

O “NÃO-LUGAR” DA INCLUSÃO E DA ACESSIBILIDADE ATITUDINAL A ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO

THE “NON-PLACE” OF INCLUSION AND ATTITUDINAL ACCESSIBILITY FOR STUDENTS WITH DISABILITIES IN THE POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECT OF A PUBLIC SCHOOL IN THE STATE NETWORK OF PERNAMBUCO

Fábio Marques Bezerra¹ 

Josaniel Vieira da Silva² 

RESUMO

O presente estudo aborda a inclusão escolar e a acessibilidade atitudinal a estudantes com deficiência no contexto do Projeto Político-Pedagógico (PPP) em uma escola pública da rede estadual em Olinda - Pernambuco. Parte-se da compreensão de que a deficiência, sob a perspectiva do modelo social, é produzida nas relações sociais e nas barreiras impostas pela sociedade, especialmente no ambiente escolar. Assim, o objetivo da pesquisa foi analisar o “lugar” da inclusão e da acessibilidade atitudinal no PPP da escola, buscando identificar concepções, estratégias e lacunas relacionadas à inclusão de estudantes com deficiência e à promoção da acessibilidade atitudinal. Metodologicamente, tratou-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória, baseada em levantamento bibliográfico e análise documental do PPP da instituição. Os resultados indicaram que, embora o documento apresente princípios democráticos e valores relacionados ao respeito e à equidade, existe uma significativa ausência de diretrizes específicas, metas e ações voltadas à inclusão. Observa-se que há um tratamento genérico da diversidade, o que fragiliza a efetivação de práticas inclusivas na escola. Além disso, a acessibilidade atitudinal não é explicitamente abordada, contribuindo para a permanência de barreiras no cotidiano escolar. Conclui-se que a inclusão ainda se configura de forma predominantemente incipiente e formal, exigindo a reformulação do PPP com estratégias concretas, formação docente e fortalecimento de uma cultura escolar inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Acessibilidade atitudinal. Projeto Político-Pedagógico. Estudantes com deficiência.

Editores do dossiê: Profa. Dra. Ana Maria de Barros (UNESPAR), Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlinzen (UNESP) e Prof. Dr. Edison Trombeta de Oliveira (CPS - Centro Paula Souza)

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor de Educação Física no Colégio Militar do Recife (CMR) e do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Recife, PE, Brasil. E-mail: fabio.mb1@gmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor Adjunto do curso de Pedagogia e outras licenciaturas da Universidade de Pernambuco (UPE), Campus Mata Norte, Nazaré da Mata, PE, Brasil. Professor do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco (PPGE-UPE). E-mail: josaniel.vieira@upe.br

ABSTRACT

This study addresses school inclusion and attitudinal accessibility for students with disabilities within the context of the Political-Pedagogical Project (PPP) in a public school in the state network in Olinda, Pernambuco. It is based on the understanding that disability, from the perspective of the social model, is produced through social relations and the barriers imposed by society, especially within the school environment. Thus, the objective of the research was to analyze the “place” of inclusion and attitudinal accessibility in the school’s PPP, seeking to identify conceptions, strategies, and gaps related to the inclusion of students with disabilities and the promotion of attitudinal accessibility. Methodologically, this is a qualitative and exploratory study, based on a bibliographic review and documentary analysis of the institution’s PPP. The results indicated that, although the document presents democratic principles and values related to respect and equity, there is a significant absence of specific guidelines, goals, and actions aimed at inclusion. It is observed that diversity is addressed in a generic manner, which weakens the implementation of inclusive practices in the school. Furthermore, attitudinal accessibility is not explicitly addressed, contributing to the persistence of barriers in everyday school life. It is concluded that inclusion is still configured in a predominantly incipient and formal manner, requiring the reformulation of the PPP with concrete strategies, teacher training, and the strengthening of an inclusive school culture.

Keywords: School inclusion. Attitudinal accessibility. Political-Pedagogical Project. Students with disabilities.

INTRODUÇÃO

É sabido que as concepções sobre a deficiência mudaram ao longo do tempo, e foi com a racionalidade médica, em meados do século XIX. Nesse período, emergiu a ideia de a deficiência ser uma “falha” a ser consertada/corrigida, de forma ao sujeito com deficiência se adequar às normas funcionais da sociedade (Piccolo, 2012). Utilizado para produzir uma visão caricata das pessoas com deficiência, com o tempo, esse modelo médico foi duramente questionado por movimentos sociais e membros da sociedade civil. Essas críticas estruturaram o que hoje entendemos como modelo social de deficiência, cuja representatividade e compreensão iria além da lesão e/ou do déficit, considerando os aspectos sociais na construção de experiências vivenciais da deficiência (Diniz, 2007).

Entre as ideias de “normal” e “anormal” dos corpos, a naturalização da

inferioridade da pessoa com deficiência marcada pelo modelo médico e as críticas realizadas pelo modelo social de deficiência. Diante das experiências interativas referentes às barreiras encontradas, emergiu a necessidade de olhares que compreendessem a deficiência como uma diferença, e não como um déficit. Como consequência, também emergiu a importância do lugar específico da deficiência na escola, passando a ser compreendida e respeitada não somente por atitudes direcionadas, mas também por práticas escolares que sejam adaptadas, acessíveis e equânimes. E esse novo olhar sobre o estudante com deficiência incide sobre a discussão de algumas temáticas associadas. Uma delas se refere à acessibilidade.

A acessibilidade se torna um fator que proporciona às pessoas com deficiência o direito fundamental de participação na sociedade para exercer sua cidadania com dignidade. Algo que, segundo Sassaki (2010), seria estratégia e instrumento de responsabilidade para a consecução dos direitos sociais e, conseqüentemente, a eliminação de barreiras, por meio de diferentes dimensões: arquitetônica, atitudinal, comunicacional, metodológica, instrumental e programática.

Entretanto, na sociedade e na escola, de todos os tipos de barreiras presentes, destacam-se as atitudinais, trazendo para reflexão a possibilidade de que sejam erguidas em consequência de atitudes discriminatórias. Contra o cenário de exclusão decorrente da discriminação em razão da deficiência (Brasil, 2015), é preciso entender que a acessibilidade atitudinal é uma pauta social urgente. Ou seja, as práticas de sensibilização e de conscientização diante da diversidade humana são uma instância em que deve ser levada em consideração, de forma a oportunizar o rompimento de ciclos de estigmas, preconceitos, estereótipos e discriminações (Sassaki, 2010).

Assim, contra a exclusão social na escola gerada por atitudes de preconceito e resistência de aceitação da deficiência como diferença, é preciso que o modelo educacional não reforce as barreiras atitudinais, mas sim garanta a participação plena e o exercício da cidadania, para que o estudante com deficiência tenha o sentimento de pertencer e o desejo de participar ativamente na sociedade. Então, a escola acaba sendo a instituição social que pode

trabalhar com a formação integral de todos, validando visões de mundo, metas, estratégias e ações por meio de instrumentos de democratização da gestão, a exemplo do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Considerando a importância atribuída ao PPP como instrumento de identidade escolar e de definição diretrizes educacionais através do reflexo da cultura, dos valores, do planejamento pedagógico e das ações colaborativas de gestão, este artigo estabelece como objetivo analisar o “lugar” da inclusão e acessibilidade atitudinal a estudantes com deficiência no Projeto Político-Pedagógico de uma escola pública da rede estadual de Pernambuco.

Diante desse contexto, emerge a questão-problema: em que medida o PPP de uma escola pública da rede estadual de Pernambuco contempla a inclusão e a acessibilidade atitudinal de estudantes com deficiência, considerando a previsão de princípios e ações voltadas à superação de barreiras atitudinais no contexto escolar?

Parte-se da hipótese orientadora de que, embora o PPP escolar reconheça, de modo geral, princípios relacionados à inclusão e ao direito à educação de estudantes com deficiência, a acessibilidade atitudinal tende a ocupar um espaço pouco específico ou insuficientemente sistematizado no documento, revelando um possível “não-lugar” da dimensão inclusiva nas ações institucionais.

Para a escrita deste artigo há o destaque da revisão bibliográfica e da pesquisa documental, incidindo sobre a análise do PPP de uma escola estadual. Nesse sentido, está dividido em tópicos que versam sobre as dimensões sociais e históricas da deficiência, as questões relacionadas à acessibilidade atitudinal como fator de inclusão escolar e a análise do PPP da escola em questão.

Como contribuição para a área, este estudo busca fortalecer o debate acerca da inclusão escolar de estudantes com deficiência ao evidenciar a centralidade da acessibilidade atitudinal como dimensão fundamental para a efetivação das práticas inclusivas. Ao analisar o PPP como instrumento estruturante da organização escolar, o trabalho destaca a necessidade de inserção de diretrizes mais específicas, ações concretas e estratégias formativas voltadas à inclusão. Logo, contribui tanto para o avanço das discussões acadêmicas no campo da Educação Inclusiva quanto para a qualificação das

práticas pedagógicas e da gestão escolar, visando a construção de uma cultura escolar que seja mais equitativa, democrática e sensível à diversidade.

METODOLOGIA

A fim de contemplar o objetivo deste estudo, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa e exploratória, construída a partir da interação entre a pesquisa bibliográfica e a documental, diante do universo de sentidos, significados, valores e atitudes (Minayo, 2002) percebido no Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola pública da rede estadual localizada no município de Olinda – Pernambuco, e que permeiam as relações, inter-relações e contradições envolvidas no processo de inclusão de estudantes com deficiência. Portanto, sendo uma forma de investigação interpretativa, buscou-se compreender o conjunto de concepções, percepções e significados que permeiam a realidade em questão na referida unidade escolar.

A escolha da escola se deu pela sua relevância local, sendo referenciada pela Gerência Regional de Ensino (GRE) Metropolitana Norte e também pela circunscrição do município. Ela atualmente abrange o atendimento a estudantes prioritariamente do Ensino Médio em tempo integral de bairros populosos da zona sul de Olinda – correspondente à 3ª Região Político-Administrativa (RPA) –, sendo prioritariamente uma escola de captação de ativa e acolhimento a estudantes com e sem deficiência.

Inicialmente, foi realizado um levantamento bibliográfico na base de dados *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO Brasil) e na plataforma Sucupira – Capes, com o propósito de explorar o material argumentativo e adquirir conhecimentos sobre o que já vem sendo estudado e produzido sobre a inclusão e as práticas de acessibilidade atitudinal na escola. Para isso, foram utilizados como descritores: estudantes com deficiência, inclusão escolar e acessibilidade atitudinal na escola, seguidos do operador booleano AND como comando de pesquisa que une dois ou mais termos, com o recorte para textos escritos unicamente em língua portuguesa. Foi procedida a análise de títulos e resumos para a pertinência ou não para o estudo, sendo excluídos aqueles que não

contribuíssem diretamente com a argumentação desta pesquisa.

Em seguida, procedeu-se a análise do PPP da escola em questão na íntegra, destacando-se a importância do seu texto para a busca pelo real sentido do que estava sendo apresentado no documento. Apesar de se tratar de uma análise de documento institucional específico de uma unidade escolar não publicizado, a presente pesquisa teve aprovação em Comitê de Ética e Pesquisa, sob o Parecer Consubstanciado n. 7.206.420, sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética nº 83736924.9.0000.5207, aprovado em 05 de novembro de 2024. E para cumprir com exigências éticas, a análise se deu após a aprovação da gestão escolar por meio de assinatura de Carta de Anuência.

Entendendo-se que o PPP constitui uma importante fonte de pesquisa por imprimir e reconstituir ideias da identidade escolar e da gestão democrática, a análise realizada seguiu as partes que o compõe, extraindo-se as informações pertinentes a estratégias e metas relacionadas à inclusão e à acessibilidade atitudinal a estudantes com deficiência, bem como as significações relacionadas a essas categorias.

Como forma de sistematização, foi realizada a análise interpretativa do PPP a partir dos elementos: identidade e contexto (missão, visão e valores); fundamentação filosófica (concepções de ensino e aprendizagem); proposta pedagógica (currículo); avaliação (escolar e da aprendizagem); e plano de ação e metas. Então, foram feitas as devidas associações com a literatura acadêmica pertinente à área da Educação Inclusiva, a fim de perceber qual o “lugar” da inclusão e da acessibilidade atitudinal direcionada a estudantes com deficiência no PPP da escola.

AS DIMENSÕES DA DEFICIÊNCIA: ENTRE A EXCLUSÃO E A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

Na forma de pensar da sociedade moderna, o corpo que expressa diferenças passa a ser compreendido em torno de suas incorreções biológicas. Este fenômeno, retratado por Foucault (2000), estabelece a prevalência da narrativa médica sobre o corpo, e aquela pessoa diferente do padrão social passa a ter sua expressão codificada como patologia derivada de determinadas

condições clínicas. Ao ver do DSM-5 (2014) e do CID-11 (2024), percebe-se que, mesmo com as atualizações, esses documentos representam uma forma de interpretar o corpo seguindo o saber médico, que acaba sendo racional e disciplinador, legitimando a certificação, prescrição e ordenação – ações essas historicamente construídas que determinam o que é normal e anormal, considerando o comportamento dos indivíduos.

Entretanto, Canguilhem (2006), na obra *O normal e o patológico*, argumenta que inexiste o normal e o anormal (patológico) em si mesmos, na mesma pessoa. O que é encarado como anormalidade, na verdade, não é a ausência de uma norma, mas a demarcação de outra norma, com elementos que o compõe: os dispositivos que servem à sua definição, a raridade (ou não frequência da aplicação desta noção) e as tecnologias de poder – essas que, no olhar de Foucault (2002) se constituem nas práticas e nos mecanismos de exercício do poder, como a normalização e o disciplinamento de comportamentos e subjetividades.

A sociedade moderna, em sua busca incessante à normalização das coisas, enrijece as relações e tensiona à medida que visibiliza e quantifica (se não aponta) as diferenças e desvios. Porém, um fato destacável é que a norma social, por mais que seja hierárquica e impositiva, não apaga a diferença – e isso é visto com a deficiência não sendo negada pela sociedade e pelo Estado; pelo contrário, ela é reconhecida.

Todavia, ao mesmo tempo que ocorre o reconhecimento social da deficiência, este objeto social acaba sendo alvo de estigmas, preconceitos e discriminações, por mais que se fale sobre acessibilidade e inclusão nos tempos atuais. Sobre isso, Canguilhem (2006) levanta a hipótese de que esse conjunto atitudinal negativo se relaciona às imposições do capitalismo e à máxima do corpo “perfeito”, útil e produtivo, associando a deficiência à incapacidade. Logo, a deficiência acaba sendo o produto da exclusão social.

Do natural ao cultural acerca do fenômeno da deficiência, são encontrados dois modelos ou paradigmas: o individual (médico) e o social. Harlos (2012) e Piccolo (2012) colocam que o modelo individual da deficiência localiza a deficiência como um problema do próprio indivíduo, com foco nas

lesões, ou seja, nas suas limitações funcionais ou nos prejuízos psicológicos que são assumidos em decorrência da sua deficiência. O conceito seria da “pessoa deficiente”, vista como alguém que precisa ser tratada, reabilitada e/ou capacitada para se adaptar à sociedade como ela é.

A premissa básica do modelo individual (médico) está na configuração da pessoa deficiente como um sujeito com déficit funcional, incorporando-se a visão da e sobre a sua própria deficiência. É algo do próprio indivíduo e o cenário de exclusão representa um fenômeno natural ocasionado pelas limitações clínico-funcionais, mostrando que “[...] a visão por trás deste modelo mostra a deficiência como uma questão de ‘saúde-doença’ e inclui a ideia de ‘sujeito a reparar’” (Brognia, 2005, p. 45). Logo, esse modelo impede a possibilidade de consolidar uma imagem coletiva sobre a deficiência e que favoreça a luta social e política, já que, o que importa, é seguir uma ordenação biologicista e suas implicações diretas: as causas, os sinais e sintomas característicos e as formas de tratamento – incluindo aí perspectivas tradicionais na Educação Especial.

Em contraposição, Harlos (2012) e Piccolo (2012) também estabelecem que o modelo social de deficiência desloca a pauta da deficiência do indivíduo para a sociedade, cuja estrutura desabilita e cria a situação de deficiência diante da falta de serviços e oportunidades adequadas para assegurar a plena e incondicional inclusão social de todos. Essa situação faz pensar sobre as formas de imposição social quanto à não adaptação da diferença e do conceito de “pessoa com deficiência”.

Nesse sentido, o modelo social da deficiência estabelece uma visão contra-hegemônica e transformadora das estruturas e relações sociais. A deficiência é compreendida em torno da confluência de fatores físicos, sociais e psicológicos em relação ao meio, com maior peso deste em relação aos primeiros. “O que interessa fundamentalmente aos teóricos do modelo social não é a lesão em si tal qual particulariza o saber médico, mas a opressão materializada sobre a condição da lesão que delimita a deficiência” (Piccolo, 2012, p. 97), e isso delinea a deficiência como um fato social.

A deficiência, portanto, é um produto material e simbólico da sociedade, e isso se difere da lesão, que pode ser entendida como expressão da biologia humana. À primeira vista parece algo óbvio, mas esse deslocamento do teor da

pessoa com deficiência também muda os modos como se vê a deficiência. Piccolo (2012, p. 103) entende que “a transformação do significado da lesão em deficiência também perfaz uma via estritamente social”, e isso é compartilhado, por exemplo, por Sassaki (2010), ao trazer a discussão que, qualquer que seja a natureza/causa da deficiência, o desafio está na própria sociedade, que impõe múltiplas barreiras: atitudinais, físicas, econômicas e políticas – que, no caso escolar, se refletem em barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais.

DEFICIÊNCIA E CULTURA ESCOLAR: DAS BARREIRAS À ACESSIBILIDADE ATITUDINAL NA ESCOLA

A construção de discursos sobre a deficiência teve a sua matriz baseada na representação biológica. Por meio dela, historicamente foi naturalizada a identidade da pessoa com deficiência a partir da noção de desvio que precisa ser corrigido, cujo corpo anormal deveria passar por um processo de normalização, de seguir normas sociais – ou, sob a ótica de Foucault (2002), ser alvo de julgamento e, por conseguinte, ter valorização positiva (o que é o normal, o regular) ou negativa (o que é o anormal, o desviante).

Diante da produção da norma fundamentada pelo saber médico, houve a racionalidade da divisão binária entre inclusão e exclusão, comum e patológico, e normal e anormal, “[...] na medida em que constitui os princípios de regulação da conduta segundo os quais funcionam as práticas sociais da disciplina” (Oliveira, 2014, p. 72). Como produto desse cenário, estabeleceu-se a demarcação de fronteiras (categorias) e a (re)afirmação das relações de poder (Foucault, 2002) sobre as diferenças, hierarquizando o que é “mais” anormal.

Foi na perpetuação desse contexto que os sentidos e significados estabelecidos em torno da diferença foram compreendidos como uma espécie de “[...] desvio aos padrões socialmente estabelecidos, reforçando e perpetuando os estigmas em relação às pessoas com deficiência, colocando-as em posição depreciativa e de rejeição” (Souza, 2022, p. 25). Algo que repercutiu na escola e nas práticas que nela se constituíam, sob a perspectiva de estigmas

e estereótipos, cujo processo atitudinal de indeterminação (de)marcou tanto a produção da deficiência quanto a constatação da fluidez de sentidos e significados negativos atribuídos.

Ainda quanto à escola, a perpetuação de estigmas e estereótipos construídos no meio social em relação às pessoas com deficiência continua repercutindo na solidificação de mecanismos excludentes e segregadores. Exemplo disso consta em Souza (2022), ao expor que, no Brasil, a evolução histórica do atendimento às deficiências passou do caráter assistencialista para a medicalização da educação, em que os chamados “excepcionais”, “deficientes” ou “pessoas portadoras de deficiência” – terminologias empregadas a depender do período em que se trata determinada legislação e/ou consideração acadêmica – teriam o devido suporte para uma cura daquilo que era considerado doença, por meio de escolas especiais e centros de habilitação e reabilitação.

Diante dessa conformação dos corpos vistos como anormais, desviantes do padrão estabelecido na sociedade, empregava-se a condição de um estigma que colocava o sujeito numa posição de inferioridade, uma vez que este não correspondia às condições sociais estabelecidas. Ao mesmo tempo, os estereótipos construídos davam o suporte necessário para a limitação das diferenças, de modo a estabelecer o atendimento de estudantes com deficiência em espaços segregados e excludentes.

Somente a partir da década de 1970, sob a influência dos movimentos sociais em defesa dos direitos da pessoa com deficiência que o modelo médico passou progressivamente para o modelo social. Glat e Fernandes (2005) observam que as pessoas com deficiência passaram a ser percebidas como indivíduos, sujeitos ativos em suas particularidades, sendo compreendidas como resultado da relação social entre o sujeito e os meios sociais, que acabam dificultando ou impedindo sua participação e seu desenvolvimento na sociedade.

De forma associada à normalização, o modelo integracionista trouxe a problemática da educação da pessoa com deficiência. E desde os anos 1980, com a democratização da educação, emergiu a ideia de a escola regular abarcar estudantes com e sem deficiência. O que seria uma boa ideia, na prática, trouxe o problema da unilateralidade, definida por Sassaki (2010) como o fato de que os estudantes com deficiência deveriam ser capazes de superar as barreiras que

porventura viessem a existir, visto que não haveria a modificação total do ambiente escolar para atender às suas especificidades no processo de ensino-aprendizagem.

Insurgiam a partir desse contexto dois conceitos importantes para a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: o capacitismo e as barreiras. Pela Lei n. 13.146/2015, o capacitismo é qualquer tipo de discriminação contra uma pessoa em função da deficiência, ou seja, se compõe como “[...] toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência [...]” (Lei n. 13.146, 2015, on-line). Já a barreira é “[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social, o gozo, a fruição e o exercício de direitos à acessibilidade da pessoa com deficiência” (ibidem).

Diante do fortalecimento do movimento de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas que ganhou corpo o modelo da inclusão, cuja proposta estava voltada para abranger todos os sujeitos, considerando e respeitando a diversidade escolar, observando as potencialidades e as necessidades educacionais, independentemente das possíveis condições sociais, econômicas e culturais (Mantoan, 2015; Stainback & Stainback, 1999). Houve, portanto, um redesenho da concepção de educação e da prática pedagógica, ao mesmo tempo em que a transformação da cultura escolar e da sociedade se tornava uma premissa para um novo pensar e fazer educação.

Se antes tinha a normalização como régua social sob o princípio da igualdade, a partir dos novos tempos houve a inversão do papel escolar perante a inclusão. Quem deve adaptar-se às regras da escola não é mais o estudante com deficiência, mas toda a comunidade escolar que, seguindo o princípio da equidade, busca reconfigurar suas estratégias e experiências educacionais a fim de atender às potencialidades e necessidades de cada estudante.

A inclusão no contexto escolar é vista como positiva perante a exclusão. Isso decorre porque existe uma naturalização do processo inclusivo. Entretanto, Revelante (2013, p. 43) traz uma visão interessante: tanto a inclusão quanto a

exclusão estão extremamente relacionadas entre si, “[...] uma permanente relação entre a inclusão das diferenças nos espaços escolares e, [...] a fixação de lugares, práticas e rótulos que são as classificações modernas que indicam as desigualdades dos mesmos sujeitos”. Isso se dá devido a fabricação de subjetividades e de sujeitos, estabelecidos por normas e operações de poder: antes, sob o olhar médico, excludente; e hoje, sob as perspectivas inclusivistas, da neurodiversidade, da pedagogia das diferenças etc.

As novas formas de organização e de produção da cultura escolar em torno do discurso da inclusão, então, passaram a vivenciar a lógica das políticas de inclusão que fundamentam o direito à igualdade de oportunidades dos estudantes “anormais” na escola. E um dos caminhos de ruptura dos olhares e práticas estigmatizadas sobre a deficiência está no rompimento de barreiras, principalmente as atitudinais.

As barreiras atitudinais, ou seja, aquelas que são fundamentadas em atitudes e comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (Brasil, 2015), são consideradas impactantes, pois envolvem um processo conjunto de pensamentos, ações e omissões, deliberados de forma intencional ou não, a quem já é socialmente desfavorecido, prejudicando a sua participação social. Logo, elas se tornam um fator condicionante para reforçar e ampliar os estigmas e a marginalização da pessoa com deficiência (Souza, 2022).

Diante desse cenário, Vasconcelos (2023) defende que é fundamental estudar as atitudes sociais em relação à inclusão quando se fala, por exemplo, em deficiência e acessibilidade, de modo a relacioná-las à percepção do que é normalidade e à aceitação da diferença. Assim, o primeiro passo para o reconhecimento da inclusão é o reconhecimento de que as deficiências são construções sociais, e, como tal, implica em conhecer e estudar pensamentos, crenças, suposições e outros componentes atitudinais sobre a pessoa com deficiência. Sem isso, não há como estabelecer a equidade como modo de proporcionar a igualdade de oportunidades para todos, bem como de garantir a acessibilidade enquanto caminho para a efetiva participação nas diferentes práticas sociais, como acontece na esfera educacional.

Vale ressaltar que a inclusão na educação não acontece como de uma hora para outra. É um longo processo que envolve a reconstrução da cultura escolar e suas representações sociais. Mexe com o currículo, o PPP, as práticas pedagógicas, as estratégias de ensino e aprendizagem (Mantoan, 2015), assim como as atitudes e os comportamentos, de modo a favorecer a formação e o convívio com a diferença, sendo ela humana, cidadã, democrática e reflexiva. Mas não se limita a isso: é preciso demarcar a existência da cultura escolar inclusiva em seu lugar de direito à igualdade e à diferença em salas de aula, escolas e sistemas de ensino como dever do Estado e direito do cidadão, fazendo da inclusão um fato para todos.

A acessibilidade atitudinal gera o chamado para um ambiente escolar inclusivo em que, mais que espaços e materiais adaptados e profissionais capacitados para o exercício de função relacionada aos serviços com a Educação Especial, requer da escola e de toda a comunidade escolar a vivência de um espaço institucional que aceita, interage e colabora com a diversidade, ao mesmo tempo em que transforma a cultura escolar com raízes ainda segregadoras, baseadas em atitudes de preconceito e de resistência.

Então, torna-se imperativo, a partir da escola, eliminar as barreiras atitudinais e trabalhar no caminho da “desconstrução” da deficiência e da visão historicamente limitante – e limitada – sobre a pessoa estudante com deficiência. E isso se faz por meio de estratégias e ações que são pensadas, formuladas, desenvolvidas, avaliadas e (re)projetadas no PPP, de modo a garantir não somente a legalidade da garantia de acesso e permanência à escola regular como o êxito de diferentes aprendizagens (cognitivas, motoras, sociais, afetivas). Ou seja, é importante a escola reconhecer a legitimidade das diferenças para adaptar/adequar/estruturar sua realidade, de forma a promover a inclusão de fato, e não aquela que seja apenas simbólica.

O que se percebe é que, para a transformação da escola para a inclusão, o início se dá com o rompimento das barreiras e dos seus modos de fabricação de discursos (Foucault, 2002) frente aos estudantes com deficiência, e isso se dá por meio da acessibilidade atitudinal – a qual não pode se concretizar se não houver a participação de toda a comunidade escolar, bem como no

favorecimento de práticas pedagógicas e de gestão escolar sob uma abordagem inclusiva.

Um ambiente acessível é bom para todos, e não apenas para pessoas com determinadas características. Sem restrições atitudinais, as estratégias e ações educacionais para a promoção da acessibilidade devem direcionar o compromisso e a participação de todos os envolvidos nos processos educativos, abrangendo tanto o ambiente (os espaços e serviços escolares) quanto as pessoas (a construção do Eu e os relacionamentos Eu-Outro).

De maneira contínua e progressiva, essas estratégias e ações formuladas, desenvolvidas e avaliadas para a acessibilidade atitudinal no PPP podem gerar a chamada “cultura de acessibilidade” (Teixeira, 2008). Esse conceito se estrutura por meio da conscientização e do planejamento de práticas institucionais que se baseiam na não-discriminação, formação humana, equiparação de oportunidades de acesso e permanência aos estudos, multiplicidade das aprendizagens e disseminação de informações e esclarecimento da sociedade sobre as deficiências, de maneira a sair do papel para construir uma sociedade mais justa, acessível e inclusiva.

O “LUGAR” PARA A INCLUSÃO E A ACESSIBILIDADE ATITUDINAL NO PPP ESCOLAR: DO TEXTO ÀS CRÍTICAS DA REALIDADE

Segundo a atual legislação educacional, é obrigação de cada escola ter o seu PPP. Ele é a expressão do compromisso assumido com a sociedade na formação e no desenvolvimento do processo de educação, devidamente planejado, colaborativo e que não pode ser um documento “de gaveta” (Barbosa, 2022) – mas sim, um documento norteador das ações da escola que, ao mesmo tempo, oportuniza um exercício reflexivo do processo geral para a tomada de decisões.

Quando se fala em PPP, é preciso entender aquilo que Veiga (2010, p. 144) apresenta como definição: “No sentido etimológico, o termo projeto vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante. Plano, intento, desígnio”. Nesse documento, há uma expressão da representação identitária da escola, com deliberações que vão além da

construção burocrática. Há um sentido político democrático que entra em consonância com a organização/planejamento do trabalho pedagógico da unidade escolar, “[...] apontando um rumo, uma direção, um sentido específico para um compromisso construído coletivamente” (Veiga, 2010, p. 10).

É por meio do PPP que são reveladas as intencionalidades, os objetivos educacionais e socioculturais, as orientações pedagógicas e metodológicas e os rumos formativos da escola – atendendo às normativas governamentais. E através da superficialidade textual podem ser vistos diferentes “lugares” que contemplam as dimensões que perpassam a educação atual; uma delas refere-se aos processos inclusivos, em seus sentidos e significados atribuídos e no registro da tomada de decisões e do acompanhamento das ações quanto ao atendimento de estudantes com deficiência.

Assim, a leitura do PPP da escola campo de pesquisa buscou entender como se encontra a situação percebida pela comunidade escolar, de forma escrita, sobre a inclusão a estudantes com deficiência – com um olhar direcionado para elementos de vivências da acessibilidade atitudinal na escola.

Um primeiro ponto foi entender a linha pedagógica adotada na escola. Ao trazer que ela se pauta “[...] em princípios democráticos, sendo a escola considerada um espaço privilegiado neste processo”, a concepção pedagógica subjacente aponta no sentido de que a escola é o lugar onde se aprende o saber sistematizado, sem perder a importância dos conhecimentos prévios trazidos em vivências comunitárias devem. Além disso, tem na figura do professor o agente mediador do processo ensino-aprendizagem e o estudante como centro e protagonista de suas aprendizagens. E a gestão escolar é vista como a instância democrática e particularizada do que é estabelecido pelo sistema de ensino e pelas determinações legais.

Ainda constante no documento, de forma intencional ou não, a escola é concebida como uma influenciadora do processo de desenvolvimento humano integral, tendo conhecimentos e valores morais e sociais transmitidos por professores, gestão escolar e funcionários (vistos todos como educadores), mas também pela tomada de decisões por parte da gestão e pelas práticas pedagógicas adotadas em diversas situações do contexto escolar – inclusive em

contextos de inclusão.

Debruçando-se sobre as teorias educacionais em diferentes partes do PPP, notou-se uma preocupação com a educação construtivista e democrática, constantemente mencionada, e levando ao teor de as interpretações e ações terem tanto valor quanto os aspectos cognitivos no trabalho pedagógico. E como instituição de educação formal, a escola optou por operar e intervir na realidade social dos seus estudantes e da comunidade a qual está inserida através de seu ensino. Isso leva em consideração, também, a inclusão de estudantes com deficiência, de modo a abranger, na prática, “[...] o conjunto de hábitos, políticas institucionais e crenças individuais que coexistem na sociedade em torno das questões relacionadas à deficiência [...]” (Teixeira, 2008, p. 59), que condicionam às relações de convívio com estas pessoas.

Entretanto, o documento não menciona explicitamente a educação inclusiva. As ações propostas são universais, voltadas para todos os estudantes, professores e comunidade escolar, como os valores e o protagonismo juvenil. Há trechos que tangenciam o tema da inclusão, como “promover no ambiente educativo o respeito, a amizade, a cooperação e a solidariedade, e o combate à discriminação [...]” (Pernambuco, 2020, p. 10) e “assegurar o acesso, a permanência e o sucesso do educando na escola através de ações integradas entre a escola e a comunidade” (ibidem), porém, de maneira bastante genérica, sem a especificação de práticas que estejam voltadas a estudantes com deficiência.

Na verdade, o que se encontra de maneira mais incisiva quanto à educação inclusiva está na menção ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço escolar destinado a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em respeito ao que se preconiza na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). E mesmo que esteja escrito no PPP que a escola “[...] assegura a igualdade de condições de acesso e permanência [...], bem como o respeito e a convivência harmoniosa” (Pernambuco, 2020, p. 9), há apenas um reconhecimento formal e genérico da inclusão, conferindo base legal para práticas inclusivas – carecendo de detalhamento sobre possíveis estratégias pedagógicas específicas.

Há um limitado reconhecimento da existência das diferenças na escola, o que implica em não ser garantida a efetividade de uma educação inclusiva, pois não há detalhes sobre ações, recursos e apoios diferenciados, bem como o alinhamento das ações escolares às legislações nacionais, a exemplo do Plano Nacional de Educação (PNE). A ausência de recorte específico para as deficiências pode, também, dificultar a garantia de equidade, deixando margem para práticas desiguais, sem que ocorra o direito de percursos diferenciados aos estudantes com deficiência.

A ausência de particularização das deficiências no PPP se reflete, também, na ausência de referências à acessibilidade atitudinal. Embora haja princípios de igualdade de condições e respeito à diversidade, não há detalhamento sobre medidas concretas para garantir que a barreira atitudinal seja eliminada, na prática docente ou na gestão escolar.

A estratégia mais próxima à acessibilidade atitudinal é a promoção de palestras sobre direitos humanos e convivência, que tocam em aspectos de respeito e combate à discriminação – “promover ações visando ao desenvolvimento de atitudes de respeito aos direitos humanos no ambiente escolar e fora dele” (ibidem) –, o que contribui para a perpetuação de uma cultura escolar mais respeitosa, mas não garante a remoção de barreiras atitudinais que os estudantes com deficiência podem ter que lidar no seu cotidiano. Isso pode implicar na continuidade de práticas excludentes e, diante da falta de outras estratégias, corre-se o risco de que a inclusão dependa apenas da sensibilidade e da boa vontade individual, e não de ações sistematizadas que promovam tanto a conscientização da comunidade escolar quanto a igualdade de oportunidades.

A escola, sendo um espaço do saber elaborado e construído historicamente, tem como função social promover a produção do conhecimento e formar a cidadania para a melhoria das condições de vida dos que nele estão envolvidos (Paugaum, 2004). Logo, no PPP, o processo de ensino-aprendizagem é teoricamente visto enquanto uma relação dialógica entre sujeitos, em que o fazer pedagógico é baseado no sociointeracionismo, cuja vivência em sociedade se torna fundamental para a transformação do homem biológico em ser humano. De acordo com Brasil (2017), a educação pautada

nessa abordagem verifica que quanto mais o estudante aprende em um contexto interacional, mais se desenvolve.

Quanto às dimensões pedagógicas e de gestão escolar para a inclusão e acessibilidade atitudinal, o PPP prevê ações ligadas à formação e reflexão, como “organizar capacitações que fundamentem a prática pedagógica” (Pernambuco, 2020, p. 10), mas não estão diretamente articuladas com os princípios da educação inclusiva ou da gestão da diversidade. Sem um devido recorte para o acolhimento da diversidade ou inclusão, com investimentos na cultura de acessibilidade (Teixeira, 2008) por meio de planos de ação que busquem a formação de seus funcionários, professores e demais membros da comunidade, a escola corre o risco de continuar reproduzindo práticas excludentes no atendimento a estudantes com deficiência.

Já no que é relativo à qualidade da educação, o PPP se pauta na significância das ações, citando que “[...] os conteúdos, dispostos em unidades bimestrais, como meios com os quais o aluno desenvolve diferentes capacidades/habilidades, estão voltados para a informação com formação, modificando o antigo conceito de que educação é só transmissão de conhecimentos” (Pernambuco, 2020, p. 17), somando-se que “as atividades didáticas devem ser vivenciadas de forma sistemática, com intencionalidade definida através de trabalhos em sala e em casa, individuais e em grupo, ou seja, em situações que denotem a interatividade e a contextualização [...]” (idem, p. 18).

Apesar dessa exploração didática que busca favorecer as aprendizagens sociointeracionistas, o documento não apresenta metas ou estratégias específicas para estudantes com deficiência. A proposta pedagógica permanece em nível universal, sem considerar a diversidade dos modos de aprender e a necessidade de apoio especializado, restringindo-se, portanto, à abordagem do AEE como serviço responsável por garantir a qualidade das aprendizagens, de forma complementar. Não existem menções a adaptações ou flexibilidade curricular, recursos de acessibilidade ou formação docente específica para lidar com os estudantes com deficiência, o que denota uma fragilidade institucional quanto à causa da inclusão e da acessibilidade como instâncias legais e socialmente legítimas.

Sem o estabelecimento de diretrizes para as dimensões pedagógicas, a responsabilização da gestão para a consolidação de mecanismos de monitoramento e indicadores específicos para avaliar a efetividade das ações de inclusão e o reconhecimento das diferenças na escola – com um olhar sensível às deficiências –, acarreta em uma limitação/fragilidade na promoção da inclusão e da acessibilidade atitudinal.

Apesar da existência da Lei n. 12.764/2012 e da PNEEPEI quando da última versão acessada do PPP – que é de 2020 –, existe um “silêncio” no documento quanto ao público com deficiência, o que infere uma fragilidade do PPP frente às demandas reais da escola quanto à pedagogia das diferenças, à invisibilização de estudantes com deficiência e à dificuldade da permanência e do sucesso escolar desses estudantes sem o suporte pedagógico adequado. Além disso, corre-se o risco de gerar uma sobrecarga considerável aos professores diante de uma nefasta estratégia do “faça você mesmo” –, o que faz com que a escola não atenda plenamente às exigências constantes na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

Os dados apresentados mostram que o documento da escola pesquisada, apesar de trazer valores compatíveis com princípios de equidade e democracia, não explicita diretrizes voltadas à educação inclusiva e à acessibilidade atitudinal junto a estudantes com deficiência. Existe uma baixa e generalizada pertinência no combate a barreiras atitudinais, carecendo de metas, estratégias e ações práticas explícitas no projeto político pedagógico.

Apesar das competências atitudinais voltadas a assegurar a cidadania e os direitos humanos previstos em leis, a falta do vínculo com aspectos particularizados à deficiência fazem com que haja o reconhecimento universal da diversidade. E que, diante da falta de clareza quanto ao seu papel no processo inclusivo, professores e gestão escolar podem manter uma lógica tradicional de ensino e uma exclusão velada a partir daquilo que não observa a relação entre o “Eu” e o “Outro”.

É necessário que a escola como um todo defina metas e indicadores de acompanhamento da inclusão e da acessibilidade atitudinal, com um olhar para a gestão da diversidade, estratégias de integração e a implementação de

políticas de sensibilização da comunidade escolar para fortalecer a acessibilidade atitudinal, muito mais para os estudantes com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sociedade, ainda são presentes formas foucaultianas de “padrões de normalidade” no imaginário coletivo da deficiência. E mesmo que velada, essa lógica excludente continua na escola e reforça a incompatibilidade como noção entre o discurso e a prática, o que faz com que documentos como o PPP sejam destoantes das estruturas, e a promoção da inclusão perante as diferenças se torne algo necessário, mas que anda a passos lentos.

Diante das informações (não) presentes no PPP da escola campo de pesquisa, percebeu-se que a inclusão, embora normatizada em documentos legais e políticas educacionais, ainda se concretiza de maneira bastante frágil, fragmentada, e, muitas vezes, limitada aos discursos e contraditório na prática escolar. Uma situação que pode ser expandida para a realidade de outras escolas públicas brasileiras, especialmente quando há uma abordagem que se distancia do que está estabelecido no documento escolar e as práticas efetivamente vivenciadas pelos estudantes com deficiência nesse espaço.

Um ponto de atenção é o significativo descompasso entre os princípios democráticos e inclusivos anunciados no documento e a ausência de diretrizes concretas voltadas à educação de estudantes com deficiência na escola. Isso se torna importante porque o cenário pode ser encontrado em outras escolas: embora haja menções genéricas à equidade de oportunidades e ao respeito à convivência com as diferenças, tais elementos não se materializam em estratégias pedagógicas, metas institucionais ou ações sistematizadas que assegurem a efetivação da inclusão e da acessibilidade atitudinal no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a inclusão permanece em um “não-lugar” institucional, marcada por uma presença formal e discursiva, mas fragilizada na prática. A ausência de detalhamento no PPP contribui para a manutenção de barreiras atitudinais, uma vez que a responsabilidade pela inclusão tende a recair sobre iniciativas individuais de professores, muitas vezes desprovidos de formação

adequada e de suporte institucional. Tal cenário reforça práticas excludentes veladas e limita o desenvolvimento pleno dos estudantes com deficiência.

REFERÊNCIAS

- American Psychiatric Association (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5* (5ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Barbosa, A. M. (2022). *O papel da comunidade escolar no processo de inclusão dos estudantes com deficiência do IF Baiano de Alagoinhas*. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Catu. <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/716769/2/Disserta%C3%A7%C3%A3oAdrinaMBarbosa.pdf>
- Brasil. (2015). Presidência da República. *Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20152018/2015/lei/l13146.htm.
- Brasil. (2017) Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC.
- Broyna, P. (2005). ¿El derecho a la igualdad... ¿o el derecho a la diferencia? *El Cotidiano*, 21(134), 43–55.
- Canguilhem, G. (2006). *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Diniz, D. (2007). *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense.
- Foucault, M. (2000). *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2002). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Glat, R. (2006). *A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão* (3ª ed.). Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Glat, R., & Fernandes, E. M. (2005). Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Revista Inclusão*, 1(1), 8–12.
- Harlos, F. E. (2012). *Sociologia da Deficiência: vozes por significados e práticas (mais) inclusivas*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. <https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/0d130ac9-c70a-4cbb-afb6-40bbc5526c3b/content>

- Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: o que é? por que? como fazer?* São Paulo: Summus.
- Minayo, M. C. de S. (org.) (2002). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade* (18ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Oliveira, A. F. T. (2014). *A representação cultural da deficiência nos discursos midiáticos do Portal do Professor do MEC*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife. <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/12985/1/TESE%20Ana%20FI%c3%a1via%20Teodoro%20de%20Mendon%c3%a7a%20Oliveira.pdf>
- Paugaum, S. (2004). O enfraquecimento e a ruptura dos vínculos sociais – uma dimensão essencial do processo de desqualificação sociais. In: SAWAIA, B. (org.). *Artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes.
- Pernambuco. Secretaria de Educação (2020). *Projeto Político-Pedagógico – Escola de Referência em Ensino Médio (EREM)*. SEE-PE: Olinda.
- Piccolo, G. M. (2012). *Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência*. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. <https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/85c1408a-4487-421c-a26d-5ffaaab7fee9/content>
- Revelante, P. (2013). *Políticas públicas inclusivas: implicações na formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul. <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/503/1/PatriciaRevelante.pdf>
- Sassaki, R. K. (2010). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos* (8ª ed.). Rio de Janeiro: WVA.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed.
- Souza, P. C. de. (2022). *Inclusão de estudantes com deficiência: representações sociais construídas por professores(as) de cursos técnicos subsequentes*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. Olinda. <https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/handle/123456789/730>

- Teixeira, V. P. P. (2008). *Acessibilidade como fator de equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência na escola: análise de garantias legais em países da América Latina*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo. <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16062008-111711/publico/DissertacaoValquiriaPrates.pdf>
- Vasconcelos, R. T. G. (2023). *Programa educativo em atitudes para educação inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Vitória. <https://repositorio.ifes.edu.br/items/ad59d566-0c2d-4a28-a83b-3f9ff515db3c>
- Veiga, I. P. A. (2010). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (org.). *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível* (28ª ed.). Campinas: Papirus.
- World Health Organization (2024). *Classificação Internacional de Doenças – 11ª revisão (CID-11)*. Disponível em: <https://icd.who.int/pt/>

Recebido: 01/05/2026
Aprovado: 28/08/2026