

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ENSINO A DISTÂNCIA – CEAD
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI

JÉSSICA CENCI GASPERIN

BARREIRAS ATITUDINAIS E INCLUSÃO ESCOLAR: A IMPORTÂNCIA DA
CONSCIÊNCIA SOCIAL

FLORIANÓPOLIS

2024

JÉSSICA CENCI GASPERIN

**BARREIRAS ATITUDINAIS E INCLUSÃO ESCOLAR: A IMPORTÂNCIA DA
CONSCIÊNCIA SOCIAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Inclusiva pelo Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (Profei), da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), na área de concentração Educação Inclusiva.

Orientadora: Profa. Dra. Cléia Demétrio Pereira.

Coorientadora: Profa. Dra. Gabriela Maria Dutra de Carvalho.

FLORIANÓPOLIS

2024

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Universitária Udesc,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Gasperin, Jéssica Cenci
Barreiras atitudinais e inclusão escolar: : a importância da
consciência social / Jéssica Cenci Gasperin. -- 2024.
134 p.

Orientadora: Cléia Demétrio Pereira
Coorientadora: Gabriela Maria Dutra de Carvalho
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Educação a Distância, Programa
de Pós-Graduação em Rede, Florianópolis, 2024.

1. Educação inclusiva. 2. Barreiras atitudinais. 3.
Capacitismo. 4. Consciência social. I. Pereira, Cléia Demétrio.
II. Carvalho, Gabriela Maria Dutra de. III. Universidade do
Estado de Santa Catarina, Centro de Educação a Distância,
Programa de Pós-Graduação em Rede. IV. Título.

JÉSSICA CENCI GASPERIN

**BARREIRAS ATITUDINAIS E INCLUSÃO ESCOLAR: A IMPORTÂNCIA DA
CONSCIÊNCIA SOCIAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Inclusiva pelo Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (Profei), da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), na área de concentração Educação Inclusiva.

Orientadora: Profa. Dra. Cléia Demétrio Pereira.

Coorientadora: Profa. Dra. Gabriela Maria Dutra de Carvalho.

BANCA EXAMINADORA

Presidente:

Profa. Dra. Cléia Demétrio Pereira

Universidade do Estado de Santa Catarina

Membros:

Profa. Dra. Valdirene Stiegler Simão

Universidade da Região de Joinville

Prof. Dr. Fábio Napoleão

Universidade do Estado de Santa Catarina

Florianópolis, 30 de outubro de 2024.

Aos meus estudantes e a todos aqueles
que buscam a construção de uma
sociedade inclusiva.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela vida e à minha família pelo apoio incondicional. Pai e mãe, minha gratidão pelo amor e pelos ensinamentos que me moldaram e me ensinaram a não desistir, a seguir em frente sempre. Obrigada por não desistirem de mim e por apoiarem as minhas escolhas e decisões, mesmo quando não concordavam inteiramente. Sem vocês, nada seria possível.

Ao meu noivo Rafael, minha gratidão pela paciência e por não soltar a minha mão nos momentos mais difíceis. Aos amigos que incentivaram o meu desenvolvimento e torceram pelo meu ingresso no Profei. Aos colegas do programa, que contribuíram para e fomentaram boas discussões, trocas e colaborações constantes. Um agradecimento especial à colega Luciane Elis Vivian pelo companheirismo.

Aos médicos e profissionais da saúde que passaram pela minha vida e que, durante a produção desta dissertação, contribuíram para a restauração da minha saúde, meu muito obrigada. Parte deste trabalho foi realizada em um leito hospitalar, tornando-se um instrumento não apenas de aprendizado, mas também de expressão pessoal, um legado de esperança para a construção de uma sociedade inclusiva para todos.

Às professoras orientadoras, a doutora Vera Márcia Marques Santos, a doutora Cléia Demétrio Pereira e, em especial, a doutora Gabriela Maria Dutra de Carvalho, que, em suas individualidades, demonstraram a força e a potência das mulheres na educação. Agradeço-lhes pela inspiração, pela disponibilidade, pela humanidade e pelo direcionamento que deram ao trabalho, fazendo com que ele tivesse sentido a partir das minhas vivências e dos meus anseios, utilizados como ponto de partida para esta dissertação.

RESUMO

Esta pesquisa tem o objetivo geral de analisar as barreiras atitudinais presentes em duas escolas do interior do Rio Grande do Sul, bem como a possibilidade de removê-las por meio do estímulo à consciência social de estudantes e professores/as que as compõem, para a promoção de uma educação efetivamente inclusiva. Os objetivos específicos são: a) identificar, com base em aportes teóricos, os aspectos conceituais, históricos e políticos que criam barreiras para a efetivação da educação inclusiva no país; b) refletir sobre a relação entre a perpetuação de barreiras atitudinais e a efetivação de práticas que promovam a consciência social no ambiente escolar; c) elaborar um produto educacional que resulte na publicação de um material de referência na redução de barreiras atitudinais no ambiente escolar. Para atingi-los, realizou-se, inicialmente, uma revisão bibliográfica dos principais trabalhos acadêmicos e documentos educacionais relacionados à temática. Entre os autores, citam-se Candau (2011), Candau *et al.* (2012), Sassaki (2006), E. Carvalho (2013, 2019) e Freire (2016, 2021, 2022a, 2022b). Em seguida, foi desenvolvido um estudo de campo, baseado em múltiplos estudos de caso, que abrangeu duas escolas municipais de Veranópolis: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmão Jerônimo e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Felipe dos Santos. A pesquisa contou com a participação de estudantes do oitavo ano do ensino fundamental de ambas as instituições e com seus respectivos professores e suas professoras. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários com perguntas abertas, os quais visaram à compreensão da percepção dos participantes sobre deficiência, inclusão e diversidade, bem como por observação não participante, que permitiu analisar como tais percepções se refletem em comportamentos e atitudes em relação às pessoas com deficiência, à inclusão social e ao acolhimento da diversidade nos ambientes escolares. Para o exame dos dados, foi utilizada a técnica de análise temática, em que se estabeleceram temas e subtemas a partir dos dados levantados, relativos ao tópico “Consciência Social e Escola”. Como resultado, torna-se evidente a necessidade de estimular a consciência social, uma vez que as realidades educacionais analisadas revelam práticas que manifestam preconceitos e discriminações, os quais não se limitam apenas às pessoas com deficiência. Essas práticas, frequentemente reproduzidas por alunos e professores/as, evidenciam a presença de barreiras atitudinais, manifestadas por comportamentos e atitudes que

impactam negativamente as relações interpessoais no ambiente escolar, prejudicando, especialmente, a inclusão de pessoas com deficiência. Assim, o produto educacional resultante da pesquisa, um e-book, pode ser um aliado para mobilizar discussões que promovam a consciência social dos participantes e dos leitores, visando à remoção dessas barreiras atitudinais e, conseqüentemente, à construção de uma escola e educação verdadeiramente inclusivas. Como conclusão, a partir deste trabalho, é possível refletir sobre as relações humanas e culturais no contexto escolar, permitindo um exame aprofundado dos subconjuntos presentes em cada contexto.

Palavras-chave: educação inclusiva; barreiras atitudinais; capacitismo; consciência social.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the attitudinal barriers present in two schools in the interior of Rio Grande do Sul, and the possibility of their removal through the stimulation of social awareness among their students and teachers, to promote effectively inclusive education. The specific objectives include: a) Identify, based on theoretical contributions, the conceptual, historical, and political aspects that create barriers to the implementation of inclusive education in the country; b) Reflect on the relationship between the perpetuation of attitudinal barriers and the implementation of practices that promote social awareness in the school environment; and, c) Develop an educational product, based on social awareness practices, that results in the publication of a reference material aimed at reducing attitudinal barriers in the school environment. To achieve these objectives, a bibliographical review of the main academic studies and educational documents related to the theme was initially carried out. Among the authors we can mention Candau (2011, 2012), Sassaki (2006), Carvalho (2013, 2019), and Freire (2016, 2021, 2022, 2022-b). A field study was then developed, based on multiple case studies, which covered two municipal schools in Veranópolis: Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmão Jerônimo and Escola Municipal de Ensino Fundamental Felipe dos Santos. The research involved the participation of eighth-grade students from both schools and their respective teachers. Data collection was carried out through open-ended questionnaires, which aimed to understand the participants' perceptions of disability, inclusion, and diversity, as well as through non-participant observation, which allowed for the analysis of how such perceptions are reflected in behaviors and attitudes towards people with disabilities, social inclusion, and the acceptance of diversity in school environments. The data analysis used the technique of thematic analysis, in which themes and sub-themes were established from the data collected, related to the topic "Social Consciousness and School." As a result, the need to foster social awareness becomes evident, as the educational realities analyzed reveal practices that demonstrate prejudice and discrimination, not limited to people with disabilities. These practices, often reproduced by students and teachers, highlight the presence of attitudinal barriers, manifested by behaviors and attitudes that negatively impact interpersonal relationships in the school environment, specially harming the inclusion of people with disabilities. As a conclusion, this study allowed for reflection on human and cultural relationships within

the school context, enabling an analysis of the different mechanisms that give rise to barriers, revealing similar aspects in both contexts. Thus, the educational product resulting from the research can serve as a tool to mobilize discussions that promote the social awareness of participants and other readers, aiming at the removal of these attitudinal barriers and, consequently, the construction of a truly inclusive school and education. Given the breadth of the topic and the time required for analysis, it was necessary to make a specific cut in the target population, which may, in turn, limit the generalization of the results obtained.

Keywords: inclusive education; attitudinal barriers; ableism; social conscience.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	MEMORIAL: FORMAÇÃO DOCENTE E AS RELAÇÕES HUMANAS	15
2.1	O PRINCÍPIO DA JORNADA: A ESCOLHA PELA DOCÊNCIA	16
2.2	VIVÊNCIAS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO SOCIAL	19
2.3	REFLEXÕES SOBRE ENSINAR E APRENDER	22
3	AS MUDANÇAS NA CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA E A PERPETUAÇÃO DAS BARREIRAS QUE GERAM DISCRIMINAÇÃO	24
3.1	CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA: DO MODELO CARITATIVO AO MODELO SOCIAL	24
3.2	DISCRIMINAÇÃO, PRECONCEITO E CAPACITISMO: A ESSÊNCIA DAS BARREIRAS	26
3.3	BARREIRAS QUE RESTRINGEM A INCLUSÃO SOCIAL	29
3.3.1	Barreiras atitudinais na sociedade	30
4	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: INCLUSÃO E JUSTIÇA SOCIAL	34
4.1	EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A EDUCAÇÃO PARA TODOS	37
4.2	A ESCOLA HUMANIZADORA EM PROL DA MUDANÇA SOCIAL	41
5	CONSCIÊNCIA SOCIAL: DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL À BNCC	44
5.1	HISTÓRICO DAS TEORIAS DE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	45
5.2	IE E ESCOLA	46
5.3	A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL E A CONSCIÊNCIA SOCIAL	48
5.3.1	BNCC e formação integral do estudante	50
6	PERCURSO METODOLÓGICO	56
6.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	56
6.2	CONTEXTOS ANALISADOS	57
6.2.1	Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmão Jerônimo	57
6.2.2	Escola Municipal de Ensino Fundamental Felipe dos Santos	58
6.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA	60
6.3.1	Grupos de trabalho	61
6.3.2	Descrição dos participantes de cada grupo	62
6.4	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	63
6.5	ANÁLISE DE DADOS	64

6.6	CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	66
6.6.1	Riscos da pesquisa.....	66
6.6.2	Benefícios da pesquisa.....	66
7	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	68
7.1	TÓPICO: CONSCIÊNCIA SOCIAL E ESCOLA	71
7.2	TEMA 1: DIVERSIDADE E SOCIEDADE	72
7.2.1	Identidade, normalidade e diferença.....	74
7.2.2	Concepções de inclusão e exclusão social.....	75
7.3	TEMA 2: PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO	77
7.3.1	Narrativas e vivências.....	79
7.3.2	<i>Bullying</i> na escola.....	82
7.4	TEMA 3: DEFICIÊNCIA X NORMATIVIDADE: BARREIRAS E CAPACITISMO	84
7.4.1	Conceituação e definição: modelos de deficiência	86
7.4.2	Pessoa com deficiência: representação e relacionamento	88
7.4.3	Barreiras atitudinais e as práticas pedagógicas.....	90
7.5	TEMA 4: PRÁTICAS DE CONSCIÊNCIA SOCIAL	92
7.5.1	Combate ao <i>bullying</i> , ao preconceito e à discriminação	94
7.5.2	Papel do/da professor(a) e senso de responsabilidade	96
8	PRODUTO EDUCACIONAL	101
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
	REFERÊNCIAS	111
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES.....	123
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES/AS.....	124
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – PROFESSORES/AS.....	125
	APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – PAIS/RESPONSÁVEIS	127
	APÊNDICE E – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TALE) – ESTUDANTES	129
	APÊNDICE F – TERMO DE CONCORDÂNCIA E CIÊNCIA (TCCIE) – INSTITUIÇÕES.....	131

1 INTRODUÇÃO

Em se tratando da diversidade humana, as práticas sociais apontam para relações que sugerem a inclusão ou a exclusão dos sujeitos. De acordo com E. Carvalho (2013), os mecanismos excludentes decorrem dos estigmas e preconceitos relativos às características biopsicossociais dos indivíduos e de determinados fatores constitutivos da sociedade, geradores das desigualdades. Pode-se afirmar que tais mecanismos de marginalização são estruturais e estruturantes, já que estão marcados na base da sociedade, nas organizações do trabalho e nos sistemas de valores dominantes, a partir dos quais se repartem os lugares e se fundam as hierarquias, atribuindo a cada um a sua (in)dignidade social (Carvalho, E., 2013).

São excluídas, portanto, todas as pessoas que são rejeitadas e levadas para um lugar de segregação, no qual o acesso aos direitos é negligenciado, e as suas necessidades individuais são invisibilizadas. Seja por questões financeiras, seja de origem, seja de gênero, seja de sexualidade, diferentes são os exemplos de grupos marginalizados ou minorizados. Utiliza-se o termo "grupo minorizado" por considerar que não é necessariamente minoritário em termos numéricos, mas é diminuído socialmente devido à falta de acesso a recursos e ao poder necessário para mudar as condições que poderiam garantir uma vida digna aos seus integrantes (Carmo, 2016). Como exemplo, classifica-se assim a população indígena, LGBTQIAPN+, as mulheres, os idosos, as pessoas com deficiência, entre outros, originados devido aos processos de discriminação que ainda enfrentam socialmente.

É importante destacar que esta pesquisa trata da diversidade humana a partir de uma perspectiva interseccional, pois considera a sobreposição de fatores sociais que definem a identidade de uma pessoa, e como eles influenciam as relações sociais e as posições de poder que mantêm os mecanismos de exclusão na sociedade e que perpetuam as desigualdades (Ramos, R., 2021). Especialmente, destaca-se a deficiência, já que, como pessoa com deficiência, experiencio diferentes barreiras que refletem o quanto a visão atinente a esse grupo ainda é excludente, preconceituosa e discriminadora.

Pode-se afirmar que, por meio das barreiras, identificam-se os processos de naturalização da desumanização da pessoa com deficiência, julgada como inferior às demais, sendo desconsideradas suas características existenciais (físicas, sensoriais, comportamentais etc.), o que resulta no enfraquecimento das relações humanas e de

participação social. Assim, destacam-se as barreiras atitudinais, objeto de estudo desta pesquisa, as quais, de acordo com a Lei n. 13.146/2015, podem ser definidas como “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, 2015a, p. 2). Ademais, como consequência das barreiras, há o prejuízo na busca e na concretização de direitos, como o direito à educação.

Em paralelo, entende-se que a instituição escolar representa um microuniverso social que se caracteriza pela diversidade social e cultural e, por isso, muitas vezes, reproduz padrões de conduta que permeiam as relações sociais fora da escola. As relações humanas na escola refletem práticas sociais mais amplas (Candau *et al.*, 2012). Considerando o direito à educação, subsidiado pelos direitos humanos, entende-se que um de seus princípios é que essa instituição deve ser inclusiva para todas as pessoas (Candau *et al.*, 2012; Nozu; Luckmann, 2023; Pereira; Lunardi-Mendes; Pacheco, 2019). Entretanto, tendo em vista a realidade educacional no Brasil, diferentes são os fatores que acabam denunciando práticas distintas daquelas já reconhecidas como direito.

Torna-se necessária a busca pelo movimento contrário a essas práticas, que prime pela retirada das barreiras atitudinais, bem como por trazer à tona reflexões sobre as ações excludentes na escola, com o intuito de removê-las desse espaço, já que elas podem ser consideradas produtos culturais e sociais produzidos a partir da ignorância e da falta de repertório sobre o entendimento e tratamento relativos à diversidade, o que compromete diretamente as relações humanas.

Considerando esse movimento em busca de uma educação efetivamente inclusiva, entende-se que se faz necessária uma conscientização referente à importância que ela possui. Informações quanto aos processos históricos que moldaram a sociedade e aos mecanismos excludentes que ainda geram marginalização, as quais promovem reflexões concernentes à dicotomia inclusão e exclusão sociais, são indispensáveis nesse debate. Além disso, precisa-se de práticas – ações, atitudes e comportamentos – de acolhimento à diversidade, em especial, às pessoas com deficiência, com vistas à superação de preconceitos e discriminações. Assim, o questionamento base da pesquisa é o seguinte: a consciência social pode ser uma aliada para a remoção das barreiras atitudinais na escola, tornando-a efetivamente inclusiva?

Para Marconi e Lakatos (2003), formular o problema de pesquisa consiste em dizer, de maneira clara, compreensível e operacional, qual a dificuldade com a qual se defronta e que se pretende resolver, delimitando-a e apresentando suas características. Portanto, o objetivo da formulação do problema é torná-lo individualizado e específico. A partir dessa questão, estabelece-se que a consciência social pode contribuir para a remoção de barreiras atitudinais na escola, tornando-a efetivamente inclusiva, como uma hipótese válida para esta investigação.

Ainda para Marconi e Lakatos (2003, p. 157), “[...] o objetivo torna explícito o problema, aumentando os conhecimentos sobre determinado assunto”. Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as barreiras atitudinais presentes em duas escolas do interior do Rio Grande do Sul, bem como a possibilidade de removê-las por meio do estímulo à consciência social de estudantes e professores/as que as compõem, para a promoção de uma educação efetivamente inclusiva.

Mais do que isso, busca-se alcançar os seguintes objetivos específicos: a) identificar, com base em aportes teóricos, os aspectos conceituais, históricos e políticos que criam barreiras para a efetivação da educação inclusiva no país; b) refletir sobre a relação entre a perpetuação de barreiras atitudinais e a efetivação de práticas que promovam a consciência social no ambiente escolar; e c) elaborar um produto educacional que resulte na publicação de um material de referência na redução de barreiras atitudinais no ambiente escolar.

Este estudo se justifica, pois, de acordo com Freire (2016, p. 75), “[...] o homem só pode participar ativamente da história, da sociedade e da transformação da realidade se for ajudado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade de transformá-la”. Entende-se, portanto, que se precisa de um movimento para que, pouco a pouco, todas as pessoas se percebam como responsáveis por práticas que visem a mudanças sociais, neste caso, para construir uma escola e sociedade mais inclusivas.

Pode-se considerar a desconstrução de barreiras para a plena inclusão uma busca pela concretização dos direitos humanos e de justiça social, para que a escola se torne cada vez mais aberta à diversidade e para que todas as pessoas tenham oportunidades de aprendizagem e participação social. Infere-se que o desenvolvimento da consciência social é importante não apenas na escola, mas na sociedade como um todo, já que pode ser um dos caminhos de reparação social, o

qual considera o histórico de exclusão vivenciado não só pelas pessoas com deficiência, mas pelos demais grupos minorizados.

O próximo capítulo, o segundo deste trabalho, apresenta um memorial de formação e prática docente, no qual é apresentado o percurso que levou à escolha da temática e ao desenvolvimento da pesquisa. O terceiro capítulo contempla uma revisão bibliográfica que abarca o percurso histórico e social das concepções de deficiência e a relação entre o preconceito, a discriminação e o capacitismo que se refletem nas barreiras atitudinais, também no espaço escolar. Já no quarto capítulo, discorre-se sobre a educação como direito humano, sobre os princípios da escola inclusiva para todos os alunos, com vistas à justiça social e à busca por uma pedagogia humanizadora. No quinto capítulo, por sua vez, busca-se a compreensão acerca da consciência social a partir da teoria de inteligência emocional de Goleman, desde a sua origem até às tendências atuais, contempladas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017).

Posteriormente, no sexto capítulo, apresenta-se o trajeto metodológico da pesquisa, realizada mediante estudos de caso, os quais abrangem duas escolas municipais de Veranópolis, cidade do interior do Rio Grande do Sul. O trabalho contou com a participação de estudantes do oitavo ano do ensino fundamental de ambas as instituições e com seus respectivos professores e suas professoras. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários com perguntas abertas, bem como por observação não participante. Para o exame dos dados, foi utilizada a técnica de análise temática. Na sequência, no sétimo capítulo, abordam-se a apresentação e a análise dos resultados, o tópico, os temas e os subtemas identificados nesta pesquisa.

Por fim, no oitavo e último capítulo, evidencia-se o produto educacional, que consiste em um *e-book*, material de referência na redução de barreiras atitudinais no ambiente escolar. O material propõe mobilizar discussões e reflexões, para estimular a consciência social de professores/as, estudantes e demais leitores, promovendo a compreensão dos mecanismos e processos sociais que prejudicam a inclusão das pessoas com deficiência na escola. Assume-se ser fundamental evidenciar esses aspectos, inclusive as barreiras atitudinais, para que, depois de identificadas, possam ser eliminadas, com o intuito de promover um ambiente escolar e uma educação mais inclusivos.

2 MEMORIAL: FORMAÇÃO DOCENTE E AS RELAÇÕES HUMANAS

Escrever um memorial¹ exige, além de boa memória, criticidade em relação ao que foi vivenciado. A memória é essencial para relembrar os fatos, a criticidade, indispensável para interpretá-los e articular cada vivência com o meu crescimento pessoal e profissional no decorrer do curso. Essa articulação é necessária porque o eixo temático escolhido no mestrado é o da formação de professores/as. Assim, devido à importância dessa profissão para a sociedade, pensar sobre formação e praticá-la são indispensáveis para o desenvolvimento do compromisso, da identidade do “ser professora”, função muito estigmatizada no país em que vivemos. Nóvoa (1992), na introdução da obra *Vida de professores*, lembra-nos de que

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar; e que desvendam a nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (Nóvoa, 1992, p. 3).

Exponho neste memorial momentos da minha vida particular que se entrelaçam à minha construção como educadora. Uso o termo “construção”, pois é o mais adequado ao pensamento que tenho sobre essa profissão. Entendo que, como qualquer construção, tijolo por tijolo, avanço em minha prática, embora, ao contrário do que se imagina, minha obra nunca seja totalmente finalizada, afinal, como diz Freire (2021, p. 18), “[...] o que me faz esperançoso não é a certeza do achado, mas mover-me na busca”.

Sobre o título do memorial, explicarei, de maneira sucinta e direta, minha intenção ao escolhê-lo. Porém, primeiro, devo esclarecer que relações humanas, apesar de muitas vezes complexas, são necessárias. Em minha formação, as relações estabelecidas com determinados/as professores/as, colegas e estudantes me fizeram refletir sobre elas. Posso afirmar, convictamente, que me tornei mais “humana” ou “humanizada” no decorrer do curso, pelas vivências e interações já citadas.

¹ Neste memorial, tendo em vista a natureza pessoal comum a esse texto, utilizo a primeira pessoa do singular. No restante da dissertação, geralmente, uso a terceira pessoa do singular, mas não hesito em mobilizar novamente um tom mais pessoal quando necessário.

De alguma forma, essas relações me ajudaram a continuar, a não desistir frente às adversidades, que foram muitas, a encontrar outros caminhos, a recomeçar. Relativamente à educação, as relações humanas são fundamentais para que seja bem-sucedida. Espero que, por meio destas memórias, possa transmitir ao/à leitor/a os sentimentos atinentes à minha formação, o meu desejo por ensinar, o amor pelos meus estudantes e a escolha pela educação inclusiva.

2.1 O PRINCÍPIO DA JORNADA: A ESCOLHA PELA DOCÊNCIA

Desde criança, quando me perguntavam qual seria minha profissão, logo respondia que seria professora. Essa certeza se refletia, inclusive, na minha brincadeira favorita: “escolinha”. Juntava todas as crianças da rua e, com o meu pequeno quadro negro (que ganhei em um dos meus aniversários), passava inúmeras lições aos meus “alunos” e às minhas “alunas”, que muitas vezes eram minhas próprias bonecas.

Certamente, toda essa convicção tão precoce se deve, também, aos incentivos constantes de minha família. Minha mãe, quando criança, morava no interior e, devido às dificuldades familiares e financeiras, infelizmente, nunca pôde realizar o sonho de ser professora, pois não conseguiu terminar o ensino fundamental. Por isso, mais tarde, ajudou a realizar esse mesmo sonho de sua irmã caçula, minha tia, outra grande incentivadora da profissão.

De qualquer forma, o sonho de minha mãe não morreu. Ela encontrou outra forma de ensinar, cuidar e educar crianças: tornou-se babá e já o é há muitos anos. Sua real profissão também contribuiu para a escolha da minha; o sonho dela tornou-se o meu. Minha casa sempre foi cheia de crianças de todas as idades, de diversos lugares, de famílias com distintos hábitos, culturas, religiões, classes sociais, enfim, com identidades diversas. Todas com suas próprias histórias e personalidades, fazia delas meus estudantes.

Ainda sobre a escolha de minha profissão, a ideia permaneceu imutável. Antes de terminar o ensino fundamental, numa idade em que já auxiliava minha mãe em seu trabalho de babá, optei pelo curso normal, antigo magistério. No decorrer do curso, fui convidada a realizar práticas em escolas municipais durante algumas tardes, para ganhar um desconto na mensalidade, já que essa modalidade de ensino médio só havia em uma escola particular do município onde morava.

Então, auxiliei professoras da educação infantil e dos anos iniciais no seu dia a dia, papel já desempenhado inúmeras vezes na escola em que estudei no ensino fundamental, convidada pelas próprias professoras e pela direção, já que todos sabiam de minha nítida vontade de tornar-me educadora. Compreendo que essa base inicial foi importantíssima para descobrir-me nessa função. Tive o primeiro contato com as disciplinas de didática, as quais adorava.

Logo depois de encerrados os três anos de ensino médio, também realizei o estágio obrigatório do curso, que durou um semestre. Ali, concretizou-se a certeza do caminho que seguiria posteriormente. Realizei a prática com uma turma de segunda série do ensino fundamental. Apesar da minha pouca idade, dos erros e acertos (indispensáveis no processo de evolução), esses meses foram incríveis. Adorava planejar as aulas e, mais ainda, executá-las.

Também nesse período, houve o primeiro contato direto com um estudante com deficiência e com outros com transtornos de aprendizagem. A relação com os estudantes também era excepcional. Esforçava-me para compreendê-los, ajudando-os em seus conflitos pessoais e utilizando essencialmente a afetividade. Sobre a afetividade,

Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos (Tardif, 2002, p. 130).

Percebi, por meio do primeiro trabalho prático, que ser professora é muito mais do que dar aulas. É envolver os estudantes, percebê-los como pessoas que também têm desejos, sentimentos e problemas. Observei também que eu, como professora, era uma forte influência em suas vidas. Mais do que isso, compreendi que possuía o dever de ensiná-los a serem bons cidadãos, a respeitarem o próximo e a serem gentis uns com os outros. Sem dúvida, no final, foi possível perceber uma grande evolução, não só em mim, mas também nas crianças. Estou de acordo com Moraes e Torres (2007, p. 16), quando afirmam que

Educar no sentir, no pensar é educar em valores sociais, em convicções, em atitudes críticas-constructivas e em espírito criativo. É educar o outro na justiça e na solidariedade. É formar na ética e na integridade. É educar não somente para o desenvolvimento da inteligência e da personalidade, mas, sobretudo, para a “escuta dos sentimentos” e “abertura de coração”.

Foi nesse primeiro trabalho prático, de muitas aprendizagens e trocas pessoais, que decidi seguir pelo caminho da docência. No mês seguinte ao estágio, iniciei minha primeira graduação – Pedagogia –, ainda aos dezessete anos. Também iniciei, no mesmo mês, agosto de 2009, o meu primeiro estágio remunerado em uma escola de educação infantil. Porém, as incertezas em relação ao curso eram inúmeras, já que ocorria na modalidade semipresencial, com aulas presenciais uma vez por semana, e as demais, a distância.

Possivelmente, essas incertezas ocorriam por preconceito, porque ouvi muitas críticas de pessoas que menosprezam essa modalidade de ensino. Como não possuía muita habilidade com informática, apesar de ter vários cursos básicos, havia o medo de não me adaptar ao sistema e às situações de aulas on-line. De certa maneira, sofri algumas dificuldades iniciais, já que nunca havia tido contato com a modalidade. Contudo, posso dizer que me adaptei facilmente e abandonei meus próprios preconceitos quando descobri as vantagens que possuí. Percebi na prática (observando outros profissionais da escola onde trabalhava) que o estudante – futuro profissional – não depende exclusivamente da instituição formadora, nem do curso, mas, sim, de suas individualidades, de sua essência e de sua vontade de aprender e ensinar. Por isso, entendo que

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (Nóvoa, 1995, p. 13).

Em outras palavras, criar essa identidade, a meu ver, é assumir-se como professora, que, além de conhecimentos adquiridos em uma determinada instituição, deve procurar uma forma de ser, um ideal a seguir. Sem dúvida, novamente, guiei-me pelas minhas experiências pessoais, afinal, na escola, dialoguei com inúmeros “tipos” de professores/as, e sabia muito bem qual queria e qual não queria ser. Devido à experiência do estágio, que foi muito positiva, sabia que estava no caminho certo, com a certeza de que sempre é necessária uma postura crítica frente ao meu trabalho, tentando melhorá-lo sempre. Portanto, prossegui no curso confiante.

2.2 VIVÊNCIAS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO SOCIAL

Concluí o curso de Pedagogia no final de 2012 e, já no início de 2013, comecei uma especialização em Educação Especial Inclusiva. Mesmo estando afastada da área da educação profissionalmente (devido ao fim do estágio), percebi a importância de me aprimorar nessa modalidade, considerando minha experiência no estágio e o aumento das matrículas de pessoas com todos os tipos de deficiência na rede regular de ensino, impulsionado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI – (Brasil, 2008) e pelas demais políticas educacionais para esse público.

Contudo, o que não poderia imaginar é que, ainda em 2013, aos 21 anos de idade, em razão de um acidente de trânsito, teria o pé esquerdo amputado, tornando-me, assim, uma pessoa com deficiência também. Depois de administradas as emoções e aceita a nova realidade, empenhei-me ainda mais nos estudos, já que, devido à reabilitação, ficaria bastante tempo em casa, e, portanto, teria tempo disponível para cursos e formações.

Nesse período, aprendendo sobre leis e direitos relacionados às pessoas com deficiência, passei a vivenciar outra realidade enquanto assumia a identidade de estar nessa condição: o capacitismo. Muitas foram as situações e falas que denunciaram preconceitos em relação a mim devido à minha nova condição. Para alguns, havia perdido mais do que um membro, mas também a condição humana, meu “valor” enquanto pessoa. No princípio, sofri, calei-me e retraí-me, mas, aos poucos, com a ajuda de pessoas próximas, principalmente, da família, criei coragem para reagir. Após falas e atitudes preconceituosas, passei a questionar essas pessoas sobre “padrões”, na tentativa de auxiliá-las a compreender o ponto de vista de que a deficiência é uma condição humana, uma característica que faz parte de mim, mas que não me resume. Portanto, essa realidade expõe vivências que expressam o meu lugar de fala enquanto pessoa com deficiência.

hooks (2019) afirma que o ato da fala, de “erguer a voz”, não é um mero gesto de palavras vazias, mas uma expressão da transição de objeto para sujeito: a voz liberta. Ainda para a hooks (2019), pensar a educação, na sua concepção transgressora, como prática de liberdade, é pensar como se ouve a voz de pessoas indispensáveis para a construção do conhecimento técnico, teórico, bem como para a emancipação enquanto ser humano.

Já a escritora Djamila Ribeiro, em seu livro *O que é lugar de fala?*, explica, por diferentes perspectivas, a importância do discurso das minorias e de seu papel na sociedade. Para ela, tal conceito está relacionado à validação social e às relações de poder, bem como à identificação de indivíduos com o seu grupo:

[...] quando falamos de pontos de partida, não estamos falando de experiências de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania. Seria, principalmente, um debate estrutural. Não se trataria de afirmar as experiências individuais, mas de entender como o lugar social que certos grupos ocupam restringem oportunidades. Ao ter como objetivo a diversidade de experiências, há a consequente quebra de uma visão universal (Ribeiro, 2017, p. 33).

Para a autora, “[...] o lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas” (Ribeiro, 2017, p. 40-41). Como professora, acredito que as possibilidades da escola são inúmeras, que essa instituição pode auxiliar como instrumento de mudança social. E as educadoras têm de compreender (no que me incluo) que desempenham, juntamente com a escola, um papel social na vida dos estudantes, considerando todas as subjetividades que eles possuem.

Ainda durante esse período em que fiquei afastada do trabalho, também surgiu a possibilidade de voltar a lecionar, por meio de um concurso municipal na área de Educação Inclusiva. Estudei muito e fiquei classificada em primeiro lugar. Iniciei uma nova profissão: professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede regular de ensino da cidade onde moro, Veranópolis, no Rio Grande do Sul. Assim, percebi que a profissão de professora pode ser ainda mais bonita e gratificante quando o amor por ensinar se iguala ao desejo de aprender.

Percebi, também, que as relações pessoais me fortalecem, seja no trabalho com os estudantes, seja no dia a dia, seja na troca de vivências e experiências com as famílias do alunado. Porém, a vida continuamente surpreende, e, no final de 2014, descobri que estava doente, com linfoma, tipo de câncer do sistema linfático, já em estágio avançado, doença que foi combatida com quimioterapia e, em 2016, com um transplante de medula.

Durante esses anos, novamente utilizei minha paixão pelos estudos como refúgio: realizei diversos cursos on-line, iniciei e concluí uma pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional e outra em AEE. Também concluí cursos de

idiomas em inglês e espanhol, além de uma licenciatura em Letras Espanhol, na modalidade a distância, pela Universidade Federal de Santa Maria, pelo programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB). O estudo e a leitura sempre foram ferramentas para que pudesse suprir essa ânsia que tenho por conhecimento e, como citado anteriormente, um refúgio nos momentos difíceis. Nesse sentido,

Compreender como cada pessoa se forma é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida. Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem-fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos (Moita, 1992, p. 114-115).

Depois dessa árdua batalha, retornei ao trabalho em 2018. Desde então, venho atuando na escola de ensino fundamental em que estudei, o que possibilita belas lembranças da infância e de minha escolarização. Continuo “curiosa”, buscando aprimoramento profissional tanto na formação continuada quanto na análise de minhas vivências e relações humanas, acreditando que a experiência de vida adquirida me ensinou a ensinar e, de certa maneira, a aprender.

Iniciei uma nova pós-graduação em Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva. Continuo como professora de AEE até hoje, cargo em que é possível observar as barreiras que prejudicam a inclusão, a qual transcende em muito a garantia de direito à matrícula nas escolas regulares. Infelizmente, muitos ainda mantêm um olhar discriminatório em relação às pessoas com deficiência. Isso se reflete nas relações humanas e, conseqüentemente, na participação desses sujeitos no contexto escolar.

As pessoas com deficiência, muitas vezes, são inferiorizadas, e a escola, enquanto espaço social, pouco discute sobre a diversidade humana e, a partir desta, sobre os grupos minorizados. Ao abordar a temática da diversidade, muitos pensam que o termo está atrelado a algo errado, ruim, culposos, o que acaba por inibir tais discussões nas esferas públicas e, principalmente, escolares, uma vez que o cunho “político” (talvez partidário) acaba por se sobressair sobre a ação de politizar. Por “ação de politizar”, compreende-se reconhecer o papel individual e coletivo concernente à consciência de direitos e deveres políticos, cívicos, sociais.

Como professora de AEE e pessoa com deficiência atuante no Conselho Municipal das Pessoas com Deficiência (COMPED) da cidade onde vivo, defendo que

se faz necessário trabalhar tais questões na escola, para que crianças e adolescentes desenvolvam uma consciência social, bem como sejam capazes de realizar leituras mais aprofundadas quanto à realidade social em que estão inseridas. Nesse sentido, a participação no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (Profei), pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), é uma oportunidade de grande valia para a minha formação acadêmica e profissional, que proporciona, entre outras tantas, a possibilidade da realização desta pesquisa, e, portanto, de contribuição com a temática.

2.3 REFLEXÕES SOBRE ENSINAR E APRENDER

É importante destacar que, no meu entendimento, ser professora é muito mais do que ensinar fórmulas e conteúdos. É preciso lembrar, sobretudo, que essa profissão é aberta a diversas perspectivas do educar. Assumo que essa função pode auxiliar na educação das pessoas, o que proporciona mudanças na sociedade. Conscientizar pessoas muda realidades excludentes. Muitos professores e muitas professoras têm essa consciência, outros, como grande parcela da população, nem sequer sabem de sua valia e da importância do ato de educar.

Mais do que ensinar, é preciso ser consciente de que se lida com seres humanos, com sentimentos e desejos, com a identidade ainda em construção, que necessitam de exemplos e reflexões, os quais, frequentemente, não encontram em suas próprias casas. Logo, a escola também deve ser considerada um espaço para que as temáticas que envolvem as emoções possam ser trabalhadas, possibilitando a escuta de diferentes pontos de vista, considerando e respeitando os diversos locais de fala de todos os indivíduos que dividem o mesmo espaço escolar. Somente assim, as relações intra e interpessoais poderão ser construídas de forma sadia, considerando a coletividade, sem esquecer as individualidades.

Conforme Freire (2022a, p. 83), “[...] a educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem isolado, solto, desligado do mundo como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”. Entendo, portanto, que se torna fundamental um movimento pela compreensão acerca das mazelas sociais, principalmente, no que diz respeito às

questões de desigualdade, para que, pouco a pouco, construa-se uma sociedade mais igual, justa e humana.

Concluo afirmando que somente por meio da prática humana, aliada a uma comprometida prática pedagógica, é que se pode construir uma educação de qualidade. A primeira não se aprende em carteiras ou livros, mas se adquire somente por meio da sensibilidade, do “se colocar no lugar do outro”, de considerar as diferenças e respeitar as subjetividades. Já a segunda, por sua vez, acontece quando se compreende a realidade na qual me insiro e se aceita o convite pela busca de justiça social, mediante uma prática reflexiva e ativa na concretização desses direitos.

3 AS MUDANÇAS NA CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA E A PERPETUAÇÃO DAS BARREIRAS QUE GERAM DISCRIMINAÇÃO

Pesquisar as concepções acerca da deficiência influencia não somente a visão da sociedade frente à pessoa com deficiência, mas também implica em compreender os caminhos trilhados: a discriminação social, a luta pelos direitos e as conquistas alcançadas. Primeiramente, cabe destacar que, na história, sempre existiram indivíduos com algum tipo de limitação física, sensorial ou cognitiva. Conforme M. Silva (1987, p. 21), “[...] anomalias físicas ou mentais, deformações congênitas, amputações traumáticas, doenças graves e de consequências incapacitantes, sejam elas de natureza transitória ou permanente, são tão antigas quanto a própria humanidade”.

Durante muitos séculos, a existência desse grupo foi ignorada ou, de alguma forma, eliminada, alimentando-se um sentimento de indiferença e preconceito que, ainda hoje, se reflete na sociedade. Atualmente, ainda há reflexos desse percurso histórico nas atitudes e ações relacionadas a esse público: desde o cunho caritativo e assistencialista até a perpetuação do modelo médico que impõe a idealização do corpo perfeito, já que, temporalmente, diferentes momentos históricos contribuíram para a marginalização das pessoas com deficiência.

Torna-se importante apresentar alguns conceitos e suas decorrências para a compreensão da origem das barreiras que influenciam as relações humanas, buscando, por meio do embasamento teórico, situar o leitor quanto à abordagem adotada.

3.1 CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA: DO MODELO CARITATIVO AO MODELO SOCIAL

Compreender as relações sociais e as concepções da deficiência significa entender como, ainda hoje, as relações humanas refletem circunstâncias, fatos e ações pautados em implicações socioculturais. Historicamente, a interação estabelecida entre pessoas com deficiência e a sociedade acontece a partir de um pensamento caritativo, normalista e produtivista, o qual coloca a pessoa com deficiência em constante desvantagem (Bock; Cunha, 2020).

O modelo caritativo da deficiência, que ganhou força influenciado pela cultura religiosa, tem a caridade como um princípio balizador da relação entre pessoas sem deficiência com as pessoas com deficiência (Bock; Nuernberg, 2018). A religião Cristã, por exemplo, ao definir o homem como imagem e semelhança de um Deus perfeito, tende a fazer alusão a uma condição humana de perfeição física e mental, o que situa a pessoa com deficiência à margem da condição humana (Mazzotta, 2011). Consequentemente, as pessoas sem deficiência são vistas como superiores àquelas que a possuem (Bock; Cunha, 2020).

Para o modelo médico, o qual se estabeleceu e se propagou durante muitos anos na sociedade, a deficiência é consequência natural da lesão em um corpo, e a pessoa que a possui deve ser objeto de cuidados biomédicos (Diniz, 2003). Nessa concepção, há uma comparação constante com os critérios estabelecidos como norma, e tudo que deles se distancia é considerado anormal. Reside no sujeito com o diagnóstico de lesão a necessidade de se adequar para viver em sociedade (Bock; Nuernberg, 2018).

Aos poucos, “[...] o discurso biomédico foi ganhando autoridade para explicar as patologias e as enfermidades e, consequentemente, os corpos passaram a ser diagnosticados e classificados em normais, anormais, monstruosos ou deficientes” (Santos, 2008, p. 4). Tal modelo reafirma que a pessoa com deficiência é um sujeito em desvantagem e que cabe somente a ela superar as barreiras, para se adaptar à sociedade (Bock; Cunha, 2020).

Com o passar dos anos, assim como nos estudos étnicos e de gênero, os estudos sobre deficiência também se desenvolveram a partir do ativismo político, que se intensificou na década de 80, o qual, de certa forma, promoveu maior integração e valorização no tratamento dos direitos humanos, civis e sociais para parcelas específicas da população (Santos, 2008).

Nesse âmbito, surgiram as discussões que fomentaram o modelo social da deficiência. Entendeu-se que as causas da segregação e da opressão sofridas por esses sujeitos devem ser procuradas não nas sequelas ou nos impedimentos do corpo, mas nas barreiras sociais que impediam ou dificultavam a locomoção da cadeira de rodas, por exemplo (Diniz, 2003).

Para Bock e Nuernberg (2018), com esse modelo, ocorreu a demarcação de uma distinção entre lesão (biológico) e deficiência (social). Em outras palavras, um sujeito com lesão pode ou não experimentar a deficiência, que passou a ser

compreendida como relacionada aos contextos que apresentam barreiras de acesso e participação.

As dificuldades ou barreiras devem ser consideradas um ato de discriminação permanente contra determinado grupo de pessoas. Portanto, as alternativas para romper com o ciclo de segregação e opressão não deveriam ser buscadas nos recursos biomédicos, mas, especialmente, na ação política capaz de denunciar a ideologia que oprime as pessoas com deficiência (Diniz, 2003).

Embora o movimento social da deficiência, da maneira como foi proposto na sua primeira geração de teóricos, tenha contribuído para desencadear mudanças importantes na forma de conceber a deficiência, evidenciando-a como um processo de opressão social, esse foi alvo de críticas provenientes principalmente das teóricas feministas que nele se inseriram. Uma das críticas foi a de que os teóricos desse modelo não incorporaram em seus estudos as questões de gênero que tornam a experiência da deficiência diferente para homens e mulheres (Gesser; Nuernberg; Toneli, 2012, p. 3).

A partir da inserção da perspectiva feminista nos estudos sobre deficiência, surgiu a segunda geração de teóricos do modelo social. Logo, evidenciou-se que a intersecção da deficiência com gênero, raça, classe social, orientação sexual e velhice potencializa processos de opressão, pois essas seriam outras variáveis de desigualdade (Gesser; Nuernberg; Toneli, 2012).

Como consequência, a deficiência foi retirada da dimensão biológica, do determinismo de incapacidade que surge a partir de um diagnóstico. Interpretada pelo viés social, a compreensão das origens das desigualdades perpassa pela análise de como a cultura pode produzir as diferenças e de como os conceitos de capacidade, de poder e de funcionalidade conduzem a práticas discriminatórias e de manutenção de barreiras sociais.

A seguir serão apresentados alguns conceitos que se relacionam às barreiras e às diferentes concepções de deficiência a partir dos modelos já abordados.

3.2 DISCRIMINAÇÃO, PRECONCEITO E CAPACITISMO: A ESSÊNCIA DAS BARREIRAS

Embora o Estatuto da Pessoa com Deficiência, no artigo quarto, parágrafo primeiro, criminalize a discriminação, considerando-a 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 [...]” (Brasil, 2015a, cap. II, art. 4, § 1), sabe-se que ainda se faz necessário propiciar discussões e desconstruções das perspectivas estereotipadas referentes a grupos sociais à margem da sociedade (Kotlinski; Pereira, 2017).

De acordo com Foucault (2012), o conceito de normalidade e a regulação da corporalidade das pessoas são usados para definir as relações de poder na sociedade. Foucault (2012) nomeia de biopoder a forma como o poder penetra nas ramificações do social. O autor evoca o papel crescente da biomedicina em definir o que é “normal”, noção que, conseqüentemente, cria categorias “anormais”.

Para Goffman (2004), a atitude de alguns sujeitos com as pessoas estigmatizadas é discriminatória, pois, comumente, constroem-se teorias e ideologias a partir do estigma, para explicar a inferioridade e o perigo delas, bem como para desumanizá-las. Nessa perspectiva, utilizam-se termos específicos de estigma como aleijado, bastardo, retardado, como fonte de metáfora e representação, de maneira característica, sem pensar no significado original (Goffman, 2004).

Compactuando com tais ideias, Amaral (1998) revela que a atitude que subjaz ao preconceito baseia-se em conteúdos emocionais como atração, amor, admiração, medo, raiva e/ou repulsa. Seja resultado de informações tendenciosas prévias, seja do desconhecimento, a concretização dos preconceitos acontece pela relação vivida com um estereótipo, e não com a pessoa. Para a autora,

Cria-se um “tipo” fixo e imutável que caracterizará o objeto em questão – seja ele uma pessoa, um grupo ou um fenômeno. Esse estereótipo será o alvo das ações subsequentes e, ao mesmo tempo, o biombo que estará interposto entre o agente da ação e a pessoa real à sua frente. Nosso universo vivencial está superlotado de estereótipos. Se “puxarmos” pela memória, encontraremos vários deles presentes em nosso cotidiano: negros, judeus, homossexuais, prostitutas, loucos... Alguns programas de televisão, inclusive, sobrevivem graças à exploração (tantas vezes até grosseira) desses estereótipos – tornando-os cada vez mais familiares ao público e, por uma distorção perceptiva acumulada, até “naturais” (Amaral, 1998, p. 6).

Dessa forma, o que se afasta dessa idealização acaba sofrendo consequências em diversos âmbitos sociais. E a mídia, por vezes, reforça tais estereótipos, os quais, por conseguinte, são naturalizados pela população. Para Candau *et al.* (2012), na sociedade brasileira, exclusão, preconceito e discriminação caminham juntos. “A diferença se transforma em desigualdade por meio de processos sutis e complexos,

presentes em nosso cotidiano, nos âmbitos privado e público, assim como nos diferentes espaços sociais” (Candau *et al.*, 2012, p. 13).

Os preconceitos são realidades historicamente construídas e dinâmicas; são reinventadas e reinstaladas no imaginário social continuamente. Os preconceitos atuam como filtros de nossa percepção, fortemente impregnados de emoções, colorindo nosso olhar, modulando o ouvir, modelando o tocar, fazendo com que tenhamos uma percepção simplificada e enviesada da realidade (Candau *et al.*, 2012, p. 15).

Entende-se que, geralmente, os preconceitos são usados como justificativa para a exclusão, e não como uma consequência dela. Os autores também fazem distinção entre discriminação e preconceito: este seria a concepção que fundamenta uma atitude, enquanto aquela se refere a comportamentos e práticas sociais concretas. Logo, existe uma relação estreita entre os dois e as realidades às quais reportam (Candau *et al.*, 2012).

Considerando as pessoas com deficiência, pode-se afirmar que na sociedade se evidencia uma maior vulnerabilidade desse grupo, expressa em situações de exploração, abuso e negligência (Magalhães; Ruiz, 2011). Isso ocorre porque a desqualificação vivenciada por esses sujeitos acarreta o enfraquecimento e a ruptura dos vínculos interpessoais, o que legitima a violência por parte do grupo normativo, evidenciando o descompromisso social e individual com o sofrimento do outro (Luiz; Silveira, 2020).

Para explicar esse descompromisso social, o qual, ao mesmo tempo que é omissivo na identificação das necessidades sociais, é ativo na perpetuação de discriminações, surgiu, entre 1960 e 1970, o termo *ableism* entre os ativistas do movimento de direitos das pessoas com deficiência nos Estados Unidos e na Inglaterra (Brito, 2021). No Brasil, esse termo foi traduzido como capacitismo.

De acordo com Moreira *et al.* (2022), o capacitismo pode ser compreendido enquanto “estrutura” de opressão marcada pela naturalização e hierarquização das capacidades pela forma, pela aparência e pelo funcionamento de corpos, tendo em vista o que é “normal”, “saúdável”, “belo”, “produtivo”, “útil”, “independente” e “capaz”. Logo, o capacitismo hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade, tratando aqueles que não se enquadram nesse padrão como incapazes.

Recentemente, Gesser, Zirbel e Luiz (2022) trouxeram à tona a ideia de que o capacitismo fortalece as políticas neoliberais, pois reforça a deficiência como um problema individual, decorrente do desvio do que é considerado “normal” para a espécie, deslegitimando a luta por serviços e espaços acessíveis, preparados para o acolhimento de corporalidades múltiplas, e desobrigando o Estado a fornecê-los. Para os autores,

O capacitismo foi apropriado pelos governos neoliberais visando, em aliança com o “familismo”, atribuir a responsabilidade pelo cuidado de pessoas com deficiência às suas famílias. A narrativa de que a deficiência é um incidente isolado – circunscrito no corpo de um indivíduo – juntamente com a narrativa da família como provedora do cuidado e das mulheres como aquelas que devem fornecê-lo, deslegitimou fortemente a luta por esse direito no âmbito público e precarizou a vida das pessoas com deficiência e suas famílias (Gesser; Zirbel; Luiz, 2022, p. 8).

O capacitismo tem uma dimensão estrutural, uma vez que é estruturante da sociedade e afeta não somente as pessoas com deficiência. Ele pode ser considerado interseccional, porque considera as pessoas de diferentes formas e posições: de raça, gênero, deficiência e classe social, por exemplo. Nesse sentido, ele reforça a patologização de vários grupos de pessoas, “[...] infantilizando-as, declarando-as fracas, vulneráveis, sem inteligência, propensas à doença, menos avançadas, necessitando eternamente de cuidados” (Gesser; Bock; Mello, 2020, p. 26).

A interseccionalidade lembra que a pessoa com deficiência tem uma origem, uma raça, uma classe social, uma família, e deve ser reconhecida socialmente, sem os rótulos que a isolam e a diminuem, sendo respeitados seus direitos enquanto ser humano. Assim, socialmente, busca-se a criação de espaços para a participação de todas as pessoas, mas, mais do que isso, faz-se necessário modificar a compreensão acerca das diferenças humanas, a partir de uma concepção inclusiva.

No subcapítulo a seguir serão apresentadas as barreiras a partir dos estudos de Romeu Sassaki (2006).

3.3 BARREIRAS QUE RESTRINGEM A INCLUSÃO SOCIAL

Sassaki (2006) aborda o percurso histórico-social da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência e visibiliza o rastro que se inicia numa perspectiva de exclusão, para uma perspectiva que almeja a inclusão social. O autor discute termos

como acessibilidade e barreiras, importantes conceitos para a compreensão acerca da participação desse grupo na sociedade. Para ele, acessibilidade consiste em despertar uma consciência social, para possibilitar o direito de ir e vir a cada cidadão, tornando acessível todo e qualquer conteúdo, lugar e produto.

Posteriormente, a Lei n. 13.146/2015 trouxe o conceito de barreira, definindo-a como

Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (Brasil, 2015a, p. 2).

As barreiras são classificadas da seguinte forma: barreiras urbanísticas, existentes nas vias e nos espaços públicos e privados, abertos ao público ou de uso coletivo; arquitetônicas, existentes nos edifícios públicos e privados; barreiras nos transportes, existentes nos sistemas e meios de transportes; barreiras nas comunicações e na informação, referentes a qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; atitudinais, concernentes a atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com os demais sujeitos; e barreiras tecnológicas, aquelas que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (Brasil, 2015a).

Entre as barreiras conhecidas, a acessibilidade atitudinal é a mais complexa de ser alcançada, pois está diretamente ligada ao comportamento humano e aos preconceitos tanto individuais como coletivos. Consequentemente, os demais eixos e as dimensões de acessibilidade estão relacionados a ela, pois são as atitudes e os comportamentos das pessoas que (não) impulsionam a imposição ou a remoção das demais barreiras (Rodrigues; Bernardino; Moreira, 2022). Portanto, ela será abordada mais detidamente a seguir, devido a sua importância para este trabalho.

3.3.1 Barreiras atitudinais na sociedade

Uma sociedade inclusiva é fortalecida pelos relacionamentos humanos frente às atitudes de aceitação das diferenças individuais e da valorização da diversidade humana, enfatizando a importância do pertencer, da convivência, da cooperação e da contribuição que todas as pessoas podem oferecer, para construir vidas comunitárias mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias (Sassaki, 2006).

Pereira *et al.* (2011) consideram que as relações interpessoais, expressas em atitudes e comportamentos individuais e/ou coletivos, podem facilitar ou obstaculizar o processo de inclusão social, (des)favorecendo a pessoa com deficiência. Quando negativas, geram barreiras, as quais podem se refletir em outras perturbações intrapessoais, como na autoestima, o que intensifica ainda mais a segregação social.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), lei n. 13.146/2015, a definição de barreiras atitudinais se expressa como “[...] atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, 2015a, cap. I, art. 3, inc. IV).

Para S. Silva (2012), materializadas no discurso, nas atitudes e nas ações (comportamentos), tais barreiras funcionam como obstáculos à efetivação dos direitos dos sujeitos com deficiência. Elas podem ser abstratas para quem as produz, mas são concretas para quem sofre seus efeitos, prejudicando o acesso aos diversos âmbitos sociais e às relações humanas.

Ressalta-se que as barreiras atitudinais, muitas vezes, não são tão perceptíveis em comparação às barreiras arquitetônicas, por exemplo, já que podem não ser tão evidentes. Consequentemente, constituem-se em obstáculos de difícil eliminação, pois há condicionamentos da sociedade em repetir costumeiros padrões de comportamento, os quais alimentam o ciclo da exclusão (Guedes, 2007).

Assim, pode-se afirmar que a inclusão só será consolidada efetivamente quando cada pessoa reconhecer as barreiras que reproduzem e buscar meios para erradicá-las, contribuindo para uma mudança social e uma diminuição dos obstáculos também na escola (Ponte; Silva, 2015). Portanto, cada vez mais, urge refletir sobre alternativas para removê-las e sobre ações preventivas, considerando todos os contextos sociais.

A seguir, apresenta-se uma reflexão acerca das barreiras atitudinais na escola, compreendendo-a como um espaço social, e, mais do que isso, como espaço de aprendizagem social e de desenvolvimento socioemocional, de estreitamento de

relações humanas e sociais e de entendimento relativo à inclusão de todas as pessoas.

3.3.1.1 Quais são as barreiras atitudinais na escola? Como removê-las?

Para S. Silva (2012), as barreiras atitudinais na escola nem sempre são intencionais e percebidas. Elas podem ocorrer na interação entre o/a professor(a) e os estudantes com deficiência, ou vice-versa, ou entre os próprios estudantes, quando as relações interpessoais, ancoradas em estereótipos, forem marcadas por preconceitos explícitos ou implícitos e por discriminações ostensivas ou tão sutis a ponto de fazerem dessas barreiras algo inadvertido para quem as manifesta (Lima; Tavares, 2007).

Por meio de um trabalho no qual buscaram construir a taxonomia das barreiras atitudinais que prejudicam a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade, Lima e Tavares (2007) citam mais de vinte desses obstáculos que se reproduzem na escola, além de mencionarem exemplos de cada um deles. Alguns são muito perceptíveis no cotidiano escolar, principalmente em falas, discursos e brincadeiras inapropriados e preconceituosos. Entre essas barreiras, citam-se as seguintes: percepção de menos-valia, inferioridade, piedade, comparação, substantivação da deficiência, assistencialismo e superproteção, adoração do herói e exaltação do modelo.

Entende-se, a partir das barreiras, que as relações humanas são reveladoras de como ocorre o processo de classificação e diferenciação social de determinado grupo em detrimento de outro. Para Vidal (2021, p. 19), “[...] é preciso que as barreiras atitudinais sejam identificadas para que possam ser trabalhadas e excluídas do ambiente”.

E. Carvalho (2006, p. 128) compartilha de semelhante ideia, ao afirmar que “[...] as barreiras não devem ser vistas como situações intransponíveis, mas, sim, como desafios os quais com muita determinação procuramos enfrentar”. Compreende-se que o campo da educação poderia e deveria ser uma ferramenta emancipatória que atuaria diretamente contra elas, em uma espécie de “prevenção”, para que não fossem implementadas.

A acessibilidade atitudinal deve ser fomentada mediante reflexões que vislumbrem a identificação dos fatores que sustentam a discriminação e a exclusão – não apenas na escola –, propiciando a identificação e diminuição de barreiras nas

instituições escolares, bem como a construção de um pensamento que, traduzido em comportamentos, promova a inclusão de todas as pessoas em todos os âmbitos sociais. Sassaki (2006) sugere a realização de atividades de sensibilização e conscientização, promovidas dentro e fora da escola, a fim de eliminar essas barreiras.

Rodrigues, Bernardino e Moreira (2022) pontuam a necessidade de ampliar a atuação do Estado no estabelecimento e fortalecimento de políticas públicas que contribuam para formar uma sociedade mais democrática, inclusiva, e uma escola justa, capaz de assegurar uma educação de qualidade para todos, com princípios, valores e práticas pedagógicas voltadas para romper as atitudes inadequadas, causadas por omissão, discriminação e preconceito.

Entretanto, conforme E. Carvalho (2019, p. 62), “[...] as barreiras atitudinais não se removem com determinações superiores. Dependem de reestruturações perceptivas e afetivo-emocionais que interfiram nas predisposições de cada um em relação à alteridade”. Portanto, refletir sobre a remoção de barreiras na escola se faz importante, assim como o envolvimento de toda a comunidade escolar nesse processo de mudança.

No próximo capítulo, apresenta-se uma discussão sobre a educação inclusiva na perspectiva dos direitos humanos, bem como sobre a escola como instrumento de mudança social para a construção de uma sociedade mais inclusiva e, portanto, menos excludente.

4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: INCLUSÃO E JUSTIÇA SOCIAL

Compreender os Direitos Humanos (DH) e sua importância no contexto social se torna fundamental para reconhecer a educação inclusiva como um dos princípios desses direitos.

Os direitos humanos não são categorias prévias à ação política ou às práticas econômicas. A luta pela dignidade humana é a razão e a consequência da luta pela democracia e pela justiça. Não estamos diante de privilégios, meras declarações de boas intenções ou postulados metafísicos que exponham uma definição da natureza humana isolada das situações vitais. Pelo contrário, os direitos humanos constituem a afirmação da luta do ser humano para ver cumpridos seus desejos e necessidades nos contextos vitais em que está situado (Herrera Flores, 2009, p. 19).

Muito além de normas que reconhecem e protegem a dignidade de todas as pessoas em relação ao Estado, como o direito à vida, o acesso à saúde, ao trabalho e à educação, os DH podem ser reconhecidos como a base para as relações humanas na sociedade. Herrera Flores (2009) considera que, mais que direitos “propriamente ditos”, são processos ou o resultado (sempre provisório) das lutas que os seres humanos colocam em prática para ter acesso aos bens necessários para a vida.

De acordo com Rodrigues (2014), o reconhecimento dos direitos é um assunto com uma longa discussão, entretanto, de recente história. Quando se contempla o panorama histórico na perspectiva da dignidade da pessoa enquanto ser humano, pode-se perceber que, em todas as civilizações, sempre existiram massas populacionais que sofreram diferentes atentados à dignidade. Por exemplo, cita-se a escravidão, história da qual a humanidade não pode se orgulhar, que rememora uma realidade ainda desigual.

Logo, os “[...] direitos humanos devem ser considerados como a colocação em prática de disposições críticas em relação ao conjunto de posições desiguais que as pessoas e grupos ocupam” (Herrera Flores, 2009, p. 89). Isso se justifica porque, para esse autor, trabalhar com e para os DH pressupõe contrariar a “[...] banalização das desigualdades e injustiças globais” (Herrera Flores, 2009, p. 101).

Ressaltando os direitos das pessoas com deficiência, em especial, deve-se considerá-los de modo a conjugar os princípios da igualdade e da diferença. Conforme Nozu e Lockmann (2023), torna-se necessária

A defesa ao acesso das pessoas com deficiência aos bens materiais e imateriais produzidos pela humanidade e, simultaneamente, o provimento de ações demandadas por suas particularidades. Tal defesa torna-se fundamental para o funcionamento e fortalecimento da democracia, quando esta é compreendida como o que permite a todos os seus membros uma participação igualitária em seus benefícios e que assegura com flexibilidade o reajuste de suas instituições por meio da integração das diferentes formas de vida comunitária (Nozu; Lockmann, 2023, p. 7).

Ademais, é importante reafirmar que a democracia tem como base a noção de igualdade. E falar em igualdade não significa argumentar contra as diferenciações necessárias para garantir a participação de todos, “[...] mas assumir, em um Estado democrático, a necessidade de medidas equitativas nos processos, nas práticas e na estrutura das instituições, a fim de garantir a participação de todos os seus membros” (Nozu; Lockmann, 2023, p. 7). Seguindo tal lógica, compreende-se a igualdade não como norma ou ponto de partida, de maneira a regular processos, mas como fim a ser atingido por uma sociedade que compreende todos os seus membros como sujeitos de direitos, considerando as individualidades e subjetividades.

Contudo, segundo Rodrigues (2014, p. 3), “[...] os problemas com o cumprimento dos DH são praticamente tão universais como a adoção dos Direitos”. Para o autor, essas dificuldades reforçam a ideia de que os DH são um grande referencial, os quais, como todas as grandes utopias da humanidade, servem de farol para guiar as ações e as opções. Portanto, o fato de eles assumirem ainda um caráter tão utópico não lhes retira a pertinência. É a partir da utopia que a sociedade estabelece objetivos a serem alcançados (Rodrigues, 2014).

Ao ponderar o direito à educação, Candau *et al.* (2012) considera, além da educação “para” os DH – a partir da garantia desses direitos e do conhecimento acerca deles –, a necessidade de a escola atuar para a promoção da educação “em” DH. Assim, trabalhar-se-iam os princípios e direitos fundamentais da pessoa humana com o alunado. Para a autora, esse é um dos caminhos para os estudantes se compreenderem como sujeitos de direitos e se reconhecerem como tal.

Considerando a urgência de uma educação que vise ao reconhecimento da pluralidade humana, é indispensável que todos os partícipes do processo educacional compreendam que as práticas do exercício da cidadania devem ter como base o respeito mútuo, a defesa da dignidade humana e dos valores democráticos e a promoção de uma sociedade mais inclusiva, visto que esta defenderia a igualdade de direitos e a busca pela justiça social. A educação “para” e “em” DH aparece como um

potencial especialmente relevante e significativo frente à diversidade existente na escola, bem como contra os processos de discriminação.

Para tanto, em 2003, iniciou-se no Brasil o processo de elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), publicado em 2006, que buscou, entre outros objetivos, a consolidação de uma cultura de DH, com vistas ao exercício de solidariedade e respeito à diversidade. Sua estrutura estabelece concepções, princípios, diretrizes e linhas de ação que contemplam todos os eixos de atuação, inclusive a educação básica, exigindo uma abordagem inter e transdisciplinar (Brasil, 2018).

Para E. Carvalho (2019), o discurso presente nessa e nas demais legislações é bem construído. Porém, a realidade aponta para dificuldades na operacionalização desses dispositivos legais e na busca das efetivas ações para uma concretização das leis, marcada quase sempre por lutas pela preservação da dignidade humana, direito fundamental de todos, sem discriminação.

Segundo Candau *et al.* (2012), o Instituto Interamericano de Direitos Humanos da Costa Rica realizou uma pesquisa em 1999 e fez um balanço a respeito da educação em DH na América Latina. Os pesquisadores chegaram à conclusão de que, para a promoção dessa educação, importa que sejam trabalhadas três dimensões básicas:

A primeira diz respeito à formação de sujeitos de direito, já que os cidadãos latino-americanos têm pouca consciência de que são sujeitos de direito. [...] os processos de educação em direitos humanos devem começar por favorecer o acesso de formação de sujeitos de direito, nos níveis pessoal e coletivo, que articulem as dimensões ética, político-social e as práticas concretas. Outro elemento fundamental na educação de direitos humanos é favorecer o processo de “empoderamento” (*empowerment*), principalmente orientado aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade [...]. O “empoderamento” começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada um tem para que possa ser sujeito de sua vida e ator social, alcançando também uma dimensão coletiva, favorecendo a organização dos grupos minoritários e sua participação ativa na sociedade. O terceiro elemento diz respeito aos processos de transformação necessários para a construção de sociedades verdadeiramente democráticas e humanas. Um dos componentes fundamentais desse processo relaciona-se a educar para o nunca mais, resgatar a memória histórica e romper a cultura do silêncio e da impunidade ainda muito presente em nossos países (Candau *et al.*, 2012, p. 77-78).

Levando em consideração esses itens, em especial, o terceiro, compreende-se ser fundamental o resgate de fatores histórico-sociais que foram prejudiciais à sociedade ou a grupos específicos, promovendo reflexões por meio desses exemplos.

Ao fazer isso, será possível construir uma cultura em que se compartilham e se consolidam novas atitudes e comportamentos embasados pelos DH, os quais, subsequentemente, poderão se transformar em hábitos e costumes praticados além do ambiente escolar.

Percebe-se que a educação em DH, assim como a educação inclusiva, preocupa-se com as questões de justiça social, de modo que sejam cumpridos os interesses e direitos de todos. Por isso, a seguir, discorre-se sobre essa temática, a fim de esclarecer o entendimento sobre educação inclusiva contemplado neste trabalho.

4.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A EDUCAÇÃO PARA TODOS

De acordo com Martins *et al.* (2008, p. 19), a educação inclusiva nada mais é do que o “[...] movimento que busca repensar a escola, para que deixe de ser a escola da homogeneidade e passe a ser a escola da heterogeneidade, para que a escola da discriminação dê lugar à escola aberta a todos”. Já para Silva Neto *et al.* (2018, p. 7),

A Educação Inclusiva é a transformação para uma sociedade inclusiva, um processo em que se amplia a participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade dos alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

Entende-se que, quando se trata do assunto inclusão, o conceito de educação inclusiva também pode ter diferentes interpretações. A primeira, e talvez a mais evidente, é considerar a dicotomia da inclusão como oposto à exclusão. Nesse sentido, para Mantoan (2015), na perspectiva inclusiva, o sistema de ensino é provocado, desestabilizado, pois o objetivo é não excluir ninguém, melhorando a qualidade do ensino das escolas para todos os estudantes, de modo que alcancem a aprendizagem.

Para Rodrigues (2014), considerar a educação que não falhe com o seu compromisso com a inclusão e, portanto, com os DH significa construir uma escola em que todos os alunos aprendem, sob os princípios do respeito e da indiscriminação, considerando como ponto de partida o que cada um sabe e pode. Nessa escola, deve-

se construir a aprendizagem significativa com o alunado, que transcende o ensino conteudístico.

Porém, quando se percebe como a instituição escolar se constituiu no Brasil, observa-se que ela nunca foi para todos. A escola brasileira é marcada pelo fracasso, pela evasão e pelo insucesso de toda ordem, resultado da exclusão escolar e social dos estudantes, vítimas das condições de pobreza em que vivem, em todos os sentidos. Além disso, ocorre muitas vezes que esse mesmo estudante é responsabilizado pelo seu fracasso, pela evasão ou pelo insucesso de sua aprendizagem (Carvalho, E., 2013).

Para Amaral (1998), os estudos e as críticas sobre o chamado "fracasso escolar" revelam a força de certas ideias repetidas acriticamente, pois oscilam entre a patologização e a culpabilização do estudante e do/da professor(a), que acabam por desviar o foco de atenção do seu legítimo alvo: a necessidade da reflexão sistemática sobre o fazer pedagógico. Nesse fazer, incluem-se todas as esferas de influência, entre elas, a econômica, a política e a cultural, e não apenas aquelas referentes a condições peculiares do educando ou do educador.

Muito além de avaliar números ou resultados de avaliações que apontam para o fracasso dos estudantes da educação pública, cabe, primeiramente, reconhecer que existem inúmeros fatores que influenciam tais resultados, destacadamente, as questões sociais e econômicas. Bourdieu (1999) pontua que os estudantes não competem na escola em situação de igualdade. Ao contrário, são sujeitos socialmente constituídos, com uma bagagem social e cultural que tem valor diferenciado, a qual marca significativamente a sua trajetória na instituição escolar.

Os gostos, as posturas, os valores da classe social economicamente favorecida são dissimuladamente apresentados como cultura universal e tendem sempre a favorecer o sucesso (ao menos, no interior da instituição) de um "tipo ideal de homem" (Bourdieu, 1999).

Tais processos criam, no sujeito desviante do modelo, o entendimento de inadequação ao padrão, o que reforça a ideia de inferioridade ou mesmo de incapacidade de equiparação a sujeitos que socialmente são vistos como superiores (Ribeiro; Simões; Paiva, 2017). Por conseguinte, também se refletem em uma maneira única de ensinar e aprender, observados na manutenção de padrões enraizados nas práticas escolares tradicionais.

Encontram-se esses processos nas práticas avaliativas classificatórias e reguladoras, as quais, tradicionalmente, são associadas à criação de hierarquias por meio de “notas” ou “valores”. Os estudantes são comparados e, depois, classificados em virtude de uma norma de excelência, definida pelo/pela professor(a). Nessa linha de raciocínio, identificam-se quais são os “melhores” alunos e quais “não são capazes” (Perrenoud, 2007).

Como resultado dessa categorização por critérios, no geral, infundados, esse ensino “[...] é ideal para gerar indisciplina, competição, discriminação e preconceitos” (Bordas; Zoboli, 2009, p. 9). Portanto, para que a educação inclusiva em DH se concretize, há mudanças urgentes, a serem implementadas nas redes de ensino, concernentes ao dia a dia da prática pedagógica, didática e curricular. Conforme Ferreira (2013, p. 8),

Um currículo comprometido com a valorização da diversidade, o respeito à diferença e a promoção dos direitos humanos constitui um caminho promissor para o desenvolvimento de escolas que produzem cada vez menos injustiça social e iniquidade.

Nessa perspectiva, no espaço escolar, deve prevalecer a valorização dos diferentes conhecimentos e saberes, além da promoção do uso de variadas linguagens, diversas estratégias pedagógicas e múltiplos recursos didáticos, de modo a assegurar o direito de aprender. De acordo com Rodrigues (2014), em se tratando das pessoas com deficiência, se as oportunidades de inclusão não forem consumadas, na escola, tende-se a aceitar a tese da descontinuidade entre as características das pessoas com e sem deficiência. Para o autor,

As diferenças humanas estão dentro de uma mesma escala de valores. A descontinuidade seria considerar que as características de uma pessoa, variam dentro de uma dada escala e as características de outra pessoa variariam dentro de uma outra escala diferente. Mas na verdade, isso não se passa: a escala é a mesma: os valores de uns e outros é que são diferentes, mas dentro de uma mesma escala. A privação de ambientes inclusivos conduz, pois à descontinuidade, à desconfiança, ao desconhecimento, sobretudo induzem a ideia de que entre as pessoas “com” e “sem” deficiência existem diferenças intransponíveis, isto é, de escalas com naturezas diferentes (Rodrigues, 2014, p. 6).

Dessa forma, a educação inclusiva é essencial tanto para melhorar as condições da escola em relação ao processo de ensino e aprendizagem de todos os estudantes, quanto para formar gerações mais preparadas para a diversidade

existente nos diferentes contextos escolares. Importa sinalizar que esse processo reflete um caráter mais antropológico e institucionalizado, como destacam Pereira e Lunardi-Mendes (2021), pois a educação inclusiva envolve atuar, agir com o outro, em diferentes espaços sociais.

Pereira, Lunardi-Mendes e Pacheco (2019) destacam ainda que essa educação tem criado cenários que reposicionam os estudantes no ambiente escolar. Essa criação ocorre por meio de políticas e legislações que regulamentam a inclusão escolar, que abrange não apenas pessoas com deficiência, mas também todos que, em função das suas experiências e identidades, encontram-se em situação de vulnerabilidade educacional.

Sobre essas políticas, podemos destacar a PNEEPEI (Brasil, 2008), que assegurou ao público da educação especial – pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação (AH/SD), e pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) – o direito de matrícula nas escolas públicas brasileiras, a partir de incentivos à criação de salas de recursos e formação de professores para atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE), reforçando o compromisso com a educação inclusiva no país.

Mais recentemente, em 2023 foi lançado o Plano de Afirmção e Fortalecimento do PNEEPEI (BRASIL, 2023), tendo como eixos a expansão do acesso, a qualidade e permanência, a produção de conhecimento, e a formação de educadores na área, com inúmeros investimentos até o final de 2026. O documento é compatível com o Plano Nacional de Educação (PNE), já que a meta quatro pretende: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao AEE, 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 (Brasil, 2014).

Mantoan (2015) destaca que na prática, as escolas inclusivas e de qualidade são espaços onde os estudantes aprendem a ser pessoas valorizando as diferenças pelo convívio com os seus pares e com os/as seus/suas professores/as, pelo clima socioafetivo das relações – sem tensões nem competições –, pelo espírito solidário e participativo.

Por conseguinte, a seguir, apresentam-se, de forma mais detalhada, reflexões que explicitam como a escola pode se tornar uma facilitadora da mudança social em prol de uma sociedade mais inclusiva.

4.2 A ESCOLA HUMANIZADORA EM PROL DA MUDANÇA SOCIAL

De acordo com Silva, Kamianecky e Casagrande (2016), no horizonte dos DH, a educação é reconhecida como uma condição essencial para o processo de humanização dos indivíduos, bem como para a existência e a evolução das sociedades. Também é um espaço de aprendizagem social, de trocas e de encontros entre diferentes saberes, culturas e ideais, em que se concretizam conhecimentos e se criam vínculos afetivos.

A escola é um espaço de acolhimento do outro e de emancipação pessoal diante da possibilidade de aprender com as diferenças existentes. Ademais, entende-se que, frente às interações sociais intensas e variadas, é nesse ambiente que os estudantes desenvolvem suas potencialidades, transformam ou concretizam a imagem que trazem de si e dos outros (Tassoni, 2008).

Para E. Carvalho (2019, p. 53), “[...] mais importante do que conceber a escola como transmissora de conteúdos é concebê-la como espaço privilegiado de formação e de exercício da cidadania”. Portanto, o respeito às diferenças perpassa pelo entendimento acerca dos direitos individuais e coletivos e, especialmente, se estabelece nas relações humanas compartilhadas no ambiente escolar.

De modo semelhante, para Rodrigues (2014), é urgente tornar os DH um assunto central, para inspirar e organizar os valores transmitidos e vividos na escola, no sentido de que haja uma vivência situada sobre esse tema. São essenciais discussões constantes sobre as relações estabelecidas nesse espaço, nas quais se evidenciem, por exemplo, as seguintes questões: “[...] há diferenças na escola de direitos entre meninos e meninas? Há bullying? Como são vistos e tratados os colegas com deficiência? E os colegas de outras etnias? Há praxe? Qual praxe?” (Rodrigues, 2014, p. 7).

A reflexão constante sobre essas questões, assim como sobre outras, em se tratando das interações humanas presentes na escola, é um ponto de partida para ações com vistas à superação de qualquer tipo de discriminação e desigualdade. Para tanto, necessita-se de propiciar debates “[...] sobre os problemas sociais relevantes à

formação humana e tudo mais que for relacionado ao cultivo de nossa humanidade e preservação da nossa civilização” (Ferreira, 2013, p. 19). Dessa maneira, os estudantes se tornarão verdadeiramente sujeitos de direitos.

Tornar-se um sujeito de direitos, então, implica necessariamente adquirir uma formação política, ou seja, ao aprender sobre seus direitos, o sujeito, ao mesmo tempo, conscientize-se sobre sua violação; ao aprender sobre o uso da lei para autoproteção, aprende a proteger o outro/a; ao aprender a adotar uma atitude reflexiva, crítica e questionadora, compromete-se com a justiça social fomentando ações encorajadoras diante de mudanças, conflitos e crises (Ferreira, 2013, p. 19).

A educação de qualquer aluno deve ter como objetivo sua formação como pessoa capaz de pensar e de agir, de exercitar plenamente sua cidadania, permitindo-lhe se tornar sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, firmar relações de reciprocidade, formar sua própria cultura e fazer história (Freire, 2016).

Semelhantemente, Saviani (2021) ressalta que a natureza da prática pedagógica implica em reconhecer a desigualdade real, para atingir uma igualdade possível. Conforme Vásquez (1968, p. 206-207 *apud* Saviani, 2021, p. 58-59),

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos da ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

Assim, estar consciente da realidade na qual se insere é compreender o processo sócio-histórico que determinou as relações de poder, as injustiças sociais e a exclusão. Freire (2016) salienta que a educação está associada à temática da liberdade e da libertação, pois a finalidade dela é a de se libertar da realidade opressiva e da injustiça. Entretanto, isso só ocorre a partir do entendimento e da leitura da condição em que se insere: é preciso consciência para a ação.

Compreende-se que a leitura da realidade exige a percepção do contexto social por meio de uma visão crítica do mundo e, principalmente, dos problemas sociais, de forma a encontrar soluções para eles. Dessa maneira, a educação visa à libertação, à transformação do sujeito e da realidade, tornando-a mais humana, para permitir que

os homens e as mulheres sejam reconhecidos como sujeitos da sua própria história, e não como objetos (Gadotti, 2016).

Para Freire (2021), a educação em DH, pela perspectiva da justiça social, é aquela que desperta os dominados para a ação, para a mobilização crítica e democrática. Portanto, busca-se uma sociedade menos injusta, para, aos poucos, se tornar justa. É preciso fazer isso com criticidade. Não se pode aceitar ingenuamente que a escola sozinha seja capaz de tudo, nem “[...] aceitar a negação da educação como algo que nada faz, mas assumir a educação nas suas limitações e, portanto, fazer o que é possível, historicamente, ser feito com e por meio, também, da educação” (Freire, 2021, p. 44).

Contudo, para que a educação em DH ocorra, é essencial que o/a professor(a) compreenda seu papel nessa dinâmica e promova um espaço democrático, aberto ao diálogo, em que todos sejam ouvidos e respeitados. Mais do que isso, é fundamental haver reflexões acerca de questões políticas, culturais e sociais que se entrelaçam e se refletem nos ambientes escolares, para que, a partir dessa compreensão, fomentem-se práticas com vistas à mudança social. Essa postura se inicia pelos próprios comportamentos e pelas atitudes relativos à diversidade, em que se considera o direito de todos os estudantes à educação, que deve ser natural e incondicionalmente inclusiva.

O capítulo a seguir trata especificamente da consciência social, fundamental para a compreensão dos objetivos desta pesquisa. Ele inicia com uma breve reflexão sobre a importância das emoções no contexto educacional.

5 CONSCIÊNCIA SOCIAL: DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL À BNCC

Neste capítulo, busca-se compreender as perspectivas que associam o termo “consciência” ao contexto social, perpassando pelas relações humanas, com atenção às emoções, e principalmente às habilidades socioemocionais, desde o seu surgimento até a sua influência na construção da BNCC (Brasil, 2017), considerando o aprofundamento das análises da abordagem socioemocional sobre a educação.

Para Goleman (2020), uma visão da natureza humana que ignore o poder das emoções é “míope”. O autor entende que a própria denominação *Homo sapiens*, a espécie pensante, é enganosa à luz do que atualmente a ciência diz acerca do lugar que as emoções ocupam na vida de todos. Devido à influência que exerce, quando se trata de moldar as decisões e ações, a emoção tem um grande impacto, às vezes, até mais que a razão.

Para Relvas (2017), embora a aprendizagem seja, a princípio, cognitiva, sua base é emocional. “A fantástica função de aprender envolve processos complexos e um determinado número de condições e oportunidades adequadas” (Relvas, 2017, p. 118). O homem, quando nasce, descobre um mundo que já tem uma organização, normas sociais e uma história. Por meio da constante inter-relação com o mundo, o indivíduo continua construindo sua aprendizagem, o que envolve diferentes fatores, entre eles, a emoção.

“Durante muitos anos, os aspectos cognitivos racionais do educando foram supervalorizados, em detrimento do conhecimento subjetivo” (Rêgo; Rocha, 2009, p. 3). Até hoje, o senso comum diz que a razão é o contrário da emoção, fato que já foi refutado por diversos autores, entre os quais se destacam Wallon, Piaget e Vygotsky, que discorreram sobre a importância das emoções e da afetividade no desenvolvimento infantil (Relvas, 2017). Do mesmo modo,

As emoções não podem continuar a ser separadas das cognições nas escolas e nas salas de aula do século XXI, como o foram no passado. A aprendizagem significativa e motivadora é o resultado da interação entre a emoção e a cognição, ambas estão tão conectadas a um nível neurofuncional tão básico, que se uma não funcionar a outra é afetada consideravelmente (Fonseca, 2016, p. 7).

Depois desta breve reflexão acerca da importância das emoções para a aprendizagem, a seguir, apresenta-se um estudo sobre as competências

socioemocionais, visto que a partir destas se originou o conceito de habilidades socioemocionais.

5.1 HISTÓRICO DAS TEORIAS DE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

De acordo com Marin *et al.* (2017), a construção do conceito de inteligência emocional (IE) foi desenvolvida por Salovey e Mayer em 1990, os quais, partindo dos princípios estudados por Gardner na teoria das inteligências múltiplas (1983), elaboraram um modelo teórico que define a IE como a maneira de vincular a emoção à inteligência. Logo, propuseram unificar o entendimento das emoções e das funções cognitivas, contrariando a teoria que defende a separação entre razão e emoção.

O conceito de IE (também denominada de QE – Quociente Emocional, em referência ao Quociente de inteligência [QI]) foi apresentado como "[...] a capacidade de o indivíduo monitorar os sentimentos e as emoções dos outros e os seus, de discriminá-los e de utilizar essa informação para guiar o próprio pensamento e as ações" (Gonzaga; Monteiro, 2011, p. 1). De acordo com Marin *et al.* (2017, p. 3), esse modelo pressupõe que a IE se caracteriza como

[...] uma habilidade cognitiva associada à inteligência geral, que reúne quatro habilidades diferentes: percepção de emoção (capacidade de perceber as emoções em si mesmo e nos outros), facilitação emocional (capacidade das emoções para ajudar a sinalizar mudanças ambientais importantes e de humor, ajudando indivíduos a ver uma situação de várias maneiras diferentes e auxiliar diferentes tipos de raciocínio), compreensão de emoções (conhecimento de emoções e do vocabulário emocional e como eles se combinam para criar outras emoções) e gerenciamento de emoções (capacidade de gerenciar suas próprias emoções e das pessoas ao seu redor).

Bar-On (2006) interpretou que a noção inicial de IE proposta por Salovey e Mayer envolvia a autopercepção e a empatia e referia-se à capacidade de utilizar informações emocionais para guiar tanto a cognição quanto o comportamento. O autor, então, construiu um modelo misto, o qual inclui a associação da personalidade e da habilidade de automotivação e regulação emocional, a combinação de competências intra e interpessoais, as habilidades de adaptação, o manejo de estresse e o estado emocional (Marin *et al.*, 2017).

Conforme Marin *et al.* (2017, p. 3), “Bar-On conceituou a inteligência socioemocional, referindo que o constructo consiste em competências, habilidades e

facilitadores emocionais e sociais”. Consequentemente, a relação entre as inteligências intrapessoais (exame e conhecimento do próprio sentimento) e interpessoais (capacidade de ler humores, intenções e desejos dos outros) proposta por Bar-on passou a ser explorada por diversos pesquisadores (Gonzaga; Monteiro, 2011).

Entretanto, foi o psicólogo Daniel Goleman, considerado o “pai da educação emocional”, quem popularizou a temática ao publicar, em 1995, o livro intitulado *Inteligência emocional*. Dessa forma, “[...] tornou-se revolucionária a ideia de a IE ser definida como um constructo que pode ser trabalhado e desenvolvido” (Marin *et al.*, 2017, p. 3).

Para Goleman (2019), existem três modelos principais de IE, com dezenas de variações criadas a partir deles: o de Salovey e Mayer, que se apoia com firmeza na tradição de inteligência concebida pelo trabalho original sobre o QI, de um século atrás; o trazido por Reuven Bar-on, o qual se baseia em uma pesquisa sobre o bem-estar; e o modelo do próprio Goleman (2020), que mistura a teoria da IE com dezenas de pesquisas sobre modelação de competências, aplicadas, principalmente, na área de liderança organizacional, mas com ampla aplicação também na educação.

Destaca-se que, após o lançamento do seu livro, Goleman (2020) foi alvo de inúmeras críticas por parte da comunidade científica, especialmente devido à linguagem utilizada para abarcar um conceito considerado complexo e já bastante estudado. Mesmo assim, após a impactante popularização da temática, muitas foram as pesquisas que apontaram os benefícios da IE considerando os preceitos desse estudioso (Marin *et al.*, 2017). Logo, essa teoria teve desdobramentos, como se pode observar na subseção posterior.

5.2 IE E ESCOLA

De acordo com Del Prette e Del Prette (2013), a IE está associada aos conceitos de desempenho social, que se referem a qualquer tipo de comportamento emitido na relação com outras pessoas. Portanto, o desempenho social inclui tanto os desempenhos que favorecem quanto os que interferem na qualidade dos relacionamentos humanos.

O termo “habilidades sociais” aplica-se às diferentes classes de comportamentos sociais do repertório de um indivíduo, que contribuem para a competência social, favorecendo um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas (Del Prette; Del Prette, 2013, p. 31).

Ao aprender um conjunto de habilidades sociais, para atender às demandas das diferentes situações emocionais, a criança precisa articular fatores pessoais, de situação e de cultura, para apresentar um desempenho socialmente competente. Essa articulação implica em coerência entre sentimentos, pensamentos e ações, e está na base do conceito de competência social (Del Prette; Del Prette, 2013).

No livro *Inteligência social*, Goleman (2019) cita a inteligência social como “irmã” da IE. Passa a utilizar a nomenclatura “socioemocional” para se referir às competências sociais e emocionais de forma única. Para Cericato e Cericato (2019), as competências socioemocionais são responsáveis pelo gerenciamento de comportamentos, permitindo que as pessoas se envolvam e se relacionem harmoniosamente umas com as outras dentro de um contexto social. Dessa maneira, os seres humanos desenvolvem mecanismos que lhes permitem lidar com as mais variadas situações impostas pela vida na superação de problemas, desde que tenham competências que lhes deem o suporte necessário.

Já o uso do termo socioemocional, associado à palavra *habilidades*, “[...] se refere àquelas que se formam por meio do desenvolvimento das relações interpessoais e afetivas, aliada à forma como a pessoa percebe, sente e nomeia a associação entre situações e comportamentos” (Marin *et al.*, 2017, p. 3).

Tais habilidades se modificam conforme a interação com o meio social, por isso podem ser objeto de intervenção específica, visando uma melhor funcionalidade do sujeito [...]. Assim, as habilidades socioemocionais auxiliariam no bom desempenho socioemocional, entendido como um conceito não estático e em formação, que se refere à utilização das habilidades socioemocionais, tendo em vista identificar problemas emocionais e de comportamento que poderiam interferir no seu uso (Marin *et al.*, 2017, p. 3-4).

Nesse contexto, intervenções baseadas em educação socioemocional em escolas, focadas em problemas específicos como *bullying*, dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar, têm apresentado bons resultados na promoção de saúde mental, principalmente, na redução do estresse e de sintomas depressivos, na melhora do autoconceito e da autorregulação, no desempenho acadêmico, nas competências sociais e emocionais (Motta; Romani, 2019).

Segundo Goleman (2020, p. 10), “[...] o objetivo não é apenas reduzir a incidência de problemas entre os estudantes, mas também melhorar o ambiente escolar e, em última instância, o desempenho acadêmico dos estudantes”. Ajudar as crianças a aperfeiçoarem suas habilidades emocionais resulta não só em um melhor comportamento, mas também em uma melhoria considerável nas relações, nas vivências e nas trocas entre os estudantes (Goleman, 2020).

A chamada educação socioemocional, promovida por meio de programas com esse fim, foi criada com o intuito de ser aliada do processo de aquisição de habilidades necessárias para reconhecer e gerenciar emoções, desenvolver o cuidado e a preocupação com os outros, criar relações positivas, tomar decisões responsáveis e manejar situações desafiadoras de forma eficaz (Motta; Romani, 2019).

Na introdução de seu livro, Goleman (2020) faz referência ao desenvolvimento da IE no campo da educação por meio dos programas e afirma:

[...] Mais gratificante para mim foi a maneira como o conceito foi ardentemente abraçado pelos educadores, na forma de programas de “aprendizado social e emocional” (ASE) ou SEL (*social and emotional learning*). Nos idos de 1995, havia apenas um punhado desses programas ensinando habilidades de inteligência emocional a crianças. Agora, uma década depois, dezenas de milhares de escolas em todo o mundo oferecem SEL às crianças. Hoje em dia, nos Estados Unidos, o SEL é requisito curricular em vários distritos, e até mesmo em estados inteiros, exigindo que os alunos, da mesma forma que precisam alcançar um determinado nível de competência em matemática e linguagem, dominem essas fundamentais aptidões para a vida (Goleman, 2020, p. 10).

Observa-se uma proposta que surge especificamente para o campo empresarial ser incorporada no contexto educacional, com o intuito de resolver questões relevantes relacionadas não apenas ao envolvimento das emoções na sala de aula, mas também à possibilidade de modificar comportamentos, modos de interação e relacionamentos na escola e fora dela. A seguir, apresenta-se as habilidades a serem desenvolvidas em se tratando da educação socioemocional, dentre elas, a educação socioemocional.

5.3 A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL E A CONSCIÊNCIA SOCIAL

Como mencionado anteriormente, a educação socioemocional (ESE) na infância passou a ser difundida como fator de proteção para a prevenção de problemas de comportamento, além de favorecer o bem-estar e a saúde da criança e

do adolescente e de promover um desenvolvimento saudável, com impacto na vida futura como adulto (Goleman, 2020).

Conforme Marin *et al.* (2017, p. 4), “[...] atentando a esses indicativos, programas de intervenção foram desenvolvidos com o objetivo de estimular a promoção e avaliação do desenvolvimento socioemocional por meio de atividades escolares”.

Um dos programas foi elaborado por especialistas de diferentes áreas, entre eles, o próprio Daniel Goleman, por meio da Cooperativa de Aprendizado Acadêmico, Social e Emocional, em inglês, *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL), na Universidade de Illinois, em Chicago. Tal programa objetiva tornar a ASE parte integrante da educação, sendo trabalhada nas escolas de todo o mundo (Marin *et al.*, 2017).

Para a CASEL, são cinco as habilidades almejadas: autoconsciência, autocontrole, consciência social, habilidades sociais e tomada de decisão responsável. Todas são detalhadas subsequentemente:

- 1- A autoconsciência se refere à habilidade para reconhecer precisamente seus pensamentos e emoções, como eles influenciam o comportamento, perceber o seu potencial e suas limitações, adquirindo um bom senso de confiança e otimismo.
- 2- O autocontrole é a habilidade de regular as emoções, pensamentos e comportamentos de forma efetiva em diversas situações, engloba o manejo do estresse, de impulsos, motivação e o trabalho em prol de objetivos pessoais e acadêmicos.
- 3- A consciência social implica a capacidade de ser empático com pessoas de diversas culturas e contextos, entender normas éticas e sociais de comportamentos, bem como reconhecer os recursos e o suporte da família, escola e comunidade.
- 4- As habilidades sociais, por sua vez, são a capacidade de estabelecer relações saudáveis e gratificantes com diversos grupos de indivíduos; referem-se à comunicação clara, escuta ativa, cooperação, resistência à pressão social inapropriada, negociação construtiva em conflitos e ajuda àqueles que precisam.
- 5- Quanto à tomada de decisão responsável, esta é relacionada ao bom senso na escolha e construção do próprio comportamento e das interações sociais, baseada em padrões éticos, preocupações de segurança, normas sociais, avaliação realista das consequências, o bem-estar próprio e dos outros (Motta; Romani, 2019, p. 3).

Sobre a consciência social, destaque nesta pesquisa, para Müller (2008), ela parte principalmente do conceito de socialização, que é um processo relacional envolvendo simultaneamente a internalização e a mudança da sociedade por seus membros. Internalizar significa aprender e se conformar a normas que transformam

as pessoas em membros da sociedade. Por sua vez, a construção da identidade engloba a habilidade de se adaptar ao ambiente, de agir nele e de transformá-lo (Müller, 2008).

No âmbito internacional, diversos grupos de especialistas conduziram estudos que apontam para a necessidade de ensinar às crianças e aos adolescentes tais habilidades, cujo objetivo consiste em preparar as novas gerações para responderem de modo competente aos desafios da sociedade contemporânea, principalmente do trabalho (Cericato; Cericato, 2019).

Desde 2015, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) investiga a influência de competências não cognitivas no desempenho dos estudantes. [...] No Brasil, dados semelhantes foram encontrados por pesquisadores do Instituto Ayrton Senna. Segundo o estudo, realizado com 25 mil estudantes e avaliado pela Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, no ano de 2013, estudantes mais focados e organizados aprendem em um ano letivo cerca de um terço a mais de matemática do que os colegas. Em língua portuguesa, o desempenho foi melhor entre os estudantes com maiores níveis de abertura a novas experiências (Cericato; Cericato, 2019, p. 60).

A partir disso, necessita-se de se questionar sobre como tais dados são levantados nessa área. Há quem diga que, quando realizados na forma de teste, contribuem pouco para evidenciar caminhos sobre o que deve ser aperfeiçoado nas escolas e nos sistemas de ensino. Já aqueles fundamentados em autorrelatos dos estudantes carecem de objetividade suficiente para nortear políticas baseadas na responsabilização de escolas e educadores. Logo, há a necessidade de se aprimorarem os instrumentos que avaliam a temática das aprendizagens socioemocionais. Sabe-se que trabalhos estão sendo desenvolvidos com essa temática, mas ainda há muito para avançar (Cericato; Cericato, 2019).

Contudo, influenciada pelo movimento internacional de construção de políticas educacionais, há cerca de sete anos, a BNCC é implementada no país. Esse documento busca suprir as necessidades e defasagens atinentes à formação dos estudantes brasileiros e explicita em seus ideais a concepção de formação integral, que envolve a atenção às questões socioemocionais, como pontuadas a seguir.

5.3.1 BNCC e formação integral do estudante

Em 2017, no Brasil, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a BNCC, documento que estabelece dez competências gerais que norteiam as áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares. De acordo com a BNCC, o desenvolvimento dessas competências é importante para assegurar a todos os estudantes da educação básica do país, seja em escolas públicas, seja em escolas privadas, os direitos de aprendizagem (Brasil, 2017).

Entre essas dez, várias estão relacionadas com questões que envolvem a aprendizagem e o desenvolvimento socioemocional e sinalizam que tais questões são prioritárias ao sistema educacional e à formação integral do estudante, preparando-o para o enfrentamento dos desafios sociais contemporâneos, buscando formar cidadãos críticos e conscientes de sua relação intrapessoal e com os outros (Cericato; Cericato, 2019). Observam-se aspectos da IE nas competências a seguir:

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2017, p. 9-10).

Conforme prescreve o documento, a competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017).

Para Cericato e Cericato (2019), ao articular-se de tal forma, a BNCC assume uma concepção de aprendizagem que indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento das competências que se deseja trabalhar. Portanto, estudantes e professores/as devem ser mobilizados para a resolução dos problemas e das demandas complexas da vida cotidiana, inclusive de aprendizagem das habilidades socioemocionais. Nota-se, ainda, que essas competências

socioemocionais propostas pela BNCC são discutidas muito mais em termos de organização da prática pedagógica do que em termos do estabelecimento de um componente curricular específico (Cericato; Cericato; 2019).

Posteriormente, ao lançar o *Manual de Implementação Escolar – Estratégia de Desenvolvimento Socioemocional* (2022) –, o Ministério da Educação (MEC) trouxe uma fundamentação teórica das competências socioemocionais a partir da organização da CASEL e conceituou a consciência social como capacidade para compreender a perspectiva do outro, considerando suas opiniões e perspectivas, promovendo o respeito à diversidade (Brasil, 2022). Além disso, o documento afirma que a escola, geralmente, “[...] é o único local onde alguns estudantes terão oportunidade de receber estímulos adequados ao desenvolvimento destas habilidades” (Brasil, 2022, p. 40).

Entretanto, diversas dúvidas podem surgir sobre o processo de ensino-aprendizagem dessas habilidades na escola. De acordo com Ratier (2020), uma das intenções ao instituir as habilidades socioemocionais na BNCC é a da privatização da oferta de soluções pedagógicas:

Se abordar habilidades socioemocionais é obrigatório, mas não sabemos como fazê-lo e o Estado não nos diz como, que tal adquirirmos algo pronto e darmos a questão por encerrada? Abre-se, assim, uma convidativa autoestrada para a tecnocracia domesticadora, que mercantiliza o reforço à autocontenção como uma panaceia para todos os males da escola. A divulgação da BNCC potencializou a demanda por “soluções” desse tipo, concebidas e comercializadas por grandes conglomerados (Ratier, 2020, p. 155).

Consequentemente, pode-se lhe relacionar o movimento empresarial sobre os programas de ensino das habilidades socioemocionais, principalmente, quando as promessas buscam suprir questões que vislumbram a formação integral e a preparação para o trabalho, como já mencionado anteriormente. Para Ferreira, Moreira e Volsi (2020), pautada na lógica do neoliberalismo, a elaboração da BNCC esteve condicionada à tutela do Estado e dos empresários, mais alinhada aos interesses do setor privado, pois os agentes públicos incorporaram os interesses das empresas, das fundações e dos institutos (bancos, indústrias, telecomunicações, instituições privadas e instituições filantrópicas).

Para Carneiro (2019), a BNCC foi preparada junto às diversas fundações filantrópicas afortunadas pela “boa sorte” do capital financeiro. Adicionalmente,

segundo o autor, ao reduzir relações educacionais complexas a direitos de aprendizagem, impera a lógica de contrato:

[...] os "direitos de aprendizagem" são assegurados aparentemente por um contrato pelo qual – mediante um cardápio curricular (a BNCC) – serão oferecidos os conhecimentos mínimos para o desenvolvimento das mínimas habilidades e competências. Tais serviços prestados, inclusive, poderão ser medidos por constantes avaliações que produzem rankings e determinam o destino de docentes e escolas, seja no céu, seja no inferno. [...] É importante notar como uma das principais avaliações anuais – o Pisa – é organizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Nesse caldeirão de água fervente, a economia abraça a aprendizagem e, com isso, faz de seus rankings um verdadeiro sismógrafo das crises da educação (Carneiro, 2019, p. 44-45).

Pode-se afirmar que as avaliações internas e externas da educação no Brasil revelam as ideologias de dominação. Com os resultados que mostram uma educação “insuficiente” da escola pública, ocorrem as “[...] parcerias público-privadas como solução para obtenção da qualidade na educação; parceria que camufla o caminho de privatização da educação” (Ferreira; Moreira; Volsi, 2020, p. 28).

Pavezi e Mainardes (2018) salientam que o processo de padronização curricular e de avaliação em larga escala tem sido utilizado para valorizar a educação privada em detrimento da pública, privilegiando a parceria público-privada, a fim de desonerar o Estado. Tudo isso tem resultado no fechamento de escolas públicas e na transformação dessas instituições em terceirizadas.

Segundo Ferreira, Moreira e Volsi (2020), a BNCC relaciona as desigualdades educacionais às questões socioeconômicas das famílias, de raça e de sexo. Todavia, não vincula as origens das diferenças socioeconômicas às relações sociais, ao capitalismo e, contraditoriamente, o documento atribui à própria educação/escola a responsabilidade única pelo combate ou aprofundamento das desigualdades educacionais, econômicas e sociais.

Em um primeiro momento, esse holofote sobre o papel das emoções na educação parece bem-vindo, porém, falar de afetos e emoções na educação não significa, necessariamente, falar de competências socioemocionais, visto que elas “[...] só fariam sentido se considerássemos que as competências escolares se reduzem ao domínio técnico” (Ratier, 2020, p. 153).

Contrariando a perspectiva da BNCC, também é alvo de críticas o entendimento da afetividade “[...] como sinônimo de carinho e elogio a ‘fazer por merecer’”. Portanto, o estudante modelo é ordenado e dócil: Prêmios aos que

obedecem, castigos aos que transgridem” (Ratier, 2020, p. 155). Questionam-se quais interpretações poderão surgir motivadas pela vinculação das habilidades socioemocionais no documento, principalmente, aquelas que visam ao “controle” das emoções, por meio da obediência ao superior (no caso, o/a professor(a) e a equipe diretiva), baseada na perspectiva de “vigiar e punir”, novamente, com o intuito de estabelecer padrões e poderes na escola.

Em uma análise, Ratier (2020) também faz críticas à “alfabetização emocional” preconizada por Goleman (2020), especialmente, quando afirma que crianças consideradas agressivas ou com problemas comportamentais precisam ser moldadas, de forma a evitar a delinquência. Em contrapartida, ao se considerarem as emoções, deve-se saber que não se pode “domesticá-las” nem “controlá-las”, mas, sim, compreendê-las, para, só depois, o indivíduo ser capaz de geri-las. Esse processo não ocorre instantaneamente. É necessário, em um primeiro momento, acolhimento às expressões e reflexão sobre estas, para que, pouco a pouco, se possa identificar suas causas, quando necessário. Conforme Ratier (2020, p. 156),

A escola transformadora não suprime a rebeldia e nem a condena de antemão. Ao contrário, busca desvelar suas causas, canalizando o rancor destrutivo para o questionamento das injustiças e propondo ações para sua transformação. A raiva e a rebelião são entendidas como parte do processo para a formação de indivíduos autônomos, capazes de crítica e reflexão. Ao propor o desenvolvimento de um sujeito afetivamente inatacável, sem considerar as etapas que levam a ele e sem propor caminhos para a sua (auto) construção, a BNCC presta um desserviço a alunos e educadores.

Como conclusão, destaca-se a carência de considerar as emoções na escola, de compreendê-las como parte do processo pessoal e individual de crescimento e descoberta, como expressões significativas e únicas do sujeito. Portanto, não se nega a importância de trabalhá-las de forma natural, uma vez que todas elas são importantes e trazem significados sobre e para o sujeito que as expressa. Nesse sentido, as emoções consideradas “negativas” são significativas e não devem ser ignoradas nem extirpadas.

Logo, deve-se considerar a consciência social sob a perspectiva de proporcionar reflexões, para que os próprios estudantes expressem suas emoções, sejam elas quais forem, mas não de forma impositiva, mostrando o “certo” ou o “errado” como um julgamento, mas de maneira construtiva, em que cada um pode formar opiniões a partir de vivências próprias. Além disso, deve-se ter em mente a

oportunidade de expansão de conhecimento a partir da escuta do outro, das relações humanas e dos vínculos afetivos, os quais podem ser criados e fortalecidos na escola.

6 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresenta-se o detalhamento e caracterização da pesquisa, desde a apresentação dos contextos, dos participantes e sobre os procedimentos de coleta e análise de dados. Além disso, traz os apontamentos em relação às considerações éticas, sobre os riscos e benefícios da pesquisa.

6.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O trabalho possui abordagem de caráter qualitativo, de natureza aplicada e de cunho exploratório. Após fazer o levantamento bibliográfico, foi realizado o estudo de campo por meio de estudo de casos múltiplos, desenvolvido em duas escolas de Veranópolis, uma pequena cidade do Rio Grande do Sul, cujos participantes foram estudantes de duas turmas de oitavo ano de cada escola – e seus professores e suas professoras.

De acordo com Bogdan e Biklen (1984), a abordagem qualitativa de natureza aplicada exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para se constituir em uma pista que permita estabelecer uma compreensão mais clara do objeto de estudo. Para Minayo (2007), esse método permite o aprofundamento no universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes que fazem parte da realidade social do ser humano, que age e pensa sobre o que faz e interpreta suas ações a partir da realidade vivida.

Sobre a pesquisa exploratória, ela busca “[...] levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestações desse objeto” (Severino, 2007, p. 123). Para Triviños (1987, p. 133), o “[...] estudo de caso é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”.

Em se tratando dos estudos de casos múltiplos, de acordo com Yin (2015), dificilmente se podem controlar os acontecimentos, portanto, raramente se podem controlar as causas e os comportamentos dos participantes. Esse tipo de pesquisa consiste em definir proposições teóricas que dão base para analisar e concluir a investigação com sistematizações conclusivas entre os casos, elaborar essas proposições e até comparar dados, conforme o objeto de estudo (Yin, 2015).

Nesse sentido, retomando o objetivo geral, busca-se analisar as barreiras atitudinais presentes nessas duas escolas e a possibilidade de removê-las por meio do estímulo à consciência social dos estudantes e dos/das professores/as que as compõem, para a promoção de uma educação efetivamente inclusiva.

6.2 CONTEXTOS ANALISADOS

Sobre a escolha das instituições partícipes do estudo, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmão Jerônimo (escola 1) e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Felipe dos Santos (escola 2) fazem parte da rede municipal de ensino da cidade de Veranópolis, RS. As duas instituições foram escolhidas, entre outras seis, devido à localização e proximidade que as caracterizam, embora recebam estudantes provenientes de zonas distintas: escola 1 – zona urbana (bairros e centro) e zona rural – e escola 2 – zona urbana da cidade (centro e bairros periféricos). Amplia-se, então, a diversidade do público participante, critério importante para o andamento da pesquisa.

Após conversa inicial, as equipes diretivas de ambas as escolas concordaram em participar da pesquisa e assinaram o Termo de Concordância e Ciência (TCCIE) (Apêndice F).

6.2.1 Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmão Jerônimo

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmão Jerônimo (escola 1), localizada do bairro Valverde, em Veranópolis, foi fundada nessa atual localização em 1989. Desde então, foi ampliada e reformada diversas vezes, de maneira a atender às expectativas do seu público. Atualmente, conta com cerca de 530 estudantes, desde a educação infantil (jardim A) até o final do ensino fundamental (nono ano), e com cerca de 70 funcionários, entre equipe diretiva, psicóloga, professores/as, monitores/as, secretária, bibliotecária e prestadores de serviços gerais.

Em relação à equipe diretiva, ela é composta por cinco integrantes: uma diretora, duas vice-diretoras (uma do turno da manhã e outra do turno da tarde), uma coordenadora pedagógica e uma supervisora pedagógica. Desde 2022, há uma psicóloga que trabalha na instituição em três turnos por semana.

A infraestrutura pode ser considerada apropriada, pois conta com salas de aula espaçosas (a maioria com telas interativas), salas dos/das professores/as, direção e pedagogas, sala de recursos, sala da psicóloga, sala de informática com tela interativa, refeitório (com bancos e mesas de dois tamanhos, para atender ao diversificado público), biblioteca com grande acervo, ginásio (com quadra para esportes protegida por tela, bancos nas laterais, sala de materiais, banheiros [masculino e feminino e banheiro adaptado para pessoas com deficiência]), pátio amplo, parque e área verde. Esses espaços estão dispostos em dois prédios anexos, unidos pelo espaço verde (uma espécie de pátio coberto).

Em 2021, com o intuito de aprimorar ainda mais a escola, ela passou por um processo de reformas gerais, recebendo nova pintura interna e externa e melhorias nas salas de aula, além de adequação à acessibilidade, com a construção do “banheiro adaptado” e do acesso principal por rampa. O prédio antigo liga os dois pavimentos por escadas, e o novo (considerado o principal) possui três pavimentos ligados por rampas (Figura 1).

Figura 1 – Fotografia da Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmão Jerônimo



Fonte: Melhorias [...] (2021).

6.2.2 Escola Municipal de Ensino Fundamental Felipe dos Santos

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Felipe dos Santos (escola 2) está localizada na Avenida Osvaldo Aranha, no centro de Veranópolis. Em 1916, essa

instituição foi criada com o nome Grupo da Vila de Alfredo Chaves. Trata-se da primeira escola pública estadual de caráter permanente no perímetro urbano da Vila de Alfredo Chaves, atualmente, Veranópolis. Na maior parte de sua trajetória, foi estadual, mas, em 2010, foi municipalizada e passou a ser mantida pela Prefeitura Municipal de Veranópolis, seguindo as normas e diretrizes da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Na atualidade, possui cerca de 360 estudantes, com turmas do jardim B ao 9º ano.

Sobre a equipe diretiva, como na outra instituição, é composta por cinco integrantes: uma diretora, duas vice-diretoras (uma do turno da manhã e outra do turno da tarde), uma coordenadora pedagógica e uma supervisora pedagógica. Também conta com uma psicóloga e com uma professora de AEE.

Recentemente, a instituição recebeu diversas melhorias estruturais, iniciadas em 2021 e finalizadas em 2022. Além da pintura interna e externa, passou por uma recuperação e restauração de pisos, com instalação de acessibilidade por rampas e plataforma elevatória. Houve também a reestruturação do *playground*, da área externa e adaptação da edificação para projeto de prevenção contra incêndio (PPCI). A escola foi ampliada e dispõe de uma área administrativa e mais salas de aula, a fim de proporcionar um melhor ambiente a todos os estudantes e professores/as (Figura 2).

Figura 2 – Fotografia da Escola Municipal de Ensino Fundamental Felipe dos Santos



Fonte: Escola [...] (2023).

6.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Em se tratando dos critérios de inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa, frisa-se que, devido à necessidade de trabalhar com uma amostra da população total (estudantes das instituições e professores/as), foi selecionada uma turma de cada escola para a realização da investigação e professores/as das turmas específicas. Isso se deve, principalmente, ao limitado tempo de realização da pesquisa, vistas as premências de cada instituição escolar.

Foi solicitado às direções de cada escola que indicassem uma turma dos anos finais do ensino fundamental, considerando aquelas de maior idade cronológica. Ademais, o segundo critério de escolha indicado foi a opção pela turma com o maior número de estudantes, considerando as questões da diversidade humana. Sendo assim, seriam indicadas as que possuísem não apenas alunos com deficiência, mas que também contemplassem outros aspectos da diversidade humana, como a diversidade religiosa, sexual e cultural. Portanto, foram sugeridas as de 8º ano B de ambas as escolas.

O mesmo recorte foi realizado em relação ao grupo dos/das professores/as, pois a pesquisa foi realizada somente com os/as docentes das turmas indicadas pela direção das instituições. A participação de todos esteve condicionada à aceitação prévia e à assinatura dos documentos correspondentes: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice E) pelos estudantes e Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice C) pelos/pelas professores/as. No caso específico dos alunos, necessitou-se da autorização dos pais e/ou responsáveis também por meio de TCLE (Apêndice D). O convite para a participação foi feito de maneira presencial, por intermédio de uma visita às salas das turmas, após consentimento do grupo gestor de cada escola.

A respeito da assinatura dos documentos, o TCLE dos pais e/ou responsáveis foi enviado para cada família, para que pudesse assiná-lo. Para explicar toda a dinâmica a ser desenvolvida, também foi enviada uma mensagem em um grupo de *WhatsApp* das turmas com todos os esclarecimentos necessários, entre eles, a forma de participação, os riscos e os benefícios do estudo. Subsequentemente, entregaram os termos assinados à direção, para, depois, serem dados à pesquisadora responsável. Já o TALE e o TCLE dos/das professores/as foram assinados na escola, considerando a concordância dos participantes. Ressalta-se que foram lidos e explicados presencial e minuciosamente, nas salas de aula e dos/das professores/as, respectivamente, de sorte a esclarecer possíveis dúvidas de cada um dos sujeitos convidados.

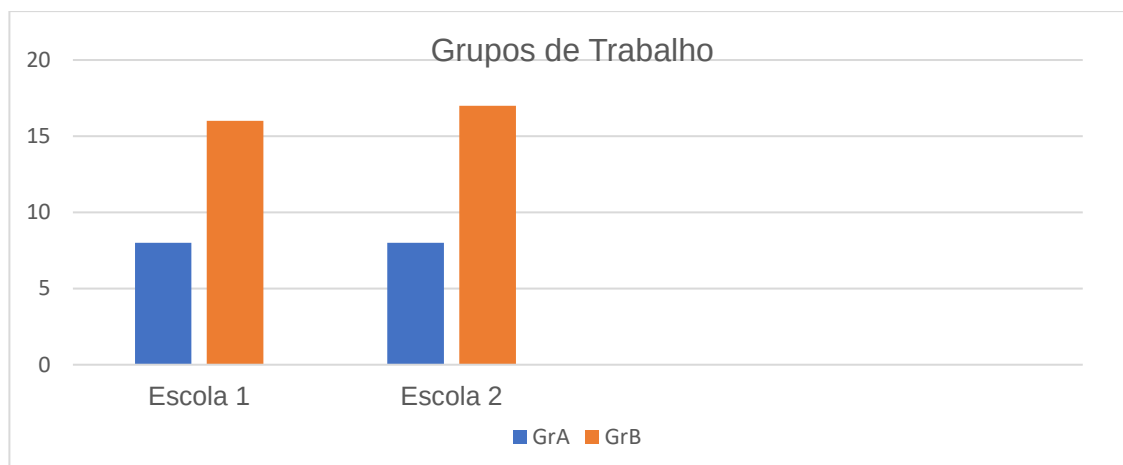
6.3.1 Grupos de trabalho

Os participantes são identificados da seguinte maneira, de acordo com os grupos trabalhados:

- a) Grupo A (GrA): professores/as das turmas de 8º ano “B” da Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmão Jerônimo (escola 1) e da Escola Municipal de Ensino Fundamental Felipe dos Santos (escola 2);
- b) Grupo B (GrB): estudantes das turmas de 8º ano “B” da Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmão Jerônimo (escola 1) e da Escola Municipal de Ensino Fundamental Felipe dos Santos (escola 2).

No Gráfico 1, apresenta-se a quantidade de participantes em cada grupo.

Gráfico 1 – Quantidade de participantes em cada grupo



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

6.3.2 Descrição dos participantes de cada grupo

Os grupos podem ser descritos da seguinte forma:

- a) Grupo A (GrA): em relação aos colaboradores do grupo A, no total, 16 profissionais, eles são majoritariamente do sexo feminino. Há somente um professor, o qual trabalha na escola 1. As idades variam entre 24 e 57 anos. As professoras e o professor de ambas as escolas têm formação superior na disciplina que lecionam, com exceção da disciplina de Ensino Religioso, em que a professora de Arte e de Língua Portuguesa, respectivamente, completa a carga horária nas turmas do 8º “B”. Em cada instituição, sete profissionais contemplam as nove disciplinas presentes no currículo: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Língua Inglesa, Arte, Ciências, Ensino Religioso e Educação Física. Entre eles, a maioria assumiu o cargo por meio de concurso público, e apenas três assumiram o cargo por meio de processo seletivo simplificado por tempo determinado ou contratação emergencial. A maioria desses profissionais tem especialização em sua área de atuação. Todos aceitaram participar do estudo, embora uma das professoras (escola 1/GrA) não tenha respondido ao questionário;
- b) Grupo B (GrB): Sobre os estudantes de ambas as escolas, a turma 1 possui 17 matriculados, entre os quais 16 participaram da pesquisa. Na turma 2, entre os 19 estudantes matriculados, 17 participaram, já que uma aluna estava realizando as aulas de forma domiciliar, por ser gestante, e outra não foi autorizada pelos responsáveis. No total, colaboraram 33 estudantes com

idades entre 14 e 16 anos. Ademais, há uma aluna com Deficiência Intelectual (DI) na turma 2, bem como dois alunos com TEA na turma 1.

6.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Como citado anteriormente, os instrumentos de recolha de dados foram o questionário aberto e a observação não participante. O primeiro procedimento adotado em cada escola foi a aplicação dos questionários impressos (Apêndices A e B). Ele pode ser definido como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (Gil, 2019).

Em seguida, foram realizadas as observações não participantes em diferentes espaços das escolas. Perceberam-se, na prática, atitudes e comportamentos que podem se configurar como barreiras atitudinais, baseadas na definição da Lei n. 13.146/2015. Essas observações, aconteceram em espaços e momentos oportunos de interação, como sala de aula, pátio, refeitório, períodos entre as aulas, entradas e saídas da escola, assim como em outras situações consideradas relevantes, observando o cronograma estabelecido (Apêndice G), totalizadas em vinte e quatro horas-aula (mais os demais momentos como recreios, entradas e saídas) e foram registradas em diário de campo. Para Laville e Dionne (1999, p. 176):

A observação é um procedimento metodológico que por meio da realidade possibilita a coleta de informações nas relações cotidianas, ela não se baseia em contemplação beata e passiva; não é também um simples olhar atento. É essencialmente um olhar ativo sustentado por uma questão e por uma hipótese cujo papel é essencial.

Sobre a observação não participante, nesse tipo de pesquisa, o pesquisador deve permanecer fora da realidade estudada, acompanhá-la de forma passiva. Conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 78), o observador “Presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador [...], (porém) consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado”. Contudo, entende-se que “[...] evitar uma aproximação com o grupo estudado não elimina a condição de envolver-se com o objeto da investigação, haja vista que a escolha do

que é/será investigado por si só já implica em tomada de posição pelo investigador” (Silva, A., 2014, p. 7).

Quanto ao diário de campo, foram registrados observações, comportamentos e atitudes que poderiam se relacionar com as barreiras atitudinais na escola. Para Kroef, Gavillon e Ramm (2020), a utilização de diários de campo como ferramenta de pesquisa possibilita visibilizar aspectos da implicação da pesquisadora com o ambiente estudado:

Tal modalidade de escrita compreende a descrição dos procedimentos do estudo, do desenvolvimento das atividades realizadas e também de possíveis alterações realizadas ao longo do percurso da pesquisa, além de servir como uma narrativa textual das impressões do(a) pesquisador(a). [...] Desta forma, o diário de campo também se constitui como ferramenta de intervenção ao provocar reflexões sobre a própria prática de pesquisa e das decisões em relação ao planejamento, desenvolvimento, método de análise e divulgação científica (Kroef; Gavillon; Ramm, 2020, p. 3).

A seguir, explica-se detalhadamente como ocorreu a coleta de dados relativa a cada um dos grupos de participantes:

- a) Grupos 1A e 2A (professores/as): as observações foram realizadas nos períodos em que os/as professores/as estavam em sala, ministrando aulas nas respectivas turmas (1B ou 2B), de acordo com o horário escolar vigente. Já os questionários (perguntas impressas em papel) foram explicados presencialmente a esses grupos, nas salas dos/das professores/as, e, posteriormente, foram devolvidos;
- b) Grupo 1B e 2B (estudantes): as observações do grupo foram realizadas nos diferentes momentos e espaços da escola. Os questionários (perguntas impressas em papel) foram aplicados em sala, em período letivo cedido por um/uma dos/das professores/as, mediante autorização e combinação prévia com a direção.

Após a recolha dos dados mediante os instrumentos citados, foi realizada a análise, explicada a seguir.

6.5 ANÁLISE DE DADOS

O exame dos dados foi realizado por meio da análise temática (AT). Para Braun e Clarke (2006), a AT é um método analítico qualitativo amplamente utilizado na

Psicologia e em outras áreas, fundamental em pesquisas qualitativas. Ela tem como finalidade possibilitar a identificação, a codificação, a análise, a interpretação, o registro e a exposição de padrões (temas) provenientes de um *corpus* de dados. Esse método ainda proporciona liberdade teórica, configurando-se como uma ferramenta de pesquisa flexível, que pode fornecer um conjunto rico e detalhado de dados (Braun; Clarke, 2006).

Um elemento básico que merece atenção sobre a AT é a postura frente à revisão da literatura relativa ao conteúdo do estudo. É preocupação de alguns pesquisadores que uma revisão detalhada prévia à análise acabe por estreitar o campo de visão analítico de quem investiga. Ainda para Braun e Clarke (2006), a AT utiliza como conceitos centrais os itens descritos a seguir.

- a) Tema: capta padrões comuns ao longo do conjunto dos dados, que são importantes para a questão de partida da investigação. O tema não depende do número, mas da relevância para o que se está investigando;
- b) Subtema: capta um elemento específico importante de um tema. É uma subdivisão temática;
- c) Códigos: são unidades menores da análise, que identificam uma característica específica de um segmento de dados;
- d) Organizador central: é uma ideia principal em torno da qual se agrupam os dados e se estabelecem as relações entre os temas;
- e) Mapa temático: pode ser definido como a apresentação de ilustrações nos resultados.

Na etapa pré-analítica, identificou-se que nesta pesquisa a análise é dedutiva (teórica) devido à temática, e os dados são analisados de forma latente, buscando interpretar o que pode ser pressuposto a partir do exame do *corpus*. Já na etapa analítica, após a familiarização, realizada pela imersão nos dados, produziram-se códigos iniciais a partir do organizador central, para, em seguida, proceder-se com a identificação dos temas. Tais temas foram revistos continuamente durante a análise, de modo a defini-los e redefini-los, buscando um refinamento (Souza, 2019). Na terceira e última etapa, a expositiva, realizou-se a construção do relatório. Para tanto, foram utilizados mapas temáticos, os quais “[...] [enriquecem] ainda mais os resultados e os tornam mais didáticos e compreensíveis” (Garcia; Ferreira, 2022, p. 17).

6.6 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

O estudo está de acordo com as diretrizes e com os critérios estabelecidos na Resolução 510/2016, das Diretrizes e Normas Regulamentadoras para Pesquisa, em relação às questões éticas indicadas pelo Comitê Nacional de Ética em Pesquisa (Conep). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Udesc.

Os preceitos éticos estabelecidos, os quais se referem a zelar pela legitimidade das informações, pela aplicação dos documentos – TCLE e TALE (Apêndices C, D e E) –, assim como pela privacidade e pelo sigilo dos dados, foram considerados em todo o processo de construção do trabalho. A seguir apresenta-se os riscos e em seguida os benefícios da pesquisa.

6.6.1 Riscos da pesquisa

Relativamente aos possíveis riscos aos participantes, podem ser considerados mínimos, em razão do tipo de estudo desenvolvido. Destaca-se como potencial risco a exposição de dados pessoais e a consequente perda da confiabilidade. Para minimizá-lo, esses dados foram preservados, restritos somente à pesquisadora responsável, e os registros foram codificados. Logo, não se explicitam no trabalho informações como o nome do participante e as devidas respostas, as atitudes e os comportamentos (em se tratando dos questionários e das observações).

Outro potencial risco mínimo tem origem psicológica ou emocional. Trata-se da possibilidade de cansaço ou aborrecimento para responder ao questionário, ou de constrangimento, vergonha e/ou desconforto devido à observação. Além disso, é possível que o questionário evoque lembranças de vivências negativas. Para reduzir esses riscos, foram usadas medidas de minimização, como a implementação de um processo vigoroso para identificá-los e avaliá-los, a fim de evitar que se concretizem. Portanto, os procedimentos foram conduzidos da forma mais confortável, natural e dinâmica possível.

6.6.2 Benefícios da pesquisa

Quanto aos benefícios, a participação pode proporcionar vantagens individuais e coletivas aos participantes, pois viabiliza um aumento no conhecimento das

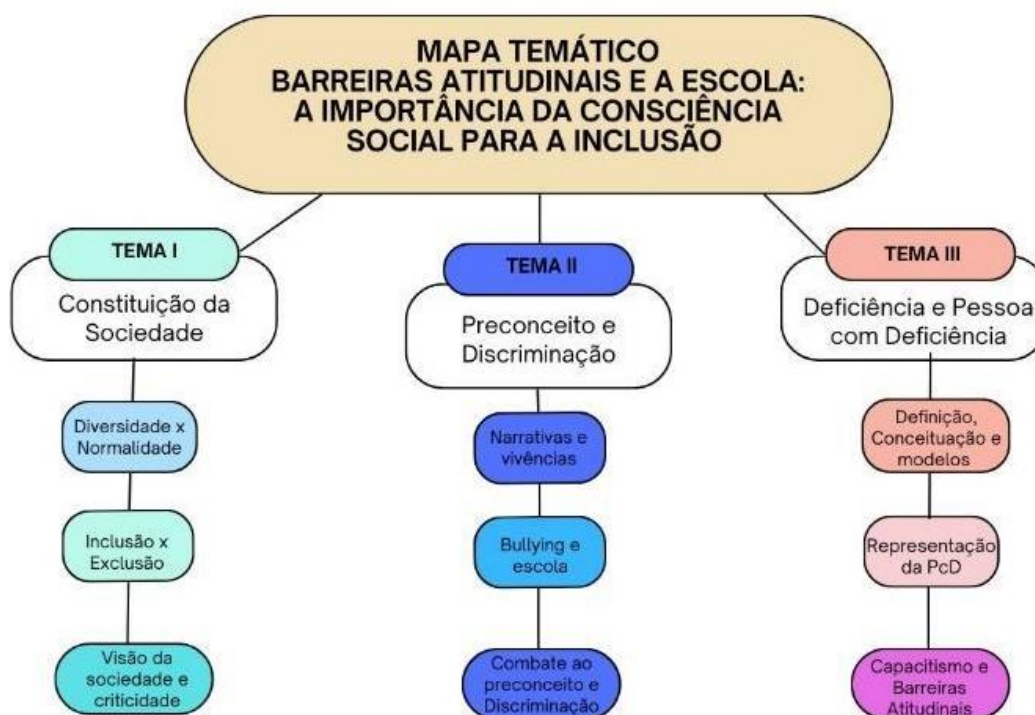
temáticas abordadas na pesquisa, por exemplo, sobre a diversidade humana e os processos de inclusão e exclusão sociais. Considera-se como benefício e vantagem a chance de modificação de atitudes e comportamentos discriminatórios ou considerados inapropriados, não somente na instituição na qual estão inseridos, mas também na sociedade como um todo. Portanto, as relações humanas podem ser beneficiadas com a promoção de uma realidade mais inclusiva e justa por intermédio do estímulo à consciência social de cada participante.

7 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresenta-se o resultado da AT dos dados coletados. As respostas dos questionários e o conteúdo dos diários de campo referente às observações foram trabalhados intensamente, objetivando a decodificação dos dados, gerando, a partir deles, os temas, subtemas e códigos.

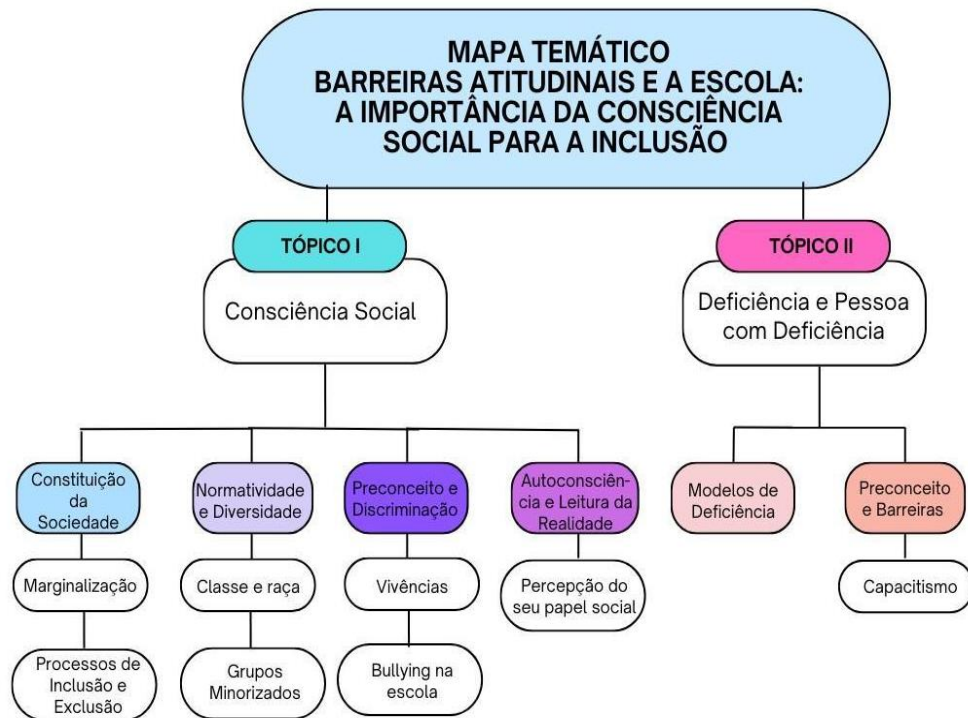
A fim de apresentar o processo de análise realizado e as sucessivas decisões de definição e redefinição dos temas e de seus subtemas e códigos, seguem os mapas temáticos (Figuras 3, 4 e 5) emergentes de cada fase do processo analítico. Em se tratando da organização final (Figura 5), o último mapa temático estabelece os temas e subtemas identificados nos instrumentos de recolha de dados após exaustivas leituras e releituras.

Figura 3 – Mapa temático I



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Figura 4 – Mapa temático II



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Figura 5 – Mapa temático III



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Buscou-se, portanto, analisar o conteúdo detalhadamente e examinar os sentidos que determinado comportamento ou determinada atitude poderia conter, bem como localizar as marcas dos discursos que se articulam com eles, com atenção a cada situação presenciada, tornando possível vinculações entre os dados atinentes à temática da pesquisa.

Frente ao resultado da análise apresentado no mapa temático acima (Figura 5), foi possível identificar um tópico com quatro temas e dois ou três subtemas relativos a cada um deles (Quadro 1). A apresentação foi organizada de modo a contemplar os objetivos do trabalho, os quais, apesar de contemplarem os inúmeros aspectos da diversidade humana, dão ênfase às barreiras atitudinais e às pessoas com deficiência na escola.

Quadro 1 – Tópico, temas e subtemas

TÓPICO: CONSCIÊNCIA SOCIAL E ESCOLA	
Temas	Subtemas
1: Diversidade e sociedade	1: Identidade, normalidade e diferença 1: Concepções de inclusão e exclusão social
2: Preconceito e discriminação	2: Narrativas e vivências 2: <i>Bullying</i> na escola
3: Deficiência x normatividade: barreiras e capacitismo	3: Conceituação e definição: modelos de deficiência 3: Pessoa com deficiência: representação e relacionamento 3: Barreiras atitudinais e práticas pedagógicas
4: Práticas de Consciência Social	4: Combate ao <i>bullying</i> , ao preconceito e à discriminação 4: Papel do/da professor(a) e senso de responsabilidade

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Considerando os dados recolhidos, apresentam-se os esquemas de cada tópico: os temas, subtemas, códigos e extratos. Na análise, pretende-se, além de fazer uma descrição do *corpus*, realizar uma interpretação das questões de investigação do presente estudo. Essa abordagem se realiza mediante um processo de identificação e relação direta com as leituras e com os autores que embasam os debates expostos na pesquisa sobre as temáticas abordadas, além de outras referências importantes, a partir dos extratos coletados.

Ainda sobre o *corpus*, a transcrição das falas de situações presenciadas (caso das observações) e as respostas escritas (caso dos questionários) também foram

significativas para a interpretação das atitudes e dos comportamentos observados. Portanto, o olhar atento aos pormenores, como à linguagem corporal dos participantes – observação da postura, tom de voz e contexto – e à identificação das emoções e motivações dos participantes, foi fundamental neste trabalho.

A seguir, expõem-se os temas e subtemas identificados na pesquisa.

7.1 TÓPICO: CONSCIÊNCIA SOCIAL E ESCOLA

Como explorado no decorrer do trabalho, uma sociedade inclusiva deve ser democrática, justa e igualitária para todos. A escola almejada é um espaço que possibilita a constituição de uma consciência crítica sobre a sociedade, que compreende as individualidades dos estudantes e que lhes dá a oportunidade de aprendizado para além dos conteúdos programados para cada etapa escolar. Essa instituição deve promover a oportunidade de aprendizagem social, para a construção do indivíduo como sujeito de direitos, e estimular a análise ou a “leitura de mundo” acerca da realidade em que o educando está inserido, considerando as necessidades dos mais diversos contextos.

Para Freire (2022b), o exercício constante da “leitura do mundo” demanda a compreensão crítica da realidade, que envolve sua denúncia e o anúncio do que se espera que seja. Assim, quando se toma consciência da realidade atual e, a partir disso, idealizam-se mudanças cujo objetivo é a concretização dos DH e da justiça social, procura-se construir uma escola verdadeiramente inclusiva. Os espaços educativos devem estar abertos para discussões que perpassam pela leitura da realidade, visto que, como ambiente social, ainda ocorrem dentro dessa instituição processos de exclusão e imposição de barreiras. Uma vez que as barreiras atitudinais são passíveis de serem impostas por todas as pessoas, da mesma forma, se entende que todas também podem combatê-las.

Quando se objetiva a construção de uma escola inclusiva, deve-se levar em consideração que ela precisa ser para todos e todas. Logo, denunciar práticas discriminatórias e excludentes, em todos os aspectos, é importante, ao mesmo tempo que se anuncia a possibilidade de mudança por meio de inclusão e da acessibilidade atitudinal no espaço escolar, pautadas no respeito mútuo e nas relações humanas. “A denúncia e o anúncio criticamente feitos no processo de leitura do mundo dão origem ao sonho por que lutamos” (Freire, 2022b, p. 47).

[...] Mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um 'não-eu', se reconhece como 'si-própria'. [...] como presença consciente no mundo, não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo (Freire, 2022b, p. 130-131).

Para tornar-se cidadão, pessoa de direito, que compreende as necessidades suas e dos demais, os estudantes precisam ter a oportunidade de discutir sobre a realidade em que se encontram, sobre suas próprias atitudes e seus comportamentos, sobre como conviver com e respeitar o próximo. O outro nunca será inferior ou subordinado, mas parte do que é plural ou múltiplo, considerando os diferentes aspectos que compõem o ser humano. Acredita-se que esse é um dos caminhos possíveis para a redução de barreiras atitudinais. Portanto, este tópico recebeu esse nome para que seja feita a associação das temáticas que envolvem a consciência social e a escola, compondo cada um dos temas expostos a seguir.

7.2 TEMA 1: DIVERSIDADE E SOCIEDADE

Em se tratando de diversidade e sociedade, primeiramente, importa compreender o que se conhece e o que não se conhece, para, em seguida, proporcionar conhecimentos que motivem o engajamento na temática, a fim de que se possa vislumbrar a possibilidade de mudanças nos comportamentos e nas atitudes dos sujeitos partícipes do ambiente escolar, para não serem discriminatórios e excludentes.

Com a finalidade de sondar o conhecimento dos estudantes e dos/das professores/as sobre a temática da consciência social e, mais especificamente, acerca da sociedade e de sua diversidade, duas perguntas do questionário têm esse intuito. Em atenção à pergunta sobre o entendimento do termo “diversidade”, um dos estudantes exemplificou: “[...] diversidade me lembra coisas diferentes, como exemplo: a loja da esquina tem uma grande diversidade de frutas” (Questionário, GrB, 2023).

Uma grande quantidade de estudantes, de ambas as escolas, respondeu que o termo está relacionado às “diferenças”, “variedades” ou “[...] variações de personalidade, aparências, cor [...]” (Questionário, GrB, 2023). Outros citaram a relação do termo “[...] com as características individuais, as diferentes raças, etnias,

origens, classe monetária, gênero, sexualidade e culturas” (Questionário, GrB, 2023). Um deles mencionou outras condições relacionadas às “[...] doenças, e problemas mentais, e estilos pessoais, modos de se vestir, entre outras características físicas (altura, peso)” (Questionário, GrB, 2023).

Ao se questionar sobre o termo “diversidade social” no questionário, muitos se referiram a ela como as “diferenças existentes na sociedade”. Outros ainda mencionaram características como “gênero”, “caráter”, “raças”, “religiões”, “gostos”, “condições”, “jeitos”, “tipos de pessoas”, “diferenças físicas e morais”, “a forma de ser” e “[...] pessoas mentalmente ou emocionalmente diferentes” (Questionário, GrB, 2023). Uma estudante disse que “[...] existem pessoas que ‘não aceitam’ a diversidade social existente” (Questionário, GrB, 2023), e outra destacou a “[...] necessidade de aceitar as diferenças entre as pessoas, não zombar ou agredir” (Questionário, GrB, 2023).

Sobre as respostas dos/das professores/as, percebe-se que o entendimento sobre os termos “diversidade” e “diversidade social” é parecido com aqueles citados pelos estudantes: “É a presença de diferentes características, perspectivas e identidades em um ambiente, promovendo inclusão e representatividade” (Questionário, GrA, 2023); “Trata do diferente, do diverso, quanto às diferentes culturas, gêneros, cores, opiniões, necessidades e modos de vida” (Questionário, GrA 2023); “[...] aceitar e normalizar a convivência de diferentes pessoas” (Questionário, GrA 2023). Sobre diversidade social, uma professora escreveu que “[...] é incluir todas as pessoas no contexto social. Como, por exemplo, na escola, no trabalho e em atividades sociais” (Questionário, GrA, 2023).

Compreende-se, portanto, que existem percepções quanto à diversidade que constitui a sociedade. Isso é relevante para, posteriormente, identificar as desigualdades e injustiças ocasionadas e/ou vivenciadas em razão de características individuais e de alguns grupos específicos da sociedade, como também para considerar a própria identidade inserida no mundo. Para Freire (2022b, p. 44),

A consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo, mas com o mundo e com os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de se adaptar.

Freire (2022b) não negava os condicionamentos genéticos, culturais e sociais aos quais todos estão submetidos, mas também reconhecia a possibilidade de mudança, haja vista que há condicionamentos, mas não determinações. Como afirma hooks (2019), a diversidade é um fato da vida moderna, e o pluralismo é, por sua vez, um compromisso de se comunicar com e em relação a um mundo maior. É preciso mais do que reconhecer a diversidade a partir das diferenças. Além disso, é indispensável aprender a se comprometer e a se engajar com os outros.

Para hooks (2019), é essencial o respeito ao que é diferente, bem como o reconhecimento e a valorização dos benefícios que a pluralidade pode proporcionar à sociedade. Para tanto, considera-se a participação de todas as pessoas e não se podem reforçar as estruturas de dominação existentes (como as hierarquias de raça, gênero, classe e religião), educando para a prática da liberdade e da justiça social (hooks, 2019).

Nessa perspectiva, o que se compreende a partir de conceitos como identidade, normalidade e diferença, assim como inclusão e exclusão, influenciará em atitudes e comportamentos dentro e fora da escola.

7.2.1 Identidade, normalidade e diferença

Durante as observações nas duas escolas, foi possível perceber grupos bastante fechados dentro de cada turma. Porém, havia outros mais flexíveis, os quais, em alguns momentos, aceitavam integrantes “de fora”. Tanto em sala de aula quanto nos recreios, tais grupos se reuniam para a realização de atividades ou para a diversão, sempre juntos: jogos esportivos, conversas e brincadeiras variadas. Também foi possível observar que os integrantes de um mesmo grupo, muitas vezes, adotavam elementos parecidos, que os identificavam e os diferenciavam dos demais, como cabelos descoloridos, acessórios parecidos (chapéus ou boinas) e vestuário (camisas de bandas ou de times de futebol, por exemplo).

Como explicam Silva, Hall e Woodward (2014), a construção da identidade é tanto simbólica quanto social. Os autores ressaltam que, no contexto de relações culturais e sociais, a identidade e a diferença são criadas socialmente e culturalmente. A diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, frequentemente, na forma de oposições: as identidades são formadas por meio de uma clara oposição entre “nós” e “eles” (Silva; Hall; Woodward, 2014).

A identificação com outras pessoas, com os mesmos desejos ou outro tipo de afinidade, implica na formação de grupos bastante identificáveis nas escolas observadas. Apesar de um conjunto de alunos se constituir como uma nova entidade, com uma identidade grupal própria, é indispensável que fiquem preservadas, separadamente, as identidades específicas de cada um dos indivíduos componentes desse conjunto (Zimmerman; Osório, 1997).

Ainda de acordo com Silva, Hall e Woodward (2014), uma das formas de hierarquização das identidades e diferenças é fixar uma determinada identidade como “norma”. Ela seria normal e natural, única; não “uma identidade”, mas “a identidade”. Segundo Silva, Hall e Woodward (2014, p. 35),

Numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, “ser branco” não é considerado uma identidade étnica ou racial. No mundo governado pela hegemonia cultural estadunidense, “étnica” é a música ou a comida dos outros países. É a sexualidade homossexual que é “sexualizada”, não a heterossexual. A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade.

Seguindo essa lógica, nota-se que o que é considerado “anormal” é constituído do que é “normal”. Nas observações e nos questionários, foram realizadas muitas referências à normatividade ou normalidade. Um dos exemplos ocorreu no caso de uma das alunas, que se referiu a um adolescente como alguém “estranho”, mas, quando questionada, não soube explicar o porquê dessa opinião. Emitiria essa avaliação pelo simples fato de o outro lhe ser diferente ou ser distinto do grupo ao qual ela pertence?

Na escola, o convívio com um ambiente normatizador condiciona crenças e pensamentos preconceituosos, os quais se refletem em comportamentos e atitudes discriminatórios. Por isso, a seguir, apresenta-se o próximo subtema, que discorre mais profundamente sobre os processos de inclusão e exclusão social.

7.2.2 Concepções de inclusão e exclusão social

Uma das perguntas do questionário buscou compreender o que os participantes entendem pelas expressões “inclusão” e “exclusão”. A maioria deles respondeu que ambas são antônimas. Alguns estudantes caracterizaram a inclusão

como “acrescentar”, e a exclusão, como “[...] tirar, deixar de lado” (Questionário, GrB 2023).

Ainda sobre a exclusão social, para os colaboradores, ela pode ser entendida como “classificar de um jeito ruim”, “diferenciar”, “não convidar”, “não aceitar e respeitar as pessoas diferentes de você”, “deixar de lado”, “quando excluem, zombam ou agridem alguém por suas diferenças” e “tratar alguém com diferença em relação aos demais por suas diferenças”. Também é descrita da seguinte maneira: “ruim”, “má”, “desmerecer o outro”, “desprezar”, “[...] acho errado, interpreto como bullying” (Questionário, GrB, 2023).

A inclusão social, diversamente, é descrita do seguinte modo: “ser amigável”, “enturmar”, “se encaixar”, “conversar com todos”, “apesar das diferenças ou das características dela”, “não deixar de lado” e “[...] tratar a pessoa como igual independente das diferenças” (Questionário, GrB, 2023).

Similarmente, os profissionais disseram que inclusão social se trata de “Priorizar a igualdade de direitos que todos os seres humanos devem receber em uma sociedade” (Questionário, GrA, 2023) e de “[...] um conjunto de processos que buscam garantir em condições de igualdade o acesso às mesmas oportunidades” (Questionário, GrA, 2023). Outras respostas do GrA foram:

Inclusão social é o processo de garantir a participação plena e igualitária de todas as pessoas na sociedade, independentemente de suas diferenças. A exclusão social por outro lado refere-se a marginalização e a negação de direitos e oportunidades a determinados grupos resultando em sua exclusão da sociedade (Questionário, GrA, 2023).

Inclusão seria garantir que todos tenham acesso a oportunidades, recursos, direitos, independente de origem étnica, gênero, deficiência, orientação sexual, condição financeira, entre outros. Já exclusão, seria justamente o não cumprimento desse acesso (Questionário, GrA, 2023).

De acordo com Sawaia (2014), exclusão é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas.

Essas subjetividades determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual, e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência (Sawaia, 2014, p. 9).

No subtema anterior, foi possível perceber que a maioria dos estudantes reconhece as diferenças existentes na sociedade. Entretanto, no dia a dia, observou-se que, dentro dos próprios grupos, há processos de diferenciações que acabam por distanciar alguns deles dos demais. Como exemplo, cita-se uma situação ocorrida na escola 2: enquanto a maior parte dos alunos estava disposta em duplas ou grupos, um permaneceu sozinho, “isolado” dos demais. Nas observações, diversas vezes, esse mesmo estudante foi alvo de “brincadeiras” direcionadas à sexualidade e à aparência (modo de se vestir), além de ter falas ridicularizadas.

O tema a seguir trata especificamente de dados referentes a preconceitos e discriminações.

7.3 TEMA 2: PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO

No questionário, duas perguntas sondaram os participantes sobre preconceito e discriminação. A primeira delas indagou-lhes se já presenciaram ou vivenciaram alguma situação envolvendo esses problemas sociais. Notou-se que, embora haja estreita relação entre preconceito e discriminação, muitos estudantes e professores/as não souberam distinguir os dois conceitos. Algumas pessoas disseram nunca terem presenciado nem experienciado situações preconceituosas nem discriminatórias, enquanto outras relataram terem presenciado e/ou serem vítimas de tais atos, até mesmo na escola.

A mesma dualidade aconteceu com o grupo de professores/as: enquanto alguns/algumas afirmaram nunca terem presenciado algum tipo de preconceito, outros/outras disseram que presenciaram em diversas situações. Assim sendo, o que se questiona é o entendimento de preconceito e discriminação. Uma professora relatou uma situação em que teria sido vítima de falas ditas por colegas explicitando preconceito (xenofobia). Entretanto, na pergunta seguinte, afirmou nunca ter presenciado situações de discriminação. Isso acontece porque, como defende Candau *et al.* (2012), esses processos estão profundamente internalizados na sociedade brasileira, expressam-se, frequentemente, por intermédio da pluralidade de linguagens no plano simbólico e nas práticas sociais e encontram-se carregados de ambiguidades e sutilezas, revestindo-se de grande complexidade, o que, por vezes, pode prejudicar a identificação.

Outra professora afirmou nunca ter presenciado nenhum tipo de preconceito e discriminação e disse que “[...] hoje alguns conceitos são muito facilmente mal-entendidos” (Questionário, GrA, 2023). Conforme Candau *et al.* (2012, p. 14), “[...] os preconceitos são causa e consequência de realidades perversas e é necessário compreender os mecanismos pelos quais preconceitos e não preconceitos se misturam”.

À vista disso, identificar preconceitos torna-se difícil, mas é uma tarefa indispensável a todos aqueles que querem construir um mundo de maior respeito à dignidade humana (Candau *et al.*, 2012). No questionário, professores/as afirmaram: “[...] já presenciei vários entre colegas de classe é comum se recusarem a fazer dupla com alunos que têm algum tipo de dificuldade” (Questionário, GrA, 2023); “[...] alunos com poder aquisitivo maior desprezam o colega com menos condições. E comentários maldosos como ‘você não tem pai, a tua mãe não sabe quem é teu pai’” (Questionário, GrA, 2023).

Mais uma professora destacou que, na prática, não presenciou nenhum tipo de discriminação, “[...] mas no discurso de alguns colegas sim. Casos muitas vezes envolvendo *status* social, de gênero ou orientação sexual” (Questionário, GrA, 2023). Uma profissional descreveu uma situação em que foi vítima: “[...] uma colega se referindo às pessoas que não nasceram nessa região da ‘serra’ como ‘povo que não sabe nada’ [...]” (Questionário, GrA, 2023). Outra relata:

Já presenciei situações na escola, entre alunos. Aluno sendo chamado de ‘macaco’ por ser negro, apelido de ‘bujão’ por ser gordo. Alunos especiais sendo isolados, sem acolhimento da turma. As meninas sendo rotuladas ‘de vacas’, ‘vagabundas’; e o uso de termos como ‘viado’, e ‘mulherzinha’ para os meninos que demonstravam mudança de gênero (Questionário, GrA, 2023).

Goffman (2004) explica que a sociedade cria categorizações para classificar pessoas e atributos, os quais são considerados comuns para o conjunto de membros de uma das categorias. Essas categorias podem ser divididas, por exemplo, por sexo, nível de renda, etnias e grupos religiosos. Para o autor, quando as pessoas se deparam com um estranho, podem surgir evidências de que esse sujeito tem um atributo que o torna diferente do outro, que o possibilitará ser ou não ser incluído em determinado contexto. Esses atributos, quando negativos, podem ser chamados de

estigmas: “[...] marcas, defeito, uma fraqueza, uma desvantagem” (Goffman, 2004, p. 6).

A partir das colocações dos/das professores/as, percebem-se diferentes formas de discriminação, as quais são analisadas nos subtemas a seguir, “narrativas e vivências” e “bullying na escola”, respectivamente, sendo eles os principais subtemas observados nas palavras dos sujeitos da pesquisa.

7.3.1 Narrativas e vivências

Em se tratando de preconceito e discriminação, os que responderam que esses problemas estão presentes no contexto escolar e social citaram o racismo com mais frequência: “Meu amigo sofreu preconceito na praça por ser negro” (Questionário, GrB, 2023); “[...] chamaram meu amigo de macaco” (Questionário, GrB, 2023); “[...] meu pai ouviu do dono de uma fazenda que ele não falava com negros” (Questionário, GrB, 2023); e “[...] presenciei no mercado um homem negro que foi discriminado pela atendente que disse que ele não teria dinheiro para pagar as compras, por estar com roupas velhas. Mas além de ele pagar tudo, ainda deixou o troco para ela” (Questionário, GrB, 2023).

Sobre o racismo, para Candau *et al.* (2012), no Brasil há campo fértil para a perpetuação dos estereótipos sobre o negro e para o consequente reforço às várias modalidades do pensamento racista: ora a suposta inferioridade biológica do negro, ora a suposta inferioridade socioeconômica, justificando e mantendo as desigualdades sociais existentes.

O preconceito relacionado à sexualidade ou ao gênero também foi citado pelos estudantes: “[...] já ouvi uma atendente de loja referindo-se de maneira preconceituosa a um homem gay” (Questionário, GrB, 2023). E ainda: “[...] já vi preconceito contra LGBT’S na rua” (Questionário, GrB, 2023). Já outro disse que ouviu uma pessoa falar para um indivíduo que “ele era muito legal para ser gay”.

Conforme D. Carvalho (2019, p. 171), “[...] o preconceito e a discriminação contra seres humanos, pelo fato de manifestarem seus desejos por pessoas do mesmo sexo, é um fato que gera violência física e verbal e fere os direitos humanos”. Foi observado na escola 2 que os/as colegas e professores/as referem-se a um estudante transexual da escola 1 pelo nome social, respeitando os pronomes indicados pelo estudante, o que demonstra o respeito as diferentes identidades.

Nas observações, presenciaram-se algumas situações sexistas, em que meninas foram sexualizadas por seus colegas e por outras meninas, em ambas as escolas. Na sala de aula, estudantes fizeram um comentário sobre uma das meninas que “trocava muito de parceiros”, referindo-se a ela como “marmita”, e todos riram da “brincadeira”. Na escola 2, o termo “marmita” também foi usado pelos garotos para se referirem às garotas.

Devido à gravidez de uma das estudantes, na sala de aula da turma 2, havia um cartaz (Figura 6) sobre a temática da gravidez na adolescência, como se pode observar a seguir:

Figura 6 – Fotografia de cartaz sobre gravidez na escola



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

Percebe-se que o cartaz indica como um dos motivos que favorecem a gravidez não planejada na adolescência a “tentativa de prender o namorado por conta do filho que espera”. A partir desse discurso, infere-se que as mulheres são as únicas responsáveis pela contracepção ou que podem usar uma gravidez para manter um relacionamento afetivo. Tal afirmação, baseada no senso comum e bastante reproduzida na sociedade, muitas vezes, é utilizada para diminuir a responsabilidade dos homens em relação à contracepção, além de servir como uma justificativa para culpabilizar a mulher pela gravidez, tirando do parceiro a responsabilidade paterna, por exemplo.

Sobre tal temática, de acordo com D. Carvalho (2019), é importante ressaltar que a gravidez não planejada é um fato que diz respeito não só às mulheres adolescentes, mas também aos homens adolescentes. Embora eles não possuam as condições biológicas exigidas para uma gravidez, uma criança só é concebida se houver duas pessoas. Não obstante seja a jovem quem carrega o filho no ventre, enfrenta as dificuldades do parto e amamenta o bebê, o jovem tem de estar consciente de sua parcela de participação e responsabilidade.

Na escola, ainda existe o desafio de romper com os preconceitos relacionados às questões de gênero, particularmente, no que diz respeito às mulheres. Candau *et al.* (2012) entendem ser necessário o conhecimento da trajetória vivida pelos movimentos feministas e pelos grupos femininos no país, bem como a constante crítica à cultura patriarcal.

Menciono novamente D. Carvalho (2019), para reafirmar o trabalho de educação sexual nas escolas, em busca da emancipação do sujeito:

A educação sexual, em uma perspectiva emancipatória, é aquela que nos permite compreender a dinamicidade, a complexidade e a riqueza da sexualidade humana. Ela não está isenta de normas e limites que constituem os sujeitos, mas é combativa a qualquer forma de preconceito e discriminação; é política e pedagógica, pois todos somos seres políticos e pedagógicos. Por meio dela procuramos olhar o ser humano como sujeito em construção e em busca de sua identidade. Visa combater sanções, pecados e medos; envolve as ciências e visa a superação do senso comum, constituindo-se uma ciência dialético-crítica (Carvalho, D., 2019, p. 98).

Embora tenha sido menos mencionado nos questionários, o tópico sobre xenofobia também foi abordado: “[...] já vi pessoas fazerem comentários preconceituosos por saber que a pessoa vinha do Nordeste, e estava procurando emprego” (Questionário, GrB, 2023). Também há a resposta de uma das professoras, já citada anteriormente, que afirmou que em uma conversa ouviu “[...] uma colega se referindo às pessoas que não nasceram nessa região da serra (gaúcha) como [...] ‘forasteiros que vem para roubar emprego do povo daqui’” (Questionário, GrA, 2023).

Para Kohatsu e Saito (2022, p. 2), xenofobia é uma palavra de origem grega e significa “[...] medo daquele que é estrangeiro, estranho, figura supostamente desconhecida, que imaginariamente representa uma ameaça em potencial e provoca reações irracionais de aversão, intolerância, hostilidade e ódio.” Logo, entende-se que

A xenofobia não se limita apenas ao estrangeiro de outro país; ela se dá, também, contra grupos sociais de dentro do próprio país e, utilizando da mesma irracionalidade, se discrimina quem mora em outra região do Brasil. O Sul discrimina o Norte, mas se o Centro-Oeste estiver sendo lembrado no bolo do Sul, também discrimina o Norte; contudo, se for visto separado, também é discriminado pelo Sul (Ramos, C., 2021, p. 22).

Portanto, todas essas questões estão imbricadas com as relações humanas e podem se refletir em comportamentos e atitudes que geram exclusão no espaço escolar e na sociedade. Ademais, todas as formas de discriminação se vinculam aos processos de exclusão e à imposição de barreiras, como é o caso do *bullying* no espaço escolar, apresentado em seguida.

7.3.2 *Bullying* na escola

Muitas respostas expressas no questionário a respeito de discriminação trouxeram situações vivenciadas na própria escola, “[...] na sala, pátio e nos corredores” (Questionário, GrB, 2023). Um dos estudantes disse: “[...] já fui chamado de preto pelo (cita o nome de um colega) de maneira ofensiva” (Questionário, GrB, 2023). Outra garota afirmou que já ouviu comentários maldosos por seu cabelo ser cacheado: “[...] costumam perguntar se eu me penteio, ou se ele é macio. Já falaram que ele parece *bombri*” (Questionário, GrB, 2023).

É concebível vincular essa última resposta ao racismo e à discriminação estética, a partir da imposição de um padrão de beleza, de um cabelo, uma vestimenta ou um corpo idealizado. Assim sendo, observa-se que os estudantes da faixa etária analisada, em diversos momentos, mostraram-se preocupados com a autoimagem e evidenciaram aspectos da aparência física dos demais.

Na escola 2, por exemplo, perceberam-se comentários sobre a aparência física de um estudante novo na escola, que estaria fora do padrão, e usou-se uma paródia que retrata características do seu corpo, evidenciando “[...] sua feiura” (Questionário, GrB, 2023). Ainda sobre a imagem, uma estudante disse: “[...] na minha antiga escola me chamavam de baleia, quatro olhos, pé grande, rato, hipopótamo, etc.” (Questionário, GrB, 2023). Uma adolescente relatou “[...] não desenvolver uma boa relação com a comida”, após ser chamada de “baleia” e ouvir que deveria “emagrecer” (Questionário, GrB, 2023). Outra mencionou que, “[...] quando era menor, sofria *bullying* pela minha aparência e meu jeito de se vestir” (Questionário, GrB, 2023).

Relativamente à discriminação e violência na escola, a intimidação sistemática (*bullying*) é um assunto recorrente e atual. Conforme Oliveira-Menegotto, Pasini e Levandowski (2013, p. 2), “*Bullying* é um fenômeno que se caracteriza por atos de violência física ou verbal, que ocorrem de forma repetitiva e intencional contra uma ou mais vítimas”. Os autores ainda destacam que meninos estão mais envolvidos com o *bullying* direto e indireto, e meninas, com o *bullying* indireto. O primeiro é caracterizado, sobretudo, por agressões físicas, enquanto o segundo envolve agressões mais sutis, manifestando-se de forma verbal, confundindo-se com brincadeiras.

A Lei 13.185, de 06 de novembro de 2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*), define, em seu artigo 2º, as características desse problema e pontua que ele ocorre quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação. Também elenca os seguintes elementos:

- I - ataques físicos;
- II - insultos pessoais;
- III - comentários sistemáticos e apelidos pejorativos;
- IV - ameaças por quaisquer meios;
- V - grafites depreciativos;
- VI - expressões preconceituosas;
- VII - isolamento social consciente e premeditado;
- VIII - pilhérias (Brasil, 2015b, p. 2).

Essa informação vai ao encontro do que foi observado nas duas escolas, além de reforçado por uma das professoras no questionário, quando respondeu que “[...] entre colegas sempre há algum tipo de discriminação, mesmo que digam que é brincadeira” (Questionário, GrA, 2023). Outra professora também ressalta que,

De forma recorrente, em sala de aula ouvem-se piadas ou comentários referentes a cor, classe social ou gênero. Como gestora em outra escola, já presenciei atos de preconceito da própria equipe, o que me deixa triste e envergonhada (Questionário, GrA, 2023).

Em algumas respostas, estudantes relataram que, na turma 1, “[...] a maioria dos alunos pratica preconceito com brincadeiras” (Questionário, GrB, 2023). Entretanto, o *bullying*, longe de ser considerado apenas uma inocente brincadeira (ou pilhéria, como classificado na legislação), é um fenômeno complexo e requer uma análise social. Essa análise é necessária, pois esse problema pode ser uma

consequência de diversos conflitos oriundos das mudanças que a sociedade vem passando ao longo dos anos, em especial, no contexto escolar, em que “[...] as relações de poder sustentadas por autoritarismo, repressão e falta de diálogo podem ter íntima relação com o *bullying*” (Oliveira-Menegotto; Pasini; Levandowski, 2013, p. 3).

7.4 TEMA 3: DEFICIÊNCIA X NORMATIVIDADE: BARREIRAS E CAPACITISMO

Esta subseção evoca questões que poderiam ser abordadas nos tópicos e temas anteriores, já que esta pesquisa parte do entendimento de que a deficiência pode ser compreendida como uma variação, entre tantas existentes, da diversidade humana. Todavia, sendo essa temática o enfoque principal da pesquisa, pretende-se conferir-lhe maior ênfase, visto que os dados coletados são de extrema importância para o entendimento da associação da consciência social com as barreiras atitudinais observadas no espaço escolar em relação às pessoas com deficiência. O capacitismo se fez presente nos dados, sendo esse um dos mecanismos favoráveis ao estabelecimento das barreiras.

Em uma das observações da escola 2, ao solicitar um trabalho em duplas – definidas pela professora –, um dos estudantes se negou a realizá-lo com uma colega. Nesse caso, não ficou evidente que o motivo dessa negativa foi a discriminação devido a uma deficiência. Porém, em uma das perguntas do questionário, uma das professoras citou que determinada estudante “[...] não aceitou material emprestado” oferecido pela mesma colega (Questionário, GrA, 2023).

Na escola 1, a palavra “deficiente” foi usada num contexto de brincadeira, de pega-pega, na qual um menino provocou uma colega durante o recreio. A utilização do termo “deficiente” de forma pejorativa é uma representação do capacitismo explícito. Um relato de uma professora revela que “[...] atitudes discriminatórias são vistas cotidianamente, como ‘apelidos’ pejorativos, ou usarem o termo ‘autista’ para alguém lento ou, por eles, considerado burro” (Questionário, GrA, 2023).

Outra profissional afirmou: “[...] presenciei em sala de aula, palavras como ‘seu deficiente’, ‘autista’ como forma de ofender o outro, sem nem saber os significados, e em muitos casos, não sei como mediar, sinto falta de ajuda ou maior entendimento sobre (a temática)” (Questionário, GrA, 2023). Uma situação semelhante foi citada pelos estudantes, também no questionário: “[...] um colega chamou o outro de autista,

em uma briga” (Questionário, GrB, 2023). Outro disse: “[...] algumas vezes dentro da sala já nos chamamos de autista, mas foi brincando” (Questionário, GrB, 2023). Uma das colegas concordou com a afirmação e, ao tratar das “brincadeiras”, complementou afirmando que “[...] pode ser que o colega que realmente tem autismo não goste muito da brincadeira, pode se sentir desconfortável” (Questionário, GrB, 2023).

Durante as observações, presenciaram-se distintas situações em que os estudantes fizeram menção à deficiência de diferentes maneiras. Muitas vezes, usaram termos pejorativos. Um dos exemplos foi o comentário de uma estudante da turma 1 sobre uma colega com DI, em que se referiu a ela como “a louquinha”.

De uma forma geral, os termos capacitistas pronunciados durante as observações foram empregados em todos os ambientes, como pátio, corredores e refeitório, nas entradas, nas saídas e nos intervalos. Entre as nomenclaturas usadas, estão “aleijado”, “retardado”, “autista”, “anão”. O próprio termo “pessoa com deficiência” foi questionado por uma das professoras, que afirmou o seguinte em uma das respostas do questionário: “Não gosto de utilizar o termo ‘deficiência’ pois lembra falta de alguma coisa. Nesta questão, prefiro o termo ‘necessidade especial’” (Questionário, GrB, 2023).

Atualmente, instituiu-se o termo “pessoas com deficiência” na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, ratificado no Brasil, com equivalência de emenda constitucional, pelo Decreto Legislativo n. 186 e promulgado por meio do Decreto n. 6.949 em 2009.

Termos como “especial”, citado por um estudante, e “necessidade especial”, citado na resposta do questionário dos/das professores/as, amplamente utilizados em diversos âmbitos sociais, podem ser compreendidos como eufemismos, ou seja, como uma tentativa de “amenizar” ou “camuflar” a deficiência. Isso ocorre porque ela é compreendida como a/o lesão/corpo, e se atribui indistintamente a essa pessoa a conotação de insuficiência ou de “falta”. Observa-se, possivelmente, uma tentativa ineficaz de diluir as diferenças pelo viés caritativo.

Essas respostas são exemplos de como os modelos caritativos e biomédicos se vinculam às conotações capacitistas, dados que serão mais bem explanados na próxima subseção.

7.4.1 Conceituação e definição: modelos de deficiência

Quando solicitado nos questionários que os estudantes conceituassem o termo deficiência e respondessem quem são as pessoas com deficiência, surgiram diversas respostas: “[...] é a falta de algo, ou uma doença no sangue” (Questionário, GrB, 2023); “[...] mudanças físicas ou intelectuais” (Questionário, GrB, 2023); “[...] é um problema físico, que impede de caminhar, falar e ouvir” (Questionário, GrB, 2023); “[...] pode ser algo no intelecto” (Questionário, GrB, 2023).

De acordo com Luiz e Silveira (2020), a representação e o enquadramento da deficiência àquilo que é identificado como negativo impedem o reconhecimento integral das pessoas que a experienciam. As autoras dizem:

[...] raramente se concebe a deficiência como parte integrante da vida e da maneira de se relacionar com o mundo. Ainda menos frequentemente compreende-se a deficiência como parte do espectro da variação humana, da particularização de corpos individuais ou da materialização da história de um corpo individual. Em vez disso, aprendemos a entender a deficiência como algo errado que aconteceu com alguém, uma calamidade excepcional e evitável, e não como o que talvez seja a mais universal das experiências humanas – uma vez que, se chegarem na velhice, inevitavelmente, as pessoas experienciarão a deficiência (Luiz; Silveira, 2020, p. 117).

As respostas dos estudantes confirmam a citação das autoras, pois a maioria deles, quando questionados sobre a pessoa com deficiência, trouxeram o mesmo entendimento de “falta” e “ineficiência” em oposição ao que é normal. Destacam-se as seguintes afirmações: o sujeito com deficiência é “[...] uma pessoa que tem mais dificuldade em tudo, tem dificuldades para o resto da vida” (Questionário, GrB, 2023); “[...] é problema da pessoa que tem deficiência” (Questionário, GrB, 2023); “[...] alguém com alguma condição diferente em especial, que pode ter dificuldade em certas coisas que seriam normais” (Questionário, GrB, 2023).

Nessas respostas, identifica-se o binarismo capacitista apontado por Campbell (2009, *apud* Gesser; Block; Mello, 2020) entre ser capaz-incapaz, no qual a pessoa com deficiência, em vez de fazer-se por si, é colocada como sujeito faltante ou incompleto em relação ao sujeito sem deficiência. Nessa perspectiva, associa-se a responsabilidade da deficiência ao indivíduo, pois se compreende o corpo diferente como incapaz ao ser comparado com os considerados aptos.

Nesse sentido, a maioria das respostas ao questionário dos/das professores/as foram parecidas às dos estudantes. Ao serem questionadas sobre deficiência,

algumas profissionais responderam: “[...] falta de capacidade” (Questionário, GrA, 2023); “[...] carência, falta de alguma coisa, tanto física, intelectual ou emocional” (Questionário, GrA, 2023).

Outrossim, com a intenção de saber o entendimento dos/das professores/as sobre o conceito social da deficiência, o questionário trouxe à tona essa temática. Nas respostas, somente uma pequena quantidade disse já ter ouvido falar sobre o modelo médico da deficiência, e, ao explicá-lo, o fizeram de maneira sucinta: “[...] o modelo social observa a deficiência a partir das barreiras encontradas na sociedade” (Questionário, GrA, 2023); “[...] para esse modelo, a deficiência é resultado das desvantagens e restrições provocadas pela organização social” (Questionário, GrA, 2023). Uma terceira profissional escreve que

O modelo social de deficiência afirma que a deficiência não é uma característica intrínseca da pessoa, mas sim uma construção social. Ele destaca que as barreiras e limitações enfrentadas pelas pessoas com deficiência são resultado de uma sociedade que não está adequadamente adaptada para a inclusão (Questionário, GrA, 2023).

“As cidades timidamente estão promovendo algumas ações para melhorar a vida das pessoas deficientes” (Questionário, GrA, 2023) e “[...] mesmo as pessoas com deficiência têm o direito de participação social sem discriminação e ambiente adaptado” (Questionário, GrA, 2023), afirmaram outras professoras.

Como já exposto anteriormente, entende-se, a partir do modelo médico, que as pessoas com deficiência sofrem desvantagem, porque existe uma cultura da normalidade que privilegia determinados corpos em detrimento de outros. Ao construir os vários ambientes sociais sob uma expectativa de normalidade, a ordem da humanidade exclui a possibilidade de participação desse grupo de pessoas (Barbosa; Barros, 2020).

Pelas respostas dos participantes, compreende-se que a concepção médica da deficiência ainda reverbera na sociedade, pois considera o corpo com lesão como justificativa para que determinadas pessoas sejam invisibilizadas ou responsabilizadas pela própria exclusão social.

Para Bock e Nuernberg (2018), identificar e modificar a maneira como se compreende a deficiência é o primeiro passo para uma mudança no fazer docente, tornando-o mais ético e intencional na acolhida dos diferentes sujeitos aprendentes,

e, portanto, menos capacitista. Consequentemente, haverá menos barreiras e a educação poderá ser mais inclusiva.

7.4.2 Pessoa com deficiência: representação e relacionamento

Durante a apresentação, ao explicar aos estudantes que sou uma pessoa com deficiência, entre os olhares de surpresa e curiosidade, houve o comentário: “[...] não parece que você tem uma deficiência”. Sobre isso, conforme L. Silva (2006), as classificações das pessoas na categoria “deficientes” sempre se mostram como um risco de reduzi-las a sujeitos do déficit, não pela observação de uma limitação real, mas pela possibilidade de imputar-lhes valores formados socialmente e, portanto, enxergar dificuldades como se fossem inerentes à própria individualidade desses sujeitos.

Uma professora que trabalha na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) escreveu: “[...] convivo seguidamente com situações de preconceito por parte da sociedade” (Questionário, GrA, 2023). Igualmente, relatou: “[...] um conhecido me perguntou se eu não tinha vergonha do meu filho (que não é aluno da APAE) desfilar comigo e com meus alunos da instituição no desfile de 7 de setembro” (Questionário, GrA, 2023).

Esse sentimento de vergonha associado à deficiência demonstra o quanto o capacitismo reverbera nas relações e vidas daqueles que fogem dos padrões normativos. Como resultado, visualiza-se o enfraquecimento e a ruptura dos vínculos interpessoais – como o descompromisso social e individual com o outro e as subjetividades deste.

Para Gesser, Block e Mello (2020), narrativas culturais vinculadas à deficiência, presentes nos diferentes contextos sociais e culturais, moldam a maneira como são configuradas as relações das pessoas com deficiência com as demais, bem como o entendimento de si mesmas.

Ao serem questionados sobre o relacionamento e/ou as interações que já estabeleceram com pessoas com deficiência, algumas das respostas dos participantes foram: “[...] um bom relacionamento é importante, é como se a pessoa fosse normal” (Questionário, GrB, 2023). Outros citaram o convívio com pessoas com deficiência na família, com amigos da família e na escola. Já outros disseram não ter muito contato com sujeitos com algum tipo de deficiência. “Conheço, são pessoas

normais como todas as outras, apesar de suas deficiências admiro muito eles, pois são capazes de fazer coisas que nem eu consigo” (Questionário, GrB, 2023).

Siqueira, Dornelles e Assunção (2020) esclarecem que, no senso comum, são construídas, basicamente, duas visões diferentes de pessoas com deficiência. A primeira

[...] é o deficiente incapaz, que precisa ser ajudado e precisa ser alvo da caridade da sociedade iluminada; a outra é o exemplo de superação, que mesmo sendo alvo de caridades e sendo considerados incapazes, conseguem superar todas as barreiras e serem vencedores em uma sociedade de perdedores. Esse último exemplo é utilizado para pessoas sem deficiência acreditarem que elas, como pessoas consideradas “normais”, deveriam conseguir aquilo que aquela pessoa com deficiência consegue (Siqueira; Dornelles; Assunção, 2020, p. 158).

Considerando o teor das respostas analisadas, a última relaciona-se com esse segundo modelo apontado pelas autoras. Nessa lógica, ao apresentar as pessoas com deficiência em perspectivas de superação da lesão ou como alvo de piedade, reforça os estigmas e os conceitos culturais que reproduzem desigualdades, refletindo atitudes capacitistas (Siqueira; Dornelles; Assunção, 2020).

A última pergunta do questionário objetivou entender se o participante já teve alguma dificuldade ou algum entrave ao se relacionar e interagir com uma pessoa com deficiência. Cabe lembrar que, nas duas escolas, há estudantes com deficiência – as mais comuns são o DI e o autismo, embora haja outras variações.

Nas respostas, a maioria dos estudantes disse não ter dificuldade. Outros afirmaram o contrário, mas não mencionaram quais seriam os entraves. Alguns escreveram: “[...] tive dúvida de como me comunicar com uma pessoa (com deficiência), não queria falar bobagens para ela” (Questionário, GrB, 2023); “[...] tive dificuldade de falar com uma pessoa autista” (Questionário, GrB, 2023); “[...] aprendi a usar sinais para me comunicar com meu primo mudo” (Questionário, GrB, 2023); e “[...] já fui amigo de um menino autista, tive dificuldade em entender o que falava, pois gaguejava, mas era um bom amigo” (Questionário, GrB, 2023).

Em algumas questões relativas à interação e ao relacionamento com pessoas com deficiência, fica evidente que

Não há uma única forma, um padrão de fazer ou existir. A imposição do padrão normativo é uma barreira para conhecer outras realidades e formas de existir. Pessoas têm limitações, mas algumas limitações encontram barreiras que se mostram intransponíveis. É desse encontro entre limitações

e barreiras que nasce a deficiência (Siqueira; Dornelles; Assunção, 2020, p. 157).

Para uma pessoa surda, por exemplo, a comunicação pode acontecer por meio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Nesse caso, poderia ser uma barreira a falta de conhecimento dessa língua nas mais diversas esferas da sociedade, o que criaria inúmeras barreiras comunicacionais.

Do mesmo modo, mencionaram sentir “medo” de se expressarem de forma errada. Por isso, justificaram a pouca interação: “[...] não sabia como falar ou o quê, por isso não falava muito com uma colega que tinha no passado” (Questionário, GrB, 2023); “[...] tive dificuldade em como me comportar”; “[...] a situação é ‘estranha’” (Questionário, GrB, 2023) e “[...] não falo com eles e elas” (Questionário, GrB, 2023).

Esse estranhamento e medo mencionados nas respostas enaltecem ainda mais a categorização da pessoa com deficiência como um problema. A característica da lesão sobressai sobre a pessoa e novamente cria barreiras a partir do entendimento do outro quanto à (im)possibilidade de interação. Esses atos são decorrentes do olhar para as diferenças resultante de estigmas e preconceitos. Logo, haverá limitação de experiências, interações e aprendizagens, assim como do comprometimento das relações humanas.

Para as pessoas com deficiência poderem participar com legitimidade dos diversos espaços sociais, é necessário desconstruir normas corporais opressoras infligidas socialmente, a fim de mostrar que não existe uma forma única de ser humano, já que a normalidade é uma construção social (Gesser; Block; Mello, 2020).

7.4.3 Barreiras atitudinais e práticas pedagógicas

Nesta subseção, evidenciam-se os dados coletados na pesquisa que dizem respeito ao processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência dentro dos ambientes pesquisados. Embora as questões referentes à organização pedagógica não sejam contempladas neste estudo de maneira direta, importa fazer uma reflexão a partir de algumas respostas presentes nos questionários, as quais evidenciam tais conteúdos e a sua relação com as barreiras para a aprendizagem.

Ao serem questionadas sobre como acontecem os processos de inclusão para os estudantes com deficiência e qual a participação de cada professor(a) nesse processo, uma professora disse que “[...] interage com esses alunos por meios

pedagógicos, para que o aluno produza apesar de suas deficiências” (Questionário, GrA, 2023). Outra ressaltou que trabalha “[...] com materiais pedagógicos adequados considerando sua defasagem intelectual” (Questionário, GrA, 2023).

Nessas respostas, percebe-se que o aluno com deficiência é visto como alguém que precisa superar o rótulo imposto a partir do diagnóstico, para que possa usufruir do conhecimento que a escola pode oferecer e, assim, “produzir”, ou seja, se apropriar do conhecimento oferecido. Espera-se que apresente resultados concretos como os demais estudantes, suprimindo as expectativas impostas pelas comparações com os alunos sem deficiência.

Em se tratando do atual cenário brasileiro, que determina a pessoa com deficiência como um dos públicos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, uma das professoras disse:

Não sei se sou a favor desta inclusão, como é feita, não consigo enxergar os benefícios para o aluno [...]. A única dificuldade é na realização das atividades, pois eles exigem mais atenção que os demais. Tenho a certeza de que pouco eles aprenderam, me sinto culpada em momentos, pois sei que eles não aprenderam adequadamente e avançam sem saber o básico para quando necessitarem no dia-a-dia. [...] Na realidade, dependendo do conteúdo é necessário adaptação, mas para alguns conseguimos trabalhar da mesma forma. [...] Não consigo enxergar avanço para estes alunos da forma como é trabalhado, mas não sei opinar sobre a melhor forma, é um assunto delicado e difícil para mim (Questionário, GrA, 2023).

A professora frisa a certeza do “não desenvolvimento do aluno”. Contudo, o que se questiona é: o desenvolvimento está comparado ao dos demais alunos ou às possibilidades individuais dos sujeitos com deficiência? Ou ainda: esse desenvolvimento está pautado no currículo trabalhado, nas individualizações ou nos marcos objetivados para a turma, seguindo as habilidades apontadas pela BNCC?

Para S. Silva (2012), a comparação enfática da desenvoltura dos estudantes com e sem deficiência, a mensuração do tempo e do ritmo de aprendizagem e a constante busca pela padronização são atitudes pedagógicas ancoradas na percepção do déficit como a característica principal do estudante, o que culmina em evasão e abandono da escola. A padronização de habilidades e a idealização do “aluno perfeito” são indícios da urgência da desconstrução de paradigmas em que a escola tradicionalmente ainda está ancorada.

Outra resposta pontua:

Já tive alunos com TDAH, TEA, em diferentes níveis, com Síndrome de Down, e em cada caso é um novo desafio, para entender como melhor atender a criança, se aproximar e contribuir com a sua integração e aprendizagem [...] Sempre há muitas dúvidas. Há a necessidade de muito mais estudo e formação, no entanto, com 40 horas de trabalho e muita burocracia, pecamos nisso (Questionário, GrA, 2023).

A formação continuada se faz importante para melhorar cada vez mais a prática pedagógica. Contudo, primeiramente, o que deve ser modificada para que a escola se torne verdadeiramente inclusiva é a maneira negativa como ainda se consideram as diferenças humanas. Pensando na superação da normatividade, necessita-se de trazer à tona as potencialidades dos estudantes, para que possam se perceber dentro de suas singularidades e, acima de tudo, que possam se sentir valorizados e empoderados.

Considerando a última resposta, em que é expresso o sentimento de culpa, sabendo como é estruturada a educação no Brasil, defende-se que o/a professor(a) não é o/a culpado(a) pela atual situação educacional. Pontua-se a necessidade de políticas públicas mais bem alinhadas, para garantir, além do acesso, a permanência e a efetivação do direito de aprendizagem a todos os estudantes, pela perspectiva dos DH e da justiça social.

Portanto, para garantir a inclusão, torna-se essencial a revisão de práticas excludentes que tendem a resultar em fracasso e evasão escolar, assim como em uma falsa sensação de inclusão. Enquanto princípio social e educativo, entende-se que a educação inclusiva frisa a relevância de ações que garantam o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem significativa para todos os estudantes, de acordo com suas necessidades e potencialidades, considerando mudar práticas que atravessam a história da escola desde o princípio.

7.5 TEMA 4: PRÁTICAS DE CONSCIÊNCIA SOCIAL

Em cada escola, os processos pedagógicos são diferentes, visto que também é distinta a organização de cada instituição. Portanto, interessa apresentar neste tema os dados obtidos a partir das observações e falas dos estudantes sobre as relações estabelecidas e as vivências experienciadas nas realidades em que estão inseridos.

Na escola, assim como em qualquer espaço social, estabelecem-se relações com pessoas, situações e fatos com os quais se aprende, que são alvos de acordo ou

desacordo. Nesse processo de conhecimento de si e do outro, com espaço e tempo instituídos, podem surgir oportunidades de aprendizagem para além dos conteúdos vigentes no currículo. Seja a partir de fatos do cotidiano, seja de notícias vinculadas na mídia, seja de apontamentos e interesses determinados pelos estudantes, diversas podem ser as temáticas discutidas em se tratando dos aspectos sociais e dos processos de desvelamento da consciência social no espaço escolar.

Ao se compreender esse ambiente como espaço possível de encontro das diferenças, o que se espera dele, em um primeiro momento, é a concretização de um lugar de apoio mútuo, de posturas investigativas e de ações questionadoras, para a concretização de um espaço verdadeiramente pedagógico e (trans)formador.

Freire (2022a, p. 172-173) afirma:

É preciso que fique claro que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se divide em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. A ação e reflexão se dão simultaneamente.

Momentos de fala e de escuta são essenciais entre todos os partícipes da comunidade escolar, para além da relação professor(a)/estudante, pois também envolve a gestão, a família e a comunidade. Para Freire (2022a, p. 108), “[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. É na dialogicidade que os pensamentos e sentimentos podem ser apresentados ao outro, bem como se pode ouvir o que o outro tem a dizer, num processo em que se desconstrói e se reconstrói o pensar-agir de todos.

Primeiramente, para modificar a realidade, é preciso acreditar nessa possibilidade. Para Freire (2022b), o discurso da impossibilidade de mudar o mundo é o discurso de quem, por diferentes razões, aceitou a acomodação. A acomodação seria, então, a expressão da desistência da luta pela mudança. Faltam a quem se acomoda, portanto, a vontade e a capacidade de resistir. Para essa pessoa, é mais fácil deixar de resistir do que assumir a briga permanente e quase sempre desigual em favor da justiça e da ética.

Por isso, nesta temática, apresentam-se algumas situações observadas nas escolas pesquisadas que demonstram relação com os processos educativos referentes à conscientização social. Porém, ressalta-se que, durante as observações, poucos foram os momentos em que se reservaram ambientes de diálogo, reflexões

sobre atitudes e problemas ocorridos no dia a dia das instituições, até mesmo sobre fatos sociais latentes na mídia, por exemplo. Muitas vezes, solicitou-se o não falar, isto é, o silêncio, para que fosse colocado em prática o planejamento de determinada aula.

Um dos exemplos pôde ser observado na escola 2, onde dois estudantes conversavam sobre uma notícia em que o segurança de um shopping foi acusado de transfobia, por não permitir que uma mulher trans utilizasse um banheiro feminino. Logo que começaram a conversar sobre o assunto, a professora interrompeu o diálogo e pediu para que parassem de falar e voltassem a preencher a ficha de exercícios propostos para a aula em questão. Sabe-se que o currículo exige um trabalho com vistas aos componentes curriculares e ao desenvolvimento das habilidades de aprendizagem. Todavia, como pontua a BNCC (2017), em se tratando das competências gerais, os estudantes necessitam aprender a resolver demandas complexas da vida cotidiana e propor situações de solução de questões reais.

Como afirma Freire (2022b), a existência, por ser humana, não pode ser silenciosa. Por isso, o diálogo é uma exigência existencial. “Ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” (Freire, 2022b, p. 109). Portanto, nos próximos subtemas, apresentam-se outras observações relevantes em relação à postura dos profissionais, da coordenação pedagógica e da gestão frente aos temas trabalhados nesta pesquisa.

7.5.1 Combate ao *bullying*, ao preconceito e à discriminação

No questionário, quando perguntado aos adolescentes se as temáticas diversidade e discriminação foram trabalhadas em alguma situação da escola, muitos não foram capazes de estabelecer essa relação e afirmaram se lembrar do que foi discutido apenas de forma superficial. Alguns estudantes mencionaram os nomes dos/das professores/as e/ou disciplinas que discutiram tais assuntos, embora sem explicitar o conteúdo da discussão.

Alguns estudantes citaram que a direção já havia tratado dessa temática, a qual foi trabalhada por meio de conversas, ou que “[...] uma outra pessoa fez uma palestra sobre *bullying*” (Questionário, GrB, 2023). Sobre a intervenção e conversa dos profissionais que compõem a equipe diretiva, uma das alunas escreveu “[...] que

[estas] não praticam o que falam, agindo pior que alguns alunos” (Questionário, GrB, 2023).

Um dos garotos mencionou uma palestra a que assistiram “[...] com uma professora da APAE, sobre respeito às diferenças” (Questionário, GrB, 2023). Outro adolescente exemplificou citando “[...] uma aula da disciplina de Arte, com um assunto referente à acessibilidade” (Questionário, GrB, 2023). Já outro fez referência à disciplina de Geografia, ao serem “[...] trabalhados os conceitos de classe social e sociedade” (Questionário, GrB, 2023).

Houve disparidade nas respostas, já que os estudantes divergiram bastante em relação a elas. Logo, considera-se que a interpretação deles sobre a temática é distinta, e varia muito o entendimento sobre o que (não) faz parte das temáticas relativas ao preconceito e à discriminação.

Concernente ao combate ao *bullying*, no dia em que foi realizada a primeira observação da escola 1, a vice-diretora e a orientadora pedagógica da escola vieram até a sala de aula acompanhadas de uma das estudantes da turma. Ao interromperem a aula, elas recordaram um fato acontecido no dia anterior, em que a aluna em questão havia sofrido *bullying* e, por isso, procurou a direção para relatar o caso.

A partir desse fato, os profissionais fizeram reflexões sobre o respeito à necessidade e condição da aluna que havia sido vítima de piadas por estar usando máscara, objeto necessário para sua proteção após complicações em um quadro de saúde. Ela relatou que alguns colegas fizeram gestos, brincadeiras e utilizaram falas as quais acabaram a constrangendo, fazendo-a se sentir excluída do grupo. Nessa situação, contou que alguns colegas disseram “ter medo de pegar uma doença” ao se aproximarem. Frente a isso, as profissionais pediram que os estudantes refletissem sobre o papel que exercem dentro do grupo, apontando que deveriam ser mais tolerantes às diferenças, visto que houve outras situações de natureza parecida na turma, reclamadas à diretoria por outros membros da classe.

Oliveira-Menegotto, Pasini e Levandowski (2013) evidenciam que a violência escolar não deve ser analisada de forma simplificada, pois requer uma reflexão também sobre as transformações histórico-sociais e sobre as relações constituídas a partir dela. A violência e o *bullying* escolar são vistos como uma extensão da problemática social. Portanto, trabalhar temáticas como diversidade torna-se fundamental como medida de prevenção à discriminação e à violência escolar.

Em alguns momentos, na escola 2, observaram-se situações que precisaram de intervenções ou mediação dos/das professores/as. Em uma delas, a professora de Educação Física chamou a atenção de estudantes que estavam “zoando” (termo usado por ela) um colega pelo desempenho no esporte desenvolvido. Constatou-se que eram esses alunos que, em sala, passavam muito tempo falando dos colegas, chamando atenção e rindo (por palavras usadas, comportamentos ou opiniões compartilhadas). Também se observou que outras professoras, de ambas as escolas, não deram atenção a algumas ações que necessitavam de intervenção, simplesmente ignoraram tais falas ou atitudes e continuaram a apresentação dos conteúdos ou explicação das propostas de tarefas a serem desenvolvidas.

É indispensável preparar os educadores e as educadoras para lidarem com situações discriminatórias e agressivas, pois, muitas vezes, não sabem identificar as situações de *bullying* nem como tratá-las. Além disso, a escola deve desenvolver um trabalho pautado na importância da constituição dos princípios de tolerância e de respeito, já que o *bullying* é considerado um problema de saúde pública, tendo em vista as consequências que pode proporcionar à saúde mental das vítimas (Oliveira-Menegotto; Pasini; Levandowski, 2013).

É preciso haver investimentos em prevenção, bem como alinhar as estratégias de identificação da violência escolar e de como combatê-la, estimulando ainda mais espaços de dialogicidade em toda a comunidade escolar. Por conseguinte, cumprir-se-á a Lei n. 13.185, que afirma ser “[...] dever do estabelecimento de ensino [...] assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (*bullying*)” (Brasil, 2015b, p. 3), tendo em vista a importância e os possíveis desdobramentos dessa prática.

Mais recentemente, no dia 15 de janeiro de 2024, foi promulgada a lei que criminaliza o *bullying* e o *cyberbullying*. Considerados crimes hediondos, a Lei n. 14.811/2024 ainda estabelece que o poder público local (municipal e do Distrito Federal) é responsável por desenvolver protocolos com medidas de combate à violência e de proteção às crianças e aos adolescentes no ambiente escolar.

7.5.2 Papel do/da professor(a) e senso de responsabilidade

O subtema apresentado nesta subseção vincula-se com o anterior, porém, trata mais especificamente de como os professores e as professoras percebem-se

enquanto aliados e aliadas de uma educação verdadeiramente inclusiva e como direcionam suas práticas pedagógicas, considerando as temáticas apresentadas até o momento, relacionadas à consciência social.

No questionário, os/as professores/as discorreram sobre como e em que momento lidam com a problemática da diversidade, inclusão e exclusão na escola. De uma forma geral, a resposta da maioria foi de que consideram importantes tais discussões, as quais são trabalhadas em sala por essa razão. Sobre as diferenças, uma das professoras citou “[...] ser importante tratar a todos com empatia e altruísmo dentro e fora da escola” (Questionário, GrA, 2023). Outras respostas foram:

Incluir a diversidade é importante na sociedade, pois nos ajuda a reconhecer e a respeitar as diferentes manifestações que determinam a identidade de um grupo. Tem leis que asseguram, mas não funcionam de forma harmônica, sempre haverá resistência por parte das pessoas que julgamos. [...] Peço que cada um se coloque no lugar do outro, assim é possível entender os sentimentos e emoções do outro (Questionário, GrA, 2023).

Abordo a diversidade e a inclusão social na sala de aula incluindo discussões sobre diferentes culturas, histórias e perspectivas, busco promover atividades que incentivem empatia o respeito às diferenças, utilizar materiais didáticos diversificados e inclusivos e também procurar criar um ambiente acolhedor e seguro para que todos os alunos se sintam valorizados e respeitados (Questionário, GrA, 2023).

Outra profissional pontuou: “[...] busco trabalhar a temática, especialmente nos períodos de ensino religioso, começando pelo entendimento da ética, moral e do “fazer o bem” que todas as religiões pregam” (Questionário, GrA, 2023). Ainda foi respondido que “[...] esta temática está presente diariamente em sala de aula. Procuro trabalhar sempre que o problema se apresenta, reforçando a prática da empatia e do respeito” (Questionário, GrA, 2023).

Entretanto, uma das professoras disse: “não me sinto preparada para conversar com os estudantes sobre a inclusão ou exclusão na sala de aula ou até sobre discriminação. Oriento sobre diversidade, em termos gerais e não sobre problemas específicos” (Questionário, GrA, 2023). Outra respondeu:

Em muitas vezes, torna-se um desafio (trabalhar a temática) pois nem sempre sei trazer as informações corretas aos alunos, mas em caso de dúvidas, em roda de conversa, trago que todos possuem suas potencialidades, mas diferentes modos de reproduzi-las (Questionário, GrA, 2023).

Uma professora diferente destacou dificuldades, pois “[...] na universidade não recebemos o preparo para estes desafios que surgem durante o ano letivo” (Questionário, GrA, 2023). Essa educadora ainda complementa que, quando há necessidade, costuma trabalhar a temática “[...] através de pesquisas com os alunos, sobre respeitar o seu próximo” (Questionário, GrA, 2023).

Em uma das respostas, a professora escreveu:

Em sala de aula, ouvir falas preconceituosas tanto em relação às religiões africanas quanto a comentários racistas. Busquei promover discussões construtivas e informei os responsáveis quando necessário. Acredito que o conhecimento é essencial para combater o preconceito baseado em estereótipos e desinformação (Questionário, GrA, 2023).

Foi promulgada, em 2003, a Lei n. 10.639/2003 (Brasil, 2003), que estabelece alteração na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de modo a incluir no currículo oficial da rede de ensino brasileira a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, com o objetivo de combater o racismo e o preconceito. Adicionalmente, também institui a data de 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra, a ser trabalhado no calendário escolar.

Em ambas as escolas, foram observadas diferentes propostas relacionadas ao Dia da Consciência Negra, não somente pelas turmas observadas, mas também por outras. Havia cartazes sobre o enfrentamento ao racismo, trabalho realizado pela turma de terceiro ano, os quais foram expostos no mural da sala da turma 2 (Figura 7) – pois ambas dividem esse espaço:

reflexos da sociedade racista na vida das pessoas negras, inclusive as questões de acesso ao ensino e à educação formal. Sendo assim, os autores explicam que alguns artifícios são utilizados para contestar e negar as práticas discriminatórias existentes. Entre eles, estão as denúncias de “racismo às avessas” (ou de “racismo contra branco”) como o discurso universalista e meritocrático contra as cotas afirmativas.

A fim de contemplar a última legislação citada acima, nas aulas de Educação Física (escola 1), observou-se que a professora propôs realizar brincadeiras de origem africana. Contudo, faltou uma introdução sobre a temática, visto que essa poderia ser uma boa oportunidade para discutir sobre a riqueza e diversidade de tal cultura, também em relação às práticas esportivas e aos jogos.

Observa-se, assim, que as leis são importantes instrumentos para a implantação de trabalhos com vistas à superação de preconceitos e discriminações. Todavia, identificam-se alguns desafios para essa concretização, como, destacadamente, a tomada de decisões pedagógicas que privilegie uma educação antirracista.

De acordo com hooks (2013), os corpos dos/das professores/as contam uma história, e os dos estudantes também se posicionam dessa forma. É necessário, portanto, voltar-se para a presença dos corpos enquanto questionadores de ideologias e da forma como o poder se instaurou nas próprias instituições educativas. Trata-se de desenvolver uma educação antirracista, questionadora de como o tema racial é concebido em sala de aula, uma vez que tais experiências determinam oportunidades de mudanças de concepções sobre locais de poder e privilégios. Visa-se, enquanto professores/as, a “[...] ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação [...] verdadeiramente libertadora” (hooks, 2013, p. 63).

8 PRODUTO EDUCACIONAL

De acordo com Freire, Guerrini e Dutra (2016), os produtos educacionais são caracterizados como ferramentas pedagógicas elaboradas pelos profissionais em formação continuada, os quais comportam conhecimentos organizados, objetivando viabilizar a prática pedagógica. Para os autores, quando realizada a pesquisa, o docente tem a possibilidade de compreender o processo de construção do conhecimento por intermédio de sua própria prática, buscando adotar uma atitude de investigação com autonomia e responsabilidade.

Para esses estudiosos, tal ferramenta não deve ser considerada como uma “fórmula mágica” educativa, pois as realidades escolares são diferentes, bem como suas necessidades (Freire; Guerrini; Dutra, 2016). Nesse sentido, importa considerar que o produto educacional não é mera transposição didática de uma escola para a outra, nem pode ser usado como um material didático pronto para ser manipulado por outros professores e por outras professoras; pelo contrário, ele é vivo, contém fluência, movimento e nunca está pronto e acabado, porque representa a dinâmica das vivências dos estudantes e do/da professor(a) (Sousa, 2015).

Conforme Freire, Guerrini e Dutra (2016, p. 7):

Além da necessária e constante reestruturação dos produtos educacionais, tendo em vista os contextos e públicos nos quais são destinados, é preciso compreender que também se constituem como elementos produtores de conhecimento, tanto para quem os produz quanto para aqueles a que são destinados.

No entanto, nada impede que o produto seja utilizado por outros/outras professores/as, considerando a realidade educacional a ser aplicada, ou até sirva de inspiração quando for necessário trabalhar a mesma temática em outro contexto, tornando-o um recurso de uso aberto e democrático, disponível para utilização livre.

Entre os objetivos deste estudo, destaca-se o desenvolvimento de um material de referência que promova discussões e reflexões, para eliminar barreiras e tornar a escola mais inclusiva. Intitulado “Consciência social na escola: para um mundo mais inclusivo” e apresentado em formato de *e-book*, o produto aborda temas relevantes sobre diversidade social, integra os dados coletados nos contextos analisados e oferece informações que contribuirão para estimular a consciência social de professores/as e estudantes.

Esse produto contém informações que aprofundam o entendimento sobre diversidade humana, incluindo temas como deficiência, inclusão, barreiras, preconceito, interseccionalidade, justiça social e DH. Essas abordagens possibilitam o desenvolvimento de conhecimentos que podem contribuir para a identificação e a posterior redução de barreiras atitudinais na escola, promovendo um espaço educacional e uma educação efetivamente inclusivos.

O produto foi confeccionado com o apoio de recursos digitais de tecnologia por meio do site “*Canva*”. O “*Canva*” é uma ferramenta gratuita de design gráfico on-line, usada para criar *posts* para redes sociais, apresentações, cartazes, vídeos e como ferramenta pedagógica. Com sede em Sidney e lançada em 2013 por Melanie Perkins, Cliff Obrecht e Cameron Adams, essa plataforma on-line de design e comunicação visual tem como missão colocar o poder do design ao alcance de todas as pessoas, para que elas possam criar o que quiserem e publicar suas criações onde quiserem (O Poder [...], [2000?]).

O *Canva* é um serviço online que possibilita a criação fácil e intuitiva de diferentes designs. Com poucos cliques e a partir de templates e recursos da própria tecnologia, torna-se possível criar materiais midiáticos diversos, como cartazes, panfletos, postagens de redes sociais, livros digitais, cartões e muito mais. Excelente para o trabalho de produção textual a partir de diferentes gêneros textuais (Marcon; Malaggi, 2020, seq. 3).

O site oferece uma versão livre, gratuita, que pode ser utilizada por estudantes e professores/as. Para Koteski e Lugli (2016), o “*Canva*” possibilita o compartilhamento de ideias, as quais são suscetíveis de serem adaptadas e aplicadas com sucesso em sala de aula. Dessa maneira, reconhecendo o uso da tecnologia como apoio e a cultura digital como aliada do processo de aquisição e produção de conhecimento, as imagens do *e-book* foram geradas nesse site por meio do recurso de inteligência artificial (IA) disponível em seus serviços.

Para Castro, Mill e Oliveira Costa (2022), a utilização de ferramentas tecnológicas como as de inteligência artificial no ensino pode propiciar situações de aprendizagem inovadoras, desde que professores/as ressignifiquem suas práticas, envolvendo o estudante numa relação de cooperação, de incentivo e de motivação, de forma intencional e crítica.

Marcon e Malaggi (2020) destacam a importância do acesso ao conhecimento das tecnologias para o uso educacional, mas, mais do que isso, da apropriação

autoral, crítica e criativa por todas as pessoas do uso das tecnologias. Esses autores discorrem acerca da inclusão digital, movimento em que o ambiente cibercultural envolve os sujeitos como produtores ativos de conhecimento e cultura, e a interação ocorre levando em consideração a autoria de todos os sujeitos e a colaboração entre eles. Desse modo, ocorre a promoção da equidade social e a valorização da diversidade.

Produzido com textos de autoria própria formulados com o auxílio de IA, o *e-book* está dividido em três partes, sendo as duas primeiras compostas por quatro e, a última, por cinco capítulos. Em cada subcapítulo, encontram-se reflexões que direcionam às temáticas, além de possibilitarem o embasamento de discussões sobre estas. Eles também contemplam imagens que ilustram os conceitos trabalhados, na tentativa de esclarecê-los e simplificá-los, a fim de torná-los mais acessíveis aos diferentes públicos que podem vir a utilizá-lo.

Indica-se que seja trabalhado ou explorado mediante diálogos e reflexões, propiciando um ambiente em que todos podem expressar livremente suas vivências e opiniões, pois, para Freire (2022a, p. 115), “[...] somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz também de gerá-lo. Sem ele não há comunicação, e sem esta não há verdadeira educação”. Nesse sentido, uns aprenderão com os outros, a partir de vivências, de experiências e das diferenças individuais, o que gerará um ambiente de acolhimento e respeito a todos.

Assim sendo, o produto faz um convite ao leitor para a idealização da construção de uma sociedade mais inclusiva e humana, em que a diversidade é respeitada e são extintos os preconceitos e as discriminações. Entende-se que, ao trazer informações e conhecimentos que envolvem a diversidade e as temáticas que a cercam, pode-se contribuir com o estímulo à consciência social, fomentando práticas preventivas em relação aos preconceitos e à discriminação ou à imposição de barreiras. Será possível até mesmo minimizá-las ou eliminá-las, para a construção de um ambiente mais inclusivo, justo e humano.

Indicado para ser utilizado com estudantes e professores/as dos anos finais do ensino fundamental, o produto também poderá ser usado como material informativo e de leitura por outros públicos. Por ser um recurso livre, de distribuição gratuita, sugere-se que o utilizem em escolas, tendo vista a intencionalidade de redução de barreiras nesse ambiente. No entanto, o uso não se limita apenas ao ambiente escolar, haja

vista que a redução ou minimização de barreiras é importante em todos os contextos sociais.

Para tornar o recurso acessível às pessoas com deficiência visual, o material conta com a descrição das imagens. Por isso, recomenda-se a leitura mediante plataforma, programa ou extensão de leitura de tela que faça a conversão de texto em áudio. Existem diferentes ferramentas com esse intuito e é possível realizar a transcrição de arquivo em *Portable Document Format* (PDF).

Portanto, compreendendo a consciência social e considerando as diferentes perspectivas que a sustentam, suas implicações e seus benefícios, percebe-se que ela pode ser fomentada por intermédio de ações educacionais. O espaço escolar é um ambiente mais que oportuno e ideal para esse fim. Igualmente, quando são propostas reflexões e mudanças de comportamentos e atitudes que sustentam as barreiras, infere-se que se faz necessária uma análise *in loco*, para identificar quais os processos e mecanismos que as sustentam e, posteriormente, propor estratégias para a eliminação desses obstáculos.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa, foi possível compreender a relação entre consciência social e o processo de (des)construção de barreiras, não somente para as pessoas com deficiência, mas para diferentes grupos minorizados e excluídos em razão dos padrões normocêntricos que ainda regem a sociedade. A relação que se estabelece é que, quando não são evidenciadas práticas de consciência social, a escola torna-se um terreno fértil para a propagação de discriminações, o que valida a hipótese inicial da pesquisa, de que a consciência social pode contribuir para a remoção de barreiras atitudinais na escola, tornando-a efetivamente inclusiva.

Assim sendo, quando promovidas tais práticas, entende-se que há a possibilidade de mudar essas perspectivas, permitindo a remoção de barreiras, em especial, as atitudinais. Assim sendo, compreende-se que esta pesquisa foi capaz de cumprir com os objetivos previstos. Analisaram-se barreiras atitudinais presentes em duas escolas do interior do Rio Grande do Sul, e se vislumbrou a perspectiva de removê-las mediante o estímulo à consciência social dos/das estudantes e professores/as que compõem esses espaços.

Relativamente ao primeiro objetivo específico, identificaram-se, com base em aportes teóricos, os aspectos conceituais, históricos e políticos que criam barreiras para a efetivação da educação inclusiva no país. Primeiramente, ao se resgatar a história das pessoas com deficiência na sociedade, perpassando pelos modelos de concepção de deficiência, mostrou-se como a discriminação resulta na exclusão mediante as barreiras. Da mesma forma que políticas avançam e retrocedem, o modelo caritativo e o modelo médico se fazem presentes, revelando a dificuldade de remover esses obstáculos e de impedir que se estabeleçam, devido às ações e aos comportamentos sociais culturalmente instituídos.

Para o modelo social, a acessibilidade atitudinal é um dos meios de enfrentamento das barreiras impostas pelo preconceito e pela discriminação. Ao relembrar os conceitos trazidos por Sassaki (2006), compreendeu-se que as barreiras atitudinais são as mais prejudiciais, pois produzem as demais barreiras (comunicacionais e arquitetônicas, por exemplo). Todavia, infere-se que não haverá acessibilidade de qualquer dimensão se o capacitismo não for combatido e eliminado. Por meio da pesquisa, notou-se como os processos discriminatórios tendem a normatizar e classificar pessoas, grupos, corpos e capacidades, o que acaba por

perpetuar a lógica de desumanização dos indivíduos, denunciando a evidente desigualdade existente no país.

Ao trazer um capítulo que discorre sobre os DH e sobre a educação inclusiva, refletiu-se sobre questões estruturais da educação brasileira, sobre as práticas educativas e humanas, assim como sobre a necessidade da concretização da perspectiva inclusiva como uma das bases da educação. Essa perspectiva educacional deve contemplar todas as pessoas, a partir da compreensão da educação como um direito humano.

É interessante observar que, enquanto o discurso da BNCC afirma objetivar a superação das desigualdades mediante uma escola que respeita as diferenças e a diversidade, seu texto traz pouquíssimas menções às pessoas com deficiência ou ao considerado público da “educação especial”. A exclusão social é, portanto, sustentada pelo Estado, o qual reafirma o (não) lugar da pessoa com deficiência na escola e na sociedade. Destacou-se, ainda, o quão importante é proporcionar reflexões a respeito da realidade em que o próprio contexto escolar se encontra, além de promover a percepção dos processos que conduzem à dicotomia inclusão e exclusão no decorrer da história e das atuais consequências dessa oposição.

Concebeu-se a escola como local que necessita de mudanças e como um lugar potencialmente capaz de efetivá-las. Considerando que é impossível mudar o que não me afeta ou o que não conheço, importa trabalhar a percepção do que não conheço e que talvez cause estranhamento. Informar-se sobre realidades além da minha é necessário, para que seja instigado o desejo – a partir da necessidade – da mudança em torno de ações e práticas. Contudo, isso não deve ser realizado de maneira mecânica ou técnica, mas, sim, exaltado no dia a dia, como princípio básico educativo para a aprendizagem a partir de exemplos concretos e das reflexões compartilhadas.

Ao se realizarem apontamentos acerca das emoções no contexto da educação com base no viés da IE, tendo em vista o histórico das habilidades socioemocionais, identificou-se o quanto os documentos educacionais refletem a lógica do mercado global. Percebeu-se como eles moldam os rumos e as práticas da educação do país e quais são os interesses que os caracterizam, para se visualizar além do que está explícito, sondando os objetivos mais ocultos.

Apesar das críticas presentes no decorrer do trabalho, a atenção destinada às emoções na BNCC não é perniciosa, embora seja necessária uma maior explanação acerca de como explorar as habilidades socioemocionais, desenvolvê-las e relacioná-

las às práticas de ensino-aprendizagem. A partir do que foi exposto, considerando a formação integral do estudante, há urgência em se voltar ao documento para realizar as mesmas reflexões expostas em seu texto atinentes à atual demanda contemporânea da sociedade: “[...] o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (Brasil, 2017, p. 12) em se tratando da dimensão socioemocional e afetiva?

Entende-se que a consciência social se vincula aos aspectos ligados à razão, mas perpassa também pelo âmbito das emoções e dos afetos. Nesse sentido, a escola como espaço de descoberta, aprendizagem e de trocas sociais deve estar preparada para acolher os sentimentos mais diversos, fazendo com que as interações estabelecidas entre as pessoas que se encontram nesse ambiente sejam construtivas, realmente humanas e humanizadas.

Quanto ao segundo objetivo específico – refletir sobre a relação entre a perpetuação de barreiras atitudinais e a efetivação de práticas que promovam a consciência social no ambiente escolar –, por meio dos estudos de caso, concebeu-se que o espaço escolar ainda reflete diferentes tipos de discriminações existentes na sociedade. Se ignoradas, poderão ser alvo de normalização, contrariando o que realmente deve ocorrer: o desmantelamento da cultura da normalidade e o combate a todos os tipos de preconceitos.

É importante situar o tempo e espaço em que esta pesquisa se desenvolveu. A cidade de Veranópolis, situada na serra do Rio Grande do Sul, região fortemente colonizada por diferentes povos europeus, ainda carrega marcas do etnocentrismo que se estruturou a partir dos processos de colonização, promovendo diferentes conflitos, entre eles, os socioculturais. Há pouco tempo, algumas denúncias de trabalho análogo à escravidão vieram à tona na região, o que demandou uma leitura apurada em torno dos processos históricos, políticos e sociais presentes na realidade analisada. Além disso, na região, observa-se um conservadorismo explícito, quando se trata de abordar questões relativas às necessárias mudanças sociais vislumbradas atualmente, o que também pode se revelar como um mecanismo de resistência em trabalhar nos espaços de educação formal as questões raciais e de gênero, por exemplo, alicerçados por um sentimento de temor frente a possibilidade de “perda de identidade cultural”.

Tentou-se, portanto, enfatizar o quanto – embora muitas vezes negado – o preconceito se faz presente, é vivo, atuante, e precisa ser combatido. Perceber como

se estruturam e se alimentam os processos de manutenção da exclusão é indispensável, para que se mude o entendimento sobre as diferenças e a diversidade, de uma forma geral, e que se entenda que as individualidades precisam ser respeitadas, assim como devem ser valorizados os DH e a justiça social.

Embora o racismo tenha sido a forma de discriminação mais evidenciada nos espaços pesquisados, também foi possível observar e conhecer vivências de outros tipos, como o sexismo, a xenofobia, a homofobia e, de forma mais generalizada, o capacitismo. Viu-se que todos os preconceitos se perpetuam por intermédio de pensamentos e sentimentos equivocados em relação às diferenças. Consequentemente, percebeu-se que ainda há tentativas de negá-los, a fim de que não possam ser discutidos e minimizados, nem implementadas políticas públicas que gerem oportunidades de igualdade de acesso e reduzam, simultaneamente, as desigualdades.

A educação deve ser um dos caminhos para a construção da cidadania, para o acolhimento da diversidade, as subjetividades e os sentimentos, do despertar do espírito de coletividade e, assim, do favorecimento das relações humanas. Em outras palavras, falar de estímulo à consciência social é trazer à tona um movimento de leitura da realidade pautada no processo histórico-social, de perceber o papel de cada indivíduo frente a esse diagnóstico, para, em seguida, ser capaz de entender-se também como sujeito atuante, capaz de modificar a realidade social excludente em que está inserido.

Considerando tais afirmações, o produto educacional criado a partir do último objetivo específico pode ser considerado um material de referência, por possibilitar discussões e reflexões para estudantes e seus/suas professores/as, com vistas à redução das barreiras atitudinais na escola. Também pode ser utilizado como material informativo em outros ambientes, visto que contempla informações básicas sobre aspectos importantes da diversidade humana, considerando a inclusão social de todas as pessoas.

Considerando os dados da pesquisa, destaca-se a relevância do desvelamento da realidade também por parte dos/das professores/as. Enquanto alguém que ocupa o papel de mediar, ensinar e, portanto, de aprender constantemente, é imprescindível que preconceitos e intolerâncias sejam abandonados, para que, efetivamente, a escola e a educação sejam inclusivas. A escola deve ser espaço de respeito aos diferentes ideais e às concepções de mundo diversas. Acima de tudo, precisa ser o

lugar da concretização de direitos e da construção da responsabilidade coletiva, para a garantia de contextos sociais inclusivos para todas as pessoas. Somente assim, a escola, a educação e, conseqüentemente, as práticas de ensino-aprendizagem se tornarão inclusivas.

A própria LBI (2015a) afirma que, dentro do contexto da educação, além do acesso e permanência nas escolas, se torna importante o enfoque na aprendizagem – por meio de um currículo acessível – e pela participação das pessoas com deficiência, de forma ativa, em efetivo protagonismo, de forma a empoderar tais sujeitos, para que sejam capazes de lutar pelos seus direitos e colaborar para a redução de barreiras, sendo essa uma responsabilidade de todos as pessoas no contexto escolar.

Nos questionários aplicados aos/às professores/as, diferentes respostas explicitaram os desafios da realidade educacional contemporânea, inclusive as práticas capacitistas. Para atuar de forma anticapacitista, é preciso entender o que é propriamente o capacitismo, bem como a íntima relação que possui com a interseccionalidade, considerando as pessoas por meio das diferentes situações e posições que as constituem e atravessam, como raça, gênero, deficiência e classe social. Abandonar preconceitos instituídos há tanto tempo e sustentadores de atitudes e comportamentos não é tarefa fácil, mas possível.

Em sua obra, Freire (2021) apresentou elementos constitutivos da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana, ao anunciar a autonomia, mediante a liberdade, o respeito e o diálogo, como capaz de promover e instaurar a ética universal do ser humano. Acredita-se que a conscientização, para Freire (2016), está relacionada com a ação e com a possibilidade de atuar e modificar a sociedade.

Pessoas conscientes socialmente serão capazes de identificar mecanismos de controle, bem como de lutar por uma sociedade mais justa, igualitária e tolerante. Somente mediante as relações humanas, poderão ser desenvolvidos movimentos de autoconsciência e responsabilidade social, amparando os sentimentos de solidariedade e empatia para além daqueles desenvolvidos por intermédio de competências e habilidades socioemocionais, como sugere a BNCC, mas conquistados a partir do entendimento a respeito dos direitos individuais e coletivos.

Frente à compreensão acerca do que realmente é a consciência social e de seu papel na promoção de uma realidade inclusiva, esse elemento também é o

caminho para uma visão mais aberta acerca dos DH e da importância da promoção deles, com vistas a uma sociedade para todos. Nessa perspectiva, cada um dos sujeitos se perceberá como promotor da “inclusão”, construindo um ambiente mais respeitoso – com comportamentos e atitudes – e exigindo, na escola, práticas educacionais que contemplem essa premissa de acessibilidade atitudinal.

Este estudo possibilitou uma reflexão aprofundada sobre as relações humanas e culturais no ambiente escolar, permitiu uma análise detalhada dos diferentes mecanismos que originam as barreiras e revelou aspectos semelhantes em ambos os contextos. Contudo, dada a amplitude da temática e o tempo limitado para o desenvolvimento da análise, foi imprescindível realizar um recorte específico da população-alvo, o que restringiu a generalização dos resultados obtidos. Nesse sentido, recomenda-se que futuras pesquisas ampliem o escopo da amostra, incorporando uma maior gama de contextos e considerando diferentes faixas etárias entre os participantes, para que se viabilizem comparações entre os resultados obtidos com os deste trabalho.

Finalmente, cita-se Freire (2022b) mais uma vez, visto que, para ele, toda prática educativa libertadora valoriza o exercício da vontade, da decisão, da resistência e da escolha. Não se nega o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade, jamais como determinação. Entende-se que a prática educativa é substantivamente esperançosa e, por isso, provocadora da esperança. Esta pesquisa é um convite, portanto, a esperar, mas não a esperar.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In*: AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo, SP: Summus, 1998. p. 11-30.
- ALMEIDA, S. L. de. **Racismo Estrutural**. São Paulo, SP: Ed. Jandaíra, 2018.
- BARBOSA, L.; BARROS, A. P. N. Os estudos sobre deficiência informando a política pública: a experiência da Universidade de Brasília na construção do Modelo Único de Avaliação da Deficiência. *In*: GESSER, M.; BOCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (org.). **Estudos da deficiência**: antipacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020. p. 37-54.
- BAR-ON, R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). **Psicothema**, [s. l.], v. 18, p. 13-25, 2006. Disponível em: <https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.
- BOCK, G. L. K.; NUERNBERG, A. H. As concepções de deficiência e as implicações nas práticas pedagógicas. *In*: CONGRESSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DOCÊNCIA NA SOCIEDADE MULTITELAS, 7., 2018, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis, 2018. p. 1-10. Disponível em: <https://adeserracatarinense.com.br/wp-content/uploads/2020/12/Concep%C3%A7%C3%B5es-de-defici%C3%Aancia-e-as-implica%C3%A7%C3%B5es-nas-pr%C3%A1ticas-pedagogicas.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2024.
- BOCK, G. L. K.; CUNHA, C. C. A. As concepções de deficiência na educação básica brasileira. **Caderno Eletrônico de Ciências Sociais**, Vitória, v. 9, n. 2, p. 04-24, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47456/cadecs.v9i2.38409>. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/cadecs/article/view/38409>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORDAS, M. A. G.; ZOBOLI, F. Reflexões sobre a produção social do conhecimento e as culturas inclusivas: o papel da avaliação. *In*: **Educação Inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 8-17. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ufba/170/3/Educacao%20Inclusiva.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2023.
- BOURDIEU, P. A **Dominação masculina**. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Implementação – Estratégia de Desenvolvimento Socioemocional**. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/brasil-na-escola/manual_de_implementacao_socioemocional.pdf. Acesso em: 23 set. 2024

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 12 jan. 2024.

Brasil. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. -Brasília : Câmara dos Deputados, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de afirmação e fortalecimento da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (PNEEPEI)**. Disponível em: < <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/institucionais/pneepei.pdf> >. Acesso em 20 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://www.bncc.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 jan. 2023.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.185, de 06 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF: Presidência da República, 2015b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **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, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. [S. l.]: ONU, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 05 jan. 2024.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8124659/mod_resource/content/1/%282006

%29%20Braun%20e%20Clarke%20-%20Traducao_do_artigo_Using_thematic_analys.pdf. Acesso em: 17 nov. 2023.

BRITO, F. B. Discernindo o capacitismo na escola. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 4., 2021, Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande: UFPB, 2021. p. 1-11. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2021/TRABALHO_EV156_MD1_SA11_ID63_17102021210549.pdf. Acesso em: 05 jul. 2023.

CANDAU, V. M. F.; SACAVINO, S. B.; LUCINDA, M. da. C.; ANDRADE, M.; GUERSOLA, M. **Somos todos(as) iguais?** Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2012.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, RJ, v. 11, n. 2, jul./dez. p. 332-344, 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2023.

CARMO, C. M. Grupos minoritários, grupos vulneráveis e o problema da (in)tolerância: uma relação linguístico-discursiva e ideológica entre o desrespeito e a manifestação do ódio no contexto brasileiro. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, SP, v. 64, p. 201-223, maio/ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i64p201-223>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/gjKScQCrZpKtyM6mHz7S38g/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 jan. 2024.

CARNEIRO, S. Vivendo ou aprendendo... A “ideologia da aprendizagem” contra a vida escolar. *In*: CÂSSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo, SP: Boitempo, 2019. p. 33-40.

CARVALHO, G. M. D. de. **Educação e mídias**: as telenovelas e formação de professores em educação sexual. 2019. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal, 2019. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/66078>. Acesso em: 10 jul. 2023.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com os pingos nos “is”**. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CASTRO, S.; MILL, D.; OLIVEIRA COSTA, R. A. Apontamentos sobre a mediação pedagógica na cultura digital: uma breve revisão de literatura. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS E DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2022, São Carlos. **Anais** [...]. São Carlos: UFScar, 2022. p. 1-12. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2022/article/view/1987>. Acesso em: 10 jul. 2023.

CERICATO, I. L.; CERICATO, L. **Competências socioemocionais de bolso:** formando alunos e professores para os desafios do séc. XXI. São Paulo, SP: Editora do Brasil, 2019.

DEL PRETTE, Z. A.; DEL PRETTE, A. **Habilidades sociais e desenvolvimento socioemocional na escola.** São Carlos, SP: Editora EDUFSCar, 2022.

DINIZ, D. **O que é deficiência.** São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 2003.

ESCOLA Municipal Felipe dos Santos celebra 107 anos de história e educação em Veranópolis. [S. l.], 18 jul. 2023. Disponível em: <https://www.studio.fm.br/2023/07/escola-municipal-felipe-dos-santos-celebra-107-anos-de-historia-e-educacao-em-veranopolis/>. Acesso em: 17 set. 2023.

FERREIRA, G. M.; MOREIRA, J. A. da S.; VOLSI, M. E. F. Políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil: em discussão a base nacional comum curricular (BNCC). **Revista de Humanidades e Ciências Sociais**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 1-14, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/22>. Acesso em: 15 jun. 2023.

FERREIRA, W. Pedagogia das possibilidades: é possível um currículo para a diversidade nas escolas brasileiras? **Cadernos CENPEC**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 73-98, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v3i2.230>. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/230/255>. Acesso em: 04 jan. 2024.

FIGUEIREDO, Â.; GROSGOUEL, R. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 223-234, 2010. DOI: <https://doi.org/10.5216/sec.v12i2.9096>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/9096>. Acesso em: 10 jan. 2024.

FONSECA, V. da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagógica**, Oeiras, Portugal, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014. Acesso em: 12 jan. 2023.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade.** 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 83. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2022a.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação.** 7. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2022b.

FREIRE, P. **Direitos humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. 4. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, G. G.; GUERRINI, D.; DUTRA, A. O Mestrado Profissional em Ensino e os produtos educacionais: a pesquisa na formação docente. **Porto das Letras**, Porto Nacional, v. 2, n. 1, p. 100-114, 2016. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/2658>. Acesso em: 17 set. 2024.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo, SP: Cortez, 2016.

GADOTTI, M. Prefácio. *In*: FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo, SP: Cortez, 2016. p. 13-27.

GARCIA, S. A.; FERREIRA, J. de L. Análise de conceito e análise temática na pesquisa qualitativa em educação. **Debates em Educação**, [s. l.], v. 14, n. 36, p. 358-378, 2022. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14n36p358-378>. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13678>. Acesso em: 15 nov. 2023.

GESSER, M.; ZIRBEL, I.; LUIZ, K. G. Cuidado na dependência complexa de pessoas com deficiência: uma questão de justiça. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 1-15, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2022v30n286995>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/qH3pqSSmfdYZyYzmcBw58hv/?lang=pt#> . Acesso em: 02 jun. 2023.

GESSER, M.; BLOCK, P.; MELLO, A. G. de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. *In*: GESSER, M.; BOCK, P. G. L. K.; LOPES, P. H. (org.). **Estudos da deficiência**: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020. p. 17-35.

GESSER, M.; NUERNBERG, A. H.; TONELI, M. J. F. A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 557-566, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000300009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/PhdsqtyL5T8fRwTp9JD3T6M/?lang=pt>. Acesso em: 02 abr. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2019.

GOFFMAN, E. **Estigma** – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. [S. l.]: [s. n.], 2004.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

GOLEMAN, D. **Inteligência social**: a ciência revolucionária das relações humanas. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 2019.

GONZAGA, A. R.; MONTEIRO, J. K. Inteligência emocional no Brasil: um panorama da pesquisa científica. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 27, n. 2, p. 225-232, jun. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000200013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/NzFsr5QSySG5JcWcxTLHXQN/>. Acesso em: 23 jan. 2024.

GUEDES, L. C. **Barreiras atitudinais nas instituições de ensino superior**: questão de educação e empregabilidade. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4563>. Acesso em: 21 jan. 2024.

HERRERA FLORES, J. **A reinvenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

HOOKS, B. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo, SP: Elefante, 2019.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo, SP: Editora Martins Fontes, 2013.

KOHATSU, L. N.; SAITO, G. K. Xenofobia na escola pública: a perspectiva dos estudantes do Ensino Médio. **Psicoperspectivas**, Viña del Mar-Chile, v. 21, n. 1, p. 137-148, mar. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2554>. Disponível em: <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/2554>. Acesso em: 21 jan. 2024.

KOTESKI, M. B. F.; LUGLI, D. M. O uso da ferramenta CANVAS na construção de projetos de pesquisa. In: SIMPÓSIO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA ESTRANGEIRA, 5., SIMPÓSIO SOBRE MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS, 5., 2016, Rio de Janeiro, RJ. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, RJ: PUC-Rio, 2016. p. 1-12. Disponível em: <https://pdf.blucher.com.br/designproceedings/v-silid-iv-simar/023.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2023.

KOTLINSKI, J.; PEREIRA, B. C. A educação como um meio transformador da consciência histórica. **Revista Discente Ofícios de Clio**, Pelotas, v. 2, n. 3, p. 104-114, ago./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/CLIO/article/view/12878/8457>. Acesso em: 12 fev. 2023.

KROEF, R. F. S.; GAVILLON, P. Q.; RAMM, L. V. Diário de campo e a relação do(a) pesquisador(a) com o campo-tema na pesquisa-intervenção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, RJ, v. 20, n. 2, p. 464-480, ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/epp.2020.52579>. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812020000200005. Acesso em: 12 jul. 2023.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

LIMA, F. J.; TAVARES, F. S. S. **Conceituação e taxonomia das barreiras atitudinais praticadas contra a pessoa com deficiência**. [S. l.], 2007. Disponível em: <http://www.deficienteciente.com.br/2012/09/barreiras-atitudinais-obstaculos-a-pessoa-comdeficiencia-na-escola.html>. Acesso em: 10 jan. 2023.

LUIZ, K. G.; SILVEIRA, T. B. H. Pessoas com deficiência e (inter)dependência: uma perspectiva da ética do cuidado para a promoção de justiça social. *In*: GESSER, M.; BÖCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (org.). **Estudos da deficiência**: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020. p. 113-128. Disponível em: https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPID/publicacoes/14609_livro-estudos-sobre-deficiencia-2020.pdf. Acesso em: 12 jan. 2024.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; RUIZ, E. M. Estigma e currículo oculto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, p. 125-142, ago. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NkmxGbZTdgvWP4JCtFZY4KG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo, SP: Summus, 2015.

MARCONI, M. DE A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

MARCON, K.; MALAGGI, V. (Re)Pensar os processos educativos escolares sob o olhar da inclusão digital. *In*: **Informática na Educação**: série de livros da CEIE-SBC. [S. l.]: 2020. Disponível em: <https://ceie.sbc.org.br/livrodidatico/index.php/inclusao-digital/>. Acesso em: 22 maio 2023.

MARIN, A. H.; SILVA, C. T. da.; ANDRADE, E. I. D.; BERNARDES, J.; FAVA, D. C. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 92-103, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5935/1808-5687.20170014>. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872017000200004. Acesso em: 13 jan. 2023.

MARTINS, L. de A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. da L.; MELO, F. R. L. V. de. **Inclusão**: compartilhando saberes. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2011.

MELHORIAS são realizadas na infraestrutura da EMEF Irmão Jerônimo de Veranópolis. [S. l.], 19 abr. 2021. Disponível em: <https://www.studio.fm.br/2021/04/melhorias-sao-realizada-na-infraestrutura-da-emef-irmao-jeronimo-de-veranopolis/>. Acesso em: 17 set. 2023.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro, RJ: Abrasco, 2007.

MOITA, M. da C. Percurso de formação e trans-formação. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 111-139.

MORAES, M. C.; TORRES, S. de L. **Sentipensar sob o olhar poético**: estratégias para reencantar a educação. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2007.

MOREIRA, M. C. N.; DIAS, F. de S.; MELLO, A. G. de.; YORK, S. W. Gramáticas do capacitismo: diálogos nas dobras entre deficiência, gênero, infância e adolescência. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, RJ, v. 27, n. 10, p. 3949-3958, 2022. DOI://doi.org/10.1590/1413-812320222710.07402022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/pvR4YxRFZzcpNdPCZ6YCwLw/>. Acesso em: 15 set. 2024.

MOTTA, P. C.; ROMANI, P. F. A educação socioemocional e suas implicações no contexto escolar: uma revisão de literatura. **Psicol. educ.**, São Paulo, SP, n. 49, p. 49-56, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20190018>. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752019000200006. Acesso em: 15 set. 2024.

MÜLLER, F. Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. **Educare**, Curitiba, n. 32, p. 123-141, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000200010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/c7MRR94TGCykJdxmnnStXC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2024.

NOZU, W. C. S.; LOCKMANN, K. Apresentação do Dossiê “Direitos Humanos, Inclusão e Educação Especial”. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 2, p. 7-10, 2023. DOI: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2023.v10n2.p07-10>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/15397>. Acesso em: 30 set. 2024.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto Alegre: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M.; PASINI, A. I.; LEVANDOWSKI, G. O bullying escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, SP, v. 15, n. 2, p. 203-215, ago. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872013000200016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 jan. 2024.

O PODER do design ao seu alcance. [S. /]. [2000?]. Disponível em: https://www.canva.com/pt_br/about/. Acesso em: 30 mai. 2024.

PAVEZI, M.; MAINARDES, J. Análise das influências de documentos internacionais na legislação e políticas de educação especial no Brasil (1990-2015). **Interações**, [s. l.], n. 49, p. 153-172, 2018. DOI: <https://doi.org/10.25755/int.16161>. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/16161>. Acesso em: 15 jun. 2023.

PEREIRA, C. D.; LUNARDI-MENDES, G. M. As Diferenças da diferenciação curricular: práticas curriculares na escolarização de alunos com Deficiência Intelectual da educação básica no Brasil e em Portugal. *In*: NOZU, W. C. S.; SIEMS, M. E. R.; KASSAR, M. de C. M. (org.). **Políticas e práticas em educação especial e inclusão escolar**. Curitiba: Íthala, 2021. p. 165-179.

PEREIRA, C. D.; LUNARDI-MENDES, G. M.; PACHECO, J. A. Políticas de inclusão escolar e decisões curriculares: justiça curricular na escolarização de alunos com deficiência. *In*: LUNARDI-MENDES, G. M.; PLETSCHE, M. D.; HOSTINS, R. C. L. (org.). **Educação especial e/na educação básica: entre especificidades e indissociabilidades**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2019. p. 16-37.

PEREIRA, L. M. F.; CARIBÉ, D.; GUIMARÃES, P.; MATSUDA, D. Acessibilidade e crianças com paralisia cerebral: a visão do cuidador primário. **Fisioterapia em Movimento**, Curitiba, v. 24, n. 2, p. 299-306, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-51502011000200011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fm/a/SQhkdr3LMVPvqWBhFpWCg5J/>. Acesso em: 21 jan. 2023.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PONTE, A. S.; SILVA, L. C. A acessibilidade atitudinal e a percepção das pessoas com e sem deficiência. **Cad. Ter. Ocup. UFSCar**, São Carlos, v. 23, n. 2, p. 261-271, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.4322/0104-4931.ctoAO0501>. Disponível em: <https://www.cadernosdeto.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/851>. Acesso em: 19 jan. 2023.

RAMOS, L. R. **A interseccionalidade na educação inclusiva: marcadores sociais da diferença**. 2021. Artigo (Especialização em Diversidade e Gênero na Educação) – Pós-Graduação Lato Sensu em Diversidade e Gênero na Educação, Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2021. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/server/api/core/bitstreams/e587ffc5-2380-4ac3-83a3-761c56267b21/content>. Acesso em: 13 mar. 2023.

RAMOS, V. B. de C. **Xenofobia contra nordestinos e nortistas nas escolas: a História como propositora da vivência intercultural**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tesdeserver/api/core/bitstreams/f931da82-1edf-4c43-9dcb-a3393defee84/content>. Acesso em: 13 mar. 2023.

RATIER, R. Escola e afetos: um elogio da raiva e da revolta. *In*: CÁSSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 3. ed. São Paulo, SP: Editora Boitempo, 2023. p. 151-158.

RELVAS, M. P. **A Neurobiologia da aprendizagem para uma escola humanizadora**: observar, investigar e escutar. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Wak, 2017.

RÊGO, C. C. A. B.; ROCHA, N. M. F. Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, RJ, v. 17, n. 62, p. 135-152, mar. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362009000100007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/zWCR5qbZpNhwY8TXHVVHshzf/?lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2023.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017. Disponível em: <https://www.sindjorce.org.br/wp-content/uploads/2019/10/RIBEIRO-D.-O-que-e-lugar-de-fala.pdf>. Acesso em: 29 maio 2023.

RIBEIRO, E. N.; SIMÕES, J. L.; PAIVA, F. S. Inclusão escolar e barreiras atitudinais: um diálogo sob a perspectiva da sociologia de Pierre Bourdieu. **Olh@res**, Guarulhos, v. 5, n. 2, p. 210-226, nov. 2017. DOI: 10.34024/olhares.2017.v5.669. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/669/252>. Acesso em: 16 fev. 2024.

RODRIGUES, M.; BERNARDINO, J. L. F.; MOREIRA, M. V. Barreiras atitudinais: a exclusão que limita a acessibilidade de pessoas com deficiência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1311-1326, jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i2.15058>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15058>. Acesso em: 24 mar. 2023.

RODRIGUES, D. A inclusão como direito humano emergente. **Revista da Pró-Inclusão**: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 1-9, mai. 2014. Disponível em: <https://proandee.weebly.com/vol-5-nordm-1---maio-2014.html>. Acesso em: 30 set. 2024.

SANTOS, W. R. dos. Pessoas com deficiência: nossa maior minoria. **Physis**, Rio de Janeiro, RJ, v. 18, n. 3, p. 501-519, set. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312008000300008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/SDWpCmFGWGn69qtRhdqqGSy/?lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2023.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro, RJ: WVA, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAWAIA, B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 99-120.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SILVA NETO, A. de O.; ÁVILA, E. G.; SALES, T. R. R.; AMORIM, S. S.; NUNES, A. K. F.; SANTOS, V. M. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 81-92, jan./mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X24091>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091>. Acesso em: 15 mar. 2023.

SILVA, A. P. O.; KAMIANECKY, M.; CASAGRANDE, C. A. Educação e direitos humanos: uma reflexão a partir da escola. **Diálogo**, Canoas, n. 33, p. 9-23, 2016. DOI: <https://doi.org/10.18316/2238-9024.16.40>. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/2238-9024.16.40>. Acesso em: 04 jan. 2023.

SILVA, M. A. A técnica da observação nas ciências humanas. **Revista Educativa – Revista de Educação**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 413-423, 2014. DOI: <https://doi.org/10.18224/educ.v16i2.3101>. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/3101>. Acesso em: 13 jan. 2024.

SILVA, T. T. da.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, F. T dos S. **Educação não inclusa**: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPE). 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12854>. Acesso em: 04 jan. 2023.

SILVA, L. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 11, n. 33, p. 424-561, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PHRtMWsRczTyhHHfLfQ3Csj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2024.

SILVA, O. M. da. **A epopéia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo, SP: CEDAS, 1987.

SIQUEIRA, D.; DORNELLES, T. G.; ASSUNÇÃO, S. M. de. Experienciando capacitismo: a vivência de três pessoas com deficiência. In: GESSER, M.; BOCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (org.). **Estudos da deficiência**: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020. p. 145-163.

SOUSA, M. C. Produtos Educacionais de Matemática elaborados por professores da Educação no âmbito do NIPEM. São Carlos, SP: UFSCar, 2015.

SOUZA, L. K. de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a análise temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, RJ, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019. DOI: <https://doi.org/10.36482/1809-5267.ARBP2019v71i2p.51-67>. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200005. Acesso em: 15 nov. de 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TASSONI, E. C. M. **A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/421265>. Acesso em: 25 jan. 2023.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

VIDAL, L. da R. **Perspectiva de educadores sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência física e/ou múltipla**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde e da Vida) – Universidade Franciscana, Santa Maria, 2018. Disponível em: <http://www.tede.ufn.edu.br:8080/handle/UFN-BDTD/952>. Acesso em: 25 jan. 2023.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e método**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZIMERMAN, D.; OSÓRIO, L. C. **Como trabalhamos com grupos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome:

Idade:

PERGUNTAS:

- 1- O que você entende sobre o termo “diversidade”?
- 2- Para você, o que significa “diversidade social”?
- 3- O que você entende por inclusão social? E exclusão social?
- 4- Você lembra se as temáticas acima já foram discutidas em algum momento na escola? Por quem? Quando? De que forma?
- 5- Você já presenciou algum tipo de preconceito ou discriminação contra alguém? Quem? Quando? Onde?
- 6- O que é deficiência para você? Quem são as pessoas com deficiência?
- 7- Você conhece ou já teve contato com pessoas com deficiência? Como se relacionou com ela?
- 8- Quando teve contato com a pessoa com deficiência, teve alguma dificuldade ou dúvida de como interagir com ela? (comunicacional, comportamento/atitude, situação).
- 9- Já presenciou algum tipo de preconceito ou discriminação contra alguma pessoa com deficiência? Com quem ocorreu? Quando? Onde? Descreva o caso presenciado.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES/AS

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome:

Idade:

Formação:

PERGUNTAS:

- 1- Qual o seu entendimento sobre o termo diversidade?
- 2- Qual o seu posicionamento sobre diversidade social?
- 3- O que você entende por inclusão social? E exclusão social?
- 4- Como você lida com essa problemática na escola? Costuma trabalhar essa temática? Quando? De que forma?
- 5- Você já presenciou algum tipo de preconceito ou discriminação contra alguém? Quem? Quando? Onde?
- 6- Você sabe ou já ouviu falar sobre o modelo social de deficiência? O que significa a deficiência para você atualmente?
- 7- Você conhece ou já teve contato com pessoas com deficiência? Em que situação?
- 8- Quando teve contato com a pessoa com deficiência, teve alguma dificuldade ou dúvida de como interagir com ela? (comunicacional, comportamento/atitude, situação).
- 9- E na escola, como acontecem os processos de inclusão para os estudantes com deficiência? Qual a sua participação?
- 10- Você já presenciou algum tipo de discriminação neste contexto?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – PROFESSORES/AS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado, intitulada “Barreiras atitudinais e a escola: a importância da consciência social para a inclusão” tendo como objetivo geral conhecer a posição de consciência social de estudantes e professores de duas escolas do interior do Rio Grande do Sul, e sua possível relação com as barreiras atitudinais existentes nestes espaços. Serão previamente marcados a data e horário para realização dos procedimentos de pesquisa, utilizando questionários, e após, observações na instituição. Estas medidas serão realizadas na EMEF Irmão Jerônimo/Felipe dos Santos. Não é obrigatório a responder a todas as perguntas do questionário, nem autorizar as observações.

Em relação aos possíveis riscos aos participantes, podem ser considerados mínimos devido ao tipo de estudo a ser desenvolvido. Destaca-se como possível risco a exposição de dados pessoais e perda da confiabilidade. Portanto, como forma de minimização do possível risco, tais dados serão preservados, restritos somente à pesquisadora responsável, bem como, os registros serão codificados, de forma que não apareçam no trabalho informações como o nome do participante e as suas devidas respostas, atitudes e comportamentos (em se tratando dos questionários e observações), sendo sua identificação apontada por um numeral. Outro possível risco mínimo pode ser de origem psicológica ou emocional, como a possibilidade de cansaço ou aborrecimento para responder ao questionário, ou possível constrangimento, vergonha e/ou desconforto devido à observação ou possíveis lembranças que o questionário poderá evocar.

De modo a reduzir os possíveis riscos, serão usadas medidas de minimização, como a implementação de um processo vigoroso para identificação e avaliação de tais riscos, de forma a evitar que se concretizem. Portanto, os procedimentos serão conduzidos da forma mais confortável, natural e dinâmica possível.

Sobre os benefícios, pode-se dizer que a participação na pesquisa pode proporcionar benefícios individuais e coletivos aos participantes como um aumento no conhecimento das temáticas tratadas na pesquisa, por exemplo, sobre a diversidade humana, e aos processos de inclusão e exclusão na sociedade. Assim, pode-se considerar como benefício e vantagem a possibilidade de modificação de atitudes e comportamentos considerados inapropriados em se tratando de diversidade existente, promovendo mudanças positivas para todas as pessoas, considerando as relações inter e intrapessoais, não somente na instituição na qual está inserido, mas também para a sociedade como um todo, possibilitando a promoção de uma sociedade mais inclusiva por meio do estímulo à consciência social de cada participante.

A pessoa que acompanhará os procedimentos será a pesquisadora estudante de mestrado Jéssica Cenci Gasperin, professora de Atendimento Educacional Especializado da rede municipal de Veranópolis-RS. O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Jéssica Cenci Gasperin
NÚMERO DO TELEFONE: (54) 991075267

ASSINATURA DO PESQUISADOR: _____

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UEDESC
Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901 Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48)
3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com
CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040
Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo os procedimentos feitos neste estudo, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso _____

Assinatura _____ Local: _____ Data: ____/____/____.

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – PAIS/RESPONSÁVEIS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) seu(ua) filho(a)/dependente está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado, intitulada “Barreiras Atitudinais e a escola: a importância da consciência social para a inclusão”, sendo sua participação realizada por meio do preenchimento de um questionário, tendo como objetivo geral conhecer a posição de consciência social de estudantes e professores de duas escolas do interior do Rio Grande do Sul, e sua possível relação com as barreiras atitudinais existentes nestes espaços. Serão previamente marcados a data e horário para a aplicação dos questionários impressos na escola, utilizando perguntas abertas, realizados na EMEF Irmão Jerônimo/Felipe dos Santos. Assim como as observações, feitas pela pesquisadora.

O(a) seu(ua) filho(a)/dependente não terá despesas e nem será remunerado(a) pela participação na pesquisa.

Em relação aos possíveis riscos ao seu filho/dependente, eles podem ser considerados mínimos devido ao tipo de estudo a ser desenvolvido. Destaca-se como possível risco a exposição de dados pessoais e perda da confiabilidade. Portanto, como forma de minimização do possível risco, tais dados serão preservados, restritos somente à pesquisadora responsável, bem como, os registros serão codificados, de forma que não apareçam no trabalho informações como o nome do seu filho/dependente e as suas devidas respostas, atitudes e comportamentos (em se tratando dos questionários e observações), sendo sua identificação apontada por um numeral. Outro possível risco mínimo pode ser de origem psicológica ou emocional, como a possibilidade de cansaço ou aborrecimento para responder ao questionário, ou possível constrangimento, vergonha e /ou desconforto devido à observação ou possíveis lembranças que o questionário poderá evocar.

De modo a reduzir os possíveis riscos ao seu filho/dependente, serão usadas medidas de minimização, como a implementação de um processo vigoroso para identificação e avaliação de tais riscos, de forma a evitar que eles se concretizem. Portanto, os procedimentos serão conduzidos da forma mais confortável, natural e dinâmica possível. Ainda, sabe-se que caso necessário, será despendida assistência aos participantes, como assistência psicológica em caso da concretização dos danos.

Sobre os benefícios, pode-se dizer que a participação na pesquisa pode proporcionar benefícios individuais e coletivos aos participantes como a aquisição de conhecimento sobre as temáticas tratadas na pesquisa, por exemplo, a diversidade humana e aos processos de inclusão e exclusão na sociedade. Assim, pode-se considerar como benefício e vantagem a possibilidade de modificação de atitudes e comportamentos considerados inapropriados diante da diversidade humana e suas diferenças, promovendo mudanças positivas para todas as pessoas, considerando as relações inter e intrapessoais, não somente na instituição na qual está inserido, mas também para a sociedade como um todo, possibilitando a promoção de uma sociedade mais inclusiva por meio do estímulo à consciência social de cada participante.

A pessoa que acompanhará os procedimentos será a pesquisadora estudante de mestrado Jéssica Cenci Gasperin, Professora de Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de educação de Veranópolis-RS.

O(a) senhor(a) poderá retirar o(a) seu(ua) filho(a)/dependente do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso dos dados do(a) seu(ua) filho(a)/dependente para a produção de artigos técnicos e científicos. A privacidade do(a) seu(ua) filho(a)/dependente será mantida através da não-identificação do nome.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Jéssica Cenci Gasperin

NÚMERO DO TELEFONE: (54) 99107-5267

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UEDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC - 88035-901

Fone: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a respeito do meu(minha) filho(a)/dependente serão sigilosos. Eu compreendo neste estudo os procedimentos feitos pelo(a) meu(minha) filho(a)/dependente, e que fui informado que posso retirar meu(minha) filho(a)/dependente do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso _____

Assinatura _____

Local: _____

Data: ____/____/____

APÊNDICE E – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TALE) – ESTUDANTES



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Assentimento informado para participar da pesquisa: “Barreiras Atitudinais e a Escola: a importância da consciência social para a inclusão”.

Nome do adolescente: _____

Eu, Jéssica Cenci Gasperin, convido você a participar do estudo “Barreiras Atitudinais e a Escola: a importância da consciência social para a inclusão”. Informo que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação. Neste estudo, pretendo conhecer a posição de consciência social de estudantes e professores de duas escolas do interior do Rio Grande do Sul, e sua possível relação com as barreiras atitudinais existentes nestes espaços.

Gostaria muito de contar com você, mas você não é obrigado/a a participar e não tem problema se desistir. A pesquisa será feita na EMEF Irmão Jerônimo/Felipe dos Santos, onde os participantes, estudantes do 8º ano, responderão a perguntas abertas sobre a temática da inclusão. Para isso, será usado um questionário, ele é considerado (a) seguro (a), mas é possível ocorrer riscos mínimos, como a exposição de dados, ou algum tipo de constrangimento ou desconforto durante o preenchimento do instrumento. Mas não se preocupe, medidas serão tomadas para que esses possíveis riscos sejam minimizados. Após a coleta dos dados, serão realizadas observações pela pesquisadora, também na escola.

Caso sentir necessidade, você ou seus pais/ou responsáveis poderá(ão) me procurar pelo contato que está no final do texto. Sobre os benefícios em participar do estudo, pode-se dizer que a participação na pesquisa pode proporcionar conhecimento das temáticas tratadas na pesquisa, por exemplo, sobre a diversidade humana, e processos de inclusão e exclusão na sociedade.

As suas informações e respostas ficarão sob sigilo. Ninguém, exceto a investigadora, poderá ter acesso a elas. Não falarei que você está na pesquisa com mais ninguém e seu nome não irá aparecer em nenhum lugar. Depois que a pesquisa acabar, os resultados serão informados para você e seus pais, também poderá ser publicada em uma revista, ou livro, ou conferência, etc.

Reitero que ninguém ficará bravo ou desapontado com você se você disser “não”. A escolha é sua. Você pode pensar nisso e falar depois se você quiser. Você pode dizer sim agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem.

Nome da pesquisadora: Jéssica Cenci Gasperin
Número do telefone: (54) 99107-5267

Assinatura da pesquisadora: _____

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.

Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 – E-mail: cep.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

Termo de Assentimento

Eu _____ aceito participar da pesquisa
“Barreiras Atitudinais e a Escola: a importância da consciência social para a inclusão”.

Declaro que a pesquisadora Jéssica Cenci Gasperin me explicou todas as questões sobre o estudo que vai acontecer, como a aplicação dos questionários e observações.

Compreendi que não sou obrigado(a) a participar da pesquisa, eu decido se quero participar ou não.

A pesquisadora me explicou também que o meu nome não aparecerá na pesquisa.

Dessa forma, concordo livremente em participar do estudo, sabendo que posso desistir a qualquer momento, se assim desejar.

_____, ____ de _____ de 2023.

APÊNDICE F – TERMO DE CONCORDÂNCIA E CIÊNCIA (TCCIE) – INSTITUIÇÕES



DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Com o objetivo de atender às exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, os representantes legais das instituições envolvidas no projeto de pesquisa intitulado "Barreiras atitudinais e a escola: a importância da consciência social para a inclusão" declaram estarem cientes com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que no desenvolvimento do referido projeto de pesquisa, serão cumpridos os termos da resolução 466/2012, 510/2016 e 251/1997 do Conselho Nacional de Saúde.

Ass: Pesquisador Responsável

Ass: Responsável pela Instituição de origem

Nome: Vera Marcia Marques Santos

Cargo: Diretora geral do Centro de Educação a Distância (Cead)

Instituição: UDESC

Número de Telefone: (48) 3664-7935/8010

Ass: Responsável de outra instituição (EMEF Irmão Jerônimo)

Nome: Gabriela Grando

Cargo: Diretora

Instituição: Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmão Jerônimo

Número de Telefone: (54) 3441-1711

Ass: Responsável de outra instituição (EMEF Felipe dos Santos)

Nome: Angelita Gasparetto

Cargo: Diretora

Instituição: Escola Municipal de Ensino Fundamental Felipe dos Santos

Número de Telefone: (54) 3441 -2311

Veranópolis, ____ / ____ / ____ .

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.

Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 – E-mail: cep.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

APÊNDICE G – CRONOGRAMA

	ESCOLA	SITUAÇÃO/LOCAL	DATA	DISCIPLINA
Apresentação	1	Primeira conversa/entrega de documentos (pais)	17/10/23 Terça-feira	Ciências
	2	Primeira conversa/entrega de documentos (pais)	18/10/23 Quarta-feira	Geografia
Coleta de dados	1	Aplicação do Questionário	20/10/23 Sexta-feira	Matemática
	2	Aplicação do Questionário	25/10/23 Quinta-feira	Matemática
Coleta de dados Observação	1	Recreio (pátio), aulas 4,5(sala), Saída (portão principal)	27/10/23 Sexta-feira	Português
Coleta de dados Observação	1	Recreio (refeitório), aulas 4, 5 (sala) e saída (corredores)	30/10/23 Segunda-feira	História
Coleta de dados Observação	1	Recreio (ginásio), aulas 4, 5 (sala) e saída (corredores/escadaria)	01/11/23 Quarta-feira	Geografia
Coleta de dados Observação	1	Entrada (portão principal/pátio), aulas 1,2,3 (Sala) e Recreio (pátio)	06/11/23 Segunda-feira	L. Inglesa Matemática Português
Coleta de dados Observação	1	Entrada (pátio/hall de entrada), aulas 1,2,3 (sala)	09/11/23 Quinta-feira	Arte Ed. Física Religião
Coleta de dados Observação	2	Entrada (portão principal/pátio), aulas 1, 2, 3 (sala) e recreio (pátio)	10/11/23 Sexta-feira	História Ed. Física
Coleta de dados Observação	2	Recreio (refeitório), aulas 4, 5 (sala) e saída (corredores)	13/11/23 Segunda-feira	Líng. Inglesa Ed. Física
Coleta de dados Observação	2	Recreio (pátio lateral), aulas 4, 5 (sala) e saída (portão principal)	17/11/23 Sexta-feira	Ciências
Coleta de dados Observação	2	Entrada (portão lateral/hall de entrada), aulas 1, 2, 3 (sala) e recreio (ginásio)	22/11/23 Quarta-feira	Português Geografia Religião
Coleta de dados Observação	2	Recreio (pátio principal) aulas 4, 5 (sala) e saída (pátio)	23/11/23 Quinta-feira	Matemática Arte