



GABRIELLY MAGALHÃES AGUIAR

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL NO SUL
DE MINAS GERAIS: UM ESTUDO DE CASO**

**LAVRAS – MG
2024**

GABRIELY MAGALHÃES AGUIAR

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES
DE UMA ESCOLA MUNICIPAL NO SUL DE MINAS GERAIS: UM ESTUDO DE
CASO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Ambiental, área de concentração em Educação Científica e Ambiental, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Gustavo Costa de Souza
Orientador

**LAVRAS – MG
2024**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Aguiar, Gabrielly Magalhães.

Educação Inclusiva e as Práticas Pedagógicas dos Professores de uma Escola Municipal no sul de Minas Gerais: um estudo de caso / Gabrielly Magalhães Aguiar. - 2024.

56 p.

Orientador(a): Gustavo Costa de Souza.

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Lavras, 2024.

Bibliografia.

1. pessoas com deficiência em contexto escolar. 2. educação inclusiva. 3. capacitismo. I. Souza, Gustavo Costa de. II. Título.

GABRIELY MAGALHÃES AGUIAR

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES
DE UMA ESCOLA MUNICIPAL NO SUL DE MINAS GERAIS: UM ESTUDO DE
CASO**

**INCLUSIVE EDUCATION AND THE PEDAGOGICAL PRACTICES OF
TEACHERS IN A MUNICIPAL SCHOOL IN THE SOUTH OF MINAS GERAIS: A
CASE STUDY**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Ambiental, área de concentração em Educação Científica e Ambiental, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 07 de Fevereiro de 2024.

Prof. Dr (a). Marina Battistett Festozo UFLA

Prof. Dr. Edgilson Tavares de Araújo UFBA



Documento assinado digitalmente

GUSTAVO COSTA DE SOUZA

Data: 01/04/2024 16:11:19-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Gustavo Costa de Souza
Orientador

**LAVRAS – MG
2024**

AGRADECIMENTOS

Felizmente, nesta jornada, não estive sozinha. Pude contar com o apoio de várias pessoas que me ajudaram a realizar este grande feito na minha vida. Foram pessoas que ouviram-me falar sobre este trabalho por horas, que colaboraram na sua elaboração, reflexão e escrita, mas também estiveram ao meu lado para enfrentar minhas angústias, dúvidas e medos.

Agradeço a Deus pela vida, pela paciência e pela força em todos os momentos em que precisei. Pois é a Ele que recorro nos momentos de dúvida, angústia e em busca de sabedoria.

Agradeço aos meus pais, Mariceia Magalhães e Olegário Aguiar, e ao meu irmão, Guilherme Antônio, pelo apoio, pela força e pelas orações. Agradeço por nunca soltar minha mão e por estarem sempre comigo em todas as minhas conquistas.

Em especial, agradeço à minha irmã, Giselle Aguiar, por ter me acompanhado desde o início, quando este trabalho era apenas uma ideia, e aos poucos ter me ajudado a concretizá-lo. Agradeço por todos os conselhos, auxílios, apoio, companheirismo e amor. Você foi de grande ajuda. Minha eterna gratidão.

Agradeço também às minhas amigas: Carol Oliveira, por ter dado o incentivo inicial para que eu iniciasse este trabalho; à minha grande amiga Erlaine Natane, pela ajuda, companheirismo e apoio em minhas decisões; e ao meu amigo Gabriel Martins, por sempre me ouvir e ajudar nas decisões. Foi um privilégio tê-los comigo nesta jornada.

Meu agradecimento especial também à Flávia Hévila, uma amiga que conheci durante o mestrado, e que me ajudou muito nos momentos difíceis e até o final deste projeto.

Ao meu orientador, Dr. Gustavo Costa, pela paciência, ajuda e acolhimento. Serei eternamente grata pelos ensinamentos e por ter me orientado durante o processo do mestrado, confiando em minhas competências como pesquisadora. Tenha minha total admiração.

Agradeço a toda a equipe de profissionais, professores e colegas do PPGECA/UFLA e à UFLA pelos momentos de troca, experiências e convivência. Todos foram de grande importância para o meu desenvolvimento pessoal e acadêmico.

RESUMO

O presente estudo enquadra-se no âmbito das pesquisas voltadas para práticas pedagógicas destinadas a pessoas com deficiência no ambiente escolar, sob a ótica da inclusão educacional, considerando o capacitismo presente nos ambientes educacionais. O objetivo primordial deste trabalho foi compreender as práticas pedagógicas adotadas pelas professoras em relação às pessoas com deficiência no contexto escolar, especificamente dentro da Sala de Recursos Multifuncionais de uma escola municipal no Sul de Minas Gerais, bem como o processo de ensino-aprendizagem. Para a condução deste estudo, optou-se por uma abordagem qualitativa, utilizando-se de um estudo de caso do tipo observação participante, que envolveu a investigação da formação e das práticas das docentes da referida escola. Para coletar os dados, foram realizadas observações livres das práticas dos professores, considerados os sujeitos principais da pesquisa, e mantido um caderno de campo para registro das observações. A análise dos dados foi realizada com base nos princípios da Análise de Conteúdo Categórica, seguindo a perspectiva de Bardin (2011), contemplando as seguintes categorias “Formação continuada das docentes”, “Experiências das docentes com pessoas com deficiência em contexto escolar” e o “Capacitismo fora da SRM”. Como conclusão deste estudo, considera-se que a formação continuada aliada a práticas reflexivas e à adoção de novas metodologias de ensino podem beneficiar significativamente a aprendizagem das pessoas com deficiência, bem como aprimorar as práticas pedagógicas dos professores. Contudo, apesar da Sala de Recursos Multifuncionais ser um elemento contribuinte para a promoção da educação inclusiva, foi observado um aumento do capacitismo dentro do ambiente escolar em análise. Nesse contexto, destaca-se a importância do conhecimento das políticas públicas e do entendimento do conceito de deficiência para combater o capacitismo.

Palavras-chave: Pessoas com deficiência em contexto escolar; Educação inclusiva; Capacitismo.

ABSTRACT

The present study falls within the scope of research focused on pedagogical practices aimed at people with disabilities in the school environment, from the perspective of educational inclusion, considering the ableism present in educational settings. The main objective of this work was to understand the pedagogical practices adopted by teachers in relation to people with disabilities in the school context, specifically within the Multifunctional Resource Room of a municipal school in the South of Minas Gerais, as well as the teaching-learning process. For the conduct of this study, a qualitative approach was chosen, using a case study of participant observation, which involved the investigation of the formation and practices of the teachers at the aforementioned school. To collect data, free observations of teachers' practices, considered the main subjects of the research, were carried out, and a field notebook was kept to record observations. Data analysis was performed based on the principles of Categorical Content Analysis, following Bardin's perspective (2011), covering the following categories: "Continuing education of teachers," "Teachers' experiences with people with disabilities in the school context," and "Ableism outside the MRR." As a conclusion of this study, it is considered that continued education combined with reflective practices and the adoption of new teaching methodologies can significantly benefit the learning of people with disabilities, as well as improve teachers' pedagogical practices. However, despite the Multifunctional Resource Room being a contributing element to the promotion of inclusive education, an increase in ableism within the school environment under analysis was observed. In this context, the importance of knowledge of public policies and understanding the concept of disability to combat ableism is highlighted.

Keywords: People with disabilities in school context; Inclusive education; Capacitism.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenadoria Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PPGECA	Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Ambiental
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNILAVRAS	Centro Universitário de Lavras

INDICADORES DE IMPACTO

O presente trabalho demonstra o impacto de uma pesquisa de mestrado na área da educação, de acordo com a Política Nacional de Extensão, utilizando observações e entrevista realizadas no âmbito escolar. O estudo realizado foi em uma escola no sul de Minas Gerais, entrevistando professoras que atuam na sala de recursos multifuncionais e teve como objetivo compreender suas práticas pedagógicas para destacar a importância da educação inclusiva na prática. Conduzida de forma independente e sem financiamento externo, a pesquisa revelou um aumento no capacitismo dentro da escola, destacando a necessidade de ações para promoção da inclusão. Embora não tenha impacto tecnológico direto, o estudo pode orientar futuras pesquisas dentro da educação inclusiva. Também não houve impacto econômico direto, mas a promoção de uma educação inclusiva pode contribuir de forma indireta para uma participação mais democrática e plena da sociedade. De forma cultural, a pesquisa influencia a percepção sobre a diversidade e sobre a inclusão. Com caráter extensionista, a pesquisa envolve a sociedade externa à Universidade de Lavas como potenciais parceiros para a promoção da inclusão educacional. Os impactos da pesquisa estão alinhados com diversos objetivos de Desenvolvimento Sustentável, como a promoção da educação de qualidade (ODS 4), a redução das desigualdades (ODS 10) e o de parcerias e meios de implementação (ODS 17), para alcançar objetivos comuns. O território de impacto abrange a escola investigada e os grupos populacionais impactados incluem as pessoas com deficiência em contexto escolar, professores e comunidade escolar.

IMPACT INDICATORS

This work demonstrates the impact of a master's degree research in the area of education, in accordance with the National Extension Policy, using observations and interviews carried out at school. The study was carried out in a school in the south of Minas Gerais, interviewing teachers who work in the multifunctional resource room and aimed to understand their pedagogical practices to highlight the importance of inclusive education in practice. Conducted independently and without external funding, the research revealed an increase in ableism within the school, highlighting the need for actions to promote inclusion. Although it does not have a direct technological impact, the study can guide future research within inclusive education. There was also no direct economic impact, but the promotion of inclusive education can indirectly contribute to a more democratic and full participation in society. Culturally, research influences the perception of diversity and inclusion. With an extensionist nature, the research involves society outside the University of Lavas as potential partners for promoting educational inclusion. The impacts of the research are aligned with several Sustainable Development objectives, such as the promotion of quality education (ODS 4), the reduction of inequalities (ODS 10) and partnerships and means of implementation (ODS 17), to achieve common objectives. The impact territory covers the investigated school and the impacted population groups include people with disabilities in the school context, teachers and the school community.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Pressupostos teóricos e problema de pesquisa	14
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
2.1 Marcos normativos da educação inclusiva.....	17
2.2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	23
2.3 O CAPACITISMO NOS ESPAÇOS ESCOLARES	27
3 METODOLOGIA.....	31
3.1 Cenário da pesquisa	33
3.2 Observações das aulas	35
3.3 Análise dos dados.....	37
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DAS CATEGORIAS.....	40
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS	49

1 INTRODUÇÃO

Na presente introdução, forneceremos uma breve análise sobre a implementação da educação inclusiva e as práticas pedagógicas em uma sala de recursos multifuncionais de uma escola municipal no sul de Minas Gerais, considerando a influência do capacitismo no ambiente escolar. Posteriormente, serão discutidas as questões e os objetivos do estudo, bem como o arcabouço teórico que norteou a pesquisa, trazendo reflexões sobre tais práticas escolares no cotidiano desenvolvidas pelas professoras envolvidas.

Para contextualizar meu interesse pela temática, considero importante descrever meu percurso acadêmico e pessoal, que me conduziu ao curso de Mestrado em Educação Científica e Ambiental (PPGECA) da Universidade Federal de Lavras (UFLA).

Originária de uma família com muitos professores e de origem simples, sempre nutri o desejo de cursar o ensino superior, especialmente em áreas onde pudesse contribuir para o bem-estar das pessoas. Esse anseio crescia à medida que tomava conhecimento da minha trajetória de vida e da de meus familiares, vislumbrando uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, assim como de impactar positivamente a vida das pessoas. Por isso, dediquei-me integralmente aos estudos, compreendendo que estudar representava uma forma de evolução pessoal.

Entretanto, um evento marcou significativamente minha vida e despertou meu interesse pela temática em questão quando eu tinha 13 anos. Fui diagnosticada com um problema na coluna que demandou o uso de um colete para auxiliar no tratamento. A partir desse diagnóstico, frequentar a escola tornou-se um desafio, pois passei a ser tratada de forma diferenciada pelos professores e colegas, sempre sob uma ótica de incapacidade para realizar algumas atividades. O mesmo ocorreu posteriormente com minha irmã e meu irmão mais novo.

Esse acontecimento deixou uma marca profunda em minha percepção sobre o papel da escola em relação às pessoas consideradas diferentes das demais. Desde cedo, compreendi que existia um padrão de normalidade corporal.

A escolha de minha primeira graduação não foi fácil. Após realizar o ENEM em 2014, fui aprovada para o curso de Psicologia no Centro Universitário de Lavras (UNILAVRAS) por meio do PROUNI. Ao ingressar no curso, tinha a expectativa de sentir-me realizada tanto profissional quanto pessoalmente, apesar da complexidade das disciplinas.

Das sessenta e cinco disciplinas da grade curricular do curso, apenas em duas tive a oportunidade de discutir e vivenciar questões relacionadas à realidade escolar básica, e apenas em uma disciplina a temática das pessoas com necessidades educacionais especiais foi abordada de forma mais objetiva. Em outras disciplinas, as discussões foram superficiais e não contribuíram de maneira significativa para minha formação inicial.

Contudo, o que mais marcou meu percurso acadêmico e despertou meu interesse pelo tema foram os estágios obrigatórios no segundo ano do curso. Meu primeiro estágio foi na área de inclusão, onde precisei observar um grupo de pessoas com deficiência e como era realizada sua integração no ensino regular. Meu segundo contato com a temática foi como acompanhante terapêutica de uma criança com transtorno do espectro autista. Essas experiências deixaram-me profundamente angustiada.

Ao perceber que essas situações eram recorrentes entre outras crianças com deficiência e profissionais, compreendi que tanto minha formação quanto a dos professores apresentavam lacunas no que diz respeito ao atendimento a pessoas com deficiência. Entendi que apenas uma formação superior não seria suficiente para lidar com os desafios apresentados por esse público.

Assim, ao refletir sobre o profissional que desejo ser, surgiu a preocupação sobre como lidar com estudantes que necessitam de uma educação capaz de atender às suas necessidades educacionais, assim como os professores e outros profissionais que podem atuar no processo de educação inclusiva.

Buscando compreender melhor esse contexto, decidi aprofundar meu conhecimento sobre educação inclusiva e os processos pedagógicos de aprendizagem de pessoas com deficiência. Percebi que existem muitas pesquisas na área, porém poucas abordam de forma satisfatória a formação de professores, o que será detalhado posteriormente.

Diante dessa lacuna, interessei-me em ampliar meus conhecimentos e dar mais significado à minha profissão, especialmente contribuindo com mais uma pesquisa na área. Isso motivou-me a ingressar no programa de Mestrado em Educação Científica e Ambiental, oferecido pela UFLA em 2021.

Ao ingressar no mestrado, apresentei minha proposta inicial ao meu orientador sobre a opinião dos professores em relação à educação inclusiva. No entanto, ao longo do curso, ampliei meu olhar sobre o tema por meio de leituras e aulas. Compreendendo as sugestões de professores e colegas, decidi direcionar minha pesquisa para a formação de professores e o papel do capacitismo, ainda presente nas escolas.

Dessa forma, para obter um recorte mais adequado às minhas expectativas, realizei um estudo de caso dentro da sala de recursos multifuncionais (SRM) em uma escola municipal do sul de Minas Gerais, por ser a única escola do município a oferecer de forma contraturno, aulas na SRM.

1.1 Pressupostos teóricos e problema de pesquisa

A escolarização de pessoas com deficiência no contexto escolar pode ser analisada e compreendida desde o momento em que eram oferecidas situações de segregação até o momento atual, no qual são implementadas práticas cada vez mais democráticas para uma educação mais inclusiva.

Sob a perspectiva da educação inclusiva, a escolarização de pessoas com deficiência no contexto escolar tem passado por mudanças significativas, desde a concepção do que é deficiência até a adaptação de locais físicos, a análise do processo de ensino-aprendizagem e o necessário investimento de recursos financeiros para lidar com esse cenário.

No entanto, as experiências relatadas do cotidiano escolar, que evidenciam tanto as dificuldades quanto às práticas bem-sucedidas, ainda são escassas. De acordo com Braun (2012), muitas escolas e professores carecem de uma análise que possa orientar suas práticas pedagógicas de forma inclusiva.

Diversas pesquisas, como as realizadas por Abdalla (2020), Carvalho (2021), Covre (2019), Dias (2018), Fortunato (2018), Freitas (2020), Gesser e Lopes (2020), Gigivi, Jesus, Silva e Alcântara (2020), Lima, Albuquerque, Ferreira (2020), Mendes, Gomes, Caporle (2021), Pimentel e Ribeiro (2021), Ramos (2018) e Torres e Mendes (2018), têm discutido a questão da educação inclusiva. Isso reflete a necessidade de organizar conceitos, ações, espaços e dinâmicas que facilitem o processo de ensino e aprendizagem desses alunos (Braun, 2012).

Em alguns momentos, durante o processo de formação profissional, surgem a necessidade de tomar decisões e fazer escolhas permeadas por incertezas e divergências. Muitas vezes, essas escolhas resultam em frustrações, especialmente quando os profissionais se deparam com a inércia ou a sensação de pouco contribuir para problemáticas tão relevantes para a Educação.

Nos últimos anos, temos observado uma modificação no paradigma da inclusão educacional, que busca garantir o acesso e a permanência das pessoas com deficiência em escolas comuns (Araújo, 2006). Com a Declaração de Salamanca, em 1994, reafirmou-se o

compromisso com a "Educação para Todos" e os conceitos de inclusão escolar e social ganharam força (Figueira, 2011). Anteriormente, as pessoas com deficiência eram reabilitadas para o convívio social.

A inclusão, portanto, demanda mudanças nos paradigmas educacionais. Como afirma Mantoan (2003), "a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos". Se pretendemos que a escola seja inclusiva, precisamos redefinir toda a educação para que ela promova a cidadania plena, livre de preconceitos e valorize as diferenças.

De acordo com a Resolução da CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais aqueles que, durante o processo educacional, apresentarem dificuldades acentuadas de aprendizagem, dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, ou altas habilidades/superdotação.

Apesar das garantias legais, observamos diversas situações de discriminação, preconceitos e exclusão. Os alunos não devem ser vistos como objetos categorizados (Mantoan, 2003).

Diante disso, a inclusão pode ser entendida como um produto de uma educação plural e democrática, provocando crises institucionais que abalam a identidade dos professores, abrindo espaço para uma ressignificação da identidade do aluno (Mantoan, 2003).

Nesse contexto, a escola escolhida, situada em um município no sul de Minas Gerais, criou uma sala integrativa de recursos para acolher os alunos com deficiência da rede municipal e estadual de ensino da cidade.

A cidade, centenária e situada no sul de Minas Gerais, possui uma população de aproximadamente 17 mil pessoas, com uma densidade demográfica de 24,46 hab/km². Segundo o último censo do IBGE (2021), a cidade possui 11 escolas de ensino fundamental e 3 escolas de ensino médio.

A escola em questão tinha, no momento da pesquisa, 305 alunos matriculados, dos quais 17 alunos possuíam laudo para justificar necessidades especiais. Havia 16 professores no total, sendo 2 regentes da sala de recursos multifuncionais (SRM) e 4 para apoio.

Considerando os desafios presentes na Educação Inclusiva, o problema de pesquisa é: **Como a Educação Inclusiva está sendo implementada na sala de recursos multifuncionais em uma escola municipal no sul de Minas Gerais?**

Embora os questionamentos sobre a educação inclusiva não se restrinjam à rede municipal de ensino, a análise do contexto dessa escola pode gerar reflexões e indicativos para ações mais positivas diante dos desafios enfrentados. É fundamental compreender como a educação inclusiva desses alunos pode ser realizada e oferecida.

Outro ponto importante que permeia as discussões inclusivas é a formação do corpo docente da escola, uma vez que há professores com diferentes níveis de formação, mas ainda insuficientes na área da educação inclusiva.

A formação de professores também é um tópico discutido em várias pesquisas, como as de Bueno (2001), Rodrigues (2006), Jesus (2006), Fontes (2009), Senna (2007, 2008) e Vitaliano (2007).

Dessa maneira, o objetivo geral desta pesquisa é: *Investigar como a Educação Inclusiva está sendo aplicada em uma escola municipal no sul de MG.*

E, como objetivos específicos:

A. Analisar as estratégias pedagógicas e o suporte educacional desenvolvidas para as pessoas com deficiência em contexto escolar;

B. Identificar e examinar os desafios enfrentados pela escola na promoção da inclusão e na superação de barreiras capacitistas;

C. Analisar a implementação e a capacitação das professoras no contexto da Educação Inclusiva.

Como matriz metodológica, foi escolhida a pesquisa qualitativa, pois é a mais adequada nas pesquisas em educação. Além disso, pesquisas dessa natureza significam que as interpretações e o raciocínio se baseiam na compreensão humana e sua percepção (Minayo, 1998). Nesse sentido, há toda uma preocupação com valores, crenças e definições para realizar o presente trabalho.

A partir da pesquisa qualitativa, foi escolhida uma abordagem de estudo de caso do tipo observação participante, uma vez que o trabalho visa criar possibilidades de compreensão e entendimento de uma realidade. O estudo de caso dá ênfase à singularidade de um fenômeno educacional (André, 2005).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Marcos normativos da educação inclusiva

A perspectiva da educação inclusiva, que orienta as políticas educacionais e os marcos políticos legais, rompe com uma trajetória de exclusão das pessoas com deficiência. Práticas educacionais são alteradas para garantir a igualdade nas escolas, através das matrículas dos alunos beneficiários da educação inclusiva (Brasil, 2010).

Quando falamos sobre as políticas públicas que orientam a educação inclusiva, devemos considerar que as reflexões realizadas são permeadas pelas características de cada história e época da sociedade.

O período de 2001 a 2011 foi caracterizado por grandes investimentos em relação aos instrumentos jurídico-legais para a educação das pessoas com deficiência. A opção por esse recorte se dá devido a algumas propostas de políticas para educação inclusiva efetivadas no país (Braun, 2012).

As políticas públicas são instrumentos capazes de orientar diretrizes e estratégias, implementando mudanças no percurso social e na vida de todos. Mas os direitos sociais da pessoa com deficiência são marcados por uma trajetória cheia de estigmas e preconceitos, que mostram a falta de ações públicas que garantam de fato os direitos desses indivíduos (Braun, 2012).

Braun (2012) nos mostra que no Brasil, principalmente na década dos anos 90, houve maior ênfase nos debates sobre os direitos das pessoas com deficiência, respaldados em documentos internacionais, como por exemplo: Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (Jomtien, 1990); Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (Salamanca, 1994); Declaração de Guatemala - Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Guatemala, 1999); Declaração de Cochabamba - Educação para Todos: Cumprindo Nossos Compromissos Coletivos (Cochabamba, 2001); Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (Montreal, 2001); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - ONU/Nova Iorque, 2006). Estes contribuíram para a criação da legislação nacional sobre a educação inclusiva (Braun, 2012).

Contudo, Prieto (2010) afirma que somente a partir dos anos 2000 a educação passou a ter um tratamento no campo da legislação e na política nacional, como é o caso do documento

sobre o atendimento educacional especializado (AEE), citado desde a Constituição Federal de 1988, da formação de professores e da organização e gestão da escola para a inclusão escolar. Estudos realizados por Abdalla (2020), Carvalho (2021), Covre (2019), Dias (2018), Fortunato (2018), Freitas (2020), Gesser e Lopes (2020), Gigivi, Jesus, Silva e Alcântara (2020), Lima, Albuquerque e Ferreira (2020), Mendes, Gomes e Caporle (2021), Pimentel e Ribeiro (2021), Ramos (2018), Torres e Mendes (2018) mostram um histórico dos marcos políticos sobre inclusão. Porém, é importante destacar algumas normativas dos últimos 7 anos.

Em 2015, a promulgação da Lei nº. 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), assegura a Educação Inclusiva, da infância até a vida adulta, destacando em seu artigo 27

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Tal lei foi instituída no ordenamento jurídico brasileiro com o objetivo de assegurar e promover os direitos das pessoas com deficiência. E, sob essa perspectiva, é importante destacar que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência alterou significativamente os direitos das pessoas com deficiência, pois como menciona o autor

ela também dispõe sobre a igualdade de oportunidades, não discriminação, atendimento prioritário, habilitação e reabilitação, educação, trabalho, assistência e previdência social, como também trata dos crimes e infrações administrativas cometidas contra a pessoa com deficiência e a devida garantia da acessibilidade e acesso à justiça, com especial menção nesta pesquisa ao capítulo sobre o reconhecimento igual perante a lei e o direito ao exercício da capacidade legal da pessoa com deficiência. (Lucas,2021, p.18)

Podemos considerar com a Lei nº. 13.146/2015 é a modificação na compreensão sobre as incapacidades da pessoa natural. Como destaca Lucas (2021), desde a vigência do Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), as pessoas com deficiência intelectual são consideradas capazes ao exercício dos atos civis, em igualdade de condições comparadas com outros indivíduos. No Código Civil, em 2002, é exposto à pessoa com deficiência intelectual relativamente incapaz, em razão da gravidade da deficiência intelectual.

Outra questão significativa que podemos considerar com a promulgação da Lei nº 13.146/2015 é a modificação na compreensão das incapacidades da pessoa natural. Conforme destacado por Lucas (2021), desde a entrada em vigor do Estatuto da Pessoa com Deficiência, as pessoas com deficiência intelectual são consideradas capazes de exercer os atos civis, em igualdade de condições comparadas com outros indivíduos. No Código Civil de 2002, a pessoa com deficiência intelectual era classificada como relativamente incapaz, devido à gravidade da deficiência intelectual.

Com a Lei nº 13.146/2015, estabeleceu-se a garantia e proteção das pessoas com deficiência, passando a considerar essas pessoas plenamente capazes. Nesse sentido, outra inovação foi a adoção da tomada de decisão apoiada, uma medida facultativa destinada a promover o melhor interesse da pessoa com deficiência, que poderá escolher duas ou mais pessoas para auxiliá-la nas deliberações da vida civil, mediante um termo que estabeleça os limites desse apoio (Lucas, 2021).

A tomada de decisão foi uma das inovações da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, incluída no Código Civil. Então dessa maneira a Lei alterou significativamente o ordenamento jurídico nacional (Lucas, 2021).

No ano de 2020, teve início um trâmite político que vai de encontro a todos os decretos, leis e instrumentos aqui mencionados: o Decreto Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Em seu texto, ele traz incentivos às instituições de Ensino Especializado, rompendo com o ideal de inclusão em classes regulares.

Quando é sugerida a escolarização das pessoas com deficiência em contextos segregados, a "nova política" de educação especial fere os princípios e diretrizes trazidos na Convenção de Direitos das Pessoas com Deficiência, que reconhece o direito da pessoa com deficiência à educação com base na igualdade de oportunidades (Custodio, 2021). Nota-se também que no decreto assinado por Jair Messias Bolsonaro, Milton Ribeiro e Damares Regina Alves mantém-se a ideia "preferencialmente" em alguns artigos, ficando claro que a preferência pela escola regular ou especial fica a cargo dos pais, isentando a responsabilidade de órgãos de autoridade legal. Ainda no artigo, tem-se, como pontuam:

III - política educacional equitativa - conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias e diferenciadas para que todos tenham oportunidades iguais e alcancem os seus melhores

resultados, de modo a valorizar ao máximo cada potencialidade, e eliminar ou minimizar as barreiras que possam obstruir a participação plena e efetiva do educando na sociedade. (Beltrami e Luiz, 2021).

A palavra equitativa traz um significado de respeito e consideração pela igualdade de direitos, entretanto sabemos que o histórico da inclusão escolar é falho uma vez que se encontra em processo de efetivar a equidade. Outro ponto nas finalidades da política consta nos itens VI e VII, que se referem às escolas especializadas e às classes especializadas.

VI - Escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos (Brasil, 2020, p. 3).

VII - classes especializadas - classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade (Brasil, 2020, p. 3).

Como mencionado por Beltrami e Luiz (2021), por muito tempo o Brasil vem buscando inserções das pessoas com deficiência em contextos escolares nas salas de aula regulares. Falar sobre as classes especiais como ponto educacional configura-se em um retrocesso diante das inúmeras lutas travadas pela escolarização das pessoas com deficiência.

No entanto, é importante ressaltar que, mesmo diante dessas mudanças políticas, o atendimento às pessoas com deficiência continua sendo realizado em salas de aula regulares, mas agora com o apoio fundamental de professores especializados. Esses profissionais, conhecidos como professores de apoio, desempenham um papel crucial ao oferecer suporte individualizado e adaptar o currículo conforme as necessidades específicas de cada aluno (UNESCO, 2020).

Eles colaboram com os professores regulares, auxiliando na implementação de estratégias pedagógicas inclusivas e na promoção de um ambiente de aprendizado acessível a todos (Ferreira, 2019). Essa abordagem visa garantir que cada aluno, independentemente de suas habilidades ou limitações, tenha a oportunidade de alcançar seu máximo potencial educacional (Salles, 2018).

Com uma abordagem retrógrada, que vai de encontro a outras políticas públicas inclusivas, o decreto foi suspenso por conter pontos inconstitucionais, ignorando o processo de

inclusão, conforme determinado pelo Supremo Tribunal Federal ao suspender sua eficácia em 01 de dezembro de 2020 pelo Ministro Dias Toffoli. Assim sendo, a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, permanece em vigor.

Outro aspecto relevante a ser mencionado é o Homeschooling, ou educação domiciliar. Em 2018, com a eleição de Jair Messias Bolsonaro, novas diretrizes foram implementadas para a área da educação, incluindo o homeschooling. No âmbito político, em 03 de fevereiro de 2021, o presidente Bolsonaro entregou aos presidentes da Câmara dos Deputados, Arthur Lira, e do Senado, Rodrigo Pacheco, uma lista contendo propostas para o Brasil.

Na área da educação, incluía-se a PL 2401/19, que tratava da regulamentação da educação domiciliar no país, exigindo a formalização da escolha dos pais junto ao Ministério da Educação. A partir daí, podemos refletir sobre a relação entre o homeschooling e a democracia (Frossard, 2022).

As justificativas dos projetos de lei advogam pelos direitos das famílias sobre as opções educacionais dos filhos. O processo de tramitação do PL n.º 2.401/2019 contou com a presença constante de membros do MEC, então chefiado pelo Pastor Milton Ribeiro, e do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, chefiado por Damares Alves. Merece destaque o fato de que, dos 8 projetos que tratam da educação domiciliar, apenas 3 são anteriores a 2019; os demais foram apresentados em 2019, primeiro ano do governo vigente (Frossard, 2022).

Esses 8 projetos de lei tratam da autorização da educação domiciliar e sobre os responsáveis que a praticam. No entanto, o autor destaca o PL 6.188/2019, que trata da autorização da educação domiciliar para estudantes com deficiência e propõe acompanhamento dos órgãos necessários.

O único projeto contra a educação domiciliar é o PL n.º 3.159/2019 e o PL n.º 3.262/2019, sendo que este último propõe alterações na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 ou no Estatuto da Criança e do Adolescente (Frossard, 2022). As justificativas para tais projetos apresentam a escola pública como algo "pobre" e "ineficaz", como menciona o Deputado Eduardo Bolsonaro, PL n.º 3.261/2015. Porém, o próprio discurso apresentado por ele vai de encontro às leis nacionais e à Declaração dos Direitos Humanos, quando menciona que o convívio com as diferenças é visto como algo prejudicial, ou seja, justifica que o homeschooling seria um meio de evitar o convívio com crianças ou adolescentes diferentes.

No entanto, concordamos com Frossard (2022, p.8) quando o mesmo diz: "que os pressupostos da educação domiciliar ferem, portanto, o texto constitucional" e ainda afirma que

"O que se conclui é que a educação domiciliar advoga por interesses contraditórios aos princípios democráticos, principalmente aqueles fundados sobre a base de defesa de uma sociedade plural, equitativa e que assegura a liberdade de seus cidadãos". Por isso, é importante recordar o papel da escola para a democracia (Frossard, 2022, p. 8).

Os projetos que tratam sobre a educação domiciliar ainda estão em debate no Senado Federal, portanto, a direção que precisamos agora é algo que vá além do discurso e enfrente as situações reais para promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos, uma vez que há instrumentos legais suficientes para atender a essa demanda.

Recentemente, em 17 de julho de 2023, o então presidente interino Geraldo Alckmin sancionou a Lei nº 14.624/23, que reconhece um cordão de girassol como símbolo de identificação para as pessoas com deficiências invisíveis. Essa conquista é importante para as pessoas com deficiência em contexto escolar ocultas. Esse tipo de deficiência não é facilmente percebido pelas pessoas, como as deficiências auditivas, visuais, intelectuais e de aprendizagem. O cordão auxilia para que essas pessoas tenham acesso aos direitos e benefícios previstos por lei.

O ano de 2023 foi marcado por mudanças significativas e debates intensos em torno da inclusão das pessoas com deficiência no Brasil. Um avanço notável foi a revogação do Decreto 10.502, que segregava crianças com deficiência em escolas especializadas, além da intensificação de campanhas de conscientização. Apesar desses progressos, ainda persistem desafios substanciais na busca pela plena inclusão social e profissional desse grupo.

Um marco importante foi a aprovação, pela Câmara dos Deputados, do Projeto de Lei 4.717/2020, que garante o direito a intérpretes de Libras em todos os órgãos públicos. Essa medida representa um avanço significativo na luta pela igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência auditiva, sendo reconhecida como uma conquista relevante pela comunidade surda, que há tempos reivindica seus direitos. Nesse contexto, é crucial que a sociedade civil e os governos continuem colaborando para promover uma inclusão mais democrática e abrangente.

No entanto, a demissão da ministra da educação, Cida Gonçalves, em 19 de março de 2023, gera preocupações sobre os possíveis impactos na educação inclusiva e nas políticas para pessoas com deficiência. A incerteza sobre a magnitude desses impactos é evidente, dada a variedade de cenários que se delineiam. Embora a mudança de liderança no Ministério da Educação possa resultar em atrasos na implementação de políticas existentes e em cortes

orçamentários que afetem programas e ações voltadas para a inclusão educacional, há também a possibilidade de uma abordagem inovadora por parte do novo ministro. Nesse sentido, é fundamental acompanhar de perto as decisões e ações do governo, buscando garantir que os direitos e necessidades das pessoas com deficiência continuem sendo priorizados e protegidos em meio a essas mudanças.

2.2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação continuada de professores é um aspecto crucial para o avanço da educação inclusiva. Como destacado por Martins (2012), o processo formativo não deve se restringir ao momento inicial, mas deve ser contínuo, considerando a diversidade dos alunos.

É essencial que os professores estejam em constante atualização para atender às necessidades específicas de cada estudante, especialmente daqueles com deficiência ou outras condições que demandem adaptações no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, programas de formação continuada devem ser desenvolvidos e incentivados, proporcionando aos educadores ferramentas e estratégias para promover a inclusão de forma eficaz (Martins, 2012).

Além disso, a formação continuada dos professores na perspectiva da educação inclusiva deve abordar não apenas aspectos técnicos e metodológicos, mas também questões relacionadas à sensibilização e conscientização sobre a diversidade, pois conforme ressalta Silva (2018), a educação inclusiva é uma construção revolucionária que busca acolher todas as diferenças e promover uma escola mais democrática e igualitária.

Nesse contexto, os programas de formação continuada devem proporcionar espaços de reflexão e debate sobre os princípios éticos e políticos da inclusão, capacitando os professores a atuarem como agentes de transformação social em suas práticas pedagógicas e em suas relações com a comunidade escolar (Silva, 2018).

Historicamente, as pessoas com deficiência em contexto escolar ficaram por muito tempo à margem do convívio social, devido à predominância de uma abordagem assistencialista que visava apenas integrá-las à sociedade. A principal intenção era preparar essas pessoas para a vida em sociedade (Figueira, 2011). No entanto, para alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva, é imprescindível contar com políticas orientadoras e ações concretas.

Apesar da responsabilidade do Estado em garantir o direito à igualdade na educação, é fundamental estabelecer dimensões pedagógicas e institucionais, bem como o papel dos

docentes. Estas práticas estão intrinsecamente ligadas às atitudes dos professores em relação aos alunos com deficiência e à sua capacidade de valorizar as diferenças na sala de aula. O corpo docente necessita de apoio tanto dentro quanto fora das salas de aula, envolvendo desde gestores até as famílias dos alunos, enquanto o governo deve manifestar-se com programas e políticas claras para cada contexto (Denari; Sigolo, 2016).

Além disso, a formação de professores no Brasil ainda adere a um modelo tradicional, inadequado para atender às demandas da inclusão. Os professores frequentemente não são consultados nem preparados para receber alunos com deficiência em suas salas de aula, o que muitas vezes os deixa inseguros para lidar com essa situação (Pletsch, 2005).

Em seu livro "Pedagogia da Autonomia", Paulo Freire (1996) proporciona uma visão ampla e adequada sobre a educação, reforçando a ideia de que ensinar não se resume a transmitir conhecimentos, mas sim criar condições para que o aluno possa construir autonomamente seu conhecimento.

A abordagem dialógica, na qual educador e educando constroem o conhecimento juntos, é fundamental para uma educação eficaz. Conforme Paulo Freire, "ensinar não existe sem aprender e aprender não existe sem ensinar" (Freire, 1996).

Ainda de acordo com o autor, dialogamos com conceitos importantes, como, por exemplo, o poder da curiosidade para aprender. A curiosidade está presente tanto no educador quanto no educando.

Nesse sentido, o papel do professor no trabalho da educação inclusiva torna-se indispensável. "Aprender é uma necessidade em nosso convívio social e está vinculado ao ensinar, que também faz parte das atividades sociais", considerando o indivíduo e evitando o autoritarismo (Carvalho, 2015, p. 17; Freire, 1996).

A autora Martins (2011) afirma que o papel do ensino é promover a "transformação" dos sujeitos, formando-os para essa transformação. Esse preceito ressalta a necessidade de recursos e conteúdo na formação escolar, refletindo na formação de professores. "Na ausência de uma formação sólida, professores e alunos acabam abandonados à própria sorte" (Martins, 2011, p. 235).

Com os avanços nas legislações e nas pesquisas dentro da temática, como demonstrado anteriormente, torna-se evidente a necessidade de os professores se atentarem às novas demandas da educação inclusiva.

As crianças apresentam peculiaridades em seu desenvolvimento, exigindo posturas diferenciadas da escola que auxiliem o sujeito em sua plena participação. A formação de professores deve ser encarada como algo permanente (Fortunato, 2018).

Ensinar é uma especificidade humana. Freire menciona em seu livro "Pedagogia da Autonomia" que uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos é a segurança em si mesma, pois a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor (Freire, 1996).

A educação inclusiva desempenha um papel fundamental na busca por uma construção revolucionária, almejando uma escola que priorize uma educação transformadora, onde todos sejam acolhidos com suas diferenças.

Nesse contexto, o conceito de inclusão adquire uma conotação de luta, representando um movimento que precisa estar presente no dia a dia (Silva, 2018). A ideia de uma escola para todos, conforme destacado por Silva (2018), refere-se à garantia de que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, sendo um dos pilares da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Quando se aborda a formação de professores no Brasil, é crucial lembrar um pouco da história, considerando que, até a década de 1970, a educação das pessoas com deficiência em contexto escolar era realizada principalmente em instituições especializadas, alcançando um número bastante limitado de educandos (Martins, 2012).

A partir da Portaria Ministerial nº 1793, reconheceu-se a importância de complementar os currículos de formação de docentes. Durante a graduação, todos os futuros professores da Educação Básica devem desenvolver competências para atuar também com alunos que apresentem necessidades especiais (Martins, 2012).

Como mencionado por Martins (2012), apesar das diversas resoluções e portarias ministeriais, assim como do aumento do número de cursos de licenciatura que buscam oferecer disciplinas voltadas para a Educação Especial numa perspectiva inclusiva, ainda é evidente a necessidade de aprimoramento desse processo.

A autora também ressalta a importância da formação continuada como fator indispensável na formação dos professores, independente da diversidade dos alunos. Ela conclui que "A inclusão deve ser pensada, também, de maneira a extrapolar a dimensão da sala de aula, envolvendo toda a comunidade escolar" (Martins, 2012, p. 36).

Durante os anos de 2003 a 2010, a formação de professores foi tema de intensa discussão, impulsionada por uma série de regulamentações estatais. O Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004, regulamentou a oferta de cursos de licenciatura, enquanto a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, estabeleceu o PROUNI, incentivando o setor privado a conceder bolsas de estudo.

Além disso, o Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/EC 3, de 21 de fevereiro de 2006, abordou as Diretrizes Nacionais no curso de Pedagogia, e o Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, criou a Universidade Aberta do Brasil (UAB) para oferecer cursos de licenciatura a distância. A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída nesse período, atribuiu à CAPES o dever de fomentar programas de formação inicial e continuada para profissionais da educação básica (Amaral; Novaes; Santos, 2021).

Com o Plano de Metas intitulado "Compromisso Todos pela Educação", grupos empresariais foram convidados a contribuir para o sistema educacional brasileiro, refletindo uma visão em que a educação é vista como um empreendimento lucrativo (Amaral; Novaes; Santos, 2021).

Esse cenário trouxe mudanças significativas, como o impacto do Decreto nº 5.224/2004, que conferiu competências aos CEFETs para ministrar cursos de licenciatura, transformando-os em Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia.

A expansão dos cursos a distância, especialmente por meio da UAB, foi outro ponto destacado, porém, a inserção da UAB na CAPES, pela Lei n. 11.502 de 11 de julho de 2007, gerou críticas devido à formação de professores menos preparados, resultando na deterioração da qualidade do ensino no Brasil (Amaral; Novaes; Santos, 2021).

Quando se trata de educação inclusiva, a Resolução CBE/CNE N°4 de 2009 reafirma a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). O AEE é um serviço educacional especializado oferecido a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, complementando e suplementando sua educação escolar regular.

Esse atendimento pode ocorrer na Sala de Recursos Multifuncional da própria escola, em outra escola de ensino regular no contraturno da escolarização, ou em centros especializados da rede pública ou instituições sem fins lucrativos (Brasil, 2009).

2.3 O CAPACITISMO NOS ESPAÇOS ESCOLARES

Durante décadas, o conceito de deficiência esteve vinculado a um modelo educacional-médico, focado na integração dos indivíduos com deficiência à sociedade por meio de uma abordagem multidisciplinar, envolvendo profissionais como médicos, fisioterapeutas, psicólogos e terapeutas ocupacionais (Figueira, 2011).

Historicamente, a deficiência foi associada a uma forma de opressão social. O sociólogo Paul Hunt foi um dos pioneiros na introdução do modelo social da deficiência nos anos 1960, no Reino Unido, ao relacioná-lo ao conceito de estigma proposto por Erving Goffman, destacando a importância de compreender a deficiência como um fenômeno sociológico (Diniz, 2007).

Em sua carta ao jornal *The Guardian* em 20 de setembro de 1972, Hunt propôs a formação de um grupo para discutir a situação das pessoas com deficiência institucionalizadas, o que culminou na criação da primeira Liga dos Lesados Físicos contra a segregação (Diniz, 2007).

Esses marcos históricos refletem a evolução do entendimento e da luta pelos direitos das pessoas com deficiência, destacando a importância do movimento liderado por Hunt e outros ativistas na promoção da inclusão e na mudança de paradigmas em relação à deficiência (Figueira, 2011).

Durante anos, o conceito de deficiência esteve associado a um modelo educacional-médico, cujo foco era integrar indivíduos com deficiência à sociedade por meio de uma abordagem multidisciplinar, envolvendo profissionais como médicos, fisioterapeutas, psicólogos e terapeutas ocupacionais (Figueira, 2011).

Deficiência foi encarada como uma forma de opressão social. Paul Hunt, em sua carta ao jornal *The Guardian* em 1972, denunciou a segregação e as condições precárias enfrentadas pelas pessoas com deficiência, sendo um marco na formação da Upias, primeira organização política composta por pessoas com deficiências (Diniz, 2007).

Hunt propôs uma abordagem política da deficiência, contestando expressões e conceitos discriminatórios e sugerindo uma redefinição do termo (Diniz, 2007).

Redefinir o conceito de deficiência foi fundamental para impulsionar uma revolução social e combater o capacitismo, que é uma forma de discriminação contra pessoas com deficiência.

O capacitismo está enraizado em discursos biomédicos que perpetuam ideias de normalidade e anormalidade, impactando a forma como as pessoas com deficiência são vistas e tratadas (Gesser; Böck; Lopes, 2020). Essa discriminação pode se manifestar de várias maneiras, desde hostilidade até atos de proteção excessiva, revelando uma visão preconceituosa e limitada sobre as capacidades das pessoas com deficiência (Crochík, 2012).

A compreensão e enfrentamento do capacitismo são essenciais para promover uma sociedade mais inclusiva e igualitária (Câmara dos Deputados, 2021).

O capacitismo é essa possibilidade que as pessoas têm de hierarquizar as vidas humanas, elegemos o que é normal, o que achamos que é:

Mas isso é algo absolutamente arbitrário, uma construção social, que varia na época e sociedade [...] Tem a ver com a expectativa que se coloca sobre essas pessoas [com deficiência], que é baixa, a incapacidade de presumir competências, de pessoas com deficiência não serem vistas como sujeitos, que não podem decidir de si, não ter protagonismo (Marchesan e Carpenedo, 2021, p. 8).

Olhar o indivíduo com deficiência como alguém incapaz pode limitar a percepção de suas habilidades individuais, dificultando a implementação de práticas mais inclusivas e abrangentes.

Discutir o capacitismo nos espaços escolares e o papel do professor diante desse cenário é fundamental para garantir uma inclusão efetiva e um ensino de qualidade. Conforme Alves (2021, p.11), “a inclusão educacional assegura o acesso escolar e valoriza as diferenças individuais”.

Vendramin (2019) alerta para a naturalização do capacitismo, ressaltando como esse preconceito ainda persiste e é aceito como algo inevitável, desviando o foco da pessoa para sua deficiência.

Discriminar alguém com base em sua condição impede o reconhecimento de suas potencialidades e capacidades individuais, direcionando esforços para torná-la semelhante ao padrão considerado "normal" e perpetuando a discriminação (Alves, 2021).

Embora alguns professores tentem promover a inclusão em suas salas de aula, muitas vezes acabam segregando os alunos com deficiência em atividades separadas, reforçando assim a exclusão e a ideia de sua suposta incapacidade. Enquanto os demais alunos participam das atividades propostas, os alunos com deficiência são colocados à margem, o que contribui para a manutenção do capacitismo e a negação de suas habilidades (Alves, 2021).

Mantoan (2006), conforme citado por Alves (2021), destaca a necessidade de redefinir os papéis do professor, da escola e das práticas pedagógicas para um ensino inclusivo. A falta de formação inicial ou continuada para lidar com essas demandas pode deixar os professores despreparados e receosos de não conseguirem adaptar suas práticas pedagógicas ou desenvolver metodologias adequadas para um ensino de qualidade (Alves, 2021).

Além disso, o despreparo dos professores muitas vezes leva à adoção de práticas capacitistas quando se deparam com alunos com deficiência em sala de aula, evidenciando a dificuldade em lidar com a diversidade. Portanto, é crucial enfatizar a necessidade de formação continuada dos professores para atender às diversas necessidades educacionais e promover um ensino inclusivo e de qualidade.

Considerar um aluno com deficiência como um herói por estar estudando também é uma forma de capacitismo, pois nega sua capacidade de realizar atividades consideradas normais e reforça a ideia de inferioridade. Esse tipo de discurso questiona as habilidades da pessoa com deficiência, colocando-a como incapaz de realizar atividades de forma autônoma (Sousa, 2021).

Como podemos observar, o capacitismo está profundamente enraizado em nossa sociedade através de uma variedade de discursos, uma vez que uma de suas principais características é a percepção de que a deficiência é um problema individual. Isso sugere que cabe à pessoa afetada buscar a cura ou a reabilitação para retornar à normalidade (Odorizzi Junior, 2022).

Odorizzi Junior (2022) introduz outro conceito relevante sobre o tema, conhecido como "bipedia", que denuncia a estrutura capacitista. Este conceito refere-se a um processo histórico e cultural responsável por estabelecer padrões estéticos que discriminam as pessoas com deficiência, reforçando, mais uma vez, a ideia de incapacidade.

Uma sociedade dominada pela ideia biomédica mostra-se incapaz de aceitar e valorizar as diferenças, discriminando aqueles que não se enquadram nos padrões de normalidade estabelecidos. Essa sociedade molda-se de acordo com suas próprias necessidades, negligenciando outras formas de existência, pensamento e expressão, silenciando assim as vozes das pessoas com deficiência e privando-as de seus direitos conquistados (Odorizzi Junior, 2022).

A efetiva inclusão escolar requer uma reestruturação do ambiente escolar para garantir uma inclusão satisfatória. Apesar dos avanços legislativos e culturais destacados, a inclusão ainda enfrenta desafios no sistema educacional. Conforme aponta Alves (2021), ainda persistem

resistências por parte das escolas em receber alunos com deficiência, muitas vezes devido à falta de experiência dos professores. Embora o professor não seja o único responsável pelo processo de inclusão, desempenha um papel central nesse processo.

Em resumo, no contexto escolar, o capacitismo se manifesta de várias formas, contribuindo para a exclusão e marginalização de alunos com deficiência. Um dos principais aspectos do capacitismo é a percepção da deficiência como um problema individual, colocando a responsabilidade de "cura" ou "normalização" sobre o próprio indivíduo (Odorizzi Junior, 2022). Essa perspectiva desconsidera as barreiras estruturais e sociais que impedem a plena participação das pessoas com deficiência na sociedade, incluindo o acesso à educação.

Ademais, o capacitismo também se manifesta na estrutura física e organizacional das escolas, que muitas vezes não são adequadas para atender às necessidades dos alunos com deficiência. A falta de acessibilidade arquitetônica, a ausência de recursos de apoio e a escassez de materiais adaptados são exemplos de como as barreiras físicas podem impedir a plena participação desses alunos no ambiente escolar (Carmo, 2019).

Essa falta de acessibilidade não apenas limita o acesso à educação, mas também transmite a mensagem de que as pessoas com deficiência não são bem-vindas ou valorizadas na comunidade escolar.

Portanto, é essencial que as instituições educacionais adotem uma abordagem mais inclusiva, reconhecendo e enfrentando o capacitismo em todas as suas formas. Isso inclui a implementação de políticas e práticas que promovam a igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente de sua condição física ou cognitiva. Além disso, é fundamental oferecer formação continuada para os professores, capacitando-os a reconhecer e combater o capacitismo em suas práticas pedagógicas (Alves, 2021).

3 METODOLOGIA

Essa parte do trabalho será dedicada a descrever as abordagens metodológicas que ajudam a compor o processo de investigação do estudo em questão, visando alcançar os objetivos traçados. Este estudo adotará a abordagem qualitativa para possibilitar a compreensão das questões a partir da realidade vivida pelos professores e alunos. A pesquisa qualitativa significa que as interpretações e raciocínios são baseados na compreensão humana e percepção, podendo responder a questões muito particulares, pois ela se preocupa com o que não pode ser quantificado (Minayo, 1998; Stake, 2011).

A proposta metodológica qualitativa consiste na abordagem de estudo de caso chamada observação participante, pois esse tipo de pesquisa, como metodologia, possibilita que a análise de determinadas ações sociais gere conhecimento que permita criar estratégias de transformação das mesmas, ou seja, permite compreender e intervir. A autora ainda completa que "Intervenção por meio de ação pedagógica" (Antuniassi, 2021).

Segundo Minayo (1998), quando optamos pela pesquisa qualitativa é porque o interesse está em observar, como campo de análise, a condição de algum grupo, com seus valores, crenças, costumes e concepções. Dessa maneira, ao escolher essa abordagem, vale lembrar que o ambiente (escola) é a fonte direta dos dados, pois nossa preocupação está com o contexto ao qual nosso objeto de estudo está inserido.

De acordo com Bretas

A abordagem qualitativa parte da premissa de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, entre o sujeito e o objeto, entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (Bretas, 2000, p. 84).

Dessa maneira, todas as informações coletadas e que compõem o ambiente são levadas em consideração, sendo compreendidas a partir de um contexto social ao qual pertencem.

Em suma, a pesquisa qualitativa no campo da educação é muito utilizada para analisar, observar, descrever e propor ações em situações como, por exemplo, a inclusão escolar. Os estudos de Melo (2004), Mattos (2005), Fontes (2007) e Pletsch (2009) são exemplos desses estudos e também são aplicáveis no presente estudo.

O estudo de caso escolhido foi do tipo participante, que é uma abordagem metodológica caracterizada pela imersão do pesquisador no ambiente de estudo, interagindo ativamente com os participantes. Segundo Minayo (1998), essa metodologia permite uma compreensão mais

profunda dos fenômenos investigados, pois o pesquisador vivencia de perto a realidade dos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, o estudo de caso participante envolve uma observação participativa e uma participação ativa dos pesquisadores nos eventos estudados, buscando capturar nuances e detalhes que poderiam passar despercebidos em outros tipos de abordagem.

Bardin (2011) ressalta que esse tipo de estudo se destaca pela sua capacidade de proporcionar uma análise contextualizada e enriquecida pela vivência direta dos pesquisadores, contribuindo para uma compreensão mais holística e aprofundada dos fenômenos estudados. Assim, o estudo de caso participante se revela como uma ferramenta valiosa para pesquisadores da educação que buscam uma compreensão mais completa e contextualizada dos processos educacionais.

Um estudo de caso pode ser definido como uma investigação empírica que visa analisar um fenômeno dentro de um contexto, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são absolutamente evidentes (Sarmiento, 2011; Yin, 1994). Ou seja, o estudo de caso é especificado pela natureza singular do objeto estudado.

Conforme apontado por Sarmiento (2011), quando a investigação é realizada no âmbito escolar, as unidades que originam os estudos de caso são geralmente vários alunos, vários professores e a organização escolar. Os "estudos de caso" de escolas são, portanto, um formato metodológico que deve sua divulgação, antes de mais, ao fato de perspectivar holisticamente as unidades organizacionais, e, no caso dos estudos de base etnográfica, de acrescentarem ao conhecimento de estruturas, regras, interações e processos de ação, as dimensões existenciais, simbólicas e culturais que se lhes associam (Sarmiento, 2011).

Conforme mencionado pela autora Braun (2012), a interação entre professor e aluno, aluno e outros, a análise de currículo, de contextos educacionais e de grupos marginalizados, como é o caso dos alunos com deficiência, constituem algumas das temáticas do estudo de caso.

O conhecimento adquirido a partir da observação participante está em relação dialética com a prática. Em outras palavras, se na pesquisa de investigação o pesquisador observa o grupo social colocando-se de fora para compreender, na pesquisa participante o pesquisador deve integrar-se no grupo, o que significa o contato direto com os atores - nesse caso específico, com os professores da escola (Antuniassi, 2021).

A partir desse contato direto, são abertas oportunidades para observação e análise das práticas para alcançar os objetivos propostos. A autora ainda completa afirmando que, devido a isso, é necessário que o pesquisador já conheça os participantes (Antuniassi, 2021).

3.1 Cenário da pesquisa

A pesquisa foi conduzida em uma Escola Municipal localizada no Sul de Minas Gerais, ligada à Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Responsável pela gestão do sistema educacional municipal, a escola oferece ensino fundamental e EJA no período noturno, além de uma sala de recursos multifuncionais para estudantes de nível municipal e estadual. Conta com um corpo docente de 16 professores, 2 eventuais e 2 professores de biblioteca.

Situada em um município com aproximadamente 17.000 habitantes, a cidade tem um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,754 e está a cerca de 200 KM de Belo Horizonte. A escola fica a 18 km de uma importante rodovia que liga à capital. No total, a escola atende cerca de 305 alunos matriculados, incluindo 17 alunos do ensino fundamental e médio na sala de recursos multifuncionais, os quais possuem laudo médico com CID indicando o tipo de deficiência.

Os participantes focais da pesquisa foram duas professoras da sala de AEE, convidadas a colaborar após tomar conhecimento do trabalho realizado com os alunos na sala de recursos multifuncionais. Ambas aceitaram o convite e se mostraram dispostas a contribuir com o estudo. Não foi necessário obter aprovação ética, pois o trabalho foi conduzido de forma a preservar a identidade da escola e das professoras, embora tenha sido elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível no apêndice.

Professora A, graduada em Pedagogia e com pós-graduação em Tecnologia Assistiva e Comunicativa, acumula 13 anos de experiência em sala de aula. Há 12 anos, atua como professora regente no turno da tarde na sala de recursos multifuncionais. Além disso, possui capacitação intermediária em Libras. Seu interesse pela inclusão escolar surgiu ao perceber a necessidade de atenção diferenciada para alguns alunos. Com a disponibilização dos recursos necessários para a criação da sala de recursos multifuncionais, dedicou-se ainda mais aos estudos sobre inclusão, desenvolvendo práticas pedagógicas voltadas para a alfabetização e aprendizagem desses alunos.

Professora B, também graduada em Pedagogia, acumula 14 anos de experiência em sala de aula, sendo 4 anos dedicados às salas de recursos multifuncionais. Possui especialização em

Tecnologia Assistiva e Comunicativa e atualmente é professora regente no turno da manhã na sala de recursos multifuncionais. Seu envolvimento com a inclusão escolar cresceu ao longo dos anos, motivado pela percepção da importância de oferecer suporte adequado aos alunos com necessidades especiais.

O primeiro passo da pesquisa consistiu em estruturar todo o embasamento teórico e metodológico, realizando pesquisas bibliográficas sobre o tema em questão. Em seguida, o projeto de pesquisa foi submetido à equipe da Secretaria de Educação e Cultura para obtenção da autorização institucional necessária para a realização da pesquisa na sala de recursos multifuncionais (SRM).

Segundo Yin (1994), embora os estudos de caso e as pesquisas históricas possam ter semelhanças, a distinção chave do estudo de caso é sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências, como documentos, entrevistas e observações. Iranir (2018) também destaca que as pesquisas qualitativas de campo utilizam observações e entrevistas, pois esses instrumentos permitem uma análise aprofundada dos problemas investigados.

Diante disso, compreendemos que as observações e entrevistas foram utilizadas para responder às nossas questões de investigação. Foi adotada a observação das aulas e entrevista semiestruturada como instrumentos de coleta de dados.

Durante todo o processo de observação, busquei estabelecer uma relação de confiança com as professoras envolvidas na pesquisa, explicando inicialmente o propósito da investigação, bem como os objetivos gerais e específicos do estudo e a relevância da contribuição delas para o desenvolvimento e disseminação da presente pesquisa, tanto no meio social quanto no meio educacional.

Em relação à observação, Trivinos (1987) destaca que observar não é somente olhar; é o ato de destacar um conjunto de objetos, pessoas, animais etc., prestando atenção em suas características e no fenômeno social que está sendo observado.

Tendo como objetivo conhecer melhor as práticas pedagógicas para uma educação mais inclusiva na escola em questão, buscou-se, inicialmente, entender melhor o perfil das professoras deste estudo que atuam nas salas de SRM.

Para isso, foi realizada uma entrevista com ambas, cujo roteiro foi composto por perguntas sobre o processo formativo e as experiências com alunos com deficiência. No questionário, foram exploradas questões que estão alinhadas com os objetivos gerais e específicos apresentados no início deste trabalho.

Durante as aulas, foram observados aspectos como a sequência didática, os materiais utilizados, as atividades exploradas e a interação entre professor e aluno, assim como as estratégias adotadas pelas professoras para promover a educação inclusiva. Todas as informações registradas durante a observação livre foram documentadas como anotações de campo, que, de acordo com Trivinos (1987), compreendem observações e reflexões dos sujeitos.

Optei por realizar a observação livre e direta dessas práticas, pois isso proporcionou uma melhor compreensão e vivência das aulas, além de permitir a obtenção de aspectos importantes do desenvolvimento das práticas pedagógicas. As observações ocorreram de forma sistemática durante o período de dois meses, iniciando-se em março de 2023 e encerrando-se em maio do mesmo ano. As aulas foram realizadas na sala de recursos multifuncionais (SRM), em horário integral, todas as sextas-feiras, em contraturno com as aulas regulares.

O período de observação compreendeu o horário das 08:00 às 16:30, com intervalo para o almoço, buscando obter as informações necessárias para atender aos objetivos específicos da pesquisa. Os dados coletados foram analisados levando em consideração as práticas pedagógicas das professoras envolvidas, incluindo sua formação docente, conhecimentos sobre inclusão educacional e valorização das experiências no ensino inclusivo.

3.2 Observações das aulas

As aulas matutinas tinham horário de início previsto para as 7:00 horas, com a professora B. A cada uma hora eram previstas aulas para 3 alunos. A professora ficava aguardando os alunos. Quando a mesma não podia comparecer, as aulas eram suspensas.

Ao chegarem à escola, mais precisamente na sala SRM, onde as aulas ocorriam, a professora já preparava o material individualmente para iniciar a aula. Nesse momento, a professora de apoio ou monitora da criança não ficava presente nas aulas. Como os alunos estavam em fase de alfabetização, a maioria das aulas era voltada para o ensino do português e matemática.

Nas aulas, eram realizados exercícios de leitura de texto e interpretação do mesmo, utilizando materiais gráficos confeccionados com isopor, EVA, MDF e recursos de informática. Foi buscado observar aspectos referentes à formação inicial e continuada relatadas pelas professoras no início das observações, assim como suas experiências pedagógicas e saberes sobre a educação inclusiva.

Durante as aulas, a professora B empregava vídeos do YouTube para ensinar o alfabeto às crianças. Esses vídeos apresentavam animais ou objetos falantes que cantavam o alfabeto, proporcionando uma experiência lúdica e envolvente para os alunos.

Após assistir aos vídeos, a professora utilizava outro recurso no computador, permitindo que as crianças colorissem desenhos relacionados ao conteúdo abordado. Conforme as crianças se desenvolviam ou demonstravam habilidade em completar essas atividades de forma rápida, a professora as incentivava a participar de outras tarefas, como copiar um texto ou palavras do quadro.

Ela explicava que essas atividades visavam estimular a coordenação motora das crianças, ao mesmo tempo em que as ajudavam a compreender melhor os conceitos básicos de informática e os comandos do computador. Esse método integrado de ensino buscava oferecer uma abordagem abrangente e dinâmica, promovendo o desenvolvimento cognitivo e motor dos alunos.

As aulas da parte da tarde tinham horário de início previsto para as 13:30 e termino as 16:25 horas, com a professora A. A cada uma hora eram previstas aulas para 3 alunos. A professora ficava aguardando os alunos.

Em um dos encontros, foi realizada a matrícula de um aluno vindo de outra cidade e outra instituição de ensino. Então foi possível observar o processo de sua inclusão desde o início. Ou seja, a mobilidade da escola para apresentar a escola para o mesmo e a elaboração do plano de aula para o mesmo.

Cada aluno do AEE possui seu material didático e plano de aula elaborado para melhor atender suas necessidades. O plano de aula realizado na sala de recursos multifuncionais era diferente do plano de aula na sala regular.

Em um dos encontros observados, a professora A iniciou o cumprimento dos alunos e apresentou a pesquisadora como estagiária que estaria observando as aulas. Em seguida, apresentou a atividade que iria ser realizada e os materiais necessários - jogo de memória feito de MDF sobre a leitura.

O objetivo da atividade era que o aluno compreendesse o tempo da história em questão, com início, meio e fim. Em outro momento, o aluno ficava no computador colorindo uma figura referente à atividade, para que ele pudesse aprender noções básicas de informática. E assim as aulas vão se dando a partir das potencialidades e dificuldades de cada um.

De maneira geral, a professora A começava suas aulas contando uma história, geralmente impressa em papel A4, e em seguida escrevia algumas perguntas no quadro negro para os alunos responderem. Os alunos eram instruídos a copiar as perguntas em seus cadernos e fornecer as respostas. Durante o período de atividade, a professora circulava entre as carteiras, oferecendo auxílio individualizado a cada aluno.

Como havia apenas dois alunos por hora, esse atendimento personalizado e atencioso facilitava significativamente o processo de aprendizagem de cada um.

Em alguns momentos, os alunos chegavam e era proposto somente conversas sobre coisas que faziam em casa, brincadeiras preferidas, como quebra-cabeça ou outros materiais que possuíam na sala para estimular a socialização de cada aluno.

Portanto, foi possível observar nas aulas e nas discussões aqui, que a mobilização dos saberes, a valorização das experiências de cada um e as reflexões das professoras sobre o que é inclusivo, com todo o processo de alfabetização, foram extremamente relevantes para os alunos que possuíam esse atraso educativo devido a todas as circunstâncias expostas.

Assim, entendemos que saber valorizar as potencialidades para contribuir para seu desenvolvimento vai além de simplesmente manusear certos objetos ou ler o que o professor apresenta no quadro. Pois demanda novas atitudes dos professores e estratégias de ensino voltadas para a inclusão.

3.3 Análise dos dados

Segundo Mascaro (2012), um estudo de caso requer a organização dos registros sobre o tema em questão para análises e interpretação, seguindo critérios pré-definidos pelo pesquisador. O trabalho contou com observações sistemáticas da observação participante para as atividades de campo e entrevista semiestruturada. As informações oriundas dessa pesquisa foram registradas em notas e diário de campo, permitindo uma releitura das informações obtidas.

Sobre a opção do desenho metodológico, concordamos com Mascaro (2012) quando ele afirma que o estudo de caso é uma metodologia importante e adequada para pesquisas em educação, especialmente para examinar a inclusão escolar. Isso porque permite retratar uma realidade contextualizada, e o pesquisador pode estruturar a pesquisa à medida que novos aspectos vão surgindo, enriquecendo assim o aporte teórico.

Esse tipo de análise auxilia o pesquisador a realizar uma leitura das informações por meio de uma dupla leitura, responsabilizando-o pelo não lido nas mensagens. Assim, fundamentamos nos pressupostos desse método, percorrendo no processo analítico da presente pesquisa as seguintes etapas, segundo Bardin (2011): a fase de pré-análise, a fase de exploração do material e a fase de tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na fase número um, ocorre a organização propriamente dita. Nela são realizadas algumas ações, como a escolha dos documentos que serão submetidos à análise, a formulação das hipóteses e objetivos, e a elaboração de indicadores, ou seja, a interpretação final. Tais missões não necessariamente precisam seguir uma ordem cronológica, embora estejam interligadas.

Numa das primeiras atividades, o leitor começa a estabelecer contato com o documento. Bardin (1977) faz uma analogia com o psicanalista, sugerindo realizar uma leitura flutuante, para que aos poucos se torne mais precisa. Posteriormente à escolha dos documentos, vai se formando o universo do documento, como menciona a autora. Com esse universo demarcado, é necessário a "constituição de um corpus", onde, segundo Bardin (1977), "o corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos".

Com tais constituições, temos a regra da exaustividade, tendo todos os elementos desse corpus; a regra da representatividade, sendo a análise efetuada em uma amostra desse material; a regra da homogeneidade, onde os documentos retidos devem ser homogêneos, ou seja, obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha; e por último, a regra da pertinência, onde os documentos devem ser adequados para que o objetivo seja atingido.

Posteriormente, passamos à formulação das hipóteses e dos objetivos do estudo, seguindo a definição de Bardin (1977) de que "uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar". Na fase de organização da análise, a autora explica sobre os procedimentos fechados, como os métodos de observação, que funcionam segundo o mecanismo da indução e servem para a experimentação de hipóteses; enquanto os procedimentos de exploração permitem, a partir dos próprios textos, apreender as ligações entre as diferentes variáveis, processos dedutivos e facilitar a construção de novas hipóteses.

Na fase 2 de exploração do material, Bardin (1977) indica que se as fases de pré-análise forem concluídas, a fase de análise será a aplicação sistemática das decisões tomadas, consistindo em operações de codificação, enumeração ou outras. Por fim, a autora propõe o

tratamento dos resultados obtidos e interpretação: os resultados em bruto são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos.

Diante disso, na primeira fase proposta por Bardin (2011), reunimos materiais diretamente relacionados com as práticas docentes das professoras, como os planos de aula, materiais didáticos utilizados e atividades com os alunos. No entanto, esses materiais foram explorados no processo analítico de acordo com as categorias escolhidas, com foco nas observações realizadas com as professoras da SRM.

A segunda fase do processo de análise proposto por Bardin (2011) diz respeito à exploração do material, especialmente o processo de codificação. Nesse ponto, optamos por codificar em tópicos de letras as categorias temáticas, como demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1 – Categorias do processo de observação.

Tópicos	Categorias
A	Formação continuada das docentes
B	Experiências das docentes com pessoas com deficiência em contexto escolar
C	Capacitismo fora da SRM

Fonte: da autora (2024).

Dessa forma, as letras utilizadas constituíram-se como um recurso que facilitou o processo de separação dos dados e sua análise.

No que diz respeito à última fase, do tratamento de dados e interpretação, proposta pela autora Bardin (2011), afirma-se que eles são tratados de maneira a serem significativos e válidos, os quais condensam as informações fornecidas nas análises.

Refletimos sobre o percurso de formação das professoras e das experiências advindas de sua atuação pedagógica no processo de ensino, alfabetização e inclusão educacional.

Assim, com o desenvolvimento desta pesquisa e a partir dos dados obtidos, esperamos contribuir com o cenário das pesquisas nesta área e para que a partir deste, outras sugestões possam surgir.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DAS CATEGORIAS

Partindo das entrevistas realizadas e das observações das práticas pedagógicas das participantes, o presente estudo optou por analisar os dados obtidos a partir de alguns aspectos, tais como os relatos das professoras acerca de suas experiências, formação e as categorias de análise mencionadas anteriormente. Dessa maneira, durante a observação das etapas subsequentes, foi possível identificar os saberes mobilizados ao longo de suas ações diante das práticas educativas inclusivas.

Ao revisar diversos trabalhos presentes no referencial teórico deste estudo, constatou-se uma discussão concisa sobre a temática, considerando os diversos posicionamentos e concepções que a circundam. Destacamos, entre eles, os estudos de Abdalla (2020), Carvalho (2021), Covre (2019), Dias (2018), Fortunato (2018), Freitas (2020), Gesser e Lopes (2020), Gigivi, Jesus, Silva e Alcântara (2020), Lima, Albuquerque e Ferreira (2020), Mendes, Gomes e Caporle (2021), Pimentel e Ribeiro (2021), Ramos (2018) e Torres e Mendes (2018).

A temática da educação inclusiva é amplamente debatida, especialmente no que diz respeito à formação docente, uma vez que suscita uma série de questionamentos, apesar das inúmeras transformações pelas quais os cursos têm passado.

Quando se discute sobre a educação inclusiva, pouco se aborda acerca da formação docente dentro desta perspectiva educacional. Diante disso, constata-se que muitos professores são submetidos a uma formação desvinculada dos conhecimentos pedagógicos necessários para lidar com as demandas inclusivas, resultando em uma postura passiva diante desses desafios (Silva, 2021).

Contudo, há exceções, como o caso da professora A, protagonista deste estudo, que, apesar de ter recebido uma formação inicial com pouca ênfase nas demandas inclusivas, buscou além do currículo formal e não se mostrou passiva ao enfrentar os primeiros desafios com alunos com deficiência em sua sala de aula no início de sua carreira.

“Foi minha primeira vez como professora, um terceiro ano com crianças com dificuldades específicas em vários graus, como autismo, tdah, paralisia, o primeiro impacto foi assustador, mas o que fazer, correr atrás de especialização e conhecimento na área de Educação Inclusiva e Especial”.
Professora A.

As considerações da professora A revelam a importância de uma postura crítica e reflexiva ao atuar na Sala de Recurso Multifuncional (SRM), despertando a necessidade de

enfrentar transformações e reformular práticas pedagógicas para atender às demandas inclusivas.

Nesse contexto, a visão de Silva (2021) ressalta a importância de um profissional capaz de gerir sua própria evolução e compreender profundamente o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva.

“Eu precisava saber mais para poder dar conta das aula, pois sempre gostei de ser professora”. Professora A

“Quando fiz minha primeira graduação, não tinha muitas disciplinas pra gente lidar com as crianças com deficiência, ai quando me pediram para ficar na sala, tive que ir atrás de outros conhecimentos” Professora B

As professoras, ao buscarem formação complementar e não se restringir aos conhecimentos acadêmicos adquiridos na graduação, demonstra essa compreensão, proporcionando uma base sólida para flexibilizar suas práticas pedagógicas de forma inclusiva.

“Em uma das minhas primeiras experiencias, notei que uma aluna tinha dificuldade para ler o texto no livro, e ficava passando o dedo nas palavras. Na sala de aula dela, a sala regular, a professora não gosta que façam isso e disse pra ela que não pode ler dessa forma, pois os braços devem ficar pra baixo da carteira. Quando ela vem pra cá, eu deixo ela usar uma lápis que eu mesma confeccionei com cartolina, papelão e papel crepom. O lápis fica grandão (risos), mas dessa forma ela consegue acompanhar a leitura. Eu só fiz isso pois os cursos que participei me davam suporte para pensar além do que aprendi só na graduação”. Professora A.

É evidente a necessidade de uma reorganização curricular nos cursos de formação docente, possibilitando não apenas a aquisição de conhecimentos pedagógicos, mas também a exploração de práticas desafiadoras que estimulem o pensamento crítico e a criatividade de futuros profissionais da educação.

A conduta das professoras, conforme observado em suas práticas pedagógicas, reflete uma flexibilidade, determinação e pensamento crítico diante das diversas situações que surgem em sala de aula.

Seus desafios em promover uma educação para a diversidade são embasados em experiências que ampliam sua compreensão sobre os objetivos reais da educação inclusiva.

Assim, a formação docente contínua se mostra imprescindível, conforme destacado por Silva (2021, p. 84), que ressalta a importância de uma formação que proporcione liberdade e reconstrução dos conhecimentos a partir de uma base teórica sólida.

A professora B utiliza recursos da informática e jogos de computador para despertar o interesse e atenção dos alunos, empregando recursos sonoros e visuais na alfabetização por meio do computador.

“Consigo estimular a coordenação motora deles utilizando o mouse e recursos visuais, como esses desenhos no computador”, afirma a professora B.

Os recursos utilizados por ela incluem jogos de colorir, que simultaneamente trabalham as cores e a coordenação motora fina, bem como vídeos no YouTube, nos quais personagens cantam o alfabeto e outros vídeos abordam os sons e fonemas das palavras.

“Uso os recursos do computador com todos os meus alunos. O computador é algo presente na rotina de todos, eles também precisam aprender a usá-lo e a tecnologia a favor deles”, acrescenta a professora B.

Observamos que tais práticas democráticas contribuem para promover o processo de alfabetização dos alunos, visando sua inclusão.

De acordo com os discursos das duas professoras observadas, percebemos que ambas possuem uma concepção formada sobre a educação inclusiva, evidenciando a importância das oportunidades e das condições de aprendizagem das pessoas com deficiência em contexto escolar.

Em suas falas, destacaram a igualdade de oportunidades, ressaltando também a importância de buscar as estratégias necessárias para a alfabetização desses alunos. Para ambas as professoras, o importante é proporcionar oportunidades para os alunos reconstruírem seus saberes e conhecimentos, a fim de que sejam incluídos na sociedade e usufruam de seus direitos.

Nesse sentido, Carvalho (2007) enfatiza que, embora haja uma crescente conscientização sobre os direitos humanos, na prática da proposta de uma educação inclusiva, esses aspectos ainda não são plenamente contemplados, embora haja defensores da ideia.

Portanto, é necessário refletir constantemente sobre a formação continuada e pedagógica diante dos saberes provenientes da mesma. Observamos que o saber incluir não é único, mas deve ser constantemente diversificado por meio dos conhecimentos adquiridos pelo docente ao longo de sua formação pedagógica e sua atuação.

Tais saberes precisam ser construídos continuamente. Assim sendo, é necessário considerar práticas inclusivas nas escolas, a fim de preservar a subjetividade e individualidade de cada aluno, dedicando atenção especial àqueles que necessitam de práticas mais complexas.

Nesse sentido, Borges (2018) salienta que um processo de educação inclusiva bem conduzido reflete em outras inclusões bem-sucedidas, que vão além da escola, se expandindo para a família, universidade, círculo de amigos, entre outros.

Em relação ao capacitismo, é importante lembrar que o professor desempenha um papel crucial dentro da educação inclusiva, devendo ser capaz de enxergar cada aluno e seu potencial, desenvolvendo didáticas não apenas para a educação inclusiva, mas também para outras modalidades de ensino.

O educador enfrenta diversos desafios nos espaços escolares, os quais precisam ser transmitidos de maneira significativa para garantir a aprendizagem (Alves, 2021). No entanto, como destaca Mantoan (2006), a maioria dos professores ainda enfrenta dificuldades em lidar com a diversidade na sala de aula, devido a uma visão funcional do ensino, o que muitas vezes resulta na rejeição daquilo que foge do padrão estabelecido.

Com base nas ações das professoras em sala de aula, foi possível observar que ambas têm em mente as habilidades dos alunos, respeitando o ritmo individual de cada um, e preparando planos e estratégias conforme suas potencialidades e dificuldades.

De acordo com Alves (2021), a perspectiva da inclusão implica em mudanças nos currículos e nas formas de avaliação dos professores e da própria escola. É importante ressaltar que, embora as professoras possam ter propostas inclusivas, a inclusão não pode ser alcançada apenas por elas; é necessário o envolvimento e esforço de todos os envolvidos na escola para que ocorra uma transformação efetiva na aprendizagem do aluno.

Durante as observações, nos intervalos das aulas na sala de recursos, todas as crianças iam para o pátio da escola brincar. Nesse momento, era observada a socialização entre alunos com e sem deficiência. No entanto, o capacitismo era reforçado por meio de falas carregadas de preconceitos em relação à sala de recursos multifuncionais ou até mesmo em relação às professoras de Atendimento Educacional Especializado (AEE)."

No contexto do recreio escolar, enquanto algumas crianças interagiam umas com as outras, comportamentos comuns como brigas para dividir o lanche, corridas pela quadra e escaladas em mesas e bancos eram observados. Contudo, uma situação peculiar ocorreu quando uma das professoras da sala regular se dirigiu a um aluno com a seguinte declaração:

"Se não parar de correr, vou te levar para a sala de recursos, você quer?"

Esta interação sugere uma abordagem punitiva em relação ao comportamento do aluno durante o recreio, associando a sala de recursos a uma espécie de punição.

Em outro momento, uma segunda professora expressou uma fala carregada de preconceito, ao abordar um aluno e manifestar sua preocupação em lidar com alunos que "atrapalham" a aula, mencionando especificamente um aluno que, segundo ela, "fica gritando".

Tais declarações podem ser interpretadas como manifestações de capacitismo, contribuindo para a criação de estigmas em relação à sala de recursos e às professoras que atuam nesse ambiente, o que, por sua vez, reforça preconceitos e estereótipos negativos associados às pessoas com deficiência.

Essas interações têm o potencial de gerar medo e desconfiança nas crianças em relação à sala de recursos e às professoras que ali atuam, perpetuando atitudes capacitistas.

Além disso, essas falas podem levar os alunos a associarem a presença na sala de recursos a algo negativo ou indesejável, como se conviver ou receber apoio de pessoas com deficiência fosse algo a ser evitado. Essa dinâmica pode resultar na exclusão de alunos com deficiência e contribuir para a perpetuação de barreiras sociais e atitudinais.

Em relação ao episódio envolvendo o aluno do ensino médio que frequentava a sala de recursos e posteriormente desistiu, sua decisão parece ter sido influenciada pelo estigma associado à sala de recursos e ao receio de ser estigmatizado por frequentá-la. A professora A relata que o aluno abandonou a vaga por vergonha de ser visto na sala de recursos, perpetuando assim a percepção negativa associada a esse ambiente.

Após o ocorrido, percebe-se que o capacitismo não se restringe apenas ao ambiente escolar, mas também afeta as interações dos alunos, pais e professores.

A remoção da professora A da sala de recursos durante a pandemia evidenciou a estigmatização associada ao trabalho realizado nesse espaço, conforme relatado pela professora.

A reação dos pais, questionando se os filhos estariam sob os cuidados de uma professora que "cuida de gente com problemas", demonstra a persistência de atitudes preconceituosas e estigmatizantes em relação às pessoas com deficiência e àqueles que as apoiam.

Este relato destaca a importância de combater o capacitismo não apenas no ambiente escolar, mas também na sociedade em geral, por meio da conscientização, educação e promoção da inclusão em todas as esferas da vida.

É fundamental desafiar os estereótipos e preconceitos associados à deficiência, garantindo que todas as pessoas tenham acesso a oportunidades e sejam tratadas com respeito e dignidade, independentemente de suas diferenças.

De acordo com Ferreira (2023), a concepção de que algumas pessoas possuem menos potencialidades do que outras reforça uma hierarquização dessas capacidades, contribuindo para a percepção cultural de que determinados indivíduos são "incapazes" ou "especiais". Tal conceito do capacitismo nas escolas envolve a discussão sobre o que é considerado normal, a padronização do corpo e do comportamento.

Nesse contexto, conforme ressaltado por Alves (2021), os educadores devem refletir sobre a Acessibilidade Universal e as barreiras para a inclusão das pessoas com deficiências nos ambientes escolares. Essa reflexão se mostra essencial para identificar e combater comportamentos capacitistas, promovendo uma cultura mais inclusiva e igualitária.

A presença do capacitismo nas salas de aula é evidenciada pela tendência de se ter uma visão desfavorável sobre as pessoas com deficiência, frequentemente percebidas como incapazes de alcançar autonomia.

Além disso, a exclusão desses alunos das atividades escolares não contribui para a sua inclusão e pode reforçar estereótipos negativos. Marchesan e Carpenedo (2021) corroboram essa visão ao destacar que a exclusão desses alunos pode levá-los a serem vistos como diferentes e incapazes pelos demais.

Sousa (2021) identifica diversas manifestações de capacitismo, que podem ocorrer tanto de forma voluntária, através de agressões físicas e xingamentos, quanto involuntária, por meio de sentimentos de pena, inferioridade ou superproteção exacerbada.

É importante destacar que muitas vezes o capacitismo se manifesta de forma sutil e imperceptível, tornando-se ainda mais difícil de ser identificado. Portanto, os professores e demais profissionais da educação devem estar atentos a essas práticas discriminatórias e adotar medidas para combatê-las ativamente no ambiente escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho não é esgotar as discussões levantadas, mas sim possibilitar a formação de novas discussões a partir das reflexões aqui apresentadas, bem como o surgimento de novas intervenções decorrentes dessas reflexões. Ao longo deste estudo, buscamos refletir sobre os pressupostos da política de inclusão educacional, com foco específico na educação inclusiva. Foram levantados debates envolvendo os processos escolares dos alunos com deficiência, com ênfase nas práticas pedagógicas das professoras que atuam nas salas de recursos multifuncionais.

Podemos afirmar que a inclusão escolar está gradualmente se expandindo no cotidiano das escolas. Nessa perspectiva, autores como Mascaro (2020), Silva (2021), Ferreira (2023), Alves (2021) e Pletsch (2014), entre outros, ressaltam a importância do tema e a articulação entre as práticas pedagógicas e a inclusão escolar. Pesquisas atuais sobre o tema também indicam que a configuração para a inclusão tem encontrado diversas barreiras, como a invisibilidade das salas de recursos, as dificuldades dos docentes com suas práticas pedagógicas e o atendimento às demandas específicas dos alunos.

Quando se discute uma educação mais inclusiva, implica-se em uma mudança na metodologia de ensino utilizada pelos professores de forma geral. É necessário pensar no cenário atual, nas mudanças culturais e no significado de ensinar em uma sala de aula onde há alunos com diferentes deficiências e necessidades de aprendizagem.

Dentro da legislação, são preconizadas várias atribuições para os professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais. No entanto, a formação continuada oferecida pelo Ministério da Educação ainda não oferece os subsídios necessários para uma mudança nas práticas pedagógicas. Percebemos uma preocupação maior com a quantidade de professores atendidos pelos projetos de formação continuada do que com a qualidade dos cursos oferecidos.

Segundo Mascaro (2020), mesmo que os professores tenham as melhores intenções e esforços pedagógicos, eles podem não conseguir atender às demandas específicas de alguns alunos com necessidades educacionais especiais, sendo necessário apenas uma prática pedagógica diferenciada para dar conta dessas demandas.

Realizamos uma pesquisa qualitativa do tipo observação participante, fazendo um estudo de caso em uma escola municipal no sul de Minas Gerais, onde foram observadas as práticas pedagógicas das professoras que atuam em uma sala de recursos multifuncionais.

Destacamos algumas categorias que são aspectos necessários e relevantes para o processo de educação inclusiva, como: formação das docentes, experiências com os alunos com deficiência e o capacitismo.

A partir do desenvolvimento deste estudo, pudemos reconhecer a relevância de cada uma dessas categorias para o processo de inclusão, bem como para o desenvolvimento dos professores que atuam na área. As categorias sobre a formação das docentes, experiências com os alunos com deficiência e capacitismo revelaram a importância de uma formação continuada e de uma prática profissional mais crítica e reflexiva frente à educação inclusiva.

É essencial que os professores possuam uma formação de qualidade, que não apenas os prepare para suas práticas pedagógicas, mas também os capacite para refletirem sobre sua própria formação e prática profissional, desenvolvendo assim seu lado profissional e social. Para a realização do fazer pedagógico de forma crítica, é necessário que seja evidenciado o conhecimento sobre as deficiências, além da oferta de espaços que promovam o conhecimento.

Observamos também, a partir da observação das professoras da SRM, que para uma educação inclusiva é necessário compreender o significado das políticas públicas inclusivas, reconhecer a diversidade presente nas escolas e combater o capacitismo por parte de todos os envolvidos.

De acordo com o cenário atual da educação inclusiva, os trabalhos dos docentes precisam ser permeados por ações práticas que permitam diálogos reflexivos sobre as práticas pedagógicas. Em favor disso, André (2016) menciona o quanto a docência exige estudo e aperfeiçoamento profissional para responder às demandas da educação escolar inserida em uma realidade em constante mudança.

Em resumo, a inclusão de alunos com deficiência na educação regular é um direito fundamental assegurado por leis e políticas públicas. No entanto, a prática educacional ainda enfrenta desafios relacionados ao capacitismo, que se manifesta de diversas formas, inclusive na estigmatização de espaços e profissionais.

As consequências do capacitismo na escola são nefastas, pois impedem que alunos com deficiência usufruam de um espaço de apoio e desenvolvimento, além de reforçar a ideia de que a diferença é algo negativo, criando um ambiente hostil e segregador.

Diversos autores abordam o capacitismo na educação e destacam a importância de uma educação inclusiva que promova a valorização da diversidade e combata o capacitismo. A

experiência na escola municipal evidencia a necessidade de ações que combatam o capacitismo e promovam uma educação verdadeiramente inclusiva.

Concluimos, com base no estudo realizado, que a formação continuada do professor para um ensino de qualidade no âmbito da educação inclusiva requer práticas mais reflexivas, porém sua efetivação depende não apenas dos professores, mas de um amplo e contínuo processo de ações e atitudes de todos os envolvidos na escola e nas políticas educacionais inclusivas. Nosso objetivo é que esta pesquisa contribua para as discussões sobre o tema e sirva de estímulo para outros estudos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ednara Nascimento. **Capacitismo: um relato de estudo a partir de experiências no trabalho como cuidadora na educação especial**. 2021. 26 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Lajes, 2021

AMARAL, George; NOVAES, Henrique tahan; SANTOS, José Deribaldo Gomes. **As reformas educacionais e políticas de formação docente no brasil:o caminho para sua mercantilização**. Trabalho & Educação, Ceará, v. 30, p. 37-55, abr. 2021.

ANDRADE, Sidney. **Capacitismo: o que é, onde vive, como se reproduz?** Disponível em: [https://medium.com/@sidneyandrade23/capacitismo-o-que- %C3%A9-onde-vive-como-se-reproduz-5f68c5fdf73e](https://medium.com/@sidneyandrade23/capacitismo-o-que-%C3%A9-onde-vive-como-se-reproduz-5f68c5fdf73e). Acesso em: 13 dez 2022.

ANDRÉ, M., M. E. D. A. de (org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.

ANDRÉ, Marli. **Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional**. In: ANDRÉ, Marli (Org.). Práticas inovadoras na formação de professores. Campinas, S.P.: Papirus, 2016.p.17-34.

ANTUNIASSI, Maria Helena Rocha. **Pesquisa-ação,observação participante e a extensão rural**. Cadernos Ceru, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 264-274, jun. 2021.

ARAÚJO, Edgilson Tavares de (org.). **Orientações técnicas sobre o serviço de proteção social especial para pessoas com deficiência e suas famílias, ofertado em centro dia de referência**. Brasília, 174 p., 2013.

ARAÚJO, Edgilson Tavares de. **Parcerias estado e organizações especializadas: discursos e práticas em nome da integração / inclusão educacional das pessoas com deficiência**. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social Puc/Sp, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 303 f., 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 113 p., 1977.

BELTRAMI, V. A.; LUIZ, M. C. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020: avanços ou retrocessos para a inclusão? Mosaico. São José do Rio Preto, v. 20, n. 1, p. 30-45, 2021.

BORGES, F. A.; NOGUEIRA, C. M. I. **Quatro aspectos necessários para se pensar o ensino de matemática para surdos**. EM TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana. vol. 4, nº 3, p. 1-19, 2013.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Confira a lista de prioridades do governo na Câmara e no Senado. Notícia da Câmara dos Deputados**, 04/02/2021. Disponível em: <http://www.camara.leg.br/noticias/725714-confira-a-lista-de-prioridades-do-governo-na-camara-e-no-senado/>

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** / Secretaria de Educação Especial. - Brasília : Secretaria de Educação Especial, - 2010. 72 p

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Secretaria Nacional de Assistência Social, Departamento de Proteção Social Especial. **Orientações Técnicas: Serviço de Proteção Especial para Pessoas com Deficiência e suas Famílias, ofertado em Centro-dia de Referência. Perguntas e respostas.** Brasília: MDS, 2012a.

BRAUN, Patrícia. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.** Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 325 f., 2012.

CARMO, C. E. O. **Desnudando um corpo perturbador: a “bipedia compulsória” e o fetiche pela deficiência na Dança.** *Tabuleiro de Letras*, v. 13, n. 2, p. 75-89, 2019.

CARVALHO, Joscileide Benicia dos Santos. **A Importância Da Formação De Professores Na Escola Inclusiva: Estudo De Caso Da Escola Classe Nº 64 De Ceilândia Sul-Brasília/Df.** Monografia (Especialização) - Curso de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 46 f., 2015.

CARVALHO, P. **Breve história dos surdos no mundo e em Portugal.** Lisboa: Surd’Universo, 2007.

Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001.** Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

CROCHÍK, José Leon. Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: Edufba, 2012. p. 01-491.

CURY, H, N. (Org). **Formação de professores de matemática: uma visão multifacetada.** 1.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

DECHICHI, C. **Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental.** Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

Declaração de Guatemala - Organização dos Estados Americanos. **Convenção interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.** Guatemala, 1999. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf>

Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão. **Congresso internacional: sociedade inclusiva**. Montreal, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/see>

DENARI, Fátima Elisabeth; SIGOLO, Silvia Regina R L. Formação de Professores em Direção a Educação Inclusiva no Brasil: Dilemas Atuais. In: POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Claudia Regina Mosca (org.). **Educação Inclusiva: Em foco a formação de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. Cap. 1. p. 15-31.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. 2007. 20 p.

E.STAKE, Robert. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 257 p., 2011.

FIGUEIRA, Emílio. **O que é educação inclusiva**. São Paulo: Brasiliense, 2011. 44 p.

FONTES, R. de S. **Educação Inclusiva no município de Niterói (RJ): das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da bidocência**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Rio de Janeiro/RJ, 2007.

FORTUNATO, Zenaide Viana Soares. **Formação continuada de professores de educação infantil: olhares a partir de discursos docentes**. 14/09/2018 109 f. Mestrado em Ensino Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, Vitória da Conquista Biblioteca Depositária: Biblioteca Professor Antônio de Moura Pereira.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 107 p.

GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (org.). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: Crv, 2020. 248 p.

GIVIGI, R. C. do N. JESUS, D. M. de; SILVA, R. S.; ALCÂNTARA, J. N. de. **Políticas educacionais inclusivas e a intersectorialidade com as políticas sociais: interfaces Brasil/Canadá**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, n. esp3, p. 2240-2259, 2020. DOI: 10.21723/ria.v15 sp3.14429.

GLAT, R. **Questões atuais em educação especial: a integração social de portadores de deficiência**. Rio de Janeiro: Sette Letras, v.1, 1998.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico**. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/bom-sucesso/panorama>> acessado em 17 de Setembro de 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico: resultados da amostra**. Acesso em 13 de dezembro de 2022, em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94522.pdf>. Brasil, 2011.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A Entrevista Compreensiva: Um Guia para a Pesquisa de Campo**. São Paulo: Vozes, 2013.

LUCAS, Letycia Mara. **A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146/2015) e as inovações na teoria das incapacidades: um estudo acerca do regime de validade do negócio jurídico celebrado por pessoa com deficiência intelectual.** 2021. 72 f. TCC (Graduação) - Curso de Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. 50 p.

MARCHESAN, Andressa; CARPENEDO, Rejane Fiepke. Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência. **Revista Trama**, Santa Maria, v. 17, n. 40, p. 45-55, jan. 2021.

MARTINS, Bárbara Amaral; SILVA, Rosilaine Cristina da. **Formação docente na perspectiva da educação inclusiva:** análise de teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação no Brasil. *Educação: Teoria e Prática*, [S.L.], v. 26, n. 53, p. 528-549, 12 dez. 2016. Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP. <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.vol26.n53.p528-549>.

MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Bauru.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.). **O professor e a educação inclusiva:** formação, práticas e lugares. Salvador: Edufba, 2012. p. 01-491.

MATTOS, C. L. G. de. Fracasso escolar: imagens e explicações populares sobre dificuldades educacionais entre jovens das áreas rural e urbana do estado do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Brasília, DF, v. 73, n. 4, 1992, p. 368-383.

MELO, S.C. de. **Autismo e educação:** a dialética na inclusão. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Rio de Janeiro, 2004.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1998.

Ministério da Educação. **Decreto n. 3956.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001b Disponível em: www.mec.gov.br

Ministério da Educação. **Lei n. 9.394/96.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nova LDB. Brasília-DF: MEC, 1996.

Ministério da Educação. **Lei n.10.172/01.** Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001. Disponível em: www.mec.gov.br

Ministério da Educação. **Parecer n.17/2001.** Sobre as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, 2001. Disponível em: www.mec.gov.br

Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 2/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: www.mec.gov.br

Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 2/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: www.mec.gov.br

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: Edufba, 2012. 497 p.

ODORIZZI JUNIOR, Claudio Marcos. **Gênero, sexualidade e capacitismo na trajetória educacional de uma pessoa com deficiência**. 2022. 101 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2022.

PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

PLETSCH, Márcia Denise. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. Educar em Revista, [S.L.], n. 33, p. 143-156, 2009. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40602009000100010>.

PRIETO, R. G. Sobre mecanismos de (re)produção de sentidos das políticas educacionais. In.: BAPTISTA, C. R. [et al.] (orgs.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008, p. 25-35.

SANT'ANA, I. M. **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores**. Psicol. estud., Maringá, v. 10, n. 2, pág. 227-234, agosto de 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722005000200009&lng=en&nrm=iso>. acesso em 10 de janeiro de 2021. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722005000200009> .

Sarmiento, Manuel Jacinto (2011) **“O Estudo de Caso Etnográfico em Educação”** In N. Zago; M. Pinto de Carvalho; R. A. T. Vilela (Org.) Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação (137 - 179). Rio de Janeiro: Lamparina (2ª edição)

SILVA, Grazielle Roberta Freitas *et al.* **Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa**. Online Brazilian Journal Of Nursing, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 246. 2006.

SILVA, Iranir Pontes. **Formação e prática de um professor de matemática no contexto da educação de surdos: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 122 f., 2020.

SOUSA, Vanessa Castro Alves de. **O capacitismo e seus desdobramentos no ambiente escolar**. 2021. 43 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

SOUZA, D. T. R. de. **Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência**. Educação e Pesquisa, v.32, n.3, 2006, p. 477-492.

VENDRAMIN, Carla. **Repensando mitos contemporâneos: o Capacitismo**. Simpósio Internacional Repensando Mitos Contemporâneos, 2019. Disponível em: . Acesso em: 22 ago 2021.

VIANNA, M. M. **Atendimento Educacional Especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico**. In.: PLETSCHE, M.; DAMASCENO, A. Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico (orgs.). Seropédica, RJ: Ed. UFRRJ, 2011, p.23-34

Yin, Robert K. (1994). **Case Study Research**. Design and Methods. (2ª ed.). Thousand Oaks. Sage.

APÊNDICES

Apêndice A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa “Educação Inclusiva e as Práticas Pedagógicas dos Professores de uma escola Municipal no sul de Minas Gerais: um estudo de caso”

Meu nome é Gabrielly Magalhães Aguiar, sou estudante do programa de Pós Graduação em Educação Científica e Ambiental, da Universidade Federal de Lavras (UFLA), sob a orientação do Dr. Gustavo Costa de Souza.

Os objetivos gerais da pesquisa é compreender como a inclusão escolar está sendo trabalhada pelos professores da escola no sul de Minas Gerais. Para atingir esses objetivos será realizado uma pesquisa qualitativa por meio de um estudo de caso com observação participante, ou seja, observação dentro da sala de aula das práticas pedagógicas do professor (a).

Pedimos que após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar a pesquisa, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas ficará com você e a outra ficará com a pesquisadora.

É válido informar que não terá consequências em caso de recusa. Para maiores dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável no contato que consta no final do documento.

Informamos que para a realização dessa pesquisa garantimos a expressa liberdade dos participantes em se recusarem a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer momento da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____ rg/cpf _____, concordo em participar do estudo que foi devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Gabrielly Magalhães Aguiar, assim como as contribuições acadêmicas decorrentes da minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades.

Local e data: _____, _____ de _____ de 2023.

Apêndice B - Roteiro da entrevista realizada com as professoras**Roteiro Breve de Entrevista- Docente**

01- Como foi sua trajetória formativa na área?

02- Há quanto tempo atua como professora?

03- Como foi seu primeiro contato com um aluno com deficiência? Me conte como foi, o que você fez?