE nas salas de aula comuns.

Gatti (2010, p. 1368), ao analisar as ementas dos cursos de formação de professores, observa um desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor da “predominância de aspectos teóricos, aqueles que fundamentam as teorias de ensino, contemplando muito pouco as práticas educacionais associadas a esses aspectos”. Em relação às disciplinas analisadas específicas para a Educação Especial, a autora observa abordagens mais genéricas, voltadas para o oferecimento de teorias políticas, sociológicas e psicológicas, com “poucas referências às práticas possíveis e suas lógicas” (Gatti, 2010, p. 1370).

Nesse sentido, é possível observar que, para os professores respondentes, não havia uma clareza quanto ao que seriam as “estratégias de ensino”, e esse fato pode estar relacionado à formação inicial recebida pelos professores, como aponta Gatti (2010).

Dando continuidade a esse grupo de análise, a tabela 2 indica as categorias de análise, as estratégias indicadas pelos professores e a frequência de vezes que essas estratégias foram mencionadas.

**Tabela 2. Estratégias de ensino indicadas pelos professores para promover a participação dos estudantes PAEE nas salas de aula comuns**

<b>CATEGORIA</b>	<b>ESTRATÉGIAS INDICADAS</b>	<b>NÚMERO DE MENÇÕES (n)</b>
ESTRATÉGIAS LÚDICAS E PSICOMOTORAS	Propor jogos; brincadeiras; circuito; esportes; jogar bingo (citado 3 vezes).	24
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS	Usar de materiais concretos; maquete; adaptar atividades; trabalho com projetos	17
ESTRATÉGIAS DE SOCIALIZAÇÃO	Organizar trabalho em grupo; rodas de conversa; dinâmicas.	11
ESTRATÉGIAS RELACIONADAS À ARTE	Propor dobradura; desenho; pintura; criações; usar caixa musical; musicalização.	11
ESTRATÉGIAS RELACIONADAS À LITERATURA	Contar histórias; reconto; hora do conto.	4

ESTRATÉGIAS DE ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	Organizar a sala em círculos; dispor os estudantes em duplas.	3
ESTRATÉGIAS TECNOLÓGICAS	Apresentar vídeos; usar a internet e um tablet.	3

Fonte: elaborado pela autora.

Optamos por analisar, *a priori*, a estratégia mais citada pelos professores para promover a participação dos estudantes do PAEE nas salas de aula comuns: o uso de estratégias lúdicas e psicomotoras. Dentre as estratégias lúdicas mencionadas por eles, foram citadas: brincadeiras; circuito; gincanas; dinâmicas; esportes; atividades lúdicas; atividades psicomotoras; e jogos pedagógicos, como bingo, jogo da memória, quebra-cabeças.

Ziesmann (2018) indica que práticas que usam metodologias mais atrativas e ativas podem se mostrar mais eficientes na promoção da inclusão. A autora afirma que o uso dessas estratégias proporciona o protagonismo dos estudantes, estimula a aprendizagem entre pares e auxilia na aprendizagem de todos os estudantes, com ou sem deficiência. Ziesmann (2018, p. 156) destaca que, para que essas práticas pedagógicas promovam a inclusão, elas devem considerar “o perfil, o ritmo e as especificidades de cada estudante, permitindo o aprendizado e o acompanhamento mais personalizado de cada aluno”.

No entanto, por meio da análise qualitativa das respostas, observamos que os professores parecem ter o entendimento de que é necessário usar a ludicidade para promover a participação dos estudantes do PAEE, mas não indicam seus objetivos pedagógicos ao usar essas estratégias. De acordo com Oliveira (2016, p. 123), que também analisou as práticas pedagógicas de professores com os estudantes do PAEE, “pode-se destacar que há uma busca constante de ações que possibilitem melhores chances e estímulos às crianças em situação de deficiência”. Também é interessante analisar a percepção dos professores ao indicar o uso da psicomotricidade para promover a participação dos estudantes PAEE nas salas de aula comuns.

Junto a essa concepção lúdica, ressaltamos as respostas dos professores que indicam as estratégias ligadas à arte como formas de promover a participação dos estudantes do PAEE nas salas de aula comuns. Observamos, nessas respostas, a crença de que o professor que trabalha com estudantes com deficiência deve ser mais criativo e engajado que os demais para alcançar o sucesso e a aprendizagem desses

estudantes. No entanto, a criatividade dos professores deve estar alinhada com uma visão inclusiva da educação, que valorize as potencialidades de cada aluno e não se concentre apenas nas limitações. Como indicam Maturana, Mendes e Capellini (2019, p. 5),

é importante que os professores sejam capazes de examinar e desafiar suas crenças para que possam utilizar novas práticas. Vale ressaltar que não parece suficiente proporcionar formação profissional para o uso de técnicas e recursos no caso da inclusão escolar. Como apontado por Omote et al. (2005), é necessário construir uma nova visão de escola, aluno, ensino e aprendizagem, que corresponda ao paradigma do movimento real de inclusão social.

Portanto, consideramos que, ao indicarem a ludicidade e a arte como estratégias de ensino para os estudantes do PAEE, os professores revelam uma concepção de que esses estudantes precisam de metodologias mais recreativas para participar das aulas e acompanhar o conteúdo. É importante ressaltar que essas estratégias devem ser atividades adequadas para a idade ou nível de desenvolvimento dos estudantes, e não atividades que tratam os estudantes de forma condescendente. Sendo esse o caso, as práticas pedagógicas ofertadas podem se constituir como barreiras atitudinais dos professores, prejudicando a autoconfiança dos estudantes e o acesso ao conhecimento. **Nesse sentido, os professores parecem criar estratégias para incluir os estudantes do PAEE considerando uma visão pejorativa e estereotipada da deficiência, remetendo ao modelo médico de concepção sobre deficiência.** Stelmachuk (2017) afirma que essa visão indica uma concepção de educação normalizadora e patologizante, contrária aos pressupostos da educação inclusiva.

É importante destacar que estratégias de socialização também foram muito mencionadas pelos professores. Nas respostas, encontramos termos como: “interação”, “juntá-lo com os demais coleguinhas”, “trabalho em grupo”, “trabalho em duplas” e “socialização”. Nesse sentido, observamos que há um entendimento do espaço da escola como um espaço para a socialização dos estudantes do PAEE, relevando uma concepção de integração, e não de inclusão desse grupo nas salas de aula comuns ou de participação pedagógica. Conforme explicam Vargas e Portilho (2018, p. 359), alguns professores “atuam no preparo da criança com deficiência para sua integração na sociedade e não em ações educativas voltadas a sua inclusão efetiva na sociedade”.

Ainda, Dias e Silva (2020) reiteram a importância de oferecer estratégias voltadas para a aprendizagem dos estudantes PAEE, uma vez que é esse o objetivo da escola.

Não se pode perder de vista que a intenção de incluir os alunos com deficiência na escola regular tem como objetivo a escolarização destes. Assim, o mínimo que se espera – considerando as diferenças que são as marcas da individualidade dos sujeitos – é que sejam pensadas alternativas didático-pedagógicas que possibilitem a construção do conhecimento por parte de todos os alunos. (Dias; Silva, 2020, p. 412)

Em relação às estratégias pedagógicas mencionadas pelos professores, observamos nas respostas referências à adaptação de atividades como estratégias para promover a participação dos estudantes do PAEE, seguindo a mesma tendência observada nas respostas anteriormente analisadas. Esse fato corrobora as nossas percepções prévias de que os professores priorizam as adaptações e individualizações de atividades frente à reorganização dos espaços e tempos escolares, promovendo ambientes educativos mais flexíveis e colaborativos.

Ao analisar as respostas desse grupo de questões, tivemos o objetivo de compreender quais fatores os professores consideram fundamentais para o trabalho com o público-alvo da educação especial: desde o seu entendimento do processo da inclusão, passando pelo planejamento das aulas e, por fim, as práticas pedagógicas utilizadas.

Melo (2014) explica que as concepções sobre deficiência dos professores (chamadas de representações sociais<sup>11</sup> pela autora) podem, sim, revelar a forma como eles desenvolvem suas práticas pedagógicas. A pesquisadora indica que o que define, estrutura e orienta a prática dos professores são suas representações sociais:

Estas representações estão, portanto, incorporadas na prática; elas conferem uma inteligibilidade e um sentido à atividade educativa, oferecendo aos educadores significações, pontos de referência e orientações relativas às suas diversas ações. (Tardif apud Melo, 2014, p. 124)

Portanto, as análises quantitativas e qualitativas das respostas dos 47 professores participantes apresentadas nesta seção nos permitem chegar a algumas conclusões pontuais:

---

<sup>11</sup> O conceito de Teoria das Representações Sociais aproxima-se das concepções pesquisadas neste trabalho. Segundo a autora supracitada: “A Teoria das Representações Sociais (TRS) é um construto teórico-filosófico que possibilita analisarmos concepções e práticas sociais defendidas e fundamentadas teoricamente” (Melo, 2014, p. 139).

a) Os professores entendiam que o aspecto principal para a compreensão do processo de inclusão escolar dos estudantes do PAEE é a formação, além de reivindicarem que essa formação deva ser ofertada em serviço;

b) Os professores consideravam as adaptações de atividades como fundamentais para o processo de aprendizagem dos estudantes do PAEE;

c) Os professores faziam adaptações e alterações no planejamento da turma para os estudantes do PAEE, indicando que estes realizavam atividades diferentes dos seus pares;

d) A perspectiva de colaboração também foi indicada pelos professores no momento da construção dos planejamentos. Eles contaram, principalmente, com a colaboração dos professores do AEE e dos profissionais de apoio;

e) Os professores indicaram o uso de estratégias lúdicas, psicomotoras e artísticas como estratégias de ensino principais para a participação desses estudantes nas salas de aula comuns.

## **CAPÍTULO 7: CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesta pesquisa, objetivamos identificar os modelos de concepção sobre deficiência dos professores e analisar as práticas pedagógicas sugeridas por eles para trabalhar com os estudantes do PAEE nas salas comuns. Ainda, pretendíamos encontrar articulações entre esses dois aspectos.

Por meio das análises realizadas, concluímos que essas duas dimensões se articulam, na medida em que os professores participantes ofereciam aos estudantes do PAEE práticas que buscavam a aproximação desse grupo a um modelo ideal de estudante, constituído socialmente. Isso reforça a visão de que as classes comuns seguem um padrão homogêneo e que todos os estudantes se beneficiam das mesmas estratégias.

Algumas respostas dos professores, principalmente às questões abertas, constituíram-se como limitações para esta pesquisa. Isso porque muitos interpretaram as perguntas de forma equivocada ou responderam ao questionário de forma incompleta, dificultando o processo de categorização e, conseqüentemente, a análise das respostas. É importante mencionar que as formulações dessas questões já passaram por revisões, novamente, pois há pesquisas em andamento que continuam utilizando instrumento semelhante.

Destacamos que as concepções e abordagens mais tradicionais, que centram a deficiência no indivíduo, em seus laudos e enfatizam as características diferenciadas desses sujeitos persistem como paradigma dominante das práticas pedagógicas sugeridas pelos participantes. Esse é um fator muito importante e que deve ser considerado em problematizações durante encontros de formação continuada e em serviço para e com esses professores.

Por fim, observamos que este estudo poderá contribuir para o trabalho do Observatório de Redes de Apoio para a Inclusão Escolar e à Educação Inclusiva (OIEEI), no sentido de sistematizar essa análise e direcionar as temáticas a serem trabalhadas em encontros com futuros professores participantes de pesquisas conduzidas nessa região. Alguns participantes dessa pesquisa também permanecem em turmas de formações recentes. Entendemos que ofertar formações que auxiliem os professores a refletirem e mobilizarem seus saberes e suas concepções sobre deficiência, enfatizando a influência das suas representações no processo de aprendizagem dos estudantes, é um caminho para a construção de uma escola inclusiva.

Sugerimos, para futuras análises com o banco de dados e novas pesquisas sobre esse tema, que sejam investigadas as relações entre a formação desses professores e suas concepções (ou representações sociais) sobre deficiência. A abordagem teórico-metodológica das representações sociais pode ser uma importante forma de analisar o discurso coletivo desses sujeitos. Além disso, por meio do questionário *on-line* aplicado, ainda é possível analisar aspectos que podem auxiliar no processo de formação continuada desse grupo de professores, ampliando seu olhar sobre a educação especial na perspectiva inclusiva.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Suelen Priscila Ferreira. **Política de Educação Especial em tempos de pandemia da COVID-19 (2020)**. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION [APA]. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARDIN, Lawrence. Análise de conteúdo. **Lisboa**: edições, 1977, v. 70, p. 225.

BELUCE, Andrea Carvalho; OLIVEIRA, Katya Luciane de. Escala de estratégias e motivação para aprendizagem em ambientes virtuais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, p. 593-610, 2016.

BARROSO, João. Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças da formação. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, p. 49-60, 2004.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 2/2001, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/>. Acesso em: 27 nov. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI/MEC**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. 2008.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Disponível em: [portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 07 abr. 2024.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Congresso Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 jul. 2024.

BRITO, Dorca Soares de Lima; SILVA, Aline Maira da. Famílias de crianças com deficiência e escola comum: necessidades dos familiares e construção de parceria. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 3, p. 1116-1134, set./dez. 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Didática, interculturalidade e formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, n. 8, p. 28-44, 2020.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone; UEHARA, Flavia Maria. A inclusão de alunos público alvo da educação especial no ensino fundamental i através do olhar dos professores. **Revista Ibero-Americana de estudos em educação**, v. 11, n. 2, p. 911-934, 2016.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; GLAT, Rosana. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**, n. 52, p. 257-273, 2014.

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

DINIZ, Debora. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. **Série Anis**, Brasília, v. 28, p. 1-10, 2003. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/15250>. Acesso em: 12 out. 2024.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho e saberes docentes| Training of teachers, work and teaching knowledge. **Trabalho & Educação**, v. 24, n. 3, p. 143-152, 2015.

FALCÃO, Jorge Tarcísio; RÉGNIER, Jean-Claude. Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 198, p. 229-243, 2000.

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, v. 17, n. 31, p. 59-73, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 1, 2012.

GESSER, Marivete; MARTINS, Reginaldo Medeiros. Contributions of a teacher training program to inclusive education. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 29, p. e2907, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Editora Atlas SA, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos Cedes**, v. 34, n. 93, p. 207-224, 2014.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; DE OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 45, p. e217170, 2019. DOI: 10.1590/s1678-4634201945217170. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/162692>. Acesso em: 17 out. 2024.

MANZATO, Antonio José; SANTOS, Adriana Barbosa. A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa. **Departamento de Ciência de Computação e Estatística–IBILCE–UNESP**, v. 17, p. 1-17, 2012.

MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Schooling of students with intellectual disabilities: Family and school perspectives. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 29, p. e2925, 2019.

MELO, Ermelinda Nóbrega de Magalhães. **O instituído e o vivido na formação docente para educação inclusiva**: representações sociais de professores egressos do Curso de Licenciatura em Biologia do IFPA. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém/PA, 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista brasileira de educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves Mendes *et al.* **Práticas Inclusivas inovadoras no contexto da classe comum**: dos especialismos às abordagens universalistas. São Paulo: Encontrografia, 2023a.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A trajetória da pesquisa sobre formação de professores/as para inclusão escolar: a descoberta das abordagens universalistas. In: MENDES, Enicéia Gonçalves (org.). **Práticas inclusivas e inovadoras no contexto da classe comum**: dos especialismos às abordagens universalistas. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, p. 20-39, 2023b.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a

incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & contexto-enfermagem**, v. 17, p. 758-764, 2008.

MONTEIRO, Cibele Moreira; DE FREITAS, Ana Paula. Concepções que fundamentam os sentidos atribuídos por educadores à inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro do autismo. **Revista Educação Especial**, v. 36, n. 1, p. e36/1-30, 2023.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

NASCIMENTO, Elaine Cordeiro do. Vale do Jequitinhonha: Entre a carência social e a riqueza cultural. **Revista de artes e humanidades**, v. 4, p. 1-15, 2009.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

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

OLIVEIRA, Amílcar; OLIVEIRA, Teresa A. **Elementos de estatística descritiva**. Lisboa: Universidade Aberta, 2011.

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; ARAÚJO, Clarissa Martins de. A formação de professores para educação inclusiva no Portal do Professor do MEC: discurso inclusivo x discurso médico. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 829-846, 2017.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. **Educação Especial: formação de professores para a inclusão escolar**. Coleção Educação na universidade. São Paulo: Contexto, 2022.

OLIVEIRA, Tatiana de Castro. **Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará**. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2016.

PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez; DUARTE, Márcia. Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. **Educação. UNISINOS**, p. 40-47, 2013.

PEREIRA, Bruna Fernanda Pacheco; XIMENES, Lenir Gomes. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR DO EDUCADOR DA ESCOLA PÚBLICA. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 4, n. 1, 2017.

PEREIRA, J. E. D. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; GOMES, Lisandra Ogg; CORSINO, Patrícia (org.). **Infância e Pandemia**: sentimentos e utopias de crianças da região metropolitana do Rio de Janeiro. Prefácio de Levindo Diniz Carvalho. 1. ed. Rio de Janeiro; RJ: NAU Editora, 2023, e-book, 391 p. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236129672vs01>. Acesso em: 17 out. 2024.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em revista**, p. 143-156, 2009.

POSO, Fabiana de Freitas; MONTEIRO, Ercila Pinto. A PERSPECTIVA DECOLONIAL NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Uma revisão de literatura. **Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação-PPGE**, n. 23, p. 1-17, 2021.

PRATES, Wecsley Otero. **Estatísticas para as ciências sociais aplicadas I**. Salvador: UFMA, Faculdade de Ciências Contábeis, Superintendência de Educação à Distância, 2017.

RASOPPI, Mônica Alves Feliciano. **Formação de professores para a inclusão de pessoas com deficiência, na perspectiva freireana**: em busca de uma escola democrática e inclusiva. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Programa de Pós-Graduação, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, São Paulo, 2019.

RODRIGUES, Gilvana Nascimento. **FORMAÇÃO E AUTONOMIA DOCENTE**: desafios à inclusão na educação infantil. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzetin Rolim; LEITE, Lúcia Pereira. Deficiência Intelectual: conceitos e definições. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin. **Marcos Históricos, Conceituais, Legais e Éticos da Educação Inclusiva**. Bauru: UNESP/FC/MEC, p. 53-79, 2010.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzetin Rolim; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade. **Unesp/Redefor II-curso de Especialização em Educação Especial**, p. 1-17, 2014.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. A escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. 51p.

ROSA, Júlia Gabriele Lima da; LIMA, Luciana Leite. Muda o governo, mudam as políticas? O caso da política nacional de educação especial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. e270026, 2022.

SANTOS, Bruna Monalisa dos; SANTOS, Fábila Caroline Souza; DA SILVA, Gilmar Herculano. INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: ANÁLISE A PARTIR DOS DADOS DO CENSO ESCOLAR DO PERÍODO DE 2018 A 2023. **Revistaft**, 28(136), p. 46, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.12738346>.

SANTOS, Márcio Achtschin. A ocupação do Vale do Mucuri: a elite rural e o dilema entre modernidade e atraso. **Revista Espinhaço**, v. 9, n. 1, p. 71-79, 2020.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education**, p. 193-208, 2010.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Rev. bras. educ. espec.**, v. 26, n. 4, p. 733-768, 2020. DOI: 10.1590/1980-54702020v26e0155

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferenças: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOARES, Rosângela Teles Carminati *et al.* **A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) na educação infantil: formação de professores, políticas públicas e práticas pedagógicas**. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2022.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21–44, 2017. DOI: 10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p21a44. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099>. Acesso em: 24 set. 2024.

STELMACHUK, Aná Cristina da Luz. **Avaliação pedagógica e deficiência intelectual: formação de profissionais da rede pública**. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, para a obtenção do título de doutora em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2017.

TORRES, Josiane Pereira; CRUZ, Lilian Pinheiro da; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Concepções sobre Deficiência importam? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. 545-558, 2021.

VARGAS, Adriana; PORTILHO, Evelise Maria Labatut. Representações sociais e concepções epistemológicas de aprendizagem de professores da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 359-372, 2018.

VAZ, Daniela Virgínia; ANTUNES, Ana Amélia Moraes; FURTADO, Sheyla Rossana Cavalcanti. Tensões e possibilidades no campo da reabilitação sob a ótica dos estudos da deficiência. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 27, p. 917-928, 2019.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018.

ZIESMANN, Cleusa Inês. **Inclusão, experiências e práticas pedagógicas: o atendimento educacional especializado na educação básica na perspectiva de Vygotsky**. 183f. Tese (Doutorado em Educação) – PUCRS, Porto Alegre, RS, 2018.