



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS VI - POETA PINTO DO MONTEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS - CCHE
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS / ESPANHOL**

MARCELA LAYRLA DE FREITAS TUTU

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA NO
CAMPUS VI DA UEPB: ANÁLISE E REFLEXÕES ACERCA DA INCLUSÃO E DO
CAPACITISMO**

**MONTEIRO
2022**

MARCELA LAYRLA DE FREITAS TUTU

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA NO
CAMPUS VI DA UEPB: ANÁLISE E REFLEXÕES ACERCA DA INCLUSÃO E DO
CAPACITISMO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Letras da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
Licenciatura em Letras Espanhol.

Orientadora: Prof. Ma. Náthaly Guisel Bejarano Aragón

**MONTEIRO
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

T967f Tutu, Marcela Layrla de Freitas.
A formação inicial de professores de língua espanhola no campus VI da UEPB [manuscrito] : análise e reflexões acerca da inclusão e do capacitismo / Marcela Layrla de Freitas Tutu. - 2022.
48 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Espanhol) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Exatas , 2022.
"Orientação : Profa. Ma. Náthaly Guisel Bejarano Aragón , Coordenação do Curso de Letras - CCHE."
1. Pessoa com deficiência. 2. Formação de professores. 3. Educação inclusiva. 4. Capacitismo. I. Título
21. ed. CDD 370.115

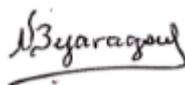
MARCELA LAYRLA DE FREITAS TUTU

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA NO
CAMPUS VI DA UEPB: ANÁLISE E REFLEXÕES ACERCA DA INCLUSÃO E DO
CAPACITISMO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Letras da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
Licenciatura em Letras Espanhol.

Aprovada em: 29/11/2022.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Ma. Náthaly Guisel Bejarano Aragón (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Ma. Aline Carolina Ferreira Farias
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Ma. Maria da Conceição Almeida Teixeira
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

À minha mãe Laudineide Freitas, por ser minha base, meu porto seguro, à minha família, e à memória do meu avô Antônio e meu pai Pedro, Dedico.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer primeiramente a Deus por me permitir concluir mais uma etapa, um sonho na minha vida. Sem Ele nada disso seria possível. Sem Ele, o primeiro obstáculo seria motivo para desanimar e desistir.

À minha família, que é minha base, meu alicerce e nunca me deixou enfraquecer. À minha mãe Laudineide, por sempre me apoiar, incentivar e fazer o possível e o impossível para que eu concluísse este ciclo.

Às minhas tias Laudecy e Lindacy, meu tio Laudivam e minha avó Maria que foram também muito importantes nessa caminhada, eles que sempre valorizaram a educação, incentivaram-me e ajudaram-me sempre que precisei.

Ao meu avô Antônio (*in memoriam*) e ao meu pai Pedro (*in memoriam*) que sei estariam muito orgulhosos de mim nesse momento.

Minha imensa gratidão a todos os meus professores que contribuíram tanto para a minha formação profissional quanto pessoal. Em especial, a minha orientadora Náthaly, que contribuiu significativamente ao longo desses meses para o desenvolvimento desta pesquisa. Ela que foi muito solícita sempre que precisei, além de ser um ser humano incrível e de um coração bondoso. A todos os professores pelos quais passei desde a educação infantil, minha eterna gratidão e admiração, cada um plantou uma sementinha de conhecimento em mim para que hoje eu pudesse estar onde estou.

Estendo meus agradecimentos aos meus companheiros de classe, que não citarei nomes para não acabar esquecendo alguém, alguns dos quais tornaram-se amigos para a vida, com eles dividi essa caminhada árdua e ao mesmo tempo feliz, vivemos momentos alegres e tristes também, mas sempre contando com a companhia uns dos outros. A vocês, gratidão por também fazerem parte dessa etapa da minha vida, carregarei cada um na minha memória e no coração.

“Reinventar nossas práticas e mentalidades é parte da tarefa do nosso tempo. Tempo de inclusão” (Mantovan).

RESUMO

Diante de um contexto histórico repleto de exclusão, as pessoas com deficiência (doravante PCD), por muito tempo foram afastadas das escolas com o argumento de que não conseguiriam acompanhar os outros alunos. Pensando em contribuir para uma melhor educação para esse público e uma melhor formação para os futuros professores, o presente trabalho busca trazer reflexões acerca dos temas inclusão, capacitismo e formação inicial de professores. Desse modo, desenvolvemos uma pesquisa de cunho qualitativo-interpretativo e buscamos analisar qual a importância de uma formação inicial de professores sob a perspectiva da educação inclusiva no curso de Letras Espanhol no campus VI da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Entre os referenciais teóricos, utilizamos, principalmente, as ideias de Mantoan (2015), Medrado (2017), Aragón (2020), Dantas (2020) entre outros. Para levantamento de dados, aplicamos um questionário através do *google forms*, a fim de gerar dados sobre o conhecimento de alunos do 3º semestre e dos semestres finais (9º, 10º, 11º e 12º) sobre os temas em questão. Os resultados obtidos nos mostraram que há um diferencial entre esses dois grupos de alunos no que diz respeito a entender o que é a inclusão e o capacitismo, e isso nos levou a conclusão da importância dos componentes curriculares, nos quais suas ementas abordem o tema da inclusão, serem ofertados nos anos iniciais do curso, antes mesmo dos alunos chegarem à fase dos estágios supervisionados.

Palavras-Chave: Pessoa com deficiência. Formação de professores. Inclusão. Capacitismo.

RESUMEN

Frente a un contexto histórico repleto de exclusión, las personas con discapacidad, por mucho tiempo fueron aisladas de las escuelas con el argumento de que no lograrían acompañar a los otros alumnos. Pensando en contribuir para una mejor educación para ese público y una mejor formación para los futuros profesores, el presente trabajo busca traer reflexiones acerca de los temas inclusión, capacitismo y formación de profesores. De ese modo, desarrollamos una investigación cualitativa-interpretativa y buscamos analizar cuál es la importancia de una formación inicial basada en la perspectiva de la educación inclusiva en el curso de Letras-Español en el Campus VI de la Universidad Estadual de Paraíba (UEPB). Entre los aportes teóricos, hemos utilizado, principalmente, las ideas de Mantoan (2015), Medrado (2017), Aragón (2020), Dantas (2020) entre otros. Para la recogida de datos, aplicamos un cuestionario a través del programa google forms, con el objetivo de generar datos sobre el conocimiento de alumnos del 3º semestre y de los semestres finales (9º, 10º, 11º y 12º) sobre los temas en cuestión. Los resultados obtenidos nos han mostrado que hay un diferencial entre estos dos grupos de alumnos con respecto a la comprensión de lo que es inclusión y capacitismo, y eso nos ha llevado a la conclusión de que es importante que las asignaturas que aborden el tema de la inclusión sean ofrecidas en los años iniciales del curso, antes que los alumnos lleguen a la etapa de las pasantías supervisadas.

Palabras-Clave: Persona con discapacidad. Formación de profesores. Inclusión. Capacitismo.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Experiência em sala de aula.....	30
GRÁFICO 2: Sobre o paradigma da inclusão.....	33
GRÁFICO 3: Sobre o capacitismo.....	37

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	13
3. CAPACITISMO, O QUE É?.....	20
4. PERCURSO METODOLÓGICO.....	24
4.1. Da natureza da pesquisa.....	24
4.2. Do contexto e colaboradores da pesquisa.....	25
4.3. Dos procedimentos de geração de dados.....	27
4.4. Dos procedimentos da análise.....	28
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	30
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	45
APÊNDICE A – Questionário.....	48

1 INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da existência humana, as pessoas com deficiência (PCD) foram submetidas a vários tipos de condutas, que iam da segregação extrema até mesmo ao sacrifício delas. Com o desenvolvimento da sociedade e, conseqüentemente, do pensamento coletivo, vários temas vão ganhando notoriedade e um deles refere-se à inclusão desses indivíduos.

Diante desse contexto histórico, a sociedade ainda apresenta comportamentos e pensamentos excludentes que afetam diretamente a vida das PCD, que por vezes não têm acesso a lugares por falta de estrutura, não têm acesso a uma educação de qualidade e são julgadas como incapazes. Dessa maneira, cabe a dúvida se realmente essas pessoas vivem sua humanidade plena e normalmente.

Saindo do meio social geral e centrando-nos no contexto educativo, as escolas se constituem como os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (UNESCO, 1994). Vemos, então, a educação como um instrumento que ajuda na formação do aluno para que este participe plenamente da vida em sociedade, e as escolas, enquanto instituições de exemplo, devem ser uma das primeiras a não ignorar a pauta sobre inclusão.

Sendo assim, de acordo com Retorta e Bork (2015 *apud* MEDRADO e CELANI, 2017) se queremos que os alunos com deficiência tenham a mesma qualidade de ensino que os alunos considerados típicos, deve-se proporcionar aos futuros professores uma formação adequada, alicerçada também na perspectiva inclusiva. Dessa maneira, com uma formação inicial satisfatória, os professores poderão atuar como agentes sociais, éticos, comprometidos com o bem-estar da comunidade em que estão inseridos, para que não sejam reproduzidas atitudes discriminatórias, excludentes e capacitistas, garantindo assim a permanência e participação dos alunos em sala de aula.

Vários dispositivos legais como, por exemplo, a Lei Brasileira de Inclusão (doravante LBI)¹ e o Plano Nacional de Educação (doravante PNE)², trazem propostas que visam atualizações nos currículos dos cursos de licenciatura e da formação continuada de professores, para que estes passem a inserir em seus Projetos Pedagógicos de Curso – PPC

¹ A LBI em seu artigo 28 inciso XIV menciona que “inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento” (BRASIL, 2015, p. 9).

² O PNE de vigência 2014-2024 em sua meta 4, estratégia 4.16 afirma que devem ser incluídos “referenciais teóricos específicos nos cursos de formação de professor: incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais de educação [...]” (BRASIL, 2014, p. 9)

disciplinas teóricas e, principalmente, práticas pautadas no paradigma da inclusão. Especificamente na LBI essas questões estão mais explícitas, pois traz não apenas implicações para o acesso de alunos com deficiência nas escolas, mas especialmente a sua permanência e participação efetiva, pois em seu artigo nº 28 inciso II afirma que é dever do poder público não só o aprimoramento dos sistemas educacionais, mas “garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (BRASIL, 2015, p. 8).

Posto isto, ficamos cientes de que além de leis que garantem os direitos da PCD, existem também leis que prescrevem que na base da formação do professor devem ser abordadas questões sobre inclusão, para assim, podermos estar mais próximos de uma nova arquitetura escolar, pois como sugere Mantoan (2015, p. 62) “a inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernizar e reestruturar a natureza atual da maioria de nossas escolas”, ou seja, é uma mudança de pensamentos e atitudes que modifica toda a estrutura educacional.

Partimos do pressuposto de que a Linguística Aplicada (LA) é uma ciência social, interdisciplinar e educativa, que a partir de investigações e análises busca soluções e propostas para problemas reais que envolvem o uso da linguagem na sociedade (GARGALLO, 2010). Assim, segundo Gargallo (2010, p. 12, tradução nossa), a LA ao longo dos últimos tempos “ampliou seus horizontes através da inclusão sucessiva de novas áreas de interesse; resulta lógico que a disciplina se amplie à medida que surjam problemas reais e necessidades de solução”. Medrado e Celani (2017) apontam que a discussão sobre a inclusão deve ser realizada tanto no campo da LA como da formação de professores, uma vez que não há como falar em formação de professores, seja ela inicial ou continuada, sem considerar práticas pedagógicas que contribuam para uma escola mais inclusiva, os discursos que compõem as políticas sobre inclusão e as interações em sala de aula.

Diante de tal afirmação, pressupomos que a partir da LA conseguiremos analisar e evidenciar a importância do tema educação inclusiva na formação docente dos alunos de espanhol do Campus VI da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, uma vez que é urgente formar professores preparados, com visão e compromisso ético de incluir, para que estes futuramente formem também pessoas éticas e inclusivas.

Frente a todo o exposto, delimitamos como objetivo geral analisar qual a importância de uma formação inicial sob a perspectiva da educação inclusiva no curso de Letras Espanhol do Campus VI da UEPB, e como objetivos específicos pretendemos: a) problematizar a

formação inicial de professores de língua espanhola na perspectiva da inclusão; b) refletir e problematizar sobre o que é capacitismo e c) contrastar as noções de inclusão e capacitismo entre alunos do 3º e 9º semestres em diante do curso de Letras Espanhol do Campus VI da UEPB.

Diante de tanta mudança na sociedade e nas nossas escolas, sabendo que é direito de todos ter acesso à educação de qualidade, ser respeitado e reconhecido na sua singularidade, justificamos esta pesquisa, pois consideramos importante que durante a formação inicial, o futuro docente tenha contato teórico e prático com disciplinas pensadas através da perspectiva da inclusão. Por outro lado, este tema justifica-se também por contribuir com as discussões e reflexões em torno da formação inicial de professores na perspectiva da educação inclusiva, tema que ainda é pouco problematizado dentro dos cursos de graduação. É importante destacar que a motivação para essa pesquisa surgiu a partir da disciplina eletiva Tópicos Especiais em Língua Espanhola, na qual, durante as aulas, debatemos sobre a inclusão, capacitismo, formação de professores etc. Portanto, foi pensando em uma maneira de formar e instruir futuros professores de maneira ética e inclusiva, que surgiu o nosso interesse pelo tema e objetivos citados anteriormente, já que os futuros professores contribuirão na formação de crianças e adolescentes enquanto cidadãos.

Assim, este trabalho está composto por cinco seções após essa introdução. Na segunda seção falamos sobre a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva e apresentamos algumas leis que além de garantirem o acesso e permanência de alunos com deficiência nas escolas, também fomentam a importância de formar professores inclusivos. Na terceira, trazemos uma breve apresentação sobre o que é o capacitismo e como ele se configura na sociedade e também na escola. Em seguida, na quarta seção, mostramos o perfil da nossa pesquisa assim como o percurso feito até a sua finalização. Na quinta seção, expomos a nossa análise e discussão acerca das noções de educação inclusiva e capacitismo dos alunos do curso de Letras Espanhol do campus VI da UEPB. Por fim, trazemos algumas considerações importantes sobre o trabalho em questão. Percebemos, a partir das nossas análises, que existe um diferencial no nível de conhecimento sobre inclusão e capacitismo entre os dois grupos analisados, e, notamos a importância de que as ementas dos componentes curriculares dos cursos de graduação, abram espaço para a discussão sobre o paradigma da educação inclusiva.

2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Com toda uma trajetória de exclusão social, segregação e por que não dizer em alguns momentos desconsiderados como humanos, as pessoas com deficiência só passaram a ter mais dignidade e reconhecimento depois de reivindicações que buscavam meios de igualdade e de inclusão social, especificamente, depois da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 que daria a todas as pessoas direitos iguais. Yaraian e Destro (2018), no estudo sobre a jornada histórica da pessoa com deficiência, mencionam que a PCD representava grande incômodo aos grupos sociais e a preocupação com os direitos dessas pessoas só se fortaleceu após as grandes guerras mundiais.

Partindo para o campo educacional, Mantoan (2015, p. 10) diz que “não podemos esquecer que nosso passado recente revela uma história de exclusão das pessoas com deficiência”. Tal exclusão era baseada no argumento de que essas pessoas eram incapazes e não conseguiriam acompanhar os demais alunos, podendo ainda atrasar e prejudicar o desenvolvimento deles.

Registros apontam que até a década de 70, a educação da PCD “esteve fundamentada na vertente médico-patológica pedagógica, com base na qual essas pessoas eram tratadas como “doentes e incapazes” (DANTAS, 2021, p.43). Essa “educação” era organizada num modelo de segregação que não permitia o contato dessas pessoas com outros estudantes e nem com a sociedade em geral. Segundo Glat e Fernandes (2005), os médicos foram os primeiros a manifestar-se a respeito da necessidade da escolarização para esse grupo de pessoas, mas ainda assim, nas instituições responsáveis por elas

[...] o trabalho era organizado com base em um conjunto de terapias individuais (fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia, etc) e pouca ênfase era dada à atividade acadêmica, que não ocupava mais do que uma pequena fração do horário dos alunos (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 2).

Através dessas informações, podemos refletir sobre duas ideias geradoras de exclusão. A primeira, mostra-nos que as instituições que eram responsáveis por “educar” as pessoas com deficiência, submetiam-nas mais a tratamentos clínicos do que de fato a educação para que pudessem aprender e se desenvolver, e aqui pode estar refletido o pensamento capacitista da sociedade sobre a PCD.

A segunda ideia não está explícita, mas podemos imaginar que essa segregação se dava tanto pelo fato de que essas pessoas não se enquadravam no modelo regular de ensino

por serem consideradas anormais e incapazes, como também porque os professores não saberiam como trabalhar com esse público.

Corroborando com a nossa segunda ideia, Mantoan (2015) aponta que o fato da escola tradicional resistir à inclusão reflete a sua incapacidade de lidar com a complexidade das diferenças, com a singularidade do *outro*³. Porém, sabendo que é direito de todos o acesso à educação de qualidade, e como é previsto por lei “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996, p. 9), é urgente que as instituições de ensino se adequem às necessidades de seus alunos, e mais urgente ainda que disponham de professores capacitados. Aqui destacamos a necessidade de os cursos de licenciatura elaborarem seus currículos voltados para a formação de professores inclusivos.

Das leis que asseguram e estruturam o funcionamento do sistema escolar brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ainda que seja um documento mais antigo que a LBI, que é voltada especificamente aos direitos da PCD, já traz um capítulo voltado para a educação especial, e no artigo nº 59, em seus incisos I e III, orienta que os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos com deficiência

I- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

III- professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 2014, p. 34).

Diante disso, notamos que a lei é bem explícita no que concerne à viabilização do ensino para PCD, garantindo acesso, permanência e também profissionais capacitados para lidar com a diversidade escolar. Entretanto, de acordo com Aragón (2020, p. 189), "ter esse direito assegurado por lei não significa que as dificuldades enfrentadas por estes alunos para permanecer nos mais diversos contextos escolares estejam resolvidas". Sabemos que essas garantias não são realidade em várias escolas do nosso país. Dantas (2019, p. 43) diz que

[...] de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica 2016, o Brasil conta com 186.100 escolas da educação básica, das quais cerca de 107.565 (57,8%) recebem alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades em classes comuns.

No entanto, não podemos confundir ter acesso ao ambiente escolar com fazer parte ativamente do processo de ensino-aprendizagem, pois como veremos mais adiante em alguns

³ Segundo Skliar, esse “outro” é um outro estranho, visto como um problema. Para o autor “É um outro, a quem se faz oscilar entre o ser-radicalmente-outro, o outro-igual e o-outro-a-ser tolerado (e/ou o aceito, e/ou a ser respeitado, e/ ou a ser reconhecido etc.)” (SKLIAR, 2003, p. 43).

trechos de relatos de alunos com deficiência, a realidade nas escolas não condiz com o que é posto na lei.

No que se refere especificamente à formação de professores, a LBI traz implicações importantes, e segundo Medrado e Celani (2017), isso se dá devido ao fato de o capítulo que fala “Do Direito à Educação” estabelecer ações que, direta e indiretamente, geram um impacto significativo nos currículos dos cursos de licenciatura. A exemplo, podemos destacar alguns incisos do artigo nº 28 que incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

X – adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XIV – inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento (BRASIL, 2015, p. 9).

Considerando os incisos acima citados, de fato, a LBI ao elaborar os direitos da PCD, refere-se também de maneira direta à qualidade da formação dos professores no quesito educação inclusiva, pois, conforme Medrado e Celani (2017), para que os professores adotem práticas inclusivas efetivas, eles precisam ter uma base que deve estar principalmente na sua formação inicial. Contudo, requer também uma continuidade ao longo da carreira docente, ou seja, a formação continuada. Ainda que toda essa mudança seja algo desafiador pelo fato de retirar os licenciandos e também os professores da sua zona de conforto, é algo extremamente necessário.

Corroborando com tais afirmações, Mantoan (2015, p. 81) diz que o professor “além da formação em serviço nas escolas, carece de uma formação em educação inclusiva que deveria vir de todas as disciplinas que compõem o currículo da formação inicial”. Em consonância, Aragón (2020) fala que um currículo do ensino superior pautado na perspectiva da educação inclusiva permitiria que os graduandos se sentissem mais capacitados para incluir em sala de aula. Diante do exposto, fica evidente que, para que tudo isso aconteça, é necessário que os currículos dos cursos de licenciatura sejam atualizados e repensados numa perspectiva inclusiva, de modo que as ementas dos componentes curriculares permitam e apontem para a discussão e debate sobre educação inclusiva, para que o professor recém formado saia da graduação com conhecimentos teóricos para trabalhar de maneira inclusiva e seguro do que está fazendo.

Ao considerar os aspectos mencionados para que tenhamos professores preparados para a inclusão, destacamos também a importância do contato efetivo com alunos com

deficiência durante a formação inicial. Um dos fundamentos da LDB para a formação de professores, em seu artigo nº 61, é justamente a associação entre teoria e prática, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço. Conforme Medrado e Dantas (2019, p. 52)

Necessário se faz que, desde o princípio de sua graduação, os futuros professores compreendam que os alunos com deficiência já estarão lá, em suas escolas e salas, quando eles chegarem formados. Isto é, o encontro com as diferenças precisa existir na formação inicial [...]

Notamos que as autoras, além de evidenciarem a importância de se discutir sobre educação inclusiva durante a formação inicial, chamam a atenção também para o fato de que tão importante quanto o debate teórico, é o contato com pessoas com deficiência na prática durante a formação. Contato este que pode dar-se não só através dos estágios como propõe a LDB, mas também nos programas de iniciação à docência como a Residência Pedagógica (RP)⁴ destinada aos discentes que cursam a partir do 5º período, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)⁵ destinado aos discentes da primeira metade do curso, e os de extensão que são ofertados pelas universidades.

A ausência desse contato durante a formação inicial traz consequências reais ao futuro professor e também aos seus alunos, como comentam Santos e Lima (2020, p. 65)

O déficit na formação dos professores que atuam em sala comum com estudantes deficientes termina criando a tão conhecida pseudo-inclusão, ou seja, apenas a representação do estudante com deficiência na escola comum, sem que este esteja devidamente incluído no processo de aprender.

Como podemos ver, a carência na formação inicial no que diz respeito à educação inclusiva pode também criar uma falsa inclusão, uma vez que o professor não sabe como incluir o aluno nas dinâmicas e atividades da sala. Isto é, o aluno com deficiência está na escola, na sala de aula regular, entretanto, não está participando ativamente do processo de ensino-aprendizagem, assim como os outros alunos. Essa situação caracteriza-se como

⁴ O Programa de Residência Pedagógica é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>, acesso em 02 de maio de 2022.

⁵ O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>, acesso em 02 de maio de 2022.

pseudo-inclusão, pois como coloca o autor acima, é apenas a representação do aluno com deficiência na sala de aula regular.

De tal modo, quando falamos sobre a importância do contato com as PCD durante a formação inicial, não é para que o futuro profissional desenvolva métodos específicos ou esquemas de trabalho pedagógico predefinidos para trabalhar com essas pessoas, que, de acordo com Mantoan (2015) é o que a maioria dos professores espera, principalmente, os que estão em formação continuada, mas para que saibam exercer a docência na diversidade, valorizando seus alunos e as potencialidades de cada um, e não fazer distinções entre eles.

Dantas (2020), ao reunir relatos de alunos com deficiência, especificamente com deficiência visual, dá voz a esses alunos que expressam exatamente quais são seus desejos quando estão em sala de aula. Ao reunir esses relatos de alunos e também de uma professora, ela propõe discutir atitudes, estratégias e ações que podem colaborar para o desenvolvimento de práticas educacionais.

Nesses relatos, os alunos expressam que querem ser tratados com normalidade, sem desprezo e também sem cuidados excessivos; outros colocam que o fato das pessoas sentirem “peninha” ao vê-los também causa incômodo, e enquanto alunos sentem-se injustiçados, uma vez que devido à deficiência são isentados da responsabilidade de fazer as atividades e são passados de série com a justificativa de “ah, é deficiente, vamos passar” (DANTAS, 2020).

Aqui, cabe destacarmos o que diz Aranha (2003) sobre adaptação curricular. Ela diz que os currículos são flexíveis para adaptações e pressupõem que “se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais” (ARANHA, 2003, p. 34). Entretanto, essas adaptações não devem ser uma facilitação ou uma coisa qualquer para o aluno fazer, precisam ser mantidas as exigências da atividade da turma e os mesmos objetivos, porém, com as adequações de acordo com a necessidade daquele aluno.

Na maioria dos relatos, senão em todos, uma das questões que prevalece é a atenção dos professores diante do aluno com deficiência, ou melhor dizendo, a falta de atenção que existe, o fato do professor não saber trabalhar com esse público e ignorá-lo em sala. Sendo assim, duas falas que resumem isso, e ao mesmo tempo sugerem uma ação de como amenizar a exclusão, são as seguintes

[...] se ele não tem muita noção de como lidar com uma pessoa com deficiência, que ele chegue e pergunte [...] A gente sente muita dificuldade nesses lugares como escola, universidade também, porque as pessoas ainda não sabem lidar com a gente como pessoas normais... com algumas dificuldades, mas pessoas normais, como qualquer um tem dificuldade, né? (Ágel) (DANTAS, 2020, p. 14-15).

[...] e aí, você entendeu?” Chegar na gente e perguntar: “o que você acharia que ficaria bom para gente fazer? Tal e tal”, conversar, tirar as dúvidas um do outro pra entender, acho que ficaria melhor [...]. (Alan) (DANTAS, 2020, p. 27).

Ao lermos os trechos acima, percebemos o reflexo da falta de conhecimento de alguns professores para trabalhar com alunos com deficiência, e quem sabe também a falta de vontade, visto que um detalhe importantíssimo para a inclusão é também ter vontade de incluir, é querer ver aquele aluno evoluir e exercer sua cidadania plena. Sobre esse aspecto, destacamos o trecho de um relato de uma professora de alunos com deficiência, no qual coloca que

Com essa experiência, reforcei o entendimento de que todo aprendizado demanda tempo e dedicação. Eu não tinha experiência com aluno cego e com deficiência auditiva, mas isso não foi impedimento para que eu aprendesse, para que buscasse uma inclusão efetiva. Aprendi muito, Ronnie foi um grande professor, ele acreditou no meu potencial (DANTAS, 2020, p. 41).

Outro ponto importante que percebemos nos trechos dos relatos, é que o ato de dialogar com o aluno já é um motivo para eles se sentirem incluídos, para eles saberem que o professor se importa com o processo de aprendizagem deles, ou seja, o diálogo e o ato de aproximar-se desse aluno e indagá-lo sobre o que ele precisa para aprender tornam-se ferramentas imprescindíveis no processo de inclusão. Podemos comprovar isso no trecho a seguir do relato da mesma professora, que, ao falar do processo de aprendizagem de um outro aluno, diz que

No começo foi difícil, mas depois de meses nós conseguimos avançar. Quando começamos a ter uma relação mais próxima, de confiança, o tempo de resposta começou a ser mais rápido. Para isso, eu precisei chegar mais perto, até fisicamente, o toque foi algo fundamental, pois um “very good!” era acompanhado de um toque carinhoso no ombro, uma forma de elogio e incentivo (DANTAS, 2020, p. 36).

Concluimos esta seção com as palavras de Mantoan (2015) sobre o que é formar professores numa perspectiva de educação inclusiva. Ela aponta que “formar professores na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis” (MANTOAN, 2015, p. 81).

O que a autora nos diz é que a inclusão propõe uma quebra de paradigmas, ou seja, nosso modelo de educação em todos os níveis não atende as necessidades de todos os que dela participam, e isso exige uma mudança, uma reviravolta. Não apenas na escola de educação

básica, mas de todas as camadas da sociedade, das instituições que formam o professor, uma mudança também de pensamento, pois a educação precisa ser acessível a todos e não é o aluno que precisa se adequar ao modelo de educação proposto.

3 CAPACITISMO, O QUE É?

Nos últimos anos, alguns termos como machismo, racismo, homofobia etc., vêm sendo pauta de debates em jornais, nas redes sociais e também objeto de trabalhos acadêmicos. Imaginamos que esse destaque se dá uma vez que a diversidade está sendo cada vez mais aceita e os grupos afetados, não estão calando, querem mudanças e lutam por isso.

Mantoan (2015, p. 21) diz que “as diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas e de gênero, entre outras, são cada vez mais desveladas e destacadas, sendo esse descortinar condição imprescindível para entender como aprendemos e compreendemos o mundo e a nós mesmos”. Segundo a autora, esse ato de revelação da diversidade em vários âmbitos da sociedade faz com que compreendamos o mundo e também o nosso interior, e estamos de acordo com esse pensamento. Entretanto, esse descortinar apresentado pela autora, infelizmente não anula os preconceitos existentes desde tempos remotos e que se perpetuam até hoje. Ou seja, existem pessoas lutando por um mundo menos preconceituoso e, em contrapartida, existem aqueles que fecham suas mentes e não buscam tentar entender o *outro*.

Dentre esses termos, destacamos um que talvez seja mais novo e/ou menos debatido no Brasil, que é o capacitismo. Segundo Farias (2019, p. 59) “o termo tem sido adotado por estudiosos da área, como uma categoria de análise que visa suscitar, seja do ponto de vista teórico conceitual, seja do ponto de vista político, uma visão mais ampla acerca da deficiência”.

A autora ainda reforça que a demanda dos movimentos da PCD aproxima-se a outras discriminações sociais tais como sexismo, racismo e homofobia, como falamos no início desta seção. Vários teóricos apontam conceitos diferentes, mas que se complementam para definir o termo em questão, assim, esta terminologia designa crenças, práticas sociais, ideias, instituições e relações sociais, doutrina errônea, sentimento de piedade diante da PCD, superproteção, supervalorização etc. De maneira geral, Andrade (2015, p. 2) diz que

[...] a lógica capacitista se configura como uma mentalidade que lê a pessoa com deficiência como não igual, incapaz e inapta tanto para o trabalho quanto para, até mesmo, cuidar da própria vida e tomar as próprias decisões enquanto sujeito autônomo e independente. Tudo isso porque, culturalmente, construiu-se um ideal de corpo funcional tido como normal para a raça humana, do qual, portanto, quem foge é tido, consciente ou inconscientemente, como menos humano.

Posto isto, percebemos que a principal base do capacitismo é a ideia de um corpo normativo que é fisicamente perfeito, e, como consequência desse padrão social supostamente baseado em um modelo biomédico, todo corpo diferente será desvalorizado, visto como

inferior. Campbell (2001 *apud* CABRERO et al., 2020, p. 8, tradução nossa) afirma isso ao dizer que essa base corporal do capacitismo “cria essa rede de crenças, processos e práticas que produz um tipo particular de ser [...] perfeito, típico da espécie e, portanto, essencial e completamente humano”. Percebemos assim, que essa ideia de corpo perfeito faz com que as pessoas com deficiência sejam vistas como menos humanas, já que nelas falta o essencial, que é o corpo perfeito, segundo esse padrão social.

De acordo com Farias (2019) as atitudes capacitistas estão presentes em vários espaços da sociedade, inclusive nas escolas, e tais atitudes afetam fortemente a vida das pessoas com deficiência, pois além da sua principal ação que é a desvalorização da PCD, ainda as impede de serem donas de suas ações, escolhas e até dos próprios sentimentos.

De acordo com Andrade (2015, p. 2) “o grande problema deste tipo de preconceito é ele ser extremamente sorrateiro, quase imperceptível a olho nu, vindo, inclusive, no mais das vezes, escondido sob uma capa de boas intenções muito difícil de ser questionada”.

O fato do capacitismo ser quase imperceptível, como dito acima, faz com que, geralmente, tenhamos atitudes capacitistas de maneira não intencional. Sendo assim, segundo Pereira (2021), o capacitismo se apresenta de várias formas, como por exemplo, tratar uma PCD como super herói e usá-la como exemplo de superação ao vê-la trabalhando, curtindo etc.; impor limites socioemocionais, como a superproteção, por vezes da família, não permitindo que a pessoa saia só, pois é considerada incapaz, assim como olhar para essa pessoa como um coitado, inocente, puro, que não tem seus próprios desejos e vontades. Todas essas atitudes se caracterizam como capacitistas e privam a pessoa de viver a sua liberdade, a sua humanidade.

No meio escolar, o capacitismo se apresenta desde o momento em que um aluno com deficiência é submetido a atividades simples sem explorar suficientemente suas habilidades ou é excluído pelos colegas de classe das brincadeiras durante os intervalos etc. Sobre o capacitismo na escola, Sousa e Farias (2019) falam a respeito do currículo oculto e como ele pode influenciar nas atitudes capacitistas. As autoras afirmam que, “assim como o currículo formal é característico do ambiente escolar, o currículo oculto existe, e se faz presente nas relações cotidianas da escola, mas não de forma explícita como ocorre com o currículo oficial” (SOUSA; FARIAS, 2019, s.p).

Dessa maneira, diferente do currículo formal que é prescrito por lei, no qual são apresentadas as atividades, conteúdos e objetivos que serão desenvolvidos com os alunos, o currículo oculto, informal, que não está documentado, também existe. Segundo Silva (2003 *apud* ARAÚJO, 2018, p. 30), “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do

ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. Nesse sentido, o currículo oculto é formado por ensinamentos implícitos que não são pensados ou planejados antes de serem ensinados, e que acontecem na interação do dia a dia entre alunos e professores, como por exemplo, atitudes, comportamentos, valores etc.

Araújo (2018, p. 31) diz que

É durante a vivência escolar que as pessoas vão constituindo a sua identidade, vão aprendendo sobre quem são, quais são suas origens culturais, étnicas, raciais e vão descobrindo os diferentes valores que a nossa sociedade atribui a essa diversidade cultural.

Desse modo, se pensarmos em uma escola onde professores e alunos se comportam com indiferença e rejeição diante de pessoas com deficiência, isso significa que eles estão ensinando e reforçando, ainda que sem intenção, a exclusão desse público, promovendo valores positivos a uns, e ao mesmo tempo classificando outros alunos como incapazes. Isso interfere negativamente na construção da identidade desse aluno excluído, que vai perceber que a sociedade atribui valores inferiores à pessoa com deficiência, podendo tornar-se uma pessoa que se sente sempre inferior em relação às outras.

Magalhães e Ruiz (2011, p. 138) dizem que com o currículo oculto

[...] a visão estereotipada de que alunos com deficiência têm “dificuldades para aprender” pode ser mantida. Não porque tais alunos não possam, de fato, aprender, mas porque o currículo de forma subliminar finda por não criar condições objetivas que possibilitem a aprendizagem.

Dessa forma, o currículo oculto pode ser um potencializador de atitudes capacitistas, se a escola, por meio dele, reproduzir tais atitudes, uma vez que, segundo Araújo (op. cit.) os professores e a escola em geral ensinam muito além do que conscientemente acreditam. Além disso, quando professores dizem não saber lidar com alunos com deficiência, mais uma vez o currículo oculto se faz presente, pois através dessas situações é que percebemos o estigma sobre o aluno com deficiência.

Para concluir essa seção, trazemos as palavras de Araújo sobre a importância de se pensar e discutir sobre o currículo oculto na formação de professores tanto inicial quanto continuada. A autora diz que

Tendo consciência desses ensinamentos seria possível estar alerta, sensível, numa prática profissional ética, a fim de estabelecer um relacionamento na sala de aula pautado no respeito, no diálogo, com atitudes, gestos e linguagens que busquem eliminar da sala de aula formas de preconceitos, discriminações e violências, tendo

consciência de que o professor é um exemplo aos seus alunos (ARAÚJO, 2018, p. 37).

Dessa forma, é nítido que os professores e a escola em geral devem refletir e se policiar sobre sua postura diante das diversidades existentes no meio escolar, para que não acabem reforçando ainda mais valores negativos que permeiam a sociedade sobre alguns grupos, que, no nosso caso, são as pessoas com deficiência, e, principalmente, para que não excluam aqueles grupos de alunos que historicamente já são excluídos da escola e da sociedade. Entendemos que é na escola que nós, como indivíduos, geralmente temos nosso primeiro contato consciente com a diversidade de grupos sociais. Dessa maneira, cremos que é também o melhor ambiente para serem discutidas essas questões a fim de termos uma sociedade menos preconceituosa e mais inclusiva.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresentaremos a metodologia da nossa pesquisa e também o percurso traçado para atingir nossos objetivos quais sejam: como objetivo geral analisar qual a importância de uma formação inicial sob a perspectiva da educação inclusiva no curso de Letras Espanhol do campus VI da UEPB, e como objetivos específicos a) problematizar a formação inicial de professores de língua espanhola na perspectiva da inclusão; b) refletir e problematizar sobre o que é capacitismo e c) contrastar as noções de inclusão e capacitismo entre alunos do 3º e 9º semestres em diante do curso de Letras Espanhol do campus VI da UEPB.

4.1 Da natureza da pesquisa

A pesquisa está fundamentada numa abordagem qualitativa-interpretativa, que segundo Moreira e Caleffe (2008, p. 73), “a pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente”, ou seja, numa pesquisa qualitativa os dados serão interpretados e apresentados de maneira subjetivo-discursiva.

Para Denzin e Lincoln (2006, p. 17)

[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. [...] a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Dessa maneira, entendemos que na pesquisa de cunho qualitativo-interpretativa o pesquisador está inserido em um determinado contexto social e busca interpretar os fenômenos sociais que acontecem nesse ambiente, além de “representar as opiniões e perspectivas das pessoas de um estudo” (YIN, 2016, p. 7). Isto é, como pesquisadores desse estudo, buscamos dar visibilidade a formação inicial dos graduandos do curso de Letras-Espanhol do Campus VI da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Além de tentar compreender se essa formação virá a supri-los de conhecimentos sobre a Educação Inclusiva e o Capacitismo e de quais significados são atribuídos a estes temas que vem sendo problematizados na sociedade atual.

4.2 Do contexto e colaboradores da pesquisa

Sendo assim, o contexto de estudo deste trabalho é o Campus VI da UEPB, especificamente o curso de Letras-Espanhol, onde analisamos de maneira interpretativa a importância de uma formação inicial sob a perspectiva da educação inclusiva.

Os colaboradores dessa pesquisa foram alunos do referido curso, enviamos um questionário para 16 alunos do 3º período e para 12 do 9º período em diante, totalizando 28 graduandos que participaram desse estudo, dos quais apenas 5 não devolveram o questionário respondido, restando assim 23 graduandos.

A escolha dos colaboradores foi baseada na pesquisa de Aragón (2020) que aponta que no leque de componentes curriculares do curso em questão existem três disciplinas da base comum (Didática, Educação e Direitos Humanos e Educação Especial) que em suas ementas orientam o professor a abordar, de maneira explícita, temas como o paradigma da inclusão. Então, optamos por delimitar o público alvo da pesquisa considerando que os alunos do 3º período ainda não tiveram contato com nenhuma dessas disciplinas norteadoras do tema inclusão, e os do 9º período em diante supostamente possuem uma bagagem maior, pois entendemos que já cursaram os componentes que abordam o tema, inclusive disciplinas obrigatórias, como por exemplo, a de Educação Especial que é ofertada para alunos do 10º período. Espera-se que os alunos do 9º período em diante já tenham cursado alguma disciplina onde se reflita sobre os temas em questão, já que a distribuição de componentes curriculares dentro do Projeto Pedagógico do Curso - PPC por períodos, dá-nos essa ideia.

A seguir, apresentamos um quadro no qual foram organizados os nomes fictícios dos(as) colaboradores(as), assim como suas respectivas idades, semestre que estão cursando e se possuem alguma experiência docente. O quadro tem o intuito de mostrar o perfil dos nossos colaboradores. É importante destacar que, para a preservação da identidade dos colaboradores, adotaremos o seguinte modelo de identificação: colaborador 1, colaborador 2, colaborador 3, e assim por diante.

Quadro 1: Perfil dos colaboradores

NOME	IDADE	SEMESTRE / CURSO	EXPERIÊNCIA DOCENTE
Colaborador 1	22	3º semestre / Letras Espanhol	Sim

Colaborador 2	23	3º semestre / Letras Espanhol	Sim
Colaborador 3	19	3º semestre / Letras Espanhol	Sim
Colaborador 4	20	3º semestre / Letras Espanhol	Não
Colaborador 5	22	3º semestre / Letras Espanhol	Não
Colaborador 6	19	3º semestre / Letras Espanhol	Não
Colaborador 7	20	3º semestre / Letras Espanhol	Sim
Colaborador 8	27	3º semestre / Letras Espanhol	Não
Colaborador 9	27	3º semestre / Letras Espanhol	Não
Colaborador 10	20	3º semestre / Letras Espanhol	Não
Colaborador 11	19	3º semestre / Letras Espanhol	Não
Colaborador 12	33	9º semestre / Letras Espanhol	Sim
Colaborador 13	27	9º semestre / Letras Espanhol	Sim
Colaborador 14	24	10º semestre / Letras Espanhol	Sim
Colaborador 15	22	10º semestre / Letras Espanhol	Sim
Colaborador 16	46	10º semestre / Letras Espanhol	Sim
Colaborador 17	26	10º semestre / Letras Espanhol	Sim
Colaborador 18	23	10º semestre / Letras Espanhol	Sim
Colaborador 19	24	11º semestre / Letras Espanhol	Sim
Colaborador 20	24	12º semestre / Letras Espanhol	Sim
Colaborador 21	27	12º semestre / Letras Espanhol	Sim

Colaborador 22	26	12º semestre / Letras Espanhol	Sim
Colaborador 23	21	12º semestre / Letras Espanhol	Sim

Fonte: elaboração própria

O quadro acima mostra-nos que os nossos colaboradores estão em uma faixa etária entre 19 e 30 anos, com exceção de apenas 1 colaborador. Com relação à docência, dos 23 colaboradores, a maioria afirma ter experiência docente, sendo que dos que afirmaram possuir experiência, 4 são estudantes do 3º semestre do curso de Letras - Espanhol, e 12 são do 9º semestre em diante.

4.3 Dos procedimentos de geração de dados

Para a geração de dados, devido ao cenário de pandemia da Covid-19⁶ que estávamos vivenciando, o instrumento que consideramos mais viável naquele momento foi o questionário. Então criamos um questionário *online*⁷ através do recurso Google Formulários com um total de 10 questões abertas e fechadas, sendo as 3 primeiras referentes a nome, idade e período que estavam cursando, para sabermos um pouco do perfil do colaborador, e as outras referentes à inclusão e ao capacitismo (ver questionário na íntegra no Apêndice A). A escolha do questionário também se deu considerando a quantidade de participantes, pois ao contrário de uma entrevista, por exemplo, o questionário online possibilitou-nos o levantamento de uma quantidade consideravelmente grande de dados em menos tempo e de forma segura e organizada.

Para a elaboração do questionário foi feita a orientação com a orientadora em questão, em que discutimos quais os tipos de perguntas que seriam feitas e chegamos à conclusão que deveríamos saber o perfil dos nossos participantes e depois seguir para as perguntas específicas sobre o tema da pesquisa. Antes da elaboração dessas questões específicas, primeiro analisamos quais as informações que queríamos coletar, e uma vez que nosso intuito era que os participantes respondessem exclusivamente a partir do nível de conhecimento deles

⁶ COVID-19 é uma doença causada por um vírus da família dos coronavírus. Registros da doença iniciaram-se no ano de 2019, mas a identificação do agente causador e as consequências dessa infecção só ocorreram no ano de 2020. Rapidamente a COVID-19 espalhou-se por vários locais do planeta, levando a Organização Mundial de Saúde a classificar a doença como uma pandemia. Disponível em [Coronavírus \(COVID-19\): informe-se aqui! - Brasil Escola \(uol.com.br\)](#). Acesso em 03 de dezembro de 2022.

⁷https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc8XTVNIshOkzV7C3oE4kOKo1FLH5keIMNvuOMqBTGC3qhz-A/viewform?usp=sf_link

sobre os temas, pensamos em não construir perguntas longas com muitas informações para que não houvesse indução nas respostas e para que os participantes tivessem clareza do que se tratava a questão.

Após a elaboração das perguntas, criamos um formulário do Google Formulários, com uma pequena introdução na qual continha as informações das responsáveis pela pesquisa, assim como a explicação de que o questionário se tratava de uma pesquisa de levantamento de dados para um Trabalho de Conclusão de Curso.

Após a definição do público alvo da pesquisa e a elaboração do questionário, chegamos na fase de contatar os participantes. O contato com os alunos do 3º período se deu com a ajuda da orientadora, que lecionava na turma. Então, ela informou aos alunos sobre a pesquisa, perguntou se aceitariam participar, explicou que era orientadora da pesquisa e que posteriormente a orientanda iria entrar em contato com eles para enviar o link do questionário, que foi enviado para os e-mails institucionais deles. Com os participantes do outro grupo, o contato foi feito via *WhatsApp*, uma vez que conhecíamos e tínhamos o contato de todos. Desse modo, fizemos uma lista de transmissão também explicando sobre a pesquisa e perguntando se aceitariam fazer parte dela. Após a confirmação foi solicitado os e-mails institucionais de cada um para fazer o envio do link do formulário.

O questionário foi enviado para os e-mails institucionais dos alunos no dia 05/09/2021, ficando aberto para respostas até o dia 30/09/2021. De maneira geral não houve dificuldade para contatar os participantes e para enviar os questionários, apenas alguns demoraram um pouco para me passar o *e-mail*, mas nada que viesse a ser difícil de resolver.

4.4 Dos procedimentos da análise

Para começar o processo de análise dos dados obtidos, primeiramente fizemos uma leitura prévia das respostas dos participantes para ir conhecendo o objeto de análise. Após a leitura das respostas, foram feitas categorias de análise, ou seja, a forma como foi elaborado o questionário permitiu-nos fazer agrupamentos dentro da análise. Então, a categorização ficou da seguinte maneira: as questões 4 e 5 é a categoria que fala sobre experiência em sala de aula; as questões 6 e 7 falam sobre o paradigma da inclusão; as questões 8 e 9 é a categoria que aborda sobre o Capacitismo e na questão 10 é apresentada a categoria de análise sobre formação de professores.

Como o nosso questionário apresenta questões abertas e fechadas, a análise dos dados será apresentada de duas maneiras. As questões 4, 6 e 8 serão apresentadas por meio de

representações gráficas sem uma análise muito aprofundada, visto que são questões de marcar “sim” ou “não”, enquanto as questões 5, 7, 9 e 10 serão analisadas de maneira subjetivo-discursiva.

É importante destacar que na nossa pesquisa é feito um contraste de dois grupos (alunos do 3º período e alunos do 9º período em diante). Sendo assim, trabalhamos com a transcrição das respostas dos nossos participantes a fim de conseguirmos responder ao problema da nossa pesquisa.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

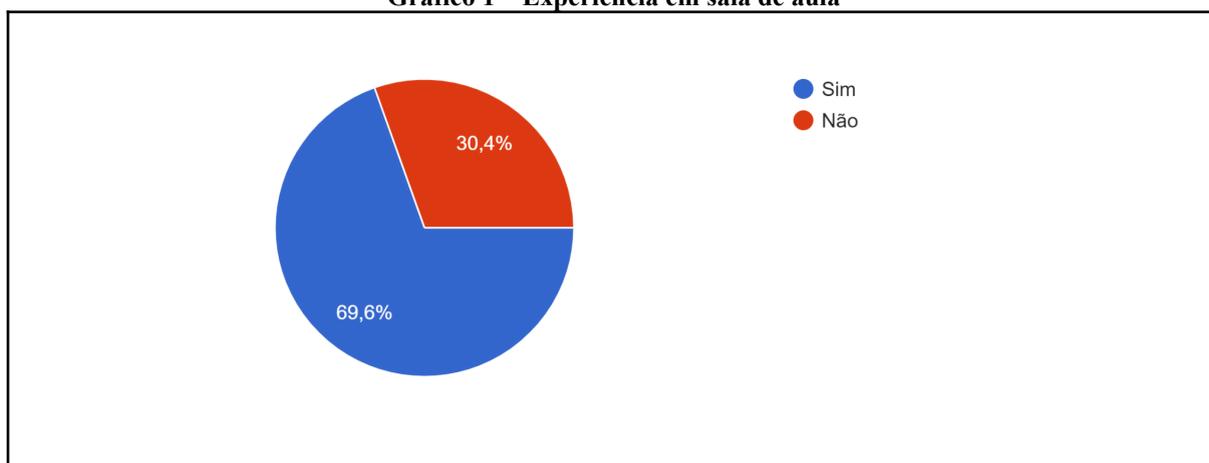
Antes de iniciarmos nossas discussões, consideramos importante reiterar a escolha dos colaboradores dessa pesquisa. Como citado anteriormente, a partir da pesquisa de Aragón (2020) percebemos que os alunos que ainda estão no 3º período não tiveram contato com nenhum componente curricular que aborde diretamente um dos temas em questão, e os do 9º semestre em diante entendemos que já possuem um conhecimento maior acerca desses assuntos, pois espera-se que já tenham cursado alguma disciplina que aborde a temática da inclusão, como foi explicado na seção 4.2. Com isso, diante das respostas dos graduandos, podemos fazer um contraste e, principalmente, refletir como disciplinas que abordam o tema da inclusão são importantes para a formação desses futuros professores.

Frisamos também que iniciaremos a análise a partir da questão 4, pois as três questões anteriores tinham como objetivo conhecer o perfil do colaborador e suas respectivas respostas estão elencadas no quadro “perfil dos colaboradores” na seção anterior.

QUESTÕES 4 E 5 - Experiência em sala de aula

Na 4ª questão procuramos saber dos participantes se eles já tiveram alguma experiência de ensino em sala de aula, e das 23 respostas, 16 graduandos (69,6%) afirmaram que sim, como mostra o gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1 – Experiência em sala de aula



Fonte: elaboração própria

Nessa questão inicial podemos perceber que antes mesmo de estarem formados, a maior parte dos envolvidos na pesquisa já possuem alguma experiência docente, sendo que 4

dos que responderam “sim”, estavam cursando o 3º semestre do curso. Dessa maneira, um aluno no 3º período de graduação não tem ainda conhecimento e prática suficientes para sala de aula, e quando pensamos em questões como a inclusão que é um tema ainda complexo, o graduando pode ser mais imaturo ainda, o que nos leva a pensar como esse participante se posiciona diante de um aluno com deficiência. Após responderem a 4ª questão, só responderia à 5ª o aluno que tivesse marcado “sim” na anterior, pois a questão é um complemento da anterior.

A 5ª questão indaga o colaborador para saber se nessa experiência ele teve algum aluno com deficiência e qual a atitude dele diante dessa realidade. Dos 16 que afirmaram ter tido experiência em sala de aula, 7 colocaram que tiveram alunos com deficiência (sendo que desses 7 colaboradores 2 eram do 3º período e os outros 5 dos semestres finais) e 2 apontam que não sabiam de certeza, pois não tinham nenhum tipo de diagnóstico do aluno. Das respostas afirmativas para a experiência com alunos com deficiência, algumas apontam para o sentimento de insegurança, de incapacidade e também confusão sobre como lidar com esse aluno, interagir e incluí-lo no processo de aprendizagem, como podemos observar nos trechos a seguir:

Pergunta nº 5: Você teve algum aluno com deficiência? Como foi a sua reação diante dessa realidade?

Foi um choque, eram alunos com deficiência auditiva, percebi que os alunos estavam na sala de aula e no decorrer das aulas quando solicitei a interação deles na aula, seus colegas me avisaram sobre a deficiência (Colaborador 16, 10º semestre).

[...] no começo foi um pouco confuso mas depois deu certo (Colaborador 13, 9º semestre).

Sim, reação de incapacidade por não saber como agir (Colaborador 18, 10º semestre).

Já tive acesso a grandes escolas públicas e a um número significativo de alunos com deficiências. A princípio não tinha muito conhecimento sobre suas limitações e como reagir e interagir, mas ao decorrer dos anos aprendi com experiências pessoais contínuas (Colaborador 7, 3º semestre).

Sobre essas reações diante da experiência com alunos com deficiência, Dantas (2019), baseada em Spinoza (2014) e Iafelice (2015), diz que:

[...] a experiência formativa com pessoas com deficiência se realiza por meio de um encontro de corpos. Encontro entendido como algo que nos desloca e nos afeta, desestabilizando nossas próprias certezas, abrindo em nós um espaço para o impensável do próprio pensar (DANTAS, 2019, p. 68).

Dessa maneira, entendemos que essas experiências são como um choque de realidade, como afirmou o colaborador 16, que afetam aqueles professores que realmente se preocupam com a aprendizagem de seus alunos. E, quando o professor é afetado por essa realidade, pode surgir nele o desejo de mudança, de busca de mais conhecimento e práticas que talvez não tenha tido durante sua formação. Esse choque de realidade também demonstra o quanto o professor sai despreparado da universidade para a diversidade que é inerente a sala de aula e como a falta de formação baseada numa perspectiva inclusiva dificulta o trabalho docente.

Outra resposta em específico diz o seguinte: "Sim, pedi ajuda aos professores para saber como lidar com a situação" (Colaborador 12, 9º semestre). Essa resposta trouxe um ponto importante, que é o fato de não saber lidar com a situação, mas a busca de ajuda expressa certa preocupação do professor para com o aluno. Entretanto, o colaborador diz que pediu ajuda a outros professores, o que também é válido, mas, quem melhor para dizer como é mais fácil para ele aprender, que o próprio aluno? Nesse caso, o que queremos apontar é que o professor precisa conhecer melhor seu aluno para saber como funciona o processo de aprendizagem para ele, ou seja, a melhor maneira de saber é perguntando diretamente ao aluno (DANTAS, 2019).

A resposta do colaborador 19 à mesma pergunta diz o seguinte:

Pergunta nº 5: Você teve algum aluno com deficiência? Como foi a sua reação diante dessa realidade?

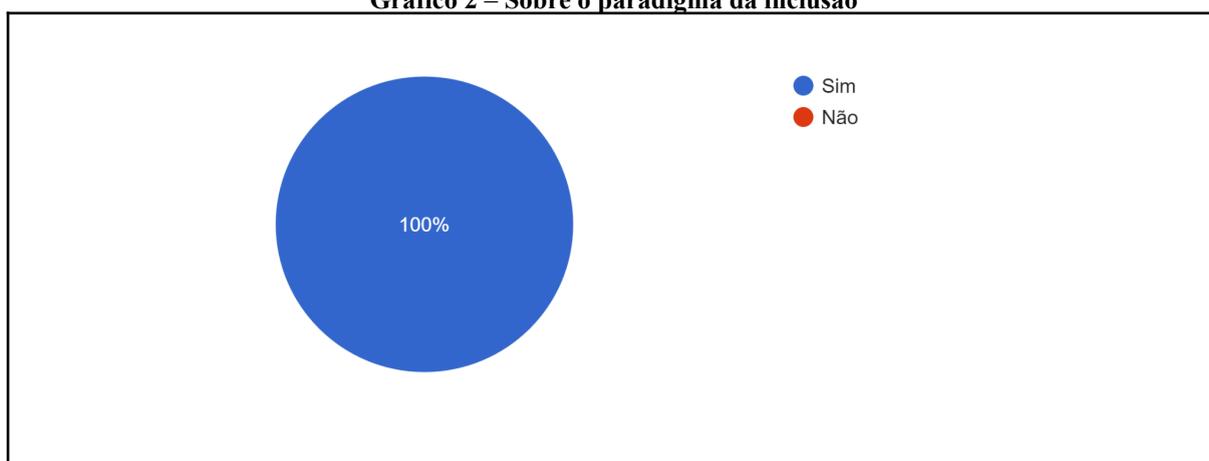
Não tive nenhum aluno com deficiência até hoje. É uma das minhas grandes preocupações caso futuramente tenha, pois ainda que tenha visto vários materiais sobre trabalho com deficiência, como na cadeira de Tópicos Especiais em LE, ainda me falta a segurança que talvez venha com a experiência real em sala (Colaborador 19, 11º semestre).

Nesta resposta notamos a preocupação do colaborador por não ter experiência com alunos com deficiência. Segundo ele, apesar de ter conhecimento teórico, falta-lhe a prática que é também muito importante. Diante disso, vemos que os professores já formados e os que estão em formação se sentem inseguros ao se deparar com alunos com deficiência, e isso só mostra uma vez mais o quanto a universidade precisa reforçar essa temática nos seus cursos.

QUESTÕES 6 E 7 - Sobre o paradigma da inclusão

Nestas duas questões queríamos sondar dos participantes o que eles sabem sobre o termo inclusão. Na questão nº 6 perguntamos se já tinham ouvido falar em inclusão, e todos os participantes (100%) afirmaram que sim, como podemos visualizar no gráfico 2 abaixo:

Gráfico 2 – Sobre o paradigma da inclusão



Fonte: elaboração própria

Após sabermos que os colaboradores sabiam da existência da palavra inclusão, perguntamos, no quesito 7, o que eles entendem pelo termo em questão. Aqui tivemos diversas respostas que, de certa forma, se complementam, desde algumas mais superficiais até outras mais elaboradas. Nesta pergunta, já podemos começar a observar se há algum diferencial na noção de o que é incluir entre alunos do 3º e 9º período em diante.

Seguindo nossa análise, destacamos 8 respostas de alunos do 3º período, a seguir.

Pergunta nº 7: O que você entende pelo termo Inclusão?

Saber incluir a pessoa com deficiência (Colaborador 2, 3º semestre).

Fazer com que a criança esteja "inclusa" participe das atividades sem dificuldade (Colaborador 3, 3º semestre).

Seria o ato de incluir àqueles que possuem algum tipo de deficiência física ou psicológica, sendo ele, em qualquer tipo de âmbito social (Colaborador 4, 3º semestre).

Não excluir pessoas independentemente de qual seja o seu tipo de deficiência, mostrar que elas podem sim fazer coisas como qualquer outra pessoa (Colaborador, 3º semestre 5).

Inclusão é agregar lugar a todos aqueles que por muitas vezes são segregados não somente do ambiente mas do meio intelectual, social e cultural. É agregar valor e importância é trazer pra perto (Colaborador 7, 3º semestre).

Quando todas as pessoas se sentem pertencentes ao grupo social que estão inseridos. (Colaborador 9, 3º semestre).

É quando engloba um conjunto de pessoas (Colaborador 10, 3º semestre).

Entendo que a inclusão é algo muito debatido atualmente, para toda a população ter direito de voz e vez (Colaborador 11, 3º semestre).

Podemos observar que os graduandos têm uma certa ideia sobre o termo inclusão, uns mais aprofundados e mais próximos do real sentido, enquanto outros têm uma visão mais superficial. Percebemos em alguns, especificamente, nos colaboradores 2, 4 e 5 a ideia de que ao falar de inclusão estamos nos referindo apenas às pessoas com deficiência, o que não procede, pois a inclusão, de acordo com Dantas (2019, p. 20) “é possibilitar que todos, sem distinção de cor, condição social, língua, nacionalidade, cultura, características físicas, gênero, deficiência ou religião, possam fazer parte da sociedade, contribuindo e utilizando dos seus bens e serviços”. Sendo assim, a inclusão fala sobre não deixar ninguém de fora da sociedade, e no meio escolar, Mantoan (2015, p. 28) diz que “é não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar” .

Na resposta do colaborador 3 percebemos outro ponto, ele afirma que incluir seria participar das atividades sem dificuldades, o que não é exatamente essa a ideia, pois dificuldades vão sempre existir, todos nós apresentamos dificuldades para aprender algo. Na inclusão, o aluno participa ativamente do processo de aprendizagem, ele deve ter as mesmas oportunidades que os outros alunos têm, mas isso não significa que as dificuldades serão anuladas.

Já na fala do colaborador 10, transparece a ideia de integração, que segundo Mantoan (2015), apesar de ter um significado semelhante ao do termo inclusão, os dois são utilizados para situações de inserção diferentes. O processo de integração escolar “trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados” (MANTOAN, 2015, p. 27). Neste sentido, englobar as pessoas no mesmo ambiente, neste caso no meio escolar, não significa necessariamente que todos estão sendo tratados da mesma maneira.

Nas respostas dos colaboradores 7 e 9 já notamos uma noção mais aprofundada sobre o que entendem por inclusão. Percebemos que eles consideram questões de igualdade ao mencionar sobre o sentimento de pertencimento dentro de um determinado grupo ou lugar; o colaborador 7 também aponta para a questão de agregar valor e importância à PCD, já que muitas vezes essas pessoas são desvalorizadas e descredibilizadas. Nestas situações o que

acontece é que as pessoas não reconhecem que pessoas com deficiência têm suas habilidades, inteligência e seu valor como qualquer indivíduo.

A seguir, destacamos algumas respostas de graduandos dos períodos finais:

Pergunta nº 7: O que você entende pelo termo Inclusão?

Incluir as pessoas com algum tipo de deficiência no meio social (Colaborador 13, 9º semestre).

*A união das pessoas, na qual todas devem ter o direito a equidade, e sintam-se incluídas na sociedade como partes de um todo. **Incluindo as diferenças de cada um, as aceitando** e tendo consciência que todos temos nossas dificuldades e necessidades (Colaborador 14, 10º semestre). (Grifo nosso).*

Fazer com que todos os alunos sem exceção participem do processo de ensino e aprendizagem (Colaborador 15, 10º semestre).

Espaços sociais que possibilitem a interação de todas as pessoas que neles estejam (Colaborador 16, 10º semestre).

Para mim a inclusão é quando uma sociedade está adepta a se adequar as pessoas de acordo com suas diferenças e especificidades, e assim todos tenham os mesmos direitos a uma vida digna e igualitária (Colaborador 17, 10º semestre).

O que entendo por inclusão é o movimento de incluir todas as pessoas independente da sua, raça, cor, situação financeira, etnia, e também, independente de suas particularidades físicas como no caso de uma deficiência. Partindo dos princípios da inclusão, não se deve excluir uma pessoa por ela possuir alguma deficiência, pois ter uma deficiência não significa que a pessoa é incapaz. Outro aspecto importante a se considerar é que para se ter uma real atividade de inclusão, é necessário que sejam aplicadas ações verdadeiramente inclusivas, e não ações de faz de conta que são propostas e apresentadas como inclusivas, porém que na sua essência são carregadas de traços capacitistas (Colaborador 19, 11º semestre).

Resumindo, é o ato de incluir qualquer pessoa sem distinção de raça, gênero, idade, deficiência, classe social etc. (Colaborador 21, 12º semestre).

Inclusão é você incluir aquele aluno que tem deficiência no meio dos demais ditos normais, ou seja, inserir essas pessoas nas mesmas atividades e práticas que as pessoas ditas "normais" praticam (Colaborador 22, 12º semestre).

Trazer para dentro, pra junto. Fazer parte de algo (Colaborador 23, 12º semestre).

Nas respostas dos alunos dos períodos finais, observamos respostas mais elaboradas e que trazem aspectos que a inclusão considera importante, como por exemplo, não haver distinção de raça, gênero, classe social, deficiência, como citamos anteriormente. A questão de fazer a pessoa sentir-se parte de algo, na sala de aula, por exemplo, ela não estará apenas de corpo presente, ela participa ativamente, se sente confortável no ambiente, pois não está sendo vista como uma pessoa estranha no meio das “iguais”, não está sendo rotulada.

Outra questão que salta aos olhos diz respeito à interação que às vezes é um problema, já que as pessoas geralmente não sabem interagir com a PCD, por vezes não se dirigem a elas, mas aos seus acompanhantes, como se elas não tivessem a capacidade de responder por si

mesmas. Outro ponto também levantado pelos colaboradores 16 e 17 é o tema da necessidade da sociedade se adequar aos que dela fazem parte, isto é, as escolas devem se ajustar para atender a todos os seus alunos.

Destacamos ainda o que diz o colaborador 19 sobre o fato de que para incluir se faz necessário ações verdadeiramente inclusivas, pois as vezes o que se apresenta é um faz de conta, é fazer uma atividade com o aluno apenas para ele passar o tempo, uma atividade que não ajuda no desenvolvimento e na interação desse aluno com os demais. O colaborador ainda aponta para a questão de que essas atividades adaptadas sejam simples demais, não condizem com a capacidade do aluno com deficiência, o que é um indicativo de que estas estão carregadas de capacitismo, algo que falaremos mais adiante.

Por outro lado, destacamos também duas respostas de alunos dos períodos finais (colaboradores 13 e 22) que apresentam algumas ideias mais superficiais, como a ideia de inclusão apenas para pessoas com deficiência, como já discutimos anteriormente, e a fala do colaborador 14 que menciona “incluir as diferenças de cada um, aceitando-as”. Quando o colaborador fala em aceitar a diferença do outro, lembramos do que Mantoan (2015) fala sobre essa questão. Ela nos lembra que “a diferença é produzida e não pode ser naturalizada, como pensamos, habitualmente. Essa produção merece ser compreendida, e não apenas respeitada e tolerada” (MANTOAN, 2015, p. 35). Diante do que fala a autora, pensamos que não cabe também dizer que temos que aceitar os alunos com deficiência, pois geralmente aceitamos algo que nos é oferecido, ou porque temos que nos conformar com algo, e, neste caso, os alunos têm direitos iguais à educação que não cabe à escola decidir se vai aceitá-lo ou não, ela precisa compreender que é um direito e esse aluno não precisa passar por uma aceitação.

De maneira geral, constatamos que há sim um certo diferencial na noção de inclusão entre os alunos do 3º período e os dos períodos finais. Apesar de não ser uma diferença gritante, é algo que na prática docente faz toda diferença, principalmente para o aluno com deficiência. Esse diferencial está em entender como acontece a inclusão, que não é apenas o aluno estar, é participar, é fazer, é o sentimento de pertencimento. Notamos que a maioria dos alunos do 3º período usa muito “é saber incluir”, “fazer com que esteja inclusa”, “não excluir”, mas ainda não conseguem dar exemplos de atos de inclusão.

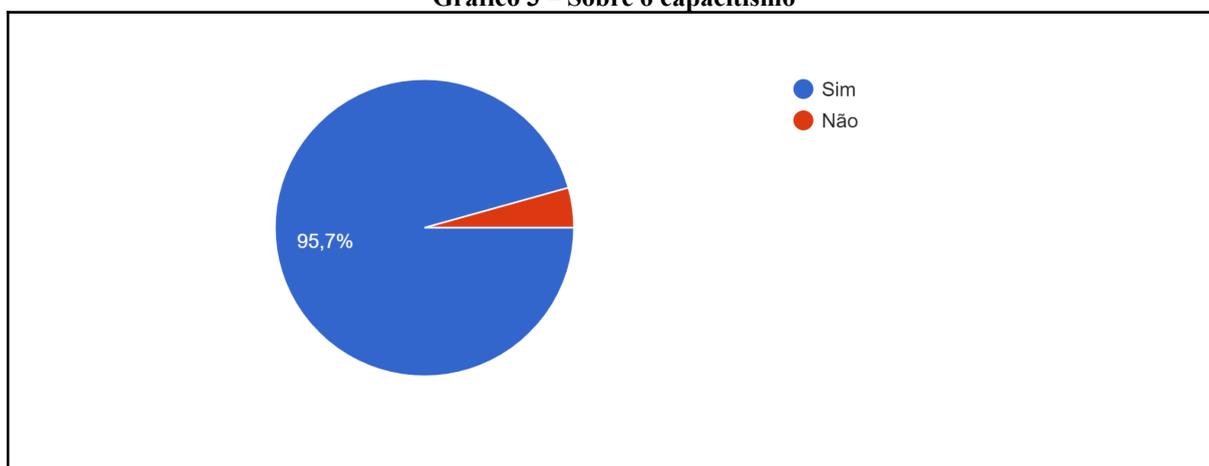
Após analisar todas as respostas, notamos que nenhum dos colaboradores falou diretamente sobre a questão da acessibilidade. Geralmente, esse ponto é o que a princípio vem na mente de muitas pessoas quando falamos sobre inclusão, e esse não é o mais importante. Entretanto, não é possível haver inclusão se as barreiras estruturais (aquelas que dificultam o

trânsito da PCD, como a falta de rampas, piso tátil etc.) não forem também repensadas e resolvidas.

QUESTÕES 8 E 9 - Sobre o capacitismo

Na questão nº 8, fizemos a seguinte pergunta aos colaboradores: Você já ouviu falar em capacitismo? Dos 23 colaboradores, 22 (95,7%) afirmaram que já haviam ouvido falar sobre o capacitismo, e apenas 1 colaborador afirmou que não. Dos 22 que afirmaram conhecer o termo, 10 eram colaboradores do 3º período e 12 eram dos períodos finais. Vejamos o gráfico 3:

Gráfico 3 – Sobre o capacitismo



Fonte: elaboração própria

Levando em consideração a porcentagem obtida que afirma ter ouvido falar sobre o termo capacitismo, imaginamos ser algo positivo. Entretanto, ao perguntarmos na questão nº 9 “o que você entende pelo termo capacitismo?”, analisamos todas as respostas e observamos que 3 colaboradores do 3º período definiram o capacitismo como algo que é totalmente diferente do seu significado. Vejamos as falas a seguir:

Pergunta nº 9: O que você entende pelo termo capacitismo?

Capacitar alguém para que ela se torne apta para desenvolver algo. Seja a inclusão ou qualquer coisa (Colaborador 2, 3º semestre).

Capacidade de fazer certa atividade (Colaborador 3, 3º semestre).

Sistema econômico e político que visa o lucro (Colaborador 9, 3º semestre).

Como é possível notar, as respostas dos colaboradores em destaque são distantes do significado da palavra, para eles o termo parece ser algo positivo relacionado ao ato de capacitar pessoas.

Já o colaborador 9 traz um conceito ainda mais distante da nossa pesquisa e fala sobre o conceito de capitalismo. Abrindo um parêntesis, esse fato ocorrido com o colaborador 9 também levanta uma questão importante que está presente nas universidades, que é a falta de atenção e compromisso de alguns alunos para as pesquisas e atividades acadêmicas, pois quando participamos de uma pesquisa temos que ter comprometimento e responsabilidade. Neste caso imaginamos ter ocorrido uma leitura muito rápida das perguntas.

Voltando o foco para nossa análise, percebemos na maioria das respostas dos graduandos do 3º período, exceto dos colaboradores 1 e 4, que eles pensam no capacitismo sob a ótica de limitar e discriminar a pessoa com deficiência, o que também faz parte, entretanto, existem várias outras atitudes sorrateiras que são capacitistas mas muitas pessoas não sabem, e por não saberem, essas atitudes continuam existindo.

Sobre os colaboradores 1 e 4, nas suas respostas eles dizem que:

Pergunta nº 9: O que você entende pelo termo capacitismo?

Capacitismo é a discriminação contra pessoas com deficiência, que pode se manifestar das mais diversas formas, como por exemplo, quando uma pessoa com deficiência é tratada quase como um herói por realizar uma atividade simples, como uma pessoa com deficiência visual atravessar uma rua sozinha (Colaborador 1, 3º semestre).

Seria como o ato de "surpreender-se", com atitudes executadas pelas pessoas que possuem algum tipo de deficiência. Como por exemplo: "Nossa, mesmo sem ele ter suas mãos, mas, ele consegue escrever com o lápis em sua boca." À vista disso, observa-se um tipo de "julgamento", em que, algumas pessoas pensam que, por alguém possuir uma determinada deficiência, não conseguem realizar tais atividades (Colaborador 4, 3º semestre).

Nestas respostas percebemos que apesar desses dois colaboradores ainda não terem cursado as disciplinas que abordam essas questões no curso de Letras Espanhol do campus VI da UEPB, eles já possuem essa noção mais aguçada sobre o capacitismo, o que não se aplica a maioria. Notamos que os colaboradores falam do capacitismo sob a mesma ótica de Pereira (2021) e Andrade (2015), citados anteriormente no tópico “Capacitismo, o que é?”, ao falarem das formas sorrateiras que o capacitismo pode apresentar.

Agora, vejamos o que dizem alguns colaboradores dos semestres finais.

Pergunta nº 9: O que você entende pelo termo capacitismo?

É quando a gente tem atitudes que são preconceituosas, mesmo pensando que estamos agindo de boa fé (Colaborador 13, 9º semestre).

Não acreditar nas capacidades/habilidades das pessoas, em relação à aprendizagem em qualquer área do conhecimento, especificamente das que possuem alguma deficiência (Colaborador 16, 10º semestre).

Entendo que capacitismo é uma forma de preconceito que considera que as pessoas que possuem alguma deficiência são incapazes de realizar atividades comuns próprias das pessoas que não possuem deficiência, como por exemplo, ter um trabalho, ter uma relação interpessoal, resolver algum problema, responder algo por si, etc. A lógica capacitista está muito enraizada na nossa sociedade atualmente, e muitas vezes é até difícil reconhecer que nossas ações ou conceitos estão cheios de julgamento capacitista, pois dificilmente fazemos esse movimento de se olhar no espelho e analisar se o que fazemos é algo preconceituoso, simplesmente consideramos muitas dessas ideias capacitistas como um senso comum verdadeiro e ignoramos o tema completamente. Pessoalmente falando, só vim analisar mais o que eu acreditava depois da cadeira de Tópicos em LE. Antes disso eu era muito preconceituoso, e nem sabia que era, pois acreditava que todas minhas crenças eram um senso comum. Apenas a partir dessa cadeira que vim abrir meu olho, e hoje tento ser mais justo, crítico, para não cometer esse erro. Mas ainda é muito difícil dizer quando estou sendo capacitista (Colaborador 19, 11º semestre).

*O capacitismo é a discriminação com as pessoas com deficiência. Se caracteriza, por exemplo, quando subestimamos a capacidade da pessoa, só por ela ter deficiência, ou também, **quando resumimos a pessoa à sua deficiência**. Existem várias formas de manifestar capacitismo (Colaborador 21, 12º semestre). (Grifo nosso).*

Analisando as respostas acima, notamos alguns pontos em comum que, inclusive, apareceram na resposta dos colaboradores 1 e 4. Trata-se da questão do capacitismo e as diversas maneiras que ele se configura, como por exemplo, quando temos atitudes preconceituosas ainda que pensemos que estamos agindo de boa fé (colaborador 13). Ou seja, eles mostram que o capacitismo vai além de limitar a PCD.

O colaborador 19 resume de maneira muito clara o capacitismo e as formas que ele acontece. Ele alerta para algo muito importante quando fala que é difícil reconhecermos se nossas ações estão sendo capacitistas, pois não temos o costume de parar para analisar se o que falamos e fazemos está sendo preconceituoso. E, quando pensamos no capacitismo, que ainda é pouco debatido e pouco conhecido, esse movimento de auto análise e de se policiar fica ainda mais difícil, pois muitas pessoas nunca ouviram sequer o termo capacitismo. Além disso, o colaborador também enfatiza o quão importante foi para ele cursar uma disciplina que abordasse tais questões, ele deixa claro que a disciplina foi um estalo para que ele abrisse o olho e revisse suas atitudes e crenças sobre as pessoas com deficiência. Dito isto, reforçamos a necessidade do tema ser debatido em todos os âmbitos da sociedade, principalmente nas escolas e nos cursos de formação de professores.

Na fala do colaborador 21, ele menciona a seguinte frase “quando resumimos a pessoa à sua deficiência”. Isso geralmente acontece, por exemplo, quando alguém fala “Maria é deficiente”. Essa expressão é capacitista porque reduz a pessoa unicamente à deficiência que

ela tem, como se ela não possuísse outras qualidades e características. Desse modo, o correto a ser dito é que Maria “tem” uma deficiência que não é a principal característica dela.

QUESTÃO 10 - Formação de professores e disciplinas que abordam o paradigma da Educação Inclusiva.

Para concluirmos a análise, na questão 10 fizemos a seguinte pergunta aos colaboradores: “Você considera importante que em um curso de formação de professores haja disciplinas que abordem o paradigma da Educação Inclusiva? Por quê?”.

Nesta questão, os 23 colaboradores consideraram importante a existência de componentes curriculares na grade curricular da formação inicial docente que abordassem o paradigma da educação inclusiva. Alguns apontaram para o fato de que o professor tendo essa base na sua formação conseguirá abordar temas importantes em sala de aula, como o capacitismo, com o intuito de começar a denunciar tais preconceitos. Vejamos a resposta:

Pergunta nº 10: Você considera importante que em um curso de formação de professores haja disciplinas que abordem o paradigma da Educação Inclusiva? Por quê?

Acredito que seja muito importante e indispensável. Na nossa sociedade a lógica capacitista é o que predomina, e acredito que apenas a partir do diálogo que isso pode ser combatido. Não vejo um ambiente melhor para se trabalhar esse tema que na sala de aula, acredito que a sala de aula é o lugar onde se pode ter uma iniciativa muito relevante para começar a se desmistificar essa lógica capacitista. Portanto, é gritante que esse debate chegue aos cursos de formação de professores para que posteriormente chegue na sala de aula, que é onde se formam os valores e ideários das novas gerações (Colaborador 19, 11º semestre).

O colaborador 19 também aponta para o fato de que a escola é um espaço importante para a formação de valores e ideais dos alunos. Desse modo, uma escola que além de falar sobre inclusão, também é inclusiva, ela está passando valores positivos para seus alunos, para a futura geração, que refletirão positivamente na formação cidadã deles e também na vida daqueles grupos de pessoas que sempre foram estigmatizadas, pois, uma geração que entende o peso negativo do capacitismo, e a importância da inclusão, vai possibilitar uma qualidade de vida melhor para as pessoas com deficiência.

Outro colaborador respondeu da seguinte maneira

Pergunta nº 10: Você considera importante que em um curso de formação de professores haja disciplinas que abordem o paradigma da Educação Inclusiva? Por quê?

Com certeza, pois eu só tive contato com uma formação de vergonha aos meus 18 anos sobre educação inclusiva. Antigamente eu pensava que era algo que estava muito distante do meu alcance e da minha ação. Como jovem protagonista eu hoje posso ajudar a construir uma educação inclusiva por onde eu passar seja em escolas do governo, do município ou privadas. Do meu ponto de vista amaria participar de uma disciplina desse nível de importância nacional (Colaborador 7, 3º semestre).

Na fala do colaborador 7 percebemos que ele só teve contato com o tema da educação inclusiva com seus 18 anos de idade, o que se subentende que ele não estava mais em sala da escola regular como aluno. Esse fato expressa a ausência de debates sobre a inclusão dentro das salas de aula do ensino básico, que também é importante e necessário para que os alunos aprendam a lidar com a diversidade e as diferenças, como mostra a seguir a fala do colaborador 10.

Pergunta nº 10: 10- Você considera importante que em um curso de formação de professores haja disciplinas que abordem o paradigma da Educação Inclusiva? Por quê?

Sim. Pois, saber se comportar diante de uma situação é de extrema importância, uma vez que, alunos com algumas necessidades especiais sintam-se acolhidos de maneira comum entre os outros. A mesma se torna essencial desde a infância para que estudantes aprendam lidar e a valorizar as diferenças entre a diversidade (Colaborador 10, 3º semestre). (Grifo nosso).

Notamos, na resposta do colaborador 10, que ele afirma sobre a importância de se falar e principalmente praticar uma educação inclusiva desde a educação infantil, pois, se uma criança frequenta uma escola que apresenta um ambiente inclusivo ela já vai crescer sabendo lidar com essas diferenças, sabendo que as pessoas são diferentes e isso é normal e não torna ninguém inferior a ninguém.

O colaborador 18 e o colaborador 14, como veremos adiante, também falam sobre um ponto relevante. Eles apontam os componentes curriculares que abordam o paradigma da educação inclusiva como importantes norteadores para os professores, uma vez que os assuntos debatidos nesses componentes despertam neles um olhar diferente que os fará buscar maneiras cada vez mais eficazes de incluir seus alunos. O colaborador 18 menciona que as vezes o professor pode tentar incluir seu aluno com deficiência, e não consegue efetivar 100% a inclusão, já que as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem são próprias da sala aula, então, as disciplinas sobre educação inclusiva são norteadoras neste sentido, de abrir o olhar do professor para buscar outros meios, outras práticas, outros caminhos que atendam melhor seus alunos. Vejamos as respostas:

Pergunta nº 10: 10- Você considera importante que em um curso de formação de professores haja disciplinas que abordem o paradigma da Educação Inclusiva? Por quê?

Super importante, pois ao serem abordados temas como esse na graduação, os graduandos irão buscar mais informações e quando se depararem com pessoas com necessidades específicas em sala de aula, saberão mais ou menos, quais caminhos seguir para ajudar no desenvolvimento educacional dos mesmos (Colaborador 14, 10º semestre).

É fundamental, porque prepara o profissional para a sala de aula da vida real, mesmo que o professor não saiba efetivar 100% a inclusão, mas ele terá um olhar e um entendimento diferente que o fará buscar meios para que a inclusão aconteça (Colaborador 18, 10º semestre).

Notamos que em todas as respostas desta pergunta, os colaboradores consideraram importante componentes curriculares que falem sobre educação inclusiva. Dentre as respostas, quase por unanimidade, os colaboradores apontam de maneira geral para duas questões: a primeira é que essas disciplinas preparam os professores para trabalharem de maneira inclusiva e, a segunda questão, é sobre o direito que todas as pessoas têm à educação, e que seja uma educação igual e de qualidade para todos, o que exige professores preparados para lidar com os mais diversos públicos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva é uma temática que precisa ser debatida, principalmente nos cursos de formação de professores, tendo em vista que estes são os responsáveis por uma parcela da formação dos indivíduos para viver em sociedade. Para que tenhamos uma educação inclusiva efetiva, precisamos do apoio e conscientização de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, escola, alunos, pais e a sociedade em geral. Sendo assim, é urgente que pautas como a do capacitismo, por exemplo, sejam debatidas para que as pessoas saibam o que significa e saibam como evitar atitudes que se caracterizam como capacitistas.

Diante da nossa análise, notamos que de certa maneira há um diferencial no nível de conhecimento sobre inclusão e capacitismo entre alunos do 3º, 9º, 10º, 11º e 12º semestres. Ainda que todos os colaboradores do 3º semestre tenham afirmado que já ouviram falar sobre inclusão, notamos que alguns, aparentemente, responderam com a ajuda de alguma pesquisa, uma vez que nos deram respostas muito elaboradas, mas, ao serem perguntados sobre a importância de disciplinas que abordam o paradigma da educação inclusiva, por exemplo, nos deram respostas muito superficiais, o que nos leva a imaginar que não sabiam exatamente do que se tratava. E, ao serem perguntados sobre o capacitismo, a minoria conseguiu trazer uma definição mais próxima do significado da palavra, enquanto alguns deram definições totalmente distantes.

Esse diferencial quanto ao nível de conhecimento sobre os termos em questão, se dá justamente porque os colaboradores dos semestres finais já cursaram algum componente curricular que aborda as temáticas citadas. Disciplinas estas que são: a de Educação Especial, componente obrigatório ofertado no 10º semestre e a de Tópicos Especiais em Língua Espanhola, disciplina complementar eletiva de ementa aberta, na qual os alunos dos semestres finais desta pesquisa estudaram sobre o capacitismo, educação inclusiva e formação inicial docente na perspectiva da inclusão.

Diante da conclusão da nossa análise, podemos afirmar que os objetivos propostos para esta pesquisa foram atingidos. Salientamos que a participação dos alunos do curso de Letras Espanhol do Campus VI da UEPB foi de extrema importância para a conclusão deste trabalho, pois, foi somente com a resposta de cada um deles que pudemos analisar e refletir sobre a realidade do nosso curso no que diz respeito à temática sobre inclusão, e assim podermos contribuir de alguma forma para a formação dos futuros professores.

Ante tudo o que foi exposto, chegamos à conclusão de que é importante que nos

cursos de formação de professores, as ementas dos componentes curriculares abram mais espaço para mais discussão sobre o paradigma da inclusão, e que esses componentes que abordam diretamente essas questões sejam ofertados nos semestres iniciais, para que o aluno vá construindo sua bagagem sobre a educação inclusiva, e, ao chegar no período de cursar os estágios, ele sinta-se “mais preparado e seguro” para trabalhar com alunos com deficiência e para incluir de maneira geral todos os seus alunos. É importante esse contato inicial também quando pensamos nos programas de iniciação à docência citados anteriormente, pois os alunos que participam desses programas são inseridos nas escolas para terem contato com a realidade docente. É justamente nesse contato que eles podem ter a experiência de trabalhar com alunos com deficiência, e, se não estiverem minimamente preparados, podem acabar se frustrando e frustrando principalmente aquele aluno com quem ele está trabalhando.

O debate sobre educação inclusiva é também para acabar com a ideia de que a presença de pessoas com deficiência nas escolas significa inclusão, pois, como debatemos durante nosso trabalho, a inclusão vai muito além, e para que ela aconteça precisamos reestruturar nossas escolas e ressignificar o pensamento da sociedade. A inclusão abraça todas as pessoas, principalmente aquelas que fazem parte de grupos historicamente excluídos, e, no processo de ensino-aprendizagem se entende que cada ser humano tem seu tempo e seus limites, mas que ninguém é incapaz de aprender e evoluir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, S. **Capacitismo: o que é, onde vive, como se reproduz?** (2015) Disponível em: <<https://medium.com/@sidneyandrade23/capacitismo-o-que-%C3%A9-onde-vive-como-se-re-produz-5f68c5fdf73e#.jev4c1kru>>. Acessado em: 01. Fev. 2021.

ARAGÓN, N. G. B. A Formação Inicial de Professores de Língua Espanhola da Universidade Estadual da Paraíba: uma perspectiva de educação inclusiva. In: MAIA, A. A. de M.; MEDRADO, B. P. M. (Org.). **Síndrome de Down: vozes e dimensões da inclusão escolar**. São Paulo: Pontes Editores, 2020, p. 189-204.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Coordenação geral: SEESP/MEC. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2003.

ARAÚJO, V. P. C. O conceito de currículo oculto e a formação docente. In: **REIN -Revista de Estudos Aplicados em Educação**, 2018, v. 3, n. 6, jul./dez., p. 29 - 39.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 9º ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Plano Nacional de Educação de 2014-2024**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-l-ei-n-13-005-2014>. Acesso em: 01 abr. 2022.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

CABRERO, E. M.; GARCÍA, A. H.; VILLORIA, E. D. ¿Soy lo que ves? Microagresiones capacitistas y visibilidad de la discapacidad. In: **Revista Española de Discapacidad**: v. 8, nº2, 2020.

DANTAS, R. **Experiências Partilhadas: vozes de alunos com deficiência e relatos de uma professora**. João Pessoa: IDEA, 2020.

DANTAS, R. **As Metamorfoses da Formação: experiência com alunos com deficiência e desenvolvimento profissional ético**. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

DANTAS, T. C. Panorama histórico da educação da pessoa com deficiência no Brasil. In: **FARIAS, A. Q. de F.; MASSARO, M. (org.). Formação de Professores e Educação Especial: o que é necessário saber?** João Pessoa: Ed. UFPB, 2021. p. 42-58.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-39.

FARIAS, A. Q. **Deficiência, docência e ensino superior: a trajetória acadêmica de uma professora cega.** REIN-Revista Educação Inclusiva, 2019, p. 57-65.

GARGALLO, S. I. **Lingüística Aplicada a la Enseñanza – aprendizaje del español como lengua extranjera.** Madrid: ArcoLibros, 2010.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. In: **Revista Inclusão**, 2005, n° 1, MEC/SEESP.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; RUIZ, E. M. Estigma e currículo oculto. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2011, p. 125 - 141.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Summus, 2015.

MATHIAS, A. C. Currículo oculto x currículo formal: práxis pedagógica e a formação do educador. In: **EFDeportes.com**. Buenos Aires: año 16, n° 161, out. 2011.

MEDRADO, B. P.; CELANI, M. A. A. A Lei Brasileira de Inclusão: as antigas e novas demandas para a formação de professores de língua. In: MATEUS, E.; TONELLI, J. (Org.). **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas.** São Paulo: Ed. Edgar Blucher, 2017, p. 203-220.

MEDRADO, B. P.; DANTAS, R. O Plano Nacional de Educação e a Formação Docente Inclusiva: entre diálogos e dialéticas. In: JESUS, D. M.; FURLAMENTO, L. da S. (Org.). **Educação inclusiva, ensino e formação de professores de língua.** Campinas: Pontes Editores, 2019, v. 01, p. 39-57.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2008, p. 39-94.

PEREIRA, C. **Educação inclusiva e o enfrentamento ao capacitismo: o respeito à diferença na escola e na sociedade.** Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

SANTOS, J. M. O.; LIMA, P. G. A Formação de Professores e a Educação Inclusiva: discussão acerca do tema. In: **Revista Docent Discunt**. Engenheiro Coelho, SP: v. 1, p. 63-70, 2020.

SKLIAR, C. B. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. In: **Ponto de Vista**. Florianópolis, 2003, p. 37 - 49.

SOUSA, V. A.; FARIAS, A. Q. Capacitismo e currículo oculto escolar: construindo relações. In: **Anais VI CONEDU**, Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59505>>. Acesso em: 11/08/2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** 1994. Disponível em: <<chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 11/08/2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA (UEPB). **Projeto Pedagógico de Curso: Letras-Espanhol**. Monteiro - PB: Eduepb, 2016.

YARAIAN, N. G.; DESTRO, C. R. F. **A Jornada Histórica da Pessoa com Deficiência: a importância da Declaração Universal de 1948**. ETIC 2018 - Encontro de Iniciação Científica.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
CAMPUS VI – POETA PINTO DO MONTEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS – ESPANHOL****Questionário para levantamento de dados**

Prezado(a) aluno(a), meu nome é Marcela Layrla de Freitas Tutu e sou estudante do 10º período de Letras Espanhol na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), campus VI (CCHE). Venho através deste, pedir a sua colaboração para a minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulada “*A formação inicial de professores de língua espanhola da UEPB do campus VI: análise e reflexões acerca da inclusão e do capacitismo*”, sob a orientação da Professora Me. Náthaly Guisel Bejarano Aragón. Com este questionário, pretendo analisar as noções de *inclusão* e *capacitismo* entre alunos do 3º e 9º semestres do curso de Letras Espanhol do nosso campus.

Peço que respondam às questões sem consultas, somente a partir das suas concepções. Destacamos que suas informações pessoais (nome e idade) não serão divulgadas, ficarão mantidas sob total sigilo, usaremos apenas as respostas de maneira anônima.

-Questões**1- Nome:****2- Idade:****3- Período que está cursando:****4- Já teve alguma experiência de ensino em sala de aula?****5- Caso sua resposta seja afirmativa na pergunta anterior, você teve algum aluno com deficiência? Como foi a sua reação diante dessa realidade?****6- Você já ouviu falar em *inclusão*?****7- O que você entende por esse termo?****8- Você já ouviu falar em *capacitismo*?****9- O que você entende por esse termo?****10- Você considera importante que em um curso de formação de professores haja disciplinas que abordem o paradigma da Educação Inclusiva? Por quê?**