




## Barreiras atitudinais: discutindo inclusão no cotidiano escolar através do combate ao capacitismo


Attitudinal barriers: discussing inclusion in school life through combating ableism

Barreras actitudinales: discutiendo la inclusión en la vida escolar a través del combate al capacitismo

Giselle Cristina Menezes dos Santos   
Centro Universitário Unicarioca, Rio de Janeiro, RJ, Brasil  
gisaped@yahoo.com.br

Paola Portugal Barbosa dos Santos   
Centro Universitário Unicarioca, Rio de Janeiro, RJ, Brasil  
paolinha.portugal088@gmail.com

Gizelle Abreu Marques Soares Principe   
Centro Universitário Unicarioca, Rio de Janeiro, RJ, Brasil  
gizelleams@yahoo.com.br

Rosa Valim   
Centro Universitário Unicarioca, Rio de Janeiro, RJ, Brasil  
rvalim@unicarioca.edu.br

Veronica Eloi de Almeida   
Centro Universitário Unicarioca, Rio de Janeiro, RJ, Brasil  
vealmeida@unicarioca.edu.br

*Recebido em 03 de novembro de 2022*

*Aprovado em 10 de julho de 2023*

*Publicado em 26 de julho de 2023*

### RESUMO

Barreiras atitudinais representam o tema deste artigo. Sobre tais barreiras afirma-se: estão ligadas a atitudes e práticas preconceituosas para com pessoas com deficiência. Estas barreiras tangenciam outras barreiras e trazem, de forma subjacente, uma visão capacitista. O presente trabalho objetiva discutir barreiras

atitudinais no processo de inclusão escolar das crianças com deficiência, inseridas em turma regular do Ensino Fundamental I. Para tanto, realizou-se pesquisa bibliográfica e preliminar de pesquisa, amparada nas orientações da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). A preliminar materializou-se através de conversas com três professores que atuam diretamente com processo de inclusão e exercem o magistério em diferentes redes municipais de ensino do estado do Rio de Janeiro. A partir da leitura, do material da preliminar de pesquisa, evidenciaram-se cinco categorias de análise: conflito, crítica ao modelo, insegurança, limitações financeiras e conceituais, e desconhecimento. Estas categorias embasaram a análise dos dados do campo à luz dos dados bibliográficos. A partir daí, concluiu-se que a educação inclusiva, como política de educação, deve atuar em prol da construção do sujeito cultural, histórico, político e social, e organizar-se em função da reafirmação dos valores éticos, estéticos e políticos estabelecidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos.

**Palavras-chave:** Barreiras atitudinais; Inclusão escolar; Capacitismo; Cotidiano escolar.

#### ABSTRACT

Attitudinal barriers represent the subject of this article. These barriers are linked to prejudiced attitudes and discriminatory practices towards people with disabilities. These barriers criss-cross other barriers and bring in their core an ableistic view. This article seeks to discuss attitudinal barriers that often manifest within schools during educational process towards children with disabilities, engaged in a regular classis of Elementary School. At first, bibliographic research was conducted. Afterwards, a preliminary field research was carried out following the guidelines recommended by Resolution 510/2016 of the National Health Council (CNS). The preliminary field research happened throughout conversations with three teachers who work directly within inclusive education and teach in different schools. After reading all gathered field data, five categories of analysis were revealed: conflict, criticism of the model, insecurity, financial and conceptual limitations, and lack of knowledge. These categories supported the data analysis. Inclusive education should be addressed as educational policy, in order to act in favor of generating more conscious citizens – in cultural, historical, political and social ways – as well for reassure ethical, aesthetic and political values established by the Universal Declaration of Human Rights.

**Keywords:** Attitudinal barriers; School inclusion; Ableism; School routine.

#### RESUMEN

Las barreras de actitud representan el tema de este artículo. Estas barreras están vinculadas a actitudes prejuiciosas y prácticas discriminatorias hacia las personas con discapacidad. Estas barreras se entrecruzan con otras barreras y traen en su núcleo una visión capacitista. Este artículo busca discutir las barreras actitudinales que a menudo se manifiestan en las escuelas durante el proceso

educativo hacia los niños con discapacidad, que participan en un curso regular de la Enseñanza Fundamental. En un primer momento se realizó una investigación bibliográfica. Posteriormente, se realizó una investigación de campo conocida como investigación preliminar de pesquisa siguiendo los lineamientos recomendados por la Resolución 510/2016 del Consejo Nacional de Salud (CNS). La investigación de campo preliminar se llevó a cabo a través de conversaciones con tres docentes que trabajan directamente en la educación inclusiva y enseñan en diferentes escuelas. Después de una lectura cuidadosa de todos los datos de campo, se revelaron cinco categorías de análisis: conflicto, crítica al modelo, inseguridad, limitaciones financieras y conceptuales y desconocimiento. Estas categorías apoyaron el análisis de datos. La educación inclusiva debe ser abordada como política educativa, para actuar a favor de generar ciudadanos más conscientes –en los aspectos cultural, histórico, político y social– así como para reafirmar los valores éticos, estéticos y políticos establecidos por la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

**Palabras clave:** Barreras actitudinales; Inclusión escolar; Capacitismo; Rutina escolar.

## 1. Introdução

As pessoas com deficiência diariamente enfrentam diversas barreiras que vão muito além das impostas pelas questões físicas ou ligadas à acessibilidade arquitetônica. Barreiras estas que, por serem visíveis e imediatas, são mais latentes ao nosso olhar e, desta forma, mais facilmente identificadas. Contudo, essa problemática não se encerra nos obstáculos físicos, estes sujeitos também encaram a triste realidade ligada às barreiras tangíveis e intangíveis, a saber: comunicacionais, urbanísticas, relacionadas aos transportes, metodológicas, tecnológicas e atitudinais (BRASIL, 2015).

O cotidiano escolar atual desvela-se em um espaço complexo que abarca diversas especificidades e desafios a serem superados, e, a cada dia, demandas inerentes a estas complexidades vêm inquietando os profissionais que atuam diretamente com a educação especial, a partir de uma perspectiva inclusiva, dentro das escolas. Esta situação pode ser evidenciada através dos dados do Censo Escolar de 2020, que indicam que tem havido um aumento expressivo de matrículas em classes comuns da educação especial – em 2020 chegou a 1,3 milhão, um aumento de 34,47% em relação a 2016. Importante salientar que o maior número destas matrículas se encontra no Ensino Fundamental, que concentra 69,6%. Estes dados revelam uma elevação gradual e significativa do percentual de alunos com deficiência, transtornos e altas habilidades/superdotação em todas as etapas de ensino (BRASIL, 2021).

O direito de acesso das pessoas com deficiência à educação comum é estabelecido por várias legislações vigentes, que foram consolidadas pela Lei de Inclusão Brasileira (Lei nº 13.146, 2015) e têm sido amplamente difundidas através dos diferentes espaços midiáticos. Este fato impacta positivamente na vida das pessoas com deficiência e suas famílias e, conseqüentemente, impacta operacionalmente na dinâmica das escolas, demandando ressignificações em espaços e atitudes (GLAT, 2018).

Barreiras atitudinais inerentes a ambientes escolares devem ser compreendidas como condutas, ações ou comportamentos que prejudicam, impedem ou limitam a participação das pessoas com deficiência, em igualdade de condições e oportunidades, com as demais pessoas (BRASIL, 2015). Glat

(2018) afiança que houve reconfiguração das relações interpessoais dos diferentes atores escolares, a partir do ingresso, no ensino comum, de alunos com deficiência, que no Brasil começa a se dar a partir de 1994. Apesar desta reconfiguração, ainda há muitas situações conflitantes e invisibilizadoras, que acabam por dificultar um processo de inclusão no âmbito escolar.

Esta constatação provoca o seguinte questionamento: como as barreiras atitudinais se apresentam no processo de inclusão escolar das crianças com deficiência do Ensino Fundamental I? A suposta resposta a esta questão pode ser proferida da seguinte maneira: barreiras atitudinais são entraves a um processo inclusivo, de fato, no ambiente escolar e, por sua vez, propiciam o fortalecimento de outras barreiras. Elas manifestam-se, sim, no processo de inclusão escolar das crianças com deficiência do Ensino Fundamental I, em gestos e palavras de diversos atores envolvidos e tendem a reduzir ou limitar a compreensão e a autonomia do outro.

Algumas referências foram fundamentais para a construção deste artigo, a saber: Katiúscia Antunes & Rosana Glat (2019); Rosana Glat (2018); Gislaine Nozi & Célia Vitaliano (2017); Eugênio Cunha (2014); Maria Mantoan (2003); Vera Candau (2008); e Enicéia Mendes (2006). Estas mencionadas referências foram essenciais para a consolidação do marco teórico quanto à inclusão no âmbito escolar. Já para delinear contornos inerentes às barreiras atitudinais e suas formas de apresentação no cotidiano escolar, este artigo consultou: Camila Vieira & Sadao Omote (2021); Ernani Ribeiro, José Simões & Fábio Paiva (2017); Francisco Lima & Fabiana Silva (2008); e Rosita Carvalho (1999). Por fim, André Lima (2021); Flávia Camargo (2020); Letícia Mello & Luiza Cabistani (2019) e Adriana Dias (2013) viabilizaram uma melhor compreensão do paradigma do capacitismo, bem como seus pontos de contato com as barreiras atitudinais especificamente na educação brasileira.

O presente artigo tem como objetivo discutir os contornos das barreiras atitudinais no processo de inclusão escolar das crianças com deficiência, inseridas em turma regular no Ensino Fundamental I. Para tanto, realizou-se pesquisa bibliográfica e preliminar de pesquisa amparada nas orientações da Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

A preliminar de pesquisa consubstanciou-se a partir de conversas com professores que atuam diretamente e diariamente no processo de inclusão escolar de crianças com deficiência. Estes profissionais atuam em diferentes redes municipais de ensino do estado do Rio de Janeiro.

A seguir, as reflexões estão organizadas da seguinte maneira: o marco teórico procura postular sobre barreiras atitudinais – e, para tanto, discute: as barreiras atitudinais e o paradigma capacitista; as barreiras atitudinais e o enfoque pedagógico; as barreiras atitudinais e o enfoque das famílias. Após, tem-se a preliminar de pesquisa e a análise dos seus achados – valendo-se da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). Por fim, tem-se as considerações finais.

## 2. Barreiras atitudinais

Ao se falar de educação inclusiva há de se ressaltar a importância do marco mundial que foi a produção do documento denominado Declaração de Salamanca, criado após a realização da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, em 1994, na Espanha. Segundo Mendes (2006), a inclusão, a partir desse momento, impulsionou discursos mundialmente que passaram a exaltar a bilateralidade do processo – dando ênfase ao papel da sociedade, bem como das pessoas até então excluídas –, movimento este que foi denominado *inclusão social*. Surge, a partir daí, uma proposta de aplicação prática para inclusão no campo educacional – movimento este que foi denominado *educação inclusiva*. O processo de inclusão social visava, inicialmente, efetivar ações de equiparação de oportunidades para todos e todas, através de um projeto de sociedade mais democrática, que tivesse em seu bojo o respeito e o reconhecimento político das diferenças, bem como a aceitação da diversidade, a fim de viabilizar o exercício pleno da cidadania às pessoas com deficiência. Já o processo denominado educação inclusiva preconizou promover um modelo de ensino contemporâneo fundamentado em igualdade nas possibilidades de escolarização, reconhecendo diferenças, respeitando diferenças e integrando potencialidades (SOUTO, 2014).

Educação inclusiva passa a ser compreendida, assim, como um direito humano e abre caminho para o entendimento da importância de se formar um ambiente escolar acolhedor e diverso, que promova e que seja promovido por sujeitos que devem participar do processo regular de ensino. Por outro lado, segundo Lima e Silva (2008), para que as pessoas com deficiência alcancem igualdade de oportunidades e façam valer seus direitos, é necessário que haja uma mudança que implique em um esforço de modernização e reestruturação social, e, neste sentido, as leis em si ainda não são suficientes para que essa transformação ocorra de fato.

As crianças com algum impedimento precisam enfrentar diversos desafios que podem ser compreendidos como barreiras – entre elas as atitudinais – que precisam ser enfrentadas cotidianamente. Estas barreiras materializam-se também no espaço escolar. De acordo com o Estatuto da Deficiência (BRASIL, 2015), barreiras são:

Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (BRASIL, 2015).

As barreiras atitudinais nem sempre são percebidas ou intencionais e estão ligadas a ações e posturas preconceituosas que são expressas através de convenções, explícitas ou mascaradas, por pessoas de grupos sociais que estejam dentro de um padrão culturalmente estabelecido, dominante (RIBEIRO; SIMÕES; PAIVA, 2017). E a invisibilidade das barreiras atitudinais as reforçam e as fortalecem, bem como também reforçam e fortalecem outros tipos de barreiras. Uma das maneiras de se enfrentar esta questão é através da identificação dessas barreiras, haja vista que identificação é a chave para que se possa posteriormente traçar estratégias para transformá-las/derrubá-las.

O acesso ao ensino público e regular, de forma expressiva, principalmente ao Ensino Fundamental, como apontam os dados do Censo Escolar de 2020 (BRASIL, 2021, p. 34), não garante a inclusão de fato e nem a diminuição das várias barreiras já mencionadas, que precisam ser conscientemente percebidas e combatidas. Crianças com deficiência, muitas vezes, têm suas

representações, enquanto sujeitos, marcadas pelas exclusões e por uma visão negativa de si mesmas, pautada por padrões classificatórios e estereotipados. Tal fato pode ser compreendido a partir de Glat (2004), que postula que o processo de estigmatização e marginalização das pessoas com deficiências se dá a partir de uma construção social com raízes históricas profundas. Esta construção social acaba naturalizando práticas cotidianas que alargam o abismo da exclusão, e no espaço escolar não é diferente, como afiança Ribeiro, Simões, Paiva (2017, p. 217): “o espaço escolar acaba sendo reflexo da difusão, manutenção de preconceitos apresentados como barreiras”. Neste sentido, embasado em Lima (2019), pode-se afirmar que as barreiras atitudinais estão presentes nas escolas e configuram-se em um conjunto de condutas, práticas e ações segregatórias e discriminatórias que ferem a dignidade das crianças com deficiência e evidenciam a segregação e o omissão com relação a elas.

Alunos com deficiência remetem a pessoas fora do padrão de normalidade estabelecido e encontram empecilhos à sua inserção devido às suas características físicas e cognitivas. “O olhar para esse aluno ainda é muito marcado pela dicotomia preconceituosa ‘normal x anormal’ e por representações negativas que são usadas como parâmetros para diferenciá-los” (ANTUNES; GLAT, 2019, p. 75).

Então, ao analisar a problemática das barreiras – tangíveis e intangíveis – no processo de inclusão escolar da criança com deficiência, é preciso refletir sobre o paradigma capacitista, imbricado no contexto. Tal reflexão, entretanto, requer uma análise que leve em conta o tempo e espaço de produção dessas barreiras, que são ações atravessadas por produções históricas que não podem ser resumidas a naturalizações e generalizações.

## **2.1. As barreiras atitudinais e o paradigma capacitista**

O capacitismo se apresenta como força opressora, sistemática e estrutural na sociedade brasileira, assim como a misoginia e o racismo que discriminam e silenciam grupos considerados minoritários e/ou em situações de vulnerabilidade. Segundo Campbell (2001), esse conceito está ligado a:



Uma rede de crenças, processos e práticas que produzem um tipo particular de *self* e de corpo (padrão corporal), o qual é projetado como o perfeito, típico da espécie, e, portanto, essencial e totalmente humano. A deficiência, então, é considerada um estado diminuído do ser humano (CAMPBELL, 2001 *apud* DIAS, 2013, p. 8).

A partir do exposto, pode-se conjecturar a respeito do fato de que, no contexto escolar, a criança com deficiência nem sempre é compreendida com as suas especificidades e características únicas, pois suas capacidades são comparadas a padrões que determinam um olhar sobre a diferença, que traduz a representação do outro como um sujeito menos capaz e em posição de desvantagem. Neste sentido, as crianças com deficiências seriam sempre comparadas com um “sujeito ideal” e carregariam a marca do estigma de um corpo que não representaria um humano íntegro (ANTUNES; GLAT, 2019).

Importante, todavia, afirmar que legitimar as diferenças não é fazer com que elas desapareçam, e sim, reconhecer as potencialidades e especificidades do outro como possibilidades. Como postula Dias (2013), é preciso estar atento quanto ao tangenciamento que o capacitismo realiza no conceito de deficiência aos olhos da sociedade – seu poder de inferência direta no olhar dos diversos sujeitos sociais e nas barreiras atitudinais, que se tornam um grande entrave frente ao processo de inclusão escolar, é gigantesco. O capacitismo está embutido dentro da produção simbólica social, pode ser subliminar, mas enreda uma “grande narrativa” de concepção universalizada e sistematizada opressiva sobre o conceito de deficiência (DIAS, 2013).

As relações sociais fazem parte de um contexto histórico, são estabelecidas a favor da lógica dominante e produzem modelos hegemônicos, e a escola como uma instituição social também está inserida nesse escopo. Assim, o ato de incluir precisa estar ligado a vários direitos: de participação, igualdade de oportunidades e acesso à educação – delineados pelo contexto histórico e pelo modelo hegemônico atual. Todavia, este modelo demonstra suas fragilidades no tocante à inclusão. A educação hoje clama por uma abordagem diferenciada da tradicional, pautada na heterogeneidade, que leve em consideração as experiências, interesses, motivações e características que são únicas a cada ser humano (ANTUNES; GLAT, 2019).

A escola também pode se fortalecer, enquanto um espaço que legitime e amplie a ação para uma educação mais inclusiva que se fortaleça no campo das diversidades, pluralidades e possibilidades. Segundo Candau (2008), hoje não há como se falar em igualdade sem discutir também a questão da diversidade. O problema não é afirmar um polo e negar outro, numa postura dicotômica, mas desenvolver uma visão dialética entre igualdade e diferença.

Historicamente, a compreensão sobre a deficiência passou por várias configurações e sentidos, foi pautada em diversos modelos, inclusive o modelo biomédico, até chegar ao modelo social, em voga hoje. O primeiro modelo mencionado (biomédico) tem foco no aspecto patológico da deficiência e está marcado pelo estabelecimento de um padrão de normalidade de funcionamento sensorial, físico e intelectual. Já o modelo social compreende que a especificidade da deficiência não está nos corpos dos sujeitos e sim no meio social, que, por sua vez, fabrica barreiras que limitam a autonomia das pessoas com deficiência. Segundo Nuernberg (2018), as barreiras são obstáculos que tem em sua subjacência o capacitismo, um processo sociocultural, que discrimina pessoas através de sua alteração corporal, que nesse escopo é considerada desviante.

Assim, ao tratar das barreiras atitudinais e seu entrelaçamento com o paradigma do capacitismo como um entrave à inclusão escolar, pode ser feita uma reflexão a partir de múltiplos olhares, que também poderão ser contextualizados e analisados. Segundo Camargo (2020), os estudos sobre a deficiência pautada no modelo social apresentam como nuance a marca da identidade do sujeito, onde a questão que embasa as relações acaba por não estar mais centrada no indivíduo, mas sim na construção do conceito de normalidade, sendo uma contraposição ao modelo biomédico.

## **2.2. As barreiras atitudinais e enfoque pedagógico**

O cotidiano da escola abarca um conjunto de diversidades e heterogeneidades em relação às suas demandas e aos sujeitos que o constroem. É importante salientar que um dos princípios da inclusão é prover aos alunos uma condição favorável de aprendizagem. A partir de Tozoni-Reis

(2013), pode-se afirmar que um dos maiores desafios atuais diz respeito ao favorecimento de uma educação que atenda a todos sem nenhuma distinção, que vá muito além da garantia de um processo de ensino organizado – são necessárias metodologias adaptadas para assegurar que as necessidades dos alunos com deficiência sejam supridas. Bortolozzo (2007) corrobora esta reflexão ao afirmar que a escola precisa desenvolver, entre os seus pares, práticas pautadas em adaptações curriculares e metodológicas que assegurem um trabalho de qualidade, a ser potencializado pedagogicamente com os alunos que apresentem dificuldades.

Dentre as diversas barreiras já mencionadas anteriormente, as barreiras metodológicas são igualmente prejudiciais e merecem aqui destaque. Tais barreiras podem ser percebidas em diferentes situações na rotina escolar e manifestam-se frequentemente quando um professor ou professora revela o desconhecimento das potencialidades de um aluno com deficiência. Potencialidades estas que deveriam estar evidenciadas no Plano de Ensino Educacional Individualizado, também conhecido como Plano de Ensino Individualizado - PEI (BRASIL, 2020), a depender da rede. Os profissionais responsáveis pelo processo de elaboração do PEI baseiam-se, muitas vezes, apenas no laudo trazido pela família, tal laudo é apresentado à escola e acaba por enclausurar o aluno em suas limitações, não levando em conta suas competências e habilidades. De acordo com Mascaro e Redig (2016), o PEI propicia um trabalho pedagógico centrado no aluno, através de flexibilização curricular em áreas que ele necessite, a fim de suprir e desenvolver suas habilidades sem compará-lo com os demais. Todavia, muitas vezes o PEI acaba por reforçar diversas barreiras e colocar em evidência um olhar depreciativo sobre a capacidade do aluno com deficiência, expondo suas fragilidades e dificuldades.

Ao se pensar sobre um PEI estruturado a partir de conteúdos, ações e estratégias simplistas, descontextualizadas e muito aquém das capacidades dos sujeitos para o qual foi proposto, praticam-se e reforçam-se as barreiras atitudinais e/ou metodológicas, no contexto escolar das crianças com deficiência. Tal reflexão encontra esteio em Lima e Silva (2008), que afirmam que na escola

– infelizmente – também se constituem barreiras atitudinais que se apresentam na forma de ignorância, inferioridade, percepção de menos-valia dentre outras. A ignorância desconhece a potencialidade do aluno com deficiência, já a inferioridade sustenta-se na ideia de que o aluno não acompanhará os demais, e, por último, a percepção de menos-valia reflete o sentimento de que o aluno não tem capacidade, total ou parcial, para realizar determinadas atividades.

Vale destacar um outro exemplo de barreira atitudinal que remete ao sentimento de piedade dos alunos e à realização de atividades por eles, considerando que os mesmos não poderão alcançar novos saberes e não conseguirão acompanhar os demais, experimentando suas próprias estratégias de aprendizagem. As barreiras atitudinais travestidas de piedade revelam ações de proteção e forjam uma pseudoparticipação (*Ibid.*). Sobre tal aspecto, Dainez e Smolka (2014) fazem o seguinte alerta aos docentes: há que se orientar e trabalhar o olhar dos alunos para a pessoa como um todo, em suas possibilidades, integralidade de condições de vida e de educação recebida, e não mais para o defeito, que, por assim dizer, marca os alunos com deficiência como incapazes ou anormais.

Ações podem endossar um discurso de generalizações e estereótipos que podem ser relacionados às particularidades de pessoas em situação de vulnerabilidade ou que não pertencem ao grupo dominante. A partir da reflexão proposta por Candau (2008), é relevante trabalhar o imaginário coletivo relacionado às representações das identidades sociais e culturais, e para tal, a educação e os meios de comunicação são fundamentais.

### **2.3. As barreiras atitudinais e enfoque das famílias**

As escolas brasileiras têm apresentado nas últimas décadas uma forte tendência homogeneizadora e seletiva em relação aos alunos que não se adaptam ao padrão estabelecido (ANTUNES; GLAT, 2019).

Neste contexto, segundo Cunha (2014), as famílias dos alunos com deficiência, por sua vez, ficam fragilizadas frente às dificuldades encontradas em todos os aspectos relacionados aos seus filhos, devido aos tratamentos depreciativos e capacitistas dados pela sociedade aos mesmos. Tais famílias

têm receio constante de que os seus não sejam acolhidos no ambiente escolar – ambiente no qual irão passar grande parte de seu tempo, buscando desenvolver suas habilidades e conhecimentos com auxílio de todo trabalho pedagógico da equipe escolar.

Algumas famílias já sentem o impacto das barreiras atitudinais mesmo antes da chegada do filho à escola, porque mesmo com toda a série de normativas e legislações em prol da inclusão vigentes, que teoricamente garantem o acesso dos alunos ao ensino regular sem nenhuma forma de discriminação ou recusa, a realidade do preconceito e do capacitismo ainda é latente e recorrente. Não é difícil surgirem notícias nos meios midiáticos sobre recusas de matrículas em escolas, alunos que ficam em casa por não terem profissionais especializados para o acompanhamento nas escolas, etc. Como apontam Lima e Silva (2008), argumentos tradicionais que escondem barreiras atitudinais procuram travestir ações discriminatórias sob o manto da gentileza ao clamarem: estamos fazendo o que é melhor para o aluno. Esse tipo de recusa, carregada de rejeição, nem sempre é aberta ou explícita, mas velada, e trabalha contra a inclusão.

A acolhida da escola às famílias, em vias de fato, é importante para que elas se sintam seguras com o trabalho que será desenvolvido com seus filhos, bem como se sintam menos cerceadas devido a tantas barreiras encontradas em outros campos da sociedade no qual estas famílias estão inseridas. Segundo Cunha (2014), há uma necessidade de compreensão por parte da escola em relação aos anseios e inseguranças das famílias. Neste sentido, a compreensão mútua é a ação que mais contribui para a consonância do trabalho pedagógico. Espera-se que a mudança de olhar dos profissionais envolvidos na formação desses alunos possa dar continuidade, em cada unidade escolar onde eles estão inseridos, para a evolução de práticas que incluam as pessoas com deficiência e, conseqüentemente, toda a comunidade escolar, bem como suas famílias, que necessitam tanto desse acolhimento.

As barreiras atitudinais presentes no ambiente escolar são inúmeras, assumem características depreciativas e acabam encobrando o verdadeiro sentido da palavra inclusão, e, a cada novo contexto, alunos com deficiências e

suas famílias deparam-se com novas barreiras. Urge que se faça uma análise reflexiva das barreiras encontradas em nosso íntimo, a fim de que seja possível dirimir atitudes capacitistas. Já passou da hora de trabalhar, enquanto sociedade, novos olhares e perspectivas inclusivas para com esta complexidade, de modo a transpor essas barreiras atitudinais e desmistificar atitudes capacitistas. Essa deve ser uma reflexão diária. Empatia é a chave para o início do processo, ou seja, colocar-se no lugar das famílias desses alunos, que travam uma batalha imensa diariamente desde o diagnóstico dado aos seus filhos, no sentido de auxiliar e contribuir para que a inclusão seja efetiva dentro do ambiente educacional. Todavia, é essencial que a escola, enquanto instituição educacional, parte responsável pela formação social de indivíduos, seja a principal incentivadora, no que tange à implementação e ao desenvolvimento do processo de inclusão (CUNHA, 2014, p. 132).

A partir de Cunha (2014), é possível afirmar que o preconceito e o capacitismo acabam por gerar um outro impacto prejudicial nas famílias: estas, no intuito de proteção para com suas crianças, acabam, muitas vezes, atuando para impedir interações sociais, temendo que tais interações possam ser traumáticas. Todavia, a interação social também pode contribuir para que o processo de aprendizagem ocorra. Esta situação acaba por gerar um impasse prejudicial.

Existe uma necessidade latente de que se construa um processo de interação entre as famílias de crianças com deficiências e a escola, para que o desenvolvimento da aprendizagem destes alunos não seja afetado. Empatia, reflexão, amor, colocar-se no lugar do outro são algumas das tantas atitudes afetivas que podem agregar, somar esforços para que estas famílias fiquem fortalecidas para enfrentar toda e qualquer barreira encontrada, de forma afetuosa e com menos resistência, propiciando ao aluno a efetiva inclusão ao ambiente escolar e social.

### **3. Preliminar de pesquisa e análise dos seus achados**

A etapa preliminar de pesquisa, amparada pela resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, garante acesso direto a possíveis

participantes de pesquisa e investigação de documentos (BRASIL, 2016, p. 2). A pesquisa foi realizada para pensar possibilidades, relevâncias e contornos ligados à temática aqui discutida. Esta etapa concretizou-se através de três encontros com professores que atuam em diferentes redes públicas de ensino do Rio de Janeiro e que trabalham diretamente com a inclusão das crianças do Ensino Fundamental I.

A preliminar de pesquisa permitiu uma melhor compreensão de como os professores têm refletido a respeito do processo de inclusão escolar e de suas demandas cotidianas e, principalmente, viabilizou o entendimento da percepção desses professores a respeito de como as barreiras atitudinais interferem no processo de inclusão educacional de crianças com deficiência.

Os encontros tiveram um formato de conversa informal, deixando o participante o mais à vontade possível. No decorrer das conversas associadas à preliminar de pesquisa foram feitos alguns questionamentos aos professores sobre: a) visão a respeito da inclusão escolar; b) formação acadêmica relacionada à inclusão; c) como percebiam as barreiras atitudinais no cotidiano da escola; d) como essa problemática poderia ser resolvida; e) se haviam tido contato com a temática e, se tiveram, de que maneira ocorreu; f) qual a relevância de um artigo com essa temática. Informações como a identidade, o gênero e a idade de cada um dos professores participantes não serão aqui divulgadas por questões éticas, em consonância com a resolução nº 510, de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016, p. 2), por isso, serão chamados de P1, P2 e P3 os professores 1, 2 e 3, respectivamente.

Dados dos encontros supracitados foram coletados e analisados à luz do material bibliográfico previamente sistematizado. Para tanto utilizou-se a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). Esta técnica propõe que o trabalho de análise fosse feito em três etapas: leitura flutuante como instrumento de pré-análise, seguida de exploração do material com categorizações e tratamento dos resultados por meio de inferências. Na pré-análise realizou-se a organização do material e a leitura flutuante das unidades de leitura selecionadas. Esta pré-análise viabilizou a identificação de verbalizações. Estas verbalizações foram então organizadas em um quadro (coluna esquerda do quadro 1). Na sequência,

realizou-se a exploração do material e a identificação de categorias de análise (coluna direita do quadro 1). Importante mencionar que as categorias atenderam às seguintes características: exclusão mútua (cada elemento pertence a uma categoria); homogeneidade (cada categoria representa uma dimensão de análise); pertinência (cada categoria diz respeito às intenções da pesquisadora); objetividade e fidelidade (para não haver distorções); produtividade (para resultados produtivos e férteis).

Quadro 1 – Verbalizações e categorias para análise dos dados

Verbalizações evidenciadas a partir de análise das conversas da preliminar de pesquisa	Categorias de análise
i) a existência de conflito e embate por parte dos professores em relação a paradigmas relacionados à inclusão	Conflito
ii) crítica ao modelo de educação especial em relação às políticas públicas em âmbito nacional e municipal	Crítica ao modelo
iii) insegurança para atuarem com tantas variáveis que envolvem a inclusão no dia a dia da escola	Insegurança
iv) insegurança quanto à formação inicial e continuada para atuarem com a diversidade de deficiências e transtornos	
v) sucateamento da educação de forma geral que interferem na melhor fluidez das demandas cotidianas e conseqüentemente no que se refere à educação especial	Limitações financeiras e conceituais
vi) certa limitação conceitual em relação a categoria <i>barreiras</i> enumeram as barreiras mais visíveis, por exemplo as direcionadas a acessibilidade arquitetônica	
vii) falta de contato com a temática em questão: seja por livros, artigos, palestras ou cursos	
viii) apontamento da importância do tratamento do assunto pois a maioria afirmou desconhecê-lo	Desconhecimento



ix) questionamento se o termo <i>barreiras atitudinais</i> era uma categoria criada a partir do nosso estudo.	
---	--

Fonte: Autoral

Por fim, na terceira fase do processo de análise do conteúdo realizou-se o tratamento dos resultados – inferência e interpretação. Buscou-se, assim, tornar os resultados brutos significativos e válidos. Segundo Bardin (2011), a inferência na análise de conteúdo funciona como um instrumento de indução que viabiliza a averiguação das causas a partir dos efeitos.

A seguir, reflexões a respeito das categorias apresentadas no Quadro 1.

Verificou-se, nas falas dos professores que participaram da preliminar de pesquisa, certo *conflito* (categoria 1) em relação aos paradigmas da inclusão, a exemplo da fala a seguir de dois dos professores participantes.

Inclusão escolar é o mínimo, quando falamos em direito, e grandioso, quando pensamos que ela oportuniza a aprendizagem, a socialização e o desenvolvimento das potencialidades dessas pessoas. (P1)

Minha prática está repleta de muitos alunos que foram passando e deixando marcas significativas. Deparei-me com alunos diferentes do padrão normal e aceitei esses alunos. Iniciei um trabalho diferenciado e então se mostraram capazes de muito além do que julgavam ser. Um dos pontos positivos refere-se ao privilégio de trabalhar e aprender com as diferenças. Atualmente não consigo visualizar inclusão, o que observo na prática é um trabalho de socialização. (P2)

A afirmação de P1 corrobora a visão de um espaço escolar potente, que fortalece, legítima e busca ampliar seu panorama através de ações que levem a uma educação mais inclusiva alicerçada pelas diversidades, pluralidades e possibilidades. Segundo Rodrigues (2014), uma escola inclusiva deve assumir a heterogeneidade como critério positivo e necessário, e mais, para a educação ter sucesso a diferença deve ser entendida como um desafio à capacidade de mudança da escola, visando oferecer uma educação de qualidade a todos os alunos (RODRIGUES, 2014 *apud* NOZI; VITALIANO, 2017, p. 593).

Já a colocação de P2, gentil em uma primeira análise, demonstra um olhar sobre a deficiência permeado pelo modelo biomédico, que, como ressalta Diniz (2007), trabalha com corpos sem deficiências como normativos. O conceito de

anormalidade, estabelecido assim a partir de julgamento estético, ou seja, de um valor moral (DINIZ, 2007 *apud* CAMARGO, 2020, p. 89), revela barreiras atitudinais associadas a estereótipos e comparação – estereótipo porque o aluno com deficiência estaria fora de um padrão, e, para chegar a esse padrão, vem a comparação que se faz a partir de um aluno sem deficiência (LIMA; SILVA, 2008). O fato de P2 afirmar ter aceitado cada criança com deficiência pode sugerir autopercepção de virtude e, por conseguinte, de moralidade pessoal advinda do ato, porém, sem perceber, P2 transmite em sua fala o olhar sobre a deficiência baseado no modelo biomédico. Visões pautadas em estigmas interferem diretamente na construção da identidade das pessoas com deficiência e são materializadas nas relações sociais. A exclusão dessas crianças com deficiência do convívio escolar pode ser uma das consequências dessa visão estigmatizada – de “aceitação dos anormais” –, por mais repleta de boa vontade que esteja (ANTUNES; GLAT, 2019).

Para além, P2 afirma não ser capaz de perceber atualmente a inclusão e alega que a falta de investimentos acaba inviabilizando o processo. Vieira e Omote (2021) afirmam que não são poucas as lutas diárias dos professores no cotidiano escolar, e que há uma necessidade complexa de mediação no processo de construção do conhecimento, o que envolve várias demandas e exige dos professores que assumam novos papéis e novas responsabilidades frente à educação inclusiva. Este fato independe de seu posicionamento político ou abordagem de ensino.

Essa *crítica ao modelo* (categoria 2), proposta inicialmente por P2 e adiante corroborada por P1, pode-se dizer, reitera a insatisfação, por parte dos professores, em relação às políticas públicas relacionadas à modalidade de ensino educação especial. Há uma queixa, quase que unânime nas afirmações dos professores ouvidos na preliminar de pesquisa, no que tange à falta de ações por parte do poder público em prol da garantia de uma educação inclusiva de fato – ratificada por P1 e reafirmada por P2.

A coordenação de Educação Especial só vem à escola para saber o que estamos fazendo, dizer o que está certo ou errado, mas ajudar que é bom... [nada]. Quero ver ficar numa turma com 30 alunos e com 3 alunos especiais correndo, batendo e gritando o dia todo! Fica muito difícil dar conta de tudo! (P1)

Sem um professor de apoio fica muito difícil dar conta da turma e do aluno NEE<sup>1</sup>. (P2)

Nas falas acima é possível perceber um sentimento de insatisfação que, por sua vez, possivelmente interfere diretamente na ação de tais professores frente a tantas demandas que esse setor lhes exige diariamente. Segundo Glat (2018), a educação especial do século XXI não pode mais ser entendida como um sistema à parte e limitado ao atendimento educacional especializado das pessoas com deficiências; esta apresenta-se como um conjunto de metodologias, conhecimentos e recursos que devem ser disponibilizados nos diversos espaços sociais – como a escola –, de forma a promover a aprendizagem e a inclusão das pessoas com deficiência e outras características atípicas. Ainda de acordo com a autora, para tal, urge uma total ressignificação dessa área, o que muitas vezes é encarado como um grande desafio para os profissionais que atuam diretamente com o processo de inclusão escolar. É importante uma reformulação dessa área, como campo do saber e de atuação. Talvez esse aspecto explique o fato dos professores se sentirem desamparados e sem apoio por parte do poder público.

Importante, antes de avançar, pontuar a respeito do fato de que as críticas ao modelo devem manter distância segura de posturas de negação à responsabilidade. Parecem tópicos díspares, mas de fato podem muitas vezes acabar imbricados, haja vista que ao se criticar há que se tomar cuidado para não se valer do objeto da crítica como pedra fundamental para se afastar do processo de ensino e aprendizagem do discente com deficiência (RIBEIRO; SIMÕES; PAIVA, 2017).

Já no tocante à *insegurança* (categoria 3), esta evidencia-se quando o docente acaba não sabendo que estratégias traçar para lidar com o aluno a ser incluído e com o restante da turma ao mesmo tempo. Ao se falar de insegurança há que se tomar muito cuidado para não colocar toda a responsabilidade pelo processo de inclusão apenas nos ombros do docente. Demandas cognitivas para pensar estratégias de inclusão em contextos de turmas mistas dentro de escolas com poucos recursos não são poucas, como evidencia-se a seguir.

A cada dia diminui a quantidade de professores de apoio e aumenta o número de alunos especiais na escola. Está muito difícil de trabalhar dessa forma. (P2)

Por outro lado, é preciso tomar cuidado para não se afirmar que recursos tangíveis seriam suficientes para promover inclusão educacional. Ter um aluno com deficiência é uma espécie de problema, ou dificuldade a ser trabalhada – no sentido metodológico-acadêmico. Para Carvalho (1999, p.61) “O problema caracteriza-se quando, diante de uma determinada situação, não encontramos as alternativas adequadas de solução. Quando a escola não ‘sabe’ como atender às necessidades educacionais de seus alunos, configura-se o problema”. Nozi e Vitaliano (2017) afirmam que é comum encontrar relatos na literatura de que o trabalho pedagógico é de competência, quase que exclusiva, do agente educacional especializado – encaminhar, acompanhar e garantir o sucesso escolar e a própria inclusão do aluno com deficiência. Segundo as autoras, crenças como esta demonstram erroneamente que a inclusão estaria ligada somente a aspectos de socialização, o que tenderia a desvalorizar a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Para além, sobre as *limitações financeiras e conceituais* (categoria 4) nota-se indignação. A falta de investimento e de recursos (materiais e humanos), por parte do poder público é flagrante, de acordo com os professores ouvidos por ocasião desta preliminar de pesquisa.

Os pontos negativos estão ligados à falta de infraestrutura das unidades escolares, falta de qualificação dos professores e de todos os funcionários que compõem a unidade desse aluno incluído. (P1)

Assumir a mediação desses alunos, como parte de seu trabalho de contato direto com as particularidades de cada um, envolve a atitude de acreditar nas possibilidades, no potencial. Por isso, no dia a dia da escola que se coloca como inclusiva, o papel do professor de apoio tornou-se quase obrigatoriedade para que esse aluno tenha seu direito aceito pelo corpo docente. (P2)

Depois do período de isolamento e do ensino remoto, temos ouvido falar direto de tecnologias digitais na educação para: alfabetização, reforço escolar, motivar e até incluir. Enfim, tudo muito bacana no papel, porque a realidade das escolas é caótica. Faltam profissionais e materiais, que dirá tecnologias digitais. Estamos trabalhando sem suporte nenhum e ainda querem que a gente de tudo! (P3)

As falas de P1 e P2 denotam que para que haja um envolvimento dos profissionais é importante que haja o professor de apoio educacional

especializado como pilar, como especialista da educação inclusiva. Segundo Nozi e Vitaliano (2017), nem sempre os professores encontram apoio na própria escola para ajudar a mitigar essas dificuldades e seus desdobramentos. Contudo, o fato de reconhecerem as potencialidades do trabalho dos especialistas no processo educacional inclusivo evidencia o valor da parceria entre os professores e profissionais de apoio. Porém, inclusão não pode ser um trabalho solitário ou exclusivo dos profissionais de apoio, e as dificuldades que os professores sentem não podem ser percebidas como obstáculos ou barreiras ao processo efetivo de inclusão.

Já a fala de P3 acentua com veemência a falta de recursos públicos no que se refere a infraestrutura das escolas, o que seria um entrave a melhoria em relação as demandas do cotidiano escolar. Segundo Mendes (2010), a educação especial nacional se configura por diversas mazelas que não se limitam ao acesso à escola regular, pois quando têm acesso não recebem a educação adequada, seja por falta de profissionais qualificados ou pela falta generalizada de recursos, com evidências que indicam grande descaso por parte do poder público. O que retrata não haver somente problemas de investimento na educação especial e sim na educação como um todo. Segundo a mesma autora, historicamente a educação especial vem sendo promovida paralelamente ou independente dos movimentos da educação regular, o que impede um processo de universalização do acesso e de metas a serem pensadas para um sistema da educação geral, que vise garantir a qualidade do ensino público para todos e assegure que as especificidades dos alunos com deficiência sejam respeitadas.

Por fim, tem-se o *desconhecimento* (categoria 5) do termo *barreiras atitudinais* e de toda a bagagem de informações/conhecimentos que este termo carrega consigo – desconhecimento expresso nas afirmações a seguir.

Esse assunto é bem interessante. Nunca tinha pensado nessas barreiras desta forma, sempre penso em barreiras de acessibilidade e nos transportes. Foram vocês que criaram essa nomenclatura durante a pesquisa? (P1)

A constatação deste desconhecimento sugere certo abandono à ordem das coisas, tanto por parte do poder público quanto por parte dos docentes, pois se aquele não dá publicidade a tais conhecimentos quando promove a formação

continuada de professores, estes podem não procurar novos conhecimentos por conta própria, em parte por cansaço físico e em parte por cansaço mental – dada a exaustiva jornada de trabalho a qual estão submetidos professores das redes estadual e municipal de ensino.

A constatação desse desconhecimento levanta uma preocupação em relação aos rumos que a educação inclusiva escolar vem trilhando. Segundo Vieira e Omote (2021), o professor precisa conscientizar-se dos fatores que interferem em seu olhar sobre os alunos e que afetam suas escolhas enquanto estratégias pedagógicas, avaliação realizada e o modelo que oferece em relação às interações sociais em sala de aula. E a questão das barreiras atitudinais deveria estar no bojo dessas preocupações, porque só quando há o seu reconhecimento é que se torna possível combatê-las de fato – noção inclusive constatada pela seguinte fala de P2.

O conhecimento diminui as barreiras atitudinais, amplia e oportuniza saberes que contribuem para um convívio com mais respeito às singulares do ser humano. (P2)

Para além, Vieira e Omote (2021) asseguram que os cursos de capacitação não objetivam trabalhar atitudes/posturas sociais de inclusão nos professores. Assim, não se trata somente de dar destaque à temática da inclusão nos debates para melhor compreensão da sua relevância – trata-se também de propor atividades programadas que permitam aos professores refletir e transformar suas atitudes, para que possam se tornar genuinamente favoráveis à inclusão. Esses conhecimentos e competências poderão ser usados em favor da inclusão escolar. Segundo Verde (2020), “(...) estudos sobre atitudes sociais indicam que os professores sentem que lhes falta o preparo adequado para atuarem no ensino inclusivo e apontam para a necessidade de investimento na formação inicial, assim como em capacitações em serviço” (VERDE *et al.*, 2020 *apud* VIEIRA; OMOTE, 2021, p. 750). Esta afirmação pode ser corroborada pela fala de P1:

Não conhecia o tema. Este é o primeiro trabalho. É importante, pois necessitamos de mais professores qualificados e preparados para receber esses alunos. (P1)

Assim, afirma-se: o conhecimento é uma ferramenta potente que atua para mitigar fragilidades frente às variadas demandas do trabalho docente.

A etapa preliminar de pesquisa permitiu a identificação de alguns apontamentos interessantes relacionados à questão das barreiras atitudinais no cotidiano escolar, entendendo que são achados iniciais e provisórios, que necessitam, assim, de mais aprofundamento e investigação através de pesquisas futuras, o que propiciará uma análise mais consubstanciada. A partir da natureza preliminar dos achados já anteriormente explicitados, é possível perceber que a questão da inclusão escolar tem várias nuances e muitas demandas que emergem do seu cotidiano. Algumas são mais latentes e mais bem identificadas, como as barreiras relacionadas à acessibilidade arquitetônica. Outras ainda são, de certa forma, invisibilizadas, como foi observado em relação às barreiras atitudinais.

#### **4. Considerações finais**

As crianças com deficiência enfrentam diversas barreiras no cotidiano escolar, que em muitas situações as silenciam, as classificam e as desqualificam. Este fato denuncia que existem representações sociais negativas em relação à inclusão e à deficiência, que conseqüentemente interferem diretamente nas interações sociais e pedagógicas. Essas representações também se configuram através das barreiras atitudinais marcadas de forma subjacente pelo paradigma capacitista, que corrobora e fortalece práticas de preconceito, discriminação e exclusão, mesmo quando as crianças estão inseridas em turmas regulares.

Os alunos desenvolvem-se, ainda hoje, em espaços onde diferenças e igualdades situam-se em campos opostos, de maneira maniqueísta – tais espaços não remetem apenas aos espaços escolares, mas também aos vários sociais. Esforços para romper a padronização e o maniqueísmo, sustentado por um conjunto de normas sociais arraigadas, tendem a ser abafados e controlados através de diversos mecanismos de controle e coerção. Através de instituições, procedimentos e técnicas que tem por objetivo homogeneizar os indivíduos e discipliná-los para que opere nesses corpos um processo de normalização, são engendradas relações de poder que retroalimentam um sistema que precisa continuar excluindo, subjugando, padronizando e estigmatizando para perpetuar

seus mecanismos de controle que o mantém hegemonicamente dominante. A padronização dos corpos é um assunto que necessita ser discutido mais e em vários ambientes, não apenas institucionais (SOUZA, 2022).

Contudo, atitudes positivas podem ser construídas de forma coletiva nas escolas, a partir de um trabalho colaborativo por parte de toda equipe em uma unidade escolar – para tanto há que se pensar a parceria entre a família e a escola, bem como a organização dos recursos. É desta forma que será possível amenizar barreiras, inclusive atitudinais.

A educação inclusiva, como política de educação, deve atuar em prol da construção do sujeito cultural, histórico, político e social, e organizar-se em função da reafirmação dos valores éticos, estéticos e políticos estabelecidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948) – só assim será possível uma educação mais justa e democrática, que atenda às especificidades de cada um, e reconheça politicamente o valor das diferenças.

Os professores necessitam de formação – inicial e continuada – que leve em consideração a questão das barreiras atitudinais e que propicie uma ressignificação da educação inclusiva enquanto campo do saber e atuação. A educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, requer uma escola pensada e organizada a partir de um processo inclusivo. Segundo Mantoan (2003), não há como ignorar mais a inclusão, ela está presente e atua motivando e desestabilizando as estruturas.

O processo de inclusão escolar tem muitas facetas e necessita ser mais bem compreendido, contextualizado e pensando – inclusive a partir de ações e práticas. Como asseveram Rodrigues, Krebs, Freitas (2005), estar incluído tem a ver com um sentido de pertencimento entre a criança e escola, uma relação onde o sujeito se sente parte da escola e a escola se coloca como responsável por ele, ou seja, vai muito além de apenas sua presença física naquele espaço.

Nesse contexto, é preciso garantir direitos e desconstruir concepções de que o sujeito que apresenta deficiência é incapaz, improdutivo ou anormal. É necessário fortalecer a compreensão de que a diversidade humana é o



sustentáculo da sociedade que valoriza os princípios de equidade, igualdade e justiça social.

## Referências

ANTUNES, Katiúscia Vargas; GLAT, Rosana. Das relações entre representações sociais e educação especial nos processos de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS**, Campo Grande, v. 25, n. 50.1, p. 73-99, dez. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORTOLOZZO, Ana Rita Serenato. **Banco de dados para o uso das tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica de professores de alunos com necessidades especiais**. Dissertação de Mestrado. PUCPR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2007.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 5.093. **Dispõe sobre o sistema educacional inclusivo**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2020.

Disponível em:

[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=no de01v7prpe3aa614vg14xpp8fuv62416128.node0?codteor=1967660&filename=Avulso+-](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=no de01v7prpe3aa614vg14xpp8fuv62416128.node0?codteor=1967660&filename=Avulso+-)

PL+5093/2020#:~:text=5%C2%BA%20O%20Plano%20de%20Ensino,para%20a%20aprendizagem%20do%20estudante. Acesso em: 08 set. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico. Brasília: INEP/MEC, 2021. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf). Acesso em: 08 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**.

Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 mai. 2016.

Disponível em:

[https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510\\_07\\_04\\_2016.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html). Acesso em: 08 set. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. 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: 28 nov. 2021.

CAMARGO, Flávia Pedrosa de. O Capacitismo e a expectativa docente em relação a alunos com deficiência. **(SYN)THESIS - Portal de Publicações Eletrônicas da UERJ**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 87-96, 2020.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. Removendo barreiras para a aprendizagem. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Salto para o Futuro - Educação Especial: tendências atuais**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância - MEC, 1999.

CUNHA, Eugênio. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, out./dez. 2014.

DIAS, Adriana. Por uma genealogia do Capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. In: SIED - I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE DEFICIÊNCIA. 2013, São Paulo. **Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência - SEDPcD/Diversitas/USP Legal**. São Paulo: USP, 2013.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FERREIRA, Sônia Mendes; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. **Tutoriais de pessoas com deficiência intelectual**. 1. ed. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019.

GLAT, Rosana. Desconstruindo representações sociais: por uma Cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. spe, p. 9-20, out./dez. 2018.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2004.

LIMA, André Luís de Souza. Capacitismo e eugenia na educação brasileira: uma reflexão a partir de aproximações epistemológicas. **Revista PHILIA | Filosofia, Literatura & Arte**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 2-20, mai. 2021.

LIMA, Francisco José de; SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. In: SOUZA, Olga Solange Herval (Org.). **Itinerários da inclusão escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas**. Porto Alegre: Editora AGE, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho; REDIG, Annie Gomes. **Plano Educacional Individualizado para alunos com deficiência intelectual: desenho para o atendimento educacional especializado.** In: I Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva. 13ª Jornada de Educação Especial - Desenhos Contemporâneos de Educação Especial e inclusiva: Fundamentos, Formação e Prática. 2016, Marília. Anais do I CIEEI & XIII JEE. Marília: UNESP, 2016. Disponível em: <http://jee.marilia.unesp.br/jee2016/cd/arquivos/108787.pdf>. Acesso em: 07 set. 2022.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MELLO, Letícia Souza; CABISTANI, Luiza Griesang. Capacitismo e lugar de fala: repensando barreiras atitudinais. **Revista da Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, n. 23, p. 118-139, abr. 2019.

NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO, Celia Regina. Saberes de professores propícios à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais: condições para sua construção. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 589-602, set./dez. 2017.

NUERNBERG, Adriano Henrique. Ações para promoção da inclusão das pessoas com deficiência nas organizações de trabalho. **ComCiência - Revista Eletrônica de Jornalismo Científico: Dossiê Emprego e Profissões**, Campinas, n. 203, nov. 2018. Disponível em: <https://www.comciencia.br/acoes-para-promocao-da-inclusao-das-pessoas-com-deficiencia-nas-organizacoes-de-trabalho/#:~:text=As%20quatro%20a%C3%A7%C3%B5es%20aqui%20elencadas,em%20tecnologias%20assistivas%20incorporando%20desenho>. Acesso em: 08 set. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 12 jun. 2022.

RIBEIRO, Ernani Nunes; SIMÕES, José Luiz; PAIVA, Fábio da Silva. Inclusão escolar e barreiras atitudinais: um diálogo sob a perspectiva da sociologia de Pierre Bourdieu. **Olhares - Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 210-226, out. 2017.

RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 41-60, jul./set. 2011.

RODRIGUES, Davi; KREBS, Ruy; FREITAS, Soraia (orgs) **Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais**. Santa Maria, Ed. UFSM, 2005. p. 277.

SOUTO, Maricélia Tomáz de. **Educação inclusiva no Brasil: Contexto histórico e contemporaneidade**. 2014. 38f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Química) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.

SOUZA, Virgínia Laís de. Singularidades em cena: como subverter a lógica normatizadora. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 18, p. 1-20, jun. 2022.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **A pesquisa e a produção de conhecimentos**. São Paulo: UNESP, 2013. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a03.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 06 set. 2022.

VIEIRA, Camila Mugnai; OMOTE, Sadao. Atitudes Sociais de Professores em Relação à Inclusão: Formação e Mudança. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, p. 743-758, 2021.

Modalidade do artigo: Relato de pesquisa (x) Revisão de Literatura ( )

---

<sup>1</sup> Termo remete a alunos com capacidades de diferentes níveis, que demonstrem dificuldades na aprendizagem e cognição, comunicação, interação, nos aspetos físicos e sensoriais, e/ou comportamentais, emocionais e de desenvolvimento social.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)