

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS
MESTRADO PROFISSIONAL**

MARIA SALETE BOING

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A ATITUDE SOCIAL
FRENTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO PRINCÍPIO FORMATIVO**

**São Borja - RS
2023**

MARIA SALETE BOING

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A ATITUDE SOCIAL
FRENTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO PRINCÍPIO FORMATIVO**

Dissertação de Mestrado em Políticas Públicas apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas – PPGPP da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas.

Orientadora: Profa. Dra. Solange Emilene Berwig.

**São Borja - RS
2023**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

B681p Boing, Maria Salete
Políticas públicas de formação de professores: a atitude
social frente à educação inclusiva como princípio formativo /
Maria Salete Boing.
202 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM POLÍTICAS PÚBLICAS, 2023.
"Orientação: Solange Emilene Berwig".

1. Pessoas com deficiência. 2. Atitudes sociais. 3.
Educação inclusiva. 4. Formação de professores. I. Título.

MARIA SALETE BOING

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A ATITUDE SOCIAL FRENTE À
EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO PRINCÍPIO FORMATIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Políticas Públicas

Dissertação defendida e aprovada em: 18 de julho de 2023.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Solange Emilene Berwig

Orientador

UNIPAMPA

Profa. Dra. Angela Quintanilha Gomes
UNIPAMPA

Prof. Dr. Tiago Costa Martins
UNIPAMPA

https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=1292806&infra... 1/2

Prof. Dr. Jocenir de Oliveira Silva
UNIPAMPA



Assinado eletronicamente por **SOLANGE EMILENE BERWIG, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 18/07/2023, às 17:32, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **ANGELA QUINTANILHA GOMES, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 18/07/2023, às 17:41, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **TIAGO COSTA MARTINS, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 19/07/2023, às 11:00, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **JOCENIR DE OLIVEIRA SILVA, Diretor(a) Campus São Borja**, em 19/07/2023, às 13:47, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1179699** e o código CRC **E4C02438**.

RESUMO

A pesquisa se propôs a interrogar se os processos formativos influenciam na constituição de atitudes sociais positivas dos professores frente à educação inclusiva, vinculado a problematização sobre a historicidade do ideal de crenças e valores, enquanto construto das representações sociais, o fenômeno humano de elaboração de atitudes socialmente compartilhadas em termos de atitude social em face à educação de pessoas com deficiência dentro de um sistema de educação inclusivo. Os objetivos do estudo são: (1) analisar o grau de favorabilidade das atitudes sociais dos professores da Educação Profissional Técnica, em relação à inclusão de alunos com deficiência em dois Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; (2) verificar se a área de formação inicial do professor e os cursos de formação em educação inclusiva influenciam as atitudes sociais em relação à inclusão e, (3) analisar a concepção de deficiência e pessoas com deficiência presentes nas políticas públicas de educação inclusiva desde as arenas políticas (policy), as estruturas de regulação (polity) e os processos decisórios por essas condicionados (politics). Trata-se de pesquisa descritiva e exploratória, com abordagem qualitativa e quantitativa, documental e bibliográfica. O instrumento de coleta de dados foi o questionário com a Escala Lickert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (*ELASI*). Os dados foram tratados por meio do software estatístico *GNU/PSPP*, com o uso de estatísticas descritivas e testes não-paramétricos. Desenvolveu-se análises de políticas públicas e marcos regulatórios do sistema de ensino inclusivo brasileiro no período de 1970 a 2023, com foco nos termos conceituais de identificação das pessoas com deficiência a partir da análise do contexto histórico, comportamento dos atores na implementação, ideias e valores dos atores, tipologias, abordagens e o conjunto de políticas públicas que sustenta a educação inclusiva em âmbito nacional. A fundamentação das proposições teóricas são abordadas em três categorias analíticas-conceituais: (a) contexto histórico, social e cultural do psiquismo humano, dentro da concepção de Liev Seminióvitch Vigotski (1896-1934) em sua perspectiva do materialismo histórico-dialético; (b) representações sociais: com base na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978) e, (c) atitudes sociais: na concepção de Rodrigues (et al, 2007) e Omote (2005, 2017, 2021). No estudo, o conceito de educação inclusiva refere-se a uma forma de educação em que todas as pessoas, independentemente de suas habilidades, diferenças de gênero, status socioeconômico e outras diferenças, participam, aprendem e se envolvem em um ambiente de aprendizagem compartilhado. Resultados indicaram que as atitudes sociais dos professores implicados na pesquisa foram favoráveis à inclusão de alunos com deficiência, da mesma forma, os resultados

sugerem que a formação continuada na área da educação inclusiva influencia nas atitudes sociais positivas destes professores. Resultados descritos aferiram concordância com o propósito deste estudo, quanto a relevância da formação de professores que considere em seus processos formativos a subjetividade das relações sociais e a representações tecidas nestas interações, notadamente as atitudes sociais dos professores frente à educação inclusiva. Estudos que envolvam as atitudes sociais em relação à inclusão são necessários, pois podem fornecer indícios de como os envolvidos no ensino inclusivo estão lidando com os alunos, bem como elaborar e aplicar possíveis estratégias de enfrentamento. Processos formativos devem considerar, pelo menos quatro razões críticas para que os professores estejam cientes e incorporem discussões sobre deficiência e (in)capacidade na sala de aula: (1) a identidade da deficiência se apresentará em todas as salas de aula, pois todos os alunos têm necessidades e pontos fortes de aprendizado únicos; (2) alunos desde a primeira infância percebem diferenças e têm perguntas sobre a identidade da deficiência que são importantes para abordar; (3) mês, semana, dias ou simulações de conscientização sobre a deficiência promovem uma visão filantrópica-paternalista, inadequada e equivocada da deficiência e devem ser substituídos por discussões multirreferenciadas e significativas sobre a deficiência; (4) os professores não precisam ser 'especialistas em deficiência' para integrar-adaptar-flexibilizar currículo e que centralize as discussões sobre deficiência e (in)capacidade. Aponta-se como prioridade máxima aos processos formativos, que estes busquem libertar-se do foco da educação especial e definam agenda própria, independente e reflexiva. O domínio da educação especial no debate do campo da educação inclusiva, pode ter estagnado tanto os desenvolvimentos práticos quanto os teóricos. Cabe ainda a (re)contextualização dos cursos de formação (inicial e continuada) de professores, de forma a adequarem-se ao conhecimento prévio, atitudes e crenças dos professores sobre a inclusão. A discussão sobre o professor e a competência docente é relevante, com vistas a possibilitar que a educação inclusiva promova a presença, a participação e a aprendizagem de todos por meio da implementação de valores inclusivos nas culturas, políticas e práticas educacionais. Nesse sentido, a inclusão torna-se uma filosofia educacional, que promove um fazer pedagógico que se fundamenta na formação de professores preparados e apoiados para ensinar em salas de aula inclusivas.

Palavras-Chave: Pessoas com deficiência. Atitudes sociais. Educação inclusiva. Formação de professores.

ABSTRAC

The research aimed to question whether the formative processes influence the constitution of positive social attitudes of teachers towards inclusive education, linked to problematization about the historicity of the ideal of beliefs and values, as a construct of social representations, the human phenomenon of elaboration of socially shared attitudes in terms of social attitude towards the education of people with disabilities within an inclusive education system. The main objective of the study was to analyze the degree of favorability of the social attitudes of teachers of Technical Professional Education, in relation to the inclusion of students with disabilities in two Federal Institutes of Education, Science and Technology. In the secondary objectives, we sought to verify whether the area of initial teacher training and training courses in inclusive education influence social attitudes towards inclusion and to analyze the conception of disability and people with disabilities present in public policies of inclusive education from the political arenas (policy), the structures of regulation (polity) and the decision-making processes by these conditioned (politics). This is a descriptive and exploratory research, with a qualitative and quantitative, documentary and bibliographic approach. The data collection instrument was the questionnaire with the Lickert Scale of Social Attitudes towards Inclusion (ELASI). The data were treated using the statistical software GNU/PSPP, using descriptive statistics and non-parametric tests. Analyses of public policies and regulatory frameworks of the Brazilian inclusive education system in the period from 1970 to 2023 were developed, focusing on the conceptual terms of identification of people with disabilities from the analysis of the historical context, behavior of the actors in the implementation, ideas and values of the actors, typologies, approaches and the set of public policies that sustain inclusive education at the national level. The foundation of the theoretical propositions are approached in three analytical-conceptual categories: (a) historical, social and cultural context of the human psyche, within the conception of Liev Semiovitch Vygotsky (1896-1934) in his perspective of historical-dialectical materialism; (b) social representations: based on the Theory of Social Representations (MOSCOVICI, 1978) and, (c) social attitudes: in the conception of Rodrigues (et al, 2007) and Omote (2005, 2017, 2021). In the study, the concept of inclusive education refers to a form of education in which all people, regardless of their abilities, gender differences, socioeconomic status, and other differences, participate, learn, and engage in a shared learning environment. Results indicated that the social attitudes of the teachers involved in the research were favorable to the inclusion of students with disabilities, likewise, the results suggest that continuing education in the area of inclusive education influences the positive social attitudes

of these teachers. The results described showed agreement with the purpose of this study, regarding the relevance of teacher education that considers in its formative processes the subjectivity of social relations and the representations woven in these interactions, notably the social attitudes of teachers towards inclusive education. Studies involving social attitudes towards inclusion are needed, as they can provide clues to how those involved in inclusive teaching are dealing with students, as well as developing and applying possible coping strategies. Formative processes should consider at least four critical reasons for teachers to be aware of and incorporate discussions about disability and (in)ability in the classroom: (1) the identity of disability will present itself in all classrooms, as all students have unique learning needs and strengths; (2) students from early childhood perceive differences and have questions about disability identity that are important to address; (3) month, week, days or simulations of disability awareness promote a philanthropic-paternalistic, inadequate and misguided view of disability and should be replaced by multi-referenced and meaningful discussions about disability; (4) teachers do not need to be 'disability experts' to integrate-adapt-flexibilize curriculum and to centralize discussions about disability and (in)ability. It is pointed out as a top priority to the formative processes, that they seek to free themselves from the focus of special education and define their own, independent and reflective agenda. The dominance of special education in the debate of the field of inclusive education, may have stagnated both practical and theoretical developments. It is also necessary to (re)contextualize the training courses (initial and continued) of teachers, in order to adapt to the previous knowledge, attitudes and beliefs of teachers about inclusion. The discussion about the teacher and teaching competence is relevant, with a view to enabling inclusive education to promote the presence, participation and learning of all through the implementation of inclusive values in educational cultures, policies and practices. In this sense, inclusion becomes an educational philosophy, which promotes a pedagogical practice that is based on the training of teachers prepared and supported to teacher in inclusive classrooms.

Key words: People with disabilities. Social attitudes. Inclusive education. Teacher education.

SUMÁRIO

I INTRODUÇÃO.....	12
II REFERENCIAL TEÓRICO.....	18
2 A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ATITUDE SOCIAL.....	18
2.1 Atitude social e a formação de professor para escola Inclusiva.....	33
2.2 Políticas públicas do sistema educacional inclusivo no Brasil.....	53
2.2.1 Representação social da deficiência: políticas públicas de educação inclusiva de 1971 a 2002.....	60
2.2.2 Representação social da deficiência: políticas públicas de educação inclusiva de 2003 a 2016.....	90
2.2.3 Representação social da deficiência: políticas públicas de educação inclusiva de 2017 a 2023.....	130
III MÉTODO E METODOLOGIA.....	144
3.1 Método.....	144
3.2 Metodologia.....	144
3.2.1 População e amostra.....	145
3.2.2 Instrumento de coleta de dados.....	146
3.2.3 Coleta de Dados.....	147
3.3 Tratamento e análise dos dados.....	149
3.3.1 Pressupostos e hipóteses.....	149
3.3.2 Variáveis.....	150
3.4 Apresentação e análise dos resultados.....	152
3.4.1 Contextualização da instituição: políticas e programas para inclusão de alunos com deficiência – IF-A	151
3.4.2 Contextualização da instituição: políticas e programas para inclusão de alunos com deficiência – IF-B.....	153

3.4.3 Atitudes sociais dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência: estudo de caso no IF-A e IF-B.....	154
3.4.4 Atitudes Sociais em relação à Inclusão de Alunos com Deficiência: Escores ELASI - Prof=IF-A/B.....	155
3.4.5 Área de formação inicial e continuada e o Escore ELASI - Prof=IF-A/B.....	156
3.4.6 Políticas e ações de educação inclusiva institucionais: Estudo de caso Prof=IF-A/B....	160
CONSIDERAÇÕES.....	167
REFERENCIAS.....	180
APÊNDICES.....	193
INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	193
QUADRO DE REGISTRO DE INFORMAÇÃO DO PARTICIPANTE.....	193
ESCALA LIKERT DE ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO: ELASI – FORMA/A.....	194
ESCALA LIKERT DE ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO: ELASI – FORMA/B.....	198
GABARITO ESCALA LIKERT DE ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO: ELASI – FORMAS A/B.....	202

I INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é uma filosofia e prática promovida internacionalmente. A maioria dos estudiosos agora concorda que a inclusão é mais do que a colocação de alunos com deficiência em uma sala de aula. Em vez disso, as definições de inclusão se expandiram para abranger sentimentos de pertencimento. Uma definição referenciada na Conferência Mundial de Salamanca sobre Necessidades Educativas Especiais, que endossou a ideia de educação inclusiva (UNESCO,1994).

A Declaração de Salamanca argumenta que escolas regulares com orientações inclusivas são “o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, construir uma sociedade inclusiva e alcançar educação para todos”. Afirma ainda que tais escolas “fornecem uma educação eficaz para a maioria das crianças e ajudam a melhorar a eficiência e, em última análise, a relação custo-benefício de todo o sistema educacional”.

Aplica-se a este estudo a compreensão da educação inclusiva, segundo a concepção elaborada na experiência vivida e sentida. Esse viver e sentir, constituiu em mim a ideia de que “eu estou para a educação inclusiva” da mesma forma que a “educação inclusiva está para mim”. Uma riqueza de interações com significados-significância-cheiros-sabores-dores-amores-tensionamentos-identidades. O fundamento do conceito de educação inclusiva, habita a minha subjetividade, exacerbado nas e pelas mediações intensas travadas nas diversidades que transbordam em contextos socioculturais-históricos. Logo, a educação inclusiva refere-se a uma forma de educação em que todas as pessoas, independentemente de suas habilidades, diferenças de gênero, status socioeconômico e outras diferenças, participam, aprendem e se envolvem em um ambiente de aprendizagem compartilhado.

Num fazer educação, muito apropriado à pedagogia da justiça social, o professor assume a responsabilidade primária de educar todas as pessoas e garantir que elas não sejam excluídas devido a um currículo e práticas de sala de aula inadequados. A educação inclusiva vai além de abordagens focadas na deficiência ou em grupos específicos e, conseqüentemente, é aquela que busca o desenvolvimento de uma educação baseada em direitos humanos, dignidade, equidade e justiça. Nessa perspectiva, a educação inclusiva promove a presença, a participação e a aprendizagem de todos por meio da implementação de valores inclusivos nas culturas, políticas e práticas educacionais. Nesse sentido, a inclusão torna-se uma filosofia educacional, que promove um fazer pedagógico que se fundamenta na formação de professores preparados e apoiados para ensinar em salas de aula inclusivas.

Dentro dessas premissas, este estudo aborda a deficiência como um aspecto da identidade desenvolvida, através da experiência vivida e construída no discurso travado no tensionamento próprio das relações. Esta abordagem decorre de uma visão mais ampla da deficiência como socialmente construída, tal como preconiza Vigotski (1896-1934), a “compreensão da deficiência não como um "impedimento biológico com consequências psicológicas", mas como um fenômeno sociocultural do desenvolvimento.

Para Vygotsky a deficiência é percebida como uma "anormalidade" apenas quando e, se é trazida para o contexto social, de forma que o cérebro, o olho, o ouvido ou membros humanos não são apenas órgãos físicos, o comprometimento de qualquer um desses órgãos "leva a uma reestruturação das relações sociais e a um deslocamento de todos os sistemas de comportamento" (VIGOTSKI, 1983, p. 63). O (des)entendimento social da deficiência reflete um pensamento ultrapassado e medicalizado, que tem estado intimamente ligado à estigmatização da deficiência e às atitudes preconceituosas em relação às pessoas com deficiência.

Em contraste, uma abordagem de construção social da deficiência sustenta que as consequências sociais negativas se originam no mundo social e não no indivíduo. Na abordagem social, a deficiência não é entendida como um problema individual a ser resolvido. Em vez disso, uma abordagem de construção social concentra-se nas maneiras pelas quais as pessoas vivem suas vidas com deficiências, por que, leva em conta o contexto sociocultural mais amplo e a interação do indivíduo com este contexto e, neste contexto, no sentido de age para transformar esse contexto, ao mesmo tempo em que é transformado por ele.

Ancorado na linha de pesquisa da Análise de Programas, Projetos e Políticas Governamentais, o estudo prima por análises de políticas públicas e marcos regulatórios do sistema de ensino inclusivo brasileiro, com foco nos termos conceituais de identificação das pessoas com deficiência a partir da análise do contexto histórico, comportamento dos atores na implementação, ideias e valores dos atores, tipologias, abordagens e o conjunto de políticas públicas que sustenta a educação inclusiva em âmbito nacional.

Entretanto, compreender os mais variados aspectos referentes à simbiose da deficiência exige reconhecimento e consciência de como essa cultura personificada influencia a vida cotidiana, nas escolas e nas universidades, e quais as implicações dessa cultura para o fenômeno da deficiência, como ela concebe, compreende e propaga os pressupostos da diferença, nesses contextos sociais.

Nessa perspectiva, Omote (2005, p. 10) pontua que a “[...] concepção que a sociedade tem sobre as pessoas com deficiência influencia significativamente as relações sociais e orienta

as ações planejadas e praticadas com respeito a elas”. Em outras palavras, o conceito de deficiência elaborado socialmente norteia a criação de políticas voltadas para estas pessoas, regulamenta a legislação que respalda tais políticas e, por conseguinte, intervém nas relações entre pessoas com e sem deficiência.

Neste sentido, o estudo propôs o seguinte problema: Os processos formativos influenciam na constituição de atitudes sociais positivas dos professores frente à educação inclusiva? De forma que pautou-se na problematização sobre a historicidade do ideal de crenças e valores, enquanto construto das representações sociais, o fenômeno humano de elaboração de atitudes socialmente compartilhadas em termos de atitude social em face à educação de pessoas com deficiência dentro de um sistema de educação inclusivo, inexoravelmente, imbuído de profundas e complexas redes de representações sociais.

O objetivo principal do estudo foi analisar o grau de favorabilidade das atitudes sociais dos professores da Educação Profissional Técnica, em relação à inclusão de alunos com deficiência em dois Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Nos objetivos secundários, buscou-se verificar se a área de formação inicial do professor e os cursos de formação em educação inclusiva influencia as atitudes sociais em relação à inclusão e, analisar a concepção de deficiência e pessoas com deficiência presentes nas políticas públicas de educação inclusiva desde as arenas políticas (policy), as estruturas de regulação (polity) e os processos decisórios por essas condicionados (politics).

O estudo segue o layout de apresentação em capítulos, sendo a introdução o primeiro capítulo. O segundo se ocupa do arcabouço teórico de ancoragem de categorias conceituais sobre atitudes sociais de professores em relação à educação inclusiva e as representações sociais da deficiência. Compõe desta forma, o adensamento teórico sobre a relação entre a atitude social e as representações de professores em face à deficiência, às pessoas com deficiência e à educação inclusiva, enquanto categorias de análise na formação de professores para a educação de pessoas com deficiência, sendo pois, imperativo a análise de elementos que intervenientes na constituição de atitudes sociais em relação à educação inclusiva para pessoas com deficiência, uma vez que os discursos emergem em determinados contextos sociais e históricos, passando, então, a funcionar como mediador das relações sociais estabelecidas com as pessoas com deficiência.

Com vistas a fundamentação das proposições teóricas aqui necessárias, neste capítulo são abordadas três categorias, quais sejam: (1) contexto histórico, social e cultural do psiquismo humano: dentro da concepção de Liev Seminióvitch Vigotski (1896-1934) em sua perspectiva do materialismo histórico-dialético; (2) representações sociais: com base na Teoria das

Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978); (3) atitudes sociais: na concepção de Rodrigues (et al, 2007) e Omote (2005, 2021).

Importa salientar que no contexto das relações sociais, as atitudes sociais são as bases para a qualidade de uma relação interpessoal. De outro lado, as atitudes também são a base para a formação do preconceito, da violência e outras formas de discriminação, que no campo das ciências humanas, e em particular as ciências da educação, necessitam considerar para o melhor entendimento do fenômeno educacional e da promoção do bem-estar humano.

No contexto das relações sociais, as atitudes sociais influenciam as políticas públicas e a legislação, de modo que atitudes sociais negativas, tendem a ser uma barreira formidável para o sucesso de políticas específicas, como no caso da educação inclusiva. Esta situação torna-se ainda mais complexa pelo fato de que as pessoas com deficiência estão sub representadas no setor público, particularmente em posições estratégicas e gerenciais. Elas estão sub representadas onde decisões sobre política e prestação de serviços são tomadas.

O terceiro capítulo desenvolve uma análise das políticas públicas e marcos legais de implementação dos sistema educacional inclusivo no Brasil foco nos termos conceituais de identificação das pessoas com deficiência a partir da análise do contexto histórico, comportamento dos atores na implementação, ideias e valores dos atores, tipologias, abordagens e o conjunto de políticas públicas que sustenta a educação inclusiva no Brasil. O estudo sobre políticas públicas tem como referência autores como Muller e Surel, (2002); Rua (2015); Frey (2000); Shiroma et al. (2007).

A análise seguiu a metodologia de quadros analíticos com a finalidade de proporcionar uma visão geral das políticas públicas para a educação inclusiva no Brasil. Desta forma, devido ao caráter de temporalidade de uma política pública, as quais são sempre suscetíveis de serem postas em questão, através de um processo constante de redefinição dos limites dos campos políticos e do contexto histórico de cada época, a análise busca compreender a articulação destas políticas e as bases teóricas que sustentam as diretrizes legais por elas instituídas, no que se refere a arenas políticas (policy), as estruturas de regulação (polity) e os processos decisórios por essas condicionados (politics).

Foi realizada a descrição e a análise do contexto em que os textos das políticas públicas de educação inclusiva são elaborados. A metodologia seguiu a lógica histórica e temporal com a intenção de descrever as políticas da educação inclusiva no Brasil. O ponto de partida são os anos de 1970, por que ser este necessário à contextualização dos anos de 1980, especificamente ao ano de 1988 e os impactos trazidos pela Constituição sobre as políticas década de 1990, para

então abordar os anos 2000, tendo como base o discurso oficial, encontrado nos documentos que pautaram a política educacional de inclusão escolar no âmbito nacional.

No quarto capítulo encontra-se a descrição dos procedimentos metodológicos que guiaram a pesquisa através do método do materialismo histórico-dialético segundo as premissas de Vigotski (1999; 2004). Trata-se de pesquisa classificada na abordagem qualitativa e quantitativa, aplicada e exploratória. A técnica de pesquisa foi documental e bibliográfica. A ferramenta de coleta de dados foi formulário online pela plataforma google forms e o instrumento de coleta de dados foi a Escala Lickert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (*ELASI*) nas formas A e B. (OMOTE, 2005). O procedimentos de coleta dados foram totalmente em ambiente online através de formulário elaborado no google forms. A população da pesquisa foi composta por professores de duas instituições federais que ofertam a Educação Profissional Técnica de Nível (EPTNM). Para fins de identificação, as instituições foram identificadas e aferidas com o código: IF-A e IF-B.

Compõe também o quarto capítulo o tratamento, a análise de dados e os achados da pesquisa. Foram definidas como variável de interesse no estudo: (1) Escore de atitude social dos professores obtido a partir da Escala Lickert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão – *ELASI* - B. (OMOTE, 2005); (2) Área de formação inicial; (3) Cursos de formação continuada na área de educação inclusiva; (4) Histórico das políticas, estratégias e ações do IF-A e IF-B em relação à inclusão de alunos com deficiência nestas instituições.

Após análise e tratamento dos dados, alguns resultados foram apontados: para a variável “escore de atitude social dos professores obtido a partir da Escala Lickert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão – *ELASI* – B”, o resultado indicou que as atitudes sociais dos grupos Prof=IF-A e Prof=IF-B, quando analisadas em um único bloco são consideradas atitudes sociais positivas. Para a variável “área de formação inicial” o resultado indicou que na comparação entre as áreas das ciências humanas e as áreas das ciências exatas, a variável área de formação inicial não influencia nas atitudes sociais dos professores em relação à educação inclusiva. Quanto à “variável formação continuada em educação especial” os resultados indicaram que a formação continuada na área da educação inclusiva tende a influenciar na atitude social em relação à educação inclusiva. Com relação à variável “histórico das políticas, estratégias e ações do IF-A e IF-B em relação à inclusão de alunos com deficiência nestas instituições”, resultado indicou que grupo Prof=IF-B, apresenta maior concordância de opinião em relação à inclusão, de forma que os resultados indicam maior favorabilidade em relação à inclusão de alunos com deficiência. Entretanto, com base nestes mesmos dados, não se pode afirmar que o grupo Prof=IF-A apresente atitudes negativas em relação à educação inclusiva.

Argumenta-se, em face aos resultados que a formação de professores, desde a inicial à formação continuada, precisa levar em consideração, variáveis pessoais que constituem a subjetividade do professor, no sentido de apreender as representações sociais já estruturadas em relação às pessoas com deficiência e a educação destas em ambientes escolares inclusivos. As atitudes sociais favoráveis à inclusão, representam ancoragem cognitiva à mobilização dos conhecimentos e recursos disponíveis para a constituição da educação inclusiva. (VIEIRA e OMOTE, 2021). Defende-se ainda que a formação de professores, se enrede numa abordagem curricular sobre inclusão, convivência e interação, como forma de promover atitudes sociais favoráveis em relação à inclusão.

Para preparar efetivamente todos os professores para incluir todos os alunos, as políticas de formação devem considerar toda a gama de oportunidades de aprendizagem, desde a formação inicial de professores, o desenvolvimento profissional contínuo e a aprendizagem dos formadores de professores. As políticas de formação devem garantir que essas oportunidades de aprendizagem cubram o desenvolvimento de competências para a educação inclusiva.

A qualidade das oportunidades educacionais inclusivas depende dos conhecimentos, atitudes e habilidades dos professores, que são desenvolvidos gradualmente ao longo de suas carreiras. Sem um continuum suficiente de políticas públicas de formação para a inclusão, os professores não se sentem preparados para oferecer educação de qualidade para todos os alunos. Portanto, são necessárias medidas que apoiem e capacitem os professores para gerir a diversidade, promover a equidade e refletir a visão da educação inclusiva.

Dito isso, no que se refere ao objetivo proposto na pesquisa, os resultados descritos aferiram concordância com o propósito deste estudo, quanto a relevância da formação de professores que considere em seus processos formativos a subjetividade das relações sociais e a representações tecidas nestas interações, notadamente as atitudes sociais dos professores frente à educação inclusiva.

Nesse sentido, estudos que envolvam as atitudes sociais em relação à inclusão são necessários, pois podem fornecer indícios de como os envolvidos no ensino inclusivo estão lidando com os alunos, bem como elaborar e aplicar possíveis estratégias de enfrentamento.

A educação inclusiva, exige trabalho coletivo que una vozes e papéis da academia e vozes ativistas de grupos populacionais diversos, com vistas a compor diálogo enérgico e propositivo às agendas das políticas públicas, notadamente, àquelas comprometidas com educação que se constitui dentro de um sistema educacional inclusivo. Quando me refiro à multiplicidade de vozes em diálogos plurais, busco pela deflagração de dialogias, capazes e eloquentes na exploração de como o poder circula de maneira coercitiva e não coercitiva para

sustentar e questionar a normalidade, pois mesmo, em espaços acadêmicos de formação de professores, a deficiência tende a ser o “convidado indesejado à mesa”, no sentido de seu apagamento na elaboração de processos formativos, ainda que nomeadamente imbuído de formação para a educação inclusiva.

Pois bem, toda essa configuração participante dialógica, a qual me refiro, requer uma mudança na forma como a formação de professores é conceituada para uma nova geração de professores e formadores de professores antirracistas e anticapacitadores focados na interseccionalidade, cujos princípios podem ser ancorados nos Estudos da Deficiência em sua perspectiva crítica, cuja estrutura conceitual considere a aplicação de pedagogias de sustentação cultural na formação de professores.

Entretanto, não basta apenas mensurar as atitudes sociais em relação à inclusão, é necessário que os estudos avancem na direção da criação de estratégias que possibilitem intervir para tornar as atitudes sociais mais positivas em relação à inclusão (VIEIRA; OMOTE, 2017). Neste estudo, propõe que a subjetividade docente venha a tornar-se um constructo teórico de abordagem multidimensional na formação de professores, cuja referência pode ser encontrada nos Estudos da Deficiência, entre outras possibilidades apontadas nas considerações finais.

De forma que, no contexto desta pesquisa, cabe afirmar que a formação para educação inclusiva precisa de uma teoria da deficiência. Deve ser uma teoria social e política, porque a deficiência é socialmente construída, mas tem que ser mais do que isso; qualquer compreensão profunda da deficiência deve incluir pensar sobre as questões éticas, psicológicas e epistêmicas de viver com uma deficiência.

II – REFERENCIAL TEÓRICO

2 REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ATITUDE SOCIAL

O objetivo neste capítulo é abordar a relação entre a atitude social e as representações de professores em face à deficiência, às pessoas com deficiência e à educação inclusiva, enquanto categorias de análise na formação de professores para a educação de pessoas com deficiência, sendo pois, imperativo a análise de elementos intervenientes na constituição de atitudes sociais em relação à educação inclusiva para pessoas com deficiência, uma vez que os discursos emergem em determinados contextos sociais e históricos, passando, então, a funcionar como mediador das relações sociais estabelecidas com as pessoas com deficiência.

Embora, expressamente normalizada em farta legislação brasileira a educação inclusiva, não consegue por si só, garantir que todas as pessoas com deficiência tenham seus espaços e direitos garantidos de maneira efetiva, de forma que se “colocarmos em primeiro plano as questões históricas, sociais e culturais inextricáveis aos debates contínuos sobre a inclusão, focaremos em um contexto que foi e continua sendo influenciado pelas crenças e pelos valores com relação a quem se adequa”. (OMOTE, 2016, p. 24).

Analisar e discutir processos educacionais em qualquer âmbito é tarefa complexa, já que demanda pensar a partir do sistema sociocultural, econômico e político, bem como os valores e as crenças vigentes na sociedade em que vivemos, compartilhados socialmente e apropriados individualmente, o que pressupõe diferentes idiosincrasias reveladas na atitude social frente à deficiência, pessoas com deficiência e a educação destas mesmas pessoas.

A educação é um “ato político”, isto é, não é possível pensar escola, pensar educação, fora da relação de poder. Cada escola representa uma cultura particular, a qual tem suas leis e seus sistemas de crenças, valores e atitudes que são moldadas pelos padrões de atividade humana e estruturas sociais, permeando os objetivos educacionais, num ciclo constitutivo de representações sociais mediados por signos culturais.

Portanto, compreender os mais variados aspectos referentes à simbiose da deficiência exige reconhecimento e consciência de como essa cultura personificada influencia a vida cotidiana, nas escolas e nas universidades, e quais as implicações dessa cultura para o fenômeno da deficiência, como ela concebe, compreende e propaga os pressupostos da diferença, nesses contextos sociais.

Nessa perspectiva, Omote (2005, p. 10) pontua que a “[...] concepção que a sociedade tem sobre as pessoas com deficiência influencia significativamente as relações sociais e orienta as ações planejadas e praticadas com respeito a elas”. Em outras palavras, o conceito de deficiência elaborado socialmente norteia a criação de políticas voltadas para estas pessoas, regulamenta a legislação que respalda tais políticas e, por conseguinte, intervém nas relações entre pessoas com e sem deficiência.

Neste sentido, esse estudo se propõe a problematizar a historicidade do ideal de crenças e valores, enquanto construto das representações sociais, o fenômeno humano de elaboração de atitudes socialmente compartilhadas em termos de atitude social em face à educação de pessoas com deficiência dentro de um sistema de educação inclusivo, inexoravelmente, imbuído de profundas e complexas redes de representações sociais.

Para abordar a categoria da representação social, recorre-se ao materialismo histórico-dialético na vertente teórica de Vigotski (1934) o qual afirma que a história é método e objeto, ao mesmo tempo, para produzir conhecimento. Método porque busca uma compreensão histórica da sociedade, e objeto porque se volta para as formas históricas que ela materialmente assume.

Assim sendo, tendo o materialismo histórico-dialético como episteme referencial de Vigotski, a abordagem sobre as atitudes sociais frente à educação inclusiva, guia-se pela ideia de que “a pedra angular do materialismo é a tese de que a consciência e o cérebro são produto e parte da natureza e refletem o resto da natureza” (VIGOTSKI, 1996, p.388).

Constitui, assim, objetivo a discussão em torno da ideia de que as representações sociais são construtos do psiquismo humano, enquanto resultante de relações humanas que se estabelecem em contextos históricos, social e culturalmente determinados, é relevante à compreensão de que as relações sociais, dadas nos mais diversos âmbitos da vida em sociedade, influenciam a elaboração de atitudes sociais em relação à inclusão educacional das pessoas com deficiência, cujas origens estão na concepção de deficiência que predominam nos diferentes contextos da sociedade.

Desta forma e, com vistas a conceituar psiquismo humano, recorre-se a Vigotski (1896 – 1934)¹ psicólogo e pensador russo, que buscou elaborar uma nova ciência do homem

¹ Liev Seminióvitch Vigotski: (1896-1934): Psicólogo russo que percorreu por diversos âmbitos da educação, além de produzir diversos trabalhos científicos, principalmente relacionados ao trabalho intelectual, pioneiro no desenvolvimento intelectual das crianças, que acontece a partir da interação com meio social. Para saber mais: DIAS, Maria Sara de Lima (Org.). **Introdução às leituras de Lev Vygotski**: debates e atualidades na pesquisa. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

considerado numa perspectiva holística, situado no contexto de uma existência socialmente configurada, tendo a cultura como um elemento básico para a formação de sua consciência.

O conjunto de seus trabalhos tem sido também denominado psicologia sócio-histórica, teoria histórico-cultural. Para este estudo, assume-se aqui a denominação de teoria histórico-cultural, enquanto uma teoria de abordagem materialista histórico-dialética, cujo eixo central é o conceito de consciência e o entendimento dos homens como seres ativos que atuam sobre o mundo e, modificando-o, modificam a sua própria constituição subjetiva.

De forma que, análises de categorias neste estudo, assentam-se nos métodos e princípios do materialismo dialético, essencialmente, o estudo dos fenômenos como processos em movimento e em mudança, na perspectiva da apreensão sobre o desenvolvimento do comportamento e da consciência, caracterizando-se por meio de mudanças qualitativas e quantitativas no psiquismo humano e razão do tensionamento entre os diversos grupos sociais e suas representações sociais.

Dentro dessa premissa, a teoria histórico-cultural permite, especificamente, neste estudo “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e, elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida do indivíduo”, (VIGOTSKI, 1984, p. 21) tendo em vista que se ocupa do estudo da gênese, formação e evolução dos processos psíquicos superiores do ser humano.

Interessa-nos, especificamente, dentro das teorizações de Vigotski em sua teoria histórico-cultural, a categoria da consciência, uma vez que o entendimento da consciência permite apreender o homem em sua multiplicidade, sem que ele seja reduzido a nenhum dos aspectos que compõem seu psiquismo e nem aos aspectos sociais que lhe são inerentes.

Com base nas proposições de Werstch (1988), entende-se que Vigotski contempla dois pontos que apoiam este estudo em termos das representações sociais constituídas e nas pelas relações socioculturais e a constituição da atitudes sociais: (a) a consciência possui um caráter histórico-social e deve ser concebida, a partir da relação que se estabelece entre o socialmente instituído e o que é próprio do sujeito; além disso, (b) não é possível conceber cada um dos processos ou funções psicológicas isoladamente, o que implica a exigência de um conceito que abarque todas as funções e processos e também considere o movimento que permite tal relação. A consciência aparece como possibilidade de análise da subjetividade, na qual seus elementos integrantes não são estanques e, conseqüentemente, o psiquismo não está isolado em partes que não se comunicam.

Concebe-se, dentro dessa premissa vigotskiana, o ser humano determinado social e historicamente, seu desenvolvimento ocorre não apenas pela maturação do seu corpo biológico,

mas também pela interação entre este e seu meio, a qual se constitui como condição fundamental para a sua humanização. Essa interação entre os fatores biológicos, culturais, sociais e históricos ocorre através da apropriação da cultura, das relações entre os indivíduos, intermediada pelo uso da linguagem. Tem-se, então dois fatos fundamentais para a aceção de sujeitos sociais-históricos-culturais:

[...] 1) o homem não sobrevive a não ser em relação com outros homens, portanto a dicotomia Individuo X Grupo é falsa - desde o seu nascimento (mesmo antes) o homem está inserido num grupo social; 2) a sua participação, as suas ações, por estar em grupo, dependem fundamentalmente da aquisição da linguagem que preexiste ao indivíduo como código produzido historicamente pela sociedade (langue), mas que ele apreende na sua relação específica com outros indivíduos (parole). (LANE, 1984, p.16)

A consciência, portanto, deve ser entendida como um movimento da dialética objetividade-subjetividade-objetividade num processo contínuo e pautado pelas mediações. Ela se objetiva no comportamento do indivíduo, por meio da atividade, ou seja, nas relações humanas. Essa objetivação só é completada quando o grupo apreende o comportamento emitido pelo sujeito e o significa, garantindo que sua ação se configure novamente como significado, socialmente estabelecido e aceito.

A consciência, conforme preconiza Vigotski, constitui-se, pois, no social, nas relações entre os indivíduos e o meio físico e sociocultural. Essa relação é biológica, dialética, e mediada pela atividade social. A atividade humana como explicou Vigotski, é mediadora das relações do homem com a natureza concretiza-se através dos instrumentos produzidos historicamente, ou seja, o que caracteriza a atividade humana é que ela é mediada externamente pelos instrumentos técnicos e bens culturais, orientados para regular as ações sobre os objetos, e pelos sistemas de signos, orientados para regular as ações sobre o psiquismo do outro e de si mesmo.

Para Leontiev (1983), se a consciência é uma aquisição puramente humana, também “[...] sua natureza e suas especificidades qualitativas devem ser procuradas nas especificidades da vida humana, que a diferenciam da vida instintiva dos animais e, antes de tudo, nas especificidades da construção da atividade de trabalho do homem”. (LEONTIEV, 1983, p. 24).

Percebe-se então, que Vigotski compreende a consciência humana no tensionamento da atividade humana, à qual define em dois tipos - pensamento e ação real, enfatiza, entretanto, que “[...] não representam dois campos separados um do outro por um abismo; na realidade, na realidade viva, encontramos a cada momento a passagem do pensamento para a ação e da ação para o pensamento”. (VIGOTSKI, 1983, p. 249). Desta forma, ele chega ao conceito de instrumentos e signos e situa a natureza como algo a serviço dos propósitos do homem que a

domina, distinguindo, finalmente, o homem dos outros animais e elaborando seu conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de signos, ao invés de instrumentos.

Portanto, para Vigotski, o mecanismo de mudança individual no decorrer do desenvolvimento, tem sua raiz na interação estabelecida com instrumentos e signos presentes na sociedade e na cultura, com e por meio dos processos psicológicos superiores e, que definem a natureza mediada da consciência, na e pelo tensionamento da atividade humana, de tal forma a transformar-se na dialética de mudança histórica.

Na constituição de seus estudos sobre consciência, Vigotski, processa a ideia de que os processos psicológicos superiores se originam na vida social, no tensionamento e na participação do sujeito em atividades compartilhadas com os outros. Segundo Valsiner e Van Der Veer (1996), quando Vigotski desenvolveu o conceito de processos psíquicos superiores, o fez por meio da sua concepção de homem como objeto da psicologia, “o homem, em comparação ao animal, possui um modo peculiar de existência, uma vez que modifica ativamente as situações que se lhe colocam, empregando ferramentas e signos que mediam a relação dele com o mundo e com os outros homens. (VALSINER E VAN DER VEER, 1996, p.208)

Para Vigotski, no desenvolvimento do homem, a linha natural de desenvolvimento se assemelha aos processos de maturação e crescimento, enquanto a linha cultural trata dos processos de apropriação e domínio dos recursos e instrumentos que a cultura dispõe. Transcorre sob condições de mudanças dinâmicas mediadas entre o biológico e o social. O desenvolvimento cultural se sobrepõe aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico da criança. Forma uma unidade com tais processos, somente mediante um processo de abstração podemos separar um conjunto de outro.

Dentro desta linha de pensamento, Vigotski afirma que o desenvolvimento cultural do homem, aparece duas vezes, sendo o primeiro, em nível social entre pessoas, que seria o interpsicológico e, depois em termos individual na subjetividade do próprio homem, o intrapsicológico. Aplicando à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos, todas as funções psicológicas se originam como relações entre seres humanos.

Compreende, então, que a internalização das formas culturais de conduta implica a reconstrução da atividade psicológica sobre a base das operações com signos. Os processos de interiorização seriam os criadores de tal espaço interno da consciência e não como a recepção na consciência de conteúdos externos.

Deve-se notar, conforme Vigotski (1983) que os processos de internalização, aludem à constituição dos processos psicológicos superiores e se relacionam tanto com aspectos de

desenvolvimento cognitivo como da personalidade do sujeito, ou da atividade psicológica propriamente dita, põe-se em jogo tanto o desenvolvimento do pensamento, a capacidade de argumentação, como desenvolvimento dos sentimentos e da vontade. A internalização, por conseguinte, não é um processo de cópia da realidade externa num plano interior existente, é um processo em cujo seio se desenvolve um plano interno da consciência.

Os processos de interiorização de Vygotsky, remetem na verdade, à atividade instrumental, em termos de interação tensionada entre homem e meio cultural. Na concepção que desenvolve a interrelação entre os aspectos centrais de suas proposições, somando os instrumentos psicológicos de mediação semiótica, os instrumentos de mediação, ou melhor, apropriação ou domínio destes, são uma fonte de desenvolvimento.

Sobre os instrumentos e signos de mediação, Vigotski imprime a ideia de que estes não cumprem um papel auxiliar ou facilitador da ação, mas que, por sua inclusão nela, produzem uma mudança em sua própria estrutura dando lugar a uma nova ação. Se relaciona com a constituição dos níveis superiores de funções como a memória e a atenção. O desenvolvimento da memória contínua, através da organização lógica e em virtude de seu uso da linguagem, mas reorganizada como produto de uma reestruturação de conjunto das relações genéticas que se estabelecem entre memória e pensamento.

Em termos de análise sobre as postulações de Vygotsky, acerca do conceito de instrumentos e signos, depreende-se a conclusão de que este atribuía um papel central aos signos de natureza semiótica, dentro destes, se ocupou centralmente de fala como via principal para a análise das raízes genéticas do pensamento e da consciência.

Isto implica uma concepção particular das origens do psiquismo e critérios específicos de como compreender os processos de desenvolvimento. Isto é, análise do desenvolvimento dos processos psicológicos superiores a partir da internalização de práticas sociais específicas. De modo que, os processos psicológicos superiores são especificamente humanos, enquanto históricos e socialmente constituídos. Em geral, estão constituídos na vida social para serem específicos dos seres humanos. Regulam a ação em função de um controle voluntário, superando sua dependência e controle por parte do meio ambiente.

Neste movimento dialético o homem, como sujeito coletivo, desempenha papel ativo e modificador da realidade, pois é em igual medida produto das determinações sociais e produtor, pelas relações socioculturais e o trabalho, das próprias condições de existência.

Definidos alguns parâmetros teóricos sobre a constituição da consciência, enquanto atividade do psiquismo humano, de maneira a argumentar, em torno da constituição de atitudes sociais, recorre-se à Vigotski (1997) e suas três fases fundamentais da dinâmica afetiva, a qual

expressa uma dimensão importante da sua concepção ontológica, ou seja, a natureza consciente, orientada e livre da atividade humana.

Segundo o autor, a dinâmica afetiva corresponde: 1) à transformação da dinâmica do campo psicológico, da dinâmica da situação, na dinâmica do pensamento; 2) o desenvolvimento e a implantação dos processos dinâmicos do próprio pensamento, sua transformação inversa em dinâmica da ação. A ação refratada através do prisma do pensamento se transforma em outra ação, atribuída de sentido, consciente e, portanto, intencionalmente e livre que, segundo Vigotski (1997), está em uma relação distinta com a situação e que a ação diretamente condicionada pela situação não passa por esta transformação.

De tal modo que, a função consciente é a expressão das funções psicológicas superiores e, portanto, está inserida na dinâmica da semântica e adquire possibilidades distintas de ação. Tomar consciência significa em certa medida dominar. Uma vez ser “[...] próprio dos processos psicológicos superiores uma natureza intelectual distinta e uma natureza afetiva distinta. Tudo reside no fato de que o pensamento e o afeto representam partes de um todo único – a consciência humana” (VIGOTSKI, 1997, 273). A interpretação da consciência como uma forma especial de organização do comportamento do homem, uma forma que se fundamenta no social, na história e na cultura.

Define assim a unidade afeto e intelecto - partes da unidade que é a consciência - o que mais interessa na análise da constituição das atitudes sociais, pois não existiriam, segundo Vigotski, dois tipos de dinâmica, independentes do caráter das funções que são postas em movimento pelos processos dinâmicos, nem dois tipos de atividades, independentes dos sistemas que estão em sua base. Existem, sim, duas unidades de funções dinâmicas, quais sejam, o pensamento e a atividade real.

Para Vigotski (1999) a emoção estabelece nexos e conexões com a memória, linguagem, percepção, atenção, imaginação e as outras funções psicológicas, formando um sistema funcional dinâmico, mediado pela linguagem, a partir das experiências geradas nas atividades culturais, sociais e históricas de concretos. Como consequência, para definir emoção é necessário compreender os significados e sentidos da emoção. E o que determina significados e sentidos é a vivência emocional é o caráter da experiência singular da pessoa participante das práticas sociais concretas, históricas e culturais, e de sua atividade no contexto dessas práticas. Quando se fala de participação supõem-se que a pessoa assuma um lugar e uma posição do contexto das práticas sociais, que, por sua vez, também determina os sentimentos e significados que constroem sobre sua atividade, agora perpassada por emoções.

Portanto, se toda atividade humana é marcada pela emoção, parece relevante lembrar que as formas particulares de atividades sociais mediadoras que compõem as práticas sociais, são marcadas por diferentes emoções que compõem a cultura onde elas se desenvolvem.

De forma que, a prática social que resulta do tensionamento expresso nas relações socioculturais, ocorre em meio a atravessamentos de sentidos e emoções que tendem a refletir-se em uma gama de sentimentos, tais como, ressentimentos, de contentamento, de preconceito, de crenças e descrenças, de agradecimento, de medo, de ódio, de raiva, de alegria, de vergonha, de orgulho, de doenças, de compaixão, de paixão, de amor, de etc. Como toda atividade humana, as práticas sociais são marcadas por emoções e sentimentos. As emoções criam, tomam forma e se expressam nas atividades, nas relações, nos discursos e nos produtos das atividades de convívio social, como por exemplo, as representações sociais que ancoram as atitudes frente à um determinado contexto, no qual o objeto a qual se direciona a atitude pode ser um determinado grupos de pessoas, como é o caso das pessoas com deficiência.

O que nos leva a ideia de que as atitudes sociais, são constituídas nesse movimento dialético de objetivação-subjetivação-objetivação, cujo elemento mediador sócio-histórico são as relações concretas que estabelecem na realidade, que é sócio historicamente constituída. De forma, que o domínio da cultura é condição para a humanização. Argumenta-se, que dentro da perspectiva da psicologia histórico-cultural, as atitudes sociais devem ser consideradas como uma categoria social, histórica e ideológica, como significantes das representações sociais que circulam nos mais diversos ambientes socialmente compartilhados.

Com o objetivo de compreender, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, a dimensão da constituição de atitudes sociais na atividade humana, recorre-se à Minick (2002), segundo o qual, Vigotski, buscou [...] explicar o desenvolvimento psicológico em termos da diferenciação e do desenvolvimento de sistemas sociais de ação em que o indivíduo participa” (MINICK, 2002, p. 32), cuja ênfase assenta-se na “[...] participação dos sujeitos em práticas sociais, mas, especificamente, na atividade social comunicativa”. Assim, o desenvolvimento cognitivo passa a ser inseparável das formas particulares - sociais e culturais -, “[...] do modo como a palavra é usada na atividade social verbalmente mediada” (MINICK, 2002, p. 33), ou seja, em conexão com a interação social e a prática social.

Ainda sobre a constituição de atitudes sociais em termos de signos culturais, volto a ideia expressa por Vigotski, (1997) de que nossas ações não nascem sem causa, mas que são movidas por certos processos dinâmicos, necessidades e estímulos afetivos. Também nosso pensamento sempre é motivado, sempre está psicologicamente condicionado, sempre derivado de algum estímulo afetivo, pelo qual é posto em movimento e orientado. “O pensamento não

motivado dinamicamente é tão impossível como uma ação sem causa”. (VIGOTSKI, 1997 p. 266).

Outro aspecto importante do pensamento de Vigotski para a compreensão da constituição de atitudes sociais, se refere a sua concepção de sujeito ativo e a diferença que ele faz entre situação social do desenvolvimento e o conceito de ambiente objetivo. O que marca essa diferença é que a pessoa significa esse ambiente e suas experiências nele. Portanto, não é uma relação passiva e sim um “relacionamento definido pelas necessidades e metas da pessoa, um relacionamento definido pelas formas de prática social que relacionam a pessoa com o ambiente e definem o que ele significa para ela” (MINCK, 2002, p. 57) ou seja, define o significado de diferentes aspectos de seu ambiente, a considerar que:

A dinâmica do pensamento não é a relação dinâmica refletida no espelho que domina na situação real. Se o pensamento não mudaria nada na ação dinâmica seria absolutamente desnecessário. Por certo que a **vida determina a consciência**. Esta surge da vida e forma apenas um de seus momentos. Mas uma vez nascido, **o próprio pensamento determinou a vida**. Mais exatamente, a vida pensante se determina a si mesmo através da consciência. Enquanto separamos o pensamento da vida, da dinâmica e da necessidade, o privamos de toda a atividade, nos cerramos todos os caminhos para a revelação e o esclarecimento das propriedades e da missão mais importante do pensamento: determinar o modo de vida e de conduta, modificar nossas ações, dar-lhes uma direção e liberá-las da dominação da situação concreta. (VIGOTSKI, 1997, 279, **grifos da autora**).

Quando refletimos, ancorados na concepção vigotskiana sobre a “dinâmica do pensamento”, em cujas interações sociais e culturais a “vida determina a consciência” e “o próprio pensamento determinou a vida”, numa relação fluída em contextos culturais, a “vida pensante se determina a si mesmo através da consciência” e os relacionamos com o conceito de seres históricos, entende-se que para Vigotski seres humanos devem ser considerados pelo modo como criam seu ambiente, dando origem a novas formas de consciência, influenciando e sendo por este influenciado.

Dentro dessa “dinâmica do pensamento”, Vigotski, nos permite compreender que as transformações históricas na sociedade e na vida material produzem transformações na natureza humana, em sua consciência e comportamento, num processo de correlações entre as questões psicológicas concretas e as concepções sobre o trabalho humano e, o uso de instrumentos como meios pelos quais o homem pode transformar a natureza e a si mesmo.

Em tese “podemos dizer que cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais” (VIGOTSKI 1996, p. 368), de modo que as características individuais e até mesmo suas atitudes individuais estão impregnadas de trocas com o coletivo, ou seja, mesmo o que

tomamos por mais individual de um ser humano foi construído a partir de sua relação com o indivíduo.

Complementar às ideias de Vigotski, a Teoria das Representações Sociais (TRS), proposta por Serge Moscovici (1961), cuja ideia se voltou a elaboração de um conceito psicossocial, no qual o objetivo seria dialetizar as relações entre indivíduo e sociedade, sinalizando à compreensão de que as pessoas não são apenas processadores de informações, mas pensadoras ativas que “produzem e comunicam incessantemente suas próprias representações e soluções específicas para as questões que se colocam a si mesmo” (MOSCOVICI, 1984, p.16).

Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais “questiona ao invés de adaptar-se e [...] busca o novo, lá mesmo onde o peso hegemônico do tradicional impõe as suas contradições” (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 1995, p.17). Concernente com este pensamento, a Teoria das Representações Sociais se refere a conhecimentos, que consideram o repertório individual, a troca social e a subjetividade, sendo uma importante forma de elaboração de saber.

Premissas que servem de ancoragem ao estudo sobre as atitudes sociais frente à educação inclusiva, posto que, segundo Jovchelovitch (2000), a TRS prospecta um novo olhar aos objetos a que se propõe compreender, trazendo à tona elementos importantes para compreensão das construções sociais, além de contribuir para a formulação de novas hipóteses, sobre os vários problemas presentes na sociedade contemporânea. A teoria se desenvolveu procurando estabelecer novas bases epistemológicas para a compreensão da relação sujeito-objeto, atribuindo grande importância às chamadas subjetividades.

Para conceituar Representações Sociais (RS), Moscovici (1978) diferencia de representações sociais os conceitos de mito, de ciência e de ideologia e associa tais representações aos conceitos de natureza psicológica como a opinião, a atitude e a imagem. Desta maneira, Moscovici (1987) reforça a existência de um estímulo externo às representações sociais, além de relacionar a este estímulo a resposta do indivíduo, tornando assim indissociável o universo externo e interno do sujeito. Com isso, formaliza-se a perspectiva de construção da representação social, rejeitando a ideia de simples passividade na reprodução de um objeto dado.

As representações sociais se manifestam em palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam. Portanto, podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais. “Sua mediação privilegiada, porém, é a linguagem, tomada como forma de conhecimento e de interação social” (MINAYO, 1995, p. 108).

As representações sociais, segundo Spink (1993), são estruturas estruturadas ou campos socialmente estruturados porque se referem a um sujeito social, que apresenta sua história pessoal e social, inserido em um determinado grupo e inscrito numa situação social e cultural definida. Da mesma forma, as representações sociais são também estruturas estruturantes, capazes de transformar a realidade social, expressando a realidade intraindividual e exteriorizando o afeto. Spink também mostra que “o conhecimento estudado via representações sociais é sempre um conhecimento prático; é sempre uma forma comprometida e/ou negociada de interpretar a realidade”. Neste sentido, “a representação é uma construção do sujeito enquanto sujeito social, pois ele é produto e produtor desta realidade social” (GIORDANO, 2000, p.67-8).

Assim, o conceito de representação social abrange todo o indivíduo, com toda a sua experiência. É um conhecimento socialmente elaborado e compartilhado nas experiências do dia a dia, bem como pelas informações e modelos de pensamento adquiridos e transmitidos por meio de nossas ações. De acordo com Moscovici (2003, p. 322), ao tentar compreender o conhecimento do senso comum, é preciso apreender o contexto cultural, histórico e social em que tal conhecimento foi construído.

Assim, “quando se estuda o senso comum, o conhecimento popular, nós estamos estudando algo que liga sociedade, ou indivíduos, a sua cultura, sua linguagem, seu mundo familiar” (MOSCOVICI, p. 322). As representações sociais são, de acordo com Moscovici (2003), teorias do senso comum que se elaboram coletivamente nas interações sociais, sujeito-sujeito e sujeito-instituição, num determinado tempo, numa cultura e num espaço específico, na tentativa de tornar o estranho familiar e dar conta da realidade.

É na interação com o mundo e com os parceiros que o sujeito elabora o conhecimento e vai socializando, construindo valores e se apropriando das ideias que circulam na sociedade. As representações sociais têm, portanto, um vínculo com a ação humana. Elas dão sentido ao comportamento, integrando-o numa rede de relações, concorrendo para reconstruir e ressignificar os objetos sociais.

Assim, a representação é um conjunto organizado de informações, atitudes e crenças que um indivíduo ou um grupo elabora a propósito de um objeto, de uma situação, de um conceito e de outros indivíduos ou grupos, portanto, uma visão subjetiva e social da realidade.

Ampliando essa compreensão, Vigotski enfatiza que todos os fenômenos que emergem do contexto social são investidos simbolicamente, porque recebem nomes e significados que os avaliam, explicam e lhes dão sentido. Por exemplo, ao falar de deficiência e educação inclusiva

estamos fazendo referência a algo que faz parte do nosso cotidiano e que recebe significados a partir do contexto em que está inserido.

Nessa lógica, Jodelet (2001) aprofunda o conceito ao dizer:

A representação social é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. São sistemas de interpretações que regem as relações do sujeito com o mundo, no sentido em que orientam e organizam as condutas a as comunicações sociais, assumindo forma de linguagem comum. (JODELETE, 2001, p. 26)

Compreende-se que a representação social é um saber prático que liga um sujeito a um objeto, com determinados elementos e relações; é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). Tem uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (que lhe confere significações) com seu objeto que faz da representação uma construção e expressão do sujeito (JODELET, 2001).

Quando nos remetemos ao conceito de representação social e sua relação com a deficiência, ressaltamos o aspecto simbólico que esses termos apresentam, o que considera a construção de uma ênfase social-simbólica paralela à construção científica. Nesse sentido, compreendemos que as estruturas sociais e suas interações são dotadas de significados, em que se abrigam teorias, doutrinas e crenças que circundam os sujeitos e que os indivíduos utilizam para elaborar suas respostas, ao mesmo tempo em que contribuem para construir e reconstruir uma realidade comum.

As representações sociais são como sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros e orientam e organizam nossas condutas. Elas estão ligadas a sistemas de pensamento mais amplos, como os ideológicos ou culturais, e a um estado de conhecimentos científicos assim, como à condição social e à esfera da experiência privada e afetiva dos indivíduos (JODELET, 2001).

Assim, compreendemos que as ações e os discursos produzidos pelos indivíduos são dinâmicos e alteram-se ao longo de suas vidas, de acordo com suas experiências. Desse modo, evidencia-se o emergir das representações sociais, que refletem as condições sociais, econômicas e culturais em que vivem os coletivos e contemplam as condições de existência dos atores sociais.

É no teor desses discursos que pretendemos analisar a relação entre as concepções de deficiência e pessoas com deficiência presentes nas políticas públicas de educação inclusiva e a atitude social de professores frente à educação inclusiva à luz das representações sociais.

As representações sociais, quando analisadas na perspectiva de Vigotski em sua teoria histórico-cultural, retratam esse sistema de pensamento demarcando a indissociabilidade entre o social e o individual, os quais se fundem por meio do processo de mediação semiótica e instrumental. Os professores estão, da mesma forma, submetidos a essa estrutura de formação do pensamento e, portanto, suas representações atuam diretamente no ato pedagógico, entrelaçando o conhecimento teórico e seu equipamento emocional, nem sempre consciente.

Por quanto, a historicidade da função docente e a da constituição da escola são fatores cruciais a serem considerados à efetividade de uma outra perspectiva educacional, atualmente, galgada pela ideia de educação inclusiva, cujos princípios se chocam com a tangibilidade do ser, estar e agir na escola inclusiva, interpondo um distanciamento simbiótico entre o que se pretende e o que ocorre no cotidiano escolar e, mais ainda, gerando sofrimento psíquico e alterando o equipamento emocional do professor, o qual enfrenta o ônus de ser responsabilizado quase que exclusivamente pelo sucesso da política inclusiva.

Alguns estudos apontam a emergência de se olhar para a subjetividade do professor, seja pela Psicanálise (ÁVILA; TACHIBANA; VAISTSERG, 2008; CARDOSO; BOER; FONTANA, 2015), pelo sentimento de autoeficácia do professor (DIAS, 2017), pela relação entre subjetividade e aprendizagem (CARDOSO et al., 2006), pelo imaginário coletivo de professores no contexto inclusivo (ZIA, 2012), pelas representações sociais dos professores em diferentes perspectivas (MUSIS; CARVALHO, 2010; RIBEIRO; JUTRAS, 2006; MALACRIDA, 2012), pelo olhar sobre o adoecimento do professor (SILVEIRA et al., 2014; SILVA, 2011; NORONHA; ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2008) ou pela atitude social (OMOTE, 2005, 2008, 2015).

Como afirmação da premissa que estrutura este estudo, parece relevante, afirmar que as representações sociais só podem ser entendidas como fenômenos sociais, como a relação entre a intersubjetividade e resultado de múltiplas apropriações dos signos culturais, atente-se, entretanto, não se trata de abandonar o individual, mas compreender suas representações na dialética relação entre o sujeito e a realidade social. Jovchelovitch (2000) chama a atenção para o sentido de social, compreendendo que “o problema central é reconhecer que, ao analisar fenômenos psicossociais – e representações sociais – é necessário analisar o social enquanto totalidade”. (JOVCHELOVITCH, 2000, p.79).

Essa ideia remete aos postulados do materialismo histórico-dialético sobre o conceito de totalidade, entendido como um pensamento teórico capaz de apreender a historicidade e concretude da realidade e de que “nada é passível de ser conhecido; nenhuma unidade pode ser compreendida desvinculada da totalidade, da concretude e das determinações históricas da vida

entre os homens” (OLIVEIRA, 2015, p. 145). Assim, não há como conhecer a particularidade apartada das relações históricas entre os homens, que constituem a gênese do conhecimento. Minayo (2000) discorre sobre uma das correntes da Teoria das Representações Sociais baseada na dialética marxista e aponta que para ele “as representações, as ideias e os pensamentos são conteúdo da consciência que, por sua vez, é determinada pela base material” (p.98).

Este olhar perpassado e sustentado na historicidade, nos leva à realidade concreta da escola e o processo de constituição das representações sociais dos professores, as quais são permeadas pelo conflito e o tensionamento entre o individual e o coletivo, não de forma separada ou isolada, mas na dialética das relações a partir das quais realizamos nossas sínteses individuais e, citando o próprio Moscovici (2000), “as representações [...] carregam a marca dessa tensão, conferindo-lhe um sentido e procurando mantê-las nos limites do suportável. Não existe sujeito sem sistema nem sistema sem sujeito” (p.12).

É fato indubitável que o caráter social imbricado no individual é de difícil apreensão, sendo essencial o raciocínio dialético, no qual o social não existe sem o individual e vice-versa, presumido que “não existe um corte dado entre o universo exterior e o universo do indivíduo (ou grupo)”, tendo em vista que “o objeto está inscrito num contexto ativo, dinâmico, pois que é parcialmente concebido pela pessoa ou a coletividade como prolongamento de seu comportamento”, por conseguinte, “só existe para eles enquanto função dos meios e dos métodos que permitem conhecê-lo. Mas, o sujeito constitui-se ao mesmo tempo” (MOSCOVICI, 1978, p. 48).

Premissas que inferem à Teoria das Representações Sociais, a possibilidade de compreender o processo de formação das representações sobre os diferentes fenômenos e “mesmo utilizada de modo limitado, é um instrumento poderoso para sugerir imagens sobre como o professor estrutura seu mundo profissional” (MENIN; SHIMIZU; LIMA, 2009, p.563) na tensão da realidade concreta da escola.

Um dos princípios da Teoria das Representações Sociais se refere ao esforço de transformar o estranho em familiar, com base em uma lógica por analogia, na busca de solucionar os conflitos de nosso esquema conceitual, que coexistem em dois sistemas de pensamento o consensual ou senso-comum e o reificado ou conhecimento científico. (MOSCOVI, 1978). Sendo o senso-comum, aquele constituído nas relações cotidianas e com base numa lógica de naturalização e acomodação para lidar com o conhecimento no plano social e interacional e; o outro – o reificado (materializado como objeto, coisificado) - com rigor metodológico, próprio da ciência, busca explicações e teorizações acerca dos fenômenos, sejam físicos e objetivos ou psíquicos e subjetivos.

Desta forma “as representações sociais podem ser definidas como princípios organizadores das relações simbólicas entre indivíduos e grupos”, (DOISE, 2002, p. 67), sendo no nesse movimento tensionado, que as atitudes sociais dos professores sobre educação inclusiva e deficiência se constituem ou seja, no entrelaçamento e tensão entre o pensamento consensual e científico, que as “as representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre a qual elas intervêm”.(JODELET, 1989, p. 33).

De forma que a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1975), serve à compreensão ampliada de aspectos referentes à temática da educação das pessoas com deficiência, tendo em consideração o necessário reconhecimento e consciência de como a cultura da educação inclusiva, influencia a vida cotidiana, nas escolas e nas universidades, e quais as implicações dessa cultura para o fenômeno da deficiência, como ela concebe, compreende e propaga os pressupostos da diferença, enquanto atitudes sociais vão sendo constituídas no tensionamento entre senso comum e conhecimento científico.

2.1 Atitude social e a formação de professor para escola inclusiva

Na Conferência de Pesquisa da National Disability Authority (NDA)² de 2006 em Dublin, Bert Massie, presidente da Comissão de Direitos da Deficiência do Reino Unido, disse: “As atitudes em relação à deficiência são a principal barreira para a plena participação das pessoas com deficiência...as pessoas com deficiência podem contribuir...as atitudes estereotipadas e negativas impedem as pessoas”. “As pessoas com deficiência identificam regularmente as atitudes sociais como o estressor mais potente e negativo em suas vidas...” (HANNON, 2006, p. 12).

Corroborando com a fala de Massie, e, pressupondo que a ação do professor é fundamental numa escola que se quer inclusiva, torna-se relevante aprofundar os conhecimentos sobre as percepções dos professores, relativamente, ao trabalho a desenvolver no contexto pedagógico da educação das pessoas com deficiência, situando as atitudes sociais sobre

² A National Disability Authority (NDA) foi criada em 2000 na Irlanda. Uma das 4 prioridades delineadas em seu primeiro Plano Estratégico (2001-2003) foi influenciar as atitudes da sociedade irlandesa: “A Autoridade identificará e desenvolverá a conscientização pública sobre questões e atitudes relacionadas à deficiência para pessoas com deficiência e mobilizar apoio dentro da sociedade irlandesa para políticas e práticas inclusivas.” (Uma Questão de Direitos: Plano Estratégico 2001-3, 2001, p.22). Disponível em: HANNON, Frances. Revisão da literatura sobre atitudes em relação à deficiência. www.nda.ie.

deficiência, pessoa com deficiência e a educação inclusiva, como termos conceituais referentes nesta análise.

As atitudes podem ser entendidas como uma orientação seletiva e ativa em uma determinada situação, criando assim hábitos que predispoem ações, as atitudes dos sujeitos podem ser favoráveis ou desfavoráveis frente à uma ação. (RIBEIRO; SIMÕES; PAIVA, 2017)

De acordo com a teoria histórico-cultural de Vigotski (1934; 1989; 1993), uma pessoa em interação com o ambiente social forma impressões sobre as outras pessoas e essas impressões direcionam o seu comportamento. As atitudes são formadas como consequência da ação da pessoa, ancorada nas representações que esta faz do objeto referencial. Atitudes são formadas durante o processo de socialização, como uma das características do processo de humanização.

As atitudes sociais influenciam as políticas públicas e a legislação, de modo que atitudes sociais negativas, tendem a ser uma barreira formidável para o sucesso de políticas específicas, como no caso da educação inclusiva. Esta situação torna-se ainda mais complexa pelo fato de que as pessoas com deficiência estão sub representadas no setor público, particularmente em posições estratégicas e gerenciais. Elas estão sub representadas onde decisões sobre política e prestação de serviços são tomadas.

No contexto das relações sociais, as atitudes sociais são as bases para a qualidade de uma relação interpessoal. De outro lado, as atitudes também são a base para a formação do preconceito, da violência e outras formas de discriminação, que no campo das ciências humanas, e em particular as ciências da educação, necessitam considerar para o melhor entendimento do fenômeno educacional e da promoção do bem-estar humano.

Na percepção de Allport (1954), citado por Rodrigues (et al, 2007), a atitude é um estado neurológico e mental de alerta, organizada através da experiência e capaz de exercer uma influência mentora ou dinâmica sobre a resposta da pessoa a todos os objetos e situações a que está relacionada. Ela é uma resposta subentendida, produtora de tensão e considerada socialmente significativa no meio em que o indivíduo está inserido.

Premissas que definem as atitudes como a “tendência psicológica que é expressa através da avaliação de uma entidade (objeto atitudinal) em uma gradação que vai de favorável à desfavorável” ou como “um sentimento positivo ou negativo geral e duradouro sobre alguma pessoa, objeto ou problema”. (RODRIGUES et al, 2007, p. 87), sendo estas que determinam as reações de pessoas diante de um objeto específico, bem como tudo o que culturalmente se envolva com este objeto, tais como, o próprio ajustamento social e a proteção contra o reconhecimento de verdades indesejadas.

Devido ao seu caráter volitivo, atitudes não são observáveis e estão relacionadas com a avaliação feita de um objeto, indicando a favorabilidade ou desfavorabilidade em relação ao objeto ou ideia avaliada. Os elementos principais característicos das atitudes sociais são: “[...] a) uma organização duradoura de crenças e cognições em geral; b) uma carga afetiva pró ou contra; c) uma predisposição à ação; d) uma direção a um objeto social” (RODRIGUES et al., 2007, p. 97-98).

A atitude também se refere a um “estado mental e neurológico de prontidão, organizado por meio da experiência e capaz de exercer uma influência ou dinâmica sobre a resposta do indivíduo a todos os objetos e situações a que está relacionada”. (RODRIGUES et al, 2007, p. 90) ou ainda, a “uma organização relativamente duradoura de crenças acerca de um objeto ou situação que predispõem uma pessoa a responder de uma determinada forma” (RODRIGUES et al, 2007, p. 90).

Apreendidas por meio da interação social e mediadas por signos culturais, numa visão multidimensional, as atitudes constituem-se de três componentes, a saber, a componente cognitiva, refere-se a crenças, conhecimento, conceitos, informações e cognições que acreditamos como verdadeiras em relação a um objeto social; a componente afetiva, sistema de valores de dimensão emocional na qual o indivíduo desenvolve sentimentos de aceitação ou rejeição relativamente ao objeto social; e a componente comportamental, predisposição para atuar de uma determinada forma, sendo esta componente constituída pelo conjunto de reações do indivíduo relativamente ao objeto da atitude. (RODRIGUES et al, 2007, 91).

O modelo das atitudes sociais, baseados nessas três componentes, demonstra a existência da “correlação entre como as pessoas se sentem a respeito de um objeto, o que acreditam em relação àquele objeto e como se comportam em relação a ele”. (RODRIGUES et al, 2007, p. 88), de forma que envolvem o que as pessoas pensam, sentem e como gostariam de se comportar a respeito de um objeto atitudinal, sendo o comportamento determinado não apenas pelo que as pessoas gostariam de fazer, mas também pelo que elas pensam que devem fazer, tendo em vista as consequências esperadas de seu comportamento.

Dentro da premissa psicológica, a função das atitudes é facilitar a adaptação do indivíduo ao ambiente em que está inserido. Quando se diz que uma pessoa tomou uma atitude, entende-se, segundo Rodrigues (et al, 2007) que ela adotou determinada posição que não é neutra, uma vez que ela elaborou um julgamento avaliativo sobre algo, sobre alguma coisa ou sobre alguém. Esse julgamento pode ser favorável ou desfavorável, de menor ou maior intensidade, ativado de imediato da memória ou de forma inconsciente.

Considerando as proposições de Rodrigues (et al, 2007), se ao assumir uma definição das três componentes atitudinais, quais sejam, cognição, afeto comportamento; infere-se que preconceito, estereótipo e discriminação, se configuram como o aspecto afetivo de uma atitude

negativa frente a um grupo, ou a membros de um grupo estigmatizado com base nas crenças acerca de atributos a ele associadas, como o preconceito, definido como uma atitude hostil é, portanto, negativa. Não raro, preconceito e estereótipo caminham juntos, e as pessoas utilizam suas crenças estereotipadas para justificar seu preconceito em relação a integrantes de determinados grupos, e, discriminá-los, como no caso das pessoas com deficiência.

Sobre a atitude social, ainda conforme Rodrigues (et al, 2007), no caso de não sentirmos empatia por pessoas pertencentes a um determinado grupo, necessariamente temos uma série de pensamentos relativos a esse grupo e, ao encontrarmos um membro desse grupo, manifestamos, por meio de ações específicas, que com ele não simpatizamos. A explicação para essa reação determinada, explica Rodrigues (et al, 2007) ocorre, por que os elementos - afeto, cognição, comportamento - influenciam-se mutuamente, pois, há uma tendência a fazer com que esses elementos sejam coerentes, isto é, se somos contra algo, temos um pensamento acerca desse algo que justifica ou explica nosso sentimento negativo e, em consequência, tendemos a nos comportar de forma hostil em relação a tal objeto.

Durante as relações interpessoais surgem manifestações de vários fenômenos psicológicos como os afetos e desafetos, dentre os quais, as formações de atitudes, estereótipos, preconceitos, cooperação, competição etc. Ainda em relação ao assunto, as pessoas com preconceitos contra determinados grupos só veem neles manifestações que se coadunam com sua visão preconceituosa e passam por cima de tudo o que contradiz tal visão. (RODRIGUES, et al, 2007).

Neste estudo, as atitudes sociais referenciadas, objetivam explorar as ideias e crenças manifestadas pelos professores sobre educação das pessoas com deficiência em contextos educacionais inclusivos. Todo este grupo de pessoas, é entendido nos textos da Declaração de Salamanca (1994), Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD, 2006) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI, 2008), como aquele que necessita para a inclusão de justiça, respeito à diversidade e direito à igualdade, denota a necessidade de adoção de atitudes sociais favoráveis na sociedade em geral e na educação em particular.

Entretanto, a questão da inclusão educacional de alunos com deficiências, apresenta-se como um fenômeno, teoricamente mais complexo do que simplesmente afirma uma discussão de modelos ou supostas dicotomias de exclusão x inclusão; normal x anormal, pois os discursos que fundamentaram e fundamentam práticas pedagógicas exercidas no cotidiano das escolas para alunos com deficiência são um reflexo das crenças, valores e atitudes frente a estas pessoas

reais, concretas, com suas possibilidades de aprendizagem específicas que considerem condições sensoriais, físicas ou intelectuais.

O fato de termos nestas últimas três décadas, avançado de um modelo educacional que ofertava educação em espaços segregados para um modelo em espaços inclusivos, não significa que por si só os sistemas estejam oferecendo uma educação de qualidade, seja nas salas de aula ou nos espaços de suporte da educação especial, pois há muitas barreiras a serem vencidas e uma delas vincula-se às crenças, valores, atitudes e estereótipos.

Como afirmam Omote et al. (2005), de toda a comunidade escolar, os professores são um segmento particularmente importante na promoção do ensino inclusivo. De um modo geral, eles não receberam formação especializada para trabalhar nessa perspectiva, em que há aluno com deficiência nas suas salas de aula, e ela não seria apenas a formação para a compreensão das características e necessidades do aluno com deficiência e a utilização de ampla variedade de recursos, mas teria também que ser construída uma nova visão de ensino e de aprendizagem, fundada em atitudes genuinamente favoráveis à inclusão. O papel do professor em processos educacionais inclusivos é imprescindível, pois

[...] são agentes importantes na construção da educação inclusiva, pois depende essencialmente deles a criação de um clima acolhedor para todos os alunos na sala de aula. As suas ações docentes e sociais na sala de aula se constituem como elementos críticos para o ensino inclusivo. Para tanto, além da capacitação didático-pedagógica para lidar com a diversidade de características e necessidades educacionais de seus alunos, precisam desenvolver atitudes genuinamente favoráveis em relação aos princípios e práticas da inclusão (OMOTE, 2003, p. 1).

À medida que os sistemas educacionais vão se tornando mais heterogêneos, a inclusão parece ser a tendência, com isso, a formação docente bem-sucedida constitui um dos desafios importantes. Esse desafio não reside na abordagem teórica simplista da heterogeneidade, que se apresenta à escola na e pela diversidade de grupos antes segregados, mas na habilidade daqueles em formação, em compreender a dinâmica da representação social desta diversidade.

Ressalte-se que, em conformidade com Rodrigues (et al, 2007), bem como, dentro das premissas teóricas de Vigotski, as atitudes são elaborações culturais, de forma que tendemos a assumir as atitudes que prevalecem na cultura em que nascemos e crescemos, e individuais, porque resultam das nossas experiências pessoais, convivências, daqueles que admiramos e, até mesmo, tememos. Enquanto membro de uma cultura, comunidade e família, o indivíduo adquire e assimila, quase sem ter consciência, as atitudes predominantes, aceitando-as como as melhores.

Sendo as atitudes aprendidas e apreendidas no meio social, compreende-se, então, o papel fundamental da escola como espaço social privilegiado enquanto agente que contribui e influencia para a construção e mudança das atitudes sociais. Neste sentido, o professor representa um papel relevante e imprescindível na sala de aula, pois ele influencia as dinâmicas e relações de forma determinante. É o professor que estabelece as regras, que organiza conteúdos, que planeja, que avalia, ou seja, é o mediador e o orquestrador da aula. Também a forma como pensa, reage, interage com os alunos, bem como, se sente face ao grupo-turma e à matéria a lecionar, origina um determinado clima ou atmosfera mais ou menos positiva na sala de aula. Através do tom de voz, inflexões, expressões faciais, da postura, de sinais não verbais, auditivos e visuais, o professor pontua mensagens e atitudes que regem o tensionamento em sala de aula.

Então, ao “[...] colocarmos em primeiro plano as questões históricas, sociais e culturais inextricáveis aos debates contínuos sobre a inclusão, focaremos em um contexto que foi e continua sendo influenciado pelas crenças e pelos valores com relação a quem se adequa”. (OMOTE, 2016, p. 24).

Nessa perspectiva, Omote (2005, p. 10) pontua que a “[...] concepção que a sociedade tem sobre as pessoas com deficiência influencia significativamente as relações sociais e orienta as ações planejadas e praticadas com respeito a elas”. Em outras palavras, o conceito de deficiência elaborado socialmente norteia a criação de políticas voltadas para esse público, regulamenta a legislação que respalda tais políticas e, por conseguinte, intervém nas relações entre pessoas com e sem deficiência.

Na pesquisa em pauta, tal como Omote (1990, p. 168), infere-se que se faz necessário estudar as suposições e crenças das pessoas que reconhecem outras como deficientes e, por isso, tratam-nas de modo distintivo, pois “[...] o processo de julgamento e interpretação que as pessoas comuns fazem das deficiências e das características dos deficientes deve ser incluído no estudo das deficiências como parte integrante e crucial do fenômeno”.

Por quanto, tende a ser relevante compreender as inter-relações entre atitudes sociais e o campo da formação para a Educação Inclusiva, “perpassado pelo olhar, sentir e pensar dos professores.” (SADAO, 2016, p. 14), à luz da Teoria das Representações Sociais, tendo em conta que atitude social envolve tensionamentos entre aspectos cognitivos, simbólicos, emotivos e sociais de como os professores dão sentido às facetas da deficiência, bem como a representação destes sobre as pessoas com deficiência.

Numa pesquisa sobre a atitude social em relação à educação inclusiva, esse tensionamento foi demonstrado no trabalho de Muis e Carvalho (2010) quanto às

representações sociais dos professores a respeito da inserção do aluno com deficiência no ensino regular. Por meio de questionários aplicados a 107 estudantes do curso de Pedagogia que atuam como professores, os autores concluíram que as representações dos pesquisados se apoiam em três pontos principais: capacitação, afetividade e política educacional. Em suas falas destacam a necessidade de superar dificuldades de ordem psicossocial. Os autores destacam que “os indivíduos desenvolveram articulações que remetem tanto à formação quanto a aspectos subjetivos, como afetividade, civilidade, desafio e rejeição [...] Se, por um lado, eles tentam incluir o aluno pela via do afeto, por outro, eles o excluem sob o enfoque da falta de medidas, de material didático e de formação adequada para trabalhar com ele” (2010, p. 212).

De modo que a afetividade se apresenta como um elemento de importância para o professor. Além disso, conforme análise dos autores, a capacitação se apresenta como uma questão significativa, mas há outros elementos ligados à política educacional que afetam o trabalho do professor na sala de aula, os quais também foram encontrados no estudo de Silveira et al., (2014), como o número de alunos na sala de aula, materiais e recursos para a atuação didática, as condições de trabalho, o reconhecimento público e a valorização da docência. Para as autoras, cabe considerar que o “desenvolvimento das atribuições laborais do professor, acima de tudo, necessita ser subsidiado por políticas de incentivo salarial, material e formativo, direcionadas tanto ao profissional quanto ao contexto escolar e que favoreçam os processos de saúde e a qualidade das experiências de aprendizagem criadas (p.138).

No estudo de Ribeiro e Justas (2006), na mesma direção do de Muis e Carvalho (2010), a afetividade se coloca como um componente importante para uma melhor relação educativa e, dessa forma, “consequentemente, à aprendizagem dos conteúdos escolares” (p.44).

Outro aspecto apontado por Muis e Carvalho (2010) trata da representação social do professor em relação ao aluno com deficiência, o que eles observam é que essa representação ainda se apresenta ancorada na ideia de normalidade, fato que, na opinião dos autores, não favorece as práticas inclusivas. Ávila, Tachibana e Vaistserg (2008), numa perspectiva psicanalítica, por meio de uma entrevista grupal com 12 docentes de cursos de Letras e de Pedagogia, numa abordagem de personalidade coletiva, revelou a angústia dos professores devido a inclusão escolar de alunos com deficiência e uma concepção maternal, baseada na ideia de que ele deve ser cuidado pela mãe. Dessa forma, o ambiente comum não seria o lugar mais adequado para ele, que é “visto como um ser humano cheio de limitações a serem superadas, do ponto de vista técnico, além de um indivíduo em sofrimento emocional profundo” (p. 161).

Esses dados nos chamam a atenção porque a pesquisa realizada por Oliveira (2002) com 23 professores de educação especial, apontou que 87% dos professores ainda concebem a deficiência no plano individual, fixando no aluno o ônus de ser deficiente, seja por condições individuais (47,8% dos professores), seja por causas psicossociais (39,2%) e apenas 13% deles possuem uma representação interacional da condição de deficiência, considerando a complexa interação entre indivíduo e audiência na interpretação da deficiência. Certamente, essa visão compromete a prática pedagógica: se o problema está no aluno ou nas suas condições de vida, o que pode a escola ou o professor fazer? Isto, do ponto de vista pedagógico e da formação humana, é extremamente grave, pois imobiliza, transfere para outras instâncias o que seria o compromisso e o papel da escola.

Numa pesquisa conduzida por Martins; Abreu e Rozek (2020) tiveram destaque as publicações que investigaram as representações dos professores sobre a Educação Inclusiva. Entre 28 estudos empíricos sobre as atitudes dos professores a respeito da Educação Inclusiva, foram considerados, para a análise qualitativa, 16 publicações, as quais focalizaram alunos com deficiência.

A maioria destes teve como objetivo caracterizar as crenças dos professores (ou, em alguns casos, também de diretores e futuros professores) sobre o processo de inclusão escolar, envolvendo aspectos como a representação sobre o conceito de Educação Inclusiva, desafios e dificuldades implicadas no processo de inclusão e crenças sobre a efetividade da Educação Inclusiva. (MARTINS; ABREU; ROZEK; 2020).

Outro objetivo dos estudos conduzido por Martins; Abreu e Rozek (2020), foi descrever as representações dos educadores sobre as pessoas com deficiência, incluindo, por exemplo, como definiam a deficiência. Por fim, outras duas pesquisas investigaram em que medida a formação contribui para a mudança das crenças dos professores sobre o processo de inclusão, seja na formação inicial ou em cursos específicos de formação continuada.

A partir da análise de conteúdo dos artigos, Martins; Abreu e Rozek (2020), descreveram sobre as representações sociais dos professores sobre a educação inclusiva, as pessoas com deficiência, a efetividade da educação inclusiva e os fatores determinantes na efetividade dos processos inclusivos:

1) **a definição de Educação Inclusiva:** acredita-se que está relacionada à socialização da pessoa com deficiência. Incluir significa muito mais compartilhar o mesmo espaço físico e conviver com os outros e mostrar-se prestativo na escola. Associa-se à ideia de que os alunos com deficiência e sem deficiência podem aprender, de modo que o papel da educação inclusiva seria muito mais viabilizar a convivência do que a aprendizagem e o desenvolvimento efetivo

desses sujeitos. Perspectiva sustentada em uma ideia de ensino e aprendizagem como processos burocráticos, que delimitam, massificam e padronizam o desenvolvimento humano. Ou seja, que desconsideram os processos subjetivos singulares dos sujeitos implicados no ensinar e no aprender;

2) **pessoa(s) com deficiência:** predomínio de um viés individual, biológico, patologizante. Ênfase nos aspectos como seu diagnóstico científico, seja como critério de organização de turmas homogêneas em escolas regulares. Vinculação da deficiência às noções de incapacidade, diferença e anomalia. A deficiência é vista como algo inerente ao sujeito, que lhe pertence, ligado a uma patologia, cuja origem estaria em processos biológicos;

3) **a efetividade da Educação Inclusiva:** negação em relação à inclusão. Os professores geralmente tinham como base um viés individual-biológico-patologizante sobre a deficiência. Essa visão fatalista sobre a deficiência acaba retirando da escola regular a possibilidade de ensinar o aluno, sendo os espaços especializados, com recursos e profissionais específicos, vistos como única saída;

4) **os fatores determinantes na efetividade dos processos inclusivos:** os professores reivindicaram condições concretas para que a educação se torne efetivamente inclusiva, indo além dos aspectos legais. O interesse político surgiu como um fator determinante nesse processo, no sentido de que não basta impor a inclusão dos alunos com deficiência na escola regular, é preciso avaliar as condições reais do sistema educacional para tanto. Do ponto de vista pedagógico, o que se percebe é a predominância da boa vontade individual de professores. algo importante que apareceu em alguns estudos diz respeito ao investimento na pessoa do professor como fator determinante para a efetividade dos processos inclusivos.

Gomes e González Rey (2007, p. 412) também ressaltam essa questão ao se referirem à “instrumentalização e à racionalização dos elementos de sentidos subjetivos, que são singulares e individuais”. Para os autores, só será possível mudar as posturas profissionais frente ao processo de inclusão se levarmos em conta a singularidade dos professores, bem como, as representações sociais que constituem o caráter subjetivo de sua personalidade, como bem descrito por Moscovici (1975).

A título de análise reflexiva dos estudos sobre conhecimentos e representações dos professores, Martins; Abreu e Rozek (2020), indicam que ainda há muito a ser feito para que processos educacionais inclusivos, de fato sejam implementados com coerência aos seus princípios fundamentais. Conhecimentos empobrecidos ou representações equivocadas sobre o conceito de educação inclusiva ainda estão presentes, de modo que seu caráter humanitário é

muito mais ressaltado do que seu caráter educacional. Isso se ancora em concepções de sujeito, de deficiência e de ensino e aprendizagem marcadas pela padronização e universalização.

Em defesa da construção da cultura inclusiva, Dantas (2018) e Chahini (2016) advogam que o compartilhamento do mesmo ambiente é propício para que os alunos com deficiência possam interagir com os demais colegas e alcançar a autonomia. Omote (2016) cita que, para que isso ocorra, é imprescindível enfrentar as situações desfavoráveis oriundas de crenças, sentimentos e atitudes em relação à pessoa com deficiência, situações estas muitas vezes veladas (ARAUJO; ARAUJO; ARAUJO, 2016) e que podem se configurar em estereótipos, o que só aumentaria os obstáculos para o aluno com deficiência (SALES; MOREIRA; COUTO, 2016). Para Chahini (2016), representações sociais equivocadas, tendem a constituir-se em atitudes desfavoráveis em relação à educação inclusiva, podem aumentar as dificuldades de praticá-la, ou seja, de oferecer a inclusão. (MARTINS; ABREU E ROZEK, 2020).

Estudo realizado por Bermúdez e Antola (2020), colocam que apesar de um marco regulatório no Uruguai desde 2010, com garantias à equalização de oportunidades para pessoas com deficiência, tais requisitos legais não modificaram a prática de ensino em sala de aula. Desenvolveram pesquisa com o objetivo de conhecer as atitudes dos professores a fim de entender sua predisposição para atuar e fazer uma proposta para intervenção em sala de aula que aborda a diversidade. O estudo envolveu 42 professores do ensino fundamental de centros educacionais públicos, localizados em localidades rurais e urbanas no Uruguai, aplicando a escala de atitudes em relação às pessoas com deficiência (VERDUGO, ARIAS & JENARO, 1992). Bermúdez e Antola (2020), concluíram haver relação estatisticamente significativa entre o treinamento inicial de professores em relação à atitude geral, envolvimento pessoal e reconhecimento e ou negação de direitos de pessoas com deficiência.

Em um ensaio teórico, Vieira e Omote (2021) discutiram sobre as atitudes sociais dos professores frente a educação inclusiva, no qual inferem que “Os professores representam a peça principal no processo de educação escolar. Como todo ser humano, os professores constroem conhecimento a respeito do mundo e das pessoas ao redor”. Representações constituídas e enraizadas em “[...] concepções, atitudes sociais, crenças e expectativas.” (VIEIRA e OMOTE, 2021).

Concebe-se, por exemplo, um viés em determinados contextos de que “Atitudes docentes podem decorrer de sua experiência prática e podem ser influenciadas por percepções equivocadas, preconceitos, valores ou experiências anteriores positivas ou negativas”. (VIEIRA e OMOTE, 2021). De modo, que se pode argumentar, com base em Jodelet, (2001), que atitude social, tem a sua ancoragem na representação social, considerando ser, a representação social

um saber prático que liga um sujeito a um objeto, com determinados elementos e relações; a qual é sempre representação de alguma coisa (objeto = deficiência) e de alguém (sujeito = pessoa com deficiência). Tem uma relação de simbolização (deficiente) e de interpretação (que lhe confere significações = incapacitado = limitado = indesejável) com seu objeto que faz da representação uma construção e expressão do sujeito.

Num estudo conduzido por Saloviita (2018) do Departamento de Formação de Professores, Universidade de Jyväskylä, Jyväskylä, Finlândia, apontou que as atitudes positivas do professor são essenciais para o sucesso da educação das pessoas com deficiência em salas de aula regulares. O estudo pesquisou as atitudes dos professores em relação à inclusão usando uma grande amostra nacional e a Escala de Atitudes dos Professores em relação à Inclusão (TAIS). 1.764 professores finlandeses do ensino básico participaram da pesquisa por e-mail. Foram 824 professores de sala de aula, 575 professores de disciplinas e 365 professores de educação especial. O resultado apontou que os professores da sala de aula pontuaram abaixo e os professores da disciplina significativamente abaixo, o ponto médio neutro da escala. As pontuações médias dos professores de educação especial ficaram acima do ponto médio.

O resultado foi revelador e preocupante, já que cerca de 20% dos professores eram fortes oponentes da inclusão e somente 8% eram fortes defensores. As atitudes em relação à inclusão tiveram apenas associações fracas com outras variáveis que não a categoria de professor. A orientação para o trabalho e a autoeficácia dos professores tiveram baixas associações com suas atitudes em relação à inclusão. Os resultados ilustram o clima de atitude dos professores em relação à inclusão e indicam o potencial existente para mudanças nas políticas.

Portanto, a formação de professores, desde a inicial à formação continuada, precisa levar em consideração, variáveis pessoais que constituem a subjetividade, no sentido de apreender as representações sociais já estruturadas em relação às pessoas com deficiência e a educação destas em ambientes escolares inclusivos. As atitudes sociais favoráveis à inclusão, representam ancoragem cognitiva à mobilização dos conhecimentos e recursos disponíveis para a constituição da educação inclusiva. (VIEIRA e OMOTE, 2021). Por isso, Omote (2016, 2021) ressalta que a formação de professores, se enrede numa abordagem curricular sobre inclusão, convivência e interação, como forma de promover atitudes sociais favoráveis em relação à inclusão.

A formação inicial, continuada e a permanente para a educação inclusiva, exige uma postura protagonista de professoras e professores no processo de ensino e aprendizagem e concomitantemente, ações colaborativas no seu principal lócus de formação que é a escola.

A atitude social frente à deficiência e as pessoas com deficiência, tem como princípio a compreensão de que “há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual nem tudo deve ser diferente, [...] é preciso que tenhamos o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza.” (MANTOAN, 2000, p. 8). Atitudes sociais humanizadas e que primam pela alteridade se forjam no reconhecimento da diferença, do ser diferente, da diversidade, da heterogeneidade, da dessemelhança enquanto incompletude do Humano ou do Humano ser reivindicada a alteridade como meio de diálogo. O futuro de uma educação verdadeiramente inclusiva depende de uma mudança cultural que apoia e nutre diferenças e vê o sucesso através de uma lente não focada na padronização, mas na diversidade.

Ao se referir sobre a formação de futuros educadores, Omote (2001), ressalta que estes precisam ter oportunidades que os levem a reflexões e análises críticas sobre suas representações sociais de pessoas com deficiência, com base em crenças e sentimentos equivocados sobre deficiência, além do envolvimento com a construção de uma nova ordem social envolvendo essas pessoas, necessários à mudança na mentalidade da sociedade como um todo e na construção de uma sociedade genuinamente inclusiva, justa e igualitária. Ainda segundo o autor, ultimamente todos os setores da sociedade estão, de alguma forma, preocupados com a questão da inclusão e da oportunidade de acesso das minorias tradicionalmente excluídas. E isso pode representar um salto qualitativo em direção ao atendimento mais cidadão aos deficientes.

Abordar as atitudes sociais como princípio formativo necessário à práxis docente, envolve algumas considerações necessárias sobre as tensões fundamentais centradas em torno do poder-saber profissional de professoras e professores e de um discurso cultural dominante sobre o qual se situa a aprendizagem do numeramento na escola, bem como, na análise crítica acerca do conceito de deficiência e pessoas com deficiência definido pelas políticas públicas de formação docente.

No panorama atual, a educação de pessoas com deficiência é amplamente vista como domínio de especialistas. Isso pode levar à suposição de que, se alguém não tiver essa especialização, não tem capacidade para atender às necessidades dessas pessoas e, conseqüentemente, não lhe cabe também o compromisso com a Educação Inclusiva.

Trata-se de panorama equivocado e limitante à institucionalização da educação inclusiva com ênfase no não acolhimento à diversidade, e que reclama por reformulação do pensamento pedagógico na formação docente, de forma a elaborar processos de desenvolvimento de um sistema onde cada professor é um professor inclusivo.

A este respeito, afirmam Crochík et al (2009, p. 44):

Entendemos que a implantação da educação inclusiva é importante na luta por uma sociedade mais justa, mas não devemos desconsiderar os limites da educação atual no que se refere à formação, devido às próprias condições objetivas. Isso implica a necessidade de mais do que somente a inclusão das minorias antes segregadas da escola regular, a necessidade de nos preocuparmos também com a qualidade da educação e com o quanto esta atualmente contribui para formar indivíduos efetivamente críticos. Se a crítica se relaciona com a possibilidade de uma sociedade mais justa, e, se possível, justa, o convívio com minorias discriminadas já constitui em um elemento formador.

O que significa ser essencial preparar todos os professores para trabalharem em salas de aula inclusivas, e igualmente importante fornecer desenvolvimento profissional adequado em processos de formação permanentes perpassados pela pedagogia da diversidade, cuja matriz referenciada na atitude social frente à educação inclusiva para pessoas com deficiência, se constitua na reflexão crítica sobre ser um professor inclusivo. Um processo que se define na seguinte postura:

[...] nem aceitar, muito menos tolerar diferenças, mas sim produzir diferenças. Há uma incessante forma de vida que é produzida pelos diferentes que é preciso estar atento para aproveitar. Ou seja, a educação só será inclusiva se prestar a exterioridade, ou seja, se ‘estes novos alunos’ envergarem a escola com suas diferenças, e a modificarem. E ao mesmo tempo, teremos uma educação inclusiva quando tais crianças e jovens puderem passear a céu aberto com toda a exuberância de suas diferenças. (ABRAMOWICZ apud CROCHÍK, 2011, p. 82).

Nesse sentido, a necessidade de formação de professores para a educação inclusiva, numa perspectiva centrada em direitos humanos e nos Estudos da Deficiência, enquanto paradigma teórico-conceitual, são alternativas apontadas para ampliar conhecimentos teóricos e técnicos, além de aprofundar suas reflexões sobre crenças e atitudes, com a finalidade de assegurar uma prática pedagógica qualificada, que promova uma aprendizagem significativa e inclusiva.

Portanto, abordar as atitudes sociais como princípio na formação de professores para a educação inclusiva faz todo o sentido e adquire significado quando Omote (1990, p. 169) nos esclarece que as pessoas podem não estar suficientemente “[...] conscientes das inúmeras e complexas influências que suas percepções em relação às deficiências sofrem em função de suas histórias passadas, dos seus modos de inserção na sociedade e das relações com as pessoas com deficiência”.

Atitudes favoráveis à inclusão escolar de alunos com deficiência são consideradas essenciais, pois são constituidoras da faculdade do professor de valorizar a diferença e a heterogeneidade, de colocar-se no lugar do outro e ser favorável à Educação Inclusiva.

O Manual para garantir inclusão e equidade na educação (UNESCO, 2019) com base em pesquisas em nível global junto aos ministérios da educação sobre variáveis que influenciam a educação inclusiva, afirma que “[...] muitos fatores podem trabalhar para facilitar ou inibir práticas inclusivas e equitativas nos sistemas educacionais. Alguns desses fatores são: **atitudes** e habilidades dos professores, infraestrutura, estratégias pedagógicas e o currículo.” (UNESCO, 2019, p. 13. **Grifo da autora**).

De modo que, abordar a acessibilidade atitudinal, por meio de programas e práticas de sensibilização e conscientização sobre a convivência na diversidade humana, tende a resultar em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações

Nesse sentido a atitude social de professores em interação com alunos com deficiência, pode ser considerada como um dos princípios formativos na elaboração de políticas públicas de formação docente, por tratar-se de componente que transcende o didático-pedagógico e transborda em conceito moral, ético, afetivo, emocional. Relações sociais e interpessoais acolhedoras na sala de aula e em toda a comunidade escolar é um importante requisito para a constituição de um ambiente educacional inclusivo.

Essa proposição sobre a atitude social frente à educação inclusiva, em essência significa refletir sobre a constituição de processos políticos e pedagógicos efetivos para “[...] transformar as escolas públicas em instituições acolhedoras e sensíveis, capazes de responder de maneira humana e eficiente às necessidades e habilidades específicas de todos os alunos.” (STANBACK & STANBACK, 1999, p. 7). De modo que a educação inclusiva, enquanto fenômeno educacional transformador envolve mais do que a renegociação e a reorganização “dos limites e das estruturas da educação especial e regular, a inserção de alunos com deficiência em turmas de ensino regular, a maneira pela qual avaliamos as necessidades e as habilidades dos alunos e os instruímos, ou de que forma organizamos o dia escolar.” (Idem)

De fato, ambientes acessíveis e tecnologias assistivas, por exemplo, são essenciais à educação inclusiva, mas [...] também envolve, e isto pode ser ainda mais importante, o repensar de nossas atitudes e crenças sobre as crianças, sobre a educação, sobre a atmosfera e sobre a(s) cultura(s) das escolas [...] (STANBACK & STANBACK, 1999, p. 7). Um dos fatores que influenciam fortemente o desenvolvimento de modelos inclusivos para a diversidade nas instituições educacionais são as atitudes da comunidade escolar e sobre como a diversidade é conceituada, como é avaliada emocionalmente e como é respondida.

Conforme preconiza Omote (2016, p. 14):

As atitudes sociais se definem em relação a um determinado alvo, referido por objeto atitudinal e constituído por algum objeto social, como uma categoria de pessoas ou

uma instituição social. A atitude social em relação à Educação Inclusiva apresenta uma estrutura multidimensional e condicionada às crenças sobre deficiências e as Pessoas com Deficiência. Assim, pode-se falar em atitudes sociais em relação a pessoas com uma determinada deficiência ou em relação a inclusão.

A categoria das atitudes sociais é tema de estudo da psicologia social, cuja elaboração conceitual se enreda pela análise do comportamento humano. A partir da leitura de Rodrigues (1973; 2009), pode-se definir as atitudes sociais como predisposições a comportamentos em determinadas situações, derivadas de valores internalizados durante o processo de desenvolvimento de cada pessoa, não observadas diretamente, mas sim inferidas. Representam gostos e desgostos, afinidades e aversões por determinadas situações. De ordem íntima, desempenham funções específicas para cada pessoa, servindo como ajuda à formação de ideias mais estáveis da realidade e servem de base para situações sociais importantes. Enquanto organização duradoura de crenças e cognições em geral, a atitude social é dotada de carga afetiva pró ou contra um objeto social definido, que dispõe a uma ação coerente com as cognições e afetos relativos a esse objeto.

Sobre a atitude social, ainda conforme Rodrigues (2009), no caso de não gostarmos de pessoas pertencentes a um determinado grupo, necessariamente temos uma série de pensamentos relativos à tal grupo e, ao encontrarmos um membro desse grupo, manifestamos, por meio de ações específicas, que com ele não simpatizamos. A explicação para essa reação determinada, explica Rodrigues (2009) ocorre, por que os elementos como afeto, cognição e comportamento, influenciam-se mutuamente, pois, há uma tendência a fazer com que esses elementos sejam coerentes, isto é, se somos contra algo, temos um pensamento acerca desse algo que justifica ou explica nosso sentimento negativo e, em consequência, tendemos a nos comportar de forma hostil em relação a tal objeto.

Durante as relações interpessoais surgem manifestações de vários fenômenos psicológicos como os afetos e desafetos, dentre os quais, as formações de atitudes, estereótipos, preconceitos, cooperação, competição etc. (RODRIGUES, 2009). Ainda em relação ao assunto, as pessoas com preconceitos contra determinados grupos só veem neles manifestações que se coadunam com sua visão preconceituosa e passam por cima de tudo o que contradiz tal visão (RODRIGUES, 2009).

Vieira (2014) ressalta que as atitudes sociais são compostas por componentes cognitivos, afetivos e comportamentais e qualquer modificação em um desses componentes afeta todo o sistema, o que pode resultar em uma mudança das atitudes.

De acordo com Ribeiro, Simões e Paiva (2017) os atores sociais carregam consigo elementos históricos que trazem opiniões e vivências coletivas que repercutem na construção cultural, social e política dos sujeitos.

As atitudes sociais assim como outras variáveis não imediatamente visíveis tais como as crenças, os valores e as concepções de ensino e aprendizagem, podem determinar a qualidade da relação interpessoal entre o professor e o aluno, podendo comprometer o processo inclusivo de ensino e aprendizagem (FONSECA-JANES; OMOTE, 2015). Omote, Baleotti e Chacon (2014) destacam que um professor com atitudes sociais desfavoráveis em relação à inclusão, dificilmente consegue enfrentar o desafio de promover ensino de qualidade.

A efetivação dos ideais da educação inclusiva pode ocorrer por meio da construção de atitudes sociais favoráveis à inclusão, uma vez que estas podem organizar ou reorganizar crenças e cognições sobre as diferenças, direcionar a afetividade de modo a ser favorável com relação às diferenças e, principalmente, direcionar a ação para a aceitação das diferenças. Assim, as atitudes sociais se constituem como bons preditores das ações que são direcionadas ao objeto atitudinal (FONSECA-JANES; OMOTE, 2015, p. 5).

Omote (1990, p. 168), afirma ser necessário estudar as suposições e crenças das pessoas que reconhecem outras como deficientes e, por isso, tratam-nas de modo distintivo, pois “[...] o processo de julgamento e interpretação que as pessoas comuns fazem das deficiências e das características dos deficientes deve ser incluído no estudo das deficiências como parte integrante e crucial do fenômeno”.

Portanto, abordar as atitudes sociais frente à educação inclusiva, a partir das premissas da teoria histórico-cultural de Vigotski, faz todo o sentido e adquire significado quando Omote (1990, p. 169) nos esclarece que as pessoas podem não estar suficientemente “[...] conscientes das inúmeras e complexas influências que suas percepções em relação às deficiências sofrem em função de suas histórias passadas, dos seus modos de inserção na sociedade e das relações com as pessoas com deficiência”.

Por quanto, parece razoável interpretar as inter-relações entre atitudes sociais e o campo da formação para a educação inclusiva, “perpassado pelo olhar, sentir e pensar dos professores.” (SADAO, 2016, p. 14), tendo como pano de fundo a categoria da consciência formulada na teoria histórico-cultural.

Na premissa histórico-cultural de interpretação da consciência como uma forma especial de organização do comportamento do homem, uma forma que se fundamenta no social, na história e na cultura, permite a compreensão da atitude social, como comportamentos socialmente expressivos e, que envolve os aspectos cognitivos, simbólicos, emotivos e sociais

de como os professores dão sentido às facetas da deficiência e das pessoas com deficiência. Isso ocorre porque cada forma de comportamento cultural e, num certo sentido, resultado do desenvolvimento histórico da humanidade, adquire uma forma adequada de adaptação a esse tipo de comportamento (VIGOTSKI, 1989).

O comportamento humano é uma luta que não se interrompe em nenhum momento, a qual se integram realidade e totalidade do indivíduo, afirma Vigotski (1989), um fenômeno psicológico que precisa ser considerado em sua integralidade, a partir de sua relação com a personalidade e com as vivências reais de cada sujeito humano em seu contexto material de existência. A realidade histórica e cultural colabora na constituição do sujeito – o que significa que os fatores sociais, culturais, históricos, econômicos e políticos que permeiam a realidade influenciam a constituição do sujeito e de sua subjetividade, influenciando sua forma particular de se relacionar com o mundo, de modo que, todas as relações interpessoais interferem na constituição do sujeito e na formação dos sistemas psicológicos, bem como na construção da própria consciência.

Embora as atitudes possam ser pensadas como processos individuais internos, elas ligam cada pessoa a um mundo social de outras pessoas, atividades e questões, incluindo pessoas que estão ativamente engajadas em ajudar a formar ou mudar atitudes. Assim, as atitudes fazem parte de uma estrutura pela qual interpretamos nosso ambiente social. Argumenta-se, então, que as atitudes sociais frente à educação inclusiva, são constituídas no cerne das relações sociais mediatizadas pelos signos culturais presentes em contextos sociais nos quais as pessoas encontram sentimento de pertença.

De posse desta consideração, e, postulando a possibilidade de atuar no sentido da constituição de atitudes sociais positivas em relação a deficiência e as pessoas com deficiência imersas em contextos educacionais inclusivos, concerne-se possível pensar, a partir da teoria histórico-cultural de Vigotski, cujos postulados argumentam que,

[...] no desenvolvimento cultural da criança toda função aparece duas vezes: primeiro, em nível social, e mais tarde em nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológico), e depois no interior da própria criança (intrapsicológico). Pode-se aplicar isto igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos. Todas as funções psicológicas se originam como relações entre os seres humanos. (VIGOTSKI, 1995, p. 150).

A possibilidade de aplicabilidade de constituir as atitudes sociais numa relação dialética entre o interpsicológico, ou seja, mediatizado pelos signos presentes na cultura, como por exemplo, o conceito de deficiência, de tal modo a influenciar o intrapsicológico, sendo este

dado na dimensão dos processos educacionais, abre possibilidades para ressignificar as atitudes sociais frente à educação de pessoas com deficiência.

Cabe assim, a proposição de abordagens teórica formativa de professores, num dos mais relevantes postulados vigotskiano, que reside na compreensão da deficiência não como um "impedimento biológico com consequências psicológicas", mas como um fenômeno sociocultural do desenvolvimento.

Vygotsky argumentou que uma deficiência é percebida como uma "anormalidade" apenas quando e se é trazida para o contexto social, de forma que o cérebro, o olho, o ouvido ou membros humanos não são apenas órgãos físicos, o comprometimento de qualquer um desses órgãos "leva a uma reestruturação das relações sociais e a um deslocamento de todos os sistemas de comportamento" (VIGOTSKI, 1983, p. 63). Além disso, a deficiência varia psicologicamente em diferentes ambientes culturais e sociais, por exemplo, "a cegueira da filha de um fazendeiro americano, do filho de um proprietário de terras ucraniano, de uma duquesa alemã, de um camponês russo, de um proletário sueco - todos esses são fatos psicologicamente inteiramente diferentes" (VIGOTSKI, 1983, p. 70).

Outro argumento interessante do ponto de vista da sobrevivência, a cegueira, no mundo da natureza, é um comprometimento mais grave do que a surdez. No mundo social, no entanto, a surdez é uma deficiência mais grave, pois impede o domínio da fala, bloqueia a comunicação verbal e impede a entrada no mundo da cultura. Portanto, ser surdo "... perturba as conexões sociais de uma pessoa de uma maneira mais substancial do que a cegueira" (VIGOTSKI, 1983, p. 77). Logo, do ponto de vista social, o problema primário de uma deficiência não é a deficiência sensorial ou neurológica em si, mas suas implicações sociais, pois, "qualquer deficiência física... não só altera a relação da criança com o mundo, mas sobretudo afeta sua interação com as pessoas".

Na premissa vigotskiana, qualquer defeito orgânico revela-se como uma anormalidade social no comportamento e, embora afirme que não há dúvida de que a cegueira e a surdez em si são fatores biológicos, defende que o professor "deve lidar não tanto com esses fatores biológicos por si só, mas sim com suas consequências sociais", de tal forma que ao se colocar "diante de nós um menino cego como objeto de educação, então é necessário lidar não tanto com a cegueira em si, mas com aqueles conflitos que surgem para uma criança cega ao entrar na vida" (VIGOTSKI, 1983, p. 102).

Defende-se ainda que a constituição de atitudes sociais positivas em relação a educação, aborde a deficiência no contexto do paradigma da natureza social da deficiência, proposto por Vygotski (1983), com base nos conceitos de "deficiência primária", "deficiência secundária" e

suas interações. A relevância destes conceitos reside na ideia de que a deficiência "primária" é uma deficiência orgânica devido a fatores biológicos, enquanto a deficiência "secundária" refere-se a distorções das funções psicológicas superiores devido a fatores sociais. Importa saber, que a deficiência orgânica impede que uma criança domine algumas ou a maioria das habilidades sociais e adquira conhecimento em um ritmo adequado e de forma aceitável. No entanto, é o meio social da criança que modifica seu curso de desenvolvimento e leva a distorções e atrasos.

Desse ponto de vista, cita-se como exemplo, os sintomas como infantilismo comportamental ou primitivismo de reações emocionais em indivíduos com deficiência mental são considerados condição de deficiência secundária, adquiridos no processo de interação social. Vigotski (1989) apontou que, do ponto de vista educacional, o problema primário de uma deficiência não é o comprometimento orgânico em si, mas suas implicações sociais, uma vez que, uma alteração orgânica é reconhecida pela sociedade como uma anormalidade social no comportamento. Argumenta-se, pois, que as expectativas e atitudes do meio social e as condições criadas pela sociedade influenciam o acesso da pessoa com deficiência a conhecimentos, experiências e oportunidades socioculturais de adquirir as ferramentas psicológicas necessárias para os processos de aprendizagem que lhe são específicos. Omote (et al, 2005) argumentam que:

A importância do estudo das atitudes sociais não está apenas na sua associação com o comportamento, mas também porque elas indicam as definições do problema, mantidas pelos membros de uma coletividade, e servem de quadro de referência dentro do qual ocorrem comportamentos direcionados ao objeto atitudinal (Altman, 1981). A partir da compreensão das atitudes sociais dos professores em relação à inclusão, é possível ter alguma ideia das condutas que eles adotam em suas salas de aula. Bender, Scott e Vail (1995) evidenciaram que os que têm atitudes negativas em relação à inclusão utilizavam estratégias de ensino inclusivas com menos frequência do que os com atitudes positivas (OMOTE et al, 2005, p. 388).

Mudar atitudes negativas da sociedade em relação às pessoas com deficiência deve ser um dos objetivos dos educadores, já argumentava Vigotski em seus postulados datados de 1934. A busca por processos educacionais que considerem o potencial e características qualitativas na educação de pessoas com deficiência é a espinha dorsal da abordagem vigotskiana. Perspectivas teóricas que possibilitam compreender a singularidade qualitativa do desenvolvimento de uma pessoa com deficiência mediada por um fator tão poderoso como a implicação social da deficiência. Ele escreveu: "Uma criança cujo desenvolvimento é impedido por uma deficiência não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que seus pares; pelo contrário, desenvolveu-se de forma diferente". (VIGOTSKI, 1983, p. 96).

A atitude social frente à educação inclusiva, encontra em Freire (1977) uma referência emocional interessante, quando este argumentou “que quem ensina, aprende a ensinar e, quem aprende, ensina a aprender”, introduzindo o ideia de reaprender, enfatizando também que não se trata apenas de aprender a aprender, a fazer, a conviver. É algo além de “aprender o porquê”. Ele propõe uma mudança de paradigma, levando em conta que todos os seres humanos são incompletos e inacabados, completando-se na interação com os outros. Ciente desse processo, o ser humano é movido pela esperança, precisa de sonhos e utopia para viver plenamente.

No sentido de que as atitudes sociais são forjadas no tensionamento das interrelações que se estabelecem em contextos mediados por signo, como por exemplo, a sala de aula, Vigotski também argumentou que o professor deve ser um mediador entre o sujeito que aprende e o saber. No sentido de que a “[...] mediação consiste nas ações de um agente intermediário em um relacionamento. A interação entre o homem e o mundo não é uma relação direta, mas fundamentalmente mediada.” (VIGOTSKI, 1984, p. 127).

O conceito de mediação de Vygotsky, coincide com o que Larrosa e Skliar (2002) sugerem quando discutem a ideia de uma pedagogia do diálogo, da harmonia, da empatia, não para acabar com as diferenças, mas manter a tensão entre eles, entendendo que é da tensão que surge a criação de algo novo e a possibilidade de uma nova ordem, que subverte o caos. Não se trata de caracterizar o que é diversidade e quem compõe, mas para entender melhor como as diferenças fazem os seres humanos.

Argumenta-se, que os processos de constituição de atitude social frente à educação, precisa pautar-se na constância interrogativa sobre os sentidos de “igualdade e desigualdade” e “diversidade e diferença”, de forma a combater circunstâncias em que imperativos do tipo “educar na diversidade respeitando a identidade de cada um, aceitar a diferença a partir da igualdade entre os seres humanos” (FERRE, 2001, p.197) passam a indicar retóricas vazias, facilmente assimiláveis e possíveis de serem ditas, por qualquer um, sem a assunção de maiores compromissos.

Nesse sentido, concorda-se com a Larrosa e Skliar (2002) quanto à dualidade paradoxal presente em discursos dirigidos às pessoas com deficiência em termos de “igualdade e desigualdade” e “diversidade ou diferença”, aos quais cabe distinção em seus significados conceituais e discursivos, pois, a “igualdade” é significativa e política quando se refere ao movimento contrário à desigualdade, quando se instala para romper a simetria das representações culturais e a desastrosa distribuição dos recursos humanos e materiais.

Mas, quando a igualdade se estabelece como normalização, como sistema de poder estabelecido a partir de uma perspectiva (con)cêntrica, não podemos senão voltar a

lembrar as trágicas pressões “para/de ser iguais” que a maioria de sujeitos e de comunidades sofreram durante séculos. A “diferença”, como termo cultural e – político – opõe-se, pelo contrário, não à igualdade, mas, sim, à mesmidade, ao fato de somente poder ser um mesmo, a negar que exista algo/algum fora de nós mesmos, a não nos reconhecermos nos outros, a não ser, justamente, em nós mesmos (LARROSA e SKLIAR, 2002, p. 36).

Por fim, argumenta-se que a constituição de atitudes sociais positivas em relação a educação inclusiva da pessoa com deficiência, pode ser apreendida no sentido da pedagogia do diálogo, da harmonia, da empatia, proposta por Larrosa e Skliar (2002), um fazer pedagógico que não chegue ao ponto acabar com as diferenças, porém, que mantenha a inquietação entre as duas, compreendendo que é da tensão que surge a criação de algo novo e a possibilidade de uma nova ordem, que acontece o caos, uma vez que ao educacional não concerne caracterizar o que é a diversidade e quem a compõe, senão conceber melhor como as diferenças nos constituem enquanto indivíduos.

Para concluir, conforme corroborado por estudos conduzidos por Omote (2005), as atitudes dos professores em relação aos alunos com deficiência têm um impacto significativo na experiência educacional. Embora os marcos legais declarem que pessoas com deficiência têm o direito à educação na sala de aula regular, essas normas não garantem que serão aceitos ou tratados de forma justa por seus professores. As visões estereotipadas mantidas sobre pessoas de grupos minoritários, incluindo aqueles com deficiências, afetam o desenvolvimento de crianças e jovens que recebem mensagens flagrantes e sutis que desafiam sua integridade como aprendizes.

Entretanto, as atitudes sociais favoráveis em relação ao processo de inclusão podem ser construídas por meio de intervenção, sendo uma das possibilidades é a criação de estratégias para que os grupos minoritários possam demonstrar suas potencialidades. (FONSECA-JANES; OMOTE, 2015). Argumenta-se, por fim, que a formação de professores precisa se engajar ativamente em desafiar as atitudes sociais difusas de corporalidade e capacidade mental.

2.2 Políticas públicas do sistema educacional inclusivo no Brasil

Este capítulo se ocupa do campo das políticas públicas e os marcos regulatórios para a educação inclusiva, com foco nos termos conceituais de identificação das pessoas com deficiência a partir da análise do contexto histórico, comportamento dos atores na implementação, ideias e valores dos atores, tipologias, abordagens e o conjunto de políticas públicas que sustenta a educação inclusiva no Brasil.

Ressalta-se, porém, que a política da pessoa com deficiência é complexa, dadas as peculiaridades que a envolvem, não tem um lugar específico, precisa estar em todos os espaços, dialogando com a diversidade contextos sociais e a multiplicidade de grupos sociais que neles interagem.

Por conseguinte, a elaboração de políticas públicas envolve processos complexos ao qual cabe análise processual desde suas formulações conceituais até as contribuições e críticas sobre seu papel e impacto na sociedade, bem como as oportunidades e limitações das políticas públicas. Frey (2000), afirma que no caso do Brasil, enquanto país que pertence ao bloco dos países em desenvolvimento, faz-se necessário compreender as políticas públicas com base no “[...] contexto político-administrativo [...]”, pois estes países são “[...] caracterizados como democracias delegativas [...] ou regimes neopatrimoniais [...]”, nas quais as “[...] características mais relevantes são as instituições democráticas frágeis e a coexistência de comportamentos político-administrativos modernos e tradicionais.” (FREY, 2000, p. 3)

Nesse sentido, faz-se necessário a compreensão das políticas públicas em sua tríade processual. O primeiro processo seria a policy, o segundo seria a polity e o terceiro a politics. “O primeiro representa o sistema político e jurídico, bem como, a estrutura institucional político-administrativa” (FREY, 2000, p.5). O segundo faz referência ao processo político que, muitas vezes de caráter conflituoso, traça os objetos, os conteúdos e as decisões de distribuição de recursos e benefícios (FREY, 2000, p. 5). O terceiro são as políticas públicas em si, ou seja, são as configurações dos programas políticos que moldam os problemas técnicos e o conteúdo material das decisões políticas (FREY, 2000, p. 5).

Outro conceito fundamental se refere ao conceito de Estado, aqui entendido como Estado de Direito, enquanto instituição fundamental na relação de existência com o direito e este com aquele. Uma vez que, é no Estado que o governo, por meio da administração pública, coloca em prática os respectivos planos do grupo que foi eleito democraticamente, utilizando das políticas públicas para tanto. Estas, de um modo geral, se apresentam por meio de leis e diversos tipos de normas que compõem determinado desenho institucional.

No primeiro aspecto, da compreensão de políticas públicas como finalidades e decisões envolvidas, podem ser citados os seguintes conceitos: um “programa projetado com metas, valores e práticas” (LASWELL; KAPLAN, 1970 apud RUA, 2015, p. 3); um “conjunto de decisões inter-relacionadas referentes à seleção de objetivos e dos meios para atingi-los” (JEKINS, 1978 apud RUA, 2015, p. 4); “estratégias que apontam para diversos fins, todos eles, de alguma forma, desejados pelos diversos grupos que participam do processo decisório” (SARAIVA, 2006, p. 28-29).

Como se observa, as definições expressam alguns aspectos comuns. A ideia de que políticas públicas representam um conjunto de decisões e ações para o alcance de objetivos, que se formalizam por meio de um programa. Este, por sua vez, retrata a interseção entre metas, valores e procedimentos que de algum modo representam os interesses de diversos grupos.

O segundo grupo de conceitos indica que políticas públicas buscam a: “alocação oficial de valores para toda a sociedade” (EASTON, 1953 apud RUA, 2015, p. 4); ou ainda, a “soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou por delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos” (PETERS, 1986 apud RUA, 2015, p. 4). Ainda no campo dos valores, há aqueles que acabam por influenciar determinadas políticas: decisões “condicionadas pelo próprio fluxo e pelas reações e modificações que elas provocam no tecido social, bem como pelos valores, ideias e visões dos que adotam ou influem na decisão” (SARAIVA, 2006, p. 28).

Ainda nesse segundo grupo, conceitos que trazem como foco a intervenção do governo na sociedade: “fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a essa realidade” (SARAIVA, 2006, p. 28). Uma “regra formulada por alguma autoridade governamental que expressa uma intenção de influenciar, alterar, regular, o comportamento individual ou coletivo através do uso de sanções positivas ou negativas” (LOWI, 1972 apud RUA, 2015, unidade 1, p. 4) ou ainda, de forma mais radical, políticas públicas são as ações que um governo decide fazer ou não fazer (DYE, 2013 apud RUA, 2015, unidade 1, p. e).

Com base nos conceitos apresentados e, ainda que as definições do que seja uma política pública possam, por um determinado ângulo ser mais ou menos restritivas, enquanto por outro ângulo assumam um amplo aspecto conceitual, todas coincidem na identificação de uma fonte pública de produção.

Desta forma, infere-se que teoricamente, as políticas buscam dar soluções aos problemas e resolver as demandas sociais por meio de ações de Governo que, de algum modo, impactam e são impactadas por valores, ideias e visões de mundo de grupos em disputa na sociedade. Logo, toda política pública, em alguma forma e nível traduzem a luta política na definição e análise dos problemas públicos e nas alternativas para solucioná-los.

Entretanto, o campo das políticas públicas se baseia em conflitos, sejam abertos e ou ocultos, sendo muitas as dimensões a considerar, como a de poder, das redes de influência em torno das ações do Estado e do jogo dos atores que integram o processo, que devem ser consideradas na avaliação de pautas que poderão compor, ou não, a agenda de decisões. Todas as dimensões estão de alguma forma contaminadas pelo viés dominante do modo de produção capitalista.

O sistema capitalista, é, segundo a definição de Mészáros (2002, p. 96) “[...] uma forma incontrolável de controle socio metabólico”. Um poder totalizador imensurável que “[...] escapa a um significativo grau de controle humano” (Idem). De tal forma que a sociabilidade capitalista neoliberal perpassa o movimento que concebe a existência das políticas públicas.

Na contramão das práticas de produção de posicionamentos únicos e generalizantes, o que nos mobiliza a analisar e a discutir políticas de inclusão escolar diz respeito à vontade de problematizar discursos que têm sido produzidos, cuja forma de significar a diferença parece estar diretamente relacionada à deficiência (lida como incapacidade, incompletude, anormalidade, ineficiência). Tal horizonte abrange seus efeitos nos processos de subjetivação de alunos, professores, gestores educacionais, famílias e demais sujeitos que constituem as tramas sociais e que serão aqueles e aquelas que irão imprimir as formas de configuração das práticas escolares e das relações que são estabelecidas na escola (CARVALHO, MENEZES, PAGNI, 2022, p. 03).

No que se refere aos conceitos de políticas públicas, na perspectiva aqui abordada, compreende-se que estes apresentam entendimentos diferenciados, conforme o foco nas finalidades e decisões envolvidas, a influência das políticas públicas na sociedade e a intervenção do Estado na sociedade.

Discorrer sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiência em termos normativos é de fato relevante, considerando que no Brasil, há em torno de 45 milhões de pessoas que apresentam, pelo menos, um tipo de deficiência investigada no Censo Demográfico, realizado em 2010: visual, auditiva, motora, mental ou intelectual. Esse número representa 23% da população brasileira. Desse contingente, 15 milhões de pessoas indicaram a presença de pelo menos uma deficiência severa, o que corresponde a 8%, da população (BRASIL, 2012).

Em 2019 aconteceu a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) que é um inquérito de saúde de base domiciliar, de âmbito nacional, realizada pelo Ministério da Saúde em parceria com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) nos anos de 2013 e 2019. BRASIL, 2019). Conforme a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), 17,3 milhões de pessoas com dois anos ou mais de idade (8,4% dessa população) tinham alguma das deficiências investigadas, e cerca de 8,5 milhões (24,8%) de idosos estavam nessa condição (BRASIL, 2019)

Na população do país com 2 anos ou mais de idade, 3,4% (ou 6,978 milhões) tinham deficiência visual; 1,1% (ou 2,3 milhões) tinham deficiência auditiva e 1,2% (ou 2,5 milhões) tinham deficiência mental. Entre as pessoas de 5 a 40 anos de idade que tinham deficiência auditiva, 22,4% conheciam a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Cerca de 3,8% (7,8 milhões)

das pessoas de 2 anos ou mais tinham deficiência física nos membros inferiores e 2,7% (5,5 milhões), nos membros superiores (BRASIL, 2019)

Apenas 28,3% das pessoas com deficiência em idade de trabalhar (14 anos ou mais de idade) estavam na força de trabalho, ante 66,3% daquelas sem deficiência. Cerca de 67,6% da população com deficiência não tinha instrução ou tinham o ensino fundamental incompleto, percentual que era de 30,9% para as pessoas sem nenhuma das deficiências investigadas (BRASIL, 2019).

Um quantitativo populacional significativo que vive uma luta incansável para “[...] assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

Há, pois, a necessidade de discorrer sobre marcos políticos e legais relevantes a respeito do fenômeno da deficiência, embora se constatem inúmeras conquistas em termos normativos, ações excludentes são comuns nos espaços sociais, localizando a deficiência no organismo que a apresenta, desconsiderando a necessidade de ajustes no contexto.

A educação brasileira é historicamente marcada por descontinuidades, tendo sido planejada, ao longo dos tempos, pelas elites, para as elites, e negada a grande parte da população. Dessa forma, para compreendermos o processo histórico da educação especial faz-se necessário contextualizar essa trajetória no bojo da educação brasileira e das influências que contribuíram com as formulações das políticas públicas visando ao direito à educação das pessoas com deficiências.

(...) Na perspectiva canônica, fazer uma política é, inicialmente, de fato tomar decisões (boas se possível) e implementá-las. Ora, com o risco de chocar o senso comum, é necessário partir, ao contrário, da ideia segundo a qual as políticas públicas não servem para “resolver” os problemas. Isto não significa que os problemas são insolúveis, mas apenas que o processo de “resolução” é muito mais complexo do que o faz supor a abordagem sequencial. Na realidade, os problemas são “resolvidos” pelos próprios atores sociais através da implementação de suas estratégias, a gestão de seus conflitos e, sobretudo, através dos processos de aprendizagem que marcam todo processo de ação pública. Nesse quadro, as políticas públicas têm como característica fundamental construir e transformar os espaços de sentido, no interior dos quais os atores vão colocar e (re-)definir os “seus” problemas, e “testar” em definitivo as soluções que eles apoiam. Fazer uma política pública não é, pois, “resolver” um problema, mas, sim, construir uma nova representação dos problemas que implementam as condições sociopolíticas de seu tratamento pela sociedade e estrutura, dessa mesma forma, a ação do Estado (MULLER; SUREL, 2002, p. 29).

Desta forma, a análise tem como foco as políticas públicas de educação inclusiva para as pessoas com deficiência (PcD) em âmbito nacional, considerando neste processo a influência de documentos internacionais, com o objetivo de descrever, analisar e discutir como são

influenciadas, escritas e interpretadas, levando-se em consideração diferentes contextos, com vistas a conhecer os efeitos de tais políticas na configuração de práticas escolares e na constituição de relações humanas que permanecem se mostrando frágeis em termos de respeito à diferença.

Para análise aqui proposta, cabe salientar que não se trata aqui de considerar uma proposta política, verificando em que medida ela se realiza. Portanto, esta não é uma avaliação da efetividade da política, ou seja, o exame da relação entre a implementação de um determinado programa e seus impactos e/ou resultados, isto é, seu sucesso ou fracasso em termos de uma efetiva mudança nas condições sociais prévias da vida das populações atingidas pelo programa sob avaliação (ARRETCHE, 1998, p. 31).

A ideia é desenvolver uma análise das políticas de inclusão no âmbito de sua proposição, não a considerando como um pacote de medidas que é entregue para a população, mas como objeto de contestação, como algo a ser discutido, como um processo mais que um produto (OZGA, 2000). Nesse caso, a máxima de que o discurso político não se materializa na prática está sendo considerada aqui como superada pela compreensão segundo a qual os discursos políticos já são práticas (FAIRCLOUGH, 2001), que se põem sob suas próprias concepções.

Deste modo, não se pretende discutir a oposição discurso-prática. Pois compreende-se, que o discurso é prática política, é expressão e constituição da realidade social, não o único, mas um elemento fundamental da constituição de um conjunto de relações sociais.

Para desenvolver esta tarefa, a contribuição teórico-metodológica de uma investigação com materiais históricos tem como referencial o arcabouço de políticas públicas de educação inclusiva no Brasil e as normas destas derivadas.

A análise será abordada a partir de quadros analíticos com a finalidade de proporcionar uma visão geral das políticas públicas para a educação inclusiva no Brasil. Desta forma, devido ao caráter de temporalidade de uma política pública, as quais são sempre suscetíveis de serem postas em questão, através de um processo constante de redefinição dos limites dos campos políticos e do contexto histórico de cada época, a análise busca compreender a articulação destas políticas e as bases teóricas que sustentam as diretrizes legais por elas instituídas, no que se refere a arenas políticas (policy), as estruturas de regulação (polity) e os processos decisórios por essas condicionados (politics).

Objetiva-se aqui a descrição e a análise do contexto em que os textos das políticas públicas de educação inclusiva são elaborados. A metodologia segue a lógica histórica e temporal com a intenção de descrever as políticas da educação inclusiva no Brasil. O ponto de partida são os anos de 1970, por ser este, necessário à contextualização dos anos de 1980,

especificamente ao ano de 1988 e os impactos trazidos pela Constituição sobre as políticas década de 1990, para então abordar os anos 2000, tendo como base o discurso oficial, encontrado nos documentos que pautaram a política educacional de inclusão escolar no âmbito nacional.

Em relação à política pública de educação, Shiroma (et al. 2007) afirmam que:

Uma política nacional de educação é mais abrangente do que a legislação proposta para organizar a área. Realiza-se também pelo planejamento educacional e pelo financiamento de programas governamentais, em suas três esferas, bem como por uma série de ações não-governamentais que se propagam com informalidade, pelos meios de comunicação. Realiza-se para além destes espaços, por meio da difusão de seu ideário pelas publicações oficiais e oficiosas (SHIROMA et al., 2007, p.73).

Com base nessa premissa, para mapear os documentos, pesquisou-se a base de dados do site oficial do Ministério da Educação, além de referências contendo compilações da documentação nacional. Na pesquisa foram identificados oito tipos diferentes de documentos oficiais relacionados à essa política.

Nos quadros os documentos mapeados são apresentados de forma ordenada por ano, a partir do qual se faz a análise do contexto institucional, político e ideacional do programa, bem como a discussão sobre a evolução da terminologia presente nos textos das normas legais em referência às Pessoas com Deficiência. Abaixo o quadro 1 apresenta os dispositivos legais e normativos segundo tipo e a descrição da norma. A legenda identifica o tipo de norma enquadrada.

Quadro 01 - Dispositivos legais e normativos segundo tipo e a descrição da norma.

LEGENDA	TIPO	DESCRIÇÃO
L	Leis	Normas jurídicas ditadas pelos legisladores do congresso nacional e que são de cumprimento obrigatório, podendo ser ordinárias ou complementares.
D	Decretos	Atos editados pelo Presidente da República.
NT	Nota Técnica	Documento elaborado por técnicos especializados em determinados assuntos educacionais;
R	Resolução	Atos administrativos normativos de autoridades dos órgãos públicos com finalidade de disciplinar matéria de sua competência específica, e sem, contudo, contrariarem regulamentos e os regimentos.
PN	Portaria Normativa	Ato administrativo, no caso do Ministério de Educação, que visava à correta aplicação da lei, contendo ordens/instruções acerca da aplicação de leis ou regulamentos, recomendações de caráter geral e normas sobre a execução de serviços, a fim de esclarecer ou informar sobre atos ou eventos realizados internamente em órgão público.
PT	Parecer Técnico	Documento emitido por técnicos especializados do Ministério da Educação, que difere da nota técnica, por apresentar uma análise completa do contexto, histórico e fundamento legal, para embasar informações relevantes.

MP	Medida Provisória	Ato do presidente da República, com força imediata de lei, sem a participação do Poder Legislativo, que posteriormente será chamado a analisá-la e aprová-la
DN	Documento Norteador	Documento que apresenta as diretrizes ou mostra o caminho a seguir.
PR	Programa Projeto	Instrumentos que o governo utiliza para promover a integração entre os entes e setores, a fim de concretizar políticas públicas e otimizar seus recursos, sejam eles financeiros, humanos, logísticos ou materiais.

Fonte: Elaboração da autora.

Para referenciar a análise em cada quadro os dispositivos legais e normativos mapeados foram classificados segundo o tipo, o número de referência, a data de publicação, o teor da norma e a terminologia referente à concepção de pessoas com deficiência presente nas normas classificadas.

Desta forma, objetiva-se analisar criticamente a política de inclusão escolar numa perspectiva multidimensional, o que, segundo o referencial da abordagem do ciclo de políticas, significaria estudar os contextos de influência, produção de textos e de prática e, especificamente no contexto da prática, investigar a perspectiva de vários atores.

Esta abordagem, segundo Mainardes (2006) é postulada por uma vertente complexa e contraditória da política educacional, em que caracteriza os processos micropolíticos, bem como a ação dos profissionais relacionada às políticas de níveis locais e orienta para a necessidade em articularem-se aos processos macro e micro no contexto com vistas à análise das políticas educacionais (MAINARDES, 2006).

2.2.1 Representação social da deficiência: políticas públicas de educação inclusiva de 1971 a 2002

No quadro 2 são apresentados os dispositivos legais e normativos de políticas públicas de educação inclusiva, mapeados a partir de 1970 seguindo até 1999. A análise do contexto tem como base o discurso oficial, encontrado nos documentos que pautaram a política educacional de inclusão escolar no âmbito nacional, fundamentam e instituem metas e diretrizes para a inclusão educacional de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino.

Quadro 02 - Políticas públicas de educação inclusiva: 1971 – 2002.

Tipo	Número	Ano	Descrição	Terminologia Público-alvo
L	5.692	1971	Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.	Excepcionais. Deficiências físicas, mentais, atraso considerável

				quanto à idade regular de matrícula e os superdotados.
DN	ONU	1971	Declaração dos Direitos das Pessoas com Retardo Mental.	Pessoas com retardo mental.
D	72.425	1973	Fica criado no Ministério da Educação e Cultura o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), Órgão Central de Direção Superior, com a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais.	Excepcionais: deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados.
DN	ONU	1975	Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes.	Pessoas deficientes.
D	84.919 85.213	1980	Instituiu, no ministério da educação e cultura, a comissão nacional do ano internacional das pessoas deficientes. Membros designados pelo MEC. Constituição: representantes dos ministérios da educação e cultura, da previdência e assistência social, da saúde, do trabalho, da justiça, das relações exteriores, da SEPLAN representantes de entidades não-governamentais de reabilitação e educação de deficientes e de entidades não-governamentais interessadas na prevenção de acidentes do trabalho, de trânsito e domésticos.	Pessoas deficientes.
R	31.123	1981	Proclamou o ano de 1981 como Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD). Lema: Igualdade e Participação Plena.	Pessoas deficientes. Os deficientes.
DN	CNAIP D	1981	Relatório da Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (CNAIPD): Atividades desenvolvidas, a nível federal, estadual e municipal nas diversas unidades federadas do país.	Pessoas deficientes.
L		1988	Constituição da República Federativa do Brasil	Pessoa portadora de deficiência. Pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental.
L	7.853	1989	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.	Pessoa portadora de deficiência.
L	8.069	1990	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.	Criança/adolescent e com deficiência
D	914	1993	Política Nacional para a Integração da Pessoa	Pessoa portadora de

			Portadora de Deficiência	deficiência.
L	8.859	1994	Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio.	Alunos de ensino especial.
DN	Não se aplica	1994	Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.	Área das necessidades educativas especiais. Crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Pessoas com deficiências.
P	1.793 Min. Educo Desporto	1994	Complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais. Inclusão da disciplina de aspectos ético-político educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais. Cursos: Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. Inclusão de conteúdos relativos aos aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais. Cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades. Manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial.	Portadores de necessidades especiais. Pessoa portadora de necessidades especiais.
NT	277 MEC GM	1996	Dirigido aos Reitores das IES solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais.	Portadores de necessidades especiais
L	9.394	1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Capítulo V – Da Educação Especial.	Educandos portadores de necessidades especiais.
D	3.298	1999	Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.	Pessoa portadora de deficiência.
D	3.076	1999	Cria, no âmbito do ministério da justiça, o conselho nacional dos direitos da pessoa portadora de deficiência - CONDE, e dá outras providências.	Pessoa portadora de deficiência.
P	319	1999	Institui Comissão Brasileira do Braille, vinculada à Secretaria de Educação Especial – SEESP, do	Cegos.

			Ministério da Educação no Ministério da Educação, e presidida pelo titular desta, a Comissão Brasileira do Braille, de caráter permanente.	
D	3.691	2000	Regulamenta a Lei no 8.899, de 29 de junho de 1994, que dispõe sobre o transporte de pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual.	Pessoas portadoras de Deficiência.
P	554	2000	Instituir o regulamento interno da comissão Brasileira do Braille.	Cegos.
L	10.098	2000	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.	Pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.
D	3.956	2001	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999).	Pessoas portadoras de deficiência.
P	8 MIN. PLAN. ORC. GESTÃO	2001	Normatiza o número de estagiários em cada órgão ou entidade públicas e a reserva de vagas para PcD: Quantitativo de vagas de vinte por cento do total da lotação aprovada para as categorias de nível superior e a dez por cento para as de nível intermediário, reservando-se, desse quantitativo, cinco por cento das vagas para estudantes portadores de deficiência, compatível com o estágio a ser realizado.	Estudantes portadores de deficiência.
R	2 CNE CEB	2001	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.	Necessidades educacionais especiais.
L	10.436	2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras Providências.	Pessoas surdas. Portadores de deficiência auditiva.
R	1 CNE CP	2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena Conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas.	Crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas.

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da autora.

No enquadramento das políticas públicas, tem-se a década de 1970 como período inicial para a classificação da norma a ser analisada. Porém, uma análise da conceituação expressa

sobre deficiência nos textos das normas legais da educação inclusiva, exige a contextualização da trajetória histórica anteriores à década referida, com vistas a discorrer sobre a conceituação da deficiência elaboradas por estudiosos que se ocuparam de classificar a população com “anormalidades” que, supostamente, prejudicava ou impedia a educação no sentido acadêmico deste grupo de pessoas. Dentro desta perspectiva, inicia-se a análise terminológica com base no estudo de Bueno (1993), o qual apresenta uma referência interessante sobre a formulação do conceito de “anormais” a partir dos textos de Basílio de Magalhães³, publicada em 1913.

Os termos utilizados nesse período para designar pessoas com deficiência, identificados nestes textos são apresentados a seguir na forma citados por Bueno (1993): “atrasados psychicos”, “idiotas”, “infância degenerada”, “enfants anormaux”, “atrasados”, “creanças feridas de anomalias menos graves do intellecto”, “débeis da mente”, “creanças cretinas”, “infância psychicamente retardada”, “anormais de inteligência”, “infância tarada”, “menores anormaes e pervertidos”, “creanças defeituosas do entendimento”, “creanças portadoras de graves taras cerebrais”, “retardatarios da vida mental”, “anomalos do intellecto”, “degenerados”, “creanças feridas de anomalias intellectuaes”.

Segundo Bueno (1993), nos escritos de Magalhães (1913) ele considerava adequado o uso de dois termos, quais sejam, “anormais” e “atrasados”. Os anormais seriam aqueles que “sofrem de um mal permanente e incurável”, embora essa situação fosse passível de algumas “modificações mais ou menos acentuadas”, enquanto os atrasados seriam os atingidos por alguma enfermidade passível de mudança. (MAGALHÃES, 1913 apud BUENO, 1993, p. 29)

Na compreensão de Bueno (1993), os estudos de Magalhães (1913) são referenciais para compreender, do ponto de vista da escolarização, a preocupação com a definição dos termos “anormais” e “atrasados” com o objetivo de classificar os sujeitos de acordo com suas limitações, para propor um ensino mais adequado, restringindo seu âmbito às “doenças” que causam a “deficiência” e concentrando sua atenção nas “anormalidades”.

Foi nessa conjuntura que, a convite do governo de Minas Gerais, em 1929 Helena Antipoff chegou ao Brasil para participar da implantação da Reforma Francisco Campos (1927-28) uma das mais importantes iniciativas ocorridas no Brasil voltadas à educação e de

apropriação da concepção do Movimento da Escola Nova. Ela assumiu a coordenação do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, bem como a função de professora nessa instituição.

³ Basílio de Magalhães (1874-1957). Historiador, folclorista e professor. Escreveu obras como: “Biblioteca brasileira de cultura: uma coleção de variedades ao alcance de todos”; “Expansão geográfica do Brasil colonial”; “Quadros de história pátria para uso das escolas”; “Viagem pelo Brasil: 1817-1820”; entre outras.

Segundo narrativas de Bueno (1993) no período de 1930, o termo em uso “crianças anormais” refletia a preocupação dos intelectuais do movimento renovador, em organizar as chamadas “classes homogêneas” tendo como perspectiva a localização do problema nas características dos alunos que mostravam inadaptação aos processos de escolarização. Seguiu-se então, a classificação em “anormais de escola” e “anormais de hospício”. Os “anormais” da escola e psíquicos, foram distribuídos em 3 grupos distintos: 1º) os retardados de inteligência, (arriérés), retardatários ou débeis; 2) os instáveis ou contumazes; 3) os mistos, ao mesmo tempo retardados e instáveis. Ambos os grupos deveriam ser atendidos em ambiente escolar segregado, visto que sua presença na classe comum prejudicaria os que tinham condições de aprender (BUENO, 1993).

No período de 1930, conforme Bueno (1993) serviços de higiene mental já estavam funcionando na detecção e tratamento das crianças que apresentavam baixo rendimento escolar, cuja função era a de prevenir e de corrigir desvios de toda natureza, o que parece ter favorecido a ampliação do conjunto para uma grande diversidade de alunos que apresentavam dificuldades na escola. Neste período entra em cena o termo “criança problema” para indicar todos os casos de desajustamento de conduta da criança, à família, a escola e ao currículo escolar.

Dentro desta perspectiva eram classificadas como “criança problema” aquelas que apresentavam “múltiplas falhas de personalidade e comportamento”, assim descritas: “criança inibida, amedrontada, tímida, escorraçada e desiludida, o menino turbulento, levado, instável, fujão, insubordinado, mentiroso e brigão” (BUENO, 1993, p. 34).

Em decorrência das investigações realizadas no Laboratório de Psicologia, no início dos anos 1930, segundo Campos (2010) foi possível perceber um número elevado de crianças que se afastavam dos resultados considerados ideais e que estavam matriculadas nas escolas públicas de Belo Horizonte, embora esses resultados parecessem demonstrar muito mais as condições inadequadas de vida dessas crianças, do que a sua inteligência.

Será nessas circunstâncias, que o termo “excepcionais”, será introduzido por Helena Antipoff:

Antipoff introduz no léxico da psicologia o termo excepcional (em vez de retardado) para se referir às crianças cujos resultados nos testes afastavam-se da zona de normalidade, o que se justificava, a seu ver, por evitar a estigmatização, e por possibilitar a reversão do distúrbio por meio de medidas psicopedagógicas adequadas (CAMPOS, 2003, p. 218).

À época explicou que esse termo seria mais adequado para “[...] atenuar as denominações que tinham sido utilizadas até então, como crianças “anormais”, “retardadas”, “imbecis”, “idiotas”, um tanto pejorativas”. (ANTIPOFF, 1975 apud RAFANTE, 2016, p. 153).

Ainda segundo esta educadora a terminologia “[...] excepcional” incluía “crianças e adolescentes que se desviam acentuadamente para cima ou para baixo da norma de seu grupo em relação a uma ou várias características mentais, físicas ou sociais, ou quaisquer dessas, de forma a criar um problema essencial com referência à sua educação, desenvolvimento e ajustamento ao meio social” (ANTIPOFF, 1963, apud RAFANTE, 2016, p. 153).

Nesse mesmo período, Antipoff publicou uma obra junto com sua aluna Naytres Rezende, sobre “ortopedia mental”, baseada nos estudos de Alfred Binet e Alice Descoedres, incorporando das obras desta última não só as propostas pedagógicas, como também os assuntos referentes às alterações terminológicas que estavam sendo discutidas na França, naquele período, ainda que a referida autora tenha sugerido a mudança do termo anormal para retardado, ao passo que Antipoff introduziu o termo excepcional, tendo como finalidade também “evitar os efeitos estigmatizantes do rótulo negativo sobre seu futuro”. (CAMPOS, 2010, p. 65).

Em um texto que Antipoff escreveu em 1937, relativo aos objetivos do Instituto Pestalozzi, criado em 1935, no define a caracterização de quem é designado como excepcional:

[...] assistência, tratamento e estudo da infância excepcional, isto é, crianças que, pela sua própria natureza ou pelas condições do meio que foram criadas [...] acham-se, comparadas às demais crianças, sem o ajustamento necessário para crescer sadias, física e moralmente na família, na escola, na comunidade (ANTIPOFF, 1937, p. 8, apud CAMPOS, 2010, p. 67).

Não obstante, a introdução de um novo termo na área, este era compreendido pelos responsáveis pela instituição de formas diferentes. Segundo Campos (2010, p. 68), alguns incluíam nessa definição “somente distúrbios orgânicos, hereditários, com severas consequências psicológicas”. Em conformidade com a orientação de Antipoff, outros incluíam “anormalidade socialmente produzida por um sistema escolar cujas exigências estavam acima das possibilidades das crianças comuns”.

Embora houvesse certa preocupação com a designação do sujeito como “excepcional”, percebe-se que no decorrer das obras de Antipoff, será o termo “anormal” que vai predominar em referência a inteligência ou a ausência desta, segundo a compreensão desta:

[...] a anormalidade mental, como certas formas de alienação mental, não são conceitos absolutos e, sim, relativos. O que torna o indivíduo anormal é, por mais das vezes, que ele não se ajeita às condições de sua família, de sua escola, de seu emprego, enfim, da sociedade em que está vivendo. E não se ajeita porque a sua inteligência, o seu caráter, as suas aptidões ficam aquém ou além das exigências que o dado meio lhe apresenta. O resultado é uma desadaptação permanente e que se traduz ora por uma passividade deprimente, ora por uma agitação perturbadora, pelas atitudes antissociais, de brutalidade ou de revolta surda, ora por outras manifestações doentias. No trabalho o seu rendimento é nulo; na economia de um país, é um parasita” (ANTIPOFF, 1955, apud CAMPOS, 2002, p. 253).

Observa-se assim, que os termos “anormalidade mental”, “alienação mental” são relacionados diretamente a percepção das pessoas com deficiência como aquelas que apresentam comportamentos não adequados, tais como “desadaptação permanente”, “passividade deprimente”, “agitação perturbadora”, “atitudes antissociais”, “brutalidade”, “revolta surda”, “manifestações doentias”. Afirmava ainda, que seriam estas pessoas incapacitadas para trabalho, já que apresentam “rendimento nulo” e, por conseguinte, incapacitados para prover o seu próprio sustento. E, a mais assombrosa das afirmações, de que seriam “parasitas na economia de um país”. Uma ideia, claramente advinda da eugenia praticada por Hitler contra as pessoas com deficiência.

A predominância deste processo definidor da identidade das pessoas com deficiência, como “excepcionais – anormais – incapazes – parasitas – doente – perturbado” vai ser o fio condutor para processo de homogeneização das classes, cuja a primeira experiência será em Belo Horizonte, em 1931, sob a responsabilidade de Antipoff, cujo processo consistia em distribuir os(as) alunos(as) entre as classes A, B, C, D e E de acordo com o resultado nos testes psicológicos, a educadora concluiu que as crianças consideradas “excepcionais” não poderiam permanecer nas escolas regulares e, para cuidar de sua educação, criou a primeira Sociedade Pestalozzi, iniciando o processo de encaminhamento dessas crianças para instituições especializadas. (RAFANTE, 2011, p. 33).

Ato contínuo, a primeira versão do projeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1948 incluiu a educação dos “excepcionais” nas Disposições Gerais e Transitórias. O coordenador do grupo responsável pela elaboração desse primeiro projeto foi Lourenço Filho, que tinha conhecimento do trabalho de Helena Antipoff. e inspirado nos princípios do movimento homogeneizador da Escola Nova, aplicou o teste de aferição da maturidade das crianças (Teste ABC) e promoveu a homogeneização das classes em São Paulo, criando as classes especiais (MONARCHA, 2001).

Ainda na década de 1960, uma das ações de Helena Antipoffe nas Sociedades Pestalozzi implementou a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (Cademe) e instituiu a Semana Nacional da Criança Excepcional pelo Decreto nº 54.188, “que seria comemorada em todo o território nacional, cabendo ao ministro da Educação solicitar a todos os órgãos vinculados ao Ministério da Educação (Mec) que promovessem a semana do ‘excepcional’ (RAFANTE, 2015, p.4).

Nesta mesma época, Antipoff vai subcategorizar o “excepcional” como: “retardado mental, [...] bem-dotado, [...] sensorialmente deficitário, [...] defeituoso físico ou, ainda, [o] que sofre desequilíbrios emocionais e desajustes sociais [...]”. (ANTIPOFF, 1966 apud CAMPOS,

2002, p. 285). Será essa a caracterização que vai definir a forma como a escolarização dos “excepcionais” foi sendo construída no Brasil pela criação, desde os anos de 1930, de Serviços de Educação Especial, integrados aos órgãos públicos responsáveis pela educação escolar.

Em 1969, no livro “Ensinando crianças excepcionais” de Maria Therezinha de Carvalho⁴ e Marlene Concetta de Oliveira⁵, no qual fazem uma atualização da caracterização da população da educação especial.

As autoras definiam o excepcional como:

[...] o indivíduo que se desvia, física, social, emocional ou mentalmente da faixa considerada como normal a ponto de necessitar de instrução ou cuidados especiais, seja de forma temporária, seja de forma permanente. Classificamos, portanto, como excepcionais as crianças com problemas: intelectuais, de percepção visual, sensoriais, físicos, da voz, da palavra e da linguagem, emocionais, da psicomotricidade, neurológicos e psiquiátricos (MACHADO e ALMEIDA, 1969, apud CAMPOS, 2002, p. 21).

Atente-se para o fato de que os “excepcionais”, passam à subcategorização em razão de seus “problemas “intelectuais, de percepção visual, sensoriais, físicos, da voz, da palavra e da linguagem, emocionais, da psicomotricidade, neurológicos e psiquiátricos”. Como os “problemas” constituíam o foco específico de preocupação, tanto do ponto de vista teórico quanto de propostas e práticas educacionais, conseqüentemente, leva a ampliação do escopo da educação especial e à educação segregada nas formas organizacionais efetivadas pelos sistemas de ensino, tendo em vista o atendimento de uma população que passou a ser considerada com “dificuldades” no processo de escolarização, cujos focos eram determinados tipos de prejuízos que interfeririam na escolarização desses alunos.

Da mesma forma, os serviços educacionais especializados foram sendo criados separadamente, tais como serviços de higiene mental, escola para surdos, para cegos etc., cujas campanhas nacionais⁶ implementadas no final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960 evidenciam claramente essas distinções.

Foram estes movimentos que situaram o nascimento da educação especial para pessoas com deficiência, enquanto educação segregada em organizações não governamentais, como é o caso da fundação da Federação Nacional das APAES (FENAPAES), no Rio de Janeiro em

⁴ Maria Therezinha de Carvalho Machado. Chefe da Seção de Ensino Especial do Estado da Guanabara.

⁵ Marlene Concetta de Oliveira Almeida. Coordenadora da Subseção de Classes especiais de deficientes mentais.

⁶ Campanha Nacional de Educação do Surdo Brasileiro, instituída pelo Decreto n. 42.728, de 03/12/1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais, criada pelo Decreto Federal n. 44.236, de 01/08/1958; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais - CADEME, criada pelo Decreto n. 48.961, de 22/09/1960. Embora criadas no Ministério da Educação e Cultura, o simples fato de que decorreram quatro anos entre a instituição da primeira e da última mostra como essas iniciativas não eram resultado de uma ação conjunta.

1962 e transferida para Brasília em 1968, com o apoio dos militares com a finalidade de facilitar as relações com os governos. Registro documental da FENAPAES, revelam a preocupação na eleição de presidentes, desta instituição, que facilitariam o acesso ao governo. No regime militar, seu presidente era um Coronel do Exército, que exerceu vários mandatos, em 1969 um deputado federal, na constituinte também, fato que se repetiu por diversas vezes na década de 90 e em 2000. O perfil de dirigente escolhido era de pessoas que pudessem **exercer influência política** (FENAPAES, 2009, p. 12, grifo meu).

A intencionalidade na criação da FENAPAES em articular-se com a gestão pública para influenciar a elaboração e a gestão de políticas, visando convênios e parcerias da entidade para recebimento de recursos financeiros do setor público, é destacada desde o primeiro estatuto (1963) como objetivo da entidade: “[...] solicitar e receber quaisquer auxílios, doações ou subvenções de órgãos oficiais ou de particulares [...]” (JANNUZZI; CAIADO, 2013, p. 21).

Fatos que concorreram diretamente para o fortalecimento das organizações não governamentais e entidades filantrópicas na década de 70 e, serão estas instituições que irão definir as políticas de educação especial no Brasil.

Neste contexto, 1971, a Lei nº 5.692, que fixou as Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus, definiu em seu artigo 4º que “os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”. Opta, portanto, pela expressão “deficiências físicas ou mentais”, aos quais recomenda tratamento especial, condicionado ao “atraso considerável” que resultasse na distorção idade-série. Sem especificar a ideia de “tratamento especial”, atribui aos Conselhos de Educação a fixação de normas. Ou seja, a lei não garantia a educação das pessoas com deficiência na rede regular, determinando às organizações não governamentais e entidades filantrópicas como destino certo para crianças, jovens e adultos nessa condição.

No ano 1973, já sob forte influência de organizações não governamentais e entidades filantrópicas, agora consolidadas, tem-se a criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP⁷, junto ao Ministério de Educação, com a finalidade de promover em todo território nacional a expansão e melhoria do atendimento aos “excepcionais”.

⁷ CENESP - Centro Nacional de Educação Especial - Decreto n. 72.425, de 3 de julho de 1973, que também extinguiu as antigas campanhas. Art. 1º - Fica criado no Ministério da Educação e Cultura o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), Órgão Central de Direção Superior, com a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais. (BRASIL, 1973).

No texto de criação do CENESP (1973), o conceito de “excepcional”, apresentado foi aquele sistematizado por Helena Antipoff amplamente divulgado pelas Pestalozzi. Nesse documento o termo “excepcional” será relacionado ao termo “deficiente” e a subcategorização: deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados.

Esta perspectiva de subcategorização das deficiências é interessante para a problemática das terminologias, uma vez que reforçam a legitimação de determinados enfoques e são influenciados por outros espaços institucionais e pelo contexto sociopolítico e econômico, inclusive pela ação do Estado, conforme visto na ação de criação da primeira LDB em 1948.

A influência na organização das políticas de educação especial, exercida por organizações não governamentais e entidades filantrópicas são identificáveis, segundo Januzzi e Caiado (2013, p. 21), nos registros históricos da própria FENAPAES⁸, como a nomeação do Coronel José Cândido Maes Borba para a presidência da FENAPAES durante a ditadura civil-militar revela a relação orgânica da APAE⁹ com o governo que se estabeleceu também através da distribuição de verbas públicas. A relação de proximidade da APAE com o governo ditatorial é ratificada com a presença do General Emílio Garrastazu Médici (comandante da Ditadura de 1969 a 1974) no Congresso Nacional das APAES realizado em 1971.

Nesse contexto, a institucionalização de políticas de educação especial no Brasil surge nessa correlação de forças no período da ditadura civil-militar. De fato, o projeto de educação especial que já vinha sendo realizado no Brasil por instituições privadas assistenciais, passa a incorporar o modelo de racionalidade na perspectiva integracionista na legislação desde a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 e a Constituição Federal do Brasil de 1967, a qual contemplava a educação dos “excepcionais” e, assim, ganha relevo na concepção que marca a década de 1970.

Argumenta-se, portanto, que a criação desses serviços integrados reflete a influência de determinados estudos na sua criação, bem como, sua interferência na produção acadêmica e técnico-científica. O que mostra a relação entre as alterações terminológicas e conceituais e a influência no espaço social, e vice-versa, pois de acordo com Bueno “qualquer conhecimento sobre os fenômenos sociais, não é um fato predeterminado nem se situa acima das relações sociais porque, como fenômeno social, foi construído pela própria ação do homem estando sempre e necessariamente carregado de um sentido ideológico” (1993, p. 31).

⁸ FENAPAES: Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos do Excepcionais.

⁹ APAE: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

Logo, a incorporação, pela educação especial brasileira, de toda a ampla gama de “excepcionalidades”, como “distúrbios e deficiências, [...] superdotados, que anteriormente não faziam parte de sua área de competência” (BUENO, 1993, pp. 36-37), guarda estreita relação com a trajetória da educação especial, pois

[...] respondeu, em parte, às necessidades especiais de crianças com características que não lhes possibilitavam usufruir da escolaridade regular (embora até mesmo essas tenham que ser colocadas sob o crivo da análise histórica), [mas], serviu muito mais para legitimar a exclusão de parcela de crianças oriundas das camadas populares, ao mesmo tempo em que, ao oferecer escola de alto nível aos “superdotados” (cuja grande maioria é proveniente das camadas superiores), legitimou o rebaixamento da qualidade do ensino em geral (BUENO, 1993, p. 36).

Para Bueno (1993, p. 27), o termo excepcional, serviu desde o princípio para determinar aqueles que seriam atendidos pela educação especial.

Na verdade, sob o manto da excepcionalidade são incluídos indivíduos com características as mais variadas cujo ponto fundamental é o desvio da norma, não a norma abstrata, que determina a essência a-histórica da espécie humana, mas a norma construída pelos homens nas suas relações sociais. É dentro dessa ótica que deve ser considerada a excepcionalidade, não como um conceito abstrato, mas como uma categoria historicamente construída [...] (BUENO, 1993, p. 49).

Portanto, o alargamento da população atendida pelos serviços de educação especial no Brasil, evidencia que a ampliação das matrículas não se deveu simplesmente à absorção de alunos não atendidos em épocas passadas, mas à ampliação do alunado, mantendo íntima relação com o fracasso escolar e, que acabaram redundando na “patologização da pobreza” (BUENO, 1993, 38).

Mazzotta vai contribuir com a discussão trazendo dois conceitos - “normalidade” e “diferenças individuais”, os quais segundo ele estão sempre presentes na abordagem do atendimento ao “excepcional”:

[...] os padrões de comportamento convencionados como normais em uma sociedade dependem, fundamentalmente, dos valores da sua cultura e que em toda sociedade, por razões as mais diversas, há inúmeras pessoas que não atendem apropriadamente às exigências estabelecidas para os seus membros. Desta forma, não é difícil compreender que os membros de cada sociedade serão considerados normais ou desviantes, em relação às respostas que derem a tais exigências [...] (MAZZOTTA, 1982, p. 11).

Para Mazzotta (1982) as diferenças individuais “tendem a se acentuar ou não em função das exigências naturais e sociais do meio, do grau de tolerância, compreensão ou aceitação da sociedade [...]” (MAZZOTTA, 1982, p. 2) e implicam concepções diversas, mas que possuem “um ponto comum [que] é a referência ao desvio da média, da normalidade ou da norma” (MAZZOTTA, 1982, p. 8).

Por outro lado, distingue “excepcionalidade” de “deficiência”, na medida em que

[...] os termos superdotado, deficiente físico, desajustado social, deficiente mental, têm a sua significação própria em relação a determinadas situações e, por isso, não devem ser identificados com o termo excepcional, que indica objetivamente uma condição do indivíduo face aos serviços educacionais, ou, mais particularmente, aos serviços escolares (MAZZOTTA, 1982, pp. 8-9).

Nessa perspectiva, embora afirme que “qualquer condição converte-se numa deficiência se causa problema à pessoa portadora dessa condição” (MAZZOTTA, 1982, p. 14), defende que o emprego do termo deficiência diz respeito “[...] as diferenças consideradas prejudiciais, em relação ao modo como a pessoa interatua com seu ambiente, que se identificam como deficiências”. Afirma ainda que em “um sentido mais restrito, consideram-se deficiências os impedimentos visuais, auditivos, mentais e motores [...]” (MAZZOTTA, 1982, p.14).

Interessante que se atente para essa linha de argumentação, na medida em que a “excepcionalidade” é inserida como campo da educação especial com a afirmação que são considerados “[...] excepcionais os educandos que, em razão de desvios acentuados, de ordem física, intelectual, emocional ou sociocultural, apresentam necessidades educacionais que, para serem adequadamente atendidas, requerem auxílios ou serviços especiais de educação” (MAZZOTTA, 1982, p. 9), resulta na ampliação da ação da educação especial para além das deficiências.

Como consequência dessa perspectiva, as mudanças terminológicas não refletem somente a busca de precisão, mas expressam a ampliação da educação especial, que na sua origem absorvia deficiências evidentes, especialmente a surdez e a cegueira, e que,

[...] foi incorporando população com ‘deficiências e distúrbios’ cada vez mais próximos da normalidade determinada por uma ‘abordagem científica’ que se pretende ‘neutra e objetiva’ culminando com o envolvimento dos que não têm quaisquer evidências de desvio dessa mesma ‘normalidade média’ (BUENO, 1993, p. 80).

Assim, contrapondo-se às vertentes que relacionam as mudanças conceituais somente na busca por maior precisão ou diminuição da pejoratividade, conclui o autor, que essa ampliação reflete “[...] o processo de participação/exclusão do extrato mais baixo da classe trabalhadora, que o termo excepcional passa a ser utilizado”. (BUENO, 1993, p. 39). Continua dizendo que “o que está em jogo não é a definição de qual tipo de problema ou distúrbio faz ou não parte do universo da excepcionalidade, [...] mas o próprio conceito, da forma como tem sido estabelecido até hoje” (BUENO, 1993, p.51).

Como conclusão de sua abordagem, este autor afirma que:

A excepcionalidade, enquanto conceito, no entanto, tal como qualquer conhecimento sobre os fenômenos sociais, não é um fato predeterminado nem se situa acima das relações sociais porque, como fenômeno social, foi construído pela própria ação do homem, estando sempre e necessariamente carregado de um sentido ideológico (BUENO, 1993, p. 31).

Em síntese, o percurso histórico da conceituação do campo da educação dos “anormais”, acompanha os problemas do rendimento escolar. A educação dos “anormais” nasce da preocupação com o fracasso escolar, numa relação direta entre deficiência e incapacidade para aprendizagem, de tal forma que justifica a educação segregada.

Conforme se pode observar na análise empreendida, não há divergência conceitual sobre surdez, cegueira, deficiência física que não implique problema cognitivo que se desvia do “normal”. Tanto que, desde o século XIX a educação dos surdos e cegos foi criada por meio de internatos, partia-se do princípio de que eles não aprenderiam na escola regular, por isto, pode-se considerar que a origem da educação especial como sistema se inicia com o baixo rendimento dos alunos ou aqueles que não atendem ao “normal” preconizado em termos de cognição, e assim, tende a permanecer por décadas.

Conforme Bueno (1993), a expansão da educação especial no Brasil, apesar de ter ocorrido durante todo o século XX, intensificou-se a partir década de 1950, similarmente a de outros países, particularmente dos Estados Unidos, no que concerne à incorporação de indivíduos com distúrbios e os superdotados como parte de seu público-alvo, embora no Brasil, isso venha a ocorrer na década de 70. Da mesma forma, com a ampliação da rede privada e assistencialista, nas décadas de 1960 e 70, a educação especial passou por processo intenso de crescimento, com a criação de classes e escolas especiais, culminando na década de 1970, com a instalação de um verdadeiro subsistema de educação.

Dentro desta perspectiva, os debates relativos à educação especial, passam a incorporar preocupações sobre a “normalidade e “anormalidade”, padrões de comportamento entendidos como manifestações presentes nas relações estabelecidas com o outro e com o meio. Tais reflexões demandam diferenças na forma de lidar com o sujeito que foge aos padrões de “normalidade” – seja por meio de tratamentos específicos e de reabilitação, seja por meio da educação escolar que possui papel fundamental na classificação e categorização do sujeito com algum tipo de deficiência.

Então, em 09 de dezembro de 1975, por meio de Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, será publicizada ao mundo a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes.

Nesta consta que:

1 - O termo "**peessoas deficientes**" refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais (BRASIL, 2001, p. 46, **grifos da autora**).

Embora, o texto contextualize o termo “peessoas deficientes” no viés da “incapacidade”, “anormalidade”, localizando a “deficiência” nas capacidades física ou mentais da pessoa, o que remete a concepção de que “corpo e ou mente doente”, a relevância da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, assenta-se em dois pontos, o primeiro se liga a adoção do termo “peessoas deficientes”, que se apresenta como alternativa ao termo “excepcionalidade”. O segundo se refere à colocação do termo ‘pessoa’ que antecede o termo “deficiência” antecedendo o termo “deficiente”. Inicia-se assim, o princípio da identificação do “deficiente” como pessoa. O que nos leva ao segundo ponto, o reconhecimento do ser “pessoa” passa pelo reconhecimento de ter direitos. Nestes termos,

PROCLAMA esta Declaração dos **Direitos das Pessoas Deficientes** e apela à ação nacional e internacional para assegurar que ela seja utilizada como base comum de referência para a proteção destes **direitos**:

1 - O termo "**peessoas deficientes**" refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais.

2 - As pessoas deficientes gozarão de todos os **diretos estabelecidos a seguir nesta Declaração**. Estes **direitos** serão **garantidos a todas as pessoas deficientes sem nenhuma exceção e sem qualquer distinção ou discriminação com base em raça, cor, sexo, língua, religião, opiniões políticas ou outras, origem social ou nacional, estado de saúde, nascimento ou qualquer outra situação que diga respeito ao próprio deficiente ou a sua família**.

3 - As pessoas deficientes têm o **direito** inerente de respeito por sua **dignidade humana**. As pessoas deficientes, qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos **direitos fundamentais** que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível (BRASIL, 2001, p. 47).

A declaração se apresenta como marco inicial regulatório dos direitos das pessoas com deficiência em termos de saúde, educação, lazer, familiar, trabalho, assistência jurídica e defesa em casos de curatela, tal como consignados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU,1948) “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade”.

Premissas que fazem da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU, 1975), ser considerada como o ponto de chegada de uma luta histórica de entidades nacionais e internacionais, e, em particular, pelas pessoas com deficiência e de suas organizações, para a defesa da cidadania e do bem-estar destas pessoas, assegurando-lhes vários direitos, sendo o principal – “O direito essencial à sua própria dignidade humana. As pessoas portadoras de

deficiência, independente da origem, natureza e gravidade de suas incapacidades, têm os mesmos direitos que os outros cidadãos, o que implica no direito de uma vida decente, tão normal quanto possível”. (ONU, 1975).

Num contexto temporal, quando situamos a linha do tempo em meados da década de 1980, observa-se que o sistema educacional brasileiro esteve dividido em dois tipos de educação: a educação comum ou regular, voltada para os alunos regulares; e a educação especial, voltada para a escolarização de pessoas com deficiência, à parte do sistema educacional regular, com princípios e métodos específicos. Desde o princípio, a educação especial esteve a cargo de instituições especializadas, mantidas pelo poder público e/ou por instituições assistencialistas, na tradição do atendimento filantrópico voltado para as populações pobres, desvalidas e em situação de risco social.

A Carta dos Anos 80, proclamada pela ONU, foi um dos movimentos mundiais que redimensionaram a ideia de direito às pessoas com deficiência: “[...] é o objetivo de todas as nações reduzir a ocorrência de deficiências e desenvolver sociedades que respeitem os direitos das pessoas com limitação e aceitem a sua participação plena” (ONU, 1981).

Em 1981, o Ano Internacional da Pessoa Deficiente, apoiado pela Organização das Nações Unidas, também representou um divisor de águas, fazendo o Brasil avançar muito no atendimento às pessoas com deficiência, no modelo de integração, vigente naquele período. Com o tema elevado à categoria de tratado do direito internacional, a Convenção surgiu para promover, defender e garantir condições de vida com dignidade e a emancipação dos cidadãos e cidadãs do mundo que apresentam alguma deficiência.

Esse posicionamento repercutiu e trouxe desdobramentos no Brasil, através da formulação do Plano de Ação Mundial (1982) e das Normas Gerais para a Equiparação de Oportunidades das Pessoas com Deficiência (1993), elaboradas ao final da Década oficial vivida nos países ocidentais, de 1983 a 1992.

Igualmente relevante, abordar os movimentos sociais que, mesmo antes das iniciativas legais do poder público, tiveram como protagonistas os grupos organizados de pais ou mesmo de sujeitos com diferentes tipos de deficiência, que se reuniram com o objetivo de discutir propostas e planos de ação, visando à luta por seus direitos.

A partir da instituição do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), alguns grupos organizados e dirigidos por pessoas com deficiência começaram a se reunir, a fim de lutarem por seus direitos.

Para que isto acontecesse foram tomadas várias iniciativas por parte da sociedade civil organizada, que são enumeradas a seguir, as mais importantes:

a) 1980 – I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, em Brasília, cerca de mil participantes; b) 1981 – Decretado pela Presidência da República o Ano da Pessoa Portadora de Deficiência, em apoio à iniciativa da Organização das Nações Unidas (ONU), que declarou o Ano Internacional e, posteriormente, a Década dos Direitos; c) 1984 – São criadas a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos (ONEDEF), a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) e a Federação Brasileira das Entidades de Cegos (FEBEC); d) 1986 e 1987 – São os anos que marcam a criação, pelo Governo Federal, da Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) a qual orientou suas ações políticas principalmente pela institucionalização dos serviços e espaços da Educação Especial, compreendendo que esse processo seria fundamental e preparatório para a inserção das pessoas com deficiência no espaço da escola comum; e) 1988 – Promulgação da Constituição Federal de 1988, que dispõe sobre os direitos das pessoas portadoras de deficiência; f) 1989 – Promulgada a Lei Federal nº 7853/89, que estabelece as normas gerais que asseguram o exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência, criando ao mesmo tempo a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), cujo papel seria garantir a efetivação das ações governamentais necessárias ao pleno exercício dos direitos básicos das “pessoas portadoras de deficiência”.

A partir de então, amplia-se a atuação política e fortalecem-se as lideranças, elementos decisivos para a conquista de uma mudança de postura em relação às pessoas com deficiência. Diante do envolvimento crescente dos governos, dos grupos comunitários, dos pais, e, em particular, das organizações dos sujeitos com deficiência, que exigiam que a educação fosse, de fato, universalizada, foram realizados eventos mundiais em prol da oferta de uma educação de qualidade para todos.

Entretanto, segue a prevalência das instituições de educação especial, uma vez que as políticas públicas de educação não se mostraram adeptas sequer às mudanças no conceito de identificação da pessoa com deficiência, tal como se observa no texto dos movimentos citados quanto ao uso do termo “deficiente”, ainda que numa clara subdivisão ente cegos entre “deficientes físicos”, “surdos”, “cegos”. Os termos usuais neste caso, refletiam a compreensão dos ativistas em movimentos e defesas de causas próprias, tal como se observa na criação de entidades representativas por deficiência, tais como, cegueira, surdez e a física.

A partir de 1981, por influência do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, começa-se a escrever e falar pela primeira vez a expressão “pessoa deficiente”. O acréscimo da palavra “pessoa”, passando o vocábulo “deficiente” para a função de adjetivo, representou a abertura à

outra interpretação da concepção da “deficiência”, no sentido de que atribui o valor “pessoas” àqueles que tinham deficiência, igualando-os em direitos e dignidade a todos.

Entretanto, líderes de organizações de pessoas com deficiência passaram a contestar a expressão “pessoa deficiente”, alegando que ela sinalizava que a pessoa inteira seria deficiente. Contestações que levariam a proposição do termo “pessoas portadoras de deficiência” para substituir “pessoas deficientes”. “Portar uma deficiência” passou a ser um valor agregado à pessoa. Com isso, a deficiência passou a ser um detalhe da pessoa.

O termo “pessoa portadora de deficiência” vai aparecer no texto Decreto Federal nº 914/93 que institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e no Decreto Federal nº 3298/99 que regulamenta a Lei 7853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, estabelece as competências do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência- CONADE.

O termo “pessoa portadora de deficiência” ganhou espaços nos países de língua portuguesa. Num lapso conceitual, logo foi reduzido para “portadores de deficiência” e, tornou-se conceito usual, acentuadamente entre 1986 e 1996, com suas flexões no feminino e no plural.

Inclusive, o termo “pessoas portadoras de deficiências” aparece no texto da Constituição Federal do Brasil de 1988 e em todas as leis e políticas públicas, desta advindas, bem como, conselhos, coordenadorias e associações passaram a incluir a expressão em seus nomes formais. Essa mudança terminológica pode ser observada no texto da Constituição Federal do Brasil de 1988, que apresentou a subcategorização “pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental”.

Entretanto, o emprego do termo “pessoa portadora de deficiência” se mostrou inadequado, uma vez que remete a ideia de que a deficiência seja algo que o indivíduo porta. Possuir uma deficiência não é algo que ele possa simplesmente abrir mão, ou deixar de utilizar, sendo assim, tornou-se uma forma equivocada de denominação. Quando se rotula alguém como “portador de deficiência”, nota-se que a deficiência passa a ser o que define a pessoa, em detrimento de sua condição humana.

Nesse embate conceitual, fica evidente a herança da educação especial de caráter clínico e distanciado do viés pedagógico e centrado no modelo médico-organicista, constituída nas inadequações explicadas por determinadas características individuais das pessoas, de forma que o termo “pessoa portadora de deficiência” vai permanecer de forma usual em normas legais relacionada à educação deste grupo de pessoas até o final da década 1990.

Imersos neste cenário, temos no ano de 1994, a promulgação da Declaração de Salamanca, cujos princípios visavam a “Educação para Todos”, enunciando um conjunto de

claras premissas acerca do direito de todos à educação que se liga à própria dignidade humana e ao exercício dos direitos humanos.

A convocação contextualiza um forte apelo aos governos de todas as nações:

Delegados à Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representando 92 governos e 25 organizações internacionais, reunidas aqui em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de junho de 1994, reafirmamos nosso compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência de oferecer educação a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no sistema comum de educação, e apoiamos ainda mais o Quadro de Ação para Necessidades Educativas Especiais, cujo espírito, refletido em suas disposições e recomendações, deve orientar organizações e governos (UNESCO/MECD, 1994, p.viii – tradução da autora).

O princípio fundamental da educação para todos, defendido na Declaração de Salamanca (1994) exerceu forte influência nas concepções dos ordenamentos internos dos países, tornando-se, então, o principal referencial das ações governamentais para a educação de pessoas com deficiência.

Nesse sentido, no campo educacional, o lema proclamado pela Declaração foi o [...] reconhecimento da necessidade de atuar com vistas a conseguir ‘escolas para todos’, isto é, instituições que incluam todas as pessoas, celebrem as diferenças, deem suporte a aprendizagem e respondam às necessidades de cada um (UNESCO/MECD, 1994, p. iii – tradução da autora)

Será o texto de Salamanca que introduzirá¹⁰ no contexto das políticas públicas no campo da educação para pessoas com deficiência o termo “necessidades educativas especiais¹¹”, cuja o “Quadro de Ação” proposto disseminou a perspectiva de “Educação de Todos”, calcada na crítica de que, até aquela década, a perspectiva de inserção de diversos “grupos de desfavorecidos”, dentre estes o grupo das pessoas com deficiência, baseava-se unicamente na superação de suas limitações, sem que se considerassem os obstáculos do meio social.

Nesta perspectiva define que

O princípio orientador deste Quadro de Ação é que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e linguísticas ou outros. Devem acolher crianças deficientes e superdotadas, crianças que vivem na rua e que trabalham, crianças de populações comunidades remotas ou nômades, filhos de comunidades linguísticas, étnicas ou

¹⁰ O termo aparece pela primeira vez no Relatório Warnock, de maio de 1978, na Inglaterra. (Carvalho & Peixoto, 2000).

¹¹ Necessidades educativas especiais: O termo foi considerado inadequado. “A palavra “educativo” significa “algo que educa”. Ora, necessidades não educam; elas são educacionais, ou seja, concernentes à educação” (SASSAKI, 1999). O termo “necessidades educacionais especiais” foi adotado pelo Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica (Resolução nº 2, de 11-9-01, com base no Parecer CNE/CEB nº 17/2001, homologado pelo MEC em 15/8/01).

origens culturais e crianças de outros grupos ou áreas desfavorecidas ou marginalizado (UNESCO/MECD, 1994, p. 6 – tradução da autora).

Compõe assim, o enquadramento de diversos grupos socialmente marginalizados para os quais recomenda o “acolhimento” por parte das escolas, referindo-se, nomeadamente, desde às condições “físicas, intelectuais, sociais, emocionais e linguísticas”, à referência explícita à deficiência, superdotação, os sem teto, crianças em situação de exploração de trabalho infantil, moradores de regiões sem acesso à educação devido a localização geográfica, as etnias e suas diversidade linguísticas e culturais que abarcam, sem, no entanto, se limitar a estas, já que completa com a ideia de possíveis “outros desfavorecidos e marginalizados.

Uma diversidade ampla a ser considerada na perspectiva da “Educação para Todos”, cujas complexidades de “Todas essas condições representam uma série de desafios para os sistemas escolares¹²”, no sentido de que essa diversidade implica em diversidade de processos educacionais.

Adiante o texto refere-se a “Todos” aqueles a serem incluídos com base em suas “necessidades educativas especiais”, vejamos:

No contexto deste Quadro de Ação, o termo “**necessidades educativas especiais**” refere-se a todos as crianças e jovens cujas necessidades derivam de sua capacidade ou de sua dificuldade de aprendizagem. Muitas crianças têm dificuldades aprendizagem e, portanto, têm **necessidades educacionais especiais** em algum momento de sua escolaridade. As escolas têm que encontrar uma maneira de educar com sucesso todas as crianças, incluindo aqueles com deficiências graves. (UNESCO/MECD, 1994, p. 6 – tradução da autora).

No que diz respeito ao uso do termo “necessidades educacionais especiais”, desde sua apresentação no texto de Salamanca (1994), especialistas estudiosos levantaram suas vozes para criticar a terminologia. Críticas cuja profundidade reflexiva se mostraram assertivas ao longo das últimas duas décadas.

Nesse sentido, este estudo se une aos argumentos de Bueno (1999, 2002, 2008), de que a ampliação da oferta de atendimento educacional especial a outras anormalidades, incluídas na categoria “necessidades educacionais especiais” no texto de Salamanca (1994), não só significou o acesso de indivíduos com quadros patológicos anteriormente não identificados, bem como criou algumas distorções.

Uma consequência destas distorções, diz respeito a possível redução das políticas de inclusão educacional ao âmbito da educação especial, uma vez que abarca alunos com limitações não vinculadas a uma causa orgânica todos os indivíduos que não apresentam

deficiência, cujas dificuldades são decorrentes de processos sociais e de escolarização inadequados. Interessante atentar que o texto de Salamanca (1994) identifica neste grupo “crianças de rua e que trabalham, crianças de origem, remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos em situação de desvantagem ou marginalizados”.

Estas distorções teriam, assim, origem na interpretação equivocada, de que as dificuldades educacionais, podem ser resolvidas pela identificação de crianças e jovens como tendo ‘necessidades educacionais especiais’ e, como tais, apresentam limitações e impedimentos na aprendizagem que somente podem ser “tratados” pelo atendimento de suas necessidades em ambiente de educação especial segregada.

Uma perspectiva que atribui um “rótulo” que pode levar a expectativas educacionais mais baixas. Uma vez que desvia a atenção das dificuldades experimentadas por pessoas que não tenham “rótulo”, e das fontes de dificuldades nas relações, culturas, currículos, abordagens de ensino e aprendizagem, organização escolar e política. Contribui, assim, para a fragmentação dos esforços que as escolas fazem para responder à diversidade de estudantes agrupados sob diferentes títulos tais como ‘necessidades educacionais especiais’, ‘Português como uma língua adicional’, ‘minoria étnica’, ‘superdotados e talentosos’.

Neste caso, argumenta-se sobre o risco de uma patologização das dificuldades dessas pessoas, pois estas deveriam ser objeto de uma política global de qualificação nacional, e não de uma modalidade educativa, reforçando o modelo médico tão combatido.

Outra distorção a ser considerada, relaciona-se com o fato de que a amplitude do termo acoberta posições retrógradas, perpetuando a divisão normalidade e anormalidade, baseada nas condições orgânicas, na qual se justificaria o encaminhamento dos alunos com evidências de prejuízos orgânicos para a escola especializada, mantendo a inclusão para os alunos com dificuldades de aprendizagem e com deficiências leves.

E, assim, essa contradição leva a um paradoxo, uma vez que a possibilidade de enquadramento de pessoas como deficientes aumenta na medida em que ser “portador de necessidades educacionais especiais” acaba por ser reduzido a ter “necessidades especiais”, a ser “especial”, não ser um indivíduo capaz de atingir os objetivos da escola, ser, portanto, “deficiente.”, pois, o ‘especial’ dessa educação, relaciona-se com o que é específico do indivíduo, seu atributo físico, sensorial ou mental.

Ainda segundo Bueno (2008), os equívocos do termo “necessidades educacionais especiais” contribuíram, na esfera política, para a ambiguidade do termo, na medida em que em sua introdução inclui um sem-número de condições específica no âmbito dessas necessidades,

mas quando detalha os princípios e propostas de ação se volta exclusivamente à condição de deficiência ou às pessoas com deficiência.

Dentro destas premissas, pode-se citar, por exemplo, a Política Nacional de Educação Especial – PNE, publicada em 1994, que apresentou conceito e diretrizes da educação especial, definida como modalidade de ensino voltada para o alunado com “necessidades educacionais especiais”. Nomeadamente, no texto da PNE estes alunos corresponderiam aos que apresentam deficiências físicas, sensoriais (visual, auditiva), intelectual ou múltipla, condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, bem como alunos com altas habilidades e superdotação.

Portanto, o conceito de “necessidades educacionais especiais” não se referia apenas à deficiência, mas a todas as dificuldades de aprendizagem escolares, refletindo, principalmente, uma mudança de atenção educacional, que deixa de centrar-se na dificuldade do aluno, para focar os meios de atendê-lo; na situação educacional, a escola deve atender a todos os que estão excluídos, inclusive as pessoas com deficiência.

Merece referência também portaria n.º 1793, de dezembro de 1994 do então denominado, Ministério de Estado da Educação e do Desporto, a qual instituía regras para formação de docentes e outros profissionais que interagem com “portadores de necessidades especiais”.

O Ministro de Estado da Educação e do Desporto, no uso de suas atribuições, tendo em vista o disposto na Medida Provisória n.º 765 de 16 de dezembro de 1994 e considerando: - a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem **com portadores de necessidades especiais**; - a manifestação favorável da Comissão Especial instituída pelo Decreto de 08 de dezembro de 1994, resolve:

Art.1.º Recomendar a inclusão da **disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICO-EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”**, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Art. 2.º Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos Aspectos Ético–Políticos–Educação da Normalização e Integração da **Pessoa Portadora de Necessidades Especiais** nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades.

Art. 3º Recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial (BRASIL, 2016, p. 21, **grifos da autora**).

Neste caso, vincula-se o termo “necessidades especiais”, tal como aparece no texto de Salamanca (1994) à nomenclatura “pessoa portadora” com o objetivo de identificar àqueles com “necessidades especiais”, desta forma o termo usual passou a ser “pessoa portadora de necessidades especiais”. O texto da referida portaria, tornou-se, neste caso, o instrumento

definidor de políticas de formação de professores à época, sendo sua análise relevante, uma vez que decide sobre a “necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com “portadores de necessidades especiais”.

O termo “portadores de necessidades especiais” vai inclusive compor o nome da disciplina a ser incluída em todas as licenciaturas e nos cursos superiores da área da saúde. Desta forma, será o texto desta política que vai fundamentar, por meio do termo empregado na especificamente, caracterização e classificação do grupo de pessoas com deficiência, os discursos produzidos na formatação dos currículos de formação, os quais irão compor os programas da disciplina e os conceitos serão refletidos em sala de aula.

A disciplina, definida pelo nome **“Aspectos Ético, Políticos e Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”** formou assim, um encadeamento na elaboração do conceito articulador na constituição do viés teórico da disciplina e, por conseguinte da formação de conceitos de sustentação da prática de professores e profissionais da área da saúde, na perspectiva do modelo médico, cuja ênfase recai sobre o tratamento e a cura

O modelo médico se destaca no uso do termo “normalização”, uma vez que faz referência a uma perspectiva com ênfase no tratamento e na cura, por meio de uma leitura individualista que imputa a responsabilidade desse “desvio da norma” à própria pessoa que experimenta a deficiência, cabendo a esta adaptar-se à vida social e “normalizada” no sentido de desenvolver estratégias para minimizar os efeitos da deficiência em sua vida cotidiana.

A perspectiva integracionista imersa no modelo médico e, por conseguinte de caráter “normalizante” e segregador segue a influenciar e definir as diretrizes políticas instituída, inclusive reafirmado pela PNE (1994) que orientava para o processo de “integração instrucional” condicionando o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994b, p. 19).

Desta forma reafirmou os pressupostos da escola tradicional, organizada sob a ótica da homogeneidade, potencializando o papel dos espaços segregados e a responsabilidade da educação desses alunos no âmbito das instituições especializadas, escolas ou classes especiais.

Portanto, a terminologia referente à condição de deficiência presente nos textos das políticas públicas de educação inclusiva e seus dispositivos legais e normativos contribuíram para a produção de uma “herança que permanece e parece dificultar a aceitação da escola regular pública como espaço não só de direito, mas também como o local mais adequado para a escolarização dos alunos com deficiência” (JANNUZZI; CAIADO, 2013, p. 3).

Atravessado por termos conceituais que impõem rótulos às pessoas e as classificam segundo suas condições biológicas, o espaço escolar historicamente se caracteriza pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social, cujas marcas serão percebidas, mesmo no final da década de 1990.

Pode-se citar como exemplo, o Decreto Nº 3.298/1999 que regulamenta a lei nº 7.853/1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, além de dar outras providências. O objetivo principal era assegurar a plena integração da pessoa portadora de deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” em âmbito nacional. Sobre o acesso à Educação, o texto afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular.

Conforme se observa no texto deste decreto, o objetivo é integração no contexto social, cultural e econômico, sem detalhar como esse processo integrador seria conduzido. Quanto à educação, define que para a “pessoa portadora de deficiência” a educação seria complementada pela educação especial em todos os níveis e modalidades de ensino, oficializando assim a educação segregadora no contexto da escola regular.

A proposta de integração, baseada no princípio da normalização, constituiu-se num movimento educacional cujo maior objetivo foi à introdução da pessoa com deficiência à sociedade através do acompanhamento escolar, centrando sua argumentação na perspectiva de uma identificação mais precisa das características dos indivíduos com deficiência para que o trabalho escolar incidisse nesses aspectos, cabendo aos educadores melhorar ou preparar seus alunos, ou seja, sua inserção no ensino regular estaria relacionada com mudanças nas suas condições de adaptação, sendo da responsabilidade do aluno minimizar suas dificuldades escolares para se adequar à escola regular.

Este viés conceitual vai influenciar, tempos depois, a LDB 9394/96, quando esta alterou a terminologia dirigida ao aluno atendido pela educação especial, que passou a ser designado como aluno “portador de necessidades especiais”.

O termo “necessidades educacionais especiais” vai levar ao termo “especial”, igualmente contraditório para identificar crianças e jovens com deficiência. A influência terminológica do “especial” no âmbito da política educacional, inclusive vai aparecer na identificação de um órgão governamental, ou seja, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. A supressão do termo ‘especial’, vai acontecer somente por meio

do decreto federal nº 3298 em 1999, ficando então Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

No que se refere às terminologias empregadas para identificação do grupo de pessoas com deficiência, o termo “pessoa portadora de deficiência” segue como regra nos textos das normas legais até o ano de 2004, embora se pudesse observar algumas variantes, tais como, “pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida”, “portadores de deficiência auditiva”.

No início do ano de 2000, com a expectativa da constituição de um cenário produtivo para a efetivação de uma política nacional voltada à inclusão das pessoas com deficiência, fundamentada na luta pelos direitos humanos e sociais, a política de educação de todos em idade escolar será abordada, no texto da Resolução CNE/CEB nº 2, de 2011 que Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.

Observa-se assim que a expressão “necessidades educativas especiais”, inscrita no texto de Salamanca (1994), no texto da norma citada será substituída pelo termo “necessidades educacionais especiais”, pela primeira vez no texto de uma norma brasileira em relação à educação das pessoas com deficiência.

Entretanto, no seu artigo primeiro, a expressão “Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, será substituída por “Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades” (MEC/SEESP, 2001, Art. 1º, grifos da autora).

De forma que, “Educação Especial na Educação Básica” e “alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica” parecem formar uma sinonímia, uma vez que configuram como objeto a que se destina a norma legal, qual seja, instituir diretrizes nacionais para educação.

O que configura um paradoxo, uma vez que no mesmo texto, a educação especial vai definida como

Art. 3º - Por **educação especial, modalidade da educação escolar**, entende-se um **processo educacional** definido por uma **proposta pedagógica** que assegure **recursos e serviços educacionais especiais**, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos **educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica** (MEC/SEESP, 2001, Art. 3º, grifos da autora).

Uma premissa que merece a análise, considerando que, define educação especial como “modalidade da educação escolar”, trata-se assim de um “processo educacional”, ao qual cabe o compromisso com uma “proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais

especiais” e, garanta uma educação escolar que atenda as condições de aprendizagem específicas dos “educandos que apresentam necessidades educacionais especiais”. Forma assim, um paradoxo, já que “processos educacionais especiais” apresentam a mesma concepção que “educandos com necessidades educacionais especiais”, sendo ambos objetos a serem instituídos por meio das ações proposta na referida resolução.

Uma analogia necessária, em que pese a dimensão conflituosa e, deverás deturpada que o termo “necessidades educacionais especiais” configurada em normas legais, cujos textos resultaram em políticas públicas de educação, nas quais o descuido com o léxico em torno do conceito da concepção de pessoa com deficiência, vai influenciar na constituição da atitude social em face a educação deste grupo de pessoas.

A mesma norma vai definir ainda que,

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos **educandos com necessidades educacionais especiais**, assegurando condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001, Art. 2º, **grifos da autora**).

Atribui, nestes termos, aos sistemas de ensino, seja este federal, estadual ou municipal o dever de garantir a matrícula para todos os alunos e, às escolas a organização do atendimento aos educandos com necessidades especiais, como forma de garantir que todos recebam educação de qualidade.

No texto, o termo “alunos com necessidades especiais” vai referenciar a identificação de alunos cujas “condições específicas” demandam “serviços de apoio especializado” na escola regular, preferencialmente, desde que o aluno, agora definido como “clientela de educação especial”, não se torne incapacitado para a “integração nas classes comuns de ensino regular”, devido as suas “peculiaridades”, sem ater-se a definição do que seriam “peculiaridades”, configura-se num instrumento catalizador de um emaranhado de interpretações, quase sempre pejorativas e não valorativas da condição da deficiência.

Dentro desta premissa, equivocada a educação especial será alçada a “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais”, de forma que a educação especial, antes segregada em instituições filantrópicas, passa a acontecer dentro da escola regular em espaços físicos segregados definidos como “classes especiais”.

Importante ressaltar que neste texto legal, não há referência à deficiência, enquanto condição humana, ficando então, este grupo em completa invisibilidade, como se deixasse de existir. A ênfase agora está no termo “educandos com necessidades especiais” tão amplo e

carregando consigo o engodo da neutralidade, escolhido pelos legisladores de forma estratégica, intencional e, propositadamente acrítica para constar da lei maior da educação, na materialidade social das condições de produção e reprodução da vida social acabou corroborando com a continuidade da segregação e exclusão escolar, numa escola já combalida e dividida em classes, já que boa parte dos docentes não atendia às “necessidades especiais” desses alunos.

Na letra desta resolução, muitos alunos que se distanciavam daquilo que era determinado como “normal, idealizado e desejado”, eram tidos como alunos com “necessidades educacionais especiais” num sentido prejudicial por carregar mais um estigma do que oportunidades educacionais, já que poderiam ficar praticamente invisíveis nas salas de aula e vítimas da sutil e perversa exclusão simbólica.

Opta-se, no texto da norma, pelo modelo médico na compreensão da deficiência, como se pode observar na definição sobre quem são os alunos com “necessidades educacionais especiais”:

Art. 5º. Consideram-se **educandos com necessidades educacionais especiais** os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - **dificuldades acentuadas de aprendizagem** ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não **vinculadas a uma causa orgânica específica**;

b) aquelas relacionadas a **condições, disfunções, limitações ou deficiências**;

II – **dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas** dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - **altas habilidades/superdotação**, grande **facilidade de aprendizagem** que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (MEC/SEESP, 2001, Art. 5º, **grifos da autora**).

Nestes termos, as “necessidades especiais” são vinculadas às dificuldades de aprendizagem, sejam elas de causa orgânica ou condições de deficiências, como por exemplo surdez ou cegueira. Mais uma vez, altas habilidades e superdotação será alocada numa “condição de deficiência”, o que é um paradoxo, uma vez que se refere, no próprio texto à “grande facilidade de aprendizagem”.

Dentro desta mesma premissa, em 2002, o Conselho Nacional de Educação, aprova a resolução nº 1, na qual institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a **Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Na qual, o conteúdo previa “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, **aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas**”.

No texto o termo “necessidades educacionais especiais” vai se ligar à “especificidades” como sendo um conhecimento necessário aos professores para atender os alunos “especiais”,

relacionando a este mesmo termo aqueles de “comunidades indígenas”. Surge assim, a concepção de que alunos de outras etnias, como por exemplo, no caso, indígenas, apresentam “necessidades educacionais especiais”, quais sejam, “dificuldades de aprendizagem”.

Desta forma, o período entre os anos de 1994-2002 seguiu seu curso, imerso num cenário caudaloso, que historicamente se constituiu com ênfase na incapacidade e na anormalidade para legitimar a exclusão da pessoa com deficiência, fato que levaria a fortificação do conceito de integração como diretriz para formulação de políticas públicas.

As políticas públicas educacionais no país, continuavam com a imensa dívida em relação às pessoas das camadas em desvantagens sociais, haja vista o elevado número de crianças que ainda não tinham efetivado seu direito de frequentar a escola.

Resultaria deste processo em uma LDB e um PNE generalistas e contraditórios, com amplo apoio à atuação das instituições especializadas de cunho privado, assistencialista e segregador e, a municipalização da educação especial sem assegurar as devidas condições para tal, cuja defesa intransigente das adaptações curriculares para pessoas com deficiência, definiu o teor dos programas de formação docente dicotomizados e de qualidade deveras questionável.

Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar, sustentados por interpretações equivocadas de leis voltadas à Educação que, muitas vezes, trazem afirmações dúbias, possibilitando leituras equivocadas, políticas educacionais baseadas em ideais integracionistas, leis e decretos que desrespeitam a Constituição Federal de 1988 formação docente baseada na interpretação médica da deficiência e na compreensão de que o ato de ensinar é nada mais que uma transmissão de conteúdo e formações docentes que ignoram a diversidade humana.

Terminologias utilizadas em legislações brasileiras para se referir às pessoas com deficiência, conforme aqui abordados, verifica-se que termos como “débeis”, “idiotas”, “retardados”, “incapacitados”, “inválidos”, “anormais”, “mongolóides”, já foram utilizados para se referir a este grupo de pessoas, historicamente marginalizado e excluído da sociedade. A partir da Lei 4.024/61, os termos “excepcionais”, “deficientes físicos ou mentais”, “superdotados”, “portadores de deficiência”, “portadores de necessidades especiais”, aparecem em diferentes documentos.

Comtemple-se que desde a terminologia contida na Lei nº 4.024/61 até a Resolução nº 2, aprovada no Conselho Nacional de Educação e na Câmara de Educação Básica em 2001, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, prevalece um contexto de nuances paradoxais no que se refere aos marcos legais, políticos e pedagógicos,

que ao invés de promover a mudança de concepção favorecendo os avanços no processo de inclusão escolar, essa política demonstra fragilidade perante os desafios inerentes à construção do novo paradigma educacional.

Ao conservar o modelo de organização e classificação de estudantes, estabelece-se o antagonismo entre o discurso inovador de inclusão educacional e o conservadorismo das ações que não atingem a escola comum, no sentido da sua ressignificação e, mantém a escola especial como espaço de acolhimento daqueles estudantes considerados incapacitados para alcançar os objetivos educacionais pré-estabelecidos numa visão homogeneizante e curativa.

Argumenta-se que todo esse movimento em torno da elaboração de termos definidores da identidade das pessoas com deficiência, tem sua origem no modelo médico e, portanto, sua continuidade, uma vez que este modelo ainda prevalece sobre a concepção de deficiência. Um processo que nega a deficiência como fenômeno que possui como referência vários significados historicamente construídos e a fundamenta numa explicação exclusivamente médica-orgânica.

Assim, sob o ponto de vista organicista do ser humano, a explicação médica foca na deficiência, enfatizando o diagnóstico e prognóstico a médio e longo prazo, cujo objetivo principal é classificar, comparar e normatizar. Esse modelo médico se baseia no princípio de que as pessoas com deficiência são debilitadas e doentes, e está afastado da condição normal do ser humano, o “outro” considerado saudável. Sob esse olhar, as pessoas com deficiência, devido as suas dificuldades, são discriminadas e rotuladas como incapacitadas, não conseguindo pensar, aprender ou decidir.

Esse modelo médico de compreender a situação da pessoa com deficiência, integra a cultura da maioria das pessoas no Brasil, inclusive professores, sendo responsável pela resistência da sociedade em aceitar e entender a necessidade de uma mudança de posturas e estruturas, para que o indivíduo possa realmente ser, de fato, incluído. Pois, somente assim, seria possível o seu desenvolvimento social, pessoal, profissional e educacional.

Partindo desse ponto de vista, em que a deficiência é um problema exclusivo da pessoa com deficiência, a sociedade acredita que basta oferecer algum serviço especializado e o problema se resolve por si mesmo.

Certamente, que numa análise do movimento histórico da conceituação das pessoas com deficiência, não se pode ignorar o fato de que os termos em períodos diferentes, podem significar modificações conceituais que expressam novas formas de se designar práticas sociais de representação.

Ainda sob a influência da Declaração de Salamanca, Lei de Diretrizes e Bases (1996) e de documentos normativos decorrentes, Omote (2004), publicou artigo com crítica à

formulação do termo “necessidades educacionais especiais”, segundo o autor, a partir do texto de Salamanca:

Nomes que designam deficiências específicas foram banidos e, em seu lugar, foram cunhados termos genéricos **como necessidades especiais** ou, mais especificamente, **necessidades educacionais especiais**. Serviços especializados tornaram-se alvos de críticas, sendo responsabilizados pela segregação sofrida pelos seus usuários, e buscou-se uma forma de atendimento capaz de educar todos, na diversidade, tirando proveito da diversidade (OMOTE, 2004, p. 288, **grifos da autora**).

Assim, continua o autor:

Nesse redirecionamento do discurso da Educação Especial, a diferença e a diversidade, e ao mesmo tempo um pouco disfarçada e ambigualmente a igualdade, tornaram-se alguns dos conceitos centrais. Esse quadro de referência em construção parece supor que a ampla gama de variações, que as pessoas podem apresentar em seus atributos, capacidades e comportamentos, se situa num continuum com uma estranha escala que diferencia as pessoas quantitativa e qualitativamente, mas, ao mesmo tempo, impõe continuidade e, no limite, um vago ou equivocado vislumbre de indiferenciação (OMOTE, 2004, p. 288).

Sadao (2004) argumenta que a questão está na ambiguidade e imprecisão de conceitos fundamentais para a definição do campo da educação especial na perspectiva inclusiva, com a ampliação pouco qualificada dos novos termos, e, tanto faz se “necessidades especiais” ou “necessidades educacionais especiais”, como um continuum genérico de afastamento do padrão normal, sem uma caracterização mais precisa que o “antigo termo” (deficiência) carregava.

Assim, ainda que, por volta da década de 1990, se observe a emergência do movimento mundial pela educação inclusiva, que defendia a garantia do direito à educação de todas as pessoas que estavam sendo excluídas das escolas comuns, dentre essas pessoas os alunos com deficiência, no qual começa o desafio, principalmente de países de orientação democrática, de escolarizar essas crianças em classes comuns de escolas regulares, juntamente com seus pares.

Porém, ainda que este processo ou movimento se faça presente nos anos 90, no Brasil, não será possível observar a influência do paradigma inclusivo nas políticas públicas no campo da inclusão escolar de pessoas com deficiência, e seguiu a parte do sistema educacional, imerso num contexto de políticas públicas de integração escolar, segregadora e privatista que adentrará o ano de 2003, com a divulgação de um conjunto expressivo de documentos normativos ainda sob forte influência do modelo médico-curativo-normalizante na educação das pessoas com deficiência.

Como um objeto analítico e de estudo, a deficiência fornece uma lente poderosa para reorientar e potencialmente transformar o pensamento sobre preocupações novas e duradouras que moldam a antropologia contemporânea. Basicamente, o reconhecimento da deficiência como um fato social universal nos ajuda a entender as especificidades culturais da personalidade e a reconsiderar os limites instáveis da categoria do humano.

2.2.2 Representação social da deficiência: políticas públicas de educação inclusiva de 2003 a 2016

No quadro 3 são apresentados os dispositivos legais e normativos de políticas públicas de educação inclusiva, mapeados no início dos anos 2003 seguindo até 2016. A análise do contexto tem como base o discurso oficial, encontrado nos documentos que pautaram a política educacional de inclusão escolar no âmbito nacional, fundamentam e instituem metas e diretrizes para a inclusão educacional de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino.

Importante ressaltar que período delimitado aqui analisado desde 1988 a 2016, não se refere a um momento homogêneo na história brasileira. Ele contempla seis governos diferentes (José Sarney de Araújo Costa, Fernando Affonso Collor de Mello, Itamar Augusto Cautiero Franco, Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff), sob perspectivas e propostas diversas e, em alguns aspectos, conflitantes e antagônicos. No entanto, nesta análise, compreende-se que esses governos têm em comum o reconhecimento das esferas representativas como espaços legítimos de disputas por poder de diferentes segmentos sociais, muitas vezes com interesses antagônicos e, será dentro de um viés crítico reflexivo, que os marcos legais compreendidos entre 2000 e 2016 serão analisados.

Quadro 03 - Políticas públicas de educação inclusiva: 2002 – 2016.

Tipo	Número	Ano	Descrição	Terminologia Público-alvo
P	3.284	2003	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização, de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.	Pessoas portadoras de deficiências.
L	10.845	2004	Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências	Pessoas Portadoras de Deficiência.
DN	Ministério Público Federal	2004	Cartilha: O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular.	Alunos com deficiência. Pessoas com deficiência.
R	1 CNE CEB	2004	Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e para a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos.	Estagiários com deficiência. Pessoa com necessidades educacionais especiais.
D	5.296	2004	Regulamenta as Leis 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e	Pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

			10.098, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.	
D	5.626	2005	Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.	Pessoas surdas. Pessoas com deficiência auditiva.
DN		2005	Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade	Pessoas com necessidades educacionais especiais.
P	976	2006	Dispõe que eventos, periódicos ou não, realizados ou apoiados, direta ou indiretamente, pelo Ministério da Educação e por suas entidades vinculadas deverão atender aos padrões de acessibilidade do Decreto.	Pessoa com deficiência. Pessoa com mobilidade reduzida.
DN	Não se aplica (ME/SEE SP)	2006	Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais	Necessidades educacionais especiais.
P	1010	2006	Dispõe que os sistemas de ensino assegurarão recursos educativos específicos aos educandos com necessidades especiais.	Educandos com necessidades especiais.
D	5.904	2006	Dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência visual de ingressar e permanecerem ambientes de uso coletivo acompanhada de cão-guia e dá outras providências.	Pessoa com deficiência visual.
DN	SEDH MEC MIN.JUS. UNESCO	2007	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.	Pessoa Portadora de Deficiência. Pessoas com deficiência.
DN	Não se aplica	2007	Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.	Necessidades educacionais especiais.
D	6.094	2007	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, distrito federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade.	Pessoas com necessidades educacionais especiais.
P	13	2007	Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.	Necessidades educacionais Especiais.
P	18 Interministerial	2007	Instituiu o Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência, entre zero e dezoito anos de idade, beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – BPC/LOAS.	Pessoas com Deficiência.

D	6.215	2007	Institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência – CGPD: Estabelece o Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência, com vistas à implementação de ações de inclusão das pessoas com deficiência, por parte da União Federal, em regime de cooperação com Municípios, Estados e Distrito Federal, institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência	Pessoas com deficiência
DN	MEC SECADI	2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.	Pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
D	6.571	2008	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Revogado pelo Decreto 7.612/11.	Pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
D	186	2008	Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.	Pessoas com deficiência
D	6.949	2009	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.	Pessoas com deficiência
R	4 CNE/CE B	2009	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.	Pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.
NT	09 MEC SEES GAB	2010	Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado.	Pessoas com deficiência. Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
NT	11 SEESP GAB	2010	Orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais.	Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
NT	19 MEC	2010	Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do	Estudantes com deficiência e

	SEESPG AB		desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino.	transtornos globais do desenvolvimento
PT	19 MEC SECADI DPEE	2011	Parecer sobre o Projeto de Lei Nº 7.699/2006, que institui o Estatuto do Portador de Deficiência.	Portador de Deficiência. Pessoa com deficiência.
R	27 CD FNDE	2011	Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 17, de 19 de abril de 2011, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, com matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, que tenham sido contempladas com salas de recursos multifuncionais em 2009 e integrarão o Programa Escola Acessível em 2011.	Alunos público-alvo da educação especial.
D	7.611	2011	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.	Pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.
D	7.612	2011	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.	Pessoas com deficiência.
NT	62	2011	Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011.	Estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
L	12.764	2012	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA); e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990.	Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA).
NT	55 MEC SECADI DPEE	2013	Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva.	Estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação
NT	101 MEC SECADI DPEE	2013	Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.	Pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
NT	106 MEC SECADI DPEE	2013	Orientação à Implementação da Política Institucional de	Pessoas com deficiência.

			Acessibilidade na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.	
NT	108 MEC SECADI DPEE	2013	Redação Meta 4 do PNE: Universalização do atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na faixa etária de 4 a 17 anos, na rede regular de ensino.	Pessoas com deficiência.
NT	123 MEC SECADI DPEE	2013	Resposta ao requerimento nº 3325/2013 de Autoria da Deputada Mara Gabrielli: Informação sobre a educação profissional e superior das pessoas com deficiência nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia e as Universidades Federais.	Estudantes público-alvo da educação especial. Pessoa com Deficiência.
NT	04 MEC SECADI DPEE	2014	Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação no Censo Escolar.	Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
L	13.005	2014	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.	População de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
NT	73 MEC SECADI DPEE	2014	Atualização dos indicadores da educação especial na perspectiva inclusiva.	Estudantes público-alvo da educação especial.
D	8.368	2014	Regulamenta a Lei nº 12.764, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.	Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
NT	15 MEC SECADI DPEE	2015	Avaliação técnica do indicador relativa ao cumprimento da Meta 4 prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014.	Estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na faixa etária de 04 a 17 anos. Público-alvo da educação especial. Pessoas com deficiência.
NT	20 MEC SECADI DPEE	2015	Orientações aos sistemas de ensino visando ao cumprimento do artigo 7º da Lei nº 12.764/2012 regulamentada pelo decreto nº 8.368/2014.	Aluno com transtorno do espectro autista. Estudante com deficiência. Pessoa com deficiência.

L	13.146	2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. (Estatuto da Pessoa com Deficiência)	Pessoa com Deficiência.
P	243 MEC GAB	2016	Estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.	Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
NT	35 MEC SECADI DPEE	2016	Informe sobre a Portaria nº 243, de 15 de abril de 2016.	Pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
NT	36 MEC SECADI DPEE	2016	Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação de Jovens, Adultos e Idosos.	Jovens, adultos e idosos com deficiência.

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da autora.

Conforme se observa no quadro 3, é expressivo o número de normas legais, que a partir de 2003, contribuíram para a criação de políticas públicas para a educação de pessoas com deficiência, em cujos textos “[...] a “Inclusão social” e “educação inclusiva” são expressões que ganharam importância no discurso de diferentes correntes político-ideológicas.” São discursos de abordagem em políticas que se voltam às [...] “minorias” ou “grupos excluídos” que, numericamente, representam a maior parte da população mundial”. (GARCIA, 2004, p. 1)

Para Garcia (2004, p. 1), “é exatamente um diagnóstico de produção de “exclusão social” que tem justificado a necessidade de propor políticas que contemplem a “inclusão social”. De fato, no Brasil em 2004, verifica-se um contexto de exclusão social no qual as pessoas com deficiência formaram grupos de excluídos. Um contexto, que pode ser explicado, em razão de que até então, [...] houve simulacros de políticas de Educação Especial, pois o direito à educação de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação se apresentavam nas leis e nos documentos oficiais. Na prática, entretanto, esse direito era negado e nem mesmo a presença na escola, fosse ela comum e especial, era amplamente garantida. As poucas matrículas dos estudantes dessa parcela da população com acesso à escola até meados dos anos 2000, cerca de 400 mil em todo o país, contribuíam para criar a impressão de que havia uma política de escolarização, anunciada pelo poder público como sendo de “integração escolar”, e denunciada, até mesmo pela academia, como segregadora e privatista (MENDES; SANTOS; SEBIN, 2022, p. 23)

O descompasso entre a criação de políticas públicas e as práticas destas decorrentes, criou falsas narrativas que,

contribuíram para criar uma ilusão de que havia política de “integração”, obscureceram o descaso governamental generalizado e mantiveram a maioria dos estudantes público-alvo da Educação Especial à margem da escola, na medida em que serviram para explicar a invisibilidade desse público, supondo que estavam nas instituições especializadas. Assim, o tratamento dado a uma pequena minoria que tinha acesso, era confundida com o todo, que se encontrava fora da escola (MENDES; SANTOS; SEBIN, 2022, p. 23)

Esse contexto prevalece de forma inalterado até 2003, quando o governo Lula recém-empossado, toma iniciativas que considera a voz de grupos da sociedade civil, organizados em torno da causa das pessoas com deficiência, bem como, estudiosos ligados a área da educação, e, tende a demonstrar preocupação com a formação de uma mentalidade relativamente à educação inclusiva e às suas formas de viabilização em várias etapas e modalidades da educação brasileira.

Desta forma, faz-se aqui uma análise exploratória, orientada pela referência ao conceito definidor de sujeitos considerados com deficiências, no que se refere ao léxico presente nos textos de políticas públicas, no período indicado. A partir de sua localização nos textos analisados, procurou-se perceber os tratamentos conferidos aos mesmos, definições, os sujeitos envolvidos, as redes de influências, o contexto de elaboração de terminologias.

Num primeiro momento, de maneira a organizar uma sequência temporal, para análise serão consideradas os marcos legais de 2003 à 2006.

Compreender como as terminologias de identificação dos sujeitos considerados com deficiências são produzidas ou reproduzidas pelos discursos políticos presente nos textos das políticas educacionais implica saber como, na condição de objetos simbólicos, eles produzem sentidos e, por conseguinte, quais os sentidos que eles produzem em um dado momento histórico e, em que bases se sustentam.

Ao longo dos quatro anos do governo Lula empossado, em 2003, foram publicadas normas legais, cujo teor versavam desde a instrução de processos de autorização de reconhecimento de cursos e credenciamentos de instituições de ensino superior, no caso, a Portaria 3.284 publicada ainda em 2003 (BRASIL, 2003), dispendo sobre requisitos de acessibilidade de “pessoas portadoras deficiências”.

Como se observa no texto desta portaria, a terminologia será a mesma inscrita na legislação desde meados da década de 1990. Textualmente, a terminologia vai apresentar subcategorias, como “pessoa portadora de necessidades especiais”, “portadores de deficiência física”, “portadores de deficiência visual” e “portadores de deficiência auditiva”.

No caso a portaria, tem por finalidade instruir a avaliação de cursos superiores, no que tange à acessibilidade, e, dentro desta perspectiva subjaz, a ideia da deficiência como a “incapacidades localizadas na pessoa”, de modo que a “necessidades especial” será de ordem “física”, “visual” e “auditiva”. A concepção da deficiência em termos de uma deficiência ou deficiência no corpo ou na mente, e como tal, o “deficiente” deve ser diagnosticado, tratado e corrigido.

Ainda em 2003, outro documento publicado foi a Medida Provisória 139 de 2003 (BRASIL,2003), convertida em lei 10.845/2004 (BRASIL, 2004). Esta instituiu o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado (PAED) aos “portadores de deficiência”. Foi preceituado, no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, o PAED para possibilitar repasse a entidades privadas, sem fins lucrativos, que prestassem serviços gratuitos na modalidade de educação especial, sendo a assistência financeira proporcional ao número de educandos “portadores de deficiência”, conforme apurado no censo escolar.

Entre outras coisas, a lei facultava a Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios a prestação de apoio técnico e financeiro à essas entidades privadas sem fins lucrativos, na forma de cessão de professores e profissionais especializados da rede pública de ensino, de material didático e pedagógico, além de repasse de recursos para construções, reformas, ampliações, aquisição de equipamentos e oferta de transporte escolar aos educandos “portadores de deficiência” matriculados nessas entidades.

Da ordem de financiamento, tanto na versão como medida provisória (139/2003), quanto em sua conversão em lei (10.845/2004), o texto desta norma emprega o termo “pessoas portadoras de deficiência”. Decorre desta lei, dois pontos cruciais na definição de política de educação inclusiva para pessoas com deficiência, o primeiro institucionalização do termo “portadores de deficiência” na legislação que visa garantir recursos financeiros ao atendimento educacional especializado em condições segregadas, contrapondo-se desta forma à premissa da educação inclusiva, o que nos leva ao segundo ponto, já que vai “garantir a universalização do atendimento especializado de **educandos portadores de deficiência** cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 2004, grifos da autora).

Um pressuposto articulador que permitiu que os recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a partir daquele momento, o financiamento, com recursos públicos de “entidade privada sem fins lucrativos que preste serviços gratuitos na modalidade de educação especial, assistência financeira proporcional ao número de educandos portadores de deficiência” (BRASIL, 2004). Oficializava-se, com esta medida o financiamento

público à educação segregada de “educandos portadores de deficiência”, bem como, reconhecia na forma da lei, o modelo médico na elaboração de políticas públicas e a consolidação da integração escolar, uma vez que visava “garantir, progressivamente, a inserção dos **educandos portadores de deficiência** nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 2004, **grifos da autora**).

Um evento emblemático aconteceu em 2004, quando o Ministério Público Federal, através da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, elaborou, editou e publicou a “Cartilha: O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”. O primeiro ponto a evidenciar, diz respeito à adoção dos termos “estudantes com deficiência”, “alunos com deficiência”, “pessoas com deficiência”. Indicava, assim, a postura de reconhecimento da identidade das pessoas com deficiência, segundo a qual, a deficiência é concebida sob uma perspectiva que ultrapassa os limites orgânicos, incluindo em seu bojo os aspectos sociais, culturais e educacionais. O segundo ponto, refere-se à defesa enfática do ideal apregoado em legislação, já vigente à época, inclusive na Constituição Federal (1988), onde defende que toda e qualquer criança e adolescente sejam matriculados nas escolas regulares.

Age, portanto, dentro da ação legal que lhe cabe como dever em defesa do cumprimento da norma legal. A Cartilha (2004) escrita por educadores e membros do Ministério Público, revelou-se um texto comprometido e provocador da reflexão. Responde exatamente ao que está proposto na Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996).

Nestes termos, o texto da Cartilha (2004), faz um chamamento ao cumprimento de normas legais, as quais firmam a garantia de que a educação da criança, do jovem e do adulto com deficiência será, preferencialmente, no ensino regular. Segundo as mesmas normas, é crime negar matrícula com base na deficiência e cabe ao Ministério Público zelar pelos direitos difusos e coletivos deste segmento de pessoas. Como é obrigatória a educação na faixa etária dos sete aos quatorze anos, tanto a família, como a sociedade e o Estado devem assegurar que todas as crianças e todos os jovens, com ou sem deficiência, frequentem e progridam na escola, para formarem suas personalidades dentro de princípios éticos, alicerçados nos direitos humanos, na diversidade e na justiça social. Mantê-los separados é uma estratégia esgotada e anacrônica, que dificulta ou, na maioria das vezes, impede a inclusão nas etapas subsequentes da vida: o trabalho e o convívio social. A noção de pertencimento não pode ser postergada, sob o risco já conhecido de abrir um espaço para a perpetuação do preconceito. A fase ideal para o convívio de todos com todos é a que se inicia nos berçários e não tem data para acabar.

Entretanto, a Cartilha (2004) será alvo de críticas por parte de grupos ligados às entidades filantrópicas e privadas sem fins lucrativos, que naquele momento, já se beneficiavam

do financiamento de recursos públicos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/lei 10.845/2004). Em defesa de interesses políticos e de ordem pessoal e visando o uso de recursos públicos em interesse privado, figuras que estavam no comando destas instituições, reunidos em federações, que de forma sistemática passam a disseminar uma série de desinformações, junto às famílias de pessoas com deficiência, em ação conjunta com os profissionais que atuam nestas instituições, divulgando de forma infundada a ideia de que as escolas especiais seriam fechadas, levando pânico e desesperança às famílias cujos filhos dependiam do atendimento nestas instituições e, aos profissionais que nelas atuava se viram ameaçados de perder seu emprego.

Esse levante vai se disseminar, por meio das federações e políticos ligados ao financiamento público destas instituições, de tal forma, que pais e alunos responderão a esse chamamento equivocado, envolvendo inclusive crianças jovens e adultos matriculados nestas instituições à exposição pública em eventos, nos quais a pesquisadora esteve presente e vivenciou discursos, em cujas falas foram introjetadas a ideia de que a Cartilha seria uma ameaça e atentava contra a existência da instituição filantrópica e ou privada sem fins lucrativos na qual recebia atendimento e, portanto, lhe tirava o direito de receber o tratamento do qual necessitava.

O movimento, teria assim, deturpado o texto da Cartilha (2004) e, de forma intencional desconsiderou por completo tratar-se da abordagem em defesa do direito à educação inclusiva das pessoas com deficiência, cujo objetivo era informar a sociedade, em especial as famílias, que no âmbito do Ministério Público Federal o direito de seus filhos e filhas com deficiência estavam assegurados.

Uma premissa que se lê texto de apresentação da Cartilha (2004):

Este **manual de educação inclusiva**, editado pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC) em parceria com a Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva, traz a marca do compromisso do Ministério Público Federal com uma sociedade mais justa.

Se o seu conteúdo contribuir para **disseminar uma cultura antidiscriminatória** das **pessoas com deficiência**, ela já terá cumprido sua finalidade.

A **inclusão** é tão agregadora que seus benefícios não são somente sentidos pelas pessoas que estão excluídas, mas, por toda a sociedade.

Diversidade não é peso. Diversidade é riqueza.

Maria Eliane Menezes de Farias

Subprocuradora-Geral da República (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, 2004, p. 3, **grifos da autora**).

De imediato, fica claro tratar-se de um “manual de educação inclusiva” e não uma “lei” que atentava contra às instituições filantrópicas e ou entidades privadas sem fins lucrativos. De

fato, no texto da Cartilha (2004) o objetivo está claramente definido e devidamente assumido pelos membros da equipe que o elaborou:

O presente trabalho é fruto de um estudo contínuo de **pessoas interessadas na educação inclusiva**, que culminou com a realização de oficinas de debates entre vários **profissionais das áreas jurídica e pedagógica**, além de atuantes em ONG's, dentre eles, os que redigiram este documento.

O objetivo é **divulgar os conceitos mais atuais e adequados às diretrizes mundiais de inclusão da pessoa com deficiência na área educacional**. Apesar desta publicação ter o enfoque em crianças e adolescentes com deficiência, porque são as mais vulneráveis em razão da não-adaptação arquitetônica e pedagógica das escolas em geral, o que se defende é uma educação ministrada com a preocupação de acolher a **TODAS as pessoas**. Ou seja, **sem preconceitos** de qualquer natureza e **sem perpetuar as práticas tradicionais de exclusão**, que vão desde as **discriminações negativas**, até uma **bem-intencionada reprovação** de uma série para outra.

Sempre que o **direito de acesso à escola comum da rede regular é questionado e descumprido**, a principal **alegação** é a **dificuldade das escolas para receber esses alunos**, especialmente os casos em que a **deficiência** é mais severa. Com base neste **argumento**, o grupo responsável pela **elaboração deste documento**, decidiu abordar os seguintes itens:

a) **informações referentes a aspectos jurídicos e educacionais;**

b) **orientações pedagógicas** que demonstram não só a **viabilidade** de se **receber** na mesma sala de aula **TODAS as crianças e jovens**, mas o quanto **qualquer escola**, que **adote esses princípios inclusivos**, pode **oferecer educação escolar com qualidade** para **alunos com e sem deficiências**.

Integrantes do grupo de estudos:

Antônio Carlos Sestaro. Advogado/Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down, Elaine C. M.F.Perez. Pedagoga/Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba, Elaine Cristina de Sá Proença. Procuradora da República/Ministério Público Federal, Eugênia Augusta Gonzaga Fávero. Procuradora da República/Ministério Público Federal, Lucinha Cortez. Assistente Social/Associação Carpediem, Luisa de Marillac P. Pantoja. Promotora de Justiça/Ministério Público do Distrito Federal, Maria Teresa Eglér Mantoan. Doutora em Educação/Professora da Faculdade de Educação (Unicamp/SP), Rosane Lowenthal. Dentista Grupo/25 (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, 2004, p. 4, **grifos da autora**).

A objetividade do grupo de estudo, não deixa dúvidas quanto a intencionalidade na defesa da escola inclusiva que se esforça para garantir que **TODOS e TODAS** se sintam valiosos e membros que realmente pertencem e cujas contribuições são importantes. Portanto, proporcionar e garantir uma experiência de aprendizagem relevante e bem-sucedida para **TODOS e TODAS** não deve ser um objetivo, mas uma obrigação e prioridade inquestionável. Isto significa assumir que a diversidade é uma riqueza e uma oportunidade para repensar a qualidade da instituição e, concretamente, do seu corpo docente, que deve reconhecer e dar uma resposta adequada às múltiplas formas de pensar, sentir e agir. O texto da Cartilha (2004) registra, por meio da força da palavra dita, ter chegado o tempo de passar dos ideais e recomendações à ação, transformando políticas, culturas e práticas educacionais para serem inclusivas.

Conforme dito, palavras são instrumentos poderosos, sendo, aquelas escritas, as que mais causam incômodo no contexto de disputas de poder sobre os corpos e mentes das pessoas com deficiência, a discussão aqui empreendida sobre a Cartilha (2004), de fato, e inclusive sob a justificativa de que a “caridosa proteção” às pessoas com deficiência, deve estar sob a égide da filantropia, sem no entanto, escapar ao financiamento com dinheiro público, será o ponto motivador para a mobilização contra os objetivos apregoados e defendidos pelos membros do Ministério Público Federal na Cartilha ou Manual, cujo título, em termos de intencionalidade, apresenta a clareza que obscurece os argumentos falaciosos de elementos ligados ao financiamento público de instituições filantrópicas e ou sem fins lucrativos, em desfavor da educação inclusiva e na defesa da educação segregada.

Mas, não se pode negar, que este embate entre formuladores de lei e defensores da educação inclusiva e, aqueles que se opõem as normas legais que fundamentam a educação em ambientes não segregados, enquanto fruto de retóricas oposicionistas, são essenciais ao processo de transformação das sociedades homogeneizantes e excludentes. Claramente, não se trata de vencedores e vencidos, mas da prevalência da argumentação intencional e amparada em normas legais, tal como inscrito na Constituição Federal que garante a todos e todas o direito à educação e ao acesso à escola.

Este embate interpretativo das ideias em torno do texto da Cartilha (2004), sustentado pelos membros do Ministério Público Federal, os quais demandaram ampla discussão pública, sem ignorar nenhum dos envolvidos ou interessados nas questões abertas, nem tão pouco demandar afrontas aos contrários à proposta da educação inclusiva para pessoas com deficiência, contribuiu para divulgar à sociedade, agora sob as vozes de legisladores imbuídos de função no Ministério Público Federal, o princípio de que toda escola, assim reconhecida pelos órgãos oficiais como tal, deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou ausência dela.

Dissipados, então, os rumores da extinção das filantrópicas e privadas sem fins lucrativos que prestam atendimento as pessoas com deficiência, e quais continuaram a operar normalmente, inclusiva com financiamento público, as ideias e conceitos sobre a identidade das pessoas com deficiência e os direitos destas, à educação não segregada, ecoou de forma mais contundente em diversas esferas da sociedade, sendo as famílias das pessoas com deficiência, as que mais demonstraram maior apropriação do direito legal de seus filhos e filhas, o que levaria a maior militância das famílias na busca pelo cumprimento de normas que garantiam a educação para todos em escolas do ensino público regular.

Fato, o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” (2004) divulgado pelo Ministério Público causou inquietações nas escolas especiais ao difundir conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito de escolarização dos alunos com deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Inquietações, tendem a transformar concepções, ideias e princípios. É fato, que pelo menos dois princípios defendidos no texto da Cartilha (2004) vão influenciar as novas normas. A primeira influência se refere a colocação de pronome que antecede a condição de deficiência, que denotam reconhecimento da identidade pessoal, como por exemplo, as expressões “pessoa com necessidades educacionais especiais” e “estagiários com deficiência”, inscritas na resolução nº 1/CNE/CEB/2004 que estabelece diretrizes nacionais para a organização e realização de estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos.

Na mesma linha de apresentação conceitual, pode-se citar, o decreto 5.296 de 2004 que regulamenta as leis nº 10.048, de 8 ainda do ano 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência e a nº10.098/2004, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Nesta em específico vai apresentar os termos “pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida”.

Em 2005 o decreto nº 5.626 que regulamenta a lei nº 10.436 de 2002 e dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e o art. 18 da lei nº 10.098 de 2000, registra os termos “pessoas surdas” e “pessoas com deficiência auditiva”. Neste mesmo ano, o documento norteador do “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, vai definir em seu texto a terminologia “pessoas com necessidades educacionais especiais” e “crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais”.

O texto do documento norteador do programa, explicita que

O objetivo é a formação de gestores e educadores para efetivar a **transformação** dos sistemas educacionais em **sistemas educacionais inclusivos**, tendo como princípio, a garantia do direito dos **alunos com necessidades educacionais especiais** de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares (BRASIL, 2005, p. 3).

Em face da formação de professores, visando sistemas educacionais inclusivos, em cujo princípio assenta a garantia do direito dos “alunos com necessidades especiais” de acesso e permanência, com qualidade, neste sistema, no texto deste documento, dois conceitos serão apresentados: a definição do que seria AEE, enquanto um serviço, e a previsão de implantação de salas de recursos multifuncionais (SRM) para sua oferta.

Interessante recordar que quando a Constituição Federal (1988) foi aprovada, o termo Atendimento Educacional Especializado (AEE) era inovador, tendo como referência os estudos de Mendes, Santos e Sebinera (2022); Carvalho (2018); Bueno (2004), Jannuzzi (2008) este parecia significar que, se a escolarização devesse ser preferencialmente na escola comum, o atendimento educacional especializado seria um modo de apoio a esses alunos, pressupondo que somente a frequência a uma classe comum não bastaria. A expressão “preferencialmente”, por sua vez, parecia sinalizar que a escolarização em classe comum não seria opção exclusiva, podendo conviver com outras formas de escolarização já existentes.

O significado de atendimento educacional especializado, assumido na Constituição Federal de 1988, parecia sinalizar que esse serviço não deveria ser confundido com aqueles mais recorrentes à época, que seriam as classes e escolas especiais. Entretanto, não houve definição desse conceito ao longo dos anos e apenas em 2004 ele foi definido como um atendimento complementar e suplementar nas Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Assim, o texto do documento norteador vai apresentar o novo serviço definido como salas de recursos multifuncionais, em que deveria ser ofertado o atendimento educacional especializado. Entretanto, apesar dessas inovações serem difundidas nas atividades de formação do programa, elas não estavam ainda regulamentadas nos textos oficiais. Ademais, embora constassem desse documento, careciam ainda de uma definição mais explícita.

Apesar das indefinições iniciais, o programa de formação, considerou neste processo gestores e professores, no qual foram discutidas estratégias com vistas a desenvolver sistemas inclusivos em salas comuns de escolas regulares, capazes de responder à diversidade de forma efetiva, por meio do exercício do seu papel social frente aos grupos mais vulneráveis, que experienciam a exclusão, discriminação, segregação nas escolas convencionais e afastamento de seus pares. Definiu, assim, que a maior contribuição do programa seria a reorientação do trabalho da educação especial de forma que viesse a servir aos propósitos da educação inclusiva.

No ano de 2006, três normas e um documento orientador foram editados. A resolução nº 976/2006, que dispõe que eventos, periódicos ou não, realizados ou apoiados, direta ou indiretamente, pelo Ministério da Educação e por suas entidades vinculadas deverão atender aos padrões de acessibilidade do decreto 10.098/2005, vai apresentar os termos “Pessoa com deficiência” e “pessoa com mobilidade reduzida”. Já o decreto nº 5.904/2006, que dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência visual de ingressar e permanecerem ambientes de uso coletivo acompanhada de cão-guia e dá outras providências, vai empregar o termo “pessoa com deficiência visual”.

O documento norteador sobre o “Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais”, apresenta em seu texto um chamamento à constituição de uma sociedade democrática assentada em princípios de pluralidade e diversidade, capaz de garantir acesso e equidade no sistema de ensino:

Vivemos em uma sociedade democrática que tem por definição a pluralidade, o convívio e a interlocução na diversidade. O direito de participar nos espaços e processos comuns de ensino e aprendizagem realizados pela escola está previsto na legislação, e as políticas educacionais devem estar compatíveis com esses pressupostos que orientam para o acesso pleno e condições de equidade no sistema de ensino (BRASIL, 2006, p. 5).

Entende assim que cabe as políticas públicas educacionais,

[...] prever a eliminação das barreiras à educação dos **alunos com deficiência, com síndromes, com altas habilidades e ou superdotação** prevendo o atendimento às necessidades educacionais especiais, promovendo a participação a partir de novas relações fundamentais para uma socialização humanizadora (BRASIL, 2006, p. 5, **grifos da autora**).

Compõe assim, a inédita abordagem sobre a relevância de políticas educacionais para educação inclusiva, apresenta na íntegra os marcos legais sobre a perspectiva da educação para pessoas com deficiência num período de duas décadas, sendo a Constituição Federal (1988) o marco inicial e as leis, decretos, portarias e resoluções editadas até o final do ano de 2006.

Dentro dessas premissas, o documento norteador, argumenta que,

[...] **educação inclusiva** pressupõe novas relações pedagógicas centradas nos modos de aprender das diferentes crianças e jovens e de relações sociais que valorizam a diversidade em todas as atividades, espaços e formas de convivência e trabalho. Dessa forma, na efetivação do direito de todos à educação, o direito à **igualdade** e o direito à **diferença** são indissociáveis e os direitos específicos servem para eliminar as discriminações e garantir a plena **inclusão social** (BRASIL, 2006, p. 5, **grifos da autora**).

Confere, então, à concepção de educação inclusiva, em cujos princípios do direito de todos à educação e valorização da diversidade humana, engendrem as políticas públicas para composição de sistemas de ensino eficazes na garantia de acesso de todos às escolas comuns da sua comunidade e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Em referência à expressão “necessidades educacionais especiais”, o texto expressa a ideia de heterogeneidades representativas das sociedades humanas, e, enquanto, instituição de educação, deve acolher todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras.

Nessa perspectiva, apresenta o desafio da educação de assegurar um ensino de qualidade que beneficie os “alunos com deficiência e com altas habilidades e superdotação”, com a

organização de processos de ensino em escolas inclusivas que promovam a participação e a aprendizagem de todos.

O documento norteador (2006), representa, no contexto das políticas públicas, aquele que formatou o conceito de educação inclusiva e, que pela primeira vez foi expresso de forma intencional no contexto das proposições de políticas públicas para pessoas com deficiência, de forma que o predomínio da “integração escolar” tende a esmaecer frente ao surgimento de movimentos organizados pelo ativismo de pessoas com deficiência, aliado a um movimento de produção acadêmica através de estudiosos engajados na área.

Ainda com base no documento norteador (2006), é possível destacar que o termo “alunos com necessidades especiais”, vai receber apresentações subcategorizações por “tipos de deficiências” para fins de dados a serem coletados pelo censo escolar, sendo que dentro deste padrão, serão consideradas “necessidades especiais” os alunos com deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência mental, deficiência múltipla, condutas típicas, altas habilidades, autismo, síndrome de down e surdo-cegueira.

Persiste desta forma, a correlação de uma associação implícita entre atributos dimensionais relacionados ao modelo médico, como doença e incapacidade, com a percepção individual de vulnerabilidade à condição do ser surdo, cego, paraplégico, cognição incapacitante e, acrescenta à lista de “necessidades especiais” as condutas típicas relacionadas a comportamentos que envolvem neuroses, psicoses, autismo, esquizofrenia entre outros.

Desta forma, ainda que o documento norteador (2006) imprimisse a ideia de educação inclusiva às políticas públicas, no que se refere a terminologia vai persistir a força dos poderes implícitos da doença e da incapacidade enquanto eixo definidor de identidade das pessoas com deficiência, de forma, que a nível implícito, a deficiência está fortemente e estereotipadamente associada a uma dimensão negativa e desagradável da existência humana.

Dentro deste contexto inicia-se o ano de 2007, sob o comando do segundo governo Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010) o qual prossegue com implementação de programas e ações governamentais de combate à desigualdade social e de reconhecimento, possibilitando que se avançasse, não sem contradições, em diferentes campos e, mais especificamente, no campo educacional, na construção de um sistema de educação inclusivo.

Toma-se de forma inicial para a análise, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2007), o qual teria então, resultado da articulação institucional envolvendo os três poderes da República, especialmente o Poder Executivo (governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal), organismos internacionais (UNESCO), instituições de educação superior e a sociedade civil organizada. A Secretaria Especial dos Direitos Humanos

da Presidência da República (SEDH) e o Ministério da Educação (MEC), que em parceria com o Ministério da Justiça (MJ) e Secretarias Especiais, além de executar programas e projetos de educação em direitos humanos, seriam responsáveis pela coordenação e avaliação das ações desenvolvidas por órgãos e entidades públicas e privadas.

O processo de elaboração do PNEDH teve início em 2003, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), por meio da Portaria nº 98/2003 da SEDH/PR. Em 2004, foi divulgado e debatido em encontros, seminários e fóruns em âmbito internacional, nacional, regional e estadual. Em 2005, foram realizados encontros estaduais com o objetivo de difundir o PNEDH, que resultaram em contribuições de representantes da sociedade civil e do governo para aperfeiçoar e ampliar o documento. Em 2006, foi concluído a sistematização de pré-texto do plano, sob a responsabilidade de uma equipe de professores e alunos de graduação e pós-graduação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CFCH/UFRJ), em parceria com a UNESCO.

O PNEDH seria então, publicado EM 2007 como “[...] política pública capaz de consolidar uma cultura de direitos humanos, a ser materializada pelo governo em conjunto com a sociedade, de forma a contribuir para o aperfeiçoamento do Estado Democrático de Direito” (BRASIL, 2007, p. 12)

Em sua versão final, a estrutura do documento atual estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia.

Em referência às políticas de educação pública, afirma:

Nessa direção, o governo brasileiro tem o compromisso maior de promover uma **educação de qualidade para todos**, entendida como direito humano essencial. Assim, a **universalização** do ensino fundamental, a **ampliação** da educação infantil, do ensino médio, da educação superior e a melhoria da qualidade em todos esses níveis e nas **diversas modalidades de ensino** são tarefas prioritárias. Além disso, é dever dos governos democráticos **garantir a educação de pessoas com necessidades especiais**, a **profissionalização** de **jovens e adultos**, a **erradicação do analfabetismo** e a **valorização** dos(as) **educadores(as)** da educação, da qualidade da **formação inicial e continuada**, tendo como eixos estruturantes o conhecimento e a consolidação dos **direitos humanos** (BRASIL, 2007, p. 12, grifos da autora).

No texto do plano, o compromisso se faz em torno da “educação para todos”, numa proposta de universalização e ampliação nas diversas modalidades de ensino, citando, por exemplo a” profissionalização de jovens e adultos”, a “erradicação do analfabetismo” e a “valorização dos(as) educadores(as)”, sem se descuidar da “formação inicial e de qualidade”.

Vai incluir, também nestes compromissos a garantia da “educação de pessoas com necessidades especiais”.

Estudos realizados por Carvalho (2008); Bueno (2003); Mainardes (2017, 2008), Garcia (2004, 2016, 2020), as condições neoliberais em que se deu as políticas de ensino obrigatório universal, levou as escolas a desenvolverem uma variedade de mecanismos de classificação. Especialmente, durante as transições resultantes dentro das estruturas de oportunidades de aprendizagem de um sistema educacional, as “necessidades educacionais especiais” são identificadas, rotuladas e limites categóricos traçados em torno da deficiência alterando as trajetórias de vida das pessoas, especialmente de crianças com deficiência. Ao estigmatizar, separar e segregar, uma vez que, a educação segregada vai acontecer já no início da escolarização, os processos geridos pela universalização da educação, tendem a construir a desigualdade social no início da vida, acumulando desvantagens ao longo do curso de vida de uma pessoa com deficiência.

Reverbera desta forma, no ideal da garantia de “educação para todos” a condição necessária de valorização e formação de professores, ao mesmo tempo em que tende a definir que as “**pessoas com necessidades especiais**”, são as únicas que compõem aquele “todos” a quem se deve garantir a educação de qualidade. Ainda que de maneira implícita, tende a referir-se a todos que se “enquadram” em subcategorias com base nas condições de deficiências, tais como, deficiente físico, deficiente visual, deficiente auditivo, cego, deficiência intelectual, síndromes, condutas típicas, numa relação direta entre deficiência e a impossibilidade da aprendizagem em contextos de escolas não segregadoras.

Ao adotar tal perspectiva, o texto do PNEDH, a exemplo de normas legais anteriores a 2007, circunscreve em seu texto a ideia de políticas educacionais e as práticas escolares relativas aos alunos com “necessidades especiais” não só fundem as identidades em desenvolvimento dos alunos com deficiência, mas também daqueles não deficientes.

Serve como argumento às proposições, o fato de que, no texto do PNEDH, quando a referência está ligada à retórica de processos de aprendizagem, o termo utilizado sempre será “alunos com necessidades especiais”, entretanto, quando a referência abarca produção de materiais informativos (manuais, guias, cartilhas), disseminação de dados, produção de recursos pedagógicos especializados e a aquisição de materiais e equipamentos, padrões ou regras sobre acessibilidade, orientações às mídias sobre campanhas educativas e ou acessibilidade e formatos adequados para as pessoas com deficiência, bem como promover o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em eventos ou divulgação em mídia, entre outros, o termo empregado será “pessoas com deficiência”.

Ainda na linha de programas, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007), cuja concepção “[...] reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia”, versada na “[...] formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo” (BRASIL, 2007, p. 5).

Estabelece, dentro destas premissas, razões e princípios do plano de desenvolvimento do PDE (2007) para a consecução de políticas e define como um dos objetivos a construção de uma “[...] sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2007, p. 6).

No texto, observa-se uma crítica a concepção fragmentada da educação, cuja visão não “[...] percebe as etapas e modalidades como se fossem momentos de um processo, cada qual com objetivo particular, integrados numa unidade geral; como se não fossem elos de uma cadeia que deveriam se reforçar mutuamente” (BRASIL, 2007, p. 7). Tal visão fragmentada, “[...] partiu de princípios gerencialistas e fiscalistas, que tomaram os investimentos em educação como gastos, em um suposto contexto de restrição fiscal” (Idem, p. 7).

Opondo-se a esta concepção, o PDE pauta-se, segundo seus idealizadores em uma visão sistêmica, com vistas a superação fragmentações que teriam levado a falsas oposições, em termos de quais níveis devem ser privilegiados com financiamentos, apontadas em quatro grupos, quais sejam, a oposição entre educação básica e educação superior, oposição entre o nível da educação básica, formada pela educação infantil e os ensinos fundamental e médio, oposição entre o ensino médio e a educação profissional, oposição a alfabetização dissociada da educação de jovens e adultos (EJA) e a oposição entre educação regular e educação especial.

Segundo narra o texto do PDE (2007), a oposição entre educação regular e educação especial, foi de fato a mais intensa e com resultados danosos, a ambas, uma vez que,

Contrariando a concepção sistêmica da **transversalidade** da **educação especial** nos **diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino**, a **educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais**, limitando o cumprimento do **princípio constitucional** que prevê a **igualdade** de condições para o **acesso** e a **permanência** na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 2007, p. 9, **grifos da autora**)

Embora de difícil interpretação, aparentemente, os princípios gerencialistas e fiscalistas dominantes, em cuja visão, assenta a ideia de investimentos em educação como gastos, culminaram na não efetivação dos custeios necessários ao atendimento às “necessidades

especiais” e, por conseguinte, inviabilizou a estruturação da educação inclusiva. Depreende-se desta afirmação, que, pelo menos, na opinião daqueles que analisaram os programas de investimento em educação, o cumprimento do princípio constitucional da educação inclusiva não havia se efetivado até aquele momento do ano de 2007.

Na esteira dos planos, por meio do decreto 6.094/2007, tem-se a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Dentre as muitas diretrizes estabelecidas, pode-se citar a ideia de “[...] garantir o acesso e permanência das **pessoas com necessidades educacionais especiais** nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a **inclusão educacional** nas escolas públicas” (BRASIL, 2007, p.1, **grifos da autora**).

Fica estabelecido, dentro desta diretriz, que a ideia de que a inclusão educacional das “pessoas com necessidades educacionais especiais” tem como espaço físico as classes comuns do ensino regular nas escolas públicas. Desta forma, embora insista no uso do termo “pessoas com necessidades educacionais especiais”, não apresenta a referência ambígua de educação inclusiva como sinônimo de educação especial consentidas em ambientes segregados de instituições filantrópicas e ou privadas sem fins lucrativos.

A criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, por meio da portaria normativa nº 13/2007, vai fazer uso do termo “necessidades educacionais especiais” enquanto define como objetivo “[...] apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do **atendimento educacional especializado** e contribuir para o fortalecimento do processo de **inclusão educacional nas classes comuns de ensino**”. (BRASIL, 2007, p. 01). Com a implantação de salas de recursos multifuncionais (SRM) fica instituída a obrigatoriedade da criação, em escolas públicas de ensino regular, de um espaço físico organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

A portaria interministerial de nº18/2007, instituiu o Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das **Pessoas com Deficiência**, entre zero e dezoito anos de idade, beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – BPC/LOAS. A inovação fica por conta do objetivo do programa, que se volta ao acompanhamento socioassistencial dos beneficiários do BPC/LOAS e de sua família, com vista a avaliar as condições de acesso e permanência no sistema de ensino destes beneficiários e na aderência a terminologia “pessoas com deficiência”.

A terminologia “pessoas com deficiência” seguirá em uso no decreto nº 6.215/2007, que institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência (CGPD), no qual são estabelecidos compromissos pela inclusão das pessoas com deficiência, com vistas à implementação de ações de inclusão deste grupo de pessoas, por parte da União Federal, em regime de cooperação com Municípios, Estados e Distrito Federal.

Em janeiro de 2008, com base em estudo elaborado pelo Grupo de Trabalho¹³ nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, foi publicado o documento norteador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI).

Dentro de suas premissas legais a “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva” da Secretaria de Educação Especial (SEESP), passa a orientar os sistemas educacionais para a organização dos serviços e recursos da Educação Especial de forma complementar ao ensino regular, como oferta obrigatória e de responsabilidade dos sistemas de ensino. Esta política resgata o sentido da Educação Especial expresso na CF/88, que interpreta esta modalidade não substitutiva da escolarização comum e define a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em todas as etapas, níveis e modalidades, preferencialmente no atendimento à rede pública de ensino.

A concepção da Educação Especial nessa perspectiva da educação inclusiva busca superar a visão do caráter da organização de espaços educacionais separados para alunos com deficiência. Essa compreensão orienta que a oferta do AEE será planejada para ser realizada em turno inverso ao da escolarização, contribuindo efetivamente para garantir o acesso desses estudantes à educação comum e disponibilizando os serviços e apoios que complementam a formação desses sujeitos nas classes comuns da rede regular de ensino. Dado o caráter complementar dessa modalidade e sua transversalidade em todas as etapas, níveis e modalidades, a política visa atender alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e inova ao trazer orientações pertinentes às condições de acessibilidade dos alunos, necessárias à sua permanência na escola e prosseguimento acadêmico.

A primeira análise em torno desta norma, versa sobre o título que a define, tendo em conta que vai assumir a Educação Especial como modelo para a políticas de educação que se

¹³ A política de 2008 foi elaborada no âmbito do Ministério da Educação, com a participação da Secretária de Educação Especial, técnicos do Ministério ligados à Educação Especial e pesquisadores de universidades públicas brasileiras, convidados especificamente para este fim. Como afirma Baptista (2008, p. 23) à época, “a elaboração de um texto orientador torna-se pertinente quando há mudanças históricas que justificam novas proposições”.

pretendia inclusiva. A conotação de política pública que assume a educação inclusiva, apenas como perspectiva, de forma que não assume, enquanto norma legal o compromisso em fazer cumprir o direito das pessoas com deficiência instituído desde 1988 na Constituição Federal. Dentro desta postura, esta política vai fortalecer mecanismos que permitirão a educação segregada e, não inclusiva, permaneça atuante no sistema de educação na década seguinte.

Embora, o texto da PNEE-PEI (2008), adote o termo “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”, indicando uma nova postura em relação concepção de deficiência, objetivo vai pautar-se por conceitos que remetem aos processos integracionistas da educação, especificamente, quando define a “transversalidade”:

[...] assegurar a **inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação**, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; **transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior**; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14, **grifos da autora**).

Conforme se lê, objetiva-se com a norma assegurar a inclusão escolar, aos alunos agora nomeados com “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação”, dentro do viés da “transversalidade”, “[...] a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular”, e, “[...] atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos” (BRASIL, 2008, p. 15).

De fato, a interpretação de “transversalidade” da educação especial em todos os níveis de ensino, ao longo da última década, serve como ato explicativo da ideia “educação especial na perspectiva inclusiva”, uma vez que, ao definir educação inclusiva como “perspectiva”, a PNEEPEI (2008), optou por atender aos defensores de seus próprios interesses, representados pelos atendimentos segregados nas instituições privadas e filantrópicas, e que continuou disputando as definições acerca da educação especial.

O texto da PNEE-PEI (2008), vai contrapor-se a análise da concepção de educação especial feita pelo Grupo de Trabalho (GT, 2007) que formulou estudos que culminaram no texto da referida política. No texto é possível ler a seguinte crítica:

A **educação especial** se organizou tradicionalmente como **atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum**, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a **criação de instituições**

especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no **conceito de normalidade/anormalidade**, determina formas de **atendimento clínico terapêuticos** fortemente **ancorados** nos **testes psicométricos** que **definem**, por meio de **diagnósticos**, as **práticas escolares para os alunos com deficiência** (BRASIL, 2008, p. 6, **grifos da autora**).

Na definição do grupo, a educação especial fundamentada na concepção antagônica que opõe “normalidade” e “anormalidade”, levou a criação das instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais para as quais são encaminhados os alunos, que após serem submetidos a testes psicométricos são diagnosticados como “anormais”, para receberem atendimento educacional especializado, conforme a classificação de “deficiências” recebida nestes testes. Esclarece ainda que, o atendimento educacional especializado ocorre de forma substitutiva ao ensino ofertado na escola regular.

Desta forma, ao manter-se coeso com os princípios da educação especial, e em oposição à proposição do próprio Grupo de Trabalho mencionado, a PNEE-PEI (2008) também a interpretação e abrangência no texto desta política, sobre os “alunos com deficiência” será resultante de princípios médicos-clínicos presentes no contexto da educação especial:

Consideram-se **alunos com deficiência** àqueles que têm **impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial**, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os **alunos com transtornos globais do desenvolvimento** são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo **alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil**. **Alunos com altas habilidades/superdotação** demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os **transtornos funcionais específicos** estão: **dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade**, entre outros (BRASIL, 2008, p. 15).

Essa abrangência de “deficiências” vai expressar um rol de alunos que podem ser caracterizados como “alunos com deficiência”, desde aqueles de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, aos transtornos globais de desenvolvimento, tais como, autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Vai assim, da deficiência enquanto “impedimento” e “incapacidades” ao “potencial elevado, numa classificação para as altas habilidade e superdotação. E segue abarcando os transtornos de aprendizagem classificando como “alunos com deficiência”, aqueles com transtornos funcionais específicos, nomeadamente a dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade.

Uma abrangência que se desenhou um influxo que homogeneizou os “alunos com deficiência” em categorias estanques, impedindo de se reconhecer a diferença na diferença, isto é, que nem todos os “alunos com deficiência” se beneficiavam do atendimento educacional especializado restrito ao contraturno, sem apoios na sala de aula, com a manutenção dos mesmos arranjos escolares e curriculares e sempre. Com o agravante de que o atendimento educacional especializado foi organizado em grupos previamente descritos – deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento –, o que resultou no entendimento – aligeirado – de que para cada grupo de “alunos com deficiência” bastaria lançar mão de um recurso determinado e específico, sem considerar as múltiplas diferenças existentes dentro de cada grupo, entre os próprios grupos e as constantes interfaces produzidas entre eles e todo o contexto circundante.

Por isso, no caso das deficiências, parece que eram enxergados somente aqueles alunos considerados com menor “impedimento”, ignorando-se os demais casos que, mesmo não sendo tão numericamente expressivos, a despeito das construções discursivas radicais, permaneceram em instituições mais terapêuticas que escolares – as instituições especializadas – ou, então, completamente privados de escolarização e de mediações educacionais. Isso porque, para fins de recebimento de recursos financeiros públicos, houve a indução, pela PNEEPEI, de transformação de instituições especializadas em Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) para ofertar AEE aos estudantes PAEE matriculados em classes da escola regular, bem como não se superou a predominância da lógica assistencialista e privado-filantrópica nessas instituições especializadas remanescentes, com a falta de respaldo do poder público em relação à organização e ao funcionamento de escolas especiais em sentido estrito.

Ato contínuo à PNEE-PEI será publicado o decreto 6.571/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Neste fica definido que a “União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 1).

Define assim, como atendimento educacional especializado “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. (Idem). Será garantido, ainda nesta norma, recursos para implantação de salas de recursos multifuncionais

com equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

Também nesta norma seguirá o entendimento de que atendimento educacional especializado poderá ser oferecido tanto pelos sistemas públicos de ensino quanto pelas instituições filantrópicas e ou privadas sem fins lucrativos, aos nomeados neste texto como sendo “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

O decreto nº 186 de junho de 2008, no qual o Congresso Nacional aprova, nos termos do § 3º do art. 5º da Constituição Federal, o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, cujo propósito é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente, vai considerar que as “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial”, acrescenta entretanto, que tais impedimentos devem ser considerados num contexto social no qual a “interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”.

No ano seguinte, por meio do decreto presidencial nº 6.949, de agosto de 2009, o Brasil, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Ao tornar-se signatário desta Convenção o Brasil, reconhece e assume as proposições desta no que se aplica à educação das pessoas com deficiência:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das **pessoas com deficiência** à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão **sistema educacional inclusivo** em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...] (BRASIL, PRESIDENCIA DA REPÚBLICA, 2008, p. 10, grifos da autora).

No texto da Convenção a representação da deficiência vai assumir o termo “pessoas com deficiência” já no limiar da concepção de deficiência como condição humana, em cujos objetivos assinalou a mudança da assistência para os direitos, bem como, reconheceu a autonomia com apoio para pessoas com deficiências e, sobretudo, introduziu o ideal da igualdade para conceder o mesmo e o diferente às pessoas com deficiências de modo a tornar a deficiência uma parte da experiência humana.

Dentro da perspectiva de “sistema educacional inclusivo”, o texto da Convenção (2007), define objetivos pertinentes a constituição de sistemas educacionais pautados pelo

reconhecimento do potencial humano em toda sua diversidade, cuja participação efetiva das pessoas com deficiência se traduz em direito humano inalienável e, sustentado por ações efetivas que resultem na participação efetiva das pessoas com deficiência, indicando assim, a necessidade de sistemas educacionais operacionalizem a oferta de adaptações razoáveis e apoio individualizado em consonância com as necessidades individuais destas pessoas, citando inclusive o aprendizado Braille e a Libras, enquanto instrumento linguístico necessário à educação das pessoas cegas e ou surdas, dentre outras ações operacionais que tornem os sistemas inclusivos.

Dentro do viés de operacionalizar sistemas educacionais inclusivos, já ao fim de 2009, a resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

A norma editada apresenta a operacionalização para a matrícula dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual passa a ser ofertado em salas de recursos multifuncionais, bem como, em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

A operacionalização define ainda que o AEE tem função complementar ou suplementar a formação do aluno, que envolve serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem com a garantia de condições de acesso ao currículo, aliada a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços que integrem o sistema educacional.

Com o objetivo de garantir recursos financeiro, outra operacionalidade instituída foi a contabilização duplicada da matrícula destes alunos, no âmbito do FUNDEB¹⁴. Para fins de diretrizes vai considerar como público-alvo:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

¹⁴ FUNDEB: Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação Básica.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2010, p. 12)

Mantém o termo “alunos com deficiência” conforme a sua condição de “impedimento” físico, intelectual, mental ou sensorial. São ainda apresentados nestes termos “alunos com transtornos globais do desenvolvimento” e “alunos com altas habilidades/superdotação”. Permanece assim, a hegemonia do discurso médico-biologizante e categorizante que retroalimenta, na escola, a deficiência e a (re)produz como diferença temerária, digna de vigilância e “conserto”, em vez de suportes e apoios aliados a processos pedagógicos, cujas premissas, apreenda a deficiência com base no contexto histórico e cultural no qual, o “aluno com deficiência” esteja imerso.

Durante o ano de 2010, três notas técnicas serão editadas, sendo todas de ordem operacional referente ao atendimento educacional especializado. A nota técnica nº 09/2010, com orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado, especificamente, a formatação do financiamento público às instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos.

A outra nota técnica de nº 11/2010, operacionaliza junto aos sistemas de ensino as orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Trata basicamente da implantação das Salas de Recursos Multifuncionais para a oferta de AEE, indicando a necessidade de contemplar, no Projeto Político Pedagógico da escola, a oferta do deste atendimento, orienta a duplicidade de matrícula, sendo uma no AEE e outra na classe regular de ensino.

A nota técnica nº 19/2010 vai operacionalizar orientações sobre os profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino. Destacando que as escolas de educação regular, pública e privada, devem assegurar as condições necessárias para o pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, em todas as atividades desenvolvidas no contexto escolar, esta norma vai definir que dentre os serviços da educação especial que os sistemas de ensino devem prover estão os profissionais de apoio, tais como aqueles necessários para promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção.

Não há mudanças na definição do termo sobre quem são os “alunos com deficiência” nas referidas notas técnicas, bem como, indicações de ordem operacionais práticas alicerçadas na compreensão da deficiência como “impedimento”, “limitação”, “incapacidade”, conceitos que não permitem ordenar a deficiência como um fenômeno simultâneo biológico, material e semiótico, contribuindo sobremaneira para a manutenção do paradigma corretivo-normativo.

Em meados de 2011, ainda na condição de operacionalizar a implantação de salas de recursos multifuncionais em escolas públicas de ensino regular, a resolução nº 27/2011, dispõe sobre a destinação de recursos financeiros a escolas públicas de educação básica, para fins de aquisição de recursos de tecnologia assistiva, equipamentos adaptados como bebedouros, mobiliários acessíveis e cadeira de rodas, bem como, promoção de acessibilidade física, tais como rampas, alargamento de portas e passagens, corrimão, sanitários adaptados. O texto elege a expressão “alunos público-alvo da educação especial”, para referir-se ao conjunto de alunos com matrícula no atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais.

Também o decreto 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, assume como dever do Estado a educação das “pessoas público-alvo da educação especial”, com base nas seguintes diretrizes:

- I - garantia de um **sistema educacional inclusivo em todos os níveis**, sem discriminação e com base na **igualdade de oportunidades**;
- II - aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - **não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência**;
- IV - garantia de **ensino fundamental gratuito e compulsório**, asseguradas **adaptações razoáveis** de acordo com as **necessidades individuais**;
- V - oferta de **apoio** necessário, no âmbito do **sistema educacional geral**, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI - adoção de medidas de **apoio individualizadas e efetivas**, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de **inclusão plena**;
- VII - **oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino**; e
- VIII - **apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial** (BRASIL, 2011, p. 1).

Conforme se observa, as diretrizes são descritas por meio de expressões conceituais que, em termos de pretensão do que se considera um sistema educacional inclusivo, tende a contrapor-se as suas próprias definições. Contradições que se inicia com definição de sistema educacional inclusivo em todos os níveis, não discriminação, permeado pela igualdade de oportunidades e, assim sendo, não se admitiria a exclusão sob alegação de deficiência, considerando que estavam asseguradas as adaptações e apoios para atender as necessidades individuais dos estudantes.

Adiante, após a definição sobre o que seria o sistema educacional inclusivo e, em que termos se daria, surge no texto, a primeira contradição, quando assevera que a oferta da educação especial se dará “preferencialmente” na rede regular de ensino e, de imediato complementa que o Poder Público demandará apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, 2011, p. 1).

Argumenta-se, então, que contradições como as apontadas acima, compõem mecanismos que servem à não efetivação de sistemas de ensino inclusivos, tendo em vista que promove a perpetuação da forma como as escolas públicas se configuravam com a justificativa contundente de separar a educação em duas esferas, geral e especial. Aliada a estas contradições sistematicamente arranjadas nos textos das políticas públicas de educação, tem-se os termos como “público-alvo da educação especial”, quais sejam, “pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação”, que nos processos pedagógicos vão implicar em rótulos como “dificuldade de aprendizagem”, “perturbação emocional”, “comorbidade” de deficiências como “surdez”, “deficiência intelectual e outros combinados, usados para determinar a localização física, tipo de colocação da turma, formas de educação e professores para alunos com deficiência.

As contradições presentes no texto do 7.611/2011, não passaram despercebidas pelos educadores e pesquisadores no âmbito das políticas públicas, que se mobilizaram em busca de esclarecimentos. A resposta do Ministério da Educação com nota técnica 62/2011, cujo objetivo foi dar orientações aos Sistemas de Ensino sobre o decreto nº 7.611/2011. Afirma, então, a nota que, o referido decreto “não determinará retrocesso à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008)”, uma vez que “corrobora as orientações para a construção de sistemas educacionais inclusivos, que garantam às pessoas com deficiência o acesso ao sistema regular de ensino”.

Em referência a educação especial, vai afirmar que ao “situá-la no âmbito dos serviços de apoio à escolarização”, cabe a esta “garantir os serviços de apoio especializados voltados a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. Num jogo de palavras, que leva a interpretação de que “educação especial” e “atendimento educacional especializado” seriam o mesmo tipo de serviço a ser ofertado aos enquadrados como “aluno público-alvo da educação especial”.

Embora o texto da nota técnica apresentasse contrapontos às distorções trazidas pelo decreto 7.611/2011, quando colocadas em análise em face das interpretações já expressadas em

relação ao decreto, permaneceram inalterada na opinião de educadores e estudiosos que se ocuparam da análise dos conceitos contraditórios que semearam, no contexto educacional, serias dúvidas quanto ao compromisso com a educação das pessoas com deficiência dentro de um sistema de ensino inclusivo. Ao longo dos anos seguinte, o que num dado momento foi apontado como contradição, vai se confirmar na e pela manutenção da educação “segregada transversal” em todo os níveis de ensino.

Quanto ao decreto 7.612/2011, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, cuja finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, amparou-se na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência¹⁵, de forma que o termo em uso será “pessoas com deficiência”. Também de ordem operacional, define como finalidade a promoção, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência no que se referia ao acesso à educação, atenção à saúde, inclusão social e acessibilidade. Previa a execução, por meio de comitê de gestão com a formalização de convênios com União em colaboração com Estados, Distrito Federal, Municípios.

O decreto adere a definição dada no texto da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, segundo a qual as pessoas com deficiência são “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial”. Num gesto de reconhecimento da deficiência em termos de condição humana, nega a ideia de incapacidade como sinônimo de deficiência, e admite que a “interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (ONU, 2007).

Envolve em disputas de cunho político assistencialista, 2011 pode ser considerado um ano crítico para a política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. A Secretaria de Educação Especial (SEESP) radicalizou o embate com membros do poder legislativo, com os seculares institutos nacionais INES e IBC e com o movimento das instituições especializadas. Como reprimenda, acabou perdendo o status de secretaria, passando a ser uma diretoria, assistindo à vitória do movimento das instituições na aprovação do Decreto 7.611. O Plano Viver Sem Limites, embora possa ser considerado uma conquista para as

¹⁵ Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, com status de emenda constitucional, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

peças com deficiências, pouco avançou na política de educação inclusiva, pois referendou as mudanças em curso.

Em 2012, a lei 12.764, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA); e altera o § 3º do art. 98 da Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990. A lei 8.112/1990 dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, e o § 3º do art. 98 disciplina as situações que justificam o servidor ausentar-se do serviço. A redação vai definir que será concedido horário especial ao servidor que tenha cônjuge, filho ou dependente com deficiência.

Vai assim, estabelecer diretrizes para consecução dos direitos das pessoas com transtorno do espectro autista. Vai definir como pessoa com transtorno do espectro autista, aquela que apresenta síndrome clínica caracterizada como deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento, aliada à padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012, p. 1).

Desta forma, conforme esta lei, o termo “pessoa com transtorno do espectro autista” passa a ser a norma adotada para identificação deste grupo de pessoas, garantindo ainda estas sejam consideradas pessoas com deficiência, para todos os efeitos legais.

A pessoa com transtorno do espectro autista vai ser considerada como pessoa com deficiência, com base na compreensão de “transtorno” é uma condição de saúde que afeta função típica da mente ou do corpo, como por exemplo, um transtorno mental que pode envolver questões cognitivas, emocionais e comportamentais. Do ponto de vista médico, o autismo é transtorno do neurodesenvolvimento, em função dos impactos neurológicos, psicológicos e sociais que pode ter na vida da pessoa. Logo, o autismo é deficiência na medida em que essas pessoas tenham impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais em interações com diversas barreiras presentes na sociedade, limitam ou impedem a sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.

Com o objetivo de orientar a atuação dos Centros de Atendimento Educacional Especializado – Centros de AEE, nota técnica 055/2013 vai reafirmar que na perspectiva da educação inclusiva, as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, especializadas em educação especial, podem ofertar o atendimento educacional

especializado, aos estudantes público-alvo desta modalidade de ensino, matriculados nas classes comuns de educação básica. Cabia as escolas a reorientação em sua forma de atuação em conformidade com os marcos legais, políticos e pedagógicos vigentes na consecução do sistema de ensino inclusivo. Reafirma ainda apoio técnico e financeiro às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos “estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, matriculados nas classes comuns da rede pública de ensino regular.

A nota técnica 106, também de 2013, na qual se apresenta a orientação sobre a implementação da política institucional de acessibilidade na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vai fazer uso do termo “pessoas com deficiência” em consonância com o modelo social da deficiência e, em oposição a concepção da deficiência como doença ou invalidez.

Também de 2013, a nota técnica 108 sugere, como redação da meta 04 do Plano Nacional de Educação, a proposta de universalização do atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na faixa etária de 4 a 17 anos, na rede regular de ensino, justificando que essa atenderia à proposta do relator do projeto no Senado, as deliberações da CONAE/2010 e, em sintonia com os compromissos assumidos pelo Brasil, ao ratificar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU/2006, que assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades, como direito inalienável e indisponível. Desta forma, vai levar o termo “estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” ao texto do Plano Nacional da Educação.

Em setembro de 2013, será publicada a Nota Técnica nº 123/2013 em resposta ao requerimento de autoria da Deputada Mara Gabrilli, no qual solicitava ao Ministro da Educação várias informações acerca das condições atuais da política de inclusão do aluno com deficiência nas escolas públicas de educação básica, nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia e nas universidades federais. O requerimento pedia uma prestação de contas sobre pontos que poderiam ser considerados nevrálgicos da política.

Merece destaque, neste caso o questionamento relativo às orientações em relação às parcerias com entidades filantrópicas e se havia previsão de ampliação no biênio 2013/2014. Essa foi a resposta mais detalhada do documento, em que a o texto da nota técnica informou que “orienta a atuação dos Centros de Atendimento Educacional Especializado – Centros de AEE, pois na “perspectiva inclusiva, esta atuação deve se dar por meio da reorientação das

escolas especiais, que objetivam transformar-se em Centros de Atendimento Educacional Especializado – AEE” e recorre aos embasamentos legais da CDPD, ratificada pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e Decreto Executivo nº 6.949/2009, PNEEPEI (2008), Decreto nº 7.611/2011, entre outros, de forma a justificar em termos legalistas a posição do Ministério da Educação (MEC) em face à luta de contrários entre educação especial segregada e educação inclusiva, num sistema de ensino que se pretende inclusivo.

Finalizando essa resposta afirma que “considerando que a construção de sistemas educacionais inclusivos é um processo recente, faz-se necessária a ampliação de parcerias com as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” para garantir o AEE “complementar ou suplementar”, à escolarização de todos os “estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”.

Dois pontos merecem análise, o primeiro diz respeito a posição do MEC sobre a construção de sistemas educacionais inclusivos como sendo dependente da educação especial segregada ofertada nos Centros de Atendimento Educacional Especializado – AEE por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e, conseqüentemente, este seria o segundo ponto, a ratificação do termo “estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” para identificar o “público-alvo” da educação especial. A questão aqui é que, enquanto conceitos formalizados em texto de políticas públicas de educação, tende a influenciar sobre as maneiras pelas quais as instituições produzem e reproduzem a deficiência como condições patologizadas e como populações que precisam estar sob controle em ambientes segregadores, numa divisão que separa artificialmente a “normalidade” da 'anormalidade' como se a deficiência permanecesse apenas no lado da pessoas com deficiência, sendo vista como 'receptor' do serviço assistencial filantrópico dentro de uma equação terapêutica embasada no modelo médico-clínico.

A nota 04/2014 orientou quanto aos documentos comprobatórios de alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, em resposta a um ofício do órgão responsável pelo censo escolar (INEP). A nota tem relação com a definição do “público-alvo da educação especial” e com os critérios de elegibilidade ao AEE, pontos importantes para a política de inclusão escolar. No texto da nota, orienta aos sistema de ensino que não há necessidade de apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do “aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação”, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico, de forma que o laudo médico “não se trata de documento obrigatório, mas,

complementar, quando a escola julgar necessário” e que importante seria garantir que “o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico”.

Como documentos comprobatórios a nota orienta que é preciso o “plano de AEE, atribuindo-o aos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros, quando necessários”. Além disso, caberia à escola, fazer constar no Projeto Político-Pedagógico, detalhamento sobre: “II - a matrícula de alunos no AEE; III - cronograma de atendimento aos alunos; VI – outros profissionais da educação e outros que atuem no apoio”. Cabe ao professor do AEE “organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais” e esse “detalhamento deverá ser individualizado, por meio do Plano de AEE, feito com base no estudo de caso”.

Como se observa, tem-se neste caso, a sistematização em norma legal de orientação contrária ao condicionamento da matrícula no atendimento educacional especial à apresentação de laudo com diagnóstico clínico da condição do “aluno público-alvo da educação especial”, entretanto, em termos argumentativos, partir da compreensão de que a educação para as pessoas com deficiência, tem seus processos alicerçados na educação especial, sedimentou-se nos discursos dos formuladores de políticas públicas, tudo o que se refere aos conceitos combinados de deficiência e educação foi inquestionavelmente canalizado para a caixa padrão da educação especial.

Dentro destas premissas, a educação especial se apresenta como uma realidade inquestionável, e, por quanto, seus métodos e princípios constituem-se em práticas a serem implementadas na escola do ensino regular, especificamente a prática do “laudo médico-clínico” como instrumento que sustenta a prática pedagógico em seu viés curativo-corretivo da “incapacidade” de “alunos público-alvo da educação especial”.

Em junho de 2014, é aprovada a Lei 13.005 do Plano Nacional de Educação (PNE), com 20 metas a serem atingidas nos próximos 10 anos (2014-2024). Essas metas atendem a cinco diretrizes (superação das desigualdades educacionais; promoção da qualidade educacional, a valorização dos (as) profissionais da educação, a promoção da democracia e dos direitos humanos e financiamento da educação). A educação especial é contemplada na meta 4, relativa às diretrizes que visam à superação das desigualdades educacionais.

Na lei em questão, a hegemonia da caixa padrão da educação especial vai se impor de tal que o documento do PNE (2014-2024), em um item denominado “polêmicas em destaque”,

registra a polêmica que ocorreu na discussão da Meta 4 que se refere a educação especial, em relação ao atendimento educacional especializado, ‘preferencialmente na rede pública’, expressão adotada na LDB.

No debate entre atores que defendiam a educação inclusiva na rede pública e os que reivindicavam um atendimento educacional especializado complementar, foram bem-sucedidas as Apaes, que, ao apoiarem o último grupo, conseguiu que fosse mantida a expressão ‘preferencialmente’ (BRASIL, 2014, p. 22.).

Ao final, a proposta da Nota Técnica nº 108/2013 de redação da meta 4 não foi aprovada, e sob a hegemonia da caixa padrão da educação especial, seguiu dentro dos padrões desta, conforme se lê:

Meta 4 - universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Assim na Meta 4 saiu vitoriosa a perspectiva contrária à do Ministério da Educação, a qual se desdobrou em dois grandes objetivos, quais sejam, a universalização do acesso à educação básica e ao AEE para a população de “alunos público-alvo da educação especial” de 4 a 17 anos, e a ocorrência do AEE por meio da educação inclusiva, ou seja, “preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia a de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. Para se alcançar essa meta, são estabelecidas 19 estratégias complexas e de difícil acompanhamento. Em destaque, temos três delas que estão voltadas para o incentivo de parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público para ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral, para ampliar a oferta de formação continuada, a produção de material e os serviços de acessibilidade e para também favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo.

Na esteira dos embates no PNE (2010-2024), na nota técnica 15/2015, sobre a avaliação técnica do indicador relativo ao cumprimento da meta 4, prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela lei nº 13.005/2014, dois pontos merecem análise, o primeiro ressalta que os conceitos de deficiência utilizados pelo IBGE são compatíveis com aqueles utilizados pelo Censo Escolar/INEP.

Detalhando as diferenças nas definições, o Censo Escolar/INEP considera estudantes com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação

plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas, apresentando a seguinte classificação: Deficiência intelectual, deficiência múltipla, Deficiência auditiva, surdez, cegueira, baixa visão, surdo-cegueira, deficiência física e Transtornos globais do desenvolvimento. Por seu turno, o IBGE coleta a informação sobre a condição de deficiência mental/intelectual, além da deficiência auditiva, visual e motora, subdivididas em “grande dificuldade”, “alguma dificuldade” e “não consegue de modo algum”, apresentando a seguinte classificação: deficiência auditiva, deficiência física, deficiência mental permanente, deficiência motora e deficiência visual.

Diante da incongruência entre as definições utilizadas pelo IBGE e pelo INEP para estimar a população com deficiência, a nota propõe a compatibilização entre elas, de modo que recomenda:

[...] considerar as definições de pessoa com deficiência e de pessoa com transtornos globais do desenvolvimento utilizadas pelo Censo Escolar/INEP correlatas às questões que, conforme IBGE, identificam “grande dificuldade de enxergar, ouvir ou caminhar” e “não consegue de modo algum enxergar, ouvir ou caminhar” e deficiência mental/intelectual, excetuando-se o grupo populacional que se declara com “alguma dificuldade de ouvir, enxergar ou caminhar”. As pessoas com algum tipo de transtornos globais do desenvolvimento são consideradas com deficiência, conforme a Lei nº 12.764/2012, que enquadra as pessoas com transtorno do espectro autista como pessoas com deficiência (BRASIL, 2015, p. 4).

Outro ponto que a nota propunha, diz respeito a alteração da “denominação do indicador 661 - Taxa de inclusão de alunos público-alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular”, sendo renomeado como “Taxa de inclusão escolar da população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de 4 a 17 anos”. Por fim, demandou que este fosse calculado com base nas matrículas em classes comuns do ensino regular (Censo Escolar INEP) em relação ao total dessa população nessa faixa etária (Censo Demográfico IBGE).

Como se pode deduzir, com base nos pontos expostos, a discrepância entre os conceitos de deficiência utilizados pelo IBGE e aqueles utilizados pelo Censo Escolar/INEP, embora seguissem na mesma linha do modelo médico-reabilitador, os termos em uso pelo IBGE, apresentavam descaracterizado até mesmo para este padrão, certamente, pela ausência de atualização em relação à forma com estes evoluíram, ainda que este “evoluir” tenha se dado perspectiva biologizante da interpretação da deficiência.

A nota técnica 20/2015, se ocupou em dirigir orientações aos sistemas de ensino visando ao cumprimento do artigo 7º da lei nº 12.764/2012 regulamentada pelo decreto nº 8.368/2014, com vistas a orientar os sistemas públicos e privados de ensino sobre a atuação de gestores escolares e de autoridades competentes, em razão da negativa de matrícula a estudante com

deficiência. Basicamente, o texto da nota aponta as normas aplicáveis em caso de recusa de matrícula em razão da deficiência, instrui os procedimentos processuais e a quem cabe a responsabilidade coibir e a aplicação de sanções, como a previsão de multa. Chama atenção no texto da nota, o uso dos termos “estudante com deficiência” e “pessoas com deficiência”, o que tende a indicar que, em se tratando de manifestação sobre aplicabilidade da lei em defesa das pessoas com deficiência, o reconhecimento à identidade destas pessoas estaria vinculado ao modelo social da deficiência.

Em junho do 2015, foi promulgada a Lei 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBIPD - (Estatuto da Pessoa com Deficiência), tendo como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (2006), em seu texto o termo “pessoa com deficiência” se inscreve na conceituação da deficiência.

Dentro da premissa ensejada pela Convenção (2006), esta lei vai instituir como regra que são consideradas pessoas com deficiência aquelas com “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

A Lei contém seções específicas com vários dispositivos sobre igualdade e não discriminação, sobre atendimento prioritário e sobre direitos fundamentais (à vida, habilitação e reabilitação, saúde moradia, trabalho e educação). Por exemplo, o direito à acessibilidade permeia toda a LBIPD, possuindo verdadeiro caráter transversal, na medida em que se faz presente nas regulamentações específicas voltadas para o pleno exercício do direito à moradia, ao trabalho, à saúde, à educação, à cultura e ao lazer, à mobilidade, ao acesso à informação e possuindo reflexos em vários outros ramos do direito, à exemplo do direito urbanístico e à cidade

Assegurou que a avaliação da deficiência, quando necessária, seria biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar. Também, indicou que caberia ao Poder Executivo a criação de instrumentos para avaliação da deficiência.

O capítulo IV prevê especificamente quatro artigos, um dos quais vetado, além de vários dispositivos para garantir o direito à educação. Em suma, esses dispositivos reforçam o direito ao sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidade. Além disso, destaca-se a necessidade de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência.

Ocupou-se ainda da formação de professores, indicando a necessária adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores, oferta de formação continuada para o AEE e a inclusão, em conteúdos curriculares de cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento), o acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar; a oferta de profissionais de apoio escolar, além de várias medidas para ampliar a acessibilidade nos processos de ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas.

No geral, pode-se dizer que a LBIPD aglutina dispositivos que já estavam previstos anteriormente, embora traga algumas novidades. Uma delas é não haver qualquer menção ao fato do AEE ter de ser, obrigatoriamente, “complementar e suplementar”, e “não substitutivo”, como era narrativa corrente nos documentos oficiais, esse silenciamento do principal documento aprovado nesse ano, em relação à definição de como seria o AEE, pode-se, na melhor das hipóteses, dar-se a interpretação de que do ponto dos envolvidos na elaboração do texto da LBIPD, a questão do AEE como processo pedagógico complementar, obrigatoriamente, “complementar e suplementar” e jamais “substitutivo” àqueles desenvolvidos em salas de aula do ensino regular. Ou não, se considerarmos, por exemplo, o embates que as políticas públicas em torno do direito das pessoas com deficiência, formam uma arena suprapartidária, na qual prevalece o interesse personalíssimo de quem busca beneficiar-se em termos de conquista de eleitorado.

Em termos de novidade, o artigo 28, aparece na alínea “XIII – profissional de apoio escolar” enquanto uma das incumbências do poder público em relação à educação das pessoas com deficiência. A definição deste profissional de apoio escolar, se encontra no capítulo I das disposições gerais:

Profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015, p. 8)

Logo, a descrição das atividades que cabem ao profissional de apoio escolar, se apresenta muito bem delineadas no âmbito da operacionalidade das necessidades básicas do estudante com deficiência, de modo que em hipótese alguma é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas aos estudantes com deficiência, nem se responsabilizar pelo ensino deste aluno.

Ademais, as formulações presentes na LBIDP, acaba por esvaziar-se em conceitos contraditórios, na medida e que sobrepõem-se ao ideal para a legislação que se reveste de arcabouço legal em prol da inclusão socioeducacional das pessoas com deficiência, uma vez que, estamos no limiar de uma década desde a sua promulgação, não parece perceptível a sua contribuição na promoção à compreensão da deficiência na perspectiva de modelo social, cujas bases se assentem em tradições sociais, culturais, históricas, discursivas, filosóficas, literárias, estéticas, artísticas e outras para desafiar os modelos médicos, científicos e psicológicos da deficiência no que se refere à educação.

De forma lamentável, a começar pelo desrespeito à Lei Brasileira de Inclusão n. 13.146 (2015), que culminou na completa desfiguração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) de 2008 (Ministério da Educação, 2008), o conteúdo do referido decreto causou perplexidade e indignação. Direitos protegidos pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (1988) e que tiveram eco na Lei de Diretrizes e Procedimentos da Educação Nacional n. 9.394 (1996) também foram desconsiderados. As convenções internacionais das quais o Brasil é signatário nem sequer foram mencionadas.

O ano de 2016 mostrou-se particularmente emblemático no que tange as políticas públicas de educação inclusiva, considerando que em agosto daquele ano a Presidente Dilma Rousseff teria o seu mandato presidencial definitivamente cassado. Naquele ano as normais legais no contexto da educação inclusiva, praticamente inexistiram e, as poucas publicadas não se apresentavam relevância ao contexto, como é o caso, por exemplo, da nota Técnica 33/2016 forneceu informações sobre a decisão judicial que julgou improcedente o pedido de inconstitucionalidade da penalidade prevista no artigo 7º da Lei nº 12.764/2012, apresentado pelo Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina – SINEPE/SC, nos autos do processo sob nº 5011287-97.2013.4.04.7200, da 3ª Vara Federal – Subseção Judiciária de Florianópolis – Seção Judiciária de Santa Catarina. A nota recomendava aos Conselhos de Educação dos estados, municípios e do Distrito Federal, órgãos responsáveis pela regulação das escolas privadas de Educação Básica, “a adoção de providências no sentido de ampliar o acompanhamento dos procedimentos alusivos ao exame da conduta subsumível ao artigo 7º da Lei nº 12.764/2012”, e destacava “a possibilidade de multa de 03 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos ao “gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência”.

Em abril de 2016, é publicada a portaria 243/2016, que estabeleceu os critérios para o funcionamento, para a avaliação e para a supervisão de instituições públicas e privadas que

prestavam atendimento educacional a alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Foram definidos nessa portaria 22 critérios para avaliação e supervisão das instituições públicas e privadas, comunitárias, confessionais, sem fins lucrativos, especializadas em educação especial, que a julgar pela realidade das escolas brasileiras, dificilmente alguma escola pública ou privada estaria credenciada para atender a todos esses critérios.

Entretanto, os itens da portaria parecem priorizar exigências em cima do AEE, e não do atendimento na classe comum. Pode-se cogitar, que esta foi publicada com o intuito de limitar a oferta do AEE pelas instituições privadas, que, no caso do contexto brasileiro, são as instituições filantrópicas com atuação em Educação Especial.

A nota técnica 35/2016 ofereceu justamente informes sobre essa portaria 243/2016 recomendando “a adoção imediata dos critérios para o funcionamento, avaliação e supervisão das instituições públicas e privadas comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos especializadas em educação especial”, com a finalidade de “parametrizar a atuação de tais instituições em apoio ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino”, com vistas à “meta de inclusão plena”.

O último documento oficial publicado nesse governo, antes do impedimento da presidenta eleita, foi a nota técnica 36/2016, com orientações para a organização e para a oferta do AEE na Educação de Jovens, Adultos e Idosos. O documento pontuou que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica caracterizada por “desafios políticos e pedagógicos, principalmente quanto ao tempo, espaços e condições de acessibilidade, de modo a contemplar as diversas realidades socioculturais e interesses das comunidades, vinculando-se aos seus projetos sociais, culturais, econômicos e ambientais”. Reconheceu, ainda, que nos “diferentes contextos, encontram-se homens e mulheres com deficiência, que na idade determinada pela legislação, não tiveram acesso à escolarização ou foram excluídos do sistema educacional com base na sua condição física, sensorial ou intelectual”.

Além disso, alertou para o fato de que “ensino regular” não significava “classes ou escolas especiais”, mas “abarca todas as etapas da educação básica, bem como, suas modalidades” e que, portanto, no contexto da EJA “compreende-se que o acesso, a participação e a aprendizagem das pessoas jovens, adultas e idosas com deficiência dão-se em turmas comuns e não em turmas organizadas com base na condição de deficiência”.

Assim, finalizou a nota técnica, devido à “necessidade de urgente superação da segregação escolar das pessoas com deficiência, assim como, do aprimoramento das condições

de acessibilidade pelos sistemas de ensino, cabe enfrentar no contexto da EJA, as razões pelas quais jovens, adultos e idosos continuam perversamente excluídos com base em sua condição de deficiência”, com vistas “à organização e oferta do AEE, os sistemas de ensino poderão promover a identificação da demanda para a escolarização de pessoas com deficiência na EJA, visando à garantia das condições de acesso ao currículo” e “torna-se mister a efetivação da EJA na perspectiva inclusiva, como um fator determinante para a consecução da meta de inclusão plena”.

Enfim, os documentos oficiais publicados em 2016 sinalizavam os desafios para a política de inclusão escolar, tais como fazer com que as redes de escolas privadas assumissem a responsabilidade de matricular e de manter os alunos “público-alvo da educação especial”, efetivar a política atendimento educacional especializado para estudantes jovens e adultos nos programas na educação de jovens e adultos e normatizar a atuação das instituições especializadas como centros de atendimento educacional especializado.

2.2.3 Representação social da deficiência: políticas públicas de educação inclusiva de 2017 a 2023

No quadro 4 são apresentados os dispositivos legais e normativos de políticas públicas de educação inclusiva, mapeados no início dos anos 2017 seguindo até 2023. A análise do contexto tem como base o discurso oficial, encontrado nos documentos que pautaram a política educacional de inclusão escolar no âmbito nacional, fundamentam e instituem metas e diretrizes para a inclusão educacional de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino.

Na opinião de Rosa¹⁶:

Desde 2016, tivemos governos que não só não investiram nas bases da escola inclusiva, como também desmontaram aquilo que já existia. Há um projeto para enfraquecer a escola, para enfraquecer o que é público e jogar as pessoas com deficiência nas suas casas ou em instituições desarticuladas do entendimento do que seria uma vida em comum (ROSA, 2023, p.3)

Com a mesma perspectiva, Kassar (2022) concorda que movimentos políticos conservadores atuais “indicam a existência de disputas e uma tendência à desconsideração dos mecanismos de participação coletiva, à adoção de um viés conservador nas propostas políticas e à desconsideração da escola pública como instituição republicana (KASSAR, 2022, p.1).

¹⁶ ROSA, Mariana. Fundadora do Instituto Cauê e “ativista por necessidade”, mestranda em Educação da USP. A política neoliberal transformou a deficiência em mercadoria. Disponível: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/a-politica-neoliberal-transformou-a-deficiencia-em-mercadoria/>.

Da mesma forma, neste estudo, opta-se pela análise dentro desta perspectiva de retrocessos impostos ao movimento das políticas públicas para educação de pessoas com deficiência, por atores governamentais contrários ao reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, tal como previsto na Constituição Federal (1988), qual seja, a educação como direito humano inalienável.

Quadro 04 - Políticas públicas de educação inclusiva: 2017 – 2023.

Tipo	Número	Ano	Descrição	Terminologia Público-alvo
D	9.465	2019	Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. (Extinção da SECADI) . Criação da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, cuja estrutura ficou composta por três diretorias: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilingue de Surdos e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.	Pessoas com deficiência; Pessoas surdas/surdos.
D	10.014	2019	Altera o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.	Pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.
L	13.977	2020	Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências.	Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
D	10.502	2020	Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, que estabelece programas e ações para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (Revogado pelo Decreto nº 11.370, de 2023)	Pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento

				e altas habilidades ou superdotação
D	11.370 MEC MDHC	2023	Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.	Pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação
D	11.342	2023	Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. (retorno da SECADI)	Público-alvo da educação especial. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da autora.

A partir de 2017 observa-se não apenas a estagnação na agenda das políticas públicas de educação inclusiva e inicia um período de esvaziamento no âmbito das políticas sociais.

Com o fim abrupto do governo de Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016, ocorreram mudanças na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e na Diretoria de Políticas de Educação Especial.

No ano seguinte, a SECADI/MEC abre diversos editais para seleção de consultores especialistas para subsidiar estudos de documentos da educação especial brasileira (UNESCO, 2017a; 2017b). O Edital nº 1/2017 tinha por objetivo a contratação de “consultoria especializada para subsidiar a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), no processo de revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial, baseado nas normas estaduais e nacionais em vigor sobre a Educação Especial” (UNESCO, 2017a, p. 1). A abertura de tais editais e a posterior contratação dos consultores indicaram a intenção clara de revisão da PNEEEI, que visava a formação do sistema educacional inclusivo.

Em 2019, o governo extingue a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Social (Secadi) e a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase). Agora descolada da antiga Secadi, a alfabetização tem uma secretaria própria. Outros

assuntos anteriormente destinados as duas secretarias passam a ser de responsabilidade de diretorias dentro das Secretarias de Educação Básica e Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. O Decreto nº 9.465, publicado no Diário Oficial da União em 2 de janeiro de 2019, determinou mudanças na estrutura e funções de algumas secretarias do Ministério da Educação.

Dentre elas, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) passaram a se chamar Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp) e a criação da Secretaria de Alfabetização (Sealf). O escopo de atribuições da antiga Secadi abrangia a elaboração de políticas de educação para a Juventude, a Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como aquelas voltadas às demais modalidades de ensino, como a educação escolar indígena, a educação escolar quilombola, a educação do campo e a educação especial (BRASIL, 2019).

Ainda em 2019, acontece a publicação do decreto 10.014/2019, que altera o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

A alteração do artigo 18 permanecer inalterada, apenas deixa de ser tratado como parágrafo único para ser tornar um inciso, cujas referencias são acessos as piscinas, os andares de recreação, os salão de festas e de reuniões, as saunas e os banheiros, as quadras esportivas, as portarias, os estacionamentos e as garagens, entre outras partes das áreas internas ou externas de uso comum das edificações de uso privado multifamiliar e das de uso coletivo.

Da mesma forma, o artigo 38, sofre alteração mínima em seu texto, na redação anterior lia-se “no prazo de até vinte e quatro meses a contar da data de edição das normas técnicas referidas no § 1º, **todos os modelos e marcas de veículos de transporte coletivo rodoviário** para utilização no País serão fabricados acessíveis e estarão disponíveis para integrar a frota operante”, em nova redação lê-se “no prazo de vinte e quatro meses, contado da data de publicação das normas técnicas referidas no § 1º, **os veículos de transporte coletivo rodoviário para utilização no País serão fabricados acessíveis** e estarão disponíveis para integrar a frota operante”. Retira do texto “todos os modelos e marcas de veículo de transporte coletivo rodoviário” e mantém “os veículos de transporte coletivo rodoviário”.

Num entendimento de reorganização operacional para o cumprimento da legislação. No ano de 2020, a proposta apresentada pelo Ministério da Educação, do então Governo Temer (2016-2018) será encampada posteriormente pelo governo Bolsonaro (2019-2022), com o

objetivo de rever toda a política de educação especial que foi elaborada sob um entendimento inclusivo. Sob análise, o movimento das propostas apresentadas à sociedade civil para a educação especial, despertou preocupações de imediato aos educadores, pesquisadores e estudiosos de universidades públicas, movimentos que militam em defesa dos direitos das pessoas, as próprias pessoas com deficiência e suas famílias organizadas ou individualmente, que apontaram retrocessos no que diz respeito à perspectiva inclusiva, bem como a ampliação do “público-alvo da Educação Especial”, além do fortalecimento de instituições especializadas e a volta de modelos paralelos e fragmentados entre Educação Especial e ensino regular.

O Decreto nº 10.502/2020, trata da chamada nova política de educação especial: a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida-(PNEE)” e prevê atendimento a pessoas com deficiência por meio de classes e instituições específicas. Na prática, ao ofertar essas opções, a norma flexibiliza o sistema educacional. Assim, as perspectivas de retrocessos são eminentes no governo Bolsonaro, que sob o verniz de uma suposta ‘liberdade de escolha’ dos pais, em ter o direito de decidir se querem os filhos matriculados ou não em uma escola regular, o decreto governamental desmonta todos os direitos conquistados em décadas de luta pela educação inclusiva.

A narrativa palaciana sobre o objetivo da PNEE/2020, seria dar flexibilidade aos sistemas de ensino, na oferta de alternativas como: classes e escolas comuns inclusivas, classes e escolas especiais e classes e escolas bilíngues de surdos, segundo as demandas específicas dos estudantes. Ou seja, fica a critério dos pais a escolha de qual instituição matricular os filhos. Essa flexibilização de escolhas, em extinguir a obrigatoriedade que foi conquistada como direito para que as escolas regulares matriculem alunos com deficiência é uma atrocidade, pois incentiva a criação de escolas e salas de aulas específicas para segregar alunos, “público-alvo da educação especial”, podendo gerar uma moldura excludente e segregadora.

Nesta esteira, o referido Decreto 10.502/2020, ao trazer esse modelo como substitutivo ao atual proposto pela PNEEPEI/2008, tornou-se sinônimo de retrocesso, o que implica em graves ameaças à proteção de direitos humanos, além de garantir a máxima efetividade do direito fundamental à educação inclusiva de qualidade, na medida em que retira a responsabilidade do Estado e transfere esse mesmo ônus ao particular sob o argumento de “direito de escolha das famílias”, retornando ao modelo enunciado na Lei nº 4. 024/61, para se ter uma ideia do nível de retrocesso a que o direito das pessoas com deficiência, foram submetidos no texto do referido de decreto.

Além disso, a proposta contida na PNEE de 2020 (BRASIL, 2020) desconsiderou a própria organização do sistema educacional brasileiro. A Lei 9.394, que estabeleceu as

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), determinou em seu Artigo 4º que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a “garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, organizada da seguinte forma: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio” (BRASIL, 1996). Ocorre que as escolas especiais, defendidas pela PNEE, não são organizadas a partir de etapas e não se estendem até o nível superior.

A Educação Especial, enquanto modalidade complementar à escolarização, segundo a LDB, não constitui um subsistema, tampouco um sistema de ensino paralelo ao comum e, portanto, as escolas especiais não podem substituir as instituições regulares. Conforme sabemos, a segregação é uma violação do direito que cada estudante tem de se desenvolver plenamente e ter acesso aos níveis mais elevados de ensino segundo a sua capacidade, conforme a Constituição Federal (1988).

Ao associar os alunos considerados com deficiência à incapacidade de aprender, a PNEE (BRASIL, 2020) resgatou ideias ultrapassadas, próprias da PNEE de 1994. Um exemplo dessas ideias foi a definição de quem poderia estar na escola comum: “aqueles que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19)

Dentro da perspectiva de modelo médico segregativo, sobre os “ditos normais”, o texto do decreto permanece com o termo “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, indicando de forma específica que são considerados público-alvo da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

- I - educandos com deficiência, conforme definido pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência;
- II - educandos com transtornos globais do desenvolvimento, incluídos os educandos com transtorno do espectro autista, conforme definido pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012; e
- III - educandos com altas habilidades ou superdotação que apresentem desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou combinada, criatividade e envolvimento com as atividades escolares (BRASIL, 2020, p. 6).

Desta maneira, o texto da referida norma, faz referência específica ao transtorno do espectro autista, agora considerado “público alvo da educação especial”, conforme lei específica (12.762/2012, a qual levou a discussão esvaziada de argumentos, de que o termo transtornos globais desenvolvimento não definia de forma adequada o transtorno do espectro autista, de modo que defendeu em seu texto a inclusão deste transtorno como deficiência e,

portanto, pessoas com autismo, passam a ser consideradas pessoas com deficiência, para fins de direitos contidos em todas as normas legais referentes aos direitos destas pessoas.

No tocante a reação de diversos seguimentos da sociedade às afrontas do Decreto 10.502/2020, seguiu-se desde a data de sua publicação, a organização de diversos instrumentos de repúdio as suas proposições, bem como, muitos pedidos de suspensão do mesmo junto ao Ministério Público. Por julgar ser este o mais contundente no tocante às ilegalidades da norma referido, divulgo aqui o texto da “Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental”, ajuizada em 05.10.2020, pelo partido político Rede Sustentabilidade, com pedido cautelar para imediata suspensão do Ato. Neste, Fernando Gaburri, Promotor de Justiça do Ministério Público da Bahia, expõe de forma contundente as inconstitucionalidades apresentadas ao longo do texto do decreto 10.502/2020:

O ato normativo parece acometido de algumas inconstitucionalidades.

Ao julgar a Ação Direta de Inconstitucionalidade 5357, em 09.06.2016, proposta contra o § 1º do art. 28 e o art. 30, ambos da LBI, o Supremo Tribunal Federal reconheceu a constitucionalidade da educação inclusiva, destacando que “À luz da Convenção e, por consequência, da própria Constituição da República, o ensino inclusivo em todos os níveis de educação não é realidade estranha ao ordenamento jurídico pátrio, mas sim imperativo que se põe mediante regra explícita”.

Se a tônica da LBI é a educação inclusiva, que consiste na efetiva e plena participação da pessoa com deficiência nas escolas regulares, sem prejuízo do atendimento educacional especializado, não caberia ao decreto regulamentar dispor em sentido oposto, possibilitando a violação ao princípio da vedação de retrocesso, fazendo retornar a uma realidade de segregação, vigente há aproximadamente 200 anos, quando a pessoa com deficiência vivenciava a institucionalização ao frequentar, exclusivamente, escolas para cegos, escolas para surdos, escolas para pessoas com deficiências intelectuais etc.

O Decreto 10.502 é objeto de Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental, ajuizada em 05.10.2020, pelo partido político Rede Sustentabilidade, com pedido cautelar para imediata suspensão do Ato, por violar os preceitos fundamentais no tocante ao direito à educação e à não discriminação. A petição inicial da ADPF, destaca que “atualmente as crianças e adolescentes com deficiência estão integradas, porém, não incluídas nas escolas, de modo que o cenário ideal é o investimento em escolas regulares para adaptação da infraestrutura, especialização dos profissionais da educação e contratação de demais profissionais qualificados (médicos, fisioterapeutas, psicólogos etc.). Diante disso, o redirecionamento de recursos para o fortalecimento de escolas especiais e classes especializadas, tal como está previsto na PNEE 2020, não apenas segregará os estudantes, impedindo a inclusão daqueles que possuem deficiência, mas também fará com que haja pouco investimento em escolas regulares para o atendimento dos educandos com deficiência.

Logo, o Decreto, além de desprezar todo um esforço pela inclusão de pessoas com deficiência na educação regular, conquista alcançada ao longo dos últimos anos, apresenta vício de legalidade, por inovar no ordenamento jurídico, além de contrariar o princípio da educação inclusiva trazido pela Convenção da ONU e os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, dentre eles a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; a redução das desigualdades sociais; e promover o

bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (AMPID, 2020).¹⁷

Portanto, a argumentação fundamentada em preceitos das normas legais já edificadas no âmbito do sistema educacional inclusivo no Brasil, aventa claramente que os objetivos da PNEE (2020) é que, em verdade, ela não estabelece um modelo de educação inclusiva, valendo-se de imprecisões conceituais para designar um modelo pautado na existência de sistemas de ensino paralelos, sem o estabelecimento da premissa básica à inclusão, que é o acesso por todos, de forma exclusiva, à escola regular.

Em resposta à Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6.590, o Superior Tribunal Federal (STF), referendou a imediata suspensão do inteiro teor do Decreto 10502/2020 e assim se pronunciou:

[...] verifico que o Decreto nº 10.502/2020 pode vir a fundamentar políticas públicas que fragilizam o imperativo da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino, pelo que, diante do exposto, considero configurada a fumaça do bom direito para efeito de concessão de medida cautelar.

Por sua vez, o perigo da demora também está configurado, tendo em vista que a proximidade do início de um novo período letivo pode acarretar a matrícula de educandos em estabelecimentos que não integram a rede de ensino regular, em contrariedade à lógica do ensino inclusivo.

No caso, aguardar o julgamento definitivo da presente ação direta pode trazer prejuízos aos alunos deslocados indevidamente para escolas ou classes especializadas, bem como aos entes públicos que vierem a organizar os respectivos sistemas educacionais com observância ao Decreto nº 10.502/2020.

Assim sendo, **suspender o ato impugnado é medida que homenageia a segurança jurídica. Pelo exposto, concedo a medida cautelar pleiteada, ad referendum do Plenário, para suspender a eficácia do Decreto nº 10.502/2020**, submetendo esta decisão à referendo na sessão virtual que se inicia no dia 11/12/2020¹⁸ (BRASIL, SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, p. 25, **grifos da autora**).

Resta, portanto, comprovado que ao invés de promover a inclusão, o impugnado decreto 10.502/2020, atua em defesa de interesse pessoalíssimo de federações representativas de instituições filantrópicas e de caráter privado, que, aliados à grupos políticos que se valem da falácia de que agem em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, para fins de ganhos eleitoreiros, em concretizar um regime de segregação de crianças e adolescentes com deficiência – verdadeiro retrocesso de caráter discriminatório no campo educacional, incompatível com o dever de realização progressiva do direito à educação para todas as pessoas.

¹⁷ Associação Nacional dos(as) Membros(as) do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas Idosas e Pessoas com Deficiência – AMPID. <https://ampid.org.br/site2020/politica-nacional-de-educacao-especial-equitativa-inclusiva-e-com-aprendizado-ao-longo-da-vida/>.

¹⁸ Documento assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2/2001 de 24/08/2001. O documento pode ser acessado pelo endereço: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=755053491>.

Em verdade, a questionada normativa busca regulamentar uma política a partir de sua exceção, e não da sua essência, que é, necessariamente, inclusiva.

Assim sendo e, dentro das premissas legais, prevalece o modelo fixado pela Constituição Federal (1988), pela CDPD (2006) e demais tratados internacionais, sendo, pois, incontroverso o direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva, a qual deve desenvolver-se necessariamente dentro da rede regular de ensino junto às demais crianças, devendo a escola, nesse contexto, refletir a diversidade existente na sociedade brasileira.

Reflete ademais, ponto passivo de que educação especial e o atendimento educacional especializado não substituem o ensino regular obrigatório, sendo apenas complementares e suplementares a este. Assim, mostra-se devido o reconhecimento da inconstitucionalidade e inconveniência da PNEE, instituída por meio do Decreto 10.502/2020.

Ato contínuo, alcança-se o ano de 2023, o novo governo eleito assume o poder e, dentro de suas prerrogativas, o então presidente eleito, Luiz Inacio Lula da Silva, pública em 01.01.2023 o decreto 11.370/2023, no qual revoga, em seu inteiro teor, o já impugnado decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituíra a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Desta forma, fica garantida a vigência da PNEE-PI (2008), enquanto norma regulamentadora do sistema educacional inclusivo no país, e põe fim à insegurança jurídica criada a alunos com deficiência para terem acesso ao direito à escola regular inclusiva.

Na sequência tem-se a publicação do Decreto Presidencial 11.342, de 1º de janeiro de 2023, que aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções de confiança do Ministério da Educação e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. O documento remaneja aproximadamente 236 Cargos Comissionados Executivos - CCE e 641 Funções Comissionadas Executivas - FCE, e disciplina a estrutura do Ministério da Educação em seu anexo I sobre a Natureza e Competência do Ministério, sua Estrutura Organizacional, a Competência dos Órgãos, e as Atribuições dos Dirigentes.

Nesta nova estrutura, após ser descontinuada nos últimos 4 anos (2019-2022), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) voltou à estrutura do Ministério da Educação (MEC) em 2023. O retorno da SECADI à estrutura operacional do Ministério, centra-se na responsabilização que esta assume na persecução da meta de garantir que todos os estudantes tenham acesso equânime à educação, por meio da luta contra o racismo, a discriminação na escola, no trabalho e em outras atividades e segmentos da sociedade.

Criada em 2004, na época com o nome Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi), a Secadi não se limita às modalidades de ensino, visto que a diversidade e a inclusão abrangem todos os estudantes. Temas como educação para as relações étnico-raciais, educação em direitos humanos e educação ambiental sempre estiverem na pauta da Secretaria, que trabalha especificamente para promover a educação e a inclusão de diferentes grupos, como indígenas, quilombolas, ribeirinhos, estudantes com deficiência, entre outros.

Em maio de 2023, o MEC por meio de portarias, institui nove comissões técnicas, estes órgãos colegiados atuarão no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação, de modo que as comissões passam a assessorar a equipe técnica nas políticas educacionais da área e são compostas por representantes do governo e da sociedade civil reconhecidos pelo trabalho na área da Educação.

A maior parte das comissões já existia e estava em funcionamento até 2019, quando o Decreto nº 9.759/2019 extinguiu as instâncias de participação da sociedade civil. O retorno das comissões da SECADI é também o retorno do diálogo e da construção coletiva, marca da atual gestão. As comissões estão diretamente relacionadas às políticas educacionais pelas quais são responsáveis. São elas: Comissão Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (CNEEPEI); Comissão Nacional de Educação Bilíngue de Surdos (CNEBS); Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI); Comissão Nacional de Políticas Educacionais de Direitos Humanos (CNPEDH); Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA); Comissão Nacional de Educação Escolar Quilombola (CONEEQ); Comissão Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Cadara); Comissão Nacional de Políticas Educacionais para as Juventudes; Comissão Nacional de Educação do Campo (Conec).

As portarias trazem aspectos relativos à composição de cada comissão, que deve buscar a paridade de gênero, o percentual de, no mínimo, 20% dos seus membros de pessoas autodeclaradas pretas e pardas e a representação das cinco regiões do País. A participação nas atividades das comissões é considerada função relevante e não tem remuneração. As comissões também podem instituir grupos de trabalho de natureza temporária e consultiva para contribuições específicas relacionadas à implementação, avaliação ou monitoramento das políticas públicas da sua área de atuação (BRASIL, MEC, 2023).

Entretanto, no momento em que este estudo se desenvolve, especificamente junho de 2023, embora se observe no contexto da ação política no governo hora eleito, por meio da publicização de decretos e outras normas com vistas a salvaguardar os direitos da pessoas com deficiência à educação inclusiva, mostra-se insuficiente e inativo, quanto a operacionalização concretas que recoloquem a PNEE-PI (2008) como instrumento legal efetivo no combate ao descumprimento ou ineficácia do direito de igualdade e do princípio da dignidade da pessoa humana, sob qual se conduz a uma sociedade desigual e geradora de minorias, como é o caso das pessoas com deficiência, que não ascendem aos direitos que lhes são garantidos constitucionalmente.

No contexto atual, profissionais e especialistas de diversas áreas e familiares de pessoa com deficiência, que participaram construção da PNEE-PI (2008), defensores da causa da educação inclusiva, trazem a público denúncias de SECADI não atua em defesa da educação inclusiva.

Em documento enviado ao Ministro da Secretaria de Comunicação da Presidência da República, assinado por, Margarida Seabra Moura¹⁹, Claudia Werneck²⁰ e Eugênia Augusta Gonzaga²¹, no qual solicitam a tomada de providência sobre a condução da SECADI em relação a PNEE-PI. No texto, após citar as normas que garantem o sistema educacional inclusivo no Brasil, afirmam:

[...] repudiamos as recentes investidas de setores historicamente contrários à educação inclusiva, que publicamente tentam desqualificar a PNEE-PEI (2008). [...] preocupa a proposta de modelar uma nova política, colocando em risco o AEE, deturpando suas atribuições e retomando modelos já superados, como classes e escolas especiais, adaptação curricular, professor exclusivo para pessoas com deficiência nas salas de aula comuns. Propostas como essas, além de desconsiderar o referencial teórico e as experiências exitosas em todo o país – inclusive documentadas pelo MEC, por entidades de pesquisa e por pesquisas acadêmicas -, em anda contribuirão para a melhoria do ensino, bem como poderão provocar situações de exposição e, conseqüentemente, de exclusão do estudante com deficiência dentro da própria sala de aula. A defesa desse tipo de prática não pode ser acolhida pela SECADI, que foi recriada para justamente fortalecer as políticas educacionais direcionadas aos grupos sociais historicamente excluídos. [...] Sendo assim, não é papel de um ou outro gestor que integra a equipe da SECADI alterar o PNEE-PEI (2008), resultado de uma luta histórica que reuniu diversos movimentos e que está consolidada nos marcos legais do país. O embasamento legal da PNEE-PEI, seria, então, a garantia de que [...] a alteração da PNEE-PEI(2008) não pode ser feita unilateralmente e nem implicar qualquer retrocesso, o que foi tentado durante os governos Temer e Bolsonaro, sem sucesso. Portanto, há que se repensar a maneira como a gestão da SECADI vem sendo

¹⁹ Procuradora de Justiça aposentada (RN), mãe de Débora Seabra de Moura, que tem síndrome de down e professora por 30 anos.

²⁰ Jornalista, escritora, empreendedora social, ativista política e idealizadora e fundadora da ONG Escola de Gente – Comunicação e Inclusão. Única escritora brasileira recomendada pela Unesco e pela Unicef, em função de seus 14 livros sobre inclusão.

²¹ Procuradora Regional da República, autora do livro “direitos de Pessoas com deficiência (WVA editora)”, coautora da cartilha “o acesso de alunos com deficiência às classes e escolas comuns da rede regular de ensino” (Brasil/MEC/MPF), mãe de Vinicius Gonzaga, que tem síndrome de Down (24 anos, formado em fotografia).

exercida. Cabe a esse órgão adotar as medidas necessárias para que as políticas definidas para cada área sejam implementadas por suas diretorias, mas não lhe compete decidir o seu mérito, tampouco, impor integrante que atuem em dissonância com as políticas instituídas. Compreendemos que o governo precisa ter boas relações com os mais diversos segmentos, mas isso não significa renunciar a princípios básicos e a um compromisso assumido pelo Presidente Lula ao revogar o Decreto 10.502/2020. A ausência de ações de retomada da PNEE-PEI (2008) interfere também na comunicação do governo com a sociedade e vem gerando incertezas aos sistemas de ensino, que precisam urgentemente saber de maneira muito objetiva a linha a ser seguida pelo atual Ministério da Educação no tocante à Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Finalmente, é importante ressaltar que o direito à educação inclusiva decorre da Constituição Federal e da Lei Brasileira de Inclusão e foi reafirmado pelo Supremo Tribunal Federal nas decisões proferidas na ADI 5337 e na ADI 6590/2020. Pelo exposto, esperamos que Vossa Excelência e demais ministros interessados entrem em entendimento com o Senhor Ministro da Educação para que o governo federal volte a trilhar o caminho da educação inclusiva para todos os estudantes brasileiros²² (MOURA, WERNECK, GONZAGA, 2023, p.2).

Consentindo numa possível paralisação das políticas de educação inclusiva, Moura, Werneck, Gonzaga (2023), apelam ao Ministro da Educação pela atuação da SECADI, no sentido de combater as estratégias de reprodução das forças dominantes, bem como, as manipulações simbólicas de educação e cultura que banalizam as desigualdades de acesso à educação, desencadeadas por parte de grupos politicamente arranjados e, abertamente comprometidos com a segregação de estudantes com deficiência em escolas especiais, os quais se organizam para combater o ideal de que na sociedade inclusiva, o convívio e o respeito com as diferenças são características fundamentais, de forma que, caberia à SECADI, agir publicamente para combater grupos políticos que apregoam uma visão assistencialista e de fragilidade, por estes adotados, como forma de interação com grupos historicamente marginalizados, como no caso das pessoas com deficiência.

De modo a finalizar, cabe aqui revisitar rápido os conceito de pessoa com deficiência ao longo da história. O significado descrito na CDPD (2006) e reiterado na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015, define a pessoa com deficiência como fruto da equação que envolve a limitação funcional da pessoa, seja de natureza visual, auditiva, física, intelectual, psicossocial ou múltipla, em interação com o ambiente onde está inserida. Essa definição, que nos exige pensar a pessoa em contexto, é extremamente relevante, pois a partir dela compreende-se que é o ambiente que podemos mudar, e não a pessoa. Trata-se de um compromisso que deve ser assumido por toda a sociedade.

Aqui reside a diferença do modelo médico para o modelo social de direitos humanos: não se pode olhar para a pessoa com deficiência apenas sob a lógica biomédica com a

²² Documento tipo memorando publicado em: <https://jornalggn.com.br/politicas-sociais/educacao-politicas-sociais/a-lava-jato-se-une-ao-bolsonarismo-contra-a-educacao-inclusiva-por-luis-nassif/>

perspectiva de “cura” ou normalização, mas sim com as lentes dos direitos humanos, que buscam, em primeiro lugar, reconhecer a dignidade da pessoa humana considerando que, dentro de cada corpo, há uma pessoa com vida pulsante e, conseqüentemente, direitos correndo no sangue de suas veias, esperando oportunidades para serem exercidos.

Dentre estes direitos, destaque-se a educação inclusiva, que no dizer de Boaventura Santos, “é respeitadora das diferenças de concepções alternativas da dignidade humana”. Para nós, a expressão “escola inclusiva” é um pleonasma, simplesmente porque, se não for “inclusiva”, não é escola e, conseqüentemente, está ferindo o disposto em nossa Constituição.

Mantoan (2004) defende que os movimentos em favor da inclusão, dentre os quais os educacionais, devem seguir outros caminhos que não os propostos pelas políticas de inclusão, que segundo a autora, tem se mostrado equivocadas, para tanto, é necessário acreditar nas ações que contestam as fronteiras entre o regular e o especial, o normal e o deficiente, enfim os espaços simbólicos das diferentes identidades. Enfim, “as ações educativas inclusivas que propomos têm como eixos o convívio com as diferenças, a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla a sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula”. (MANTOAN, 2004, p. 39).

Dentro destas premissas, e com base em pesquisa documental sobre as diferentes diretrizes políticas de Educação Especial elaboradas pelos governos brasileiros nos anos de 1994, 1999, 2001, 2008 e 2020, este estudo buscou discutir as mudanças conceituais e terminológicas para referir-se ao público da Educação Especial no país, assim como os suportes educacionais oferecidos para a Educação dessa população. As análises apontam que, os marcos legais instituídos a partir de 1994, são as referenciais iniciais para as políticas públicas de educação inclusiva, com destaque para o ano de 2008, quando da publicação da PNEE-PEI, com significativos avanços em termos de garantia de direitos educacionais numa perspectiva inclusiva ao incorporar princípios do modelo social da deficiência em detrimento do modelo médico. Também se fortaleceu e se ampliou o número de matrículas de pessoas com deficiência na educação básica e superior pública.

Essa perspectiva de ampliação do sistema educacional inclusivo vai se manter até a chegada de 2016. Naquele ano, o Brasil vai ser assolado por retrocessos impostos ao movimento das políticas públicas para educação de pessoas com deficiência, por atores governamentais contrários ao reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, tal como previsto na Constituição Federal (1988), qual seja, a educação como direito humano inalienável. O desmanche das políticas vai atingir seu ápice em setembro de 2020, quando governo federal publicou um decreto que institui uma nova Política de Educação Especial, poucas semanas

depois suspensa por medida cautelar do Supremo Tribunal Federal, sob a alegação de que o decreto volta a privilegiar a segregação em instituições filantrópicas privadas. Entre outros aspectos, a proposta estava imbuída na forte aderência ao discurso econômico liberal de desresponsabilização do Estado, segundo o qual as famílias teriam o direito de “escolher” o tipo de educação que desejam para os filhos.

Dentro deste cenário, com a mudança de governo no ano de 2023, renasce a luta por políticas públicas de educação inserida no sistema de educação inclusivo. Alerta-se, porém, embora se observe no contexto da ação política no governo hora eleito, por meio da publicização de decretos e outras normas com vistas a salvaguardar os direitos da pessoas com deficiência à educação inclusiva, mostra-se insuficiente e inativo, quanto a operacionalização concretas que recoloquem a PNEE-PI (2008) como instrumento legal efetivo no combate ao descumprimento ou ineficácia do direito de igualdade e do princípio da dignidade da pessoa humana, sob qual se conduz a uma sociedade desigual e geradora de minorias, como é o caso das pessoas com deficiência, que não ascendem aos direitos que lhes são garantidos constitucionalmente.

Seguimos, então atentos aos movimentos contrários aos direitos das pessoas com deficiência, em termos de educação inclusiva e apegados ao ideal de que “O enclausuramento em face do diferente furta o colorido da vivência cotidiana, privando-nos da estupefação diante do que se coloca como novo, como diferente. É somente com o convívio com a diferença e com o seu necessário acolhimento que pode haver a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, em que o bem de todos seja promovido sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” (FACHIN, 2016) Ministro do Supremo Tribunal Federal no texto da medida cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5.357/DF, 2016.

Uma abordagem que nos inspira à reflexão sobre os desafios da educação inclusiva como uma estratégia para melhorar a equidade educacional, enquanto um conceito amplo no campo do direito, figura como estratégia fundamental para alcançar a educação para todos, independentemente das diferenças culturais, etnia, deficiência ou linguísticas.

Dentro destas premissas, a apreensão da educação inclusiva, neste estudo, compreende aspectos como pertencimento e etnia, autoconceito, deficiência e culturas coletivistas, família e deficiência, educação especial, atitudes e comunidade dos professores, religião e crença e, por último, mas não menos importante, o papel da pobreza são considerados. Isso leva a um quadro mais amplo sobre os resultados mais importantes desta investigação. Além disso, incorpora os resultados individuais na estrutura das realidades culturais e sociais.

III – MÉTODO E METODOLOGIA

O presente estudo desenvolveu uma análise sobre a atitude dos professores que atuam na Educação Profissional Técnica de Nível (EPTNM²³) em relação à inclusão de alunos com deficiência em duas instituições federais que ofertam a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). Esse tipo de estudo, é encontrado principalmente nas áreas de educação, psicologia e pedagogia. O que motiva a realização desse estudo nesta área, é a crescente demanda de alunos com deficiência na EPTNM e a escassez de publicações acerca do tema na área. Conforme mencionado pela literatura há diversas barreiras no processo de inclusão de alunos com deficiência na EPTNM, no entanto esse estudo concentra-se na barreira atitudinal, neste estudo convencionado como atitude social.

A seguir será apresentado o método de pesquisa, o tipo, a população e amostra da pesquisa, assim como a descrição do instrumento de coleta de dados e os procedimentos de coleta, e por fim as ferramentas e etapas da análise dos dados.

3.1 Método

Por tratar-se de estudo com abordagem teórica e metodológica acerca das atitudes sociais no contexto da educação inclusiva para pessoas com deficiência, o método dialético referido na pesquisa tem seus fundamentos teórico-filosóficos no materialismo histórico dialético segundo as premissas de Vigotski em seu método de análise, cujo princípio assenta-se na prática social como critério de verdade, a relação entre sujeito e objeto do conhecimento e a determinação social do conhecimento num movimento dialética entre teoria e prática de pesquisa. Conjuga duas acepções que são básicas, mas se mesclam: 1) método de pesquisa (no sentido dos procedimentos técnicos a serem colocados em prática) e 2) método epistemológico (a perspectiva filosófica mais geral, que direciona a pesquisa). Essas duas perspectivas são indissociáveis e se retroalimentam em um estudo científico de orientação dialética, estudo esse denominado por Vigotski de metodologia. (VIGOTSKI, 1999;2004).

3.2 Metodologia

O procedimento metodológico da pesquisa está descrito no quadro 5, conforme as etapas sequenciadas.

²³ EPTNM: Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Quadro 5: Etapas metodológicas da pesquisa

Classificação	- Abordagem mista: Qualitativa e quantitativa. - Natureza: Aplicada. - Objetivos: Exploratória
Técnicas e instrumentos	- Técnica: Documental e bibliográfica. - Ferramenta: Formulário online pela plataforma google forms. - Instrumento de coleta de dados: Escala Lickert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI) nas formas A e B. (OMOTE, 2005).
Amostragem	Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), especificamente na Rede Federal de Ensino, os quais são identificados nesta pesquisa como: IF-A (17 campus) e IF-B (13 campus);
Procedimentos para coleta de dados	- Coleta totalmente em ambiente online através de formulário elaborado no google forms; - O link do formulário foi enviado ao e-mail da Direção de Ensino do IF-A e IF-B; - Respectivamente o link foi enviado aos professores da EPTNM; - O link do formulário permitia o acesso a ELASI para o registro das respostas. Ao finalizar as respostas à ELASI o formulário era redirecionado ao e-mail da pesquisadora.
Aspectos éticos	- Aprovação da pesquisa pelo CEP/UNIPAMPA: Parecer 6045.404/maio/2023.

Fonte: Elaborado pela autora.

3.2.1 População e amostra

A população da pesquisa foi composta por professores de duas instituições federais que ofertam a Educação Profissional Técnica de Nível (EPTNM). Para fins de identificação, as instituições serão identificadas como com o IF-A e IF-B.

A IF-A tem em seus quadros funcionais cerca de 1150 professores de ensino básico técnico e tecnológico, conforme registro no Painel de Carreiras de Pessoal desta instituição. Conforme dados disponíveis no Plano de Dados Abertos, disponível no site, a IF-B têm em seus quadros funcionais cerca de 1025 professores de ensino básico técnico e tecnológico.

Quanto à amostra é definida como não-probabilística por acessibilidade, esse tipo de amostragem é adotado para testar ideias, ou mesmo para ter ideias sobre um assunto de interesse, e o pesquisador tem mais liberdade para definir a amostra. Conforme Gil (2011) nos estágios iniciais de pesquisas exploratórias, quando buscamos orientação, pode-se usar essa abordagem, e os resultados podem apresentar evidências, assim como, em um procedimento de amostragem mais sofisticado.

Desta forma, para seleção da amostra, foram considerados todos os campus da IF-A e IF-B, de forma que a amostra foi composta por professores que atuam na Educação Profissional Técnica de Nível de Médio (EPTNM), sendo a amostragem final composta pelos professores

que, voluntariamente, responderam à Escala Lickert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI) nas formas A e B.

3.2.2 Instrumento de coleta de dados

O formulário do instrumento de coleta de dados da pesquisa, foi elaborado no *google forms* e dividido em duas seções, a primeira foi dedicada ao registro das seguintes informações sobre os participantes: Identificação do instituto federal pertencente, o campus, a modalidade de ensino médio (ensino médio integrado, subsequente, EJA), cursos de atuação, disciplinas ministradas, área de formação e cursos de formação continuada na área da educação inclusiva.

A segunda seção trazia o instrumento de coleta de dados utilizado no estudo: Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão – ELASI – nas formas A e B. (anexos).

Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão – ELASI – foi elaborada pelo Grupo de Pesquisa Diferença, Desvio e Estigma, da Universidade Estadual Paulista (UNESP) campus Marília, com o objetivo de mensurar as atitudes sociais dos participantes em relação à inclusão. A escala possui duas formas equivalentes, forma A e B, contendo 35 itens em cada uma das versões, sendo 30 itens para mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão, e cinco itens que compõem a escala mentira. Cada item contempla cinco alternativas, que indicam o grau de concordância ou discordância em relação ao enunciado, as alternativas são: concordo inteiramente, concordo mais ou menos, nem concordo nem discordo, discordo mais ou menos e discordo inteiramente. (OMOTE, 2005).

Dos 30 itens relativos às atitudes sociais, 15 são positivos, isto é, o enunciado é redigido de tal maneira a expressar atitudes favoráveis à inclusão se a resposta for de concordância; outros 15 itens são negativos, isto é, a concordância com o enunciado expressa atitudes desfavoráveis à inclusão. Os itens são formados com enunciados de dimensão ideológica e operacional. Os enunciados referentes à dimensão ideológica contemplam princípios que fundamentam a proposta da inclusão, enquanto os enunciados referentes à dimensão operacional abordam as ações para se colocar em prática os princípios da inclusão.

Omote e Pereira Jr (2011) analisaram a equivalência das duas versões da escala e os escores de atitudes sociais em relação à inclusão, mensurados pela forma A, com os da forma B, e não houve diferença estatisticamente significativa, confirmando-se, a equivalência entre os resultados obtidos pelas duas formas. O que significa dizer, que a aplicação tanto pela forma A, quanto pela forma B, apresentaram resultados equivalentes. No caso deste estudo, foram aplicadas as formas A e B da ELASI, e, após mensuração de resultados, aplicadas o teste de

equivalência, optou por manter somente a ELASI na forma B, para análise dos dados requeridos.

Para calcular o escore total de cada participante, foram atribuídos pontos a cada um dos itens. Cada item recebeu pontuação variando de 1 a 5 em função da alternativa assinalada e do enunciado. Para itens positivos a alternativa concordo inteiramente vale 5 pontos, a alternativa concordo mais ou menos vale 4 pontos, a alternativa nem concordo nem discordo vale 3 pontos, a alternativa discordo mais ou menos vale 2 pontos e a alternativa discordo totalmente vale 1 ponto. Para os itens negativos, os pontos foram atribuídos no sentido inverso, isto é, 1 ponto para concordo inteiramente até 5 pontos para discordo inteiramente. O escore total de cada participante é a soma dos pontos obtidos nos 30 itens relativos às atitudes sociais. Portanto, os escores individuais podem variar de 30 a 150. (OMOTE, 2005)

Os outros cinco itens correspondem a escala da mentira, cujas respostas esperadas são as alternativas de concordância total ou parcial. A sua pontuação é de 0 para as alternativas concordo inteiramente e concordo mais ou menos, e 1 para as alternativas discordo mais ou menos e discordo inteiramente. O escore da escala de mentira é a soma dos pontos obtidos nos cinco itens. Portanto, pode variar de 0 a 5 (OMOTE, 2005). Os escores da escala de mentira podem ser utilizados para excluir os respondentes que obtêm acima de um determinado valor, definido pelo pesquisador, no geral acima de 3 pontos, o que indicaria o nível de confiabilidade das respostas.

3.2.3 Coleta de dados

A coleta de dados ocorreu durante o mês de junho de 2023 em ambiente virtual via formulário do google forms com Escala Lickert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão – ELASI nas formas A e B. O procedimento de envio dos formulários, seguiu as seguintes etapas: 1) Um e-mail com o link de acesso ao formulário foi enviado à Direção de Ensino de cada um dos Campus; 2) A Direção de Ensino compartilhou o link do formulário no e-mail dos professores que atuam na EPTNM em seus respectivos Campus; 3) A partir do link do formulário recebido os professores acessavam o formulário e respondiam ao questionário da ELASI; 4). Finalizado o formulário era reenviado ao e-mail da pesquisadora. Foram contabilizadas 24 respostas ao questionário, sendo 15 respostas de professores do IF-A, enquanto 9 respostas são do IF-B.

Para validação dos questionários obtidos, a primeira etapa de validação dos questionários foi a análise da Escala Mentira, utilizada para validar os resultados da ELASI.

Foram avaliados os escores das cinco questões que variaram a pontuação entre 0 e 1. Para tal foram calculados o escore na Escala Mentira para cada participante e quanto menor o valor obtido, maior a confiabilidade dos dados.

Conforme evidenciado na análise dos questionários válidos 100% apresentaram pontuação igual a 0 (zero) na escala mentira. Pontuação considerada adequada para indicar que esses questionários foram respondidos com a devida atenção (OMOTE, 2005). De forma que nenhum questionário foi excluído da base de dados por apresentar uma baixa confiabilidade das respostas (VIEIRA, 2014). Conforme Omote (2005) pontuação acima de 2 indicaria que as questões da escala não foram respondidas com a devida atenção, e poderia dessa forma, comprometer os resultados. Portanto, após a análise e validação pela Escala Mentira foram 24 questionários para a análise dos dados.

A segunda etapa de validação das respostas e preparação da amostra para análise dos dados, foi a tabulação dos dados sobre área de formação e cursos de formação continuada na área da educação inclusiva registrada pelos professores no formulário de pesquisa. Os resultados são evidenciados no quadro 6:

Quadro 6 - Área de formação inicial e cursos de formação continuada

Área de formação inicial	Formação continuada na educação inclusiva
<ul style="list-style-type: none"> - Agronomia - Atendimento Educacional Especializado/AEE - Ciências Agrárias - Ciências Exatas - Ciências Contábeis - Ciência da computação - Ciências Sociais - Design de Vestuário e Moda - Educação Física - Engenharia - Educação Especial - Geografia - Gestão Ambiental - Letras - Matemática - Sociologia 	<ul style="list-style-type: none"> - Altas habilidades e superdotação - Adaptação e flexibilização curricular - Atendimento Educacional Especializado/AEE - Comunicação Alternativa e Aumentativa; - Deficiência Intelectual - Libras - Tecnologias Assistivas - Braile - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH - Transtorno do Espectro do Autismo – TEA

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da autora.

Além da aplicação da ELASI, realizou-se a pesquisa documental para retratar políticas, estratégias e ações no IF-A e IF-B no que tange à inclusão de pessoas com deficiência no âmbito destas instituições.

3.3 Tratamento e análise dos dados

Os dados acerca do histórico de políticas e ações do IF-A e IF-B em relação à inclusão de alunos com deficiência na instituição, foram analisados qualitativamente e ordenados conforme o setor ou norma vinculada a educação inclusiva. Essa seção compôs a contextualização do estudo de caso da variável de políticas públicas. Sendo uma análise na relação políticas públicas institucionalizadas no IF-A e IF-B e as políticas públicas demandadas no sistema de ensino inclusivo, em âmbito nacional, e, a relação das políticas públicas institucionalizadas e o escore de atitudes sociais dos professores.

A análise qualitativa do contexto histórico foi realizada a partir de sites da instituição. O levantamento de marcos e eventos, foram ordenados cronologicamente de forma a contextualizar as principais iniciativas em prol da inclusão de alunos com deficiência na instituição.

A etapa qualitativa da pesquisa também incluiu a análise sobre a relação entre o arranjo organizativo e sistêmico da educação inclusiva voltada às pessoas com deficiência e o escore de atitude social dos professores participantes, A análise das contribuições deixadas pelas políticas públicas constitui-se basicamente de três momentos, no primeiro momento foi feita a leitura dos textos, no segundo momento esses textos foram agrupados em argumentos e ideias que versavam em uma mesma linha, e no terceiro momento buscou-se na literatura se havia relatos ou confirmações do que havia sido relacionado com o escore de atitudes sociais dos participantes.

Os dados coletados pelos questionários, resultantes da ELASI, foram tabulados com auxílio do software Microsoft Excel e organizados de forma sistematizada, para que pudessem ser migrados para o Programa GNU PSPP²⁴ para a análise estatística após a inclusão das variáveis e seleção dos testes.

3.3.1 Pressupostos e hipóteses

Para definir o teste adequado a ser utilizado, os professores foram separados em dois grupos conforme as variáveis a serem analisadas. Na sequência, foram verificados os pressupostos básicos acerca da distribuição normal dos dados e da homogeneidade das

²⁴PSPP é software livre desenvolvido para auxiliar a elaboração de análises estatísticas de matrizes de dados. O PSPP é um programa de Código Aberto (Open Source)A. Disponível em: <https://www.gnu.org/software/pspp/>.

variâncias. Se as amostras atendessem aos dois pressupostos, os testes indicados seriam os testes paramétricos. Caso as amostras deixassem de atender um dos pressupostos, o teste indicado seria os testes não-paramétricos.

Quanto ao pressuposto de normalidade dos dados, adotou-se o teste de Kolmogorov-Smirnov para amostras maiores que 30 elementos e o teste Shapiro-Wilk para amostras menores ou iguais a 30 elementos (FÁVERO, 2009). Foram testadas as seguintes hipóteses, para um nível de 5% de significância:

- H0: a distribuição é normal;
- H1: a distribuição não é normal.
- Para $p\text{-valor} \geq 0,05$; aceita-se H0, e para $p\text{-valor} < 0,05$; rejeita-se H0.

Para análise do segundo pressuposto, de homogeneidade das variâncias, o teste de Levene ao nível de 5% de significância, testou as hipóteses:

- H0: as variâncias são iguais;
- H1: há pelo menos um dos grupos com variância diferente.
- Para $p\text{-valor} \geq 0,05$; aceita-se H0, e para $p\text{-valor} < 0,05$; rejeita-se H0.

Em relação aos testes paramétricos e não-paramétricos, o que define o tipo de teste dentro desses grupos após a definição dos pressupostos, é a quantidade de grupos (amostras).

Dentre os testes utilizados, os não-paramétricos foram: Teste U de Mann-Whitney para duas amostras independentes e Teste de Kruskal-Wallis para mais de duas amostras independentes. Esses testes têm por objetivo verificar se há alguma diferença estatisticamente significativa entre os grupos de respondentes, como: Área de formação inicial, formação continuada na área da educação inclusiva, nível de organização das políticas e ações voltadas a educação inclusiva nas instituições nas quais trabalham.

O Teste U de Mann-Whitney é utilizado para comparação entre dois grupos, e o Teste de Kruskal-Wallis para comparação de mais de dois grupos, este último nos indica se há diferença entre pelo menos dois desses grupos. A aplicação do teste utiliza os valores numéricos transformados em postos e agrupados em apenas um conjunto de dados. A comparação dos grupos é realizada por meio da média dos postos (posto médio). (FÁVERO, 2009)

O Teste U de Mann-Whitney, testou ao nível de 5% de significância para duas amostras independentes, as seguintes hipóteses: H0: os grupos não apresentam diferença significativa nas atitudes sociais; H1: os grupos apresentam diferença significativa nas atitudes sociais. Se o $p\text{-valor} > 0,05$; aceita-se H0, e se o $p\text{-valor} \leq 0,05$; rejeita-se H0.

O Teste de Kruskal-Wallis, ao nível de significância de 5%, para comparar mais de duas amostras independentes, testou as seguintes hipóteses: H0: os grupos não apresentam diferença

significativa nas atitudes sociais; H1: pelo menos um dos grupos apresenta diferença significativa nas atitudes sociais em relação aos demais grupos. Se o p-valor $> 0,05$; aceita-se H_0 , e se o p-valor $\leq 0,05$; rejeita-se H_0 .

3.3.2 Variáveis

No quadro 7 são apresentadas as variáveis nominais, bem como, a forma de coleta de dados e o tipo de dado.

Quadro 7- Descrição dos procedimentos de tratamento e análise de dados

Variável	Descrição	Forma de Coleta	Tipo de dado
Escore de atitude social dos professores obtido a partir da Escala Lickert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão – ELASI - B. (OMOTE, 2005).	Professores categorizados em único grupo. Professores categorizados em 2 grupos de acordo com o vínculo institucional: IF-A e IF-B.	Escala ELASI.	Escore de atitude social dos professores obtido a partir da Escala Lickert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão – ELASI - B. (OMOTE, 2005).
Grande área de formação	Formação inicial – área.	Questionário: Área de formação Formação continuada.	Dados de área de formação inicial.
Cursos de formação continuada na área de educação inclusiva	Cursos de formação continuada na área da educação inclusiva.	Questionário: Área de formação Formação continuada.	Dados de formação continuada em educação inclusiva.
Histórico das políticas, estratégias e ações do IF-A e IF-B em relação à inclusão de alunos com deficiência nestas instituições.	A variável do tipo implementação e ordenamento de políticas e programas de Educação Inclusiva.	Dados e informações disponíveis no site do IF-A e IF-B.	Histórico das políticas, estratégias e ações do IF-A e IF-B em relação à inclusão de alunos com deficiência nestas instituições.

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da autora.

3.4 Apresentação e análise dos resultados

3.4.1 Contextualização da instituição: políticas e programas para inclusão de alunos com deficiência – IF-A

A IF-A operacionaliza as políticas de educação inclusiva por meio da assessoria de ações afirmativas, inclusivas e diversidade, sendo o órgão responsável pelo planejamento e coordenação das ações relacionadas à política de inclusão.

Tem por finalidade e promover a cultura da educação para a convivência, a defesa dos direitos humanos, o respeito às diferenças, a inclusão, permanência e saída exitosa de pessoas com necessidades educacionais específicas para o mundo do trabalho, a valorização da identidade étnico-racial, a inclusão da população negra e da comunidade indígena, em todos os setores, combate à homofobia, buscando a remoção de todos os tipos de barreiras e formas de discriminação.

Conta ainda com o núcleo de ações afirmativas, definido como o setor propositivo e consultivo que media as ações afirmativas na instituição, congregando as ações dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNEs, Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e indígenas – NEABIs e Núcleos de Estudos e Pesquisa em Gênero e Sexualidade – NEPGSs, as quais estão regulamentadas em documento próprio.

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE é um setor propositivo e consultivo que media a educação inclusiva na instituição. Os NAPNEs são facilitadores e disseminadores de ações inclusivas, buscando não apenas a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas nos bancos escolares, mas, também, sua permanência e saída exitosa para o mundo do trabalho, atuando no ensino, na pesquisa e na extensão. Atualmente todos os campi implantados possuem NAPNEs institucionalizados.

São competências dos NAPNEs: Implantar estratégias de inclusão, permanência e saída exitosa para o mundo do trabalho de Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (PNEEs); Articular os diversos setores da instituição nas atividades relativas à inclusão, definindo prioridades; Buscar parcerias com entidades de atendimento de PNEEs; Incentivar e/ou realizar pesquisa e inovação no que tange à inclusão de PNEEs; Promover quebra de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais nos campi.

Seguem descritas políticas instituídas por meio de resoluções, instruções normativas relacionados às ações de inclusão no IF-A: Política de Ações Afirmativas; normatização da inclusão de cotas para negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência (PCD) nos Processos de Seleção dos Programas de Pós-Graduação; Centro Tecnológico de Acessibilidade (CTA); Regulamentação de núcleos de ações afirmativas; normatização e orientação sobre procedimentos operacionais para prover acessibilidade das atividades pedagógicas não

presenciais para estudantes com necessidades educacionais; Regulamentação de fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades educacionais específicas; normatiza de diretrizes de funcionamento e ações da Comissão de Estudos Surdos – CES em conformidade com a Política de Ações Afirmativas da IF-A.

3.4.2 Contextualização da instituição: políticas e programas para inclusão de alunos com deficiência – IF-B

Na IF-B está instituída a política de inclusão e acessibilidade, orientada para ações de inclusão nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, para a promoção do respeito à diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial, de gênero e para pessoas com deficiência e defesa dos direitos humano

A instituição está comprometida a proporcionar uma Educação Inclusiva compreendendo-a como um conjunto de princípios e procedimentos implementados pela Gestão de cada Campus, adequando a sua realidade com o segmento social para: que aluno algum seja excluído dos processos de ensino, pesquisa e extensão e, por consequência, do mundo do trabalho.

A IF-B conta com um departamento de educação inclusiva, ao qual compete: apoiar as ações para desenvolver processos de aprendizagem para educação inclusiva; divulgar os objetivos das ações inclusivas motivando o acesso, permanência e êxito de pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade social; promover ações visando à democratização e à equiparação de oportunidades educacionais; incentivar a capacitação da comunidade acadêmica no âmbito da educação inclusiva; proporcionar ou ampliar habilidades funcionais atendendo às especificidades de pessoas com deficiência, no âmbito da IF-B; estimular projetos que favoreçam e simplifiquem as atividades do cotidiano das pessoas com deficiência; e buscar cooperação e parcerias com instituições de referência, objetivando o desenvolvimento de ações de educação inclusiva. tem por objetivo proporcionar uma maior interação entre o Instituto e a sociedade que o circunda, buscando meios de possibilitar o ingresso de grupos sociais, que sempre estiveram à margem do restante da sociedade, no que tange à formação profissional e mundo do trabalho, e assim, reconhecer que a educação é um direito de todos e todas, independentemente de sua condição social, raça, credo, sexo ou deficiência.

Dessa forma, em consonância com suas diretrizes, estas ações são desenvolvidas conforme as necessidades internas e com as realidades das comunidades locais e regionais, onde

cada campus está inserido, contribuindo assim para a democratização do conhecimento. Desta forma, busca-se priorizar o direito do ser humano independente de sua deficiência, etnia, gênero e classe social.

O respeito por sua identidade deve ser valorizado, de forma que o departamento de educação inclusiva visa desenvolver ações que promovam à igualdade de condições para o acesso e para a permanência na instituição de ensino como também o acompanhamento do egresso no mundo do trabalho sempre respeitando as diferenças e a diversidade.

Cada campus possui os Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), tendo por finalidade promoverem a cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade e, têm como objetivos a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais na instituição, de forma a incluírem todos na educação e os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), também os Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDS).

Oferta cursos de capacitação aos servidores através de uma Plataforma Digital. Cursos disponibilizados: Educação inclusiva e atendimento educacional especializado; Libras para tradução.

3.4.3 Atitudes sociais dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência: estudo de caso no IF-A E IF-B

A análise dos resultados foi dividida em três seções principais, nas quais, buscou-se analisar as atitudes sociais dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência na EPTNM. Analisando as atitudes sociais dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência a partir da variável independente do escore de atitude social positiva e negativa obtidos pelos professores na ELASI, analisar se as variáveis: Área de formação inicial, formação continuada na área da educação inclusiva e nível de ordenamento de políticas públicas de educação inclusiva nas instituições onde estes professores poderiam influenciar nas atitudes sociais acerca da inclusão.

As atitudes sociais foram mensuradas com auxílio da ELASI, o escore de cada participante foi obtido com o somatório das pontuações dos 30 itens, portanto o escore para cada participante poderia variar de 30 a 150 pontos.

A primeira seção analisa as atitudes sociais dos professores, independente da instituição onde atuam, ou seja, todos os professores, foram agrupados e passaram a compor um único grupo “Prof=IF-A/B”. Na segunda seção, foram analisados em separado, os escores de atitudes

sociais dos professores obtidos na ELASI e a relação com a área de formação inicial e a formação continuada em educação inclusiva, na terceira seção são apresentados os resultados comparando as atitudes sociais entre os grupos Prof=IF-A e Prof=IF-B, numa relação com a organização das políticas e programas de educação inclusiva instituídas em cada uma destas instituições. A seguir é apresentada a primeira seção de análise das atitudes sociais dos professores agrupados em um único grupo: Prof=IF-A/B

3.4.4 Atitudes Sociais em relação à Inclusão de Alunos com Deficiência: Escores da ELASI - Prof=IF-A/B

Nesta seção os professores foram agrupados em um único grupo (Prof=IF-A/B). O número total de participantes da pesquisa com questionários válidos após as análises preliminares, descritas nos procedimentos metodológicos, foi de 24 professores. O que corresponde a 1,10% da população total de professores que compõem os quadros do magistério dos IF-A e IF-B. Em relação ao escore ELASI, a tabela 1 apresenta os escores por enunciados favoráveis e positivos e o acumulados destes escores de forma a evidenciar a média, mediana, valores mínimos e máximos, assim como a dispersão das pontuações.

Tabela 1 - Escore ELASI (B) – Grupo (Prof=IF-A/B).

Estatística Descritiva	Escore enunciados		Escore Acumulado
	favoráveis (n=15)	desfavoráveis (n=15)	
Tamanho da amostra (n=24)	(n)24	(n)24	(n)24
Escore Mínimo	53	40	96
Escore Máximo	75	75	150
Amplitude Total	22	35	54
Mediana	73	68	140
Primeiro Quartil - Q1(25%)	69	62	130
Terceiro Quartil - Q3 (75%)	74	72	146
Média Aritmética	70	65	135
Variância	43	82	135
Coeficiente de Variação	9.38%	13.82%	10.98%

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme evidenciado na tabela 1, a mediana de 140 pontos, o escore mínimo foi de 96 e o máximo de 150 pontos na ELASI. Dessa forma, dentre os professores que participaram da pesquisa, foram encontrados escores que atingiram a pontuação máxima na ELASI de 150 pontos.

Apesar de apresentar a média, as análises se concentram na mediana, pois a mediana não é afetada pelos valores discrepantes. E quanto à dispersão, os valores informados para Q1 (Quartil 1) e Q3 (Quartil 3), significam que a amostra é dividida em quatro partes iguais e o quartil 1 representa 25% da amostra inferior, já o quartil 3 representa 25% da amostra superior, ou seja, onde encontram-se os valores mais elevados. E a mediana é exatamente a medida central, na qual a amostra é ordenada e encontra-se o valor referente a 50% da amostra. A dispersão é representada pela distribuição dos escores, entre o primeiro e terceiro quartil. Em outras palavras, com base no resultado da tabela 11% da amostra pontuou até 130 pontos, e 25% da amostra pontuou acima de 146 pontos. E a dispersão ficou entre 130 e 146 pontos no escore ELASI.

A dispersão entre 130 e 146 pontos, indica que o grau de favorabilidade dos grupos Prof=IF-A e Prof=IF-B em relação a educação inclusiva atingiu o nível de positividade próximo ao nível considerado o máximo (150) na ELASI. Logo, as atitudes sociais dos grupos Prof=IF-A e Prof=IF-B, quando analisadas em um único bloco são consideradas atitudes sociais positivas.

Além de calcular o escore ELASI dos professores participantes, foram analisadas as variáveis que poderiam influenciar nas atitudes sociais como área de formação inicial, formação continuada na área da educação especial e o nível de organização da educação inclusiva na instituição de atuação destes professores. Os resultados estão evidenciados a seguir.

3.4.5 Área de formação inicial e continuada e o Escore ELASI - Prof=IF-A/B

A inclusão apresenta ideias revolucionárias que podem sugerir numa compreensão superficial, mudança de crenças enraizadas acerca da deficiência e do tratamento de pessoas com deficiência. Os professores representam a peça principal no processo de educação escolar. Como todo ser humano, os professores constroem conhecimento a respeito do mundo e das pessoas ao redor. Tais conhecimentos constituem-se de concepções, atitudes sociais, crenças e expectativas. Portanto, a capacitação de professores, da formação inicial à formação continuada, precisa levar em consideração suas variáveis pessoais (OMOTE; VIEIRA, 2021).

De modo que neste estudo, a variável formação inicial e continuada considera a ideia de que as atitudes sociais em relação a inclusão, são construtos fundamentais aos processos de formação, que “[...] levem ao autoconhecimento e à busca por mudanças, no sentido de desenvolvimento de condutas eficazes para os processos de ensino e de aprendizagem, tendo em vista a ampla diversidade de necessidades do alunado” (OMOTE; VIEIRA, 2021, p. 204).

No quadro 8 estão relacionadas as áreas de formação inicial informada pelos professores participantes da pesquisa.

Quadro 8 - Área de formação inicial grupo (Prof=IF-A/B)

ÁREA DE FORMAÇÃO INICIAL
Agronomia
Ciências Agrárias
Ciências Exatas
Ciências Contábeis
Ciência da Computação
Ciências Sociais
Design de Vestuário e Moda
Educação Física
Engenharia
Educação Especial
Geografia
Gestão Ambiental
Letras
Matemática
Sociologia

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da autora.

Devido a ocorrência de apenas um valor por área de formação a análise estratificada fica inviabilizada. Optou-se pela análise comparativa entre o escore obtido por cada indivíduo dos grupos Prof=IF-A e Prof=IF-B, e a respectiva área de formação inicial. Os seguintes parâmetros foram estabelecidos: P¹=Área das Ciências Humanas e P²=área das Ciências Exatas. A comparação procedida por meio da prova de Mann-Whitney indicou não haver diferença estatisticamente significativa ($p > 0,05$). O resultado indicou que na comparação entre as áreas das ciências humanas e as áreas das ciências exatas, a variável área de formação inicial não influencia nas atitudes sociais dos professores em relação a educação inclusiva.

Cabe aqui um parêntese, sobre dois casos que merecem análise, por serem emblemáticos. Em comum os dois tem o baixo escore no resultado da escala Lickert, o que indica tendência a atitude social negativa. A análise, toma por base que o escore abaixo 100 pontos, indica forte tendência a oposição à inclusão educacional de pessoas com deficiência. Dados que levam a corroborar de que se “[...] as atitudes negativas dos professores não forem abordadas durante a formação inicial, elas podem dificultar o progresso da Educação Inclusiva nas escolas (FORLIN et al., 2009).

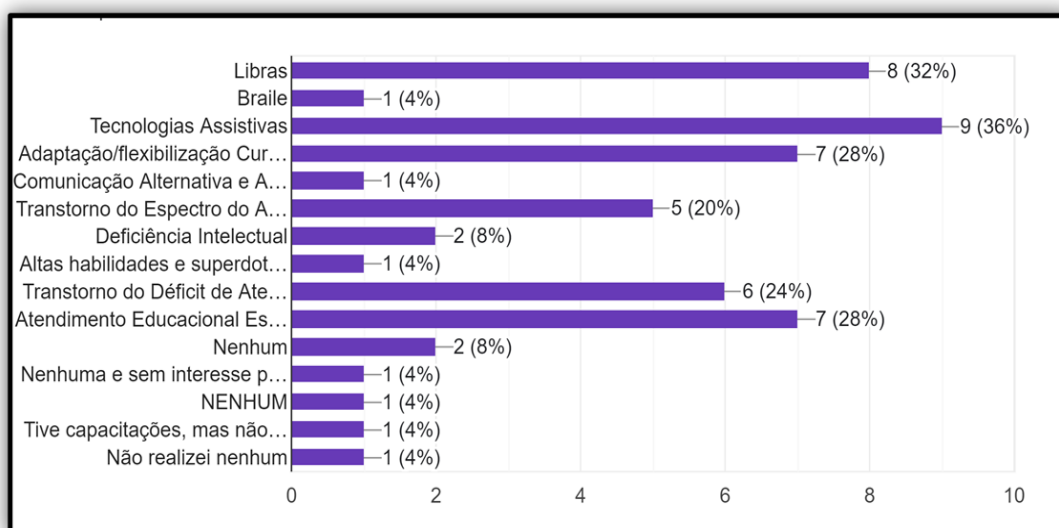
Conforme Omote e Vieira (2021) os estudos sobre atitudes sociais indicam que os professores sentem que lhes falta o preparo adequado para atuarem no ensino inclusivo e

apontam a necessidade de investimento na sua formação inicial, assim como em capacitações em serviço.

As atitudes sociais em relação à inclusão são passíveis de modificação de modo planejado, conforme se demonstrou com estudantes do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam), segundo Omote (et al., 2005). Assim, é fundamental também a realização de estudos experimentais para a construção de procedimentos que possam ser incorporados nos cursos de formação inicial e continuada de professores de Educação Especial e os de ensino comum. (OMOTE; VIERA, 2021).

No gráfico 1, estão dispostos os cursos de formação continuada na área da educação inclusiva indicados pelo Grupo Prof=IF-A/B.

Gráfico 1 - Área de formação continuada - Grupo Prof=IF-A/B.



Fonte: Dados da pesquisa.

Com base apenas nos resultados apresentados no gráfico com os cursos de formação inicial indicados pelo grupo Prof=IF-A/B é possível observar que a formação em Libras e Tecnologias Assistivas foram realizados por 33,3%, sendo este o maior percentual. O Atendimento Educacional Especializado e a Adaptação e flexibilização curricular apontam um percentual de 29,2%. O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) foi indicado por 25% dos professores. Outros 20,8% disseram ter realizado curso na área do Transtorno do Espectro do Autismo |(TEA). 8,3% indicaram ter realizado curso na área da Deficiência Intelectual. Cerca de 4,2% fizeram formação em Braile, Comunicação Aumentativa e Alternativa, Altas habilidade e superdotação. Cerca de 21% indicaram não ter realizado

nenhuma formação na área da educação inclusiva e 4,2% afirmam não ter feito nenhuma capacitação, indicando ainda não ter interesse na área.

A variável formação continuada em educação especial foi analisada segundo dois parâmetros: P¹=escore individual na ELASI e P²=curso de formação continuada realizado (não foi considerado tipo de curso ou quantidade). O resultado está no quadro 9.

Quadro 9: Resultado variável formação continuada em educação inclusiva

P¹=escore individual na ELASI	P²=curso de formação realizado
145 – 150 pontos	Entre 4 e 5 cursos na área da educação inclusiva
110 – 135 pontos	Entre 2 e 3 cursos na área da educação inclusiva
90 – 100 pontos	Entre 0 e 1 cursos na área da educação inclusiva.

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da autora.

Os dados indicaram relação entre formação continuada em cursos da área da educação especial e o índice de pontuação na ELASI. O resultado apontou que os indivíduos que indicaram ter feito entre 4 e 5 cursos de formação continuada, atingiram a pontuação máxima na ELASI (145 – 150). Os indivíduos que indicaram ter feito entre 2 e 3 cursos pontuaram na média na ELASI (110 – 135) e, os indivíduos que indicaram ter feito entre 0 e 2 cursos pontuaram abaixo da média na ELASI (90 – 100). Estes resultados indicam que a formação continuada na área da educação tende a influenciar na atitude social em relação a educação inclusiva.

Em relação ao percentual de 4,2% que afirmam não haver interesse em fazer cursos de formação continuada na área da educação especial, parece corroborar com a ideia de que “[...] a opção por fazer um curso de especialização na área de Educação Especial pode já estar na dependência de atitudes sociais favoráveis em relação à inclusão”, conforme estudo conduzido por Kijima (2008) que comparou as atitudes sociais de um grupo de professores que se matricularam em um curso de especialização em Práticas em Educação Especial e Inclusiva com as de um grupo pareado de professores que não se matricularam nesse curso e verificou que o primeiro grupo era significativamente mais favorável à inclusão que o segundo, antes mesmo de iniciar as atividades do curso. O resultado fortalece a suposição de que a escolha de formação continuada em assunto relacionado à educação de alunos com deficiência pode ser influenciada pelas atitudes sociais prévias em relação à inclusão.

3.4.6 Políticas e ações de educação inclusiva institucionais: Análise IF-A e IF-B

Nesta sessão o objetivo é verificar se a sistematização das políticas e ações de educação inclusiva, implementadas na instituição, refletem no escore de atitude social dos professores. A análise considera o histórico das políticas, estratégias e ações do IF-A e IF-B em relação à inclusão de alunos com eficiência nestas instituições. Para fins de análise o Grupo Prof=IF-A/B, foi separado em dois grupos distintos, denominados Prof=IF-A e Prof=IF-B.

Tabela 2 - Escore ELASI - Prof=IF-A e Prof=IF-B.

Estatística Descritiva	Escore Grupo Professores EPTNM Prof=IF-A	Escore Grupo Professores EPTNM Prof=IF-B
Tamanho da amostra (n=15) - (n=9)	(n)15	(n)9
Escore Mínimo	96	138
Escore Máximo	148	150
Amplitude Total	52	12
Mediana	135	146
Primeiro Quartil - Q1 (25%)	130	144
Terceiro Quartil - Q3 (75%)	140	147
Média Aritmética	130	145
Variância	26	12
Coeficiente de Variação	12%	2%

Fonte: Dados da pesquisa.

Apesar de apresentar a média, as análises se concentram na mediana, pois a mediana não é afetada pelos valores discrepantes. E quanto à dispersão, os valores informados para Q1 (Quartil 1) e Q3 (Quartil 3), significam que a amostra é dividida em quatro partes iguais e o quartil 1 representa 25% da amostra inferior, já o quartil 3 representa 25% da amostra superior, ou seja, onde encontram-se os valores mais elevados. E a mediana é exatamente a medida central, na qual a amostra é ordenada e encontra-se o valor referente a 50% da amostra. A dispersão é representada pela distribuição dos escores, entre o primeiro e terceiro quartil. Desta forma, com base no resultado da tabela 2, pode-se inferir que 25% do grupo **Prof=IF-A** pontuou até 130 pontos, e 25% do grupo **Prof=IF-A** pontuou acima de 140 pontos. Sendo que dispersão no grupo **Prof=IF-A** ficou entre 130 e 140 pontos no escore ELASI. Quanto ao grupo **Prof=IF-B**, com base no resultado da tabela 2, pode-se inferir que 25% do grupo **Prof=IF-B** pontuou até

144 pontos, e 25% do grupo **Prof=IF-B** pontuou acima de 147 pontos. Sendo que a dispersão no grupo **Prof=IF-B** ficou entre 144 e 147 pontos no escore ELASI. Dentro destes parâmetros, no grupo **Prof=IF-B** 60% da amostra (n=15) atingiu o escore de até 139, enquanto os outros 40% pontuaram acima de 140. Enquanto no grupo **Prof=IF-B**, na população de amostra (n=9) 13% pontuaram até 139, enquanto 87% pontuaram acima de 140.

Conforme evidenciado pelos resultados, os escores do grupo **Prof=IF-B** apresentaram uma média na pontuação da ELASI superior à média apresentada pelo **grupo Prof=IF-A**. Assim como a mediana da pontuação do grupo **Prof=IF-B** foi superior a mediana do grupo **Prof=IF-A**.

Para verificar a diferença entre os grupos **Prof=IF-A** e **Prof=IF-B** é estatisticamente significativa, foi realizado o teste não-paramétrico U de Mann-Whitney. O quadro 10 apresenta o resultado do teste.

Quadro 10 - Diferença entre G1 e G2: Teste de U de Mann-Whitney.

Hipótese Nula	Teste	Sig.	Decisão
Os grupos Prof=IF-A e Prof=IF-B não apresentam diferença significativa nas atitudes sociais.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes.	0,038	Rejeitar a hipótese Nula

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme evidenciado pelo resultado o p-valor de 0,038, resultou na rejeição de H_0 , o que significa dizer, que a diferença entre os grupos é estatisticamente significativa. O resultado indica que o **Prof=IF-B** apresenta atitudes sociais mais favoráveis à inclusão do que o grupo **Prof=IF-A**. Logo, é possível afirmar que há diferença nas atitudes sociais em relação à inclusão, entre os grupos **Prof=IF-A** e **Prof=IF-B**.

Portanto, para encontrar a diferença entre os grupos foram analisados por pares, por meio do teste U de Mann-Whitney. Os resultados indicaram diferença significativa para análise entre os grupos, com p-valor de 0,038, o que revela que o **grupo Prof=IF-B** apresenta atitudes sociais mais favoráveis à inclusão do que o **grupo Prof=IF-A**.

Quanto aos resultados na ELASI, a média e mediana do **grupo Prof=IF-B** foi superior à média e mediana do grupo do **grupo Prof=IF-A**. Assim como os valores de mínimos e máximos no escore ELASI. A dispersão é maior também entre os escores do **grupo Prof=IF-B**, o que indica que apresentam maior concordância de opinião em relação à inclusão, de forma que os resultados indicam maior favorabilidade em relação à inclusão de alunos com deficiência. Entretanto, com base nestes mesmos dados, não se pode afirmar que o **grupo Prof=IF-A** apresente atitudes negativas em relação à educação inclusiva.

Resultados indicaram que o grupo Prof=IF-B apresenta maior concordância de opinião em relação à inclusão, de forma que os resultados indicam maior favorabilidade em relação à inclusão de alunos com deficiência. Este grupo recebeu avaliações positivas em todas as variáveis, ou seja, indicação para atitude social positiva em relação às pessoas com deficiência, nível elevado na formação continuada e confiante nas sistematização aferida à educação inclusiva na instituição onde leciona.

Conjecturando em torno da institucionalização da educação inclusiva nas duas instituições participantes da pesquisa, em termos de operacionalização na gestão das políticas e programas, ambas as instituições, apresentam em seu organograma departamentos específicos voltados aos processos de educação inclusiva.

Na **IF-A**, a institucionalização de políticas, programas e ações referente à educação inclusiva, fica sob a responsabilidade do Departamento de Educação Inclusiva, de forma que cabe a este, “proporcionar uma Educação Inclusiva compreendendo-a como um conjunto de princípios e procedimentos implementados pela Gestão de cada Campus, adequando a sua realidade com o segmento social para: que aluno algum seja excluído dos processos de ensino, pesquisa e extensão e, por consequência, do mundo do trabalho”, conforme consta no site da instituição.

No que se refere a **IF-B** o órgão responsável pelo planejamento e coordenação das ações relacionadas à política de inclusão é a assessoria de ações afirmativas, inclusivas e diversidade, cuja finalidade é promover a cultura da educação para a convivência, a defesa dos direitos humanos, o respeito às diferenças, a inclusão, permanência e saída exitosa de pessoas com necessidades educacionais específicas para o mundo do trabalho, a valorização da identidade étnico-racial, a inclusão da população negra e da comunidade indígena, em todos os setores, combate à homofobia, buscando a remoção de todos os tipos de barreiras e formas de discriminação.

Conforme destacado por Florian (2019) a maneira como as escolas, organizações, e os professores dessas organizações, respondem aos alunos identificados com algum tipo de necessidades educacionais específicas, será refletida na cultura da escola, incluindo suas políticas e práticas de admissão, comportamento e exclusão (FLORIAN, 2019).

Portanto, quanto ao objetivo de verificar se a sistematização das políticas e ações de educação inclusiva, implementadas nas instituições participantes da pesquisa, refletem no escore de atitude social dos seus professores, considerando que tanto o **grupo Prof=IF-A**, quanto o **grupo Prof=IF-B** atingiram a média de escore máximo da ELASI (tabela 2), pode-se dizer que os processos de institucionalização da educação inclusiva, implementados pelas

instituições nas quais atuam os professores que compõem ambos os grupos, são facilitadores da inclusão de pessoas com deficiência na EPTNM, tendo em vista que desenvolvem ações que promovem a igualdade de condições para o acesso e para a permanência deste grupo de pessoas, criando assim, a cultura da inclusão.

Infere-se então, que a aferição de maior positividade em relação a educação inclusiva, esteja referenciada na individuação do conceito de educação inclusiva, pois conforme Omote e Vieira (2021), as pessoas de forma geral, tendem a formar ou modificar as atitudes sociais assim como as concepções em relação aos agentes situacionais e, à medida que forem expostas à experiência com a deficiência ou com as pessoas com deficiência, maior e melhor poderá ser a aceitação.

Meira (2018) realizou uma pesquisa cujo objetivo foi verificar os efeitos que a passagem por uma disciplina relacionada à inclusão, na grade dos cursos universitários, poderia provocar nas atitudes sociais dos alunos no processo de formação para o magistério. Os resultados evidenciaram que a capacitação dos futuros educadores, no decorrer dos cursos de graduação para o atendimento de alunos com deficiência, afetou significativamente as atitudes sociais tornando-os mais favoráveis à inclusão.

Conceição (2017) destaca que as atitudes sociais dos futuros professores em relação à inclusão, podem ser alteradas positivamente a partir de intervenção realizada com um programa informativo, e, portanto, além de contribuir com as concepções destes graduandos, também contribui modificando as atitudes sociais dos professores que ministram o conteúdo.

Conforme abordagem da Teoria das Representações sociais (MOSCOVICI, 1978) as atitudes são diretamente influenciadas pelo questionamento, experiência pessoal e reforço positivo ou negativo, de tal forma que são indiretamente influenciadas pela aprendizagem e observação social ou pela aprendizagem por associação.

Os professores representam a peça principal no processo de educação escolar. Como todo ser humano, os professores constroem conhecimento a respeito do mundo e das pessoas ao redor. Tais conhecimentos constituem-se de concepções, atitudes sociais, crenças e expectativas. As atitudes docentes podem decorrer de sua experiência prática e podem ser influenciadas por percepções equivocadas, preconceitos, valores ou experiências anteriores positivas ou negativas. Esses elementos influenciam as suas interações e condutas em relação aos seus alunos, incluindo os que fazem parte do público-alvo da Educação Especial (PAEE), de modo favorável ou desfavorável (OMOTE; VIEIRA, 2018).

Pesquisas realizadas por Omote; Vieira (2005, 2007, 2018); Brunhara (et al., 2019); Saloviita, (2020) mostram que os efeitos da mudança de atitude dependem de uma série de

fatores individuais e situacionais. Uma gama de fatores produz mudança de atitude por diferentes processos em diferentes situações. Existem vários processos específicos que podem determinar a extensão e a direção da mudança de atitude. Com base nas evidências das pesquisas, consideram útil dividir os processos responsáveis pela modificação das atitudes entre aqueles que enfatizam o esforço de pensar sobre os principais méritos do objeto da atitude e aqueles que não o fazem. Tal estrutura permite entender e prever as variáveis que afetarão as atitudes, por quais processos em quais situações e as consequências dessas atitudes.

Este estudo corrobora com Omote (2005, 2008, 2021) quanto ao propósito examinar, especificamente, as atitudes sociais de professores em relação à inclusão e as possíveis estratégias para modificá-las, as quais devem fazer parte do processo de formação docente.

Para a consecução deste propósito foram definidas três fases de análise de escores de atitude social obtidos pelos professores na ELASI, sob a influência de três variáveis: grau de favorabilidade à educação inclusiva, área de formação inicial, formação continuada em educação inclusiva e, dados de institucionalização da educação inclusiva, em termos de políticas e programas implementados no IF-A e IF-B. Resultados das análises de variáveis estão dispostos no quadro 11.

Quadro 11 - Apresentação dos resultados.

Variável	Tipo de dado	Resultados
Mensuração da Atitude social dos professores participantes da pesquisa.	Escore na Escala Lickert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão – ELASI - B. (OMOTE, 2005).	A dispersão entre 130 e 146 pontos, indica que o grau de favorabilidade dos grupos Prof=IF-A e Prof=IF-B em relação a educação inclusiva atingiu o nível de positividade próximo ao nível considerado máximo na ELASI. Resultado: as atitudes sociais dos grupos Prof=IF-A e Prof=IF-B, quando analisadas em um único bloco são consideradas atitudes sociais positivas.
Área de formação	Área de formação inicial indicada pelos professores participantes da pesquisa.	Análise comparativa entre o escore obtido por cada indivíduo dos grupos Prof=IF-A e Prof=IF-B, e a respectiva área de formação inicial. Os seguintes parâmetros foram estabelecidos: P ¹ =Área das Ciências Humanas e P ² =área das Ciências Exatas. A comparação procedida por meio da prova de Mann-Whitney indicou não haver diferença estatisticamente significativa (p > 0,05). Resultado: Quando se comparam as áreas das ciências humanas e as áreas das ciências exatas, a variável área de formação inicial não influencia nas atitudes sociais dos professores em relação a educação inclusiva.

Formação continuada na área de educação inclusiva.	Cursos de formação continuada em educação inclusiva indicados pelos professores participantes da pesquisa.	Os dados indicam uma relação entre formação continuada em cursos da área da educação especial e o índice de pontuação na ELASI. Resultado: Os indivíduos que indicaram ter feito entre 4 e 5 cursos de formação continuada, atingiram a pontuação máxima na ELASI (145 – 150). Os indivíduos que indicaram ter feito entre 2 e 3 cursos pontuaram na média na ELASI (110 – 135). Os indivíduos que indicaram ter feito entre 0 e 2 cursos pontuaram abaixo da média na ELASI (90 – 100). Estes resultados indicam que a formação continuada na área da educação tende a influenciar na atitude social em relação a educação inclusiva.
Políticas, estratégias e ações do IF-A e IF-B em relação à inclusão de alunos com deficiência.	Histórico das políticas, estratégias e ações do IF-A e IF-B em relação à inclusão de alunos com deficiência.	O grupo Prof=IF-B recebeu avaliações positivas em todas as variáveis, ou seja, indicação para atitude social positiva em relação às pessoas com deficiência, nível elevado na formação continuada e confiante nas sistematização aferida à educação inclusiva na instituição onde leciona. Resultado: Processos de institucionalização da educação inclusiva, implementados na IF-A e IF-B, nas quais atuam os professores que compõem ambos os grupos, são facilitadores da inclusão de pessoas com deficiência na EPTNM, por meio de ações que promovem a igualdade de condições para o acesso e para a permanência deste grupo de pessoas, criando assim, a cultura da inclusão. Diferença entre Grupo IF-A e IF-B: A forma como cada grupo apreende as políticas e programas da instituição onde leciona.

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da autora.

Confrontados os resultados, cabe salientar, que este estudo encerra afirmando que professores são um elemento-chave da educação inclusiva porque se espera que suas ações representem práticas inclusivas nas escolas. Por esta razão, fatores relacionados aos professores, recebem interesse de pesquisa significativo. Neste campo de investigação, extensas pesquisas anteriores mostraram que, juntamente com o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos pedagógicos, as atitudes positivas dos professores são essenciais para o sucesso de todos os alunos em salas de aula inclusivas.

Para entender os elementos subjacentes do comportamento dos professores em relação às práticas no campo da educação inclusiva, estudos têm mostrado uma relação virtuosa e positiva entre as atitudes em relação à educação inclusiva e as crenças de autoeficácia dos professores.

Neste estudo a constituição de atitudes sociais foram analisadas com base nas abordagens da Teoria das Relações Sociais (MOSCOVICI, 1978), que afirma que o

comportamento é o produto da intenção de agir de uma certa maneira. Nesse sentido, as atitudes em relação à inclusão foram identificadas como um preditor de atitudes sociais dos professores em relação à educação inclusiva. Essas atitudes também foram associadas a comportamentos de ensino, no sentido da autoeficácia do professor em relação às práticas pedagógicas na escola inclusiva.

Uma das variáveis relacionadas com o desenvolvimento de atitudes positivas face à inclusão é a formação de professores. Omote (2005, 2021) realizou estudos que sugerem que os professores com formação em temas de inclusão educacional das pessoas com deficiência têm muitas vezes atitudes mais positivas do que aqueles sem esta formação. A formação de professores foi uma hipótese testada neste estudo, sendo possível indicar que a qualificação docente tende a ser o principal fator que contribui para melhorar a autoeficácia dos professores, através de cursos específicos ou formações mais longas em educação inclusiva.

Tendo em vista os desafios que surgem da estrutura e das características do sistema educacional brasileiro para seus professores, é necessário coletar evidências para aprofundar a análise de constructos e suas relações com a formação de professores. De forma que, assenta nas evidências e constructos apontados por estudos sobre atitude social frente à educação inclusiva, grandes possibilidades de elaboração de instrumentos para orientar processos formativos para possibilitar o desenvolvimento de uma educação cada vez mais inclusiva.

CONSIDERAÇÕES

Nas discussões atuais acerca da educação inclusiva, tem sido dada especial ênfase às atitudes sociais de toda a comunidade escolar, principalmente às do professor. A partir da compreensão das atitudes sociais dos professores em relação à inclusão, é possível ter alguma ideia das condutas que eles adotam em suas salas de aula. Um professor com atitudes sociais desfavoráveis em relação à inclusão dificilmente consegue enfrentar o desafio de promover ensino de qualidade para os alunos que apresentam diferenças expressivas em relação ao aluno comum.

A inclusão, enquanto paradigma, é a perspectiva que reconhece que a nossa sociedade produz desigualdades no trato das diferenças – sejam elas referentes a gênero e sexualidade, raça/etnia, classes sociais, grupos etários e deficiência, entre outras – e, por isso, deve assumir o compromisso ético tanto de combater tal produção quanto de possibilitar condições de vida em sociedade para os grupos que são subalternizados pelas relações de poder.

Neste sentido, a educação inclusiva é a educação que acolhe todas as pessoas, na qual o convívio com a diferença é não apenas valorizado como, também, fomentado.

Este estudo, teve como foco o estudo da barreira atitudinal e buscou analisar as atitudes sociais dos professores, de modo que pudesse permitir não apenas verificar a favorabilidade em relação à inclusão de alunos com deficiência na EPTNM, mas também levantar fatores que poderiam influenciar nas atitudes sociais e possíveis ações para minimizar essas barreiras.

De forma que, o objetivo principal do estudo foi mensurar o grau de favorabilidade das atitudes sociais dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). Nos objetivos secundários, buscou-se verificar se a área de formação inicial do professor e os cursos de formação em educação inclusiva influenciam as atitudes sociais em relação à inclusão e, analisar a concepção de deficiência e pessoas com deficiência presentes nas políticas públicas de educação inclusiva desde as arenas políticas (policy), as estruturas de regulação (polity) e os processos decisórios por essas condicionados (politics).

As atitudes sociais podem ser entendidas como predisposições a comportamentos em determinadas situações, derivadas de valores internalizados durante o processo de desenvolvimento de cada indivíduo (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2009).

Foram definidas como variáveis de interesse no estudo: 1) Escore de atitude social dos professores obtido a partir da Escala Lickert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão – ELASI - B. (OMOTE, 2005); 2) Área de formação inicial; 3) Cursos de formação continuada na área

de educação inclusiva; 4) Histórico das políticas, estratégias e ações do IF-A e IF-B em relação à inclusão de alunos com deficiência nestas instituições.

Após análise e tratamento dos dados, alguns resultados foram apontados: Para a variável “escore de atitude social dos professores obtido a partir da Escala Lickert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão – ELASI – B”, resultado de paramétricos apontaram que a dispersão entre 130 e 146 pontos, indica que o grau de favorabilidade dos grupos Prof=IF-A e Prof=IF-B em relação a educação inclusiva atingiu o nível de positividade próximo ao nível considerado o máximo (150) na ELASI. Logo, as atitudes sociais dos grupos Prof=IF-A e Prof=IF-B, quando analisadas em um único bloco são consideradas atitudes sociais positivas.

A variável “área de formação inicial” foi confrontada por meio de análise comparativa entre o escore obtido por cada indivíduo dos grupos Prof=IF-A e Prof=IF-B, e a respectiva área de formação inicial. Os seguintes parâmetros foram estabelecidos: P¹=Área das Ciências Humanas e P²=área das Ciências Exatas. A comparação procedida por meio da prova de Mann-Whitney indicou não haver diferença estatisticamente significativa ($p > 0,05$). O resultado indicou que na comparação entre as áreas das ciências humanas e as áreas das ciências exatas, a variável área de formação inicial não influencia nas atitudes sociais dos professores em relação a educação inclusiva.

A “variável formação continuada em educação especial” foi analisada segundo dois parâmetros: P¹=escore individual na ELASI e P²=curso de formação continuada realizado (não foi considerado tipo de curso ou quantidade). Os dados indicaram relação entre formação continuada em cursos da área da educação especial e o índice de pontuação na ELASI. O resultado apontou que os indivíduos que indicaram ter feito entre 4 e 5 cursos de formação continuada, atingiram a pontuação máxima na ELASI (145 – 150). Os indivíduos que indicaram ter feito entre 2 e 3 cursos pontuaram na média na ELASI (110 – 135) e, os indivíduos que indicaram ter feito entre 0 e 2 cursos pontuaram abaixo da média na ELASI (90 – 100). Estes resultados indicam que a formação continuada na área da educação inclusiva tende a influenciar na atitude social em relação a educação inclusiva.

Com relação à variável “histórico das políticas, estratégias e ações do IF-A e IF-B em relação à inclusão de alunos com deficiência nestas instituições” o objetivo foi verificar se a sistematização das políticas e ações de educação inclusiva, implementadas na instituição, refletem no escore de atitude social dos professores. A análise considera o histórico das políticas, estratégias e ações do IF-A e IF-B em relação à inclusão de alunos com deficiência nestas instituições. Para fins de análise o Grupo Prof=IF-A/B, foi separado em dois grupos distintos, denominados Prof=IF-A e Prof=IF—B. A dispersão é maior também entre os escores

do grupo Prof=IF-B, o que indica que apresentam maior concordância de opinião em relação à inclusão, de forma que os resultados indicam maior favorabilidade em relação à inclusão de alunos com deficiência. Entretanto, com base nestes mesmos dados, não se pode afirmar que o grupo Prof=IF-A apresente atitudes negativas em relação à educação inclusiva

Portanto, a pesquisa resultou em três achados que apresentam um continuum relacional que resultam em categorias de análise. O primeiro achado indicou que “as atitudes sociais dos grupos Prof=IF-A e Prof=IF-B, quando analisadas em um único bloco são consideradas atitudes sociais positivas”. A categoria de análise que emerge aqui, diz respeito às atitudes sociais positivas, coincidente entre dois grupos sem qualquer vínculo. Mas com um ponto em comum, qual seja, ambos são professores na EPTNM em instituição federal de ensino. Uma possibilidade de explicar que ambos apresentem atitudes sociais positivas em relação educação inclusiva, seria considerar que a educação inclusiva foi consolidada em termos de políticas, ações e programas que vem possibilitando aos professores processos formativos voltados a educação das pessoas com deficiência.

Da mesma forma, o mesmo grupo equidistante apresenta um mesmo resultado, ou seja, “na comparação entre as áreas das ciências humanas e as áreas das ciências exatas, a variável área de formação inicial não influencia nas atitudes sociais dos professores em relação a educação inclusiva”. De novo o ponto coincidente está instituição em que atuam como professores. Porém, trata-se de uma hipótese sem precedentes de confirmação de verdade. Ou seja, não se pode precisar com base em estudos científicos a área das ciências sociais apresente maior favorabilidade aos processos de inclusão das pessoas com deficiência em escolas regulares, e nem tampouco o contrário. A ideia de oposição entre humanas x exatas não se sustenta como hipótese a ser validada.

O resultado que apontou que a “formação continuada na área da educação inclusiva tende a influenciar na atitude social em relação a educação”. Neste caso, a análise recaiu sobre o professor em relação a sua formação continuada. De modo que os dados foram individualizados com a confrontação entre score ELASI e cursos de formação continuada. Restou comprovado a relação entre baixa score ELASI e o número de cursos realizados. Sendo que o score mais baixo estava relacionado aos indivíduos que indicaram não ter feito nenhum curso de formação na área da educação. Dados consistentes levam a resultados consistentes e significativos para a avaliação sobre a importância da formação continuada, como ferramenta que serve a qualificação dos processos de educação inclusiva.

Quanto a variável “histórico das políticas, estratégias e ações do IF-A e IF-B em relação à inclusão de alunos com deficiência nestas instituições” o resultado indicou que grupo Prof=IF-

B apresenta maior concordância de opinião em relação à inclusão, de forma que os resultados indicam maior favorabilidade em relação à inclusão de alunos com deficiência. Este grupo recebeu avaliações positivas em todas as variáveis, ou seja, indicação para atitude social positiva em relação às pessoas com deficiência, nível elevado na formação continuada e confiante nas sistematizações aferidas à educação inclusiva na instituição onde leciona.

Muito mais que respostas, o estudo gera perguntas e tece ideias. A premissa de processos formativos, encontra seus princípios no tensionamento do pensamento que indaga em busca de possibilidades. A pergunta é inerente a pesquisa. Como gerar possibilidades, junto aos professores, de tecer um espaço de reflexão sobre nossas próprias práticas político-pedagógicas e as sensações, sentimentos, medos e responsabilidades que as situações escolares inclusivas nos proporcionam? Quais são os fios que se tecem entre esse saber praticado pelos professores e as múltiplas noções teórico-epistemológicas sobre a deficiência? Há, entretanto, dentre as interrogantes, uma afirmação consolidada, qual seja, a de que o processo inclusivo deve ser pensado não como um simples substantivo ou coisa, mas como um verbo, como um processo que se realiza.

Existem diversas políticas públicas voltadas para a inclusão social e a garantia de acesso das pessoas com deficiência aos seus direitos sociais. Mesmo assim, ainda é possível nos depararmos com várias situações de descaso, abandono e preconceito, seja pela falta de uma conscientização adequada, seja pelo fato de, culturalmente, o deficiente ter sido visto e interpretado como diferente e inferior.

Notadamente, verifica-se que as questões políticas, sociais e culturais, historicamente construídas e reforçadas, têm o poder de influenciar na interpretação que se faz dos fenômenos, como é o caso da deficiência. Nesse aspecto a Teoria das Representações Sociais tem papel importante. Nessa premissa, pesquisas voltadas a mensurar atitude social em relação a inclusão tendem a ser instrumentos valorosos, de modo que sugere-se que estas considerem as crenças abrangendo três construtos relacionados: atitudes em relação ao ensino em salas de aula inclusivas, sentimento em relação às pessoas com deficiência e preocupações sobre a inclusão de alunos com deficiência em salas de aula regulares.

Neste estudo, considera-se que “as atitudes sociais favoráveis à inclusão, representam ancoragem cognitiva à mobilização dos conhecimentos e recursos disponíveis para a constituição da educação inclusiva”. (VIEIRA e OMOTE, 2021). Dentro dessa premissa, cabe dizer que para refletir sobre a construção social da deficiência, é necessário perpassar pela temática das atitudes sociais. As atitudes sociais são variáveis que podem auxiliar na reflexão sobre a construção social das deficiências.

Dito isso, no que se refere ao objetivo proposto na pesquisa, os resultados descritos aferiram concordância com o propósito deste estudo, quanto a relevância da formação de professores que considere em seus processos formativos a subjetividade das relações sociais e a representações tecidas nestas interações, notadamente as atitudes sociais dos professores frente à educação inclusiva.

Nesse sentido, estudos que envolvam as atitudes sociais em relação à inclusão são necessários, pois podem fornecer indícios de como os envolvidos no ensino inclusivo estão lidando com os alunos, bem como elaborar e aplicar possíveis estratégias de enfrentamento.

Entretanto, não basta apenas mensurar as atitudes sociais em relação à inclusão, é necessário que os estudos avancem na direção da criação de estratégias que possibilitem intervir para tornar as atitudes sociais mais positivas em relação à inclusão (VIEIRA; OMOTE, 2017). Neste estudo, a indicação de que a subjetividade docente venha a tornar-se um constructo teórico de abordagem multidimensional na formação de professores, cuja referência pode ser encontrada nos Estudos da Deficiência²⁵, entre outras possibilidades que passo a apresentar nos tópicos abaixo.

Neste ponto, referencio o tempo quando iniciei minha carreira como professora e, fiquei imediatamente surpresa, com a forma como as escolas públicas se configuravam, agarradas a justificativa contundente de separar a educação em duas esferas, geral e especial. Rótulos usados como dificuldade de aprendizagem e perturbação emocional, e termos como comorbidade de deficiências com transtornos de aprendizagem combinados, eram usados para determinar a localização física, tipo de colocação da turma, formas de currículo e professores para alunos com deficiência. Em resumo, reconheci que os sistemas estruturais e as práticas culturais dentro da educação, tendiam a incapacitar ainda mais as crianças e jovens que já lutavam para ter sucesso nas escolas. Como professora iniciante, pareceu-me que as escolas eram lugares avassaladores e opressivos, impulsionados em parte por uma compreensão estreita e rígida das diferenças humanas.

Tudo o que dizia respeito aos conceitos combinados de deficiência e educação foi inquestionavelmente canalizado para a caixa padrão da educação especial. A educação especial, portanto, era uma realidade inquestionável. Existia como evidenciado através de leis, certificações institucionais, graus acadêmicos, programas de formação de professores,

²⁵ Para saber mais: Estudos da Deficiência: Interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social, as autoras Marivete Gesser, Pamela Block e Anahí Guedes de Mello defendem a relevância de uma perspectiva anticapacitista nas pesquisas e práticas sociais, a qual coaduna com a luta política das pessoas com deficiência pela garantia dos direitos humanos e da justiça social.

administradores, organizações escolares, profissionais, livros didáticos, pesquisas e assim por diante. No entanto, essa realidade me perturbava profundamente e questionamentos surgiam constantemente. Poderia haver dois tipos de pessoas no mundo: deficientes e não deficientes? Como poderíamos ter cem por cento de certeza? E, mesmo que isso fosse verdade, por que eles tinham que ser segregados nas escolas uns dos outros no “apartheid” de (in)capacidade? As crianças e os jovens que ensinei eram, em grande parte, de famílias pobres ou da classe trabalhadora, alguns vindo de escolas rurais, diversos credos, experienciei a educação no encarceramento das prisões, entre tantos, nunca ensinei uma criança ou jovem negro, o que hoje sei, não se tratar de uma situação atípica, pois as estatísticas mostram que pessoas negras com deficiência, são multiplamente marginalizados e são maioria fora da escola. Enfim, nunca os vi espelhados ou representados na literatura acadêmica. As revistas de educação especial estavam cheias de tabelas e gráficos que não faziam muito sentido para mim, mas soavam autorizados. Em suma, desde o momento em que iniciei havia uma grande dissonância entre o campo acadêmico estabelecido da educação especial e a realidade vivida por aqueles que nela atuavam cotidianamente, tanto estudantes quanto profissionais.

Argumenta-se, longe de tratar-se de intuição, mas sim, em considerável experiência profissional de anos de inserção nos mais diversos níveis da Educação Básica à Superior, que a capacidade inconsciente ou subjetividade revelada através das lentes dos professores, deixa transparecer como tendem a permanecer cúmplices em um sistema que patologiza, separa e classifica os alunos com deficiência. De forma que, reconhecer a deficiência como parte do tecido de identidades múltiplas e que se cruzam é fundamental para aumentar a consciência do capacitismo na sociedade.

Tempos dissonantes? Ao contrário, temporalidade histórica, isto é, atingimos o ano de 2023, quase três décadas desde que iniciei na docência, e restou-me comprovada que a formação de professores no Brasil opera dentro dos mesmos contextos politicamente polarizados e tensos das escolas.

Um paradoxo perturbador, considerando que a educação inclusiva, exige trabalho coletivo que una vozes e papéis da academia e vozes ativistas de grupos populacionais diversos, com vistas a compor diálogo enérgico e propositivo às agendas das políticas públicas, notadamente, àquelas comprometidas com educação que se constitui dentro de um sistema educacional inclusivo. Quando me refiro à multiplicidade de vozes em diálogos plurais, busco pela deflagração de dialogias, capazes e eloquentes na exploração de como o poder circula de maneira coercitiva e não coercitiva para sustentar e questionar a normalidade, pois mesmo, em espaços acadêmicos de formação de professores, a deficiência tende a ser o “convidado

indesejado à mesa”, no sentido de seu apagamento na elaboração de processos formativos, ainda que nomeadamente imbuído de formação para a educação inclusiva.

Pois bem, toda essa configuração participante dialógica, a qual me refiro, requer uma mudança na forma como a formação de professores é conceituada para uma nova geração de professores e formadores de professores antirracistas e anticapacitadores focados na interseccionalidade, cujos princípios podem ser ancorados nos Estudos da Deficiência em sua perspectiva crítica, cuja estrutura conceitual considere a aplicação de pedagogias de sustentação cultural²⁶ na formação de professores.

Estendo aqui, mais um pouco das percepções próprias que se foram formulando ao longo da docência, as quais nomearei de argumentos ou razões críticas para que os professores estejam cientes e incorporem discussões sobre deficiência e (in)capacidade na sala de aula: (1) a identidade da deficiência se apresentará em todas as salas de aula, pois todos os alunos têm necessidades e pontos fortes de aprendizado únicos; (2) alunos desde a primeira infância percebem diferenças e têm perguntas sobre a identidade da deficiência que são importantes para abordar; (3) mês, semana, dias ou simulações de conscientização sobre a deficiência promovem uma visão filantrópica-paternalista, inadequada e equivocada da deficiência e devem ser substituídos por discussões multirreferenciadas e significativas sobre a deficiência; (4) os professores não precisam ser 'especialistas em deficiência' para integrar-adaptar-flexibilizar currículo e que centralize as discussões sobre deficiência e (in)capacidade. Seriam estes, então os argumentos compilados ao longo de uma histórica com a educação, nomeadamente inclusiva, na particularidade do entendimento da pesquisa.

Cabe aqui referenciar o professor Sadao Omote²⁷ (1990, 2001, 2003, 2004, 2005, 2006, 2016, 2017, 2018, 2020, 2021) em sua trajetória discursiva sobre a educação inclusiva e, em defesa da importância de reconhecer que os professores têm a responsabilidade de cultivar ambientes nas salas de aula que implementem princípios democráticos de aprendizagem com ênfase na humanidade, dignidade e respeito por todos os alunos. Pesquisas que ao longo dos anos, vão se consolidar como referencial nos estudos sobre atitudes sociais em relação a educação inclusiva.

²⁶ A teoria histórico-cultural de Vigotski (1896 – 1934), seria um referencial interessante a ser considerado.

²⁷ Prof. Dr. Sadao Omote - É livre docente em Educação Especial pela Universidade Estadual Paulista (UNESP, 1992). Professor titular aposentado da Universidade Estadual Paulista (UNESP, 2005). Atualmente é professor adjunto da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Marília/SP. É Vice-presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial - ABPEE. Desenvolve pesquisas na área de Educação Especial com ênfase na integração do deficiente, formação de recursos humanos em Educação Especial, família de deficiente e formação do pesquisador em Educação.

Como estudioso das atitudes sociais frente a deficiência, pessoas com deficiência e a educação inclusiva, entende que alunos com deficiência têm necessidades complexas de apoio como merecedores de humanidade, dignidade e respeito. Em seus estudos, o professor Sadao Omote, tem insistido na necessidade de considerar a subjetividade de professores, a partir da observação de suas atitudes sociais em face a educação de pessoas com deficiência, como princípio epistêmico relevante na formação de professores, com vistas a construir uma consciência crítica, bem como, reimaginar perspectivas sobre a aprendizagem. Essas duas premissas, se apresentam nos seus estudos como condição de mudanças que devem ocorrer para envolver a práxis, ou seja, reflexão e ação guiadas pela teoria, e, reparar epistemologias disfuncionais de sala de aula.

Dito isso, reafirma-se que também neste estudo, tem-se a pretensão de propor possibilidades para (re)imaginar a preparação e prática de professores, concentrando-se nas crenças e influências de professores e formadores de professores e os impactos duradouros de tais atitudes sociais, frequentemente, observadas em contextos escolares.

Arguindo-se em torno da percepção de um possível “desconforto com a deficiência na formação de professores”, como consequência, as conceituações de inclusão dos professores são problemáticas, uma vez que, tendem a pensar com base em um modelo médico-caritativo e favorecem a escolarização especial-segregativa para grupos específicos de crianças, jovens e adultos. Como enfrentamento a esta situação, o estudo propõe que os processos formativos formalizem estrutura conceitual e aplicação pedagógica, referenciadas em vertentes teórico-prática de análises interseccionais que incluam a deficiência como uma construção social e produto de contextos culturais, políticos, espaciais, econômicos e temporais para alunos e professores.

Importante registrar que referimo-nos às atitudes sociais em relação à inclusão como o nível em que os professores são positivos sobre a ideia de educar todas as crianças e jovens na escola regular e o nível em que aceitam esta responsabilidade como parte da sua profissão. Além disso, nossa aspiração de registrar as crenças dos professores sobre a inclusão envolve a elucidação de meios formativos pela desconstrução de suas atitudes, no sentido de que busca compreender sua filosofia pessoal sobre a pedagogia em relação à deficiência, uma filosofia intrínseca que se reflete em suas atitudes.

Desta forma, o estudo apresenta as seguintes proposições:

- Prioridade máxima na formação de professores: libertar-se do foco da educação especial e definir sua própria agenda independente. O fato de a educação especial ter dominado o debate no campo da educação inclusiva pode ter estagnado tanto os desenvolvimentos práticos

quanto os teóricos. Por essas razões, uma discussão sobre o professor e a competência docente é relevante;

- A (re)contextualização dos cursos de formação (inicial e continuada) de professores para se adequar ao conhecimento prévio, atitudes e crenças dos professores sobre a inclusão;

- Abordagem da educação inclusiva a partir de três dimensões: a criação de culturas, a produção de políticas inclusivas e o desenvolvimento de práticas inclusivas. Estabelecer causa relacional entre essas três dimensões e estabelecer como a combinação pode levar à mudança educacional e evolução no desenvolvimento de escolas inclusivas;

- O paradigma histórico-cultural tende a ser útil para reconhecer a elaboração da deficiência como uma construção social e, possibilita, entender que a realidade da deficiência é criada por meio da representação social. Refletir sobre a representação social da deficiência, pode contribuir para mover a compreensão da deficiência para além da consciência passiva, além de constituir uma ferramenta ativa contra o ideário da incapacidade e a discriminação;

- Explorar a deficiência como um fenômeno socialmente construído requer que a análise seja expandida para incluir tanto aqueles com deficiência quanto aqueles sem. Essa perspectiva depende da compreensão de que muito do que se acredita sobre a deficiência resulta de significados (representação social) atribuídos por aqueles que não são deficientes e desafia as suposições sobre as quais esses significados se baseiam;

- Colocar a compreensão da deficiência como pessoal e mutuamente construída e situada dentro dos discursos sociais, pois a deficiência não é um fenômeno universal, inequívoco e invariável, mas um conceito que, conforme enfatizado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, está em constante evolução;

- Considerar as representações sociais da deficiência, como ferramenta cognitiva para explicar a falta de aceitação e inclusão das pessoas com deficiência na sociedade. Parte da exclusão existente pode ser devida a uma colisão de interpretações da realidade que pode resultar em dissonância, isto é, visões incompatíveis da deficiência entre pessoas com e sem deficiência. A dissonância só pode ser removida se o abismo entre as duas realidades for preenchido com conhecimentos construídos individual e socialmente, interna e externamente, e decorrentes da exposição consistente a fenômenos baseados em experiências vividas pelo outro que estão fora de seus esquemas reconhecidos;

- Processos formativos que se coadunem ao estudos sobre deficiência devem ser basicamente críticos, adotando a interseccionalidade como um quadro de referência importante. Considerar a perspectivas da interseccionalidade, como forma de explorar os múltiplos eixos de diferença e direcionar atenção explícita à diversidade entre pessoas com deficiência, ao invés

de empregar uma abordagem aditiva que envolve olhar para várias variáveis como isoladas e dicotômicas, em vez de interativas e mutuamente interdependentes, ou seja, apreender a “deficiência” isoladamente de outras categorias, como gênero, religião, renda, idade, origem cultural, situação familiar e muitas outras. A perspectiva interseccional, procura iluminar vários fatores interativos que afetam as vidas humanas, e, tenta identificar como essas diferentes condições sistêmicas, variando no lugar, no tempo e nas circunstâncias, cooperam para reproduzir as condições de desigualdade;

- Considerar que estudos críticos e interseccionais sobre a deficiência, devem se pautar por abordagens: (1) inclusivas: processo que considera as pessoas com deficiência como participantes ativos, de modo que ouvir uma diversidade de pessoas com deficiência sobre suas experiências de inclusão e participação na sociedade; (2) reflexivas: capturar e incluir totalmente as vozes de pessoas com deficiência e oferecer oportunidades para que perspectivas tradicionalmente marginalizadas sejam ouvidas, devem ser consideradas como narrativas úteis para recuperar as histórias de pessoas com deficiência, bem como, valorizado como material de pesquisa adequado que permitem significar diferenças entre essas experiências sem a ênfase problemática na universalidade delas; (3) antiessencialistas: centrar-se na interrogação de categorias culturais, discursos, linguagem e práticas nas quais 'deficiência', 'anormalidade', 'ser normal' e “incapacidade” passa a existir por meio de seu desempenho social, e no poder que essas categorias têm na construção de subjetividades e identidades do eu e do outro.

- Articular as narrativas ou histórias dominantes sobre a deficiência na educação e ilustrar as maneiras pelas quais a vivência em crenças, a prática e as representações dos professores sobre deficiência são efetivamente constituídos ou disciplinados, por meio desses discursos e narrativas institucionalizados da burocracia da educação especial;

- Aprender para analisar e refletir sobre as formas pelas quais os professores resistem e transgridem as estruturas discursivas da escolarização de forma que lhes permitam (re)elaborar a deficiência na educação;

- Operacionalizar a exploração sobre as conexões entre as muitas práticas escolares e os desafios a essas práticas representadas pelos avanços na teoria educacional, são aspectos importante da aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores e formadores de professores. Uma base sólida para a construção desse desenvolvimento, exigirá explorações abertas e sem julgamento que liguem o conhecimento prévio, a experiência e as atitudes daqueles que estão sendo solicitados a preparar professores para ensinar em escolas cada vez mais diversificadas, bem como refletir e incorporar inovações tecnológicas e novas ideias teóricas sobre a aprendizagem;

- Operacionalizar, desenvolver e estabelecer vínculos entre as práticas nas escolas e a formação de professores nas universidades, numa parceria que respeite e desafie as práticas atuais. Argumenta-se, que esta parceria seria adequada para responder à crítica, de que os professores iniciantes não estão suficientemente bem-preparados para lidar com a diversidade, deficiência e outras diferenças dos alunos, cogitando-se a possibilidade de que formadores de professores, em seus respectivos cursos, não se comprometeram com a reelaboração do conhecimento incorporado sobre a pedagogia inclusiva que emergiu no processo de transformação dos sistema escolares inclusivos.

- Operacionalizar e implementar formação e desenvolvimento profissional aos formadores de professores, com base na exploração aprofundada e um autoestudo centrado nas formas como as ideias teóricas sobre a inclusão são implementadas na prática e transmitidas aos professores em formação. As tensões entre teoria e prática e entre diferentes perspectivas teóricas, devem ser vistas como oportunidades e não como problemas.

Por fim, após concluir este estudo, espera-se ter contribuído para suscitar discussões e reflexões sobre a inclusão de alunos com deficiência não apenas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio das instituições participante da pesquisa, mas na educação profissional como um todo e nas demais instituições que ofertam essa modalidade de educação.

Espera-se ainda, que esses resultados possam subsidiar os docentes, para que contribuam como facilitadores no processo de inclusão. Assim como espera-se ter contribuído para despertar o interesse na comunidade acadêmica, por mais conhecimento e o desenvolvimento de possíveis pesquisas acerca do tema, mostrando a importância do mapeamento de atitudes sociais frente à educação inclusiva, de forma a criar possibilidades para que os professores possam fazer parte do processo de inclusão como agentes participativos-transformadores. E por fim, contribuir para despertar o interesse dos órgãos públicos e unidades competentes, pela importância das políticas públicas de inclusão para voltadas à eliminação das barreiras, sejam elas atitudinais ou de ordem estrutural, de modo que se comprometam como facilitadores do processo de educação inclusiva.

Em relação às limitações deste estudo, há algumas considerações a serem feitas. A primeira delas diz respeito ao número reduzido de respostas obtidas, fator que pode comprometer os tamanhos de efeito independentes correspondentes e tamanhos de amostra para o agrupamento de tamanhos de efeito, avaliação de heterogeneidade e análise de subgrupo foi relativamente pequeno. Isso pode dificultar a validade do agrupamento dos tamanhos de efeito, comparações de efeitos e interpretação de resultados. Cuidados na interpretação dos resultados são necessários.

Sugere-se que os dados qualitativos das variáveis de resultado possam ser coletados antes e depois da simulação por meio de perguntas abertas ou entrevistas. Ele complementaria a interpretação dos dados quantitativos coletados por meio de pesquisas de autorrelato.

Outro ponto observado pela pesquisadora, tem relação com o fato de que a conscientização pública sobre a necessidade de igualdade de oportunidades e direitos para pessoas com deficiência foi intensificada em campanhas de grupos de direitos das pessoas com deficiência. Da mesma, na criação de normas e políticas públicas para a garantia do direito das pessoas com deficiência a educação pública, de qualidade e inclusiva.

Dada essa maior consciência, pode-se questionar o quão precisas são as atitudes autorrelatadas e se outros fatores podem estar influenciando as atitudes relatadas em tais estudos. Embora, sem dados concretos para corroborar com tais suposições, durante a condução desta pesquisa, passei a indagar sobre a reatividade do respondente, ou seja, quando os respondentes percebem que suas atitudes estão sendo medidas e tentam alterar suas respostas. Não se ignora, certamente, que isso pode resultar de uma série de fatores, mas talvez um dos mais importantes a considerar aqui seja o efeito da desejabilidade social, ou seja, quando um indivíduo é motivado a endossar respostas que acredita serem as mais apropriadas socialmente.

Na percepção desta pesquisadora, estes são fatores que sugerem que a medição de atitudes explícitas em relação à pessoa com deficiência apresenta vários riscos para a validade. Um desses riscos é a reatividade do respondente, em que os respondentes percebem que suas atitudes estão sendo medidas e tentam alterar suas respostas. Isso pode resultar de uma série de fatores, mas talvez um dos mais importantes a considerar aqui seja o efeito da desejabilidade social, ou seja, quando um indivíduo é motivado a endossar respostas que acredita serem as mais apropriadas socialmente.

Enfim, as percepções de pesquisadora aqui relatadas, foram surgindo a medida em que estudava a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978) que aborda a predição de comportamento, sendo a reatividade do sujeito, um dos fatores críticos a serem considerados em pesquisas sobre crenças, valores, opiniões, ideologia, como é o caso da mensuração de atitudes sociais em relação às pessoas com deficiência e a educação inclusiva.

O estudo das representações sociais, segundo Moscovici (2003), se propõe a identificar como determinado grupo social compreende e explica qual a sua maneira de interpretar a realidade social onde está inserido. Um apanhado histórico evidencia que as diversas transformações socioculturais na forma de enxergar e lidar com o deficiente foram produtos de mudanças na significação e representação social desse conceito, relacionados as mais diferentes

perspectivas sobre o fenômeno pelas mais variáveis vertentes, científica, médica, cultural, religiosa, educacional etc.

No sentido de contribuir com as proposições de dúvidas de análise de pesquisa de autorrelato, principalmente quando são realizadas pela aplicação de instrumentos mensuráveis como ELASI, pensado como possibilidade de enfrentamento desta dubiedade do autorrelato, seria aplicar uma compreensão qualitativa mais profunda dos padrões específicos de inclusão e seus significados para os professores que participarem da pesquisa.

Da mesma forma que se cogita que esse tipo de percepção seria melhor alcançado por estudos de caso. O uso de um projeto de métodos mistos seria altamente recomendado para entender os padrões de inclusão na sala de aula e na formação de professores de uma forma mais voltada para o futuro. Devido a isso, questões de amostragem, validade interna e externa e procedimentos de coleta de dados teriam que ser reconsiderados. Outra possibilidade seria o uso de diferentes fontes de dados, por exemplo, professores de universidades de formação de professores, professores com experiência e sem experiência, pais e alunos com deficiência.

Sugere-se também lançar mão de uma variedade de procedimentos, por exemplo, questionários, entrevistas, observações e uma variedade de metodologias, por exemplo, etnografia, e abordagens experimentais, poderiam ser combinadas para aprofundar nossa compreensão da atitude social frente a educação inclusiva. Como um propósito para pesquisas futuras, acredito que os dados longitudinais em delineamentos multimétodos sequenciais seriam os mais adequados para pesquisas preditoras de comportamento, como é o caso da mensuração de atitudes sociais.

REFERENCIAS

- ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (Orgs.). **Teoria das representações sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2011.
- AMADO, João; FERREIRA, Sônia. A Entrevista na Investigação Educacional. In: **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2013.
- ANTIPOFF, Helena. O desenvolvimento mental da criança de Belo Horizonte. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas. (Org.). **Helena Antipoff: textos escolhidos**. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002, pp. 83-125.
- _____, H. Educação dos excepcionais. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas. (Org.). **Helena Antipoff: textos escolhidos**. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho federal de Psicologia, 2002, pp. 253-256.
- _____, H. Educação dos excepcionais e sua integração na comunidade rural. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas. (Org.). **Helena Antipoff: textos escolhidos**. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002, pp. 285-291.
- ÁVILA, C. F.; TACHIBANA, M.; VAISBERG, T. M. J. A. **Qual é o lugar do aluno com deficiência?** o imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 18, n. 39, p. 155-164, 2008.
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n39/v18n39a14.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2023.
- BALL, S.J. MAINARDES, J. (orgs). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo. 2011.
- BAPTISTA, C. R.; SILVA, C. M.; CORREIA, G. B. **O atendimento educacional especializado: uma análise de premissas organizadoras e de contextos de implementação**. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v.2, n.1, p. 43-54, Jan.- Jun., 2015.
- BARBOSA-FOHRMANN, Ana Paula et al. **Autonomia, dignidade e deficiência** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi. 2021, 469 p. ISBN - 978-65-5917-185-9. DOI - 10.22350/9786559171859. Disponível em: <http://www.editorafi.org>. Acesso em abril 2023.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- Barton, Len. **Superar las barreras de la discapacidad**. Cortez, 2017.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BAPTISTA, Cláudio Roberto; BEYER, Hugo Otto (org.) **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- _____; JESUS, D. M. (orgs.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

BERMÚDEZ, M.M.; ANTOLA, Navarrete. **I Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad. Ciencias Psicológicas**, 14(1), e-2107.

Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4595/459564063004/459564063004.pdf>.

Acesso em: 17 set. 2021.

BISCHOFF, C. M.; SANTOS, M. de S.; MUNCINELLI, S. E. Práticas Educacionais Inclusivas em Sala de Aula no Município de Caçador/SC. In: ROTH, Berenice Weissheimer (Org.). **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2009, p. 113-117.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: Planalto Central, 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em 16 dez. 2020.

_____. CONGRESSO NACIONAL. **DECRETO LEGISLATIVO Nº 186, DE 2008**

Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.

_____. PRESIDENCIA DA REPÚBLICA. **DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO**

DE 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil**

- **2003 a 2016**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Diretoria de Políticas de Educação Especial – DEPEE, 2016.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 11.342 2023**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja cargos em comissão e funções de confiança.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11342.htm

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Decreto nº 11.342 2023**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja cargos em comissão e funções de confiança.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11342.htm

_____. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2001. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022.

_____. **Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade – Documento Orientador**, 2009.

_____. **Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: [s. n.], 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)

[2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em: 19 nov. 2022.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**.

Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: CNE, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 19 nov. 2022.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação**

Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2022.

_____. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-

[2014/2013/Lei/L12796.htm#:~:text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20dar%20outras%20provid%C3%Aancias](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#:~:text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20dar%20outras%20provid%C3%Aancias). Acesso em 16 dez. 2020.

_____. **Resolução nº 02/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>.

Acesso em 16 dez. 2020.

_____. **Lei nº. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 16 de dez. 2020.

_____. **INEP. Censo Escolar**. 2017. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar> . Acesso em: 16 de dez. 2020.

_____. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 16 de dez. 2020.

_____. **IBGE. Censo Demográfico 2010**. Disponível em

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9673&t=sobre>. Acesso em: 16 de dez. 2020.

_____. **IBGE. Censo 2017**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/porcidade-estado-estatisticas.html?t=destaques&c=4318002>. Acesso em: 16 out. 2020.

_____. **INEP. Censo da educação básica 2021**: resumo técnico. Disponível em

<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-censo-da-educacao-basica-2021>. Acesso em: 04 fev. 2023.

_____. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação**. – Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>. Acesso em: 16 nov. 2022

_____. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil: 2003 a 2016.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial, 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020:** resumo técnico [recurso eletrônico]. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 24 de ago. 2021.

_____. FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Pesquisa Nacional de Saúde (PNS): 2013 – 2019.** 2019. Disponível em: <https://www.pns.icict.fiocruz.br/>. Acesso em: 28 nov. 2022.

_____. IBGE. **Pessoas com Deficiência e as Desigualdades Sociais no Brasil.** 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/34889-pessoas-com-deficiencia-e-as-desigualdades-sociais-no-brasil.html?=&t=resultados>. Acesso em: 28 nov. 2022.

_____. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 22 jun. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2022.

_____. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17 dez. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 abr. 2022.

_____. **Lei nº.12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 04 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 11 abr. 2022.

_____. **Lei nº.13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 11 abr. 2022.

_____. **Lei nº.13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 06 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 12 abr. 2022.

_____. **Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 out. 2020. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rpc001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 14 abr. 2022.

BUCCI, Maria Paula Dallari (org.). **Políticas públicas: reflexões sobre o conceito jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2006.

BUENO, J.G.S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** Revista Brasileira de Educação Especial [online], 3(5), 07-25, 1999,

Bueno, J.G.S. As pesquisas e a produção do conhecimento em educação especial: as investigações sobre políticas de educação especial no Brasil. Distúrbios da Comunicação, 24(3), 285-297. 2000.

BUENO, J.G.S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: Bueno JGS, Mendes GML, Santos RA. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise** (pp. 43-63). Araraquara, SP: Junqueira & Marins.

CARVALHO, A.O., Peixoto, L.M. (2000). **A escola inclusiva da utopia a realidade**. Braga: APPACDM. Distrital de Braga.

CARVALHO, R.E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação. 2004

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. **Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 26 (57), 2018. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3364>. Acesso em 20 out. de 2022.

_____. **Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas**. REVISTA DE EDUCAÇÃO PUC-CAMPINAS, v. 22, p. 371, 2017.

CARVALHO, Edmilson. **A produção dialética do conhecimento**. São Paulo: Xamã, 2008.

CHAHINI, T. H. C. **Atitudes sociais em relação à inclusão de alunos (as) com deficiência na educação superior**. Revista Interfaces da Educação, [S. l.], v. 7, n. 19, p. 314–328, 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/837>. Acesso em: 30 nov. 2022.

COSTA, Eduardo Moura da. **O método na obra Vigotski e a abordagem ontológica do desenvolvimento humano: uma análise histórica**. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista (UNESP). Assis, 2020. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/194309>. Acesso em: jan. 2023.

CROCHÍK, José Leon. et al. **Atitudes de Professores em Relação à Educação Inclusiva**. In:

Psicologia Ciência e Profissão, 2009, 29 (1), 40-59. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v29n1/v29n1a05.pdf>. Acesso em: 28 nov de 2022.

_____. (org.). **Preconceito e educação inclusiva**. [recurso eletrônico] Brasília: SDH/PR, 2011.

DALA SANTA Fernando, BARONI, Vivian. **As raízes marxistas do pensamento de vigotski: contribuições teóricas para a psicologia histórico-cultural**. *Kínesis - Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia*. v. 6 n. 12, 2014. Disponível em
<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/kinesis/article/view/4792>. Acesso em: jan. 2023.

DANTAS, T. C. **Experiência de pessoas com deficiência no ensino superior: um olhar sobre a vivência de empoderamento e auto-advocacia**. *Crítica Educativa*, v. 1, n. 2, p. 82-97, 2015. Disponível em:
<https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/55>. Acesso em: 26 out. 2022.

DOISE, Willen. **Direitos do homem e força das ideias**. Lisboa: Horizonte, 2002.

DUARTE, Newton. **A teoria da atividade como abordagem para a pesquisa em educação**. *Revista Perspectiva*, v.21, n.2, p.279-301, jul-dez, 2003. Disponível em
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9646>. Acesso em: maio 2023.

DUARTE, Newton. A ontologia do ser social e a educação. In: **VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. Águas de Lindóia, 2005.

DUARTE, Newton. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar**. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n.71, jul, 2000.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, Newton. **Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A.N.Leontiev**. *Cadernos Cedes*, v.24, n.62, p.44-63, abril, 2004

FEITOSA, Eveline Ferreira; MOARES, Betânea Moreira de; Lopes Júnior, Antonio Dário. **Análise de dados em Vigotski: um estudo com base no Materialismo Histórico-Dialético**. *Research, Society and Development*, v. 11, n.7, e18311729872, 2022. Disponível em
<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/29872/25756>. Acesso em jan. 2023.

FREY, K. (2000). **Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil, planejamento e políticas públicas**, Brasília, n. 21, p. 211-260, jun. 2000.

FERRE, N. (2001). **Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta**. In J. Larrosa & C. Skliar (Orgs.), *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença* (pp. 195-214). Belo Horizonte: Autêntica.

FERREIRA, Júlio Romero. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**.

Piracicaba: Unimep, 1993.

FREITAS, Marcos Cesar; XAVIER, Larissa dos Santos. Interseccionalidades e a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Educação básica, cultura, currículo. Caderno de Pesquisa 51, 2021. <https://doi.org/10.1590/198053147896>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/644x3dWqRP5ydLJ94BPHc5C/?lang=pt>. Acesso em: Maio 2023.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Discursos políticos sobre inclusão: questões para as políticas públicas de educação especial no Brasil. In: **Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação**, ANPED, 27., 2004, Caxambu. Anais eletrônicos. Caxambu: Anped, 2004. Minicurso – GT15. 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/t1510.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2022.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GESSER, Marivete; BÖCH, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena. (Orgs.) Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: Editora CRV. 2020, 248 p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GIRON, G. R. **Políticas públicas, educação e neoliberalismo**: o que isso tem a ver com a cidadania. Revista de Educação. PUC-Campinas. Campinas. Nº 24. jun. 2008.

GOMES, Claudia; GONZALEZ REY, Fernando Luis. **Inclusão Escolar**: Representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. Sociologia Ciência e Profissão, vol. 27, n. 3, 2007, pp. 406-417. Conselho Federal de Psicologia Brasília, Brasil Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282021757004>. Acesso em 8. set. 2021.

GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.) **Textos em representações sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

JODELET, Denise. **Representações sociais e mundos de vida**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPress, 2017.

JODELET, D. **Representações sociais um domínio em expansão**. In: As Representações Sociais. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001. p. 17 -44.

JODELET; MADEIRA (et. al.). **AIDS e Representações Sociais**: a busca de sentidos. Natal: EDUFRN, 1998, p. 47-72.

JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 89-112.

LANNA JÚNIOR, Mario Cleber Martins. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/Hist%C3%B3ria_do_Movimento_Pol%C3%ADti

co_das_Pessoas_com_Defici%C3%Aancia_no_Brasil.pdf?1473201976. Acesso em: out. 2022.

LIMA, Solange Rodvalho; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Políticas nacionais para a educação das pessoas com deficiência.**

<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BC22.pdf> . Acesso em jun. 2023.

LÖWY, Michael. **Ideologia e ciência social:** elementos para uma análise marxista. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LÚRIA, A. R. **Introdução evolucionista à psicologia geral.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, V.1. Curso de Psicologia Geral, 1992.

LÚRIA, A.R. **Desenvolvimento cognitivo.** São Paulo: Ícone, 1990

MADEIRA, L. M. (ORG.). **Avaliação de Políticas Públicas.** Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, 2014.

MAINARDES, JEFERSON. **Abordagem do ciclo de políticas:** uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyYtCQHCFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em maio 2023.

MALACRIDA, V. A. **Ser professor no contexto do século XXI:** as representações sociais de professores. 2012. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNOESTE, Presidente Prudente, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

_____. **Inclusão escolar:** o que é? Por que é? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Gabriela Dal Forno; ABREU, Gabriela Vieira Soares de; ROZEK, MARLENE. **Conhecimentos e crenças de professores sobre a educação inclusiva:** revisão sistemática da literatura nacional. Educação em Revista [online]. 2020, v. 36, e218615. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hC5ddRwNXCTH4VbXQKcjM7y/abstract/?lang=en#>. Acesso em 27. set. 2021.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Fundamentos da educação especial.** São Paulo: Livraria Pioneira Editora. Série Cadernos de Educação, 1982.

MENDES, E. G. A Formação do Professor e a Política Nacional de Educação Especial. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Professores e educação especial:** formação em foco. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. v. 2. p. 131-146.

MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M.; LIMA, C. M. **A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 549-576, maio/ago. 2009

MINAYO, M. C. S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P. A. MORAIS, J. S.; NASCIMENTO, F. S. C. do; MAGALHÃES, N. R. S.; BRANDT, A. G. (Orgs.). **Compromissos, desafios e retrocessos das políticas públicas educacionais na formação e no desenvolvimento profissional**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 368p.

MINAYO, Maria Cecília. **O Conceito de Representações Sociais dentro da Sociologia Clássica**. In: JOVCHELOVITCH, Sandra, GUARESCHI, Pedrinho (Orgs.). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. Pelotas: Educat, 2002

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais, investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S. **Psicologia das minorias ativas**. Petrópolis: Vozes, 2011

_____. **S. A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MULLER, P.; SUREL, Y. **A análise de políticas públicas**. Pelotas: Educat, 2002.

MIOTO, Regina Célia Tamasso; LIMA, Telma Cristiane Sasso de. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Revista Katál. Florianópolis v. 10, n. esp. p. 37-45, 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvvhc8RR/?lang=pt>.

MONARCHA, C. **Laurenço Filho e a organização da Psicologia aplicada à educação**. São Paulo, 1922-1933. Brasília: Inep/Mec, 2001.

MUSIS, C. R.; CARVALHO, S. P. **Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência: a prática educacional e o ideal do ajuste à normalidade**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 110, p. 201-217, jan./mar. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n110/11.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2017.

OMOTE, Sadao. **A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Jan.-Abr. 2005, v.11, n.1, p.33-48. Disponível em: <https://www.abpee.net/pdf/artigos/art-11-1-3.pdf>. Acesso em out. 2022.

OMOTE, S.; BALEOTTI, L. R.; CHACON, M. C. M. **Escala de atitudes sociais em relação à inclusão: versão específica para cada categoria de deficiências**. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 1, n.1, p. 21-28, Jun.-Dez., 2014. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/4032>. Acesso em: out. 2022.

OMOTE, Sadao. **Escala de atitudes sociais em relação à inclusão**. J. Res. Spec. Educ. Needs, 16:470-473. 2016. Disponível em: <https://nasejournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12308>. Acesso em 10 dez, 2021.

_____. **Atitudes Sociais em Relação à Inclusão: Recentes avanços em pesquisa**.

Ensaio. Revista Brasileira Educação Especial. 24 (spe). Oct-Dec, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/VKFFLxSr5GW6LKq9P7crnFt/?lang=pt#>. Acesso out. 2022.

_____. **Estigma do tempo da inclusão**. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v. 10, n.3, p. 287– 308, 2004. Disponível em: <https://www.abpee.net/pdf/artigos/art-10-3-3.pdf>. Acesso em 24 set. 2021.

_____. A concepção de deficiência e a formação do profissional em educação especial. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M.; TANAKA, E. D. (Org.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: Editora da UEL, 2001. p. 45-52.

_____. et al. **Atitudes Sociais de educadores em relação à inclusão**. In: Simpósio em filosofia e ciência, 5., 2003, Marília. Anais eletrônicos. Marília: UNESP-Marília-Publicações, 2003. CD ROM.

_____. et al. **Inclusão e a questão das diferenças na educação**. Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação, São Carlos, v. 24 p. 251-272, 2006. Número Especial. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10589/10117>. Acesso em: 22 out. 2022.

_____. **Estereótipos a respeito de pessoas deficientes**. São Paulo, SP: Didática, 1990.

OLIVEIRA, Avelino. **Educação e exclusão**: uma abordagem ancorada no pensamento de Karl Marx. Porto Alegre: URGs, 2002.

OLIVEIRA, E. de; ROMILDA, T.; FREIRE ANDRADE, D. B. S.; MUSSIS, C. R. de. **Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação**. Revista Diálogo Educacional, vol. 4, núm. 9, maio-agosto, 2003, pp. 1-17. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil.

OZGA, J. **Investigação sobre políticas educacionais**. Terreno de contestação. Coleção currículo, políticas e práticas. Porto: Porto Editora, 2000.

PLETSCH, Marcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de. **Educação comum ou especial?** Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1286-1306, maio 2021. e-ISSN: 1982-5587.

PEREIRA, João Márcio Mendes; PLETSCHE, Márcia Denise. **A agenda educacional do Banco Mundial para pessoas com deficiência e o caso brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 26 e260057 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xDsHSq9wHbnyCM37Z9dmdkS/?lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2021.

POPKWETZ, T.; LINDBLAD, S. **Estatísticas educacionais como um sistema de razão**: relações entre governo da educação e inclusão/exclusão sociais. Educação e Sociedade. V.22, n. 75, p. 111-148. Campinas, SP, ago. 2001.

RAFANTE, H.C. Política de Educação Especial no Brasil: a relação entre o Estado, a sociedade civil e as agências internacionais na criação do CENESP. In: **Reunião Anual da**

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. n. 37, 2015. Florianópolis. PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira, 2015. Florianópolis: Anped, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-3916.pdf> . Acesso em: 20 fev. 2023.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica Magalhães. **Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014)**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276-307, jan./abr. 2018. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3989/3576>. Acesso em: 25 nov. 2018.

RICHARDSON, R. J. *et al.* **Pesquisa Social: Métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, S. C.; CHRISTO GOBBI, B.; ADALGISA SIMÃO, A. **O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: Descrição e aplicação do método**. Organizações Rurais & Agroindustriais, vol. 7, núm. 1, 2005, pp. 70-81. Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais, Brasil.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKI, B. **Psicologia Social**. 27a ed. Petrópolis - RJ: 2007.

ROSA, MARIANA. **A política neoliberal transformou a deficiência em mercadoria**. <https://www.cartacapital.com.br/educacao/a-politica-neoliberal-transformou-a-deficiencia-em-mercadoria/>. 2023. Acesso em: jun. 2023.

ROMANELLI, Nancy. **A questão metodológica na produção vigotskiana e A dialética marxista**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 16, n. 2, p. 199-208, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/KKtMtQRWmqWRrDZ8YyHRRCyt/?lang=pt>. Acesso em: jan. 2023.

RUA, Maria das Graças; ROMANINI, Roberta. **Para aprender políticas públicas**. Unidade 1 – As diferentes conceituações de políticas públicas. 2015 (Livro Digital), p. 3-25. Disponível em: http://igepp.com.br/uploads/ebook/para_aprender_politicas_publicas_-_unidade_01.pdf. Acesso em 11/08/2019.

RUA, Maria das Graças; ROMANINI, Roberta. **Para aprender políticas públicas**. Unidade 5 – As abordagens das políticas públicas. 2015 (Livro Digital), p. 3-35. Disponível em: http://igepp.com.br/uploads/ebook/para_aprender_politicas_publicas_-_unidade_05.pdf. Acesso em 04 de jan. de 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina S.A. 2009. ISBN 978-972-40-37-38-7.

SABEL, Samantha Carla. **A psicologia de Vigotski e o materialismo histórico-dialético de Marx e Engels: relações arqueológicas**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2006. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/89373>. Acesso em: jan. 2023.

SALOVIITA, Timo. **Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland**.

Scandinavian Journal of Educational Research. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/329220437_Attitudes_of_Teachers_Towards_Inclusive_Education_in_Finland. Acesso em 20 set. 2021.

SARAIVA, Enrique. **Introdução à teoria da política pública**. In: SARAIVA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. Políticas públicas; coletânea. Vol. 1. Brasília: ENAP, 2006, 313p.

SILVA, Luciene M. **O estranhamento causado pela deficiência**: preconceito e experiência Luciene M. da Silva. Revista Brasileira de Educação. v. 11n. 33 set./dez. 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/i/2006.v11n33/>. Acesso mai. 2023.

SILVA, J. O. **Educação Inclusiva**: A estranha necessidade de Políticas para incluir pessoas. Tese Doutorado em Serviço Social. Faculdade de Serviço Social, da PUC/RS, 2015.

SPINK, M. J. **Representações Sociais**: questionando o estado da arte. Psicologia & Sociedade, v. 8, nº 2, jul./ dez. 1996.

SPINK, M.J. (ORG). **O Conhecimento no Cotidiano**: As Representações Sociais na perspectiva da psicologia social. Brasiliense: São Paulo, 1993.

STAINBACK, Susan.; STAINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade**. Cadernos da AATR – BA, Bahia, p. 1-11, 2002. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf. Acesso em: 30 out. 2022.

TOMÉ, A. M.; FORMIGA, N. S. **Abordagens teóricas e o uso da análise de conteúdo como instrumento metodológico em representações sociais**. Psicologia e Saúde em debate, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 97–117, 2020. DOI: 10.22289/2446-922X.V6N2A7. Disponível em: <https://psicodebate.dpgpsifpm.com.br/index.php/periodico/article/view/V6N2A7>. Acesso em: 18 out. 2022.

UNESCO. Educação 2030. **Marco de Ação da Educação Declaração de Incheon**. Rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. 2009. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em 22 out. 2022.

QUIVY, R.; CAMPENHOUT, V. L. **Manual de investigação em ciências sociais**. Tradução: João Menhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho. 4. ed. Lisboa: Editora Gradiva, 2005.

VAN DER ,Veer, R., VALSINER, J. (2001). **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Loyola.

VIEIRA, Camila Mugnai. OMOTE, Sadao. **Atitudes Sociais de Professores em Relação à Inclusão**: Formação e Mudança. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/sFZmbYyQZGqzTqBhsDL6NBq/?lang=pt>. Acesso em 05 set. 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Neoliberalismo, Império e políticas de inclusão**: problematizações iniciais. In: RECHIO, Cinara Franco. FORTES, Vanessa Gadelha. A educação e a inclusão na contemporaneidade. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.

VIGOTSKI, L. S. O Vigotski, L. S. **Teoria e método em psicologia**. 3 ed. Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY L. S.; LÚRIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

_____. **A formação social da mente**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991

_____. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Psicologia concreta do homem**. In: Educação e Sociedade. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação (71), 21-44. 2000.

_____. História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Trad. José María Bravo. In: **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor. 2001.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A transformação socialista do homem**. In: VARNITSO, 3, p. 36-44, 1930. Trad. Roberto Della Santa Barros. Disponível em: http://www.pstu.org.br/cont/subjetividade_vigotski.pdf.

ZIA, K. P. **Gota d'água**: imaginário coletivo de educadoras inclusivas sobre ser professor em tempos de inclusão.

WERTSCH, James V. **Vygotsky y la formación social de la mente**. Barcelona: Ediciones, Paidós, 1988.

APÊNDICE

INSTRUMENTO DE PESQUISA

QUADRO DE REGISTRO DE INFORMAÇÃO DO PARTICIPANTE

Caro(a) participante, Solicitamos sua imprescindível colaboração, no sentido de responder a esta pesquisa. - Pedimos que inicialmente preencha o quadro abaixo de acordo com o Campus de sua atuação.
IF: - Campus: Cursos técnicos nos quais atua: - Ensino Médio Integrado: - Disciplinas: - Ensino Médio Subsequente: - Disciplinas: - EJA – EPTNM: - Disciplinas
Formação: Área de formação: - Graduação: - Especialização: - Mestrado: - Doutorado: Formação continuada na área da educação de Pessoas com Deficiência: <input type="checkbox"/> Libras <input type="checkbox"/> Braile <input type="checkbox"/> Tecnologias Assistivas <input type="checkbox"/> Adaptação/flexibilização Curricular <input type="checkbox"/> Comunicação Alternativa e Aumentativa <input type="checkbox"/> Transtorno do Espectro do Autismo <input type="checkbox"/> Deficiência Intelectual <input type="checkbox"/> Outros

ESCALA LIKERT DE ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO: ELASI – FORMA/A

Caro participante,

São apresentados, nas páginas seguintes, 35 enunciados, cada um seguido de cinco alternativas que indicam a extensão em que você concorda com o enunciado ou discorda do seu conteúdo. A sua tarefa consiste em ler atentamente cada enunciado e assinalar uma das alternativas, aquela que expressa melhor o seu grau de concordância ou discordância. As alternativas são:

- (a) Concordo inteiramente
- (b) Concordo mais ou menos
- (c) Nem concordo nem discordo
- (d) Discordo mais ou menos
- (e) Discordo inteiramente

Cada enunciado vem acompanhado das letras (a), (b), (c), (d) e (e).

Veja o seguinte exemplo:

1. A pena de morte deve ser instituída no Código Penal Brasileiro.

(a) (b) (c) (d) (e)

Se você concorda inteiramente com o enunciado de que a pena de morte deve ser instituída no Código Penal Brasileiro, deve assinalar a letra (a); se concorda mais ou menos (apenas em parte), deve assinalar a letra (b); se nem concorda nem discorda (é indiferente, não tem opinião formada a esse respeito, está completamente indeciso ou não compreendeu direito o enunciado), deve assinalar a letra (c); se discorda mais ou menos (em parte), deve assinalar a letra (d); e se discorda inteiramente do enunciado, deve assinalar a letra (e).

Responda a todas as questões e em cada questão assinale apenas uma alternativa. Na absoluta impossibilidade de responder a alguma questão, assinale a letra (c). Não há resposta certa nem errada. Portanto, responda de acordo com a sua própria opinião, baseando-se na primeira impressão.

Muito obrigada!

ESCALA LIKERT DE ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO: ELASI – FORMA/A

Assinale de acordo com as alternativas abaixo:

- | |
|---|
| (a) Concordo inteiramente
(b) Concordo mais ou menos
(c) Nem concordo nem discordo
(d) Discordo mais ou menos
(e) Discordo inteiramente |
|---|

1. O mercado de trabalho deve absorver a mão-de-obra de trabalhadores com deficiência.

(a) (b) (c) (d) (e)
2. A exclusão de determinados grupos improdutivos é necessária para a sobrevivência de toda e qualquer sociedade.

(a) (b) (c) (d) (e)
3. As diferenças entre as pessoas são vantajosas para a existência humana.

(a) (b) (c) (d) (e)
4. O aluno com deficiência tem o direito de receber apoio pedagógico como forma de responder às suas necessidades educacionais.

(a) (b) (c) (d) (e)
5. Os alunos com deficiência auditiva possuem diferenças significativas que os impedem de aprender junto com os alunos sem deficiência.

(a) (b) (c) (d) (e)
6. Deve ser assegurado o convívio de alunos com deficiência e aqueles sem deficiência na mesma sala de aula, ainda que sejam necessárias profundas modificações na escola.

(a) (b) (c) (d) (e)
7. A sociedade deve adequar-se para garantir a todos, inclusive àqueles com deficiência, o acesso a qualquer serviço ou instituição pública.

(a) (b) (c) (d) (e)
8. As crianças com deficiência intelectual severa têm o direito de serem atendidas nas escolas comuns, mesmo que para isso sejam necessárias profundas modificações em sua estrutura física e em seu projeto pedagógico.

(a) (b) (c) (d) (e)
9. O aluno com deficiência não tem nada a ensinar aos alunos sem deficiência.

(a) (b) (c) (d) (e)
10. A educação inclusiva deve ocorrer em qualquer nível de ensino, da Educação Infantil à Educação Superior.

(a) (b) (c) (d) (e)

11. O direito ao atendimento das necessidades básicas deve ser assegurado a todos.
- (a) (b) (c) (d) (e)
12. Não existe nenhuma possibilidade de troca de experiências positivas entre aluno sem deficiência e aluno com deficiência.
- (a) (b) (c) (d) (e)
13. Deve ser favorecida a convivência das pessoas com deficiência e sem deficiência.
- (a) (b) (c) (d) (e)
14. Todos temos direitos e deveres apesar das diferenças.
- (a) (b) (c) (d) (e)
15. Com a inclusão, o aluno com deficiência não tem o direito de optar por estudar em classe especial.
- (a) (b) (c) (d) (e)
16. Todos os indivíduos em todos os setores da sociedade devem fazer parte do movimento de inclusão.
- (a) (b) (c) (d) (e)
17. Não é possível garantir a participação de qualquer tipo de aluno na mesma classe porque é mais fácil ensinar para uma classe homogênea.
- (a) (b) (c) (d) (e)
18. Os direitos de cidadania devem ser garantidos a todos.
- (a) (b) (c) (d) (e)
19. No processo de escolarização, os alunos devem ser separados em categorias, de acordo como nível de aproveitamento.
- (a) (b) (c) (d) (e)
20. Todas as pessoas com deficiência, independentemente do grau de comprometimento, devem ter garantidos os seus direitos de cidadania.
- (a) (b) (c) (d) (e)
21. A lei deve determinar que, se uma pessoa com deficiência quiser estudar em uma escola pública, esta deverá oferecer a vaga.
- (a) (b) (c) (d) (e)
22. Os exames vestibulares devem ser adaptados para oferecer a todos os candidatos oportunidades iguais de acesso à universidade.
- (a) (b) (c) (d) (e)
23. Apenas os alunos com deficiência deverão fazer uso de recursos do ensino especializado.
- (a) (b) (c) (d) (e)
24. Promover a inclusão de crianças com deficiência é responsabilidade única e exclusiva das escolas.
- (a) (b) (c) (d) (e)

25. As sociedades em geral devem ser favoráveis à inclusão.
(a) (b) (c) (d) (e)
26. Devemos aceitar e conviver com a singularidade das pessoas.
(a) (b) (c) (d) (e)
27. As pessoas comuns não precisam esforçar-se para melhorar o relacionamento com pessoas com deficiência.
(a) (b) (c) (d) (e)
28. O sistema de saúde deve estar preparado para atender com qualidade toda e qualquer pessoa que necessita de seus serviços.
(a) (b) (c) (d) (e)
29. Aquele que é muito diferente deve ter seu próprio mundo.
(a) (b) (c) (d) (e)
30. Qualquer sociedade inclusiva deve estar estruturada para atender às necessidades de todos os cidadãos.
(a) (b) (c) (d) (e)
31. Não devem ser atendidos os alunos surdos no ensino universitário, se não forem oferecidos serviços de apoio.
(a) (b) (c) (d) (e)
32. A inclusão pressupõe o direito de igualdade de oportunidades para escolarização tanto de alunos com deficiência quanto daqueles sem deficiência.
(a) (b) (c) (d) (e)
33. Colocar alunos com deficiência em classes de ensino regular prejudica a aprendizagem dos alunos sem deficiência.
(a) (b) (c) (d) (e)
34. Pessoas com deficiência não devem chegar à universidade porque não têm condições de cumprir com os compromissos acadêmicos.
(a) (b) (c) (d) (e)
35. O lugar mais adequado de aprendizagem para o aluno com deficiência é a classe de Atendimento Educacional Especializado.
(a) (b) (c) (d) (e)

ESCALA LIKERT DE ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO: ELASI – FORMA/B

Caro participante,

São apresentados, nas páginas seguintes, 35 enunciados, cada um seguido de cinco alternativas que indicam a extensão em que você concorda com o enunciado ou discorda do seu conteúdo. A sua tarefa consiste em ler atentamente cada enunciado e assinalar uma das alternativas, aquela que expressa melhor o seu grau de concordância ou discordância. As alternativas são:

- (a) Concordo inteiramente
- (b) Concordo mais ou menos
- (c) Nem concordo nem discordo
- (d) Discordo mais ou menos
- (e) Discordo inteiramente

Cada enunciado vem acompanhado das letras (a), (b), (c), (d) e (e).

Veja o seguinte exemplo:

1. A pena de morte deve ser instituída no Código Penal Brasileiro.

(a) (b) (c) (d) (e)

Se você concorda inteiramente com o enunciado de que a pena de morte deve ser instituída no Código Penal Brasileiro, deve assinalar a letra (a); se concorda mais ou menos (apenas em parte), deve assinalar a letra (b); se nem concorda nem discorda (é indiferente, não tem opinião formada a esse respeito, está completamente indeciso ou não compreendeu direito o enunciado), deve assinalar a letra (c); se discorda mais ou menos (em parte), deve assinalar a letra (d); e se discorda inteiramente do enunciado, deve assinalar a letra (e).

Responda a todas as questões e em cada questão assinale apenas uma alternativa. Na absoluta impossibilidade de responder a alguma questão, assinale a letra (c). Não há resposta certa nem errada. Portanto, responda de acordo com a sua própria opinião, baseando-se na primeira impressão.

Muito obrigada!

**ESCALA LIKERT DE ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO (ELASI)
– FORMA B**

Assinale de acordo com as alternativas abaixo:

- (a) Concordo inteiramente
(b) Concordo mais ou menos
(c) Nem concordo nem discordo
(d) Discordo mais ou menos
(e) Discordo inteiramente

1. Os alunos diferentes devem ser separados, no processo de aprendizagem, de acordo com suas potencialidades.
(a) (b) (c) (d) (e)
2. No convívio com crianças com deficiências, as crianças sem deficiência têm o seu desenvolvimento global prejudicado.
(a) (b) (c) (d) (e)
3. As escolas particulares devem adaptar seus recursos para o atendimento de alunos com deficiência.
(a) (b) (c) (d) (e)
4. Os alunos com deficiência intelectual possuem diferenças significativas que os impedem de aprender junto com os alunos sem deficiência.
(a) (b) (c) (d) (e)
5. As universidades não devem adaptar seus recursos para o atendimento de alunos com deficiências.
(a) (b) (c) (d) (e)
6. Todos os alunos devem ter participação efetiva na vida da escola.
(a) (b) (c) (d) (e)
7. Não é saudável a convivência de pessoas com deficiência com aquelas sem deficiência.
(a) (b) (c) (d) (e)
8. Se o aluno não consegue acompanhar as atividades dos colegas, deve mudar para a classe de Atendimento Educacional Especializado.
(a) (b) (c) (d) (e)
9. A participação plena das pessoas com deficiência deve ser garantida em todos os contextos sociais.
(a) (b) (c) (d) (e)
10. Os alunos com deficiência não devem frequentar classe de ensino regular.
(a) (b) (c) (d) (e)
11. A educação inclusiva tem princípios democráticos e pluralistas, garantindo a igualdade de oportunidades educacionais a todos os alunos.
(a) (b) (c) (d) (e)

12. O melhor local de atendimento educacional para a pessoa com deficiência é na instituição especializada.
- (a) (b) (c) (d) (e)
13. Por mais diferentes que as pessoas sejam umas das outras, sempre é possível uma boa convivência entre elas.
- (a) (b) (c) (d) (e)
14. Não há necessidade de toda a sociedade envolver-se com o objetivo de promover a inclusão.
- (a) (b) (c) (d) (e)
15. A escola deve promover a convivência solidária entre os alunos com deficiência e aqueles sem deficiência.
- (a) (b) (c) (d) (e)
16. Não há benefícios com a inclusão, ela prejudica tanto alunos com deficiência quanto aqueles sem deficiência.
- (a) (b) (c) (d) (e)
17. Os alunos com deficiência só são beneficiados se permanecerem em instituições especializadas para atender mais adequadamente suas limitações.
- (a) (b) (c) (d) (e)
18. A pessoa com deficiência deve ter direito às mesmas oportunidades de emprego que os demais cidadãos.
- (a) (b) (c) (d) (e)
19. A sociedade deve selecionar aqueles que possuem melhores condições de aproveitamento das oportunidades.
- (a) (b) (c) (d) (e)
20. Uma sociedade inclusiva deve estar estruturada para atender as necessidades de todos os cidadãos, por mais diferentes que sejam.
- (a) (b) (c) (d) (e)
21. A interação entre as pessoas com as mais variadas diferenças é sempre vantajosa para todos.
- (a) (b) (c) (d) (e)
22. A sociedade deve criar meios de promover o aprendizado de todos, de acordo com as necessidades de cada um.
- (a) (b) (c) (d) (e)
23. Modificar a estrutura física da escola para o atendimento de alguns poucos alunos com deficiência é um gasto orçamentário desnecessário.
- (a) (b) (c) (d) (e)
24. O serviço de apoio ao educando com deficiência para a implantação de uma pedagogia inclusiva é um gasto injustificado.
- (a) (b) (c) (d) (e)

25. O Estado deve conferir todos os direitos à pessoa com deficiência na forma da lei.
(a) (b) (c) (d) (e)
26. A sociedade deve exigir que as pessoas com deficiência sejam atendidas em seus direitos.
(a) (b) (c) (d) (e)
27. As universidades devem ter garantida a autonomia de somente atender a alunos que possam adequar-se à sua estrutura em todos os aspectos.
(a) (b) (c) (d) (e)
28. A reforma agrária é uma medida necessária para a construção de uma sociedade inclusiva.
(a) (b) (c) (d) (e)
29. É justificável qualquer investimento para evitar que as vias públicas se constituam em obstáculos para a locomoção de pessoas com deficiência.
(a) (b) (c) (d) (e)
30. O currículo deve ser adaptado para garantir ao aluno com deficiência a sua participação em classe de ensino regular.
(a) (b) (c) (d) (e)
31. Os familiares da pessoa com deficiência devem lutar pela participação dela nas atividades festivas, esportivas e de lazer.
(a) (b) (c) (d) (e)
32. As escolas públicas devem adaptar-se ao sistema de educação inclusiva.
(a) (b) (c) (d) (e)
33. A classe heterogênea tem a vantagem de permitir que cada aluno contribua para a aprendizagem dos demais.
(a) (b) (c) (d) (e)
34. A participação de alunos diferentes, inclusive aqueles com deficiência, na mesma classe, é benéfica para todos.
(a) (b) (c) (d) (e)
35. A inclusão deve ser praticada para beneficiar a pessoa com deficiência.
(a) (b) (c) (d) (e)

GABARITO ESCALA LIKERT DE ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO: ELASI – FORMAS A/B

Forma A

Enunciados Favoráveis: 1, 3, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 16, 21, 22, 25, 26, 30, 32. (N= 15)

Enunciados Desfavoráveis: 2, 5, 9, 12, 15, 17, 19, 23, 24, 27, 29, 31, 33, 34, 35. (N= 15)

Escala de mentira: 4, 14, 18, 20, 28. (N= 5)

Forma B

Enunciados Favoráveis: 3, 6, 11, 15, 18, 20, 21, 26, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35. (N= 15)

Enunciados Desfavoráveis: 1, 2, 4, 5, 7, 8, 10, 12, 14, 16, 17, 19, 23, 24, 27. (N= 15)

Escala de mentira: 9, 13, 22, 25, 31. (N= 5)

ATRIBUIÇÃO DE NOTAS

Enunciados favoráveis	Enunciados desfavoráveis	Enunciados da escala de mentira
a=5	a=1	a=0
b=4	b=2	b=0
c=3	c=3	c=1
d=2	d=4	d=1
e=1	e=5	e=1