



**UEPB**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS VI – POETA PINTO DO MONTEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS  
CURSO DE LETRAS HABILITAÇÃO EM LÍNGUA ESPANHOLA**

**WILMA JANIELE DA SILVA**

**O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO CONTEXTO DE  
FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

**MONTEIRO  
2024**

WILMA JANIELE DA SILVA

**O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO CONTEXTO DE  
FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

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 licenciada em Letras-Espanhol.

**Orientadora:** Profa. Ma. Náthaly Guisel Bejarano Aragón

**MONTEIRO  
2024**

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.

S586p Silva, Wilma Janiele da.  
O Programa de Residência Pedagógica como contexto de formação docente para a inclusão de alunos com deficiência [manuscrito] / Wilma Janiele da Silva. - 2024.  
66 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Espanhol) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Exatas, 2024.

"Orientação : Profa. Ma. Náthaly Guisel Bejarano Aragón, Coordenação do Curso de Letras - CCHE. "

1. Programa de Residência Pedagógica. 2. Formação docente. 3. Pessoas com deficiência. 4. Educação inclusiva. I. Título

21. ed. CDD 371.12

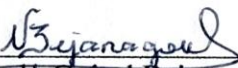
WILMA JANIELE DA SILVA


**O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO CONTEXTO DE  
FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

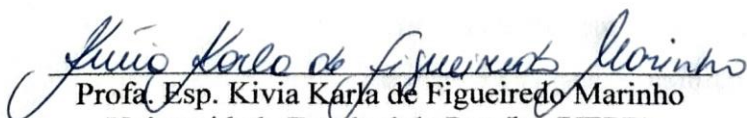
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação do Curso Letras da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Letras-Espanhol.

Aprovada em: 06/06/2024.

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Ma. Nathaly Guisel Bejarano Aragón (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Ma. Maria da Conceição Almeida Teixeira  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Esp. Kivia Karla de Figueiredo Marinho  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Aos meus familiares, amigos e professores.  
Por acreditarem em mim, por todo  
companheirismo, esforço e dedicação,  
DEDICO.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me dar forças para continuar e levantar todos os dias com a esperança de um dia chegar ao final dessa caminhada.

À toda minha família, em especial a minha mãe e meu pai por me apoiarem e me ajudarem diariamente.

À minha professora e orientadora Náthaly Guisel Bejarano Aragón pela dedicação ao longo do período de orientação, por ter me inspirado a ter um olhar mais profundo e crítico-reflexivo acerca da inclusão dos alunos com deficiência e, assim, escolher esse tema de grande relevância nos dias de hoje.

Aos docentes do Curso de Letras-Espanhol da UEPB do *Campus VI*, especialmente a professora Adriana, que no 1º período do curso me motivou durante um momento de dificuldade a não desistir. E à professora e coordenadora Maria da Conceição, por ser uma professora de referência e uma pessoa com uma energia incrível, que ministrava disciplinas de uma maneira leve e nos proporcionava momentos de alegria. Acreditou no meu potencial para participar do programa de Residência Pedagógica, sem dúvida, foi de grande relevância para meu desenvolvimento como humana e futura professora, assim como para a elaboração desta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pois o programa de Residência Pedagógica me proporcionou uma experiência no contexto real de ensino durante um ano letivo, essa experiência veio a reforçar, sem dúvida, a minha formação inicial.

Aos colaboradores da pesquisa, que foram as preceptoras Luzia e Luana e os residentes Aparecida, Lucas, Rayane e Thiago, por aceitarem fazer parte desta pesquisa, pela disposição e comprometimento.

A ECIT José Leite de Souza e a EMEF Professora Maria Lauriceia Freitas por terem sido os ambientes que me fizeram ter a certeza que essa é a profissão que quero seguir.

À Rayane por ser minha amiga, companheira e uma menina cheia de luz, por passar comigo todas as etapas difíceis e de leveza, por me proporcionar sempre sorrisos sinceros e uma mão amiga. Por sempre afirmar que eu sou capaz de realizar tudo e nunca desistir de mim.

À Gisely por ter tomado a iniciativa de me matricular no curso de Letras-Espanhol e me apoiar sempre, sem ela, hoje eu não estaria aqui.

À Franklin pela amizade, apoio e companheirismo. Por me incentivar nos momentos que nem eu acreditava na minha capacidade.

Aos colegas que conheci ao longo da minha caminhada acadêmica.

“Formar o professor 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”.

(Maria Teresa Egler Mantoan).



## RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida com o intuito de analisar e refletir se o programa de Residência Pedagógica se configura como contexto de formação docente para se pensar na inclusão educacional de alunos com deficiência. Este objetivo, por sua vez, se desdobra em três objetivos específicos, quais sejam: a) problematizar sobre como a ausência de conhecimento do que é incluir, do capacitismo e da ética profissional compromete a formação inicial do aluno participante da Residência Pedagógica; b) refletir sobre a importância do programa de Residência Pedagógica para formação da identidade profissional inclusiva e c) contrastar e refletir sobre as percepções sobre a inclusão e capacitismo entre os preceptores que atuam na rede regular de ensino e dos alunos participantes do programa RP do curso de Letras-Espanhol, do *Campus VI*, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Para tanto, consideramos que esta pesquisa é de natureza qualitativa e interpretativa e seu corpus foi gerado usando o instrumento questionário, disponibilizado via e-mail e elaborado na plataforma *Google Forms*. Este foi respondido por duas preceptoras e quatro alunos residentes do programa de RP do curso de Letras – Espanhol da referida instituição que atuaram em duas escolas, uma municipal e uma estadual da cidade de Monteiro - PB. Para realizar as reflexões apresentadas nesta pesquisa tivemos como apoio referencial, principalmente, os seguintes autores: Mantoan (2015; 2020); Dantas (2019); Medrado (2016); Nascimento (2021); Brasil (2018; 2022); Machado (2020); Aragón (2020) e Loreto (2023). A análise do corpus apontou que quando a temática “ensino inclusivo” é debatida, ainda são perceptíveis lacunas em relação a como incluir, além de dúvidas com relação a como agir ao se deparar com alunos com deficiência. Porém, quando esse debate não ocorre, os professores podem acabar segregando os alunos com deficiência de forma involuntária, por não conhecer maneiras de incluí-los no processo de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, concluímos que a inclusão deve ser um ponto chave a ser discutido na formação inicial dos professores e a RP pode proporcionar a efetivação desses conhecimentos na prática, antes de ingressarem de fato no contexto real de ensino. E, assim, auxiliar no desenvolvimento dos futuros professores para que sejam capazes de pensar em estratégias pedagógicas que atendam a todos de acordo com suas especificidades.

**Palavras-chave:** Residência Pedagógica. Formação inicial. Pessoa com deficiência. Inclusão.

## RESUMEN

Esta investigación se realizó con el objetivo de analizar y reflexionar si el programa Residencia Pedagógica se configura como contexto de formación docente para pensar la inclusión educativa de alumnos con discapacidad. Este objetivo, a su vez, se divide en tres objetivos específicos, a saber: a) problematizar cómo el desconocimiento de lo que significa inclusión, capacitismo y ética profesional compromete la formación inicial del alumno participante de la Residencia Pedagógica; b) reflexionar sobre la importancia del programa Residencia Pedagógica para la formación de una identidad profesional inclusiva e c) contrastar y reflexionar sobre las percepciones sobre la inclusión y el capacitismo entre las preceptoras que actúan en la red regular escolar y los alumnos participantes del programa RP del curso Letras-Español, Campus VI, de la Universidad Estadual de Paraíba (UEPB). Para ello, consideramos que esta investigación es de naturaleza cualitativa e interpretativa y su corpus se generó a partir de un cuestionario enviado via correo electrónico y elaborado en la plataforma *Google Forms*. El cuestionario fue respondido por dos preceptoras y cuatro estudiantes residentes del programa RP del curso de Letras-Español de la referida institución, que trabajaron en dos colegios, un municipal y otro estatal de la ciudad de Monteiro - PB. Para llevar a cabo las reflexiones presentadas en esta investigación, nos basamos principalmente en los siguientes autores: Mantoan (2015; 2020); Dantas (2019); Medrado (2016); Nascimento (2021); Brasil (2018; 2022); Machado (2020); Aragón (2020) y Loreto (2023). El análisis del corpus mostró que cuando se debate el tema de la "educación inclusiva", aún son perceptibles fallas en relación a saber cómo incluir, además de dudas sobre cómo actuar ante alumnos con discapacidad. Sin embargo, cuando este debate no tiene lugar, los profesores pueden acabar segregando involuntariamente a los alumnos con discapacidad, porque no saben cómo incluirlos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, concluimos que la inclusión debe ser un punto clave a tratar en la formación inicial de los profesores y la RP puede proporcionar estos conocimientos en la práctica, antes de que entren en el contexto real de la enseñanza. Y así, ayudarlos en su desarrollo para que los futuros profesores sean capaces de pensar en estrategias pedagógicas que atiendan a todos según sus especificidades.

**Palabras clave:** Residencia Pedagógica. Formación inicial. Persona con discapacidad. Inclusión.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Perfil das colaboradoras/preceptoras.....	34
Quadro 2 – Perfil dos colaboradores/residentes.....	34

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2 DIÁLOGOS A RESPEITO DA INCLUSÃO</b> .....	14
2.1 O QUE É INCLUIR? .....	14
2.2 O QUE É O CAPACITISMO? .....	18
2.3 ÉTICA PROFISSIONAL .....	21
<b>3 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	25
<b>3.1 O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E SUA RELEVÂNCIA NO ESPAÇO DA FORMAÇÃO INICIAL</b> .....	30
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	32
4.1 NATUREZA DA PESQUISA .....	32
4.2 CONTEXTO DA PESQUISA E COLABORADORES .....	34
4.3 PROCEDIMENTOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE .....	35
<b>5 ALGUMAS PERCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO EDUCACIONAL E O CAPACITISMO EM SALA DE AULA DE PRECEPTORES E RESIDENTES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA</b> .....	37
5.1 PERCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESPANHOLA .....	37
5.2 PERCEPÇÕES SOBRE O QUE É O CAPACITISMO E O QUE IMPLICA SER CAPACITISTA.....	47
5.3 PERCEPÇÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA UMA FORMAÇÃO INICIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO.....	50
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	57
<b>7 REFERÊNCIAS</b> .....	59
<b>8 APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO</b> .....	62
<b>9 ANEXO A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO TCLE</b> .....	64

## 1 INTRODUÇÃO

Pesquisas mostram que na formação inicial de professores ainda há lacunas no que diz respeito a conteúdos que discutam e reflitam criticamente a inclusão de alunos com deficiência no âmbito do ensino de língua estrangeira na rede regular (Aragón, 2020; Medrado, 2016; Dantas, 2019). Diante dessa problemática, destacamos que, para que ocorra a superação das condutas atitudinais pedagógicas excludentes, ainda presentes no cotidiano escolar, a formação inicial docente na perspectiva da inclusão viria a refrear esse tipo de conduta.

Diante dessa premissa, é importante mencionar que o professor deve ser o mediador do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, logo, espera-se que o docente adapte seu agir com o intuito de que haja uma participação ativa de todo e qualquer aluno, com ou sem deficiência. Nesse cenário, o discente da escola regular deve se apropriar do conhecimento e assumir uma postura autônoma em sua educação, e conseqüentemente, em sua aprendizagem. Visto que, a educação é uma via de mão dupla e não existe professor sem aluno, tampouco aluno sem professor (Freire, 2021). Mas de que maneira a formação inicial de professores pode auxiliar na inclusão, no desenvolvimento e superação dessas barreiras atitudinais entre professor/aluno? Medrado (2016) aponta que o melhor caminho para superar as diferenças entre esse binômio é que já na formação inicial de professores, os futuros docentes tenham contato com as práticas de ensino.

Diante disso, consideramos essencial que sejam apresentados e refletidos, além do paradigma da inclusão, fatores que possam interferir negativamente no processo educacional, como por exemplo, as condutas capacitistas. Nesse processo de inclusão do aluno com deficiência, concordamos com Dantas (2019) quando afirma que devem também ser abordados os princípios éticos impulsionadores para que esse agir inclusivo seja real. Segundo a autora, um agir ético está relacionado ao modo de fazer dos professores, a maneira que os tratam e como se responsabilizam por seus alunos. Consideramos que o entendimento desses pressupostos é um movimento essencial, já que proporcionará aos futuros professores uma base sólida para que se sintam capazes de entender o que é incluir e que movimentos são necessários para que a inclusão se torne uma ação real e viável nos diversos contextos educacionais.

Desse modo, concordamos com Aragón (2020) quando afirma sobre a necessidade de inserir/contemplar, no decorrer das licenciaturas em Letras, componentes curriculares que direcionem os discentes para práticas inclusivas, nas quais tenham a oportunidade de agir em

situações reais de ensino na Educação Básica. São nesses contextos reais de ensino que o formando ressignificará suas atitudes e compreenderá as diferenças e diversidade inerentes a sala de aula e compreenderá o que é incluir.

Assim, diante da complexidade intrínseca a sala de aula, os alunos com deficiência ainda se deparam com barreiras estruturais das mais diversas. Em outros termos, a escola no seu contexto atual, mesmo democratizada, tornando a educação mais acessível a todos, ainda possui, embora não admita, preconceitos e massifica os estudantes, estereotipando-os (Mantoan, 2015). Por esse motivo, a transformação do ambiente escolar deve ocorrer a partir da postura profissional do educador, e isso só poderá acontecer a partir de uma formação inicial inclusiva.

À vista disso, para uma formação inicial inclusiva, Nascimento (2021) destaca que o programa de Residência Pedagógica<sup>1</sup> - RP proporciona uma formação significativa para os docentes, já que este programa formativo visa que os formandos que participam dele tenham contato direto com situações reais de ensino-aprendizagem em sala de aula. Dessa forma, um contato real com alunos com e sem deficiência e com uma diversidade de desafios próprios da sala de aula.

Diante do exposto, este estudo tem como objetivo geral analisar e refletir se o programa de Residência Pedagógica se configura como contexto de formação docente para se pensar na inclusão educacional de alunos com deficiência. Este objetivo se desdobra em três objetivos específicos, quais sejam: a) Problematizar sobre como a ausência de conhecimento do que é incluir, do capacitismo e da ética profissional compromete a formação inicial do aluno participante da Residência Pedagógica; b) Refletir sobre a importância do programa de Residência Pedagógica para formação da identidade profissional inclusiva; c) Contrastar sobre as percepções sobre a inclusão e capacitismo entre os preceptores que atuam na rede regular de ensino e dos alunos participantes do programa RP do curso de Letras-Espanhol, do *Campus VI*, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Uma vez delimitados os objetivos geral e específicos, destacamos que o interesse em pesquisar nesta temática se originou no momento em que estava cursando o componente curricular de Estágio Supervisionado II no semestre 2022.2, intervindo em uma escola do

---

<sup>1</sup> 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. Fonte: <[https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022\\_Portaria\\_1691648\\_SEI\\_CAPES\\_\\_\\_1689649\\_\\_\\_Portaria\\_GAB\\_82.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Portaria_1691648_SEI_CAPES___1689649___Portaria_GAB_82.pdf)>. Acesso em: 15 de jan. 2024.

ensino fundamental. Neste contexto educacional, identifiquei que os alunos com deficiência não eram de fato incluídos, pois estes ficavam circulando pelos corredores da escola com uma cuidadora<sup>2</sup> e nunca estavam participando ativamente na sala de aula. Ademais, durante esse período, também estava cursando o componente curricular Tópicos Especiais em Língua Espanhola, componente eletivo ofertado no curso no mesmo semestre, que tinha como foco adentrarmos ao paradigma da inclusão, compreender o que é incluir e como incluir; entender o que é o capacitismo e o que implica ser capacitistas; o que é ética profissional e como a inclusão e a ética estão intrinsecamente relacionadas. Outro motivo que me levou a querer desenvolver esta pesquisa se deu quando ingressei no programa de Residência Pedagógica, também no semestre 2022.2, nesse período continuei observando os alunos com deficiência, e cheguei à conclusão de que a exclusão não acontecia em situações isoladas, pois ainda que esses discentes estivessem nas salas, eles não participavam concretamente do processo de ensino-aprendizagem igual/junto aos demais.

Com isso, consideramos que esta pesquisa é de grande valia, pois visa refletir e problematizar a existência de falhas na concretização de uma formação inclusiva logo na formação inicial. A discussão que será realizada aqui virá a contribuir para o desenvolvimento profissional dos futuros professores e dos docentes já atuantes, no sentido de mediar a ressignificação de suas práticas de ensino.

Este trabalho está organizado em sete capítulos, esta introdução; no segundo capítulo discorremos sobre a importância da inclusão. Este se divide em três subtítulos que estão destinados a abordar o paradigma da educação inclusiva, o capacitismo e a ética profissional, com o apoio referencial de Mantoan (2015; 2020); Ramos (2016); Dantas (2019); Mantoan e Prieto (2021); e Andrade (2019). No terceiro capítulo, apresentamos a importância da formação inicial inclusiva para o desenvolvimento do discente, com apoio teórico de Machado (2020); Aragón (2020); Paulino (2023); Silva e Cavalcante (2022). No quarto capítulo, destacamos o programa de Residência Pedagógica com apoio de autores como Medrado (2016); Nascimento (2021); Brasil (2018; 2022). No quinto capítulo, discorremos sobre o trajeto metodológico apresentando o instrumento utilizado para a geração de dados, a natureza da pesquisa, o contexto e quem foram nossos colaboradores. No sexto capítulo trazemos a análise do corpus; e, finalmente, apresentamos as considerações finais.

---

<sup>2</sup> O cuidador (a) auxilia na inclusão do aluno com deficiência, já que os ajudam nas atividades da escola, assim como na higiene pessoal, alimentação e movimentação.

## 2 DIÁLOGOS A RESPEITO DA INCLUSÃO

Neste capítulo, desenvolvemos três seções que abordam o tema da inclusão de diferentes vieses. Na primeira seção apresentamos o termo incluir, o que significa e sua finalidade, assim como os desafios de incluir no espaço educacional, com suporte teórico de Mantoan (2015; 2020); Sousa e Marinho (2023); Ramos (2016); Costa (2020); e Nuremberg (2020), que defendem e problematizam o tema supracitado. Na segunda subseção, destacamos as problematizações e implicações do termo capacitismo e do agir capacitista, como se caracteriza e está presente na sociedade, mesmo que seja quase imperceptível de notar, e nos danos que ele pode causar, com apoio teórico de Farias (2019); Loreto (2023); Mello e Cabistani (2019); Machado (2020); Marchesan e Carpenedo (2021) e Rocha e Aragón (2023), que explicam o tema e salientam como o capacitismo está arraigado no seio social. Na terceira e última subseção deste capítulo, construímos reflexões acerca da ética profissional na formação inicial, lançando mão das ideias de Dantas (2019); Macedo e Queiros (2019); Junior, Rubio e Matumoto (2009), que esclarecem o que é ser ético em sala e o que a ausência ou desconhecimento dela pode acarretar.

### 2.1 O QUE É INCLUIR?

Ao investigar e discutir o termo “incluir” observamos que surgiu do latim *includere* e significa “fazer parte de” (Houaiss, 2009, p. 1064). Esse significado extraído do dicionário em questão tem estreita relação com o sentido fundamental da inclusão que é proporcionar que todos os indivíduos, sem discriminação “[...] 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” (Dantas, 2019, p. 20). Em outras palavras, incluir é garantir que todos usufruam de seus direitos e façam parte ativamente da sociedade em que estão inseridos.

Enfatizamos que este termo também é capaz de contemplar significados distintos e heterogêneos em diversos contextos. Gomes-Sousa e Marinho afirmam que a inclusão “[...] além de buscar uma garantia de igualdade de oportunidades e participação plena em sociedade, entende-se como um processo político-social constante” (2023, p. 17). Então, como debater e problematizar a inclusão e as dificuldades presentes no ambiente educacional para incluir? De acordo com Dantas (2019), a inclusão na área da educação está vinculada a incluir os alunos com deficiência juntamente com os demais estudantes nas salas de aula



comuns. Todavia, a autora menciona que a inclusão na escola é um direito de todos e deve estar disponível para todos os estudantes, sem que haja discriminação devido às singularidades dos indivíduos.

Em vista disso, Mantoan (2015, p. 28) vem reforçar o dito anteriormente por Dantas, quando afirma que a inclusão “[...] implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades em aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”. Neste caso, incluir no sistema educacional, se refere a atender todos os alunos sem exceção, eliminando e superando a segregação que ainda está presente nos diversos contextos educacionais e sociais. Diante disso, consideramos urgente que se reflita sobre novas perspectivas de ensino que viabilizem uma educação inclusiva no conjunto educacional, levando em consideração as particularidades de aprendizagem dos alunos, com um ensino coletivo, íntegro, sem preconceitos. Pois, “[...] o diferencial da escola inclusiva é justamente a valorização da vida, da construção de atitudes, do respeito ao outro. Além, obviamente, dos conteúdos escolares” (Ramos, 2016, p. 47).

Para que isso ocorra, é preciso transformar, primeiramente, o pensamento sobre a inclusão e como ela pode se concretizar, analisando as mudanças que podem ser realizadas. No entanto,

[...] como tudo que é novo, o processo de inclusão escolar causou uma espécie de revolução. De um lado, a teoria orientava para a prática inclusiva; de outro, ocorreram alguns equívocos. A escola regular mostrou-se fragilizada e incompetente para lidar com essa mudança (Ramos, 2016, p. 27).

Sendo assim, é perceptível que na teoria a inclusão seria um processo simples e ocorreria sem empecilhos. Porém, na prática, os ambientes educacionais ainda apresentam falhas no que diz respeito a contemplar todos no processo de ensino-aprendizagem, além de se mostrarem frágeis para conduzir e desenvolver práticas pedagógicas concretas de inclusão. Frente a essa realidade, Costa complementa afirmando que,

[...] a prática da inclusão exige mudanças *na formação e na prática docente*. É de extrema importância que o futuro professor, *na sua formação inicial seja preparado para se deparar com tal embate*, o da inclusão, para que possa possibilitar exercer melhor a sua prática docente (Costa, 2020, p. 31, destaques nosso).

Posto isto, salientamos que para desenvolver práticas inclusivas é fundamental que ocorram transformações, ainda na formação inicial dos professores, com intuito de que, no momento em que encontrem situações que seja necessário desenvolver práticas pedagógicas

inclusivas, os docentes com suas habilidades consigam efetivar melhor suas atividades profissionais.

Diante disso, Mantoan (2015) afirma que, o sistema educacional continua passando por colapsos paradigmáticos por ser um sistema tradicional que resiste em incluir alunos com deficiência, pois isso reflete na sua incapacidade de ensinar indivíduos heterogêneos, diferentes e singulares. Então, a autora afirma que é necessário aproveitar todo e qualquer tipo de conhecimento de mundo dos alunos com ou sem deficiência, não ignorando-os e nem reconhecendo apenas o conhecimento científico. Pois “[...] a educação inclusiva promove o encontro com as múltiplas manifestações dos estudantes e dos significados que eles tecem. A escola inclusiva é o espaço de formação humana e não pode continuar sendo um local de dominação” (Machado, 2020, p. 34). Dessa forma, entendemos que toda informação e contribuição são válidas e podem agregar em algo no desenvolvimento interpessoal do aluno, desse modo, o conhecimento possui uma amplitude maior do que os olhos podem ver. Assim, a escola deve construir um ambiente que forme humanos e não os reprima ou subjugue.

Nesse raciocínio, o ambiente escolar é um lugar de encontro e reconhecimento das diferenças. Medrado (2016), alicerçada em Magalhães e Stoer (2011), apresenta o modelo relacional, no qual considera que o outro é de fato considerado diferente “[...] a partir da própria condição humana de sermos todos diferentes” (Medrado, 2016, p. 268). Esta premissa considera que todos os indivíduos são heterogêneos e possuem particularidades distintas apenas pelo fato de nenhum sujeito ser igual ao outro.

Com base neste modelo, conseguimos refletir e valorizar as heterogeneidades existentes na sociedade, para que assim, principie um movimento de construção de contextos educacionais inclusivos, no qual o desconhecido começa a ser visto com sua singularidade diferenciadora, apenas por sermos humanos distintos, com isso não sendo apenas respeitados e tolerados.

Medrado (2016) discute também o modelo da tolerância, fundamentada em Magalhães e Stoer (2011), ela afirma que “[...] esse modelo evidencia uma ideologia de superioridade disfarçada de ações éticas e políticas humanizadoras que apartam aquele que tolera do que é tolerado” (Medrado, 2016, p. 268). Portanto, quando um indivíduo apenas tolera o outro, são separados de acordo com a posição que se encontram, escondendo os pensamentos de superioridade, com isso, os indivíduos são capazes de reconhecer as diferenças, mas não necessariamente precisam e buscam entendê-la. Diante disso, a educação inclusiva

[...] ultrapassa a ideia de inclusão como sinônimo de respeito, tolerância e aceitação do outro que não é o “mesmo”. É um movimento que possibilita ao estudante se

perceber como pessoa que tem potencial para aprender, para participar do meio em que vive, de acordo com suas capacidades (Machado, 2020, p. 36).

Dessa forma, entende-se que, para incluir um aluno, não podemos nos limitar apenas a respeitá-lo, tampouco aceitá-lo ou tolerá-lo, mas as diferenças<sup>3</sup> devem ser vistas como legítimas, e as capacidades individuais dos alunos devem ser consideradas, observando e reconhecendo suas aptidões para aprender o que lhe é ensinado, conforme as habilidades que o integram, para assim viver no meio social.

Aproximando-nos a finalização desta seção, destacamos que se apresentam alguns obstáculos que impedem que a educação inclusiva ocorra. Um deles é a falta de conhecimento dos professores sobre o termo capacitismo e, conseqüentemente, que as atitudes capacitistas interferem negativamente na educação dos alunos com deficiência. Outro obstáculo que devemos levar em consideração são as lacunas presentes na formação inicial dos futuros professores quando o assunto é componentes curriculares que abordem a pessoa com deficiência – PCD e sua inclusão. Além disso, Nuernberg (2020, p. 45-46) afirma que

A resistência de grande parte dos educadores especiais à educação inclusiva, a perpetuação de dispositivos segregacionistas, as barreiras de acesso e a influência de ideias arcaicas de deficiência e educação especial estão entre as dificuldades encontradas nesse processo.

Sendo assim, é necessário que os profissionais da educação tenham um entendimento que “[...] a inclusão escolar requer que se reconheça um sentido do ensinar e do aprender, muitas vezes perdido ou desconhecido, em razão das experiências que vivemos por toda vida escolar: coisas que nos acostumamos a não ver, que foram silenciadas” (Mantoan, 2020, p. 83-84). Com isso, a escola como um todo precisa transfigurar o conceito arraigado de ocultar e silenciar os problemas excludentes para assim reconhecer o propósito da educação e do ensino-aprendizagem. A inclusão reflete nas limitações que existem no saber e atitudes docentes, sobretudo, no agir docente, o ambiente escolar também é um fator que influencia na inclusão, e

[...] uma escola inclusiva e boa para todos os alunos é a que se libertou dos referentes habituais do processo pedagógico - sejam eles métodos, recursos pedagógicos ou desempenhos - que levam os professores a perseguir um modelo educacional forjado por uma lógica transcendental, tomada como ideal, que escraviza e embrutece a todos: os que ensinam e os que aprendem (Mantoan, 2020, p. 88).

---

<sup>3</sup> Compreendemos essas diferenças como particularidades de todos os indivíduos, isto é, todo e qualquer ser possui diferenças pelo simples fato de existir.

Por conseguinte, é inegável que para um ambiente educacional ser inclusivo, este deve atender a todos sem distinção, a necessidade de inovar quanto às práticas pedagógicas é urgente, ou seja, um ambiente que supere/substitua modelos errôneos de admiração pelo “ideal”, seja dos professores e/ou alunos. Segundo Macedo e Queiros (2019), para que essa inclusão se torne viável, os professores devem ser sujeitos éticos, pois a ética é caracterizada como o respeito com o outro, então a escola e professores devem respeitar as diferenças, visto que não existe educação sem ética.

## 2.2 O QUE É O CAPACITISMO?

O capacitismo está enraizado em toda a sociedade, Farias (2019) enfatiza que o termo surgiu há pouco tempo no Brasil e que se refere ao preconceito sofrido por pessoas com deficiência. Diz respeito a “[...] um conceito presente no social que avalia as pessoas com deficiência como desiguais, menos aptas ou incapazes de gerir suas próprias vidas, sendo para os capacitistas, a deficiência como um estado diminuído do ser humano” (Mello e Cabistani, 2019, p. 123). Sendo assim, se considera que a PCD é incapaz de fazer atividades corriqueiras do dia a dia com autonomia e independência, diante disso, são considerados inaptos para tomar suas próprias decisões ou se responsabilizar por suas ações no meio social como uma pessoa que é tida como “normal”. Pois, para a sociedade, todo indivíduo que foge do pressuposto de um corpo característico de normalidade, é considerado menos humano e impossibilitado de participar de maneira ativa da sociedade a qual pertence. Essa premissa de Mello e Cabistani (2019) é complementada pelas ideias de Loreto (2023), que define o termo capacitismo como

Um conjunto de teorias e crenças que estabelecem uma hierarquia entre os corpos considerados "normais" e os considerados "anormais", com base na teoria da normatividade dos corpos capazes, que marginaliza as pessoas com deficiência, relegando-as para uma condição de incapacidade (Loreto, 2023, p. 4, tradução nossa)<sup>4</sup>.

Essa categorização dos corpos em “normais” e “anormais” está enraizada no meio sócio-cultural e compromete todo o processo de inclusão da PCD nas diversas esferas da sociedade. Levando em consideração que no capacitismo, os indivíduos sem deficiência e suas condutas são vistos como melhores e superiores na sociedade, escola e no meio político (Nuernberg, 2020). É importante entender que o combate ao capacitismo envolve um

---

<sup>4</sup> “Un conjunto de teorías y creencias que establecen una jerarquía entre los cuerpos considerados ‘normales’ y aquellos considerados ‘anormales’, basado en la teoría de la normatividad de los cuerpos capaces, que margina a las personas con discapacidades relegándolas a una condición de incapacidad” (Loreto, 2023, p. 4).’

compromisso social diante da PCD, já que pode possibilitar que os indivíduos percebam que é no pensamento da sociedade que se situa a raiz das discriminações e práticas excludentes, e não em um corpo fisicamente impedido (Farias, 2019).

Tendo em vista que o corpo padrão é visto como o único que pode ser produtivo e, conseqüentemente, gerar lucro e ser útil em uma sociedade que cultua corpos funcionais, tudo que fuja do modelo de corpo padrão torna-se motivo de discriminação. Pereira (2008) corrobora com o mencionado até aqui, quando afirma que

A discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência [acontece] de forma ativa (por exemplo, através de insultos e considerações negativas ou arquitetura não acessível), como de forma passiva (por exemplo, quando se tem um discurso sobre as pessoas com deficiência que as considera merecedoras de pena e caridade, em vez de as ver como pessoas de plenos direitos) (Pereira, 2008 *apud* Farias, 2019, p. 58).

Diante da afirmativa, entendemos que, por vezes, o preconceito se encontra escondido por trás de “boas intenções”, em alguns casos é quase imperceptível. Sendo assim, “[...] é um preconceito difícil de identificar, pois tenta camuflar as suas ações, muitas vezes pintando-as com rostos protetores e até de admiração”<sup>5</sup> (Loreto, 2023, p. 5), e pode estar presente, muitas vezes, em ações que expressam uma falsa empatia e preocupação. Por outro lado, o autor afirma que atitudes capacitistas também se disfarçam com gestos de cuidado e gentileza, porém, salienta que ajudar a PCD que não solicita ajuda e que não se encontram em situações reais e notórias de risco, não é complacência, e sim prejuízo. Pois, como confirma Andrade (2019), o cuidado excessivo com as pessoas com deficiência acaba limitando-os e fazendo com que elas duvidem da sua capacidade. No sistema educacional, por exemplo, se observa esse prejuízo, segundo Machado (2020), os indivíduos estão divididos em posições binárias, em que os alunos com deficiência ficam de um lado e os estudantes tidos como ideais de outro, e isso é considerado um agir capacitista disfarçado.

Ainda dentro da caracterização do que é o capacitismo, se apresenta, como mencionado anteriormente, com gestos “bonitos”, que podem ser chamados de eufemismos, já que objetivam o uso de palavras bonitas e mais agradáveis ao se referir ou conversar com uma PCD, como por exemplo “pessoa especial”, “coitadinho”, etc. Isto ocorre como uma maneira de evitar falsos conceitos que possam parecer excludentes ou por falta de informação. Loreto (2023, p. 21, tradução nossa) reconhece que

---

<sup>5</sup> “es un prejuicio difícil de identificar, ya que intenta camuflar sus acciones, a menudo pintándolas con tonos de protección e incluso admiración” (Loreto, 2023, p. 5).

O eufemismo envolve a utilização de palavras mais agradáveis para diminuir ou suavizar o impacto desfavorável de um termo percebido como menos agradável. Uma ilustração clara de como os eufemismos são utilizados, muitas vezes inconscientemente, para esconder o capacitismo é quando, em vez de dizermos "pessoa com deficiência", optamos por termos como "especial", "excepcional"<sup>6</sup>.

Então, o termo mencionado manifesta um dos prejuízos presentes no agir capacitista, visto que se utilizar de palavras ou frases que tenham como finalidade amenizar falas e/ou agires excludentes, mesmo que de forma inconsciente, é considerado capacitismo.

Dito isto, outra discriminação considerada capacitismo que se encontra na sociedade são as barreiras estruturais, que ocorrem quando não se projetam e constroem ambientes acessíveis “[...] que dificultam o acesso a edifícios públicos, escolas e bibliotecas. Não é raro encontrar inacessibilidade nestes edifícios (portas estreitas, falta de rampas, banheiros adaptados, pavimento tátil e sinalização em Braille)”<sup>7</sup> (Loreto, 2023, p. 18-19, tradução nossa). Então, percebemos que, embora existam lugares acessíveis para pessoas com deficiência, muitos outros edifícios não possuem a acessibilidade necessária para atender as necessidades da PCD, e, ao construir ou projetar esses ambientes, é necessário pensar em todos os públicos, para que tenham livre acesso a toda a infraestrutura da sociedade. Além das barreiras estruturais, temos também as barreiras atitudinais que segundo Mello e Cabistani (2019, p. 124) são determinadas como

[...] todo e qualquer obstáculo posto diante de pessoas com deficiência, como ações, comportamentos e atitudes que segregue ou limite-o de participar da sociedade de maneira igualitária, com liberdade de expressão, autonomia, direito à comunicação e informação.

Com isso, considerando o agir capacitista para com as pessoas com deficiência, refletimos que o problema vai muito além do corpo e o intelecto da PCD, percebemos que o real obstáculo é a sociedade e os indivíduos que a integram, as condutas e pensamentos culturais que discriminam, excluem e segregam a PCD. No entanto, se porventura a sociedade reconhecesse que acima de um corpo com especificidades/particularidades, existem pessoas capazes de realizar seus papéis sociais, o capacitismo não persistiria na sociedade.

Diante dessa reflexão em torno do que implica ser capacitista, consideramos que o termo capacitismo e o agir capacitista devem “[...] ser reconhecidos e desafiados para criar

<sup>6</sup> “El eufemismo implica el uso de palabras más agradables para disminuir o mitigar el impacto desfavorable de un término percibido como menos agradable. Una clara ilustración de cómo se utilizan los eufemismos, a menudo de manera inconsciente, para ocultar el capacitismo es cuando, en lugar de decir ‘persona con discapacidad’, optamos por términos como ‘especial’, ‘excepcional’”( Loreto, 2023, p. 21).

<sup>7</sup> “que dificultan el acceso a edificios públicos, escuelas y bibliotecas. No es raro encontrar la inaccesibilidad de estos edificios (puertas estrechas, ausencia de rampas, baños adaptados, pavimentos táctiles e señalización en braille)” (Loreto, 2023, p. 18-19).

uma sociedade mais inclusiva e justa”<sup>8</sup> (Loreto, 2023, p. 5, tradução nossa) e ser levado em consideração no momento de conviver e interagir com pessoas com deficiência, no meio social, institucional e político, para não tratá-los como incapazes por sua deficiência. Portanto, “[...] é necessário nominar o preconceito, combatê-lo em todas as suas formas e nas diversas instâncias sociais para que seja ressignificado e não naturalizado como prática comum da vida ordinária” (Rocha; Aragón, 2023, p. 213). Por conseguinte, para eliminar o capacitismo e suas diversas formas que causam prejuízos para os indivíduos com deficiência é necessário construir uma sociedade em que todos sejam valorizados pelo que são, e não por uma característica que apresentam. Com isso, a identidade da PCD, nos diversos contextos de ensino, seja no ensino fundamental, médio ou superior deve ser ressignificada, para chegarmos a uma sociedade mais inclusiva.

### 2.3 ÉTICA PROFISSIONAL

A etimologia do termo ética “[...] vem do grego *ethos* e significa morada do ser ou modo de ser” (Dantas, 2019, p. 72), e significa à maneira de ser de cada um, os valores que guiam a vida humana e as condutas, de como os humanos deveriam agir para com o outro. Em detrimento disso, o modo de agir ético está “[...] presente no dia a dia em situações e relações pessoais, em todos os locais da sociedade” (Lima; Silva, 2022, p. 13). De acordo com Macedo e Queiros (2019), pode-se afirmar que a ética está relacionada à construção humana, principalmente no que diz respeito aos pensamentos e atitudes com algo ou alguém através de relações, ou seja, modos de agir que são reflexo da formação ética. Sendo assim,

A ética está ligada diretamente à formação humana, especialmente no que se refere à construção do caráter. Ou seja, a maneira como pensamos e agimos são os principais espelhos que revelam a formação ética recebida, pois se refletem em nossa conduta como pessoa e profissional (Macedo e Queiros, 2019, p. 10).

Portanto, a maneira como o indivíduo se comporta, revela quem somos nos diversos contextos sociais. À vista disso, reafirmamos aqui, o dito por Macedo e Queiros, quando afirmam que a ética é a habilidade “[...] reflexiva e sensível diante de contextos comportamentais. Nessa ótica, para ser/estar ético seria preciso refletir sensivelmente acerca da própria conduta, e se essa se encontra adequada a situações que promovam o bem-estar (individual e coletivo) das pessoas” (Macedo e Queiros, 2019, p. 11). Sendo assim, é

---

<sup>8</sup> “El capacitismo debe ser reconocido y desafiado para crear una sociedad más inclusiva y justa” (Loreto, 2023, p. 5).

primordial ser ético consigo mesmo, para conseguir ser ético com o próximo, sempre analisando a própria conduta, nos diversos contextos, sejam estes individuais ou grupais.

No cenário educacional, não deve ser diferente, pois “[...] a prática pedagógica e a ética do docente, bem como as virtudes que o docente deve ter como comportamento ético, devem estar adequadas a um modelo de educação na sociedade” (Junior; Rubio; Matumoto, 2009, p. 152). Diante disso, a ética docente implica o respeito com o outro e suas diferenças, diz respeito à maneira de entender, ser e atuar com esse outro que é nosso aluno. Este tipo de agir quando praticado virá a mediar o ensino-aprendizagem do indivíduo que faz parte da nossa sala de aula. Assim, “[...] a ética enquanto modo de ser e, portanto, de compreender o mundo, só ganha vida por meio das ações do homem, do seu agir. É agindo, portanto, que o professor constrói sua morada educativa, seu ser profissional, sua identidade docente” (Dantas, 2019, p. 77), é na reflexão do nosso agir que descobrimos que profissional desejamos ser.

Diante disso, a forma como o docente entende e age em seu ambiente de trabalho precisa ser consciente, já que esse agir docente terá um impacto no aluno com ou sem deficiência. Pois, “[...] é na ética que a subjetividade do indivíduo é construída. É na ética, igualmente, que o professor é construído, pois ser professor é ser com e para o outro. Desse modo, uma formação docente ética é aquela de responsabilidade pela educação do outro” (Dantas, 2019, p. 71). Essa responsabilidade que devemos ter “com e para o outro” deve ser exercitada já na formação inicial de toda licenciatura, pois é fundamental que os futuros professores, e os que já estão em exercício, entendam sua responsabilidade com esse outro, o de incluir, de maneira contínua, todos os alunos sem exceção no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse processo de formação ética, Dantas corrobora o dito anteriormente, afirmando que o professor deve ter

[...] consciência da sua responsabilidade pela inclusão educacional dos alunos mesmo antes de conhecê-los, quando ainda está na formação inicial. Essa responsabilidade, anterior à entrada na sala de aula, é essencial, pois na medida em que assumo a responsabilidade pela educação do outro, busco me formar da melhor maneira possível para atender às suas demandas (Dantas, 2019, p. 71).

Assim, enfatizamos aqui a formação inicial de professores, que deve ser pensada como um processo de construção da ética profissional, pois é essencial que os futuros docentes compreendam sua responsabilidade de incluir todos os estudantes, antes de terem um contato com eles e conhecê-los. Então, o professor nos primeiros anos de formação precisa ter a consciência da diversidade de alunos que irá encontrar em seu futuro ambiente de trabalho,



com esta consciência ele buscará se formar, se preparar de forma que, num futuro próximo, possa atender às necessidades desse outro que estará na sala de aula.

Ante o exposto até aqui, evidenciamos que a ética “[...] é a ponte para que os profissionais da educação desenvolvam aptidões, respondam às finalidades de seus ofícios e assumam seus papéis, a partir de compromissos firmados com a responsabilidade, a formação de valores, e principalmente, com o exemplo de eticidade” (Macedo, 2018 *apud* Macedo e Queiros, 2019, p. 11). Nesse sentido, entendemos que a compreensão do que é ética profissional é um caminho para que os futuros professores reflitam que profissional desejam ser, e com isso, repensem suas ações dentro do ambiente escolar, se estas são inclusivas. Isto com base na responsabilidade assumida em relação aos seus alunos, o graduando em formação pensará em ambientes e práticas educacionais com a finalidade de ensinar a todos, levando em consideração os métodos a serem utilizados para o que cada aluno precisa para aprender.

Assim, Dantas reafirma o dito anteriormente, quando menciona que é essencial que entendamos que a formação docente ética

[...] constrói e orienta para o desenvolvimento de um espaço habitável para todos os humanos, orienta para a possibilidade de recusar a ideia de que alguns fazem parte da morada educativa e outros não, para a possibilidade de dizer não a práticas que diminuem ou excluem o outro, dificultando o seu crescimento educacional e profissional (Dantas, 2019, p. 72).

Essa afirmativa nos leva a refletir sobre a importância que as licenciaturas têm como base a ética profissional, desse modo, o futuro professor deve receber uma formação na qual se defenda um ambiente para todos, no qual não se recuse o ensino para alguns, mas se inclua a todos sem exceção no processo de ensino-aprendizagem.

A ética profissional deve ser posta em prática no local onde ocorre a prática docente e deve acontecer de modo consciente, pois é nesse ato consciente que o profissional lança mão de estratégias que incluam a todos. Pois na medida em que se respeita o outro, é possível vê-lo de outra perspectiva, entendendo suas dificuldades e pensando meios para inclui-lo e ensiná-lo. Dantas corrobora o afirmado aqui, quando menciona que a essência do professor “[...] encontra-se no esforço para aumentar sua potência de ensinar a todos e a essência de uma formação docente ética seria o conjunto de esforços para elevar a força de existir e de agir de todos que compõem a sua estrutura” (Dantas, 2019, p. 75).

Em vista disso, o professor deve esforçar-se em ampliar sua potência de ensinar a todos sem distinção e com uma formação de professores ética, essa força de existir e de agir

de todos que integram a estrutura escolar ganharia força, contribuindo assim para o desenvolvimento da escola, com mudanças que venham para reinventá-la e reconstruí-la, a partir de afetos e dimensões éticas.

Perante o exposto, concordamos com Dantas (2019) quando afirma que o desenvolvimento da ética profissional docente é primordial para o ensino-aprendizagem inclusivo, porque com ela, o professor será capaz de refletir sobre seu modo de agir, e conseqüentemente, desenvolverá atitudes de cuidado e responsabilidade por seus alunos. O docente não necessariamente saberá como incluir, já que não há uma receita que vem pronta, mas pensará em ações inclusivas, diante das diversas situações e particularidade dos alunos. Assim, finalizamos esta seção afirmando que para cada situação o docente precisa ter um olhar ético, para colocar em prática a inclusão. A ética profissional e as práticas inclusivas caminham de mãos dadas, uma não exclui a outra, mas são dependentes entre si.

### **3 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A formação inicial e continuada de professores é considerada por vários pesquisadores (Costa, 2020; Machado, 2020; Nascimento, 2021, Medrado, 2016) como um recurso primordial impulsionador para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem nos diversos contextos educacionais, seja do ensino fundamental ou médio. Diante dessa premissa, entendemos que essa formação deve criar “[...] um espaço para que os professores se desenvolvam intelectualmente e que os despertem para uma consciência de que a diferença está em tudo e em todos” (Machado, 2020, p. 35). Sendo assim, neste trabalho nos voltamos, principalmente, para a formação inicial, a qual deve oportunizar que os professores alcancem uma consciência da diversidade sociocultural que existe na sociedade.

Nessa perspectiva, para que essa formação docente seja desenvolvida de maneira que atenda a todos os alunos, é necessário que esta aconteça na perspectiva inclusiva, já que essa construção de saberes precisa ser “[...] como um espaço de transformações decisivo para o desenvolvimento de práticas e atitudes pedagógicas inclusivas” (Medrado, 2016, p. 271). Por conseguinte, esse espaço de formação se consolida como um contexto transformador no qual o futuro professor poderá ressignificar seu agir e sua identidade profissional, já que “[...] formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar 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).

Diante do pressuposto de que vivemos em um mundo heterogêneo e dinâmico, afirmamos que o âmbito educacional é o espelho desse mundo, que também será diverso e cheio de desafios. Dessa forma, os conhecimentos, as práticas pedagógicas, as habilidades e as competências crítico-reflexivas dos licenciados devem ser enriquecidas na formação inicial e voltadas para essa premissa. Levando em consideração o mencionado anteriormente, a formação docente nos dias de hoje enfrenta desafios e dificuldades no sentido de

[...] mudar concepções arraigadas no seio da sociedade e da escola, na direção de aceitar que os alunos com desenvolvimento atípico são pessoas capazes e com possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem, mesmo com as suas limitações orgânicas, intelectuais, emocionais e sociais (Santos; Falcão, 2020, p. 24).

Essa afirmação nos permite pensar que a formação inicial ainda está longe de fazer com que os futuros professores reflitam e analisem suas práticas pedagógicas, ou seja, qual é seu papel no processo de ensino-aprendizagem, e mais importante do que isso, que nesse

processo de formação se possa mediar uma ressignificação da identidade da PCD e de sua capacidade de se desenvolver e aprender juntos na sala de aula regular. Dessa maneira, é preciso repensar essa formação, a adaptação dos métodos/metodologias de ensino para alunos com desenvolvimento atípico.

Nesse cenário concordamos que a formação de professores “[...] ganha centralidade no processo de repensar o papel da escola frente à luta contra a exclusão em suas diferentes facetas sociais e educacionais, a fim de assegurar o direito à educação aos alunos com desenvolvimento atípico” (Santos; Falcão, 2020, p. 15). Aqui destacamos a importância do papel da universidade, principalmente dos cursos de licenciatura, nesse processo de transformação que deve ser contínuo nessa formação, com o intuito de assegurar esse direito universal que é a educação de todos e para todos.

Pensando em uma formação inicial voltada para um ensino-aprendizagem inclusivo, Medrado (2016) afirma que os conhecimentos sobre práticas educacionais inclusivas, devem fazer parte da grade curricular na graduação, para que os futuros professores, ao exercerem sua profissão, se sintam mais “preparados” ao se deparar com diferentes tipos de deficiências. Machado (2020, p. 35) complementa o afirmado por Medrado quando menciona que a formação de professores e de gestores educacionais precisa ser trabalhada com

Foco na diferença, como princípio fundamental para a educação escolar. Um trabalho de formação em que se crie um espaço para que os professores se desenvolvam intelectualmente e que os despertem para uma consciência de que a diferença está em tudo e em todos. Uma formação voltada para a superação de mecanismos de exclusão, da perspectiva essencialista e da cultura escolar excludente.

Diante dessa afirmativa, é indispensável à reflexão dos professores e gestores escolares em relação à diferença, que me constitui e que constitui esse outro (Dantas, 2019) e que é intrínseco ao meio educacional. Ao entender que faz parte da nossa essência a diferença, o futuro professor passará a adaptar seu agir, de forma a garantir um ensino/aprendizagem que atenda às particularidades de cada um, sem excluir ninguém nesse processo. Com isso, a formação deve ser direcionada a superar a exclusão e, assim, transmitir um ensino livre de preconceitos e indiferenças no meio educacional.

Para que se consiga apresentar diferentes direções a fim de que ocorra uma educação inclusiva de alunos com deficiência em escolas regulares, é necessário que os futuros docentes atuem de maneira propensa a vivenciar na prática o ensino voltado para todos. Contudo, afirmamos não ser suficiente para os graduandos, que em componentes curriculares das licenciaturas se trate da inclusão da PCD para que saibam incluir.

Diante dessa realidade, um dos fatores condutores que viria a contribuir para uma abordagem educacional sobre uma perspectiva inclusiva em sala de aula é “[...] a Residência Pedagógica, na perspectiva da inclusão, é um importante caminho para que o futuro professor possa compreender a relevância de o aluno ser um membro ativo em sua formação e socialização” (Silva e Cavalcante, 2022, p. 15). Na RP os graduandos terão a oportunidade de ter contato com o real da sala de aula e estimular que o seu aluno participe de suas aulas de maneira ativa. Embora nem todos os alunos em formação tenham a oportunidade de participarem da RP, nos cursos de licenciatura há os estágios supervisionados, que são obrigatórios para todos os alunos, enquanto a RP não, com isso, de qualquer forma os licenciandos terão a possibilidade do contato com a prática em sala, porém não na mesma proporção que no programa supracitado. Nesse cenário, Costa destaca que “[...] os desafios postos à educação inclusiva se dão em grande parte, em decorrência dessa ‘inaptidão à experiência’ por parte dos professores” (Costa, 2012, *apud* Santos, 2017, p. 6). A ausência de contato com o real da sala de aula faz com que o futuro professor se sinta mais inseguro, ainda, de como agir diante de situações de inclusão ao aluno com deficiência.

Outros obstáculos que dificultam a concretização de uma formação inicial pautada na inclusão são que “[...] os saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares, muitas vezes, são construídos muito distantes da realidade da Educação Básica que é onde a maioria dos licenciandos devem atuar ao concluírem a formação inicial” (Paulino, 2023, p. 233). Consideramos de extrema preocupação que os conhecimentos que são desenvolvidos na formação inicial não sejam condizentes com a realidade que será encontrada na sala de aula.

No contexto específico das licenciaturas em Letras, a assertiva de Paulino é reafirmada por Medrado (2016, p. 263) quando afirma que “[...] ainda temos uma licenciatura em Letras que apresenta lacunas expressivas no que diz respeito a uma formação que intervenha não periférica, mas diretamente na inclusão de pessoas com deficiência nas escolas [e nas universidades e em todos os espaços da sociedade]”. A presença de uma formação mais teórica, mesmo sendo dentro do tema da inclusão, é inferior a prática em contextos reais de ensino, a prática com alunos com deficiência nem sempre é uma realidade presente na formação de todos e ela é necessária para que os graduandos possam agir pedagogicamente de acordo com as particularidades dos seus futuros alunos.

Afunilando mais ainda nosso contexto de pesquisa para o curso de Letras – Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Aragón (2020) corrobora que

[...] não se pode nem se deve prorrogar mais o debate sobre a inclusão de pessoas com NEEs<sup>9</sup> nas escolas. O debate precisa fazer parte, efetivamente, das aulas dos cursos de licenciatura de Letras-Espanhol, e em igualdade de importância, devem, também, ser priorizadas as práticas inclusivas (Aragón, 2020, p. 196).

Posto isto, é nítido que há uma necessidade de discutir/refletir acerca do tema inclusão nas instituições de ensino superior durante as aulas do curso, com disciplinas que expliquem sobre o tema, com o propósito de que o licenciando compreenda inicialmente na teoria, para quando tiver um encontro real, na prática, com a PCD consiga incluí-la. Assim, uma formação inicial na qual não ocorrem debates sobre a inclusão não deve ser mais uma opção das licenciaturas, já que a falta de conhecimento dos discentes sobre o agir inclusivo afetará, sem sombra de dúvidas, seu desenvolvimento profissional em sala de aula. Mas principalmente, negará ao aluno com deficiência o direito de participar do processo de ensino-aprendizagem, isto é, de ser incluído em sala de aula. Concordamos com Paulino quando afirma que “[...] os professores só são levados a estudar sobre deficiências quando há uma demanda na sua sala de aula e, muitas vezes, infelizmente, alguns docentes não agem de uma maneira que se espera de um profissional ético” (Paulino, 2023, p. 236), visto que, na formação inicial nem sempre são ofertadas disciplinas com a temática, tampouco os futuros professores têm a oportunidade de atuar na prática com a PCD, e, assim, possivelmente os professores não conseguem realizar estratégias para a inclusão.

A formação na perspectiva da inclusão que defendemos aqui se antecederia ao momento em que o docente se depara com o aluno com deficiência. Por muito tempo o estudo da inclusão da PCD era restrito aos cursos de Pedagogia ou Psicopedagogia. Com o avanço da legislação, hoje as licenciaturas precisam inserir em seus Projetos Pedagógicos Curriculares - PPCs componentes que abordem a pessoa com deficiência. A Lei Brasileira de Inclusão – LBI orienta em seu Art. 28, inciso XIV, que as licenciaturas devem incluir “[...] 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).

De acordo com Dantas (2019), essa falta de disciplinas que tenham como foco a inclusão, faz com que os professores não pensem em maneiras de mudar suas metodologias para ensinar a PCD, porém isso não é de total culpa deles e sim de sua formação, dado que a grande maioria dos professores sai da graduação sem ter tido a experiência de ensinar a pessoas com deficiência. Assim, a escola precisa que os professores tenham domínios “[...] (teóricos e práticos) para que possam atuar com alunos com deficiência em turmas regulares.

---

<sup>9</sup> Necessidades Educacionais Específicas.

Todavia, nem sempre esses conhecimentos chegam até os profissionais, e a sociedade passa a ser apresentada a um novo excluído: os professores não formados para a inclusão” (Dantas, 2019, p. 61), dessa forma, observamos que os conhecimentos acerca da inclusão podem não ser adquiridos na formação inicial.

Diante disso, é fundamental que esse cenário seja verificado e reconfigurado, e que o ambiente acadêmico prepare os futuros docentes para passar por essa experiência real em sala de aula. Finalizamos esta seção trazendo a assertiva de Medrado (2016, p. 264) em relação à importância de criar espaços reais de práticas docentes inclusivas de forma a criar

[...] *um lugar de encontro de diferenças*. Essa perspectiva sinaliza para uma necessidade de, a partir das vivências em contextos reais de inclusão, os futuros profissionais de ensino se conscientizarem das suas próprias diferenças no encontro com as diferenças do outro, e da responsabilidade que precisam assumir diante da sua própria profissão (Medrado, 2016, p. 264, destaque da autora).

É esse lugar de encontro de diferenças que as licenciaturas em Letras precisam, nesse lugar onde acreditamos que a RP se encaixa, como um contexto de formação, no qual o residente pode ter esse encontro com o aluno com deficiência e desenvolver um agir ético inclusivo.

### 3.1 O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E SUA RELEVÂNCIA NO ESPAÇO DA FORMAÇÃO INICIAL

O Programa de Residência Pedagógica – RP é uma das atividades do Governo Federal que abraça a Política Nacional de Formação de Professores. É um projeto dirigido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES. Este órgão tem a finalidade “[...] de induzir, fomentar e acompanhar a formação inicial e continuada de profissionais de magistério e os programas de estudos e pesquisas em educação” (Brasil, 2018, p. 1). Diante disso, a RP tem por objetivo “[...] 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” (Brasil, 2022, p. 2). Com isso, possibilita o aprimoramento do profissional durante a formação inicial de maneira significativa a partir da imersão do/a licenciando/a no contexto real de ensino. Permitindo assim que desenvolvam habilidades diretamente ligadas ao seu futuro ambiente de trabalho, o ambiente escolar, já que os discentes/residentes dispõem de contato direto com situações reais de ensino-aprendizagem em sala de aula, relacionando a teoria com a prática.

Em vista disso, Nascimento (2021) afirma que o programa de Residência Pedagógica “[...] envolve questões de (re)construção, (des)construção, mobilizações, identificação para com a referida profissão, à medida que os/as professores/as estão inseridos/as no contexto escolar” (Nascimento, 2021, p. 25). Sendo assim, este programa vem a contribuir com a (re) construção da identidade<sup>10</sup> profissional dos discentes, mediada pelo contato real com a prática escolar. Além do mais, os (as) licenciandos (as) terão a oportunidade de analisar o

[...] funcionamento e cultura organizacional da escola; até o acompanhamento dos planejamentos pedagógicos; observação semiestruturada das aulas ministradas pelo/a preceptor/a; e as regências, que incluem a elaboração e aplicação de planos de aula para atividades e oficinas realizadas na escola (Nascimento, 2021, p. 12).

Destarte, ter a oportunidade de vivenciar o dia a dia de uma escola, contribui significativamente para uma formação profissional voltada para o real da sala de aula, visto que, ao observar a rotina de um contexto escolar, os graduandos se sentirão mais capazes de adaptar suas aulas, de maneira que consigam analisar quais os melhores métodos/metodologias para que sua aula seja cada vez mais efetiva para o ensino-aprendizagem dos seus alunos.

---

<sup>10</sup> “a identidade docente é um processo contínuo de reconhecimento, de pertencimento” (Nascimento, 2021, p. 26).



À vista disso, afirmamos que este programa, de fato, se configura como um espaço onde o residente se voltará para si, como futuro docente, e se questionará que professor ele quer ser. Por outro lado, esse contato com o contexto educacional vem a impactar diretamente na formação identitária do futuro professor, já que viabilizará a apropriação de gestos próprios da profissão, com

[...] uma transformação de artefatos disponíveis no coletivo em instrumentos para a ação de cada professor. Os momentos de escolha, adaptação e transformação de modelos, técnicas e atividades preveem um envolvimento do indivíduo com a situação de trabalho que não passam impunes à transformação desse mesmo indivíduo como sujeito da sua ação (Medrado, 2013 *apud* Nascimento, 2021, p. 25).

Com isso, ao estarem imersos no cenário educacional real, o residente/docente pode fazer uso de instrumentos que podem ser capazes de transformar suas estratégias de ensino. Assim, o futuro professor pode refletir sobre suas ações e práticas para analisar se seus métodos funcionaram ou não nas aulas, dessa forma o agir docente é configurado e reconfigurado, e a partir dele a visão da docência é ressignificada. Nesse sentido, o “Programa de Residência Pedagógica apresenta-se como potencial indubitável para funcionar como outra possível via, por meio da qual os residentes possam perceber-se no processo de desenvolvimento profissional” (Lira; Medrado; Costa, 2020, p. 236). Portanto, é um programa no qual é inegável que o aluno pode se descobrir ou não, como docente, e assim, idealizar qual profissional deseja ser.

Deste modo, a RP poderia ser vista como um espaço fundamental para o desenvolvimento dos discentes do ensino superior, pois, a partir dele, os residentes/discentes conseguem adquirir experiências formativas significativas que vem a contribuir com a sua formação docente e (re) construção identitária.

É fundamental destacar também que a RP dá suporte e apoio para os licenciandos conhecerem a diversidade inerente à sala de aula, e dessa maneira se torna possível refletir o quão complexo será seu trabalho, assim como analisar a heterogeneidade existente nas salas de aula. É na formação inicial, especificamente no “Estágio Supervisionado, a Residência Pedagógica [...] e o Programa de Iniciação a Docência - Pibid se configuram como lugares propícios para problematizar a questão da inclusão em sala de aula e das diferenças que constituem cada indivíduo” (Aragón, 2020, p. 200). Portanto, esse contato com a diversidade da sala de aula, desde a formação inicial, contribui para problematizar a inclusão de alunos com deficiência e elaborar/pensar em práticas inclusivas.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo serão abordados e desenvolvidos temas como: a natureza da pesquisa, o instrumento e os caminhos seguidos para a geração de dados, o contexto onde a pesquisa foi desenvolvida, os perfis dos colaboradores, os procedimentos e categorias para a realização da análise.

### 4.1 NATUREZA DA PESQUISA

Este trabalho é de natureza qualitativa e interpretativa. Caracteriza-se como qualitativa visto que “[...] procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34). O estudo tem como fundamento valorizar e compreender os argumentos particulares dos participantes com base em observações interpretativas sobre suas respostas. Dessa forma, a pesquisa qualitativa refere-se aos resultados obtidos através de investigações e concepções do pesquisado, englobando suas perspectivas contextuais vivenciadas a fim de colaborar com manifestações sobre concepções reais, portanto são capazes de auxiliar na compreensão do comportamento humano (Yin, 2016).

Este tipo de pesquisa, segundo Pereira (2019), leva em consideração o argumento do pesquisado e o contexto que está sendo examinado, além da análise interpretativa do indivíduo pesquisador. Então, a

Pesquisa qualitativa: considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70).

Assim, nesta pesquisa lidamos com a subjetividade dos colaboradores e dos pesquisados, não levamos em consideração dados estatísticos e/ou números nos resultados alcançados e cada informação apresenta aspectos idiossincráticos e singulares, que valem a pena serem analisados. Materiais como entrevistas e/ou questionários resultam em concepções e opiniões particulares, com isso viabilizando a análise da subjetividade dos indivíduos.

Com base nisso, fizemos uma análise interpretativa das respostas do questionário<sup>11</sup> usado para a geração de dados. Uma vez que, segundo Gil (2002), a leitura interpretativa busca verificar a significação dos conhecimentos de maneira mais ampla e analítica dos

---

<sup>11</sup> Para geração do corpus desta pesquisa, elaboramos um questionário, abordaremos como foi a elaboração deste instrumento na seção 5.3 Procedimentos e categorias de análise. O questionário se encontra na íntegra no Apêndice A.

dados, com isso, esta leitura “[...] trata-se de uma associação de idéias, transferência de situações e comparação de propósitos, mediante os quais seleciona-se apenas o que é pertinente e útil, o que contribui para resolver os problemas propostos por quem efetua a leitura” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 186). Assim, o leitor<sup>12</sup> conseguirá interpretar as perspectivas e observar os resultados mais pertinentes para o desenvolvimento do seu trabalho. Então,

[...] o leitor toma uma posição sobre o que leu. Para tanto, deve situar o pensamento encontrado no texto com a visão geral do autor e situar o posicionamento deste no domínio do conhecimento. [...] Após, o leitor deve fazer uma análise crítica formulando um juízo crítico (tomada de posição) sobre o conteúdo e sobre a forma utilizada para argumentação e conclusão. A partir da interpretação, o leitor deve realizar uma síntese de suas reflexões (Prodanov; Freitas, 2013, p. 145).

Por conseguinte, o leitor/pesquisador deve se posicionar com base nos argumentos dos pesquisados, assinalar suas ideias com o seu próprio ponto de vista e juízo crítico, compreendê-las, interpretá-las e realizar conclusões e posicionamentos dos dados conquistados. Então, para seguir as etapas para a realização desta pesquisa qualitativa e interpretativa, foi importante buscar compreender as respostas obtidas do questionário, associar os pensamentos e ao final, analisar e trazer conclusões de maneira crítica-reflexiva acerca do tema.

#### 4.2 CONTEXTO DA PESQUISA E COLABORADORES

A pesquisa se desenvolveu em dois contextos, o primeiro foi o da instituição de ensino superior na Universidade Estadual da Paraíba - UEPB no *Campus* VI, localizado na cidade de Monteiro, no curso de Letras-Espanhol, a partir do programa de Residência Pedagógica. O referido programa ocorreu entre os semestres de 2022.2 e 2024.1, todavia, a geração de dados para o desenvolvimento da pesquisa ocorreu no período de 25 de setembro a 31 de outubro de 2023. O segundo contexto, foram duas escolas públicas do ensino básico, uma da rede municipal e outra da rede estadual de ensino, da cidade de Monteiro, cidade localizada no cariri paraibano que estavam fazendo parte do programa de RP.

Os colaboradores da pesquisa foram duas professoras/preceptoras da rede básica de ensino de Monteiro e quatro alunos/residentes do curso de Letras-Espanhol da UEPB que estavam cursando entre o 8º e 10º semestre quando aconteceu a geração, além de estarem participando da RP. Como pré-requisito para a escolha dos colaboradores, todos os participantes deviam estar participando da RP e ter contato com alunos com deficiência na

---

<sup>12</sup> A palavra leitor na citação de (Prodanov; Freitas, 2013) refere-se ao pesquisador.

sala em que estavam atuando. Para a geração de dados, encaminhamos um questionário para os participantes<sup>13</sup> com um prazo de entrega, que ocorreu entre o dia 25 de setembro a 31 de outubro de 2023, foi enviado via e-mail e todos os colaboradores devolveram respondido. Durante a pesquisa, os residentes estavam intervindo em salas de aula de LE com alunos com deficiência e as preceptoras já possuíam contato contínuo com estes alunos. Esse foi um ponto fundamental para observar a visão de alunos da formação inicial sobre seu futuro ambiente de trabalho e de professoras que já atuavam no ambiente escolar.

Em seguida apresentamos duas tabelas, com intuito de conhecermos e sistematizar o perfil dos colaboradores:

NOME	IDADE	ESCOLA QUE MINISTRAM AULAS	TEMPO DE ATUAÇÃO	FORMADA EM LETRAS-ESPANHOL	DEFICIÊNCIAS DOS ALUNOS
Luzia Mirian	38 anos	Escola Municipal	8 meses	Sim	Espectro autista; e deficiência auditiva.
Luana Aguiar	30 anos	Escola Estadual	8 anos	Sim	TDAH; Síndrome de Dow; Autismo; e nanismo.

**Quadro 1: Perfil das colaboradoras/preceptoras. Fonte: elaboração própria.**

NOME	IDADE	ESCOLA QUE MINISTRARA M AULAS	TEMPO DE ATUAÇÃO NA RP	SEMESTRE /CURSO	PRECEPTORA	DEFICIÊNCIAS DOS ALUNOS
Aparecida	23 anos	Escola Municipal	8 meses	10º semestre/Letr as Espanhol	Luzia Mirian	Espectro autista; cegueira.
Lucas	22 anos	Escola Municipal	8 meses	8º semestre/Letr as Espanhol	Luzia Mirian	Espectro autista.
Thiago	31 anos	Escola Municipal	8 meses	9º semestre/Letr as Espanhol	Luzia Mirian	Espectro autista.
Rayane	22 anos	Escola Estadual	10 meses	10º semestre/Letr as Espanhol	Luana Aguiar	Espectro autista; e Síndrome de Down.

**Quadro 2: Perfil dos colaboradores/residentes. Fonte: elaboração própria.**

Ao todo foram seis, sendo 1 preceptora e 3 residentes da rede municipal de ensino, que ministravam aulas de língua espanhola para alunos do 6º e 7º ano no Ensino Fundamental; e 1 preceptora e 1 residente da rede estadual com aulas para alunos da 1ª série do Ensino Médio. Os participantes optaram por não utilizar nomes fictícios, com isso, as informações como

<sup>13</sup> Abordaremos como foi a elaboração este instrumento na seção 5.3 Procedimentos e categorias de análise.

nome, idade, tempo de atuação e formação serão expostas com a identificação dos seus nomes reais.

#### 4.3 PROCEDIMENTOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE

Este trabalho foi desenvolvido com base em cinco passos pertinentes para se obter o resultado final da análise. O primeiro passo foi à elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (ANEXO A) que os colaboradores precisaram assinar; o segundo passo foi à criação de um questionário online que foi elaborado no Google formulário (APÊNDICE A) a ser respondido pelos participantes, ambos elaborados com o auxílio da orientadora; o terceiro, foi o envio do questionário via e-mail para os participantes com prazo estabelecido; o quarto foi o período de pesquisas bibliográficas, em que foram utilizados livros e artigos como fontes para o desenvolvimento do estudo; e por fim, o quinto passo que foi o período de análise das respostas das preceptoras e residentes obtidas pelo questionário.

Dessa forma, para a geração de dados utilizamos um questionário, com 13 perguntas abertas, sendo cinco questões para caracterização do perfil dos colaboradores e oito questões abertas sobre temas como inclusão, capacitismo, Residência Pedagógica e como a RP influência na formação inicial e continuada. Além das perguntas elaboradas, também criamos uma breve descrição explicando do que se tratava a pesquisa e qual era seu objetivo. A escolha do questionário como instrumento de geração do corpus se deu em vista de que este é “[...] constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (Marconi e Lakatos, 2003, p. 200), além disso, o questionário permite a análise do pensamento subjetivo dos participantes.

Como mencionado anteriormente, a escolha dos participantes do estudo foi pensado em cumprir o pré-requisito de que deviam estar ministrando aulas para alunos com deficiência e estar participando da RP. Identificados os colaboradores que cumpriam essa premissa, lhes fizemos o convite, alguns convidamos em sala de aula na universidade, então o convite foi feito pessoalmente, foi assim também com uma das preceptoras, com a que eu atuava. Já para contatar a outra professora/preceptora, o convite aconteceu por intermédio da professora orientadora dos residentes na UEPB, ela me apresentou a preceptora, lhe explicou o tema do meu TCC e, em seguida, conversei e a convidei e prontamente ela aceitou.

Os participantes da pesquisa aceitaram previamente responder ao questionário, foi indispensável que eles autorizassem de maneira formal a utilização de suas respostas para desenvolver a análise deste trabalho. Assim, a autorização foi formalizada por meio da

assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e a partir dele, os pesquisados ficaram cientes da natureza da pesquisa e de sua importância para a educação inclusiva.

A continuação, o questionário foi enviado via e-mail para os entrevistados em forma de link, que lhes dava acesso às perguntas, e ficou aberto do dia 25 de setembro de 2023 (data de envio do e-mail) até o dia 31 de outubro de 2023. Os participantes tiveram um tempo para responder com tranquilidade, para que, dessa forma, pudessemos obter resultados mais significativos para a pesquisa.

As categorias de análise foram delimitadas com base nos objetivos específicos que esta pesquisa se propôs a responder. Os objetivos específicos delimitados foram: 1) problematizar sobre como a ausência de conhecimento do que é incluir, do capacitismo e da ética profissional compromete a formação inicial do aluno participante da Residência Pedagógica; 2) refletir sobre a importância do programa de Residência Pedagógica para formação da identidade profissional inclusiva; 3) contrastar sobre as noções de inclusão e capacitismo entre os preceptores que atuam na rede regular de ensino e dos alunos participantes do programa RP do curso de Letras-Espanhol, do *Campus VI*, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Os dois primeiros objetivos foram contemplados em capítulos anteriores (Diálogos a Respeito da Inclusão, A Formação Inicial de Professores de Língua Espanhola na Perspectiva da Educação Inclusiva e O Programa de Residência Pedagógica e sua Relevância no Espaço da Formação Inicial). O terceiro que trata do contraste e reflexão sobre as noções de inclusão e capacitismo entre preceptores e residentes será visto no capítulo de análise. Baseados no terceiro objetivo, delimitamos três categorias de análise, quais sejam:

- Percepções sobre a inclusão de alunos com deficiência na aula de língua espanhola;
- Percepções sobre o que é o capacitismo e o que implica ser capacitista;
- Percepções sobre as contribuições da Residência Pedagógica para uma formação inicial na perspectiva da inclusão.

## 5 ALGUMAS PERCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO EDUCACIONAL E O CAPACITISMO EM SALA DE AULA DE PRECEPTORES E RESIDENTES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Neste capítulo realizaremos a análise do corpus, esta será realizada de acordo com as categorias de análise delimitadas e elencadas no capítulo anterior. Na primeira subseção, apresentaremos as percepções dos residentes e preceptores acerca da inclusão, sobre o que os residentes e preceptoras entendem por incluir e quais são suas considerações sobre a temática; na segunda, destacamos as percepções sobre o capacitismo e o agir capacitista; para finalizar este capítulo, na terceira subseção, exibiremos ponderações sobre a RP e a formação inicial e sua importância no que se diz respeito ao agir inclusivo.

### 5.1 PERCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESPANHOLA

Inicialmente analisaremos as respostas acerca da inclusão relatadas pelos colaboradores da pesquisa quando responderam o questionário. Para tanto, refletiremos em cima de suas percepções quando realizados os seguintes questionamentos:

- a. O que entendem por incluir?;
- b. Quais suas impressões sobre o primeiro contato com alunos com deficiência?;
- c. Acreditam que na escola em que atuaram/atuam há de fato uma real inclusão?;
- d. Acreditam que como futuro professor ou professor em atuação, estão preparados para colocar em prática possíveis estratégias para incluir ao deparar-se com algum aluno com deficiência?

É importante destacar, como mencionado anteriormente, que os residentes participantes desta pesquisa tiveram a oportunidade de ministrar aulas a PCD ao longo da RP; já as duas preceptoras participantes da RP possuem contato direto e constante com estudantes com deficiência em suas salas de aula. Diante disso, trazemos para iniciar as discussões, dois excertos dos residentes Lucas e Thiago, que nos falam sobre o que é para eles incluir, vejamos:

#### **Excerto 01 - Lucas**

Incluir seria caracterizado como *o ato de buscar trabalhar em conjunto com toda uma turma, independente de suas deficiências ou dificuldades*. Sabendo disso, a inclusão faz referência a *uma busca por estratégias e interações* para que uma pessoa com deficiência possa adquirir um certo conhecimento juntamente com seus

outros colegas de turma, fazendo com que o mesmo possa adquirir um determinado conhecimento, apesar de suas dificuldades (destaque nosso)<sup>14</sup>.

**Excerto 02 - Thiago**

Entendo como uma *ação de fazer com que o outro se sinta pertencente ao lugar onde está*, seja na escola em sala de aula, seja na igreja ou qualquer outro espaço social (destaque nosso).

Os excertos de Lucas e Thiago revelam o que eles entendem por inclusão, Lucas segue sua linha de pensamento focando no ambiente escolar, para ele incluir objetiva ensinar a todos sem discriminação e distinção. Diante desse posicionamento, concordamos com Lucas afirmando que é necessário incluir a todos os alunos indistintamente, para que se tornem sujeitos ativos em sua participação na sociedade. Todavia, há um contraste nas respostas que vale salientar, Thiago apresenta o termo inclusão de uma maneira mais ampla, pois afirma que a PCD deve se sentir “pertencente ao lugar onde está”, isto é, na escola, igreja, assim como em todos os campos sociais.

As duas ideias se complementam, visto que a inclusão deve estar presente em todos os ambientes e deve alcançar a todos indistintamente. Partindo dessa perspectiva, a ideia de Lucas e Thiago é corroborada por Mantoan (2015) quando afirma que os professores devem ultrapassar os desafios/barreiras para que ocorra uma educação equitativa. De modo que busquem estratégias de trabalhar com todos os alunos apesar de suas deficiências, para que todos adquiram conhecimentos junto com os demais alunos, independente das dificuldades.

A continuação, destacamos mais três excertos ainda sobre a compreensão dos colaboradores sobre o que é incluir para eles:

**Excerto 03 - Aparecida**

Incluir, para mim, é tentar *todas as alternativas possíveis para que o aluno de fato participe das aulas*, criando atividades em que ele esteja realmente engajado e participante do seu processo de aprendizagem (destaque nosso).

**Excerto 04 - Rayane**

Incluir é *ensinar a todos os alunos sem excluir os que têm deficiências das atividades realizadas em sala*, e levar em consideração os níveis de *aprendizado* de cada aluno, turma (destaque nosso).

**Excerto 05 – Luzia preceptora**

Entendo por inclusão a inserção efetiva da pessoa com deficiência nos diversos espaços. no caso dos estudantes, estes devem ser *envolvidos no processo de aprendizagem para que a inclusão não seja apenas no espaço físico* (destaque nosso).

Ao analisarmos os fragmentos supracitados, observamos que os participantes dividem o mesmo pensamento acerca do que é a inclusão. Aparecida menciona que incluir “é tentar

---

<sup>14</sup> As respostas dos colaboradores da pesquisa às perguntas do questionário permanecem inalteradas em relação ao documento original, não contendo nenhuma alteração de natureza gramatical ou ortográfica.



todas as alternativas possíveis para que o aluno de fato participe das aulas”, então o professor precisa se debruçar em novas e melhores alternativas de ensino para que os alunos participem ativamente das aulas, para que esse desenvolvimento do aluno realmente ocorra. Assim, quando Rayane fala que incluir “é ensinar a todos os alunos sem excluir os que têm deficiências” as falas das residentes se interligam, pois para que seja possível ensinar a todos evitando a exclusão, os docentes necessitam procurar meios para que a aprendizagem ocorra. Além disso, a preceptora Luzia complementa os discursos das residentes ao mencionar que os alunos devem estar integrados de fato, no processo de aprendizagem “para que a inclusão não seja apenas no espaço físico”, isto é, para que ocorra a inclusão, os estudantes precisam ser agentes ativos do seu aprendizado e não apenas frequentar o ambiente físico escolar. Então, os 3 fragmentos levam em consideração a aprendizagem dos alunos.

A seguir, apresentamos a compreensão da preceptora Luana sobre o que é a inclusão para ela:

**Excerto 06 – Luana Preceptora**

Fazer com que os alunos com deficiência participem das atividades juntos aos demais alunos, mas com algumas *modificações* para que *ele consiga se adaptar* (destaque nosso).

Nesse excerto supradito, Luana fala sobre sua perspectiva sobre o que é incluir, ela relata que é necessário realizar mudanças para que “ele consiga se adaptar”. Nessa afirmação ela se refere ao aluno com deficiência, que este deve se adaptar ao ambiente educacional, as atividades a ele apresentadas. Porém, segundo Mantoan (2015) não é o aluno que precisa se adaptar a escola, e sim, a escola deve buscar meios e estratégias para incluir os estudantes, com e sem deficiência, sendo assim a realização das atividades “[...] precisam ser desafiadoras para estimular os alunos a realizá-las, segundo seus níveis de compreensão e desempenho. Assim, os alunos não serão excluídos das atividades nem serão oferecidas a alguns (os que sabem menos) atividades adaptadas, facilitadas” (Mantoan, 2015, p. 74).

Posto isto, a orientação é que o docente não elabore atividades mais “fáceis”, isso não é inclusão, mas adaptadas abordando o mesmo conteúdo, de forma diferente a partir das necessidades/especificidades do aluno e de sua deficiência, para estimulá-los a executar os exercícios assim como os demais. Logo, “[...] o professor não pode achar que seus alunos devem se adaptar aos seus métodos, sem refletir sobre estes métodos” (Junior; Rubio; Matumoto, 2009, p. 154). Portanto, o professor necessita observar o seu agir docente e como este reflete no desenvolvimento do aluno, para que assim, ao observar, consiga adaptar seus métodos de acordo com a dificuldade apresentada pelo aluno.

A seguir, a colaboradora Luana nos revela como foram os primeiros contatos com os alunos com deficiência na sala de aula de língua espanhola:

**Excerto 07 - Preceptora Luana**

Não sabia como agir. Um pouco de medo. Surpresa.

Nessa fala de Luana notamos que a experiência de se deparar com alunos com deficiência não foi positiva ou tranquila, já que despertou nela o sentimento de “medo” e “surpresa”. Além disso, ela afirma que “não sabia como agir”, o que nos leva a inferir que possivelmente a falta de contato com a PCD em sua formação acabou por lhe provocar esses sentimentos. Segundo Medrado, a sala de aula é “[...] um contexto real, não mais idealizado, foi se configurando também como um lugar das incertezas e de inseguranças” (Medrado, 2016, p. 276), dessa forma esse sentimento da colaboradora Luana é compreensível, visto que esse contato com a PCD no cenário educacional pode acontecer com incertezas, sendo estas, de como agir.

Continuando, apresentamos dois novos fragmentos das residentes Aparecida e Rayane que se posicionam e contam como foi esse primeiro contato com estudantes com deficiência na escola:

**Excerto 08 - Aparecida**

A minha experiência, de primeiro momento foi de *preocupação*, porque não sabia de fato como trabalhar com esses alunos, *assim, tentei pesquisar formas de adaptação de metodologias de ensino para incluir os alunos nas aulas* (destaque nosso).

**Excerto 09 - Rayane**

Quando eu soube que na minha sala tinha um aluno com deficiência *eu fiquei um pouco preocupada*, porque apesar de ter estudado sobre inclusão, *não há uma fórmula para incluir*. E é mais fácil incluir na teoria do que na prática, e *não saber o que fazer é frustrante*. Porém a disciplina de Tópicos especiais me ajudou bastante na questão de tentar falar com o aluno, ainda que eu tenha dificuldade e receio de fazer, mas sei que é importante e pode fazer a diferença (destaque nosso).

Nos excertos de Aparecida e Rayane conseguimos observar que ambas tiveram o mesmo sentimento ao descobrirem que ministrariam aulas para um aluno com deficiência, a primeira emoção que veio foi à preocupação. A residente Aparecida afirma que tentou “pesquisar formas de adaptação de metodologias de ensino para incluir os alunos nas aulas”, ações como esta se caracterizam como atitudes de responsabilidade pela aprendizagem do outro, pois ao tentar, ainda que com o receio, agiu de maneira ética e não ignorou as necessidades do aluno.

O discurso de Rayane é rico em reflexões, deduzimos que este sentimento de preocupação aflorou por não saber como agir ou de que maneira poderia incluí-lo. Ela afirma

que, mesmo já tendo estudado sobre como incluir, não existe uma “fórmula”. Além disso, menciona que “é mais fácil incluir na teoria do que na prática”, isto é, embora Rayane tivesse cursado o componente curricular Tópicos Especiais em Língua Espanhola, disciplina eletiva de ementa aberta, que objetivava em sua ementa refletir sobre o paradigma da inclusão, e confirme que a disciplina em questão a ajudou a se comunicar com alunos com deficiência. Ainda assim, tinha “dificuldade e receio” em executar práticas inclusivas, e revela que “não saber o que fazer é frustrante”. Porém, ela compreende como é essencial tentar para fazer a diferença e nessa tentativa “[...] ao tomar consciência de suas experiências docentes com alunos com deficiência, o professor as tem ao seu dispor como instrumentos para viver outras experiências, outros desafios” (Dantas, 2019, p. 74).

Consideramos que essas experiências docentes são essenciais, o contato com a PCD desde a graduação é condição *sine qua non* para que o futuro professor possa desenvolver práticas inclusivas. Abordar a inclusão, apenas teoricamente, não é o suficiente para que o futuro professor se sinta mais “preparado” para colocar em prática a inclusão.

Ainda sobre esse primeiro contato com alunos com deficiência, trazemos as considerações do residente Lucas:

**Excerto 10 - Lucas**

A princípio, recordo que *estive um pouco temeroso* sobre como poderia incluí-lo em cada aula, pois, mesmo passando por uma série de formações e disciplinas ofertadas sobre a inclusão, posso destacar que ao ser levado à prática fiquei um pouco temeroso. Todavia, posso destacar que observei um bom rendimento em relação a esse aluno, pois o mesmo conseguia acompanhar o conteúdo e havia uma certa participação do mesmo (apesar de sua deficiência). Lembro-me que houve um certo momento em que ele não conseguia acompanhar o conteúdo juntamente com os outros alunos; então, *busquei ir até o mesmo e lhe perguntar se havia alguma dúvida sobre o conteúdo*; em decorrência disso, o mesmo pontuou sobre suas dificuldades e percebi que houve um melhor rendimento em sua aprendizagem (destaque nosso).

Com base nesse excerto, notamos que na primeira experiência de Lucas em sala de aula com alunos com deficiência ele se sentiu “um pouco temeroso”, isso porque ele tinha a preocupação sobre como incluí-los. Lucas afirma que, ainda que tivesse cursado componentes curriculares que tinham como foco discutir a inclusão, ao ter que agir na prática seu sentimento foi de temor. No entanto, ele conseguiu refletir sobre sua prática, fazer uma análise sobre a compreensão da aula do aluno. Fazer esta reflexão do nosso agir é algo positivo, já que quando o aluno não conseguiu acompanhar a aula, o residente procurou entender o motivo e decidiu “*lhe perguntar se havia alguma dúvida sobre o conteúdo*”. Lucas

teve um olhar sobre um possível obstáculo que poderia estar ocorrendo com o aluno e não o ignorou, agiu como docente ético e assim, conseguiu mediar à aprendizagem desse estudante.

Dentro da temática do primeiro contato com a pessoa com deficiência, este ocorreu de maneira diferente para o residente Thiago e para preceptora Luzia, vejamos:

**Excerto 11 - Thiago**

No primeiro momento eu não sabia, então *não tive esse primeiro contato que para outros poderiam causar medo de não saber como lidar* ou alguma coisa do tipo. Como só tomei conhecimento sobre eles depois de 2 meses, eu já sabia como trabalhar com eles, o que gostavam e como eles se comportavam nas aulas. Então *esse processo para mim foi bem tranquilo* (destaque nosso).

**Excerto 12 – Luzia preceptora**

*Foi uma experiência positiva*, mas não há como negar que fiquei um pouco apreensiva, pois temia não atender às respectivas limitações de cada estudante (destaque nosso).

Podemos identificar que para Thiago e Luzia o encontro nas aulas com a PCD foi mais tranquilo. Na realidade, como Thiago declara, ele não foi informado que ministraria aulas para alunos com deficiência, por esse motivo seu primeiro contato não ocorreu com preocupação ou receio, com efeito dessa desinformação, quando ele descobriu que tinha em sala alunos com deficiência, não houve mudanças significativas, já que ele já estava acostumado com os alunos e já sabia como trabalhar com eles, assim como entendia como era seu processo de aprendizagem, então ele afirma que seu primeiro contato com uma PCD em sala “foi bem tranquilo”. A experiência de Luzia, ainda que se sentisse apreensiva, “foi uma experiência positiva”, dessa maneira tanto o residente quanto a preceptora tiveram boas experiências.

Em outro momento, os participantes desta pesquisa foram questionados sobre a existência de inclusão nas escolas na qual atuaram ou atuam. A seguir trazemos o relato da residente Aparecida:

**Excerto 13 - Aparecida**

Sinceramente, não. *Falta a oferta de materiais para esses alunos*, como por exemplo, a aluna cega não tem uma apostila ou livro de atividades de espanhol em Braille, assim, em todas as aulas a forma de tentar incluí-la é por meio da oralidade e da compreensão auditiva. Também *há uma dificuldade gigantesca em solicitar xerox*, ou seja, *se torna difícil criar um material adaptado*, com atividades para alunos com espectro autista e assim, infelizmente, *a falta de recursos na escola, dificulta bastante na tentativa de incluir* (destaque nosso).

Para Aparecida não existe inclusão na escola, isto ocorre, desde sua perspectiva, porque “falta a oferta de materiais para esses alunos”. Sem material didático como apostilas adaptadas ou *xerox*, o docente precisa tentar criar outras estratégias para tentar incluir. No

caso da aluna cega presente na sala de aula de Aparecida, a residente precisou lançar mão de outras estratégias como “oralidade e da compreensão auditiva” por falta de recursos didático-pedagógicos. Como podemos analisar no fragmento 13, isso não ocorre apenas com alunos que necessitam de materiais em Braille, mas também com outras deficiências como autismo, a residente afirma que a carência de materiais adaptados “dificulta bastante na tentativa de incluir”. Diante dessa realidade, Dantas afirma que a escola precisa ser “um espaço [...] com estrutura, materiais e tecnologias pedagógicas, serviços e recursos humanos que não limitem o acesso, a participação e a aprendizagem das pessoas” (Dantas, 2019, p. 21). Isto é, as instituições educacionais precisam dispor de recursos e serviços que não limitem o desenvolvimento autônomo no processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos.

A residente Rayane complementa o dito por Aparecida mencionando que

**Excerto 14 - Rayane**

Não há inclusão, o que há é somente a integração em sala de aula, *os alunos com deficiência estão ali em sala, mas não participam das atividades, não fazem as atividades, só existem em sala*, e ao final de cada bimestre recebem nota suficiente para passar (destaque nosso).

Nesse excerto, Rayane cita dois termos que geralmente são confundidos, que são a inclusão e integração. No sistema educacional, esses termos se referem a paradigmas opostos. Mantoan (2015) nos esclarece que a integração refere-se à inserção fragmentada e busca normalização de alunos com deficiência em escolas regulares e até mesmo em escolas especiais. Já que esta “[...] ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar [...] Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados” (Mantoan, 2015, p. 27). Ou seja, tem a garantia de matrícula e o direito de transitar e ter acesso a tudo referente ao ambiente escolar, mas isso não significa que estejam incluídos, pois além de disponibilizar serviços em outras instituições ou fora da sala de aula regular, são os alunos que precisam se adaptar a escola e não a escola aos alunos. Por isso a colaboradora Rayane afirma que os alunos estão em sala “mas não participam das atividades, não fazem as atividades, só existem em sala”, ou seja, os professores e a instituição escolar não buscam maneiras de incluí-los e “ao final de cada bimestre recebem nota suficiente para passar”, isso se caracteriza como a errônea interpretação da lei de que não se pode reprovar alunos com deficiência.

Percebe-se a falta de ética institucional e dos profissionais docentes na inclusão educacional, visto que no final, eles terão uma nota ainda que não participem das aulas. Se os alunos não participam das atividades e recebem uma nota suficiente para passar, não podemos

dizer que estes alunos pertencem a esse lugar chamado escola regular, muito menos que participam ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

O segundo termo mencionado por Rayane foi à inclusão, que segundo ela, não ocorre nas aulas, pois “[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (Mantoan, 2015, p. 28). Diante disso, o paradigma da inclusão busca garantir o acesso e permanência do aluno, para que em nenhuma fase escolar o aluno seja excluído. Além disso, procura adequar o sistema educacional às necessidades individuais dos estudantes. Então, na inclusão há um esforço em, não incluir apenas alunos com deficiência ou com dificuldades no aprendizado, mas incluir todos sem distinções para obterem sucesso em sua trajetória educacional.

Entretanto, como podemos ver nos excertos a seguir, essa inclusão segundo os residentes não é uma realidade no ensino educacional:

**Excerto 15- Lucas**

Acredito que há um certo *déficit* na instituição quanto à inclusão; visto que por muitas vezes, o aluno passa um certo período de tempo em frente aos computadores da sala de informática, *não buscando haver de certa forma, uma inclusão em conjunto do mesmo* (destaque nosso).

**Excerto 16 - Thiago**

Em partes, *depende muito do tipo e grau das deficiências*. Existem alunos com deficiências que estão em sala de aula e participam de todas as atividades propostas como, trabalhos, seminários e brincadeiras, *entretanto outros alunos com deficiência não chegam a entrar na sala de aula, vivem em uma realidade a parte junto com cuidadores e psicólogos* (destaque nosso).

Em ambos os comentários, os residentes relatam a falta da inclusão nas instituições de ensino. No excerto de Lucas, ele informa que, mesmo alguns estudantes com deficiência participando das aulas, há momentos que esses alunos passam certo tempo em outra sala de informática, e isso se encaixaria no quadro de segregação levando em consideração o que já foi apresentado até aqui, por isso ele acredita que a escola acaba “não buscando haver de certa forma, uma inclusão em conjunto do mesmo”. O residente Thiago também menciona que existem alunos que participam das aulas, todavia acrescenta que “outros alunos com deficiência não chegam a entrar na sala de aula, vivem em uma realidade a parte junto com cuidadores e psicólogos”, seja pelo grau da deficiência ou por questões já pré-estabelecidas no ambiente escolar para com as PCD. Portanto, a inclusão acaba não acontecendo como deveria, com todos os alunos com ou sem deficiência juntos na sala de aula, desfrutando do mesmo direito à educação. Isso ocorre devido ao distanciamento que o ambiente escolar cria entre

esses alunos, que de um lado estão nas salas estudando, e de outro estão em salas separadas ou com cuidadores.

A última pergunta desta seção questionou os colaboradores sobre estarem preparados para colocar em prática possíveis estratégias para incluir ao se deparar com algum aluno com deficiência. O residente Lucas respondeu o seguinte:

**Excerto 17 - Lucas**

*Não sei dizer ao certo sobre essa questão, mas acredito que cada caso é um caso, pois posso deparar-me com várias situações quanto à alunos com deficiência, em que há ocasiões em que posso agir de uma forma e em outras ocasiões posso atuar de outra forma específica; com isso, posso destacar que sempre estarei em constante formação e preparação, quanto à inclusão das pessoas com deficiência (destaque nosso).*

Nesse excerto, Lucas afirma que não pode confirmar que saberá incluir, já que são vários os contextos educacionais e perfis distintos de alunos, e em cada caso, pode ser necessário agir de maneira diferente. Estamos cientes de que existem vários tipos de deficiência, dentre estas, há graus diferentes como é o caso do Autismo, por exemplo. Diante disso, para incluir, o futuro professor precisará levar em consideração tanto o contexto educacional quanto a escolha de atitudes diante das adversidades presentes na sala de aula e das singularidades que cada aluno apresenta (Mantoan, 2015). Ainda que Lucas tenha a incerteza se vai ou não saber/conseguir incluir, ele salienta que estará “em constante formação e preparação”, o que para nós é um indício de que o colaborador está pensando de forma ética, já que é preciso sim, estar em constante formação, para que a cada momento em que se julgue necessário, procure um aprimoramento em sua formação, para que consiga intensificar o ensino a alunos com deficiência, assim, ele utilizará de sua ética profissional e terá responsabilidade sobre a aprendizagem de seus alunos (Dantas, 2019), ou seja, não ficará de braços cruzados e buscará meios para atender todas suas demandas.

A seguir, ainda sobre o questionamento de estar preparado para incluir o aluno com deficiência em sala, temos com a palavra as residentes Aparecida e Rayane:

**Excerto 18 - Aparecida**

*Sinceramente, não. Acredito que devo pesquisar mais, tentar ter um nível mesmo que seja básico em libras e tentar entender as novas metodologias didáticas que possam ajudar a atender e receber esses alunos com respeito e fazer com que de fato aprendam o espanhol (destaque nosso).*

**Excerto 19 - Rayane**

*Não. Como mencionei, não há uma fórmula para incluir, e sempre haverá barreiras e níveis diferentes de dificuldades, porém posso fazer disso uma oportunidade para tentar incluir, pesquisando, lendo, estudando. Não me sinto pronta para incluir, não sei fazer, mas estou disposta a tentar incluir e fazer o meu melhor (destaque nosso).*

Nos presentes excertos, as residentes Aparecida e Rayane declaram que não sabem incluir, assim, “[...] persiste em professores do ensino regular a ideia de que não estão preparados para ensinar a todos os alunos” (Mantoan, 2015, p. 25). Pois como Rayane salienta “sempre haverá barreiras e níveis diferentes de dificuldades”, porém, como professores inclusivos essas dificuldades não podem se sobressair ao ensino. Nos dois fragmentos, as residentes afirmam que, ainda que não saibam incluir, devem estudar constantemente para que a inclusão ocorra. Aparecida diz que deve “pesquisar mais” e “tentar entender as novas metodologias didáticas que possam ajudar”, então, ela pretende compreender o avanço dos novos métodos didáticos que consigam auxiliar na inclusão da PCD. De igual forma, Rayane menciona que para incluir e oferecer o seu melhor ela precisa constantemente ir “pesquisando, lendo, estudando”, para assim, não desconsiderar o ensino aos alunos com deficiência, mas sim, buscando meios para atender a todos os alunos, independente de suas especificidades. Os pensamentos das duas colaboradoras se configuram como agires éticos, já que há uma pré-disposição em tentar incluir, é essa responsabilidade pelo outro, que está em sala de aula ou que ainda virá, que é a ética profissional.

Para finalizar esta seção, apresentamos duas respostas mais, observemos:

**Excerto 20- Luzia preceptora**

*É um dever de cada docente buscar a qualificação necessária para atender as demandas do seu diverso público tendo em vista que a demanda em relação a estudantes com deficiência tem aumentado (destaque nosso).*

**Excerto 21- Thiago**

*Acredito que sim, os novos professores estão aptos para fazerem isso devido às novas discussões que vem sendo trabalhado atualmente na universidade, porém se trata também de um compromisso ético e pessoal dos futuros professores, se eles estão realmente comprometidos com essa luta (destaque nosso).*

É possível constatar que a preceptora Luzia consolida a ideia de que “É um dever de cada docente buscar a qualificação necessária para atender as demandas”, isto é, o professor precisa procurar métodos que mediem à inclusão de forma a garantir o direito à educação de todos. À vista disso, o residente Thiago corrobora com o pensamento de Luzia, quando afirma que os docentes devem ter “um compromisso ético e pessoal” na escolha de novas práticas que os levem a incluir. Além disso, o residente salienta que acredita que “os novos professores estão aptos” para ensinar de maneira inclusiva a alunos com deficiência, já que hoje se problematiza o tema da inclusão nas universidades. Além disso, não se pode eximir a gestão de fornecer aos professores as formações, o apoio e os recursos para a inclusão.



Ao analisar as respostas até aqui discutidas, observamos que, apesar dos grandes avanços tecnológicos, acessibilidade a todo tipo de informação e novos conhecimentos críticos acerca da inclusão de PCD, persiste a dificuldade dos professores em formação inicial, assim como para professores em formação continuada de praticar a inclusão. Já que os docentes ainda têm receio quando são informados de que em sua turma está matriculado uma PCD, isso devido ao desafio que é ensinar ao que se apresenta como “diferente” (Ramos, 2016).

## 5.2 PERCEPÇÕES SOBRE O QUE É O CAPACITISMO E O QUE IMPLICA SER CAPACITISTA

Nesta seção examinaremos as respostas sobre a compreensão do termo capacitismo, e para realizar essa análise elaboramos a seguinte pergunta:

- Vocês já ouviram falar em capacitismo? O que implica ser capacitista?

Observaremos as reflexões sob duas perspectivas. Quatro das respostas que apresentaremos são de graduandos (as)/residentes que atuaram em uma escola do ensino fundamental e outra no ensino médio, ministrando aulas para alunos com deficiência. Os outros dois fragmentos são de preceptoras que, segundo suas respostas, não tiveram disciplinas ofertadas durante sua formação inicial sobre o termo supracitado. Para iniciar, destacamos dois excertos de duas graduandas/residentes:

### **Excerto 22 - Aparecida**

Sim, no meu entendimento, uma atitude capacitista seria *subestimar ou questionar se de fato alunos com deficiência possuem* aptidão em poder acompanhar os demais alunos na sala de aula. É importante reconhecer que, embora algumas adaptações possam ser necessárias, *os alunos com deficiência têm plena capacidade de aprender* uma língua estrangeira, como o espanhol [...] (destaque nosso).

### **Excerto 23 - Rayane**

Sim, ser capacitista implica em *duvidar/limitar da/a capacidade do indivíduo devido a alguma deficiência*. Por exemplo, achar que uma pessoa que não possui os membros superiores ou inferiores não pode realizar atividades do dia a dia, como comer sozinho, trabalhar, conduzir. Ou achar que uma pessoa cega tem que aceitar ajuda de qualquer forma e pessoa ao atravessar a rua, porque não é capaz de fazer isso sozinho. Também é capacitista não *validar as deficiências invisíveis, como autismo, ou ridicularizar tais deficiências colocando-as primeiro que o indivíduo* (destaque nosso).

Nos dois excertos supracitados, observamos que as graduandas/residentes têm conhecimento do que implica ser capacitista. Para Aparecida, o capacitismo é “subestimar ou questionar” o desenvolvimento escolar dos alunos com deficiência, com isso, os indivíduos tidos como “normais” acabam indagando se a PCD têm “aptidão em poder acompanhar os

demais alunos”. Ela ainda afirma que adaptações podem ser necessárias para viabilizar a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Para Rayane, ser capacitista é ”duvidar/limitar da/a capacidade do indivíduo”, sujeito esse que possui alguma deficiência. Além disso, ela afirma que ocorre uma desvalorização das ações das PCD baseado nos achismos da sociedade como “achar que uma pessoa que não possui os membros superiores ou inferiores não pode realizar atividades do dia a dia, como comer sozinho, trabalhar, conduzir”. Esse pensamento é totalmente equivocado, visto que não se deve inferiorizar ninguém baseado nas suas especificidades, assim como, não acreditar que eles podem ser autônomos e viver sua própria vida.

Ademais, Rayane aponta um posicionamento de grande relevância para o tema, ser capacitista é também “não validar as deficiências invisíveis, como o autismo ou ridicularizar tais deficiências colocando-as primeiro que o indivíduo”, ou seja, não levar em consideração as deficiências/transtornos intelectuais. Em seu discurso é possível observar inclusive, que não devemos considerar primeiro a deficiência ao vermos uma PCD, pois ela não limita o sujeito, tampouco determina sua condição e/ou capacidade, dessa forma, a deficiência não deve ser considerada antes que o indivíduo em si.

Para complementar as considerações supramencionadas, trazemos as falas de Lucas e Thiago se posicionando em relação ao capacitismo, analisemos:

**Excerto 24 - Lucas**

Sim. O capacitismo faz referência *quando alguém destaca que uma pessoa com deficiência não possui capacidades específicas para realizar determinadas tarefas* (destaque nosso).

**Excerto 25 - Thiago**

Sim, a palavra *implica em vários preconceitos qualificadores que delimitam o que é socialmente dito como normal ou não ao longo do tempo*. Ao estudar um pouco mais sobre o capacitismo vi que *ele está presente no nosso cotidiano de várias formas* e impregnado principalmente na nossa forma de falar sobre o outro (destaque nosso).

Ao observarmos as ponderações dos residentes, percebemos que eles possuem pensamentos similares aos que foram expostos anteriormente. Para Lucas o capacitismo ocorre no momento em que algum indivíduo dúvida que “uma pessoa com deficiência não possui capacidades específicas para realizar determinadas tarefas”. Thiago corrobora afirmando que o capacitismo “implica em vários preconceitos qualificadores que delimitam o que é socialmente dito como normal ou não ao longo do tempo” e ainda nos dias atuais se encontra “presente no nosso cotidiano”. Partindo dessa perspectiva,

[...] o capacitismo é a materialização de atitudes permeadas pelo preconceito que categorizam os sujeitos conforme a adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional. É um conceito presente no social que avalia as pessoas com deficiência como desiguais, menos aptas ou incapazes de gerir suas próprias vidas, sendo para os capacitistas, a deficiência como um estado diminuído do ser humano. Trata-se de uma forma de preconceito subliminar e engravado na produção simbólica social, mostrando-se uma construção universalizada de opressão sobre a compreensão da deficiência (Mello e Cabistani, 2019, p. 123).

Mello e Cabistani vem a confirmar o dito antes por Aparecida e Rayane, quando os autores mencionam que esse preconceito classifica o indivíduo como menos capaz de administrar sua vida particular, o oprimindo e diminuindo de acordo com sua singularidade. No entanto, como Aparecida salientou no excerto 11, no ambiente escolar os estudantes “têm plena capacidade de aprender”, contudo, é fundamental que o professor procure métodos para suprir todas as necessidades dos alunos. Destacamos que a adaptação de material é necessária para suprir qualquer necessidade não só do aluno com deficiência, mas de qualquer um.

Em contraste com as falas dos residentes apresentamos, a seguir, o excerto da preceptora Luana em relação ao termo capacitismo:

**Excerto 26 - Luana preceptora**  
Não faço ideia.

Luana atua na área da educação há oito anos e diante da sua resposta, observamos que desconhece o termo capacitismo e, conseqüentemente, as atitudes capacitistas que são inerentes a manifestação desse fenômeno na sociedade, quando revela “Não faço ideia”. A preceptora terminou sua graduação em 2016, dessa forma se faz necessário refletirmos sobre essa desinformação no seu período de formação inicial, já que por ser um tema é recente, ela não ouviu e/ou estudou sobre ele na sua formação, e ao analisarmos que ela, já atuando na escola não conhece o termo capacitismo, atestamos também, a falta de formação continuada na área. A partir disso, devemos refletir que algumas pessoas no meio educacional e social ainda não possuem conhecimentos acerca do tema, o que pode acarretar em práticas pedagógicas segregadoras. No âmbito educacional “[...] a ausência de conhecimento do que implica ser capacitistas, compromete de forma profunda a inclusão do aluno com deficiência em sala de aula. Não entender o que é o capacitismo leva a ignorar que todos somos diferentes [...]” (Rocha; Aragón, 2023, p. 225). Portanto, se os professores não estão cientes do que implica ser capacitista, pode comprometer de maneira significativa o processo de inclusão de estudantes com deficiência nas aulas, visto que a prática capacitista acontece no momento em que “vendamos” os olhos para as diferenças intrínsecas existentes em todos nós. Vejamos, agora, o que nos diz a preceptora Luzia sobre o capacitismo:

**Excerto 27 – Luzia preceptora**

Sim, trata-se da discriminação a pessoas com deficiência. Ser capacitista *significa ser contra a inclusão* (destaque nosso).

Nesse fragmento, observamos que a preceptora Luzia detém certo conhecimento quanto ao termo capacitismo, baseados em sua fala, consideramos que esse conhecimento seja superficial. De fato, o capacitismo pode ocorrer em forma de discriminação, no entanto, quando ela salienta que ser capacitista é “ser contra a inclusão” essa fala fica comprometida, já que “[...] o capacitismo se reporta a processos mais amplos e se reflete nos valores atribuídos a determinadas capacidades e habilidades, como produtividade e competência, em detrimento de outros valores, como empatia e compaixão” (Nuernberg, 2020, p. 51). Isto é, os indivíduos capacitistas não são contra incluir pessoas com deficiência, mas podem observar a PCD a partir de um sentimento de “benevolência”, e ao notarem que suas habilidades e competências no meio sociocultural são diminuídas ou limitadas, ocorre uma desvalorização do ser.

Diante dos pontos mencionados, é perceptível que os graduandos dispõem de maior conhecimento acerca do termo capacitismo, já que conseguem descrevê-lo/caracterizá-lo bem. Desse modo, esse conhecimento os torna conscientes para evitar agires capacitistas, visto que o primeiro passo, para não praticar algo que possa afetar o outro é conhecendo-o. Entretanto, também é possível analisar que ainda existem pessoas, como as preceptoras, que desconhecem o termo, mesmo estando inseridas no contexto real de ensino, o que pode acarretar em práticas capacitistas por falta de conhecimento. Logo, isso não significa dizer que não podem reconhecer o pouco ou nenhum domínio da temática e aprenderem; participar dessa pesquisa é um passo significativo. Contudo, esses saberes deveriam ser apresentados e discutidos na formação inicial de todos os professores, já que os docentes vão se deparar com uma diversidade de diferenças e vários alunos com deficiência ao longo de sua trajetória educacional.

### 5.3 PERCEPÇÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA UMA FORMAÇÃO INICIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Defendemos que a formação inicial docente deve estar pautada na perspectiva da inclusão, esta premissa torna fundamental que os PPCs dos cursos de licenciatura estejam alicerçados nos preceitos da inclusão e dos documentos que garantem a inclusão de pessoas com deficiência (Aragón, 2020). Diante desse posicionamento, consideramos que o Programa

de Residência Pedagógica é um espaço primordial para o desenvolvimento do graduando/residente que vai atuar futuramente nos mais variados contextos escolares. Todavia, quando o discente se encontrar com alunos com deficiência em sala de aula e este não tiver tido contato com temáticas que abordam a PCD, pode encontrar diversos obstáculos no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa seção, analisaremos as impressões das preceptoras e residentes, em relação aos seguintes questionamentos:

- a. Vocês acham que é bem/mal abordado na universidade o paradigma da educação inclusiva, isto é, o que é incluir, para que incluir e por que incluir? Justifique sua resposta;
- b. Como o programa de Residência Pedagógica está contribuindo com o seu desenvolvimento profissional em relação à ressignificação do seu agir docente atual para um agir docente inclusivo do aluno com deficiência em sala de aula?

Iniciamos a análise destes questionamentos trazendo a colocação da preceptora Luana sobre como, para ela, foi abordada a inclusão no ensino superior:

**Excerto 28 - Luana**

No meu período de formação, *mal abordado*, não sei se hoje é mais desenvolvida essa questão. *Não aprendemos de fato a como trabalhar com tantas deficiências distintas*. Porque para INCLUIR, devemos saber COMO fazer isso. Libras, braile, brinquedos, materiais lúdicos???? Temos que ter suporte, cuidadores e etc., (destaque nosso).

Nesse excerto, constatamos a difícil realidade vivida pelos professores que já estão atuando na sala de aula, estes docentes, provavelmente, não tem uma bagagem de conhecimentos que deveriam ser ofertados em profundidade na graduação (Dantas, 2019). Luana relata que em sua formação inicial o paradigma da educação inclusiva foi “mal abordado”, pois ela afirma que “Não aprendemos de fato a como trabalhar com tantas deficiências distintas”. Todavia, se faz necessário destacar que cometeríamos um engano ao imaginar que saberemos ou aprenderemos sobre todas as deficiências e suas particularidades. Esclarecemos aqui que, ao ter um contato real constante com a PCD podemos ir adquirindo mais conhecimento, porém apenas na graduação é impossível isso ocorrer, devido ao pouco tempo que se tem, além do pouco ou nenhum contato com a PCD durante a graduação. Ela salienta que, de fato, para incluir se deve saber como fazer, e isso não lhe foi apresentado em sua formação, assim

[...] é recorrente a constatação de que, ao entrar na escola, o professor percebe que sua formação não foi suficiente para sanar todas as suas dúvidas e desenvolver sua

autonomia didática, fazendo com que ocorra, muitas vezes inconscientemente, às alternativas pedagógicas tradicionais que possam auxiliá-lo nesse processo de adaptação (Lima; Pereira, 2013 *apud* Paulino, 2023, p. 242).

Lima e Pereira atestam que o mencionado por Luana é o vivido pelos docentes do ensino regular. O docente, ao ingressar no ambiente educacional, pode enxergar que em sua formação inicial não foram discutidas temáticas suficientes para suprir a heterogeneidade existente em sala e que lhe ajude no movimento de adaptação, e poder assim, utilizar de métodos tradicionais ou métodos que não atendam a todos. Por conseguinte, os professores, assim como Luana, constata também que existe uma real distância entre os conhecimentos adquiridos na teoria na formação inicial e a realidade do ambiente escolar na prática (Paulino, 2023).

A seguir, os graduandos/residentes destacam ainda como é discutido o tema inclusão na universidade e as barreiras que identificam na discussão em questão, a respeito da temática da educação inclusiva na formação inicial:

**Excerto 29 - Rayane**

Eu acredito que *o paradigma da inclusão não é abordado como deveria*, primeiro porque só temos duas disciplinas obrigatórias que visam a inclusão, são elas: Libras e Educação Especial, mas não são suficientes para entender sobre a inclusão [...] (destaque nosso).

**Excerto 30 - Thiago**

Na universidade a grade acadêmica já apresenta algumas disciplinas com foco na inclusão como libras e educação especial, entretanto *outras cadeiras que abrangem uma discussão mais encorpada estão como eletivas, e por se tratar de eletivas poucos alunos se inscrevem*. Acredito que essas eletivas futuramente poderiam ser pensadas como base obrigatória na universidade podendo suprir os paradigmas da inclusão (destaque nosso).

**Excerto 31 - Aparecida**

Para mim, apesar dos conhecimentos apresentados na universidade, *acredito que falta um interesse maior em se trabalhar essa temática, tendo em vista que, algumas disciplinas que tratam de inclusão são cadeiras eletivas e por exemplo, libras, só é destinado uma cadeira para essa língua, que para mim é insuficiente* (destaque nosso).

Nos pareceres acima mencionados, os graduandos/residentes Rayane, Thiago e Aparecida citam dois componentes curriculares obrigatórios ofertados no curso de Letras que são destinados a discutir a inclusão, que são Libras e Educação Especial. A primeira tem como ementa:

Iniciação à Língua Brasileira de Sinais: sinalização básica. Introdução à gramática de Libras. Emprego da Libras em situações discursiva formais: vocabulário, morfologia, sintaxe e semântica; (UEPB, 2016, p. 1).

É importante apresentarmos as ementas para observarmos o que cada disciplina, de fato, trabalha. Com isso, percebemos que a disciplina de Libras não aborda diretamente a inclusão nem o agir inclusivo, e sim, procura ensinar os sinais básicos para a comunicação e uma introdução gramatical de Libras. Dessa forma, não ensina a incluir, apenas, apresenta os aspectos formais da língua.

Na disciplina de Educação Especial, em sua ementa é sugerido que o componente deve abordar:

Educação Especial e Educação Inclusiva: políticas, *pesquisas e práticas na educação para a diversidade*. Conceitos e relações entre diversidade, desigualdade, deficiência, igualdade e estigma. Sujeitos com necessidades educativas especiais. Aprendizagem e desenvolvimento (UEPB, 2016, p. 1) (destaque nosso).

Como observamos, a ementa não orienta que os graduandos atuem em contextos reais de ensino, com alunos com deficiência. Esta visa, exclusivamente, auxiliar os alunos a terem concepções acerca do tema inclusão de maneira teórica. Partindo desse prisma, Rayane afirma que na formação inicial o paradigma da inclusão “não é abordado como deveria”, já que as disciplinas que tem como foco o paradigma supracitado “não são suficientes para entender sobre a inclusão”. Então entendemos que “[...] os saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares, muitas vezes, são construídos muito distantes da realidade da Educação Básica que é onde a maioria dos licenciandos devem atuar ao concluírem a formação inicial” (Paulino, 2023, p. 233). Logo, os conhecimentos construídos ao longo da graduação sobre a inclusão estão longe de atender a realidade da diversidade escolar.

O graduando Thiago ainda salienta que “outras cadeiras que abrangem uma discussão mais encorpada estão como eletivas, e por se tratar de eletivas poucos alunos se inscrevem” e a graduanda Aparecida compartilha do mesmo pensamento que Thiago ao relatar que acredita na falta de “um interesse maior em se trabalhar essa temática, tendo em vista que, algumas disciplinas que tratam de inclusão são cadeiras eletivas”. Os alunos usufruem do direito de escolher as disciplinas eletivas às quais desejam cursar, contudo, por serem eletivas muitos alunos optam por outras com as quais se identificam mais. Em algumas disciplinas eletivas na área da linguística, como em “Tópicos Especiais em Língua Espanhola”, podem ser introduzidos temas relacionados à inclusão, visto que a ementa é aberta, o que permite ser adaptável em relação aos temas e leituras escolhidas pelos docentes (Aragón, 2020).

Ao serem questionados se o programa de Residência Pedagógica está contribuindo com o desenvolvimento profissional em relação à ressignificação do seu agir docente atual,

com a finalidade de promover um agir docente inclusivo em sala de aula, as reflexões dos graduandos/residentes e preceptoras, foram as seguintes:

**Excerto 32 - Aparecida**

Está sendo uma oportunidade incrível e desafiadora, ao começar a atuar na residência, percebi que *o que tinha aprendido na universidade foi muito pouco e precisaria estudar por conta própria para tentar atender e ensinar de fato a esses alunos*. Acredito que venho evoluindo nesse processo, mas, ainda preciso pesquisar e ler mais a respeito da inclusão em sala de aula (destaque nosso).

Nesse comentário, Aparecida afirma que sua experiência no programa de Residência Pedagógica está sendo “incrível e desafiadora”, porém, tem a consciência de que a universidade lhe proporcionou pouco conhecimento no que diz respeito a práticas de ensino inclusivas. Diante dessa tomada de consciência, a residente confirma que vai precisar “estudar por conta própria” para conseguir atender a todas as demandas que aparecerem ao exercer futuramente a docência. Nesse cenário, observamos que os docentes só tomam a decisão de estudar e pesquisar sobre deficiências quando, efetivamente, se deparam com uma PCD em sala de aula (Paulino, 2023). Por outro lado, quando um professor se dispõe a “pesquisar e ler mais a respeito da inclusão” e não ignora o fato de que todos em sala possuem suas diferenças, esse professor está agindo de maneira ética para com seus estudantes (Dantas, 2019). Então, quando Aparecida afirma que deve buscar mais do que a universidade lhe oferece, ela está agindo com ética em sua futura profissão, responsabilizando-se pela aprendizagem de seus alunos.

A seguir, dentro da mesma temática, contrastamos o posicionamento de Aparecida com o da preceptora Luana, vejamos:

**Excerto 33 - Luana preceptora**

A residência pedagógica é um grande programa que nos faz crescer como profissionais, nos colocando em situações reais de ensino-aprendizado, *mas com alunos com deficiências ela não influencia em nada, não muda em nada essa questão*. Na RP colocamos em prática o que aprendemos na universidade, então *essa resignificação tem que vir do período de formação para que meu agir em sala de aula seja consciente e faça a diferença na vida dos alunos com deficiência*, sem contar que formações continuadas direcionadas a esse fim são indispensáveis e fundamentais para conseguirmos incluir a todos em nossas salas de aula (destaque nosso).

A Residência Pedagógica, nas palavras de Luana, vem a auxiliar no desenvolvimento profissional dos professores que já estão atuando. Contudo, quando se trata de inclusão ou planejamento de aulas para os alunos com deficiência, Luana afirma que nesse quesito a RP “não influencia em nada, não muda em nada essa questão”, e acrescenta que a “ressignificação tem que vir do período de formação”. Isto porque de nada adianta colocar



professores em formação para ministrarem aulas para alunos com deficiência esperando um resultado exitoso, se eles não possuem um conhecimento prévio acerca do tema. Uma vez que incluir já é um desafio para quem estuda sobre a inclusão, portanto se faz necessário o contato com a PCD na formação inicial, assim

O saber lidar com as diferenças, no processo de ensino e aprendizagem, tem sido um processo árduo na vida dos profissionais que não tiveram esses conhecimentos disponibilizados na sua aprendizagem para que houvesse a concretização da política de inclusão. [...] Portanto, é necessário que os profissionais, em sua prática, saibam respeitar e lidar com as limitações que caracterizam a diversidade humana (Costa, 2020, p. 19).

Diante dessa problemática, constata-se que conseguir responsabilizar-se com as diferenças no contexto educacional de ensino-aprendizagem não é um desafio fácil na vida dos docentes que não possuem informações e experiências sobre inclusão na sua formação. Sabemos que incluir, elaborar estratégias e material didático que alcancem a todos é uma tarefa difícil, e para que isso ocorra os professores necessitam respeitar e seguir o ritmo e as limitações de cada indivíduo. Já finalizando esta seção trazemos duas últimas falas dos residentes Lucas e Rayane avaliando sobre a importância da RP:

**Excerto 34 - Lucas**

Diante do programa residência pedagógica, posso destacar que há uma grande contribuição do mesmo quanto à minha formação como docente, pois, *houve a possibilidade de ir mais além de simples teorias postuladas em aulas* [...] (destaque nosso).

**Excerto 35 - Rayane**

A residência *está me proporcionando uma ótima experiência*, pois ela permite que o residente tenha o contato com o contexto real de ensino, *diferente do estágio que é apenas 10 aulas, na residência é possível ficar mais próximo dos alunos, conhecê-los melhor, identificar como eles aprendem*, como é a realidade dentro da escola, e pensar a respeito da própria prática docente (destaque nosso).

Para Lucas, participar da RP teve um impacto significativo e impulsionador no seu agir docente e no seu desenvolvimento profissional. Uma vez que ele teve a oportunidade de “ir mais além de simples teorias postuladas em aulas”, isto é, ele conseguiu ir além de teorias discutidas na universidade e pode desenvolver com destreza aulas na prática, com isso se faz perceptível “[...] a necessidade de desenvolver instrumentos de formação de educadores (as), teóricos e práticos, que abordam outras modalidades de pensar, propor, produzir e dialogar com o processo de aprendizagem” (Souza; Fleuri, 2003 *apud* Machado, 2020, p. 36). Pois assim, os docentes conseguem ser mais produtivos e desenvolverem técnicas que os ajudem no processo de ensino-aprendizagem.

No excerto 35 a graduanda/residente Rayane afirma, assim como Lucas, que a RP está lhe “proporcionando uma ótima experiência”, além de fazer um contraste entre o Estágio

Supervisionado e a RP, visto que no Estágio são ministradas apenas 10 aulas, e isso, para ela não é suficiente para analisar com mais profundidade como a turma aprende. Ainda destaca a importância da oportunidade de conhecer de perto os alunos, criar laços, o que conseqüentemente, permitirá uma maior reflexão em relação a um agir pedagógico inclusivo.

Diante dos posicionamentos evidenciados nesta pesquisa, é esclarecedor que o programa de Residência Pedagógica foi primordial para o desenvolvimento dos discentes/residentes que tiverem alunos PCD em sala em sua formação e para as professoras em formação continuada, pois como Lucas menciona, o programa supracitado permite “ir mais além” do que é visto nas aulas teóricas sobre incluir, com isso, eles conseguem refletir sobre a inclusão. Permite que, principalmente os docentes em formação, pensem em práticas e materiais que serão levados para sala de aula, o que contribui também no que diz respeito à inclusão, ainda que o programa não faça o professor ser mais inclusivo, pois incluir não é uma fórmula que já vem pronta, este auxilia para que o professor aprimore seus conhecimentos e os desenvolva de forma inclusiva e ética, observando o ambiente educacional. Ademais, incluir envolve muitos fatores e caminhos diferentes a seguir, o programa RP permite ao graduando refletir e avaliar sua prática, de modo que leve o melhor para seus alunos, deixando claro que, os professores necessitam buscar mais informações além do que adquiriram, ou não, na formação inicial. Dito isso, o programa proporciona experiências que torna possível esse pensar e refletir, pesquisar mais sobre como de fato podemos incluir.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva exige, além de atitudes inclusivas, um agir docente ético, não ser capacitista, entender e respeitar as diferenças, conhecer os mais diversos termos que estão relacionados com a temática, como entender o que é segregação, exclusão e integração, entre outros aspectos. Diante disso, consideramos essencial a análise do próprio agir docente perante os alunos com deficiência, assim como refletir e problematizar o paradigma da inclusão.

A observação e reflexão da própria prática deve ser um exercício contínuo em qualquer contexto escolar, visto que é nesse processo que acontece a ressignificação das práticas pedagógicas, que pode levar a busca por um agir docente ético, em que o professor se responsabiliza pela educação, aprendizado e, conseqüentemente, desenvolvimento de todos os alunos sem fazer distinção.

Em vista disso, neste estudo delineamos como contexto de pesquisa o programa de Residência Pedagógica, pois este é considerado por diversos pesquisadores como um ambiente capaz de mediar no desenvolvimento da identidade profissional inclusiva dos alunos residentes ainda na formação inicial. A RP medeia à realização da reflexão crítica do próprio agir docente dos residentes, quando estão em contato com a sala de aula regular.

Ao longo desta pesquisa, buscamos responder aos seguintes objetivos: a) problematizar sobre como a ausência de conhecimento do que é incluir, do capacitismo e da ética profissional compromete a formação inicial do aluno participante da Residência Pedagógica; para tanto buscamos teóricos para discorrer e analisar sobre os temas supracitados e observamos que há dificuldades em encontrar textos que norteiam a temática voltada para a RP, além de existir dificuldades em pôr em prática o conhecimento sobre os temas. O segundo objetivo: b) Refletir sobre a importância do programa de Residência Pedagógica para formação da identidade profissional inclusiva; destinamos a destacar a relevância da RP e seu funcionamento, e como este auxilia os discentes na formação inicial. Observamos que por ser um tema novo, há pouca bibliografia disponível para leitura relacionada à RP referente ao agir inclusivo.

Para desenvolver o terceiro objetivo, qual seja: c) contrastar sobre as noções de inclusão e capacitismo entre os preceptores que atuam na rede regular de ensino e dos alunos participantes do programa RP do curso de Letras-Espanhol, do Campus VI, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); analisamos as respostas obtidas por meio de um questionário enviado por e-mail às preceptoras e aos residentes participantes do programa supracitado, e

para fazer esse contraste precisamos criar categorias de análise<sup>15</sup>. Identificamos com base nessa análise que alguns docentes na formação inicial e continuada desconhecem o que envolve as práticas inclusivas, assim como o termo capacitismo. Além disso, verificamos que na formação inicial o tema da inclusão, como incluir e porque incluir é pouco discutido e isso afeta diretamente a realização das práticas inclusivas. Para tanto, constatamos que os objetivos delimitados para o desenvolvimento desta pesquisa, tanto os de base bibliográfica como o de análise, foram alcançados.

Diante dessas constatações, ficou evidente que a educação inclusiva necessita ter um espaço maior para ser abordada na formação inicial docente. Pois, com base na análise realizada na presente pesquisa, notamos que a temática apesar de sua importância, é insuficientemente debatida na universidade e como consequência, não é posta em prática ou é posta em prática de maneira inadequada na sala de aula. Também foi possível observar que, os alunos residentes que cursaram o componente curricular Tópicos Especiais em Língua Espanhola I possuem um conhecimento mais amplo sobre o tema, compreendem o tema e são capazes de identificar em que é possível melhorar, quais métodos podem ser mais eficazes no ensino dos alunos com deficiência, e assim, têm um pensamento crítico-reflexivo com o qual conseguem analisar os empecilhos apresentados no ambiente escolar. Em relação às preceptoras do programa RP, destacamos que estas não tiveram em sua graduação disciplinas que as auxiliassem a entender o que é e como devem incluir, sobre o capacitismo e a ética profissional. A ausência dessas temáticas, mesmo sendo só uma discussão teórica, compromete a inclusão de alunos com deficiência no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

É notório que esta pesquisa é relevante, tanto para discentes em formação inicial do curso de Letras, que pretendem exercer sua profissão no âmbito educacional, quanto para professores em formação continuada. Pois, reflete e problematiza sobre questões que podem interferir no seu agir docente. Além disso, esta é capaz de gerar possíveis pesquisas futuras sobre a inclusão, visto que a temática ainda necessita de um espaço maior de estudos para alcançar um público que pensem e atuem de maneira inclusiva no ambiente educacional e social.

---

<sup>15</sup> Estas categorias de análises foram apresentadas no capítulo 6, nas subseções: 6.1, 6.2 e 6.3.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, S. **Capacitismo: o que é, onde vive, como se reproduz?**. Disponível em: <https://medium.com/@sidneyandrade23/capacitismo-o-que-%C3%A9-onde-vive-como-se-reproduz-5f68c5fdf73e#.jev4c1kru>. Acessado em: 30. Jun. 2023.
- 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. M; MEDRADO, B. P. (Orgs.). **Síndrome de Down: vozes e dimensões da inclusão escolar**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 189-106.
- BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em - educação uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, 1994, 167 p.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008, 135 p.
- BRASIL. Lei 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui o Estado da Pessoa com Deficiência – Lei Brasileira de Inclusão. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 06 de abril de 2024.
- BRASIL. Edital N° 01/2020. PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2018). Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>, Acesso: 03 nov. 2023.
- BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. - Portaria GAB, 2022, 15 p. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022\\_Portaria\\_1691648\\_SEI\\_CAPES\\_1689649\\_Portaria\\_GAB\\_82.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Portaria_1691648_SEI_CAPES_1689649_Portaria_GAB_82.pdf). Último acesso em: 15 de jan. 2024.
- CCHE. Universidade Estadual da Paraíba. **Projeto Pedagógico de curso: Letras Espanhol (Licenciatura)**. Monteiro-PB, EDUEPB, 2016.
- COSTA, V. M. **A Formação Inicial de Professores de Espanhol na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Paraguay, 2020, 123 p.
- DANTAS, R. **As Metamorfoses da Formação: Experiência com Alunos com Deficiência e Desenvolvimento Profissional Ético**. João Pessoa - Paraíba, 2019, p. 20-77.
- FARIAS, A. Q. Deficiência, docência e ensino superior: a trajetória acadêmica de uma professora cega. In: *Revista Educação Inclusiva – REIN*. Campina Grande, 2019, p. 57-69.
- FIGUEIREDO, R. V.; POULIN, J-R. Construindo uma escola inclusiva. In: MACHADO, R.; MANTOAN, T. E. (Org) **Educação e Inclusão: entendimento, proposições e práticas**. Edifurb: Blumenau, 2020, p. 123-148.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 68ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021, 143 p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo : Atlas, 4. ed., 2002, 176 p.

GOMES-SOUSA, F. E; MARINHO, J. E. P. **Intersecções entre inclusão social e linguagem: práticas, contextos e desafios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 288p.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JUNIOR, A. G. T; RUBIO, G. C; MATUMOTO, F. G. V. **A conduta ética do professor com base na pedagogia da autonomia de Paulo Freire**. Akrópolis Umuarama, v. 17, n. 3, p. 149-158, jul./set. 2009.

LIMA, A. C. F; SILVA, O. V. S. **A conduta ética dos docentes no espaço escolar**. Goiás, 2022, 19 p.

LIRA, E. S; MEDRADO, B. P; COSTA, W. P. A. **Os diálogos entre preceptor e residente no contexto da Residência Pedagógica: reflexões em prol de uma construção de identidade docente**. Horizontes de Linguística Aplicada, ano 19, n. 2, 2020, p. 231-254.

LORETO, L. C. **¿Qué es el capacitismo?**. Spanish Edition, 2023, 28 p.

MACHADO, R. Diferença e educação: Deslocamentos necessários. In: MACHADO. R.; MANTOAN, T. E. (Org) **Educação e Inclusão: entendimento, proposições e práticas**. Edifurb: Blumenau, 2020, p. 19-44.

MACEDO, S. M. F; QUEIROS, J. F. **A Ética Profissional Docente: Dimensão Interdisciplinar na Inclusão de Educandos (as) com Déficit Auditivo**. Interação, Varginha, MG, v. 21, 2019, 18 p. Disponível em: [vista do a ética profissional docente \(unis.edu.br\)](http://vista.do.a.ética.profissional.docente.unis.edu.br).

MANTOAN, M. T. E. Por que Efetivar a Inclusão Escolar. In: **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?**. 1ª Edição. São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, M. T. E. Escola boa é escola para todos. In: MACHADO. R.; MANTOAN, T. E. (Org) **Educação e Inclusão: entendimento, proposições e práticas**. Edifurb: Blumenau, 2020, p. 77-89.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. Summus, 7ª ed. 2021, 104 p.

MARCHESAN, A. CARPENEDO, R. F. **Capacitismo: Entre a Designação e a Significação da Pessoa com Deficiência**. Revista Trama, v. 17, nº. 40, 2021, p. 45-55.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 5. ed. 2003, 310 p.

MEDRADO, B. P. Formando Professores para Incluir: Contribuições da Linguística Aplicada. In: JORDÃO, C. M. (Org) **A Linguística Aplicada no Brasil: Rumos e Passagens**. Campinas: Pontes, 2016, p. 263-283.

MELLO, L. S. CABISTANI, L. G. **Capacitismo e lugar de fala: repensando barreiras atitudinais**. Revista da Defensoria Pública: Rio Grande do Sul, 2019, p. 118-139.

NASCIMENTO, L. K. B.. **Residência pedagógica em tempo de pandemia: conflitos e construção da identidade docente**. João Pessoa, 2021, 55 p.

NUERNBERG, A. H.. O capacitismo, a educação especial e a contribuição do campo de estudos sobre deficiência para educação inclusiva. In: MACHADO, R.; MANTOAN, T. E. (Org). **Educação e Inclusão: entendimento, proposições e práticas**. Edifurb: Blumenau, 2020, p. 45-60.

PAULINO, R.C. O não saber como ferramenta potencializadora do agir docente. In: MAIA, A. MEDRADO, B. P. DANTAS, R. (Org). **Experiências de coexistência e colaboração: Pesquisas e práticas inclusivas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023, p. 233-252.

PEREIRA, R. C. M. **Entre conversas e práticas de TCC**. João Pessoa: Ideia, 2019, 248 p.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2. ed., 2013, 277 p.

RAMOS, R.. **Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 3ª ed. 2016, 126p.

ROCHA, F. W. J; ARAGÓN, N. G. B. “[...] Não somos formadores para atender os alunos com deficiências, mas para os tidos ‘normais’”: A formação inicial de professores de língua espanhola e a inclusão educacional. In: MAIA, A. MEDRADO, B. P. DANTAS, R. (Org). **Experiências de coexistência e colaboração: Pesquisas e práticas inclusivas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023, p. 209-232.

SANTOS, T. M. D. **Formação inicial e inclusão de alunos com deficiência: visão e expectativas de futuros jovens educadores**. Realize: Rio de Janeiro, 2017, 11 p.

SANTOS, G. C. S. FALCÃO, G. M. B. **Educação especial inclusiva e formação de professores: contribuições teóricas e práticas**. Curitiba: Appris, 2020, 163 p.

SILVA, J. F; CAVALCANTE, T. C. F. **Desafios da Residência Pedagógica em tempos de pandemia: um olhar para aprendizagem significativa**. Horizontes: Itatiba, SP, 2022, 17 p.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016, 313 p.

**APÊNDICE A – FORMULÁRIO****QUESTIONÁRIO TCC****QUESTIONÁRIO**

## Descrição do formulário

Prezado (a), você está participando da pesquisa intitulada "A (In)existência de uma inclusão no sistema educacional no ensino médio", que visa analisar o agir inclusivo em sala de aula. Desde já, agradecemos sua contribuição e colaboração para a elaboração dessa pesquisa.

## Perguntas

1. Qual é o seu nome?

2. Qual é a sua idade?

3. Residente, em que ano você entrou no curso de Letras Espanhol e que semestre está cursando atualmente?

4. Preceptor que curso de graduação você se formou, em que instituição e em que ano?

5. Se você é preceptora, há quanto tempo você ensina a disciplina de língua espanhola na instituição onde você trabalha?

6. Preceptores e residentes, nas turmas de língua espanhola vocês já se depararam com alunos com deficiência? Se sim, quais eram as deficiências que estes alunos possuíam?



7. Preceptores e residentes, como foi a experiência em relação ao seu primeiro contato em sala de aula com alunos com deficiência?

8. Preceptores e residentes, vocês já ouviram falar em capacitismo? O que implica ser capacitista?

9. Preceptores e residentes, o que vocês entendem por incluir?

10. Preceptores e residentes, vocês acham que é bem/mal abordado na universidade o paradigma da educação inclusiva, isto é, o que é incluir, para que incluir e por que incluir? Justifique sua resposta.

11. Preceptores e residentes, vocês acreditam que na escola que vocês atuam, há uma inclusão real do aluno com deficiência?

12. Preceptores e residentes, vocês acreditam que como futuro professor ou professor em atuação, estão preparados para colocar em prática possíveis estratégias para incluir ao deparar-se com algum aluno com deficiência?

13. Preceptores e residentes, como o programa Residência Pedagógica está contribuindo com o seu desenvolvimento profissional em relação à ressignificação do seu agir docente atual para um agir docente inclusivo do aluno com deficiência em sala de aula?

**ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO TCLE****UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a),

O senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: “A (IN)EXISTÊNCIA DE UMA INCLUSÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL NO ENSINO MÉDIO”, sob a responsabilidade de: Náthaly Guisel Bejarano Aragón (orientadora) e Wilma Janiele da Silva (Orientanda – TCC), de forma totalmente voluntária.

Antes de decidir sobre sua permissão para a participação na pesquisa, é importante que entenda a finalidade da mesma e como ela se realizará. Portanto, leia atentamente as informações que seguem.

A formação inicial de professores de língua estrangeira atualmente apresenta lacunas quando o tema é disciplinas que abordem a inclusão de pessoas com deficiência nos diversos contextos educacionais. Isto é, há uma carência de discussões e problematizações em torno ao paradigma da inclusão, o capacitismo e a ética profissional. Essa carência compromete o agir pedagógico inclusivo desse futuro professor, além de não viabilizar a real inclusão de alunos com deficiência em sala de aula.

Diante desse contexto, visamos desenvolver o trabalho de conclusão de curso acima mencionado. Com intuito de analisar o ensino e as práticas voltadas à inclusão de alunos com deficiência em contextos escolares. E como o programa de Residência Pedagógica (RP) auxilia no desenvolvimento profissional inclusivo dos futuros docentes. Por outro lado, visamos também problematizar as lacunas existentes na formação inicial de professores especificamente, no curso de Letras-Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba, do campus de Monteiro.

Diante disso, esta pesquisa propõe analisar qual o entendimento das preceptoras e dos alunos participantes do programa Residência Pedagógica (RP) sobre o que é incluir em sala

de aula. Por sua vez, este objetivo geral se desdobra em três objetivos específicos, quais sejam: a) Refletir sobre a importância do programa Residência Pedagógica (RP) para formação da identidade profissional inclusiva; b) Problematizar sobre como a ausência de conhecimento do que é incluir, do capacitismo e da ética profissional compromete a formação inicial do aluno participante da Residência Pedagógica; c) Contrastar as noções de inclusão e capacitismo entre os preceptores que atuam na rede regular de ensino e dos alunos participantes do programa Residência Pedagógica do curso de Letras Espanhol do Campus VI da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Para tanto, faremos uso de um instrumento para a geração de dados, que será um questionário. O uso do questionário visa observar o conhecimento dos colaboradores da pesquisa em relação à inclusão, e como o Programa de Residência Pedagógica contribui com a formação dos futuros professores de língua estrangeira no desenvolvimento da sua identidade profissional inclusiva.

Partindo da premissa de que a proteção dos colaboradores é condição *sine qua non* para a realização da pesquisa, e levando em consideração os aspectos éticos dos estudos que envolvem seres humanos. Destacamos que este estudo não oferece riscos físicos, psíquicos, morais, intelectuais, sociais, culturais ou espirituais aos participantes da pesquisa. Muito pelo contrário, este estudo objetiva a ressignificação do que se compreende por inclusão da pessoa com deficiência com base na análise das respostas do questionário dos alunos residentes da Residência Pedagógica e das preceptoras que já atuam na escola regular.

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados aos participantes da pesquisa se assim o solicitarem, cumprindo as exigências da Resolução N°. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

O voluntário poderá recusar-se a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer fase da realização da pesquisa ora proposta, não havendo qualquer penalização ou prejuízo.

O participante terá assistência e acompanhamento durante o desenvolvimento da pesquisa de acordo com Resolução N°. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

Os dados individuais serão mantidos sob sigilo absoluto e será garantida a privacidade dos participantes, antes, durante e após a finalização do estudo. Será garantido que os participantes da pesquisa receberão uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, têm direito à indenização, por parte do pesquisador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa.

Os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em congressos e publicações científicas, sem qualquer meio de identificação dos participantes, no sentido de contribuir para ampliar o nível de conhecimento a respeito das condições estudadas. (Res. 466/2012, IV. 3. g. e. h.)

Em caso de dúvidas, você poderá obter maiores informações entrando em contato com Náthaly Guisel Bejarano Aragón, através dos e-mails: [nathalyba21@hotmail.com](mailto:nathalyba21@hotmail.com) ou [nathalyba21@servidor.uepb.edu.br](mailto:nathalyba21@servidor.uepb.edu.br), ou do endereço: Rua Evandil Bandeira 239, apto 203, Jardim Oceania. Também podem entrar em contato com Wilma Janiele da Silva, através do e-mail [wilma.silva@aluno.uepb.edu.br](mailto:wilma.silva@aluno.uepb.edu.br). Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa, localizado no 2º andar, Prédio Administrativo da Reitoria da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB, Telefone 3315 3373, e-mail: [cep@uepb.edu.br](mailto:cep@uepb.edu.br) e da CONEP (quando pertinente).

## CONSENTIMENTO

Após ter sido informado sobre a finalidade da pesquisa “A (In)Existência de uma inclusão no sistema educacional no ensino médio” e ter lido os esclarecimentos prestados no presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu \_\_\_\_\_ autorizo a participação no estudo, como também dou permissão para que os dados obtidos sejam utilizados para os fins estabelecidos, preservando a nossa identidade. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Monteiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

