

DESENHANDO LINHAS INCLUSIVAS: CONTRIBUIÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E O COMBATE AO CAPACITISMO NA ESCOLA PÚBLICA

Juliana Leite Oliveira¹

Manuela Soares da Câmara Rocha²

¹Pedagogia-UEPB, Campina Grande, Paraíba Brasil,

juliana.leite.oliveira@aluno.uepb.edu.br

²Pedagogia-UEPB, manuela.rocha@aluno.uepb.edu.br;

RESUMO

A educação inclusiva enfrenta desafios constantes e preocupantes, entre os quais se encontram as lacunas na formação docente e nas práticas capacitistas. Desse modo, este relato de experiência analisa as contribuições do projeto de extensão “Desenhando Linhas Inclusivas”, Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Universidade Estadual da Paraíba (NAI/UEPB), para o fortalecimento da inclusão na rede pública de Campina Grande -PB, a partir da atuação junto a alunos da educação especial. Deste modo, este estudo tem por objetivo geral analisar as contribuições dos projetos de extensão “Desenhando Linhas Inclusivas” (NAI/UEPB) para o fortalecimento da inclusão na rede pública de Campina Grande-PB, a partir da atuação junto a alunos da educação especial. Tendo como objetivos específicos compreender a percepção dos alunos da escola sobre as práticas inclusivas através de questionários e interações; identificar avanços na prática pedagógica e formação docente a partir de ações do projeto; promover debate sobre a formação de professores sob a perspectiva da educação inclusiva, com ênfase no combate ao capacitismo; incentivar a criação de espaços escolares que valorizem a diversidade e fortaleçam a inclusão social e acadêmica. Esta pesquisa enquadra-se como qualitativa exploratória e se fundamenta nas ações do projeto de extensão aqui disposto, justificando-se na necessidade de ampliação do debate acerca dos desafios da educação inclusiva, especialmente quanto à formação de professores e à superação do capacitismo, e em detrimento disso, ao evidenciar contribuições de um projeto de extensão acadêmico, destaca a articulação entre universidade e escola pública para práticas educacionais equitativas. A relevância deste estudo reside em fomentar a reflexão sobre espaços escolares que valorizem a diversidade e na importância de subsidiar políticas institucionais de formação docente e acessibilidade.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Formação docente. Capacitismo.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um tema bastante debatido e importante para os atores envolvidos no processo educativo. Diante de tal contexto e sabendo ser esta uma temática que está sempre na atualidade, podemos dizer que hoje a educação inclusiva é uma realidade

depois das leis que regem a educação brasileira. Sendo a educação inclusiva um princípio fundamental de garantia aos direitos à aprendizagem e a participação de todos os estudantes, especialmente daqueles que são público alvo da educação especial. Porém a consolidação desse princípio enfrenta desafios constantes no dia a dia escolar, podendo destacar-se as lacunas na formação inicial e continuada de professores e a permanência de práticas pedagógicas pautadas pelo capacitismo, desconsiderando as potencialidades das pessoas com deficiência. Nesse sentido, nosso estudo se justifica por contemplar uma reflexão sobre a construção de ambientes educacionais que efetivamente valorizam a diversidade, além de apoiar políticas institucionais de formação docente e acessibilidade, evidenciando a importância entre a universidade e escolas públicas para a propagação de práticas educacionais qualitativas.

Muitos estudos têm destacado o papel da sociedade e da escola na promoção e na garantia dos direitos de diferentes grupos considerados excluídos. Carvalho (2012, p. 96), destaca a necessidade de se instituir “uma escola de qualidade para todos, uma escola que não segregue, não rotule, e não “expulse” alunos com ‘problemas’”. Destacando a necessidade de toda a comunidade escolar “enfrentar” o problema do fracasso escolar, a autora destaca ainda a necessidade de a escola manter-se atenta “à diversidade e características de seu alunado” (idem).

Percebe-se que ao conclamar a comunidade escolar para o enfrentamento, mas principalmente para o entendimento dos problemas e das características do alunado, Carvalho demonstra a preocupação de que a escola não deve buscar unicamente “inserir” fisicamente os alunos em sala de aula, mas de verdadeiramente integrá-los ao processo de ensino (idem, p. 97). Tal posição se alinha com o que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, definindo educação especial, afirma ser “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (apud Carneiro, 2015).

Já Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), após definirem o que é a educação especial passam a discorrer sobre os seus fundamentos legais, entre os quais se destacam a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Declaração de Salamanca (1994). Já no Brasil, destacam-se, além da Constituição



Federal de 1988 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017).

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa foi organizada de forma qualitativa exploratória, fundamentada nas ações desenvolvidas pelo projeto de extensão “Desenhando Linhas Inclusivas” do núcleo de acessibilidade e inclusão (NAI), da Universidade Estadual da Paraíba. O projeto foi realizado em uma escola pública da rede municipal de Campina Grande-PB, no período de 2025. As atividades desenvolvidas envolveram ações contínuas de acompanhamento pedagógico, rodas de conversas, oficinas formativas e palestras direcionadas para os professores. A análise dos dados se deu por meio de questionários e entrevistas, aplicados junto à comunidade escolar (alunos, familiares, professores etc.), a partir dos dados buscamos saber se as escolas consideram a importância da Educação Inclusiva nos seus documentos e no planejamento, bem como se há suporte para os alunos e os professores na garantia de uma educação verdadeiramente acessível.

3 “FALAR COM, NÃO SOBRE”: A ESCUTA DOS ALUNOS COMO FUNDAMENTO DA PRÁXIS INCLUSIVA

A compreensão da percepção do alunado sobre as práticas inclusivas, perpassa um movimento fundamental de escuta ativa, apontando como a superação do paradigma do “falar sobre” em direção ao “falar com” e, sobretudo, ao “ouvir de verdade” as pessoas com deficiência, não se reduz a uma mera atualização discursiva ou a um refinamento terminológico, uma vez que antes, configura uma verdadeira ruptura com as tradições históricas que ao longo dos séculos, construíram a pessoa com deficiência como objeto passivo de intervenção, diagnóstico e tutela

Hoje, no início do século XXI, esses movimentos se fortalecem ainda mais. O mais importante é que agora são as próprias pessoas com deficiência que estão à frente das lutas, falando por si mesmas, sem precisar de intermediário que muitas vezes, acabavam silenciando suas vozes. Aos poucos estamos



deixando de lado a ideia de “falar sobre” elas para, de fato, “falar com” elas e, principalmente, ouvi-las de verdade (Figueira, 2013, p. 29).

O “falar sobre” remete a um modelo no qual a pessoa com deficiência ocupa o lugar do tema, de objeto de estudo, de caso clínico ou pedagógico a ser dissecado por especialistas que detêm o monopólio da palavra autorizada, que vigorou no Brasil durante décadas, quando as instituições especializadas funcionavam como produtoras de um saber sobre deficiência, mas raramente serviam como espaço de escuta das pessoas com ela que viviam. O sujeito com deficiência era, nessa configuração, o grande silenciado de um discurso científico e protetivo, mas que na prática, o mantinha em posição inferior.

Enquanto o “falar com” por sua vez, inscreve-se em outra tradição aquela que emerge dos movimentos sociais protagonizados pelas próprias pessoas com deficiência a partir da segunda metade do século XX e que se fortalece no início do século XXI. Trata-se de um deslocamento radical: a pessoa com deficiência deixa de ser objeto para tornar-se sujeito, interlocutora legítima, portadora de uma palavra que já não necessita de interpretações, traduções ou validações intermediárias. Esse princípio, orienta o movimento de escuta ativa. Partindo do conceito cunhado em Sassaki (2007): “Nada sobre nós, sem nós”, que em uma de suas formulações mais contundentes, consagra o princípio de que nenhuma política, prática ou pesquisa sobre deficiência pode legitimamente ser construída sem a participação ativa das próprias pessoas com deficiências.

Nesse sentido, os questionários e interações propostos neste estudo não se configuram como meros instrumentos de coleta de dados mas como uma postura epistemológica e política, ao buscar compreender a percepção do alunos com deficiência sobre as práticas inclusivas, o projeto “Desenhando Linhas Inclusivas” se inscreve no movimento contemporâneo que valoriza a voz daqueles que por séculos foram silenciados por discursos autorizados de pessoas e profissionais que roubavam sua autonomia discursiva, falando em seu lugar.

4 PRÁTICAS COLABORATIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE: O PROFESSOR COMO CO-CRIADOS DA MUDANÇA INCLUSIVA

A formação de professores para a educação inclusiva tem se revelado como um dos desafios mais persistentes e complexos no cenário educacional brasileiro contemporâneo. Longe de constituir uma questão meramente técnica ou curricular, esse desafio toca em aspectos fundamentais da identidade docente, das culturas institucionais e das próprias

concepções de deficiência e diversidade que orientam as práticas pedagógicas. Nesse contexto, a formação de professores capazes de atuar em ambientes escolares inclusivos, bem como a identificação das condições institucionais e formativas que tornam possível uma “mudança inclusiva” sustentável.

Formar professores para a inclusão não é uma tarefa fácil. Não Basta falar de inclusão, não basta juntar ao currículo tradicional dos cursos de formação de professores conteúdos que tratem de deficiência, diferença ou necessidades específicas. Da mesma forma que a inclusão nas escolas não se resolve com um projeto colado ou justaposto às práticas tradicionais, a formação de professores para a inclusão não se pode resumir a uma disciplina (Rodrigues, 2017, p. 43).

Há desse modo, uma crítica contundente no que tange a superficialidade que tem predominado em muitos cursos de formação docente, adquirindo impacto analítico quando desdobrada em suas implicações concretas já que a discussão sobre a inclusão por si só, se mantém como um gesto retórico que frequentemente se esgota em si mesmo, produzindo um senso de contemplação temática sem que haja de fato uma transformação efetiva nas práticas ou nas concepções docentes. Tampouco é suficiente realizar a interseccionalidade de um currículo disposto na forma tradicional dos cursos de formação de professores com conteúdos que falem sobre deficiência, diferenças e necessidades específicas, que muitas vezes se mostra como estratégia comum nas reformas curriculares precipitadas adiciona-se uma disciplina, um módulo ou um tópico sobre educação especial conjunto já existente de saberes disciplinares e pedagógicos, mas sem que haja qualquer integração, articulação ou sem que os pressupostos tradicionais do currículo sejam problematizados.

O problema, portanto, não é apenas estrutural e formativo, pois trata-se de como o professor aprende a pensar seu ofício, planejar suas aulas, a avaliar seus alunos e a organizar o ambiente escolar como um todo. Como afirma Ainscow,

Assim, é justamente tal movimento que possibilita ao professor ser sujeito de seu desenvolvimento profissional com mais autonomia e responsabilidade. Ao se fortalecer como co-criador de novas estratégias e recursos pedagógicos com seus pares, ele amplia sua capacidade para atuar. Práticas colaborativas, contextualizadas e baseadas em modelos de resolução de problemas para o desenvolvimento profissional do docente e das escolas são



Se a formação para a inclusão não pode atuar como um suplemento curricular, ela necessita assumir outra configuração pela academia, políticas públicas pelos especialistas. Nesse modelo, o desenvolvimento profissional é adquirido pelo docente a partir de cursos de atualização descontextualizados, palestras com especialistas ou treinamentos personalizados, o que o posiciona como sujeito ativo de seu próprio desenvolvimento assumindo o protagonismo na resolução de problemas, na busca por soluções e na construção coletiva de suas novas práticas.

Assim, a capacitação desses profissionais atua como agente emancipatório profissional, construindo condições para que professores se reconheçam como agente da mudança inclusiva, não como meros executores políticos ou receptáculos de formações de outrem. A contribuição mais decisiva entre universidade e escola é a possibilidade da criação de dispositivos colaborativos nos quais professores e pesquisadores aprendem juntos, a partir das intempéries contidas na prática

5 DO MODELO MÉDICO À LÓGICA DE APOIO: DESCONSTRUINDO O CAPACITISMO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A pessoa com deficiência no decorrer dos séculos, tem transitado entre o eugenismo idealizado por Francis Galton no fim do século XIX para o modelo médico reabilitador, que segregava indivíduos em espaços especializados, perpetuando o capacitismo como norma cultural

E uma breve retomada histórica do processo de civilização permite identificar a situação de exclusão a que têm sido submetidas as pessoas em situação de deficiência. Na mais remota antiguidade eram consideradas como estorvos, como empecilhos e, por isso, exterminadas (Carvalho, 2012, p. 31).

Essa trajetória histórica reforça a necessidade de desconstruí-la na formação de professores transitando do modelo médico que preconiza cura e isolamento do sujeito, a lógica de apoio contida na Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015), que pontua que educadores devem



ser preparados para questionar narrativas excludentes, analisando como fatores sócio-históricos moldam barreiras atuais.

Na formação de professores, desconstruir o capacitismo exige incorporar a avaliação biopsicossocial como eixo central da prática pedagógica. No que tange a avaliação, a Lei Brasileira de Inclusão (2015) salienta que esta deve ser biopsicossocial, efetuada por uma equipe multiprofissional e interdisciplinar a qual analisará os impedimentos tanto nas funções quanto nas estruturas do corpo; seus fatores socioambientais, psicológicos e pessoais, bem como as limitações e restrições nas atividades (p. 59).

Essa abordagem marca uma ruptura decisiva com o modelo médico tradicional, ao integrar dimensões sociais e ambientais, evitando a redução da deficiência a patologias isoladas e promovendo uma visão holística que se alinha à lógica de apoio, que é marcada pela substituição de diagnósticos fragmentados por docentes formados com capacitação no mapeamento de barreiras contextuais, elaborando Planos de Ensino Individualizados (PEI) colaborativos que priorizem uma participação plena. Assim, a equipe multiprofissional atua em rede, com o professor enquanto protagonista da identificação de necessidades especiais (NEE), fomentando autonomia e direitos humanos dentro de sala de aula, o que não apenas cumpre a LBI, como também empodera educadores no combate de estigmas, construindo escolas inclusivas e equitativas.

Partindo disto, observa-se que a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil tem sido marcada pela transição do modelo médico, que patologiza a deficiência e a segrega em intervenções especializadas, para a lógica de apoio preconizada pela LBI (2015), com avaliações biopsicossociais multiprofissionais demandando uma desconstrução profunda de preconceitos na prática docente que exige do professor a capacidade de identificar barreiras ambientais e promover a equidade educacional.

Durante muitos anos, o conceito de Educação Especial teve uma forte aceitação em nosso país. Era um modelo educacional-médico, ou seja, instituições que mantinham equipes multidisciplinares, formadas por professores especializados, médicos, fisioterapeutas, fonoaudiólogas, terapeutas ocupacionais, psicólogos e outros profissionais menos comuns. Essa equipe tinha como meta habilitar as pessoas que nasciam com algum tipo de deficiência ou reabilitar aquelas que, ao



Esse enfoque priorizava a habilitação de pessoas com deficiências congênitas ou a reabilitação de deficiências adquiridas por doenças, acidentes ou outras causas, centrando-se em intervenções curativas e segregacionistas que patologizavam as diferenças. Essa abordagem, no entanto, reflete o capacitismo enraizado na formação docente, ao conceber a deficiência como déficit individual a ser “corrigido” por experts médicos, em detrimento da inclusão social e educacional e desconstruí-la exige transitar para a lógica de apoio, inspirada no Decreto nº 6.949/2009, que enfatiza ajustes razoáveis no ambiente escolar e práticas pedagógicas colaborativas. Na formação docente, isso implica capacitar professores para identificar barreiras sistemáticas - arquitetônicas, atitudinais e curriculares, promovendo uma educação universal baseada na diversidade, não na medicalização. Assim, o modelo médico é superado por uma visão emancipatória, onde o professor atua como facilitador de direitos, combatendo preconceitos capacitistas e fomentando a equidade.

Em suma, desconstruir o capacitismo significa, por sua vez, capacitar educadores não como “especialistas em deficiência”, mas como agentes de equidade, mapeando barreiras socioambientais e promovendo práticas colaborativas que garantam participação plena desses indivíduos no processo educacional. Assim a educação Especial deixa de ser segregadora para se tornar sinônimo de direitos universais, construindo escolas verdadeiramente inclusivas e democráticas.

6 CONCLUSÃO

Em síntese, este estudo evidencia que a educação inclusiva, embora prevista em lei e em políticas públicas brasileira, enfrenta profundo desafios correlacionados a prática escolar, especialmente no que diz respeito ao capacitismo. A análise das ações desenvolvidas pelo projeto de extensão “Desenhando Linhas Inclusivas” aponta a construção de ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos exige, além de acessibilidade física e curricular, uma mudança de paradigmas que coloque em primeiro plano a escuta ativa dos alunos com deficiência, a partir do princípio de Sassaki que aponta o “nada sobre nós sem nós”.

Ademais, a pesquisa ressalta que a formação docente para a inclusão não pode se restringir à inserção de disciplinas pontuais sobre deficiência, mas precisa ser articulada a práticas colaborativas contextualizadas, que empoderem o professor como cocriador de

estratégias pedagógicas e de uma “mudança inclusiva” sustentável. A transição do modelo médico, centrado na cura e na segregação para a lógica de apoio, orientada pelos dispositivos da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e da avaliação biopsicosocial, evidencia que a superação do capacitismo passa pela capacitação de educadores para identificar e remover barreiras ambientais, atitudinais e curriculares, promovendo uma educação universal, democrática e voltada à garantia de direitos. Desse modo, a interlocução entre universidade e escola pública se configura como um espaço privilegiado para a produção de conhecimentos e práticas que tornem a inclusão não apenas uma diretriz legal, mas uma realidade cotidiana vivenciada por todos os sujeitos do processo educativo.



REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** campos de experiências: educação infantil. Brasília, DF: MEC, [2017]. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil/os-campos-de-experiencias>. Acesso em: 27 mar. 2026.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 29 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 29 mar. 2026.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva:** a organização do trabalho pedagógico. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

FIGUEIRA, **Emílio.** **Introdução geral à educação inclusiva:** Artigos, Entrevistas, Práticas Pedagógicas, Materiais Didáticos Para Professores e Famílias, Legislações. 2. ed. São Paulo : Figueira Digital/Agbook, 2023.

LIBÂNEO, Jose Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão – Parte 1. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 57, jul./ago. 2007, p. 8-16.