

# BARREIRAS ATITUDINAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: INTERFACES COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Francisca Geny Lustosa<sup>1</sup>  
Disneylândia Maria Ribeiro<sup>2</sup>

Inclusão é uma iniciativa compartilhada. Consideramos a promoção da aprendizagem e da participação e o combate à discriminação como tarefas que nunca têm fim. Elas implicam todos nós no ato de refletir sobre e reduzir as barreiras que nós e outros tenhamos criado e continuamos a criar. (BOOTH, AINSCOW, 2011, p. 6)

## Introdução

Este texto tem o objetivo de refletir sobre a constituição de práticas pedagógicas inclusivas, ou em uma máxima exitosa, explicitar princípios que possam produzir uma experiência de inclusão em educação mais significativa do que a que vimos realizando em nossas escolas até o momento e para qual sua qualificação é tarefa da Formação de educadores.

Nesse sentido, oferecemos alguns entendimentos, proposições e práticas que pensamos estar na base de uma discussão a ser empreendida, aberta e francamente, com os profissionais da educação - docentes, gestores e técnicos das equipes de secretarias de educação.

O cenário da inclusão em educação para estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação<sup>3</sup> no sistema comum de ensino, mesmo com todos os avanços que já podemos inventariar, ecoa, ainda, como um dos desafios da escola brasileira frente ao paradigma da educação para todos ou de sua universalização. E, além disso, indica a necessidade de se conhecer mais sobre como professores(as) podem construir situações educativas inclusivas no contexto da sala de aula e da escola - tarefa precípua à formação de professores e que conduz a importantes inquietações-provocações: “como formar

---

<sup>1</sup>Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza – CE – Brasil. Professora Adjunta do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação (DEE/FACED). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-FACED/UFC). Membro do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIIPe). É Coordenadora do Grupo Pró-Inclusão: Pesquisa e Estudos sobre Educação Inclusiva, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores ([www.proinclusao.ufc.br](http://www.proinclusao.ufc.br)). Pesquisadora conta com recursos da Fundação Cearense de Pesquisa – FUNCAP - Edital: 03/2019 – Auxílio para Despesas Excepcionais de Pequeno Valor (DEP-0164-00190.01.00/19 SPU Nº: 1910584883). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6143-9549>. E-mail: [franciscageny@yahoo.com.br](mailto:franciscageny@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Pau dos Ferros – RN – Brasil. Professora Adjunta do Departamento de Educação, do CAPF/UERN. Pesquisadora Institucional do Núcleo de Estudos em Educação (NEEd/UERN). Membro do Observatório de Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIIPe). Membro-colaboradora do Grupo de Pesquisa Pró-Inclusão (FACED/UFC). Doutoranda em Educação (UFC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1411-5880>. E-mail: [d-landia@hotmail.com](mailto:d-landia@hotmail.com)

<sup>3</sup> Doravante, nesse texto, utilizaremos o termo “sujeitos com deficiência” para nos referir a esse grupo de sujeitos aqui nomeados. Esses sujeitos são também designados pela literatura e políticas públicas da área como público-alvo da Educação Especial.

professores(as) para práticas pedagógicas de atenção à diversidade de todos(as) estudantes?  
Como formar professores(as) inclusivos?

Os reclames da formação para essa atuação docente – estariam no campo da Ética? Da *seara* da Didática? Quais conteúdos, conceitos, saberes e conhecimentos são demandados? Enfim, a competência pedagógica para promover a inclusão de estudantes com deficiência seria formada a partir de quais saberes, conhecimentos e habilidades, ou seja, quais os elementos fundantes a essa formação?

As investigações acadêmicas que desenvolvemos no decurso dos últimos 20 anos nos mostram que as experiências de formação de professores se fazem mais significativas quando empreendidas em um processo participativo, que envolve os professores como protagonistas, investindo em estudos, organização de grupos de discussões e uso de metodologias que conduzam à reflexão e análise de casos e suas demandas reais.

Defendemos, assim, a possibilidade de que cada escola possa se tornar uma instância formativa para seus profissionais, um ambiente propício à reflexão, socialização de ideias e a tomada de decisões, em que todos assumem o caráter da mudança necessária de acontecer em sua realidade concreta, como forma de retirar e/ou minimizar as barreiras - arquitetônicas, atitudinais, metodológicas, programáticas, instrumentais e de comunicação ou informacional<sup>4</sup> - que se impõem ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Destarte, todas estas dimensões de barreiras têm repercussão direta na organização das práticas pedagógicas – contexto que ainda impede a escola de atender a todos os estudantes e que, notadamente, impedem e/ou dificultam a inclusão daqueles com deficiência no espaço da sala de aula comum.

Sob esse argumento, colocamos algumas provocações à reflexão inicial dessa questão: quais barreiras atitudinais enfrentadas por estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação no sistema de ensino e quais os

---

<sup>4</sup> Acessibilidade arquitetônica: ambientes sem barreiras ambientais físicas, nas residências, nos edifícios, nos espaços urbanos, nos equipamentos urbanos, nos meios de transporte individual ou coletivo. 2. Acessibilidade atitudinal: sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações, nas pessoas em geral. 3. Acessibilidade metodológica: sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de ação comunitária (social, cultural, artística etc.), de educação dos filhos (familiar). 4. Acessibilidade programática: sem barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas (leis, decretos, portarias etc.), normas e regulamentos (institucionais, empresariais). 5. Acessibilidade instrumental: sem barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de lazer e recreação (comunitária, turística, esportiva etc.). 6. Acessibilidade comunicacional: sem barreiras na comunicação interpessoal (língua de sinais), escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braile, uso do computador portátil), virtual (acessibilidade digital).

desdobramentos quanto a efetivação das práticas pedagógicas? Quais as variáveis atitudinais que podem estar implicadas na transformação da escola e da sala de aula para atender as finalidades do trabalho junto a estudantes com deficiência? Esse enfoque configura-se no interesse do texto aqui apresentado.

Acreditamos na relação potencial entre a pesquisa acadêmica e formação de professores. Consideramos que essa relação deveria/poderia ser mais bem explorada, sendo fonte de conhecimentos teóricos/práticos possíveis de serem construídos/reinterpretados pela escola.

Essas *entre-questões* ligadas à formação de professores aparecem no decurso do objeto dessa escrita. Quiçá as explicitações aqui compartilhadas possam contribuir para se pensar o processo de construção e fortalecimento de saberes e instauração de procedimentos escolares que favoreçam processos formativos para o trabalho pedagógico inclusivo, assentado em uma Pedagogia para a educação da infância e de todos os sujeitos de nosso tempo históricos...

Para consubstanciar a reflexão ora anunciada, realizamos uma releitura de episódios e relatos de pesquisas que versam sobre o processo de escolarização de crianças, jovens e adultos com deficiência à luz do referencial teórico das barreiras atitudinais. Trata-se de dados coletados nas pesquisas acadêmicas datadas do início dos anos 2000, mas que parecem tão atuais quanto às informações decorrentes de pesquisas mais recentes (2018-2020), protagonizadas por nossos orientandos da graduação e da pós-graduação. Vamos minuciar mais essa reflexão!

## **1 As barreiras atitudinais que atravessam as práticas pedagógicas: releitura de cenas e relatos de pesquisa**

A inclusão educacional de estudantes com deficiência na escola comum ainda enfrenta obstáculos que vão do acesso até a efetivação de políticas públicas que satisfaçam as necessidades básicas de aprendizagem, participação e exercício da cidadania desse grupo social que, historicamente, foi alijado dos direitos fundamentais da pessoa humana, dentre eles, o direito à educação.

Todas as formas de exclusão e discriminação precisam ser eticamente combatidas. Em relação aos estudantes com deficiência, em particular, ainda podemos identificar a existência de *duas dimensões de exclusão*: i. a exclusão que ocorre no exterior do sistema de ensino, materializada na negação do acesso ao espaço escolar e expressa na não aceitação da matrícula ou na indicação para a família procurar apenas serviços de AEE em instituições especializadas,

por exemplo; ii. e a exclusão que ocorre no próprio interior do sistema de ensino, nesse caso, o/a estudante frequenta regularmente a escola, no entanto, na sala de aula, pouco é realizado pedagogicamente para favorecer o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem. Ambas as dimensões são perversas formas de negação de direitos!

Salientamos, outrossim, que os estudos de revisão de literatura que vimos empreendendo, mais recentemente, têm nos conduzido a pensar sobre a taxonomia das barreiras e seus rebatimentos no processo educacional do público-alvo da Educação Especial na escola comum, com destaque para aquelas categorizadas como barreiras de atitude (JHÁ, 2007; LUSTOSA, 2002, 2009; LIMA, TAVARES, 2008; RIBEIRO, SANTOS, 2012; RIBEIRO, 2016; RIBEIRO, GOMES, 2017; TAVARES, 2012).

Faz-se importante estar atentos, posto que, por vezes, nossas ações podem estar preenchidas de barreiras de atitudes, forjadas seja por compreensões arraigadas em mitos e informações a-científicas, de cunho pejorativo, estigmatizantes (construídos secularmente pelo preconceito e/ou enraizado pelo sensocomum). As atitudes pedagógicas, muitas vezes, são assim perpetuadas.

Em 2012, Lima e Tavares produziram um texto intitulado “Conceituação e taxonomia das barreiras atitudinais praticadas contra a pessoa com deficiência”<sup>5</sup>(RIBEIRO, 2016), por seu turno, adverte que estas barreiras são veiculadas e tonificadas pela linguagem, na confluência dos discursos – médico, psicológico, pedagógico, dentre outras formas de organização do saber que constroem as categorias classificatórias – “o normal”, “o anormal”, “o sã”, o “não sã”, “o belo”, “o feio”, “o deficiente”, “o educável” – gerando discursos, cognições, afetos e disposições negativos relacionadas à pessoa com deficiência.

Trazemos à baila a tipologia<sup>6</sup> das barreiras atitudinais no quadro a seguir:

**Quadro 1 – Taxonomia, conceitual e formas de manifestação das barreiras atitudinais**

TAXONOMIA	CONCEITUAÇÃO E FORMAS DE MANIFESTAÇÃO
<b>Barreira de Substantivação</b>	É a referência à pessoa com deficiência como se o seu todo fosse a deficiência, como por exemplo: “o cego”, “o Down”; “o perneta”, “o cadeirante”, “o deficiente” etc.

<sup>5</sup>LIMA, Francisco José de; TAVARES, Fabiana S. S. **Conceituação e taxonomia das barreiras atitudinais praticadas contra a pessoa com deficiência**. 2012. Disponível em <http://www.deficienteciente.com.br/2012/09/barreiras-atitudinais-obstaculos-a-pessoa-comdeficiencia-na-escola.html> Acesso em 10 jul. de 2014.

<sup>6</sup>Apesar de haver como explicitar todas as suas formas e suas nuances: “mesmo porque não se têm classificados todos os tipos de barreiras atitudinais” (LIMA; SILVA, 2012, s/p).

<b>Barreira de Adjetivação ou Rotulação</b>	É o uso de rótulos ou de atributos depreciativos em função da deficiência. Por exemplo, adotar adjetivos para designar os estudantes com deficiência como “lentos”, “incapazes”; “especiais”, “dóceis”, “-problema” etc.
<b>Barreira de Propagação</b>	A suposição de que uma pessoa, por ter uma deficiência, têm outras.
<b>Barreira de Estereótipos</b>	É a representação social “positiva” ou “negativa”, sobre pessoas com a mesma deficiência. Por exemplo, imaginar que todas as pessoas cegas têm o sentido da audição altamente aguçado.
<b>Barreira de Generalização</b>	É a homogeneização de pessoas baseada numa experiência interacional com um dado indivíduo ou grupo.
<b>Barreira de Padronização</b>	É a crença de que os indivíduos com a mesma deficiência agem da mesma forma e desejam as mesmas coisas. Estas barreiras podem se manifestar através do entendimento de que os estudantes com deficiência devam ser educados em classes ou escolas especiais, junto com outros que compartilhem suas características físicas, sensoriais e/ou psíquicas.
<b>Barreira de Particularização</b>	É a segregação das pessoas em função de uma dada deficiência e do entendimento de que elas atuam de modo específico ou particular, diferente de todos os estudantes que não têm deficiência.
<b>Barreira de Rejeição</b>	É a recusa irracional de interagir com uma pessoa em razão da deficiência. Ela ocorre, por exemplo, quando a escola rejeita a matrícula do estudante com deficiência alegando não estar preparada para recebê-lo.
<b>Barreira de Negação</b>	É quando se nega a existência ou o limite decorrente de uma deficiência. Em outros termos, é desconsiderar as dificuldades para a realização de uma atividade escolar ou para a participação em um evento quando não se tem a devida acessibilidade
<b>Barreira de Ignorância</b>	É o desconhecimento que se tem de uma dada deficiência, das habilidades e potenciais daquele que a tem.
<b>Barreira de Medo</b>	Ter receio de receber um estudante com deficiência, ou mesmo a um outro profissional da Educação que apresente alguma deficiência; temer em “fazer ou dizer a coisa errada” em torno de alguém com deficiência.
<b>Barreira de Baixa Expectativa</b>	É o juízo antecipado e sem fundamento de que a pessoa com deficiência é incapaz de fazer algo.
<b>Barreira de Inferiorização</b>	É uma atitude constituída por meio da comparação pejorativa que se faz do resultado das ações das pessoas com deficiência em relação a outros indivíduos sem deficiência.
<b>Barreira de Menos Valia</b>	É acreditar na incapacidade das pessoas com deficiência e, em consequência, avaliar depreciativamente potencialidades e ações por elas desenvolvidas.
<b>Barreira de Adoração do Herói</b>	É a exaltação das pessoas com deficiência e a supervalorização ou superestimação de tudo o que elas fazem, porque delas se espera algo de inferior intensidade
<b>Barreira de Exaltação do Modelo</b>	É quando se compara a pessoa com e a sem deficiência, usando a primeira como um modelo a ser seguido, em razão da percepção de sua “excepcionalidade” e “superação”.
<b>Barreira Atitudinal de Compensação</b>	Acreditar que o estudante com deficiência deve ser compensado de alguma forma; minimizar a intensidade das atividades pedagógicas; achar que os estudantes com deficiência devem receber vantagens.
<b>Barreira de Superproteção</b>	Impedir que os estudantes com deficiência experimentem suas próprias estratégias de aprendizagem, temendo que eles fracassem; não deixar que estes

	s explorem os espaços físicos da escola, por medo que se machuquem, não avaliar os estudantes com deficiência temendo que ele se sinta frustrado.
<b>Barreira de Dó ou Pena</b>	É a expressão ou a atitude piedosa manifestada em relação aos estudantes com deficiência, restringindo-os ou mesmo constringendo-os. Esta barreira de atitude pode levar o professor a estimular a classe a antecipar-se aos discentes com deficiência, realizando as atividades por eles, atribuindo-lhes uma pseudoparticipação.
<b>Barreira de Infantilização<sup>7</sup></b>	Refere-se a situação de quando a pessoa com deficiência é caracterizada/tratada como se tivesse uma “idade mental” inferior à idade cronológica.

Fonte: Quadro elaborado com base na taxonomia e conceituação constante nos trabalhos de Lima e Tavares (2012), Tavares (2012), Lustosa (2002), Guedes (2007), Ribeiro (2016; 2017), Lustosa e Ribeiro (2020).

Análises sobre as barreiras atitudinais nos mostram que, se não derrocadas, elas ofuscam as relações e as interações sociocomunicativas entre os sujeitos, além de impedir acesso e usufruto de bens socioculturais, educacionais, produtos, ambientes e serviços, obstruem a participação dos indivíduos na sociedade (ONU, 2006; BRASIL, 2008, 2009).

Há de se considerar que as barreiras atitudinais são importantes de ser tematizadas pela especificidade de que estejam as demais, também por receberem implicações em suas formações, de elementos intelectuais, afetivos, de processos subjetivos individuais e coletivos, revelando, por conseguinte, o processo socialmente construído de como o “outro” é pensado/visto, assim, ainda prenhe das compreensões de inválido, incapaz, inferior como representações relacionadas diretamente a presença da deficiência em um sujeito.

Quanto a taxonomia dessas barreiras atitudinais e para discutirmos as formas que se manifestam nas práticas pedagógicas, construímos alguns argumentos:

- i. Precisamos identificar, reconhecer as barreiras atitudinais que, inconscientemente, criamos e reproduzimos em nossas práticas pedagógicas.
- ii. Crenças, preconceitos e estereótipos de *défectse*/ou incapacidades humanas geram barreiras atitudinais e, portanto, têm implicações para as práticas pedagógicas.
- iii. A noção de capacitismo e o componente das barreiras atitudinais têm importância na formação de professores.

Com base em tais considerações, acreditamos que as possibilidades de inclusão se ampliam de fato quando um professor faz alterações importantes nas suas concepções, na busca por informações e reflexões que têm, como alvo, todos os seus estudantes, suas necessidades e o que eles apresentam de potencial para aprendizagem.

---

<sup>7</sup> Tipologia elaborada e discutida por Lustosa (2002) ao apresentar os resultados de sua pesquisa/dissertação sobre “Concepções de deficiência intelectual e prática pedagógica”. Disponível em <<https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2017/10/concepcoes-de-deficiencia-mental-e-pratica-pedagogica-pdf.pdf>>. Acesso: 07/02/2021.

A noção de capacitismo, por sua vez, traduz-se em uma forma de opressão ao sujeito, prolongando uma condição histórica que se arrasta sob a égide de mantê-los como “sujeitos silenciados pela história da educação”. O capacitismo é tão perverso quanto o racismo e outras formas de opressão! Está perversamente amparado em “presunções sociais” que lhes são inerentes: i. Presunção de incapacidade; ii. Presunção de inferioridade; e, iii. Presunção de infantilidade.

A presunção de incapacidade é expressa de diversas formas e se materializa por meio das barreiras atitudinais de baixa expectativa e menos valia, por exemplo. Em ambos os casos, há a compreensão de que o indivíduo com deficiência sempre produzirá e se desenvolverá emocional e culturalmente menos que outros sem deficiência. Ou ainda, de forma mais nefasta, ela exprime o juízo antecipado e sem fundamento de que a pessoa com deficiência é “incapaz/inapta” de realizar determinadas tarefas, de viver em sociedade, de atingir metas etc.

Essa visão estigmatizante da pessoa com deficiência pode ser observada em distintos episódios de pesquisas que realizamos e/ou orientamos (LUSTOSA, 2002; 2009; RIBEIRO, 2016; SILVA, 2019; OLIVEIRA 2020), dos quais ilustramos a seguir por sua permanência e conteúdo que se arrasta ao longo dos tempos, infelizmente:

Estamos em atividade de pesquisa-intervenção em sala de 1º ano de uma escola pública e o coordenador da escola entrou na sala para perguntar o número de crianças faltosas. Como a professora da sala havia faltado (aproveitando a presença da pesquisadora, por certo) e não havia deixado a lista com os nomes para a chamada, foi perguntado aos próprios s quem do grupo de classe estava faltando: faltavam três crianças, mas somente foram citadas duas! Então, a pesquisadora lembrou-os que o “estudante B” havia faltado; para incluí-lo nessa lista. Todavia, uma das crianças da sala diz em voz alta: “Tia, mas ele não conta!”. Perguntada sobre o motivo, aquela estudante disse: “ele não conta porque ele é especial”. Nesse momento, argumentamos, explicando que ele também era da sala e que, pelo fato de ele não estar presente, a sua falta tinha que constar. Mas a garota retorquiu: “Ele não conta, a nossa professora disse que ele não conta”. O coordenador saiu da sala, inclusive, sem notificar a falta da criança na lista: ou seja, ela não contava mesmo!

***Episódio da pesquisa de mestrado “Cognição e aprendizagem de crianças com deficiência intelectual: evidências sobre o funcionamento cognitivo” (SILVA, 2019, p. 68)<sup>8</sup>.***

O trecho do diário de campo acima apresentado, dá indício de que a presença do sujeito com deficiência na escola esteja ocorrendo sob a óptica de uma pseudoexistência (invisibilidade), o que tem sérias implicações no trabalho docente a ele destinado

---

<sup>8</sup> Dissertação orientada pela professora Dra. Francisca Geny Lustosa (PPGE/UFC).

(comprovadamente!) e desdobramentos até para seu desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, sua aprendizagem.

Vejamos que lógica perversa: “se sua ausência não merece ser acompanhada pela coordenação como as dos demais estudantes, a sua presença tampouco importa, quanto mais sua aprendizagem. Parece que todos estavam “corretos”. De fato, ele parecia “não contar” - nem sua ausência nem sua presença! (SILVA, 2019, p. 69)

Quanto à presença de estudantes com deficiência e o seu reconhecimento, importância e valorização, é necessário se questionar sobre o lugar social estigmatizado<sup>9</sup> que ocupam esses sujeitos na dinâmica e nas interações pedagógicas nas quais os colocamos como professores.

Mencionamos que uma consequência dessa postura se materializa na baixa qualidade das mediações pedagógicas destinadas a esse discente: por não acreditar na capacidade do estudante, um professor não propõe nada a ele. Intrigante pode ser ainda pensar que, associadas à presunção de incapacidade, identificamos, ainda, as barreiras atitudinais de adoração do herói e exaltação do modelo, que se materializa em discursos que supervalorizam as ações, os comportamentos e os resultados obtidos pelos estudantes com deficiência. As imagens do “herói” e do “modelo” a ser seguido são construídas justamente porque não se espera que a criança, jovem ou adulto com deficiência desenvolva determinadas competências e potencialidades, pois parte-se de uma visão preconceituosa que associa a deficiência a uma condição de “inaptidão”, “invalidez”, “improdutividade” e “anormalidade”. Essas imagens que permeiam o imaginário social, fazem com que o professor tenha uma baixa expectativa em relação ao processo de aprendizagem do estudante com deficiência e, por conseguinte, levam-no a enaltecer exageradamente toda e qualquer ação bem-sucedida quando alguém venha a desempenhá-la.

No tocante às barreiras atitudinais de infantilização apresentamos dois casos, separados pelo tempo das pesquisas, porém, vemos também sua permanência na história educacional desses sujeitos:

A merenda chega na sala de aula observada (é mingau de milho). A professora faz a distribuição para todos os s. Quando chega na vez da de entregar à criança com deficiência intelectual [de 9 anos], a professora se dirige à aluna infantilizando a fala e pergunta: \_ “Quer gagau, neném? A tia dá na boquinha!” A aluna balança a cabeça negativamente pega a cumбуquinha com o mingau e toma sozinha, como o faz todos os outros s.

---

<sup>9</sup>A noção de estigma refere-se a um atributo profundamente depreciativo que, ao mesmo tempo em que estigmatiza alguém, pode confirmar a normalidade de outrem. Goffman (2013) define o estigma como uma situação em que o indivíduo se encontra impossibilitado pelo meio de obter uma aceitação social plena.

***Episódio da pesquisa de mestrado “Concepções de deficiência mental<sup>10</sup> e prática pedagógica: contexto que nega e evidencia a diversidade” (LUSTOSA, 2002, p. 18-19)***

Os colegas passam pela criança com DI da turma e apertam suas bochechas, passam a mão na sua cabeça, fazem brincadeiras como se estivessem falando com um bebê e não com uma criança de idade próxima às suas. Ele se mostra irritado com os carinhos exacerbados e fala alguns xingamentos, ou devolve com tapas e beliscões. A professora repreendeu alguns s que fizeram isso, mas ela se refere a ele em falas como a um “bebê”, como uma mãe que fala com carinho do filho que começou a falar, chegando a reproduzir com encanto suas pronúncias erradas.

***Episódio da pesquisa de mestrado “Cognição e aprendizagem de crianças com deficiência intelectual: evidências sobre o funcionamento cognitivo” (SILVA, 2019, p.58).***

Em relação a Superproteção, apesar de se pensar que é por “bem aos sujeitos” e que essas práticas visam “blindar” ou proteger o indivíduo de situações que se julgam, a priori, desafiantes demais ou que possam se tornar embaraçosas e frustrantes aos sujeitos, elas não beneficiam em nada seu desenvolvimento (ainda que fossem por tal razão de fato!). A superproteção, por exemplo, em muitos casos, impede que as pessoas com deficiência realizem tarefas simples do cotidiano e que conduzam de modo autônomo suas atividades acadêmicas.

É o caso da interação descrita por um estudante com paralisia cerebral que cursava o curso de Bacharelado em Administração, os colegas mais próximos o acompanhavam em todas as situações, cercavam-no de atenção e proteção, impedindo que o mesmo realizasse tarefas simples (como ir até a xerox para fazer cópia do material). Essa barreira social impede a conquista da autonomia, da independência e do empoderamento da pessoa com deficiência. (SASSAKI, 2010), como é possível observar no relato que segue:

No começo eram uns 4 ou 5 colegas que se apegaram bastante logo comigo. [...] aí tinha “Fulano”, o daqui, ele era muito apegado comigo, onde eu ia ele estava. [...] Sim, os professores se preocupavam: “- Tire a apostila do Igor<sup>11</sup>”. Aí tinha um colega que dizia: “- pode deixar Igor que eu tiro a sua”.

***Relato da pesquisa de mestrado “Barreiras atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de Estudantes com deficiência no ensino superior” (RIBEIRO, 2016, p. 76)***

Quando alicerçada em um discurso protecionista e de limitação de experiências, as práticas pedagógicas destinadas a esses estudantes são marcadas por atitudes de reforço

---

<sup>10</sup> Termo utilizado na época em que a pesquisa foi realizada para denominar o que hoje é consensualmente compreendido como deficiência intelectual.

<sup>11</sup> Igor – nome fictício.

negativo às diferenças, ao passo que reduzem drasticamente as possibilidades de trocas, de aquisição e de evolução do conhecimento desses estudantes.

Em sintonia com esse entendimento, muitas vezes, os professores não propõem atividades desafiadoras aos estudantes com deficiência (identificamos em pesquisas que, em algumas salas de aula, nenhuma atividade é proposta!); não solicitam do estudante além do que acreditam ser eles capazes de dar em resposta; ou não dispõem esforços maiores a fim de inovar metodologias de ensino para toda a classe etc.

A título ilustrativo, trazemos um caso que chega a ser “comum” nas escolas: uma criança, por ser autista, por exemplo, não pode ficar “sem fazer nada” na classe, ou “solto” na sala de aula. Cenas como a que apresentamos a seguir, ainda são presentes em alguns contextos sociais e educacionais.

[...] Então, a professora do infantil 2, quando ele [criança autista da sala] se jogava no chão e eu dizia que ela tinha que pegar ele e que ela tinha que colocar ele sentado, ela dizia: Eu não! Eu não vou fazer isso não! Não vou acabar com a minha coluna se ele tá se jogando. [...] – Não, vou pegar ele não! E eu dizia: Mas, professora, pegue ele do chão! Você tem que conversar com ele. Olha no olho, briga. Você vai colocar o limite dele na sala de aula. Porque eu faço isso em casa e ele obedece. E ela: - Não, vou não! Ele se joga no chão. Por mim pode ficar, pode rolar, pode deitar. Ela já era uma senhora. – Eu não vou acabar com minha coluna por causa dele não! Se a auxiliar, que era nova, se a auxiliar tiver disponível, ela pega, mas eu não pego não! Sabe, aí eu ficava assim [...] Quando eu passava pela sala que eu via todas as crianças sentadas, fazendo tarefa, e só ele rodando as mesinhas. E as outras crianças todas sentadas e ele girando e as professoras simplesmente com os que estavam fazendo tarefa, deixando ele girar. Eu ficava parada na porta: - Por que ele não tá fazendo tarefa? Elas diziam: - Ele não quer! Então, deixa ele aí, deixa ele rodar. Ele só quer saber de rodar! Eu, na época, eu tinha tanta raiva que eu tinha vontade de vomitar, sabe? Eu sentia náusea. Apesar, que quando eu falei para a coordenadora, [...] ela dizia: - É a estratégia que elas estão tendo com os outros meninos, né. Porque os outros meninos, eles precisam de mais atenção [...]. Ela colocou como que se os outros que precisassem... Seria o contrário, né?! [...].

***Relato da pesquisa de mestrado Inclusão escolar de crianças autistas: o que acontece quando família e docente dialogam? (OLIVEIRA, 2020, p. 154)<sup>12</sup>.***

Como pesquisadoras e militantes ponderamos absortas: quanto à questão da formação para a docência já não parece ser somente uma questão de ausência de conhecimentos tácitos ou teóricos - seja da Pedagogia geral ou de dimensão especializada – relatos como esses parecem evidenciar lacunas, em mesma medida, tanto de valores humanos quanto de conceitos pedagógicos.

---

<sup>12</sup>Dissertação orientada pela professora Dra. Francisca Geny Lustosa (PPGE/UFC).

A prática pedagógica quando encerra proteção e omissão é uma coerência perfeita com princípios que modelam, “engessam”, interceptam o estudante em sala de aula... Faz expressão material e genuína das concepções e compreensões negativas acerca das possibilidades que acredita terem esses estudantes segundo compreensões, que também, ainda, se ligam a representações sociais coletivas estigmatizantes.

Assim fundamentada no preconceito e em visões negativas e depreciativas do potencial desses sujeitos, a prática pedagógica deixa a desejar quando, por exemplo, esquece o estudante no canto da sala. Isso se dá mais em virtude de uma tradição que existe em torno da prática pedagógica, ao “apego” a algumas compreensões que se produziram (produzem) historicamente, em imagens categorizadas e nomeadas *na e pela* subjetividade.

Quando manifestada no cotidiano da sala de aula, os professores tendem a impedir que os estudantes com deficiência experimentem suas próprias estratégias de aprendizagem, temendo que eles fracassem; não permitem que estes explorem os espaços físicos da escola, por medo que se machuquem, não avaliam os estudantes com deficiência pelo seu desenvolvimento, temendo que eles se sintam frustrados.

A seguir, disponibilizamos, para reflexão, trecho de entrevista com uma professora de 1º ano do Ensino Fundamental quando se indaga sobre o critério que utilizava para perceber a aprendizagem e conduzir a aprovação de estudantes com deficiência intelectual.

[...] na verdade... [pausa] Olha, eu... [pausa] Eu não uso critério nenhum porque eu vejo... [pausa] nenhum avanço/evolução na aprendizagem. Só nessa parte afetiva, nessa parte da socialização com as outras crianças, né!  
***Episódio da pesquisa de mestrado “Concepções de deficiência mental e prática pedagógica: contexto que nega e evidencia a diversidade” (LUSTOSA, 2002, p. 22-23)***

Esses enxertos denotam a baixa expectativa da professora em relação à aprendizagem e o desempenho acadêmico dos estudantes.

A presunção de inferioridade, por seu turno, se manifesta por meio da compreensão de que o indivíduo com deficiência produzirá, compreenderá, se desenvolverá emocional e culturalmente sempre menos que outros sem deficiência. Nesse processo, as barreiras atitudinais de dó e pena, igualmente, amparam os sentimentos de comiseração, piedade, caridade e tolerância e nutre-se do entendimento de que esses estudantes precisam ser “compensados” através de “privilégios” que venham a minimizar o suposto sofrimento da condição de ser “desvalido”.

Parece difícil aos professores(as) reconhecerem a “noção de diferença dos sujeitos como marcas da diversidade” e que as diferenças só passam a ser desigualdades quando e se comparamos a algum modelo, expectativa ou “ideário”, tal qual podemos entender da fala de uma professora que dispomos a seguir:

É aquela história, os outros continuam andando e eles [os estudantes com deficiência intelectual] continuam andando bem devagarinho. É a história do coelho e da tartaruga, né. Eu acho, que os s normais vão em frente e o com deficiência intelectual fica indo mais lento!

*Episódio da pesquisa de mestrado “Concepções de deficiência mental e prática pedagógica: contexto que nega e evidencia a diversidade” (LUSTOSA, 2002, p. 11)*

Vimos, nesse trecho de fala, que a professora compara hierarquizando e diminuindo os resultados e o desempenho escolar das crianças com deficiência em relação aos outros estudantes considerados “normais”; ela julga que o desempenho escolar do estudante com deficiência é inferior, exclusivamente, em razão da deficiência. Presumidamente, de antemão “se tem deficiência será o mais lento”: a tartaruga da classe!

Esse extrato de entrevista nos lembrou a fábula “Escola dos bichos” que, em uma crítica-reflexão pedagógica, nos lembra que as diferenças na escola só serão problemas se o ensino e os objetivos educacionais forem pensados para um tipo único de indivíduo e sem considerar as diferenças, características pessoais e potencialidades.

As formas de lidar com o sujeito se traduzem no cotidiano: nuances que impedem o exercício de cidadania, interferem na qualidade das interações, na sua autonomia, não favorece a participação, segrega e isola o sujeito “reificado” na imagem que se tem de “incapaz” com base na visão que se tem do “outro” em função de sua condição.

Como superar tais “crenças limitantes”? O Modelo Social da Deficiência e seus constructos teórico-conceituais se apresentam como possibilidade efetiva para essa demanda. Assim, devemos primar pela produção de compreensões, concepções e práticas em atendimento ligadas a esse referencial: a deficiência recebe implicações da forma como nossa sociedade está estruturada – para o “modelo social” o problema está nas barreiras, enquanto, para o “modelo médico”, a causa está no indivíduo. Ou seja, o modelo social nos impele a deslocarmos a deficiência do campo do individual e pensá-la relacionalmente ao contexto no qual o sujeito está inserido, considerando as ofertas, estimulação, oportunidades e apoios que lhes são dados.

Por isso, são as escolas e seus contextos educacionais que devem se ajustar e procurar fazer com que possa atender as necessidades de todos os seus estudantes, em particular, aqueles

que mais precisam; Ainscow(2009) entende que o objetivo da educação inclusiva é eliminar a exclusão social.

O Modelo Social da deficiência e reflexões sobre as barreiras atitudinais parecem ser conteúdo ético-pedagógico imprescindível à formação de professores.

O que os professores parecem, ainda, não compreender é que não são as questões ligadas à deficiência ou fatores biológicos que levam a não adaptação dos indivíduos e/ou a não aprendizagem escolar; o insucesso escolar está, em grande parte, relacionado aos processos sociais que estigmatizam e levam a privação de interações com o objeto de conhecimento, com vivências culturais mais ricas e com indivíduos mais experientes e em níveis mais avançados de desenvolvimento. Todos esses fatores e circunstâncias inviabilizam ou comprometem o desenvolvimento das funções psicológicas cognitivas do sujeito-aprendiz. É certo que as pessoas com deficiência intelectual, por exemplo, demoram mais no processamento de informações com mais altos níveis de abstração, generalizações, ou porque precisam de mais tempo para processar informações ou pelo fato de certa “viscosidade genética” que exige mais tempo no avanço dos estágios do desenvolvimento da inteligência.

Todavia, é fato que quanto mais pela privação de trocas linguísticas, afetivas, culturais ou intelectuais (que deveriam ser ainda mais favorecidas pelo meio social e escolar a esses sujeitos como forma de compensação e suplementação) mais prejudicamos os estudantes. Por isso, ao que nos parece, não estão no sujeito e na deficiência, as razões de suas dificuldades e sim em justificativas pedagógicas com base na prática docente, por vezes, a ele destinada. Assim, corroboramos o argumento de Vigotski (2018)quando afirma:

Observamos que, do processo de interação da criança com o meio, nasce situação que a impele a avançar pelo caminho da compensação. A mais importante evidência factual disso é a seguinte: o destino dos processos compensatórios e dos processos de desenvolvimento como um todo depende não apenas do caráter e da gravidade [da deficiência], mas também de sua realidade social, isto é, das dificuldades produzidas pela [deficiência] do ponto de vista da posição social da criança. Em crianças com deficiência a compensação ocorre em direções completamente diferentes dependendo da situação criada, do meio em que a criança é educada, das dificuldades que surgem para ela a partir dessa deficiência[...]. (VIGOTSKI, 2018, p. 15 Grifos nossos)<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Artigo inédito no Brasil, foi traduzido diretamente do russo por Priscila Nascimento Marques - priscilanm@gmail.com, Denise Regina Sales - denise.sales@ufrgs.br e Marta Kohl de Oliveira - mkdolive@usp.br (VIGOTSKI, 1983). Foi originalmente apresentado por Vigotski em um congresso de educadores de escolas auxiliares em 23 de maio de 1931 e depois transformado em texto escrito a partir de anotações taquigráficas. O texto destaca a importância dada pelo autor aos riscos de que pesquisas e programas educacionais dirigidos à

A escola e nós, professores, somos responsáveis pelo desempenho de todos os estudantes, independentemente de suas condições sociais e/ou de habilidades e competências cognitivas. É papel de toda a escola proporcionar a inclusão de todos os sujeitos, construindo instrumentos capazes de elevar os níveis acadêmicos dos sujeitos, esgotando todas as possibilidades de aprendizagem e êxito escolar. Fragilidades nos processos de funcionamento das informações não justifica que estudantes, incluindo aqueles com deficiência intelectual, fiquem à deriva sem mediação, solicitação pedagógica, sem as mesmas atividades que os demais estudantes da classe etc.

Ainda mais comum do que gostaríamos de constatar, é perceber que deficiência antevem ao sujeito de tal forma e passa a ser um estereótipo tão fixo que as pessoas passam a interagir com o rótulo e não com o indivíduo. Ao largo da história, as pessoas com deficiência foram subjugadas e condenadas a uma condição de invisibilização e silenciamento. “O deficiente” como se convencionou nomeá-lo, foi reduzido a uma classe segmentada que não atende aos padrões socialmente legitimados.

A narrativa de um pai de criança autista, de 9 anos de idade, atendida pelo Projeto de Extensão do Grupo Pró-Inclusão (FACED/UFC) e participante de uma pesquisa de mestrado vinculada ao PPGE (UFC), sob nossa orientação, defendida em dezembro de 2020, faz um relato-queixa que expõe mecanismos de esquadrinamento e diferenciação com os quais pode-se “marcar” os sujeitos com deficiência - estratégias sutis que humilham, de modo a diferenciá-los como “anormais” e não trazem nenhuma significação pedagógica, com principal objetivo “de identificar e segregar os desviantes” (FOUCAULT, 1997, p. 37). Vejamos o episódio vivido por esse pai:

Eu, eu estou muito chateado. Vocês estão expondo meu filho. Como é que vocês colocam o nome do Menino na porta da sala, escrito deficiente mental? Eu vou reclamar com a coordenação, com a direção, com a Secretaria de Educação. Isso não está correto. [...] A escola pede desculpa. Diz que foi um equívoco, uma falha, que isso não vai se repetir [...]

***Relato da pesquisa de mestrado Inclusão escolar de crianças autistas: o que acontece quando família e docente dialogam? (OLIVEIRA, 2020, p. 154).***

---

criança com deficiência focalizem processos biológicos e disfunções primordiais em detrimento de funções psicológicas superiores. Seu argumento principal é o de que processos compensatórios e caminhos indiretos podem promover o desenvolvimento. Tais processos e caminhos relacionam-se com a inserção das crianças em diversos ambientes culturais e são suscetíveis à ação pedagógica. Destaca-se ainda o fato de que, para Vigotski, os objetivos e tarefas da educação especial devem corresponder àqueles da escola regular, isto é, preparar a criança para enfrentar as diversas demandas da vida em sociedade. (Nota dos Tradutores, 2018, p. 1)

Os “anormais”, “desviantes” e “estigmatizados” passam a compor um grupo marginalizado, cujas identidades sociais são determinadas em função do descrédito e dos atributos indesejáveis, resultantes do que é percebido como diferente. (GOFFMAN, 2013; VELHO, 1985). Esse processo pode ser observado nas narrativas que seguem:

**Professora 1:** ela é uma criança diferente dos outros, né! Quer dizer que é um caso especial, ela requer muita atenção. Ela é uma menina que eu estava até dizendo que eu vou ter dificuldade de trabalhar com ela;

**Professora 2:** Eu, inclusive, eu tenho até outro [“normal”] na sala, que só não é do tipo dela [criança com deficiência mental]. Ele é um pouco menos problemático do que ela, né! Ela [criança com deficiência intelectual] é mais deficiente, mais problemática;

**Professora 3:** A gente sabe que uma criança com deficiência ela é mais lenta do que as outras.

*Episódio da pesquisa de mestrado “Concepções de deficiência mental e prática pedagógica: contexto que nega e evidencia a diversidade” (LUSTOSA, 2002, p. 12-13)*

Nesses excertos, é possível notar a presença da barreira atitudinal de substantivação e adjetivação, as professoras desconsideram as múltiplas dimensões do ser e passam a utilizar apenas a deficiência como referencial.

Segundo Lima e Tavares (2008, p. 1) “as pessoas com deficiência têm, desde sempre, convivido com a confusão entre o que realmente são, pessoas humanas, e o que se pensa que elas são: ‘deficientes’”. Essas barreiras atitudinais retificam a ideia de que a pessoa com deficiência é um ser à parte da maioria da humanidade...a ideia motiva até títulos de livros que tendem a ratificar a ideia de “Mundo particular ou universo singular”, conforme explicitado no depoimento a seguir:

De uma maneira geral, elas [as professoras] esboçam uma noção de sujeito e de desenvolvimento humano diferenciados, entretanto, fundamentada em concepções místicas, de seres desconectados do mundo dos “normais”, numa realidade da qual a aquisição da leitura e da escrita não faz parte: “*O mundo dela [da criança com deficiência intelectual] é totalmente diferente, né? É o mundo de brincar, sem acreditar na leitura, na escrita*”.

*Episódio da pesquisa de mestrado “Concepções de deficiência mental e prática pedagógica: contexto que nega e evidencia a diversidade” (LUSTOSA, 2002, p.12)*

Essas barreiras atitudinais podem se manifestar, ainda, por meio do entendimento de que todos os estudantes com deficiência necessitam dos mesmos suportes e apoios pedagógicos, sem levar em consideração suas especificidades motoras, cognitivas e sensoriais (barreira atitudinal de padronização). E, além disso, pode incitar a compreensão de que estes sujeitos devem ser educados em classes ou escolas especiais, junto com outros que compartilhem suas características físicas, sensoriais e/ou psíquicas, mediante o trabalho psicoterapêutico ou socioeducacional com profissionais habilitados.

No campo educacional ainda é muito presente a influência da visão médico-terapêutica que tende a patologizar, adjetivar, generalizar e/ou particularizar as deficiências. Consoante Lima e Tavares (2008, p. 2) há uma “[...] visão social construída historicamente em torno da deficiência como sinônimo de doença, de dependência, de indivíduos sem valor, de sofrimento”.

Quando a prática pedagógica está orientada pelo modelo médico e, portanto, pela compreensão de que as deficiências são as principais causas das “dificuldades” de aprendizagem do estudante, muito certamente, não há investimento pedagógico em ações educativas para ele: em “algo” não se acreditamos, dificilmente investimos e o realizamos. Profecia autorrealizável!

Faz-se urgente desenvolvermos compreensões mais positivas e pautadas em paradigmas mais coerentes sobre as pessoas com deficiência. É preciso vê-los como sujeitos de direitos e de potencialidades. Por isso, temos que atentar para as formas de produção dos discursos sociais. Difundir concepções mais lúcidas sobre as pessoas com deficiência é uma tarefa social relevante para nós, educadoras/es!

Uma escola e uma sala de aula que primam por se constituir como inclusivas devem, necessariamente, reconhecer e minimizar as barreiras que dificultam e impedem a escolarização do estudante com deficiência. Nesse horizonte, Booth e Ainscow (2011) propõem que a noção de “barreiras à participação e à aprendizagem” possa substituir e se contrapor ao conceito de “necessidades educacionais especiais” que situa as dificuldades de aprendizagem e a deficiência, na criança. Segundo eles, as barreiras podem ocorrer tanto na escola (espaço físico, organização escolar, abordagens ao ensino e aprendizagem), quanto fora desta (no entorno, na interação com as famílias, com a comunidade, nas políticas nacionais e internacionais).

É oportuno mencionar que, atualmente, a deficiência é compreendida pelo modelo social, o que significa que: é o contexto/ambiente que influencia e pode trazer prejuízos e desvantagens sociais à pessoa e não a presença da deficiência em si. São as barreiras e obstáculos que limitam a atuação dos sujeitos!

## **2 A Tão Sonhada Preparação da Escola**

O movimento político, histórico e social pela inclusão de crianças, jovens e adultos com deficiência na escola comum tem requerido dos sistemas de ensino e imposto às instituições escolares, uma autorrevisão e reestruturação do modelo educativo em vigência. Logo, não se trata apenas de adotar medidas pontuais e paliativas para atender as demandas específicas de aprendizagem ou de qualquer outra natureza.

Booth e Ainscow (2011) assinalam que a consolidação do paradigma da escola inclusiva depende de três dimensões inter-relacionadas, quais sejam: "criando culturas inclusivas", "produzindo políticas inclusivas" e "desenvolvendo práticas inclusivas".

A criação de uma cultura inclusiva, no contexto educativo, implica o desenvolvimento de valores que mobilizem as pessoas a pensar, viver e organizar o espaço da escola como uma comunidade acolhedora com base na convivência de respeito e valorização das diferenças. Ao aprendermos a conviver com a diversidade, nos é possível crescer na diferença e tal crescimento resulta da materialização da tolerância.

A produção de políticas educacionais inclusivas se destina a ampliar as modalidades de apoio e de fortalecimento da capacidade das escolas para que estas possam responder adequadamente à diversidade de seus estudantes. É a dimensão da política que deve prever os apoios que possam se integrar ao ensino, a fim de promover, gerir e suprir as carências que se põem como barreiras e dificuldades exógenas à sala de aula, que repercutem nas práticas educativas ali desenvolvidas, e podem constituir barreiras as aprendizagens ou à participação efetiva de todos.

A orquestração de práticas educativas inclusivas, por sua vez, supõe a necessidade de se assegurar que as atividades de sala de aula e as extraescolares envolvam todos os estudantes, contemplando seus níveis e condições de aprendizagens, necessidades, experiências socioculturais prévias e centros de interesses. A dimensão das práticas educativas deve considerar e prever os desafios sociocognitivos e os respectivos apoios para superar barreiras nas aprendizagens dos discentes, bem como as dificuldades de participação efetiva de todo o grupo de classe nas práticas pedagógicas.

As ideias defendidas por Booth e Ainscow (2011) indicam que a construção de sistemas educacionais inclusivos envolve a articulação ampla de valores e de práticas capazes de remover barreiras à aprendizagem e à participação de todas as crianças, jovens e adultos dentro das escolas. “A inclusão é, portanto, um processo incessante voltado para o envolvimento de

indivíduos, a criação de sistemas e ambientações participativos e a promoção de valores inclusivos” (p. 20).

Cabe às escolas, hoje, o desafio de instaurar diferentes iniciativas de natureza político-pedagógica para receber e lidar com esses estudantes; o que, por consequência, vai requerer o enfrentamento dessa realidade, e por sua vez, colocar em “xeque” a necessária transformação das escolas, na proliferação de discursos, apesar de que, não sem oposições e resistências, não sem negação e negligências e omissões: que tais circunstâncias, vividas, ainda, em pleno século XXI, na “era dos direitos humanos”, possa ensejar a feitura de patamares de qualidade mais consoantes com as necessidades sociais dos discentes, da sociedade brasileira e, principalmente, consoantes com as conquistas das lutas sociais.

Já sabemos que a inclusão remonta a necessidade de se transformar uma cultura escolar tradicionalmente pouco acolhedora a todo alunado, particularmente àqueles que apresentem qualquer dificuldade ou diferença em relação às normas instituídas e ao secular constructo de “ideal”, em seus ritmos, perfis cognitivos e comportamentais etc. Vejamos a fala de uma professora:

Às vezes eles não reagem da forma que a gente quer [...] também ainda tem que normal “pega” [aprende] mais rápido, o que não tem deficiência capta mais rápido, então a diferença fica aí, na rapidez de captação [...]

*Episódio da pesquisa de mestrado “Concepções de deficiência mental e prática pedagógica: contexto que nega e evidencia a diversidade” (LUSTOSA, 2002, p. 12)*

Destacamos também a responsabilidade que tem a gestão da escola no desenvolvimento de ações que possibilitem e apoiem o professor nessa tarefa. A gestão da escola e sua forma de atuação interferem também na mobilização e na adesão de todos os profissionais para a melhoria do ato educativo. Quando a gestão apresenta problemas na condução e na articulação de um trabalho coletivo na escola, mesmo os professores com práticas de qualidade, tendem a se isolar, confinando a ação docente ao espaço restrito da sala de aula, limitando o acesso aos recursos da escola e da comunidade que poderiam reverter em apoio à aprendizagem dos s. A escola, como um todo, deve implicar no sentido da mudança para se tornar de fato uma escola inclusiva.

Na compreensão da inclusão como uma tarefa-missão da escola como um todo, inclusive, explicitado no Projeto Pedagógico da instituição, Figueiredo (2010), ainda reforça que:

A colaboração entre os diversos agentes da escola tais como os gestores e equipe técnica, os professores da sala comum e os professores do AEE é imprescindível para o desenvolvimento de uma prática sintonizada com as necessidades dos s. Esses profissionais devem aprender a trabalhar juntos e orquestrar seus esforços em favor do desenvolvimento de uma educação de qualidade. (p. 53).

A prática pedagógica não é algo isolado, descolada do ambiente material onde ela acontece, portanto, a dimensão organizacional política (macro e micro) e a estrutura física têm implicações diretas no ato pedagógico.

### **3 O desafio de instaurar práticas pedagógicas inclusivas**

As práticas educacionais inclusivas fundamentadas no modelo social da deficiência, portanto, primam pela diversificação de metodologias e também com a provisão de recursos, suportes, apoios e Tecnologias Assistivas/Comunicação Aumentativa e Alternativa com vistas a subsidiar o acesso às atividades e tarefas pedagógicas e que possam interagir, ampliar sua participação, sua comunicação e trocas linguísticas e, assim, sua aprendizagem escolar.

Logo, as práticas pedagógicas deverão responder de forma positiva às diferenças (sensoriais, cognitivas, afetivas e culturais) dos estudantes no âmbito da sala comum, garantindo-lhes o direito à aprendizagem e à formação cidadã. É oportuno assinalar que considerar a diferença dos sujeitos na prática pedagógica não tem a ver com o que as escolas chamam de “ensino adaptado” ou “adaptação/adequação/flexibilização curricular” ou “ensino especializado” tendo como foco a deficiência que os sujeitos apresentem. Assim corroboramos o entendimento que:

i. adaptar não é incluir e nem produz inclusão; a noção presente na defesa de adaptação do ensino e do currículo escolar são formas de discriminação com base na deficiência, destinando uma diferenciação negativa desse sujeito. A diferenciação negativa instrumentaliza a exclusão dos sujeitos;

ii. incluir requer a implementação de um “planejamento pedagógico que garante a todos se desenvolverem sem comparações, sem a aprovação ou reprovação de outrem”. (LANUTI, MANTOAN, 2018).

Nesse horizonte, o(a) docente deve primar por mudanças que qualificam uma aula como espaço possível para todos os sujeitos aprenderem. Quando planejamos uma aula, devemos pensar: “será que todas/os as/os estudantes do meu grupo-classe, com suas características

singulares e específicas, conseguirão se beneficiar dela da forma como foi planejada?” Se a resposta for NÃO, essa prática precisará ser reformulada e/ou (re)pensada.

Uma sugestão inicial pode ser indagar-nos: se eu mudar a prática, poderei dispensar a necessidade de suportes e/ou adequações para os estudantes da minha sala? Com qual metodologia ou atividade todos os meus estudantes conseguirão participar? O que esses estudantes precisarão para conseguir se envolver, debater, realizar as atividades propostas e, portanto, aprender?

Outro aspecto a destacar é que a perspectiva inclusiva requer a transformação das escolas e das práticas pedagógicas tradicionais: porque o modelo escolar constituído sempre foi excludente. Portanto, para ser inclusivo, devem haver mudanças nessa forma secularmente discriminatória para que o ensino venha a se realizar.

Outro argumento que consideramos importante destacar: se você professor e professora tem uma/um estudante com deficiência ou com dificuldades mais significativas em suas salas de aula e não mudou nada em sua prática pedagógica é bem provável que seus estudantes não estejam experienciando uma situação de inclusão escolar. É preciso termos atenção para não (re)produzirmos uma pseudoinclusão ou uma exclusão camuflada.

Quer dizer “está incluído” porque tá na sala, com outros s, mas a gente na verdade não tem uma direção de como é que deveria trabalhar realmente essa dificuldade. Aí, muitas vezes eu me sinto impotente. (p. 91)

Ela é como se fosse um bibelô na minha sala. Aqui e acolá eu faço alguma atividade extra pra ela. Mas, ela está ali, simplesmente tá na sala. Eu não sei como lidar com ela, sabe! (p. 91)

O trabalho com a aluna com deficiência deve ser dentro da realidade dela, vivenciando algumas coisas que ela tem como realidade, sabe? Sem tentar forçar demais, sem botar o carro adiante dos bois, no mundo dela, na realidade dela (p. 12)

***Episódios da pesquisa de mestrado “Concepções de deficiência mental e prática pedagógica: contexto que nega e evidencia a diversidade” (LUSTOSA, 2002)***

Diante dos argumentos apresentados, por muitas vezes, nos perguntamos se as professoras não estão, na intertextualidade dos discursos, a dizer que não concordam que a escola comum, e mais especificamente a escola em que elas trabalham, não é o lugar “adequado/ideal” para o com deficiência! É preciso que examinemos nossas compreensões: somos de fato a favor de uma escola e de um mundo inclusivo e justo para todos?

Cabe aqui uma ressalva: quanto maior o grau de aceitação e disponibilidade em trabalhar com os estudantes com deficiência, menos recorrente é a objeção quanto à inclusão. O reconhecimento do compromisso político que representa e a indignação com injustiças sociais melhoram o desempenho dos estudantes com deficiência que encontramos nas salas de aula pesquisadas. Como educadores e educadoras, nossa tarefa é essencial!

Nossas pesquisas sobre práticas pedagógicas inclusivas evidenciam que:

i. Investimentos em mediação e solicitação dos estudantes com deficiência interferem na qualidade de suas apreensões de informações, conhecimentos e aprendizagens; configura-se como um conceito-chave na atuação docente e organização de prática pedagógica favorecedora de inclusão de estudantes com deficiência ou outras dificuldades que repercutem na aprendizagem.

ii. Mediações pedagógicas, com uso apenas de estratégias de *ordem simples e níveis de ajudas* para iniciação e exploração nas tarefas, como algumas brevemente indicadas neste texto, são importante como componente didático-procedimental que devem ser investido por um professor em sua prática pedagógica (LUSTOSA; CASTRO, 2018). Tais mediações podem apoiar o desenvolvimento de importantes funções cognitivas dos estudantes em contato com objetos de conhecimento, notadamente, importantes quando estamos lidando com algum estudante que tenha fragilidades na concentração ou compreensões-interpretações de textos e/ou evocação de ideias (processos mentais ou elaborações de ordem mais complexas e de refinamento conceitual e/ou abstrações que repercutem nas atividades escolares);

iii. As situações lúdicas, que envolvem música, dança, performance, dramatização, literatura, poesia e outras linguagens artísticas “[...] têm o potencial de promover maiores oportunidades de concentração, subsídio à memória, mobilização e empenhamento para tentar superar os desafios à aprendizagem de conteúdos conceituais, além do trabalho com materiais concretos e sequências didáticas”. (LUSTOSA, 2012, p. 42).

iv. Quanto mais fragilidade nas funções cognitivas tenha um estudante mais as intervenções diretas, realizadas pelo professor, colaboram para que ele possa “iniciar” e “se manter” em uma tarefa ou atividade pedagógica - por exemplo: o professor ficar perto do estudante, indicar “passo a passo” o que deve ser feito em uma tarefa e acompanhar, demonstrar e direcionar e corrigir “erros” em suas escritas e respostas. Tais procedimentos podem inibir reações como alheamento/desconcentração, esmorecimento (bocejar, baixar a cabeça, não responder, não emitir *feedback*). Os estímulos, incentivos e a mediação intencionalmente planejada e investida pelos(as) professores(as) são fundamentais para o êxito de alguns estudantes.

v. A mediação direta do professor tem repercussão na ampliação da participação oral dos estudantes nas aulas e no nível de empenhamento nas tarefas escolares; igualmente, repercute positivamente, quando ocorre, na elevação da autoestima desses estudantes, conseqüentemente, porque passa a trilhar percursos de êxito nos procedimentos investidos na realização das atividades escolares.

vi. A clararelção entre expectativas positivas *versus* mediação pedagógica, bem como “a qualificação da mediação pedagógica *versus* elevação do nível de desempenho e aprendizagem” dos sujeitos, notadamente, aqueles com DI. Esses sujeitos, em geral, desacreditados pela escola e ausentes da centralidade da prática pedagógica, quando disponibilizados a uma condição de participação e de experiências pedagógicas, pelo menos, semelhantes àquelas destinadas a toda turma, apresentam níveis muitas vezes semelhantes aos dos sujeitos sem deficiência.

vii. Os avanços obtidos quanto a criação e implantação do serviço do AEE nas escolas além do suporte complementar e/ou suplementar de caráter pedagógico especializado que realizam, ou seja, o serviço da Educação Especial na escola comum, representa para a sociedade as conquistas políticas que favorecem à Educação Inclusiva e tem como objetivo “identificar e superar barreiras que se interpõem as aprendizagens do público-alvo da Educação Especial na escola, no favorecimento da inclusão”.

Vigotski (1989), ao se referir, em seus estudos, ao desenvolvimento e à educação da criança com deficiência intelectual, por exemplo, afirma que o desenvolvimento das formas superiores da conduta se realiza frente à presença da necessidade; se a criança não tem necessidade de pensar, nunca pensará.

Em suma, fica à escola uma reflexão: estudantes que não são expostos a nenhuma mediação, solicitação ou motivação e regulação externa dos seus professores(as), ficam à mercê das aprendizagens próprias ao curso do desenvolvimento espontâneo, pois, intencionalmente, mesmo frequentando regularmente a escola, no entanto, pouco é feito para favorecer seu desenvolvimento e aprendizagem na sala de aula, desperdiçando a todo instante oportunidades de favorecer e/ou impulsionar o desenvolvimento e a aprendizagem desses estudantes.

## **Considerações Finais**

Nossa experiência educacional e de pesquisa revelam que a transformação da escola para atender ao paradigma da diversidade implica em mobilizar esforços de mudança, em pelo

menos três dimensões: no plano material e estrutural das escolas, nas atitudes e formas de compreender e lidar com as diferenças e nas práticas pedagógicas destinadas aos s.

Sabemos que somente os padrões de excelência estrutural e organizacional não são garantias para a efetivação de processos inclusivos bem-sucedidos, pois pouco adianta uma boa estrutura quando professores desempenham o ato político de educar mantido em crenças, pré-conceitos e estereótipos de déficits e/ou incapacidades humanas. As possibilidades de inclusão se ampliam de fato quando um(a) professor(a) faz alterações nas suas concepções, quando busca por informações e reflexões que têm como alvo todos os seus s, atende suas necessidades e utiliza pedagogicamente o que eles apresentam de potencial para aprendizagem.

Logo, as dimensões humanas têm muito mais implicações para as práticas educacionais do que a estruturação física ou espaços arquitetônicos de acessibilidade! Com efeito, questões de uma cultura institucional se impõem para que professores e práticas pedagógicas em sala de aula aconteçam. Ações institucionais provocam práticas pedagógicas de professores em função da noção de produção de uma cultura inclusiva que a gestão pode favorecer e fazer emergir ou a se fortalecer.

Outrossim, as discussões e reflexões acerca da noção de capacitismo e do componente das barreiras atitudinais têm importância na formação de professores, pois precisamos identificar, conhecer e reconhecer as barreiras que, inconscientemente, criamos e reproduzimos em nossas práticas pedagógicas.

Uma crítica que fazemos as atividades formativas destinadas a professores, gestores e técnicos das equipes/células é que estas ainda estão muito centradas nas discussões relacionadas à deficiência em si e a diferença como algo próprio a esses sujeitos, tão somente reificando “modelos ideais” de sujeitos, de modos e níveis de aprendizagens, sem rupturas com compreensões de déficits ou incapacidades, retroalimentando, ainda que sem se dar conta, preconceitos em relação aos s com deficiência; ou nas ausências, faltas e precariedades de condições da instituição escolar e da profissão docente; ou, ainda, assentadas no desejo dos professores de formação específica ligada às questões da Educação Especial, tal como já fora em tempos mais remotos, legitimada pela tradição histórica de concepções médico-reabilitadoras.

Outro aspecto importante a destacar é o de que, ao que parece, as lacunas nas compreensões e saberes que se estabelecem com base à docência inclusiva são, também, da ordem da Pedagogia geral e não de saberes especializados para estudantes com deficiências.

Não obstante, a sala de aula deve se constituir num “ambiente capacitante dos sujeitos” -livre de preconceitos e discriminações, propício às interações humanas, sempre pautadas no

diálogo e no respeito às diferentes formas de expressão e percepções sobre os sujeitos e seus modos de ser, de falar, de compreender e de aprender. Como afirma Freire (1996, p. 66) “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

## Referências

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy e BARREIROS, Débora. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-23.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para Inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. 3. ed. LaPEADE: Rio de Janeiro, 2011.

GUEDES, Livia Couto. **Barreiras atitudinais nas instituições de ensino superior**: questão de educação e empregabilidade. Recife: UFPE, 2007. 270f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4563>

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ressignificar o Ensino e a Aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença. **Polyphônia. Revista de Educación Inclusiva**, Chile, v. 2, n. 1, p. 119 -128, fev. 2018. Disponível em: <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/119-129> Acesso em 10 de jul de 2018.

LUSTOSA, Francisca Geny. **Inclusão, o olhar que ensina**: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa. Fortaleza: UFC, 2009, 295 f. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

LUSTOSA, Francisca Geny. **Concepções de deficiência mental e prática pedagógica**: contexto que nega e evidencia a diversidade. 2002. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira)– Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

LUSTOSA, F. G.; RIBEIRO, D. M. Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: exigências de reconfiguração de saberes, concepções e práticas docentes. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 2, p. 1523-1537, ago. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp2.13825>

LUSTOSA, F. G.; CASTRO, M. J. C. **Relatórios de pesquisa Estratégias de mediação pedagógica junto à crianças com deficiência intelectual: pesquisa-intervenção com atividades de leitura e escrita do no contexto do AEE/SEM/FACED**. Fortaleza: PREX, 2018-2019.

LIMA, Francisco José de; TAVARES, Fabiana S. S. **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: AGE, 2008.

LIMA, Francisco José de; TAVARES, Fabiana S. S. **Conceituação e taxonomia das barreiras atitudinais praticadas contra a pessoa com deficiência**. 2012. Disponível em <http://www.deficienteciente.com.br/2012/09/barreiras-atitudinais-obstaculos-a-pessoa-comdeficiencia-na-escola.html> Acesso em 10 jul. de 2014.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). Tradução Oficial/Brasil. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Brasília: 2007.

OLIVEIRA, Karoline Mendonça. **Inclusão escolar de crianças autistas**: o que acontece quando família e docente dialogam? Fortaleza, UFC, 2020. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

RIBEIRO, Disneylândia Maria. **Barreiras atitudinais**: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. Recife: UFPE, 2016. 114 f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

RIBEIRO, Disneylândia Maria; GOMES, Alfredo Macedo. Barreiras atitudinais sob a ótica de estudantes com deficiência no ensino superior. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, BA, v. 13, n. 24, p. 13-31, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/download/927/790/>. Acesso em: 15 de abril de 2019

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. 8 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, Maria Simone da. **Cognição e aprendizagem de crianças com deficiência intelectual**: evidências sobre o funcionamento cognitivo. Fortaleza: UFC, 2019. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

TAVARES, Fabiana S.S. **Educação Não Inclusiva**: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPE). Recife: UFPE, 2012. 595f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco: Recife, 2012.

VELHO, Gilberto. O estudo do comportamento desviante. In: \_\_\_\_\_. **Desvio e divergência**: uma crítica da patologia social. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas: Fundamentos da Defectologia**. Editorial Pueblo y Educación, 1989.

VIGOTSKI, L. S. **Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada.** *Educ. Pesqui.* [online]. 2018, vol.44, e44003001. Epub June 18, 2018. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844003001>.