



CARTAS, DEFICIÊNCIA E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA CONTEXTOS INCLUSIVOSⁱ

Elizete Santos Balbino¹

<https://orcid.org/0000-0002-6173-3668>

RESUMO

O presente artigo é um recorte de um trabalho de Doutorado e tematiza a formação inicial de professores, com foco na invisibilidade das pessoas com deficiência. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que tem como corpus documental cartas escritas por licenciandos do curso de Pedagogia de uma universidade pública do Nordeste do Brasil. As cartas foram construídas na disciplina de Educação Inclusiva. A escrita, a organização dos documentos e as sucessivas leituras foram realizadas sob inspiração da análise de conteúdo de Bardin. O argumento, por sua vez, foi construído sob a forma de ensaio. A análise das cartas demonstra a importância de inserir no campo da formação inicial de professores os estudos sobre deficiência, pois há, ainda, uma invisibilidade das pessoas com deficiência nas instituições de ensino, reforçando os discursos normocêntricos e as ideias capacitistas.

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

LETTERS, DISABILITY AND INITIAL TEACHER TRAINING FOR INCLUSIVE CONTEXTS

ABSTRACT

This article is an excerpt from a Doctoral work and deals with the initial training of teachers, focusing on the invisibility of people with disabilities. It is a qualitative research, which has as its documentary corpus letters written by undergraduate students of the Pedagogy course of a public university in the Northeast of Brazil. The letters were constructed in the discipline of Inclusive Education. The writing, the organisation of the documents and the successive readings were carried out under the inspiration of Bardin's content analysis. The argument, in turn, was built in the form of an essay. The analysis of the letters demonstrates the importance of inserting in the field of initial teacher training the studies on disability, since there is still an invisibility of people with disabilities in educational institutions, reinforcing the normocentric discourses and capacitating ideas.

Keywords: Initial teacher training; Disability; Letters; School inclusion.

CARTAS, DISCAPACIDAD Y FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO PARA CONTEXTOS INCLUSIVOS

RESUMEN

Este artículo es un extracto de un trabajo de Doctorado y trata la formación inicial del profesorado, centrándose en la invisibilidad de las personas con deficiencia. Se trata de una investigación cualitativa, que tiene como corpus documental cartas escritas por estudiantes de pregrado del curso de Pedagogía de una universidad pública del Nordeste de Brasil. Las cartas se construyeron en la disciplina de la Educación Inclusiva. La redacción, la organización de los documentos y las sucesivas lecturas se realizaron bajo la inspiración del análisis de contenido de Bardin. El argumento, a su vez, se construyó en forma de ensayo. El análisis de las cartas demuestra la importancia de insertar en el campo de la

¹ Doutora em Educação pela UFRGS e Professora Adjunta da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). E-mail: <elizete.balbino@uneal.edu.br>.

formación inicial de los profesores los estudios sobre la deficiencia, ya que aún existe una invisibilidad de las personas con deficiencia en las instituciones de enseñanza, reforzando los discursos normocéntricos y las ideas capacitadoras.

Palabras clave: Formación inicial del profesorado; Deficiencia; Cartas; Inclusión escolar.

INTRODUÇÃO

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

Há um mal-estar, uma invisibilidade e um não reconhecimento que precisa ser falado, pesquisado e colocado como prioridade pelas instituições formadoras, no sentido de trazer para o centro do debate as concepções e práticas capacitistas que impedem a construção de uma Educação democrática em todos os seus níveis e etapas.

A fim de perspectivar a deficiência como categoria epistemológica, ética, política e transversal aos diferentes campos do conhecimento, será abordada a invisibilidade da deficiência na formação inicial de professores para contextos inclusivos, com a intenção de apresentar reflexões sobre o tema que atravessam o cotidiano das escolas públicas brasileiras. Este é um movimento importante para quem busca, na trajetória acadêmica e profissional, contribuir para uma sociedade comprometida com a inclusão escolar.

INVISIBILIDADE DAS DEFICIÊNCIAS

A invisibilidade das deficiências é um fator que dificulta o reconhecimento social,

o avanço do conhecimento sobre a temática e a implementação de políticas públicas inclusivas. Ao problematizar sobre os direitos humanos, a ética da diferença e as ações afirmativas existentes, Madruga (2019) avalia que:

O reconhecimento da dignidade humana das pessoas com deficiência defronta-se com a sua inexorável realidade de exclusão social, política, econômica e cultural. A exclusão dessas pessoas significa verdadeira violação a sua dignidade humana, na medida em que só faz crescer a sua invisibilidade ante o meio social, apartando-as cada vez mais deste último. (MADRUGA, 2019, p. 104)

Para Maior (2017), a reconção das pessoas com deficiência tem sido alterada paulatinamente, sobretudo em função do movimento social militante. Contudo, a sombra da invisibilidade ou do reconhecimento lesivo paira sobre o tema e sobre as pessoas. A forma restritiva e a invisibilidade a que, por muito tempo, as pessoas com deficiência foram submetidas são aspectos que, segundo Martins (2017), fizeram com que elas fossem definidas como “menos pessoas”, pois habitavam corpos considerados doentes, defeituosos e anormais. Como consequência dessa forma normocêntrica de conceber o mundo e o outro que difere, as pessoas com deficiência sofreram um processo de apagamento e silenciamento nas esferas sociais, prevalecendo, desse modo, um discurso biomédico, em que os profissionais da Saúde e da Educação entram em cena para curar e reabilitar corpos e mentes supostos como doentes. Neste viés, Valle e Connor (2014) afirmam:

(...) não é de surpreender que as escolas pareçam incapazes de conceituar os alunos com deficiência de outra forma que não seja como pessoas que precisam de uma “cura” – alcançada por meio de “serviços apropriados”, e feitos para restaurar a normalidade ou, pelo menos, chegar o mais próximo possível dela. Essa maneira particular de conceituar as deficiências impacta significativamente na forma como as escolas são estruturadas. (VALLE; CONNOR, 2014, p. 13)

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

CONNOR, 2014).

Tal deslocamento, por sua vez, ressignifica a formação dos professores, ainda fortemente arraigada às vertentes médico-pedagógicas e psicopedagógicas da deficiência. (JANUZZI, 2017). A influência da Medicina nas propostas educacionais relacionadas às pessoas com deficiência é constitutiva da área da Educação Especial. Mesmo sob os auspícios da inclusão escolar, faz-se presente em múltiplas formas enunciativas, como no ensino que busca corrigir supostas faltas e defeitos, ou na diminuição de conteúdos e expectativas escolares e de aprendizagem em função de uma tipologia médica (diagnóstico), tomada como prévia, inata e inalterável.

A discussão em torno da educação escolar já anuncia mudanças, ao pensar como os alunos com deficiência deveriam ser incluídos nas salas de aula e escolarizados; entretanto, os desafios para a inclusão escolar e para a formação de professores continuam sendo um grande entrave. Ainda se escuta profissionais da área educacional proferirem discursos que referendam a institucionalização dos alunos com deficiência. A justificativa utilizada é a de que, nestes espaços, os alunos não vivenciam situações de preconceito, por estarem com alunos com as mesmas características. Ao mesmo tempo, no entanto, existe o discurso, de alguns profissionais, que ressaltam a importância de ambientes menos restritivos, em torno do acolhimento e da valorização das diferenças. Porém, esse discurso só começou a impactar a formação docente depois de 2008, quando foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

Os avanços na legislação brasileira que trata desta temática são visíveis, notadamente no que se refere ao acesso de pessoas com deficiência nas diferentes etapas da Educação Básica, mas ainda se faz urgente combater a desqualificação das diferenças presente em nossas práticas e em nossas formações, bem como os hegemônicos discursos da racionalidade técnica e das competências, e a proposta de mudança da legislação que trata da educação especial na perspectiva da educação inclusiva (MASCARENHAS; MORAES, 2017).

Os mecanismos de inclusão e exclusão das pessoas com deficiência são complexos e não podem ser naturalizados. Responsabilizar única e exclusivamente os alunos considerados com deficiência pelos impasses de aprendizagem, ou os professores pelas mazelas da escolarização, ou a própria escola pela sua suposta incapacidade de responder às diferenças e demandas é simplificar, individualizar e, de certa maneira, sustentar discursos e

práticas que alijam a Educação do contexto político, econômico e cultural de cada época. (MICHELS, 2017).

Estudos mais recentes apontam para uma lógica normativa que acompanha a formação inicial dos licenciandos. De acordo com Böck e Nuernberg (2018):

(...) os acadêmicos são munidos com diferentes disciplinas de metodologias do ensino, no entanto, poucas delas questionam o perfil de aprendizagem dos estudantes para os quais os graduandos estão se “preparando” para atender ao longo de suas trajetórias acadêmicas. Muitas disciplinas insistem no modelo de ensino para um estudante idealizado, padrão, a partir da lógica da normalidade. Desse modo, muitos deles saem da academia com o sentimento de despreparo para trabalharem com a diversidade de características e de sujeitos que são reais e que habitam o cotidiano das escolas. (BÖCK; NUERNBERG, 2018, p. 8)

Os autores destacam a necessidade de uma mudança estrutural no currículo e nos conteúdos das disciplinas dos cursos que formam professores, mudança que possa “dar visibilidade ao tema deficiência no currículo como um tema do cotidiano humano” (BÖCK; NUERNBERG, 2018, p. 7). Logo, perceber o quanto a deficiência ainda é um tema invisibilizado demonstra a necessidade de criar condições de aproximação dos futuros professores com as pessoas com deficiência. Portanto, há barreiras físicas e de acesso à participação, mas há, também, algo que não ganha tanta visibilidade nas pesquisas, nos currículos e nas experiências formativas, que são as barreiras atitudinais: as crenças e as representações sobre a deficiência e as pessoas com deficiência. Desse modo, reconhecer as barreiras presentes nos cursos que formam professores pode potencializar reflexões na maneira de realizar a inclusão escolar.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA CONTEXTOS INCLUSIVOS

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

A formação de professores como campo de pesquisa e, principalmente, a

formação para contextos inclusivos implica pensar a universidade, conforme Couto (2011):

(...) um centro de debate, uma fábrica de cidadania ativa, uma forja de inquietações solidárias e de rebeldia construtiva. Não se pode formar jovens em um oceano de miséria. A universidade não pode aceitar ser produtora da injustiça e da desigualdade, pois está lidando com pessoas e com aquilo que deve ser um pensamento fértil e produtivo. Esse pensamento não se encomenda, não nasce sozinho. Nasce do debate, da pesquisa inovadora, da informação aberta e atenta ao que de melhor está surgindo, nascendo. (COUTO, 2011, p. 44)

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

Ao tratar sobre a formação de professores para contextos inclusivos, Monico, Morgado e Orlando (2018) avaliam que as pesquisas científicas, produtoras de conhecimento, representam um importante papel social e político, contribuindo para a prática pedagógica dos professores e corroborando tendências e demandas de temas pesquisados. De acordo com Caetano (2009, p. 32), este tema, em termos políticos, éticos e epistemológicos, “exige que novos olhares e atitudes sejam construídos diante das diferentes necessidades educacionais em uma sala de aula de ensino comum, especialmente, tendo em vista o movimento de inclusão escolar.” Esta exigênciademanda um fazer pedagógico capaz de considerar os alunos com deficiência em conjunto com as singularidades dos processos e dos sujeitos envolvidos na cena escolar. Neste aspecto, é importante destacar que:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de

discriminação. A educação inclusiva constitui uma perspectiva educacional fundamentada na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 9)

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

(...) possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, salas de recursos, centros de atendimento educacional especializado, núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, classes hospitalares e ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de Educação Especial. (BRASIL, 2008, p. 13)

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

AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009; BRASIL, 2010).

Se a letra da lei faz reverberar novos contornos para a escola e seus sujeitos, os efeitos nas formas de conhecer e reconhecer as múltiplas possibilidades de habitar a escola, de aprender e de ensinar não acompanham, necessariamente, as diretrizes legais. Tal afirmação indica a necessidade de problematizar, nos espaços de formação de professores, vivências e experiências com pessoas com deficiência, identificando o espaço como um lugar privilegiado para que se possa ultrapassar a invisibilidade e preconceitos que permeiam e naturalizam os modos de ser e estar deste público.

Por isso, neste estudo, as experiências tem como ponto fulcral a formação inicial de professores, colocando a escrita de cartas como uma forma de narrar o percurso formativo, sendo considerada e sustentada como um modo de fazer que valorize a singularidade de cada sujeito na cena educativa. Na escrita das cartas não existiram fórmulas prontas nem modelos a serem seguidos, mas a pergunta pelo outro, pelo diferente e por aquele que não aprende, aquele que não interage, aquele que, mesmo presente, parece invisível. Neste contexto, a escrita de cartas é pensada:

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

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

MARGENS DE ESCRITA E LEITURA

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

Há um importante movimento a ser feito no sentido de identificar as barreiras atitudinais e de nomear a discriminação e as formas de opressão, a fim de ampliar os processos educacionais inclusivos. Neste vies, a pesquisa em tela é qualitativa, por possibilitar que uma parte considerável surja durante o próprio estudo, podendo as questões mudarem e serem refinadas; por ser fundamentalmente interpretativa, ou seja, a pesquisa surge da interpretação que o pesquisador faz dos dados coletados; por fornecer uma visão ampla e abrangente dos fenômenos, em vez de microanálises; por buscar reconhecer os vieses que o próprio pesquisador traz, pela reflexão sistemática sobre quem ele é na pesquisa; e por permitir o uso de um raciocínio complexo multifacetado, interativo e simultâneo, podendo-se adotar uma ou mais estratégias de investigação (CRESWELL, 2007). Na prática, a opção metodológica somente é concretizada com a definição do objeto de pesquisa, uma vez que é o próprio objeto que determina o método.

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

Ao mencionar a carta como documento, assume-se que, na pesquisa documental, uma das suas características é “o uso de materiais que não receberam ainda um tratamento

analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 45). Outro ponto que merece ser destacado é que o uso de documentos para a pesquisa traz riqueza de informações, já que podem ser utilizados em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais, aproximando o entendimento do objeto da sua contextualização histórica e sociocultural (SÁ- SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

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

O esforço analítico buscou recolher rastros e lidar com eventos corriqueiros a partir de uma comunicação endereçada com foco na invisibilidade das pessoas com deficiência. O reconhecimento dos licenciandos como sujeitos-narradores, ou seja, sabedores de si e de seu entorno, é, ainda hoje, pouco valorizado nos âmbitos da formação de professores e da Educação Especial, sendo necessária a produção de conhecimento a partir desses sujeitos historicamente silenciados.

Como fonte primária, o estudo apresenta cartas escritas por licenciandos em Pedagogia regularmente matriculados em uma universidade pública do Nordeste brasileiro no ano de 2020. A escrita, a organização dos documentos e as sucessivas leituras foram realizadas sob inspiração da análise de conteúdo de Bardin (2011). O argumento, por sua vez, foi construído na forma de ensaio a partir de Montaigne (2001, 2010).

VIVÊNCIA E EXPERIÊNCIAS COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A disciplina Educação Inclusiva, ministrada em 2020, apostou na constituição de um diálogo que se desdobrou por meio da escrita de cartas endereçadas à professora/pesquisadora e aos colegas de turma, com o objetivo de perspectivar invisibilidade das pessoas com deficiência dentro do contexto educacional.

Nessa experiência, “a escrita – e seu avesso, a leitura – tomou lugar central na invenção de uma posição enunciativa por parte [da] professor[a] e dos alunos. [O que fez]

reverberar alguns ecos dessa experiência, enfocando, especialmente, os elementos que fundamentaram seu desenho” (MOSCHEN; VASQUES; FRÖHLICH, 2017, p. 12). Outro lugar que a escrita ocupou nessa experiência foi dar voz aos licenciandos para que pudessem narrar sobre o sentido de ser professor. Ao narrar e ler sobre este desejo, percebe-se o quanto algumas experiências que envolvem a docência fazem um laço com os alunos com deficiência e como os conhecimentos preestabelecidos a respeito deles, construídos no decorrer do tempo sob a égide dos modelos biomédicos e capacitistas, ainda estão presentes. Ademais, as experiências narradas servem de mote para o que aqui interessa saber acerca da invisibilidade relativa às pessoas com deficiência.

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

O ser professora surgiu na minha vida quando eu pensava o que poderia ser lembrada como a professora que deixou a Matemática mais fácil, como a professora que fez seus alunos ou alguns deles adorarem a leitura, a professora que sempre entendia as dificuldades e problemas de seus alunos e estava ali para entendê-los e procurava as melhores alternativas para ensiná-los de acordo com suas especificidades. (Licencianda, 2020).

Na primeira narrativa, as palavras ecoam na leitura e escuta, pois tratam da vontade de fazer a diferença na vida de seus futuros alunos, narrando experiências com as quais a licencianda se identificou, produzindo marcas no seu desejo de ser professora. Conforme Ostetto (2011), a proposta de descrever o vivido, documentar o cotidiano e transformar em letra as incertezas, as conquistas e as descobertas é essencial para qualificar a prática pedagógica:

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

A construção de narrativas singulares como forma de se apropriar do vivido e construir diferenciações no modo de ensinar e aprender, considerando os sujeitos implicados na cena escolar, ganhou espaço também na formação inicial de professores:

Ser professora não estava nos meus planos, até o momento que tive a oportunidade de trabalhar como cuidadora de crianças especiais contratadas

no município em que moro, foi um período que vivi muitas dúvidas em relação a aprendizagem desses meninos. Fui me apegando a forma carinhosa na qual eles lidavam comigo, e fui me envolvendo cada dia mais com o ensinar mesmo não sabendo como, pois não tinha nenhuma formação para isso, nem sequer um treinamento. [...] minha experiência começou antes de cursar Pedagogia, ou seja, antes de qualquer estudo. (Licencianda, 2020).

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

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

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

Esses encontros narrados emergem como pistas que mostram o quanto os momentos podem contribuir para a formação docente. Nestes encontros, é possível

“experimentar novos caminhos, sem exigir que já estejam prontos antes de serem percorridos, [e] aceitar toda ação como uma aposta” (GERALDI, 2003, p. 257). Uma aposta na experiência com um ser e fazer professor, que vai se constituindo sem conhecimentos prévios, mas no cotidiano da escola, desvelando-se na escrita de suas vivências.

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

Eu não me recordo de algum colega meu que tinha deficiência e isso me faz pensar bastante e me questiono o motivo, pois até mesmo na Graduação é algo distante. (Licencianda, 2020).

No ambiente escolar e profissional até a atualidade não tive nenhum contato com pessoas deficientes, no qual reforça ainda mais a certeza de que não estão inseridas na sociedade como deveria ser. (Licencianda, 2020).

Minha experiência com pessoas com deficiência é mínima. [...] também nunca tive experiência direta em sala de aula, então o medo e a insegurança realmente são muito grandes. (Licencianda, 2020).

Enquanto estudante ainda não tive experiências com pessoas com deficiência. (Licencianda, 2020).

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

No Brasil, cerca de 45 milhões de brasileiros experienciam alguma condição de deficiência, o que representa 23,9% do total da população. Destes, em torno de 13 milhões apresentam graves impedimentos de natureza física, visual, auditiva ou intelectual. Se considerarmos que o envelhecimento produz condições de deficiência, o número tende a crescer, uma vez que há o aumento da expectativa de vida da população, o que significa que

a maioria das pessoas com deficiência não é percebida e/ou está à margem da sociedade, segregada, ou seja, elas podem até estar em todos os lugares, mas não são percebidas em nenhum deles (GESSER, 2019b; IBGE, 2011; VALLE; CONNOR, 2014).

Ao analisar as informações dos licenciandos, à luz do que afirmam Valle e Connor (2014), é patente que são muitos os paradoxos acerca da deficiência:

(...) a já mencionada ausência de pessoas com deficiência em todos os aspectos da sociedade, em contraste com as muitas representações de pessoas com deficiência em nossa cultura. Embora conheçam poucos indivíduos com deficiências, as pessoas consideradas “típicas” estão, ao mesmo tempo, imersas em uma cultura em que as deficiências são retratadas em livros infantis, romances, filmes, na televisão, na história, nas piadas, na língua e nos costumes (por exemplo, em superstições, crenças e medos). Além disso, as deficiências têm sido historicamente vinculadas à caridade, incluindo atos de mendicância, o que, conseqüentemente, deu forma a atitudes de condescendência, benevolência e superioridade, moldando os pensamentos de muitas pessoas sem deficiência. (VALLE; CONNOR, 2014, p. 40)

Os autores continuam a discorrer sobre a invisibilidade das pessoas com deficiência, afirmando que as escolas são um microcosmo da sociedade e que a sociedade está configurada para evitar o acesso e a aceitação de um grupo diverso de pessoas com deficiência. Assim, alertam para o fato de que, quando conseguirmos tratar as deficiências da mesma maneira que as questões relacionadas a gênero, raça, etnia, classe e orientação sexual, daremos um grande passo rumo ao acesso dessas pessoas ao espaço escolar. No entanto, apesar dos avanços, há ainda um longo caminho pela frente rumo à inclusão tanto nas instituições escolares como na sociedade como um todo (VALLE; CONNOR, 2014). Na mesma esteira de pensamento, Carvalho, Santos e Braga (2017) sublinham:

As pessoas com deficiência não eram reconhecidas como possuidoras de capacidade produtiva de modo que não lhes eram permitidos [sic] ocupar nenhum espaço, pois desde o início da história da humanidade elas eram segregadas e discriminadas; assujeitadas aos cuidados do Estado e do saber médico, ao trabalho forçado e desqualificado promovido pela institucionalização, etc. (CARVALHO; SANTOS; BRAGA, 2017, p. 105)

Historicamente, as pessoas com deficiência foram tratadas como aquelas que precisam de caridade, compaixão e outras atitudes negativas, fazendo com que não ocupassem os mesmos espaços que as pessoas sem deficiência ocupam. Este tratamento e outras atitudes negativas são destacados por Garland-Thomson (2005) em forma de

narrativas que dominam a compreensão da deficiência:

Primeiro, é a narrativa biomédica, que lança as variações que compreendemos de deficiências como problemas fisiológicos ou defeitos, como crises médicas que exigem normalização por meio de tecnologia ou de outras formas alopáticas. Em segundo lugar está a narrativa sentimental, que vê as pessoas com deficiência como oportunidade para piedade narcisista ou ensinamento de sofrimento para aqueles que se imaginam como não deficientes. O terceiro é a narrativa de superação, que define a deficiência como um defeito pessoal que deve ser compensado, em vez da inevitável transformação do corpo que resulta dos embates com o meio ambiente. Em quarto lugar está a narrativa da catástrofe, que apresenta a deficiência como um extremo dramático e excepcional que incita a coragem ou a derrota de uma pessoa. Finalmente, em quinto lugar está a narrativa da abjeção, que identifica a deficiência como aquilo que se pode e deve evitar a todo custo. (GARLAND-THOMSON, 2005, p. 13-14, *tradução nossa*)

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

CONCLUSÃO

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

Valorizar, por meio da escrita de uma carta, as experiências que os licenciandos tiveram com aqueles comumente rotulados como os que não aprendem e não interagem, que

estão presentes nas salas de aula, mas, mesmo assim, não são vistos nem considerados é possibilitar outras formas de pensar sobre os estudantes com deficiência e a formação de professores. Quando um grupo de licenciandos é convidado a escrever a respeito de seus encontros e desencontros com o “outro-diferente”, estabelece-se um diálogo e uma conexão capazes de produzir outro modo de olhar e entender os impasses que um estudante com deficiência pode provocar no professor e na escola.

É preciso apostar em uma experiência formativa que problematize práticas homogêneas e normalizadoras e capaz de deslocar o olhar e o fazer docente para modelos que operem de modo a contribuir para a temática de maneira integral e relacional, com ênfase no contexto social e político, além de se constituir como um caminho potente para pensar a docência. Isso nos leva a afirmar que o campo da formação inicial de professores é, por excelência, o local para problematizar tais questões, não no sentido de oferecer respostas aos futuros professores, mas de promover o debate e romper com padrões preestabelecidos de ser, estar e aprender dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo/SP: Edições 70, 2011.

BÖCK, G. L. K.; NUERNBERG, A. H. As concepções de deficiência e as implicações nas práticas pedagógicas. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 7., 2018, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis/SC: Prefeitura de Florianópolis, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em: 29 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/Dmdocuments/rceb004_10.pdf> Acesso em: 29 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc_especial.pdf> Acesso em: 29 set. 2022.

BRAUN, S. M. A. H. **Diário de professora artista**: ensaio sobre a invisibilidade das deficiências no contexto escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2021.

CAETANO, A. M. **A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência**: o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2009.

CARVALHO, A. S.; SANTOS, B. G.; BRAGA, M. P. A mobilidade humana como prática coletiva. *In*: MORAES, M. et al. (Org.). **Deficiência em questão**: para uma crise da normalidade. Rio de Janeiro/RJ: Nau, 2017, p. 95-111.

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

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

GARLAND-THOMSON, R. Feminist disability studies. **The University of Chicago**, 2005, v. 30, n. 2, p. 1557-87. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/10.1086/423352>> Acesso em: 26 set. 2022.

GERALDI, J. W. Depois do “show”, como encontrar o encantamento? **Cadernos de Estudos Linguísticos**, 2003, n. 44, p. 251-61.

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

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo/SP: Atlas, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. *In*: IBGE, 2011. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>> Acesso em: 23 set. 2022.

JANUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas/SP: Autores Associados, 2017.

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

LIMA, R.; DIAS, R. de O. Cartas como método de pesquisa na formação do professor. *In*: DIAS, R. de O.; RODRIGUES, H. de B. C. (Org.). **Escritas de si**: cartas, escutas e formação

inventiva de professores entre universidade e escola básica. Rio de Janeiro/RJ: Lamparina, v.1, 2019, p. 86-97.

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

MAIOR, I. M. M. de L. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**, 2017, v. 10, n.2.

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

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

MELLO, A. G. de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, 2016, v. 21, n. 10, p. 3265-3276.

MICHELS, M. H. A formação de professores para a Educação Especial no Brasil. *In*: MICHELS, M. H. (Org). **A formação de professores de educação especial no Brasil**: propostas em questão. Florianópolis/SC: UFSC/CED/NUP, 2017.

MONICO, P. A.; MORGADO, L. A. S.; ORLANDO, R. M. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2018, v. 22, n. spe, p. 41-8.

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

MONTAIGNE, M. de. **Os ensaios**: uma seleção. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo/SP: Companhia das Letras, 2010.

MORAES, A. C. de; CASTRO, F. M. Por uma estetização da escrita acadêmica: poemas, cartas e diários envoltos em intenções pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, 2018, v. 23, e230091.

MOSCHEN, S. Z.; VASQUES, C. K.; FRÖHLICH, C. B. Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras. *In*: VASQUES, C. K.; MOSCHEN, S. Z. (Org.). **Psicanálise, educação especial e formação de professores**: construções em rasuras. Porto Alegre/RS: UFRGS, 2017, p. 11-28.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Relatório mundial sobre a deficiência**. São Paulo/SP: SEDPcD, 2012.

OSTETTO, L. E. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. *In*: OSTETTO, L. E. (Org). **Educação infantil, saberes e fazeres da formação de professores**. 5ª ed. Campinas/SP: Papyrus, 2011, p. 12-36.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, 2009, v. 1, n. 1.

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

VASQUES, C. K.; ULLRICH, W. B. Correspondências sobre o outro na educação especial. **Educação Temática Digital**, 2019, v. 21, n. 2, p. 316-33.

¹ **Revisão por: Elizete Munhoz Ribeiro. CNPJ 27.954.925/0001-28**

RECEBIDO 16 DE OUTUBRO DE 2022.

APROVADO EM 10 DE DEZEMBRO DE 2022.