**CENTRO UNIVERSITÁRIO UNICARIOCA**
**MESTRADO PROFISSIONAL EM NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO**

**Fernanda Conde Collares Xavier**

# EM BUSCA DE PONTES PARA A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DA CLASSE ESPECIAL

**Rio de Janeiro**
**2023**

**Fernanda Conde Collares Xavier**

# Em busca de pontes para a inclusão dos alunos com deficiência da classe especial

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

Orientadoras: Profa. Dra. Veronica Eloi de Almeida
Profa. Dra. Rosa Lidice de Moraes Valim

Rio de Janeiro
2023

FERNANDA CONDE COLLARES XAVIER

**EM BUSCA DE PONTES PARA A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DA CLASSE ESPECIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

A Presidente da Banca, abaixo assinado, atesta que os membros da banca participaram de forma remota desta defesa de dissertação.

Examinado por:

gov.br Documento assinado digitalmente
VERONICA ELOI DE ALMEIDA
Data: 11/12/2023 19:46:44-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

---

**Profa. Verônica Elói de Almeida, D. Sc. (UniCarioca)**
**Presidente da Comissão Examinadora**

Prof. Alessandro Jatobá, D. Sc. (UniCarioca)

Profa. Fabiane Bravo de Martins Bastos, D. Sc. (Instituto Benjamin Constant)

Rio de Janeiro

2023

X3e Xavier, Fernanda Conde Collares
Em busca de pontes para inclusão dos alunos com deficiência da classe especial / Fernanda Conde Collares Xavier..– Rio de Janeiro, 2023.
184 f.

Orientadora: Veronica Eloi de Almeida
Coorientadora: Rosa Lidice de Moraes Valim
Dissertação (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação) - Centro Universitário UniCarioca, Rio de Janeiro, 2023.

1.Capacitismo. 2. Inclusão. 3. Barreiras atitudinais. 4. Direitos das pessoas com deficiência. 4.Cuidado. I. Almeida, Veronica Eloi de, prof. orient. II. Valim, Rosa Lidice de Moraes, prof. coorient. III. Título.

CDD 371.344

Aos que acreditam em outro mundo possível, onde possamos todos cuidar e ser cuidados; aos rebeldes, sonhadores e inconformados que, mesmo sozinhos, jamais desistem de lutar; a todos esses que buscam ser pontes, se aventuram e se misturam ao horizonte para abrir caminhos...

## AGRADECIMENTOS

A quem agradecer? Agradecer me traz a angústia da despedida... mas é hora de terminar. No entanto, para agradecer é preciso olhar para trás, para o caminho que me trouxe até aqui, que me transformou na pessoa e professora que sou hoje, mas que jamais poderia ser construído sozinho... Então, agradeço a Deus, acima de tudo! Agradeço também a todos que fizeram parte da minha trajetória. Desde a minha escola atual, onde esta dissertação foi realizada – à sua diretora Ariadne Rolli, pelo apoio à pesquisa e à professora Maria de Fatima Maia, regente do quinto ano, pela parceria –, como a todas as outras escolas por onde passei e as pessoas que delas fizeram parte: as que somaram e as que eventualmente me magoaram, porque através delas também aprendi e me tornei uma pessoa melhor – portanto, somaram também.

À minha amiga Agda Gonçalves, que apenas reencontrei por aqui no meio dessa viagem, porque já nos conhecíamos de outras vidas... Viver a educação pública dentro de uma escola especial ao seu lado se transformou em um doce aprendizado. Ver a educação e o mundo através dos seus olhos, me fez voltar a acreditar... Obrigada por tudo.

Como já dizia Paulo Freire, “É preciso uma aldeia para educar uma criança". E seguindo pelo rastro de luz deixado por esse grande Educador e Filósofo, “[...] as pessoas se educam em comunhão”. Precisamos do outro, todos nós. Precisamos diariamente de cuidado e de cuidar, para que não descuidemos de nós. De um cuidar como valor capaz de expressar a condição humana e estruturar a vida em sociedade. Então, nessa caminhada pela educação, deixo aqui agradecimentos pela lembrança de um cuidar repleto de calor e aconchego em abraços que ficaram, daqueles mais apertados que me fizeram continuar nos momentos de menos cores da minha jornada por aqui. Agradeço aos abraços da Mirinha (Mirian Gomes, que foi sempre como um anjo da guarda, daqueles que temos a sorte de encontrar, de repente, pela vida...), do acolhimento da Rosana Rezende e da querida Tânia Bendas, por sua humanidade, doçura e maestria em lidar com seres humanos de um lugar tão difícil quanto o da Gerência da 11ª Coordenadoria Regional de Educação (11CRE). Obrigada, Tânia Bendas, pelo cuidado ao procurar fazer a diferença e por tê-la feito em minha vida, nas vezes em que a trajetória como professora da Rede Municipal tornou-se, de repente, pesada demais. Você me devolveu o brilho no olhar e me reconduziu ao caminho de buscas, pesquisas e descobertas. Gratidão!

Agradeço também ao meu marido, parceiro e amigo de uma vida inteira, por toda a ajuda e por ter me esperado todas as vezes em que não pude estar inteira e presente como

gostaria. Agradeço à afetividade da turma 12 do mestrado, grupo com um diferencial tão grande que foi capaz de deixar em mim a certeza de que é possível seguir um caminho juntos, com parceria e sem competitividade. Agradeço aos colegas do nosso "GT", pela parceria nessa parte da caminhada: a tecnóloga Andrea, o veloz "Boris", a doce Célia e a minha parceira e amiga que levarei para sempre no coração, Lúcia, por sua disponibilidade infinita. Agradeço também aos outros colegas da turma: Renata, Washington, Raquel e Helia, cujos caminhos apenas tocaram levemente o meu, mas se deixaram ficar com seus perfumes.

Agradeço a todos os professores. Ao professor Jatobá, pela paciência com minha insegurança sem tamanho para decidir o problema de pesquisa – a educação pública tem suas cores, mas traz também muitas dores, então a parte mais difícil desta dissertação foi decidir, priorizar um só desses caminhos e dele não se desviar – e por ter, afetuosamente, acolhido nossas escolhas em relação às orientadoras: "Professora Verônica? Se você se identifica, será ela a sua orientadora, a identificação é metade do caminho! Poesia nas considerações finais eu não gosto, mas a professora Verônica é da poesia." – dizia ele. E era. Sua aula era um mergulho em nós mesmos e na esperança de um novo mundo possível. Suas palavras traduzem sua forma inclusiva e única de ver o mundo, que se torna mais bonito quando visto a partir do seu olhar e das palavras que deixa ficar. E continuou: "Ah... a parte metodológica é com a professora Rosa! Muito boa!". Professora Rosa... quanta capacidade! Como seria ter caminhado sem você? Meticulosa, precisa, organizada, cirúrgica e incansável! Embora eu tenha conseguido cansá-la, com tantas dúvidas e bem no meio dos fins de semana. Mas, no final, tudo terminava com a mesma frase, repleta de gentileza: "E está tudo bem!". Quanto acolhimento, quanta aprendizagem!

É... o professor Jatobá tinha razão. Fica aqui o meu respeito e a certeza que cada um de vocês já faz parte de mim. Gratidão ao universo!

“A Dignidade exige que sejamos nós mesmos.
Mas a Dignidade não é somente que sejamos nós mesmos.
Para que haja Dignidade é necessário o outro.
E o outro só é outro na relação conosco.
A Dignidade é então um olhar.
Um olhar a nós mesmos que também se dirige ao outro olhando-se e olhando-nos.
A Dignidade é então reconhecimento e respeito.
Reconhecimento do que somos e respeito a isto que somos, sim,
mas também reconhecimento do que é o outro e respeito ao que ele é.
A Dignidade então é ponte e olhar e reconhecimento e respeito.
Então a Dignidade é o amanhã.
Mas o amanhã não pode ser se não é para todos,
para os que somos nós e para os que são outros.
A Dignidade é então uma casa que nos inclui e inclui o outro.
A Dignidade é então uma casa de um só andar, onde nós e o outro temos nosso próprio lugar,
isto e não outra coisa é a vida, e a própria casa.
Então a Dignidade deveria ser o mundo, um mundo que tenha lugar para muitos mundos.
A Dignidade então ainda não é.
Então a Dignidade está por ser.
A Dignidade então é lutar para que a Dignidade seja finalmente o mundo.
Um mundo onde haja lugar para todos os mundos.
Então a Dignidade é e está por construir.
É um caminho a percorrer.
A Dignidade é o amanhã”.

(Marcos, 2021 *apud* Candau, 2008)

Este nos parece ser o grande desafio do momento atual da humanidade, em um mundo onde parece que só uns têm lugar.

## RESUMO

Esta dissertação tem como tema ‘educação inclusiva para alunos do Ensino Fundamental’, que caracteriza-se como um processo progressivo de inserção, acolhimento e adequação do ensino para a diversidade, a partir da atenção às necessidades educacionais especiais diferenciadas de cada aluno e de seus tempos de aprender. Esta pesquisa questiona se crianças do Ensino Fundamental I compreendem o que é inclusão de pessoas com deficiência – no âmbito social e escolar – e qual a sua importância para a construção de uma sociedade melhor a cada dia. Acredita-se que há um preconceito estrutural contra pessoas com deficiência em nossa sociedade, e que as crianças, por estarem imersas dentro de uma sociedade capacitista, acabarão crescendo e replicando esse olhar. Portanto, urge que as escolas se mobilizem para realizar trabalhos de conscientização e reflexão junto a seus alunos. Esta dissertação tem como objetivo geral realizar observações assistemáticas para identificar pontos nevrálgicos que evidenciem problemas de inclusão junto a alunos do Ensino Fundamental I, com vistas à modelagem de uma sequência didática que contemple oficinas mistas e que seja destinada à disseminação de um olhar mais inclusivo e à conscientização sobre capacitismo estrutural em escolas públicas. A metodologia estruturante, tanto da preliminar de pesquisa quanto do campo, foi a Observação Assistemática. A análise dos dados foi baseada na Análise de Conteúdo, de Bardin, constituída por: pré-análise; exploração do material, categorização e codificação; tratamento dos resultados, inferências e interpretação. Falta de identificação dos alunos regulares com os alunos da classe especial e a importância do papel da escola na sensibilização e conscientização sobre a inclusão escolar e social para mudar esse quadro são alguns dos resultados desta pesquisa. Após as análises, e a partir dos referenciais do marco teórico, elaborou-se um *e-book* como produto final, compartilhando uma sequência didática mista, mediada por arte, dinâmicas de grupo, rodas de conversa e tecnologias digitais. Com este estudo constatou-se que: o capacitismo estrutural se modifica com o grupo e requer, muitas vezes, uma procura cuidadosa; a experiência do convívio com as diferenças facilita a inclusão; e as escolas precisam funcionar como pontes, capazes de traçar caminhos concretos que levem a uma educação anticapacitista.



**Palavras-chave**: Capacitismo; inclusão; barreiras atitudinais; direitos das pessoas com deficiência; cuidado.

## ABSTRACT

This dissertation's theme is Inclusive Education for elementary school students, which is characterized as a progressive process of insertion, reception and adaptation of teaching to diversity based on attention to the differentiated special educational needs of each student and their learning times. . This research questions whether elementary school children understand what inclusion of people with disabilities is – in the social and school spheres – and how important it is for building a better society every day. It is believed that there is a structural prejudice against people with disabilities in our society and that children, because they are immersed in an ableist society, will end up growing up and replicating this view. Therefore, it is urgent that schools mobilize to carry out awareness-raising and reflection work with their students. This dissertation has the general objective of carrying out unsystematic observations to identify critical points that highlight inclusion problems among elementary school students, with a view to modeling a didactic sequence that includes mixed workshops and is aimed at disseminating a more inclusive and raising awareness about structural capacity building in public schools. The structuring methodology of this dissertation, both preliminary research and fieldwork, was Unsystematic Observation. Data analysis was based on Bardin's Content Analysis, which constitutes the pre-analysis; exploration of material, categorization and coding and treatment of results, inferences and interpretation. Lack of identification between regular students and special class students and the importance of the school's role in raising awareness about school and social inclusion to change this situation are some of the results of this research. After the analysis, based on the references of the theoretical framework, an e-book was created as a final product, sharing a Mixed Didactic Sequence mediated by art, group dynamics, conversation circles and digital technologies. This study found that structural capacity changes with the group and often requires careful search; that the experience of living with differences facilitates inclusion and schools need to function as bridges, capable of tracing concrete paths that lead to an anti-ableist education.



**Keywords**: Ableism; inclusion; attitudinal barriers; rights of people with disabilities; care.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desenho representando as diferenças entre exclusão, segregação, integração e inclusão ..... 61
Figura 2 – Fluxograma: Etapas do Método da Pesquisa ..... 76
Figura 3 – Fotografia: De longe, uma cena inclusiva das alunas com e sem deficiência pulando corda ..... 93
Figura 4 – Fotografia: De perto, um olhar cuidadoso explicita o capacitismo escondido por trás da crença na falta de capacidade da pessoa com deficiência em bater a corda ..... 94
Figura 5 – Fotografia: De longe, uma cena inclusiva; de perto, apenas "integração". Durante a brincadeira, os dois alunos da classe especial são pulados por não estarem com aos mãos estendidas ..... 95
Figura 6 – Fotografia: Cauê, aluno da classe especial sendo ajudado sem que haja necessidade desse tipo de mediação; Hana, aluna com deficiência visual pintando sem a mediação e adaptação que necessita ..... 99
Figura 7 – Fotografia: De longe, Hana (aluna da classe especial com deficiência intelectual e visual), parece incluída ao participar da mesma pintura junto às alunas da turma regular .... 100
Figura 8 – Fotografia: Olhando com cuidado, Hana encontra-se apenas "integrada" (uma das adaptações possíveis para que houvesse equidade seria contornar o desenho com barbante) 101
Figura 9 – Gráfico: Análise comparativa entre dados da preliminar de pesquisa e dados do campo ..... 115

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Evolução das concepções de deficiência segundo diferentes modelos ao longo do tempo ..... 40
Quadro 2 – Estágios morais segundo Piaget classificados em três etapas ..... 54
Quadro 3 – Estágios morais segundo Kohlberg classificados em três níveis e seis estágios .. 55
Quadro 4 – Nova estrutura de desenvolvimento moral para as mulheres a partir da reorganização de conteúdos e níveis de Kohlberg por Gilligan ..... 56
Quadro 5 – Apresentação das diferentes características dos modelos de integração e inclusão escolar ..... 64
Quadro 6 – Apresentação das diferentes características dos modelos de duas concepções de inclusão ..... 65
Quadro 7 – Quadro contendo dados em linha temporal com datas históricas e suas legislações referentes à área de Educação Especial e sua trajetória apresentada em ordem cronológica onde se evidencia um período mais segregacionista e a passagem para outro mais inclusivo .66
Quadro 8 – Categorias para análise dos dados da preliminar de pesquisa ..... 80
Quadro 9 – Categorias para análise dos dados do campo ..... 103

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE Atendimento Educacional Especializado
BNCC Base Nacional Comum Curricular
CE Classe Especial
CEP Comitê de Ética em Pesquisa
CNS Conselho Nacional de Pesquisa
LBI Lei Brasileira de Inclusão
MEC Ministério da Educação
OPM Oficinas Pedagógicas Mistas
PCD Pessoa com Deficiência
SD Sequência Didática
SDM Sequência Didática Mista
TAI Termo de Anuência Institucional
TALE Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA Transtorno do Espectro Autista

**SUMÁRIO**

1 INTRODUÇÃO ..... 15
1.1 Inquietação e justificativa: o valor desta pesquisa ..... 20
1.2 Problema e hipótese ..... 27
1.3 Objetivos ..... 28
1.4 Riscos e benefícios ..... 29
2 REFERENCIAL TEÓRICO ..... 32
2.1 Caminhos trilhados pelas concepções de deficiência e a interseccionalidade das lutas por direitos humanos ..... 33
2.2 Capacitismo: um preconceito histórico que ainda não havia sido nomeado e como transpor barreiras atitudinais ..... 41
2.3 Reflexões sobre socialização e formação da moralidade em crianças e adolescentes ... 49
2.4 Inclusão Escolar entre debate e embate: a trajetória da educação das pessoas com deficiência ..... 59
3 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS ..... 71
3.1 Fundamentos da pesquisa bibliográfica ..... 71
3.2 Alicerce da preliminar de pesquisa ..... 72
3.3 Alicerces do campo ..... 73
3.4 Apresentação dos participantes da pesquisa ..... 75
3.5 Análise dos dados ..... 75
4 PRELIMINAR DE PESQUISA: O QUE NÃO FALA, GRITA! ..... 77
4.1 Preliminar de campo: passeio escolar ..... 77
4.2 Achados da preliminar de pesquisa (passeio escolar) e análises ..... 80
4.3 Considerações adicionais sobre os achados da preliminar de campo: passeio escolar .. 87
5 CAMPO ..... 89
5.1 Contexto do campo onde a pesquisa se realizou: objeto de estudo ..... 89
5.2 Dados da primeira observação assistemática do campo: sala de aula ..... 91
5.3 Dados da segunda observação assistemática do campo: pátio externo da escola ..... 97
5.4 Achados do campo e análises ..... 103
5.5 Considerações sobre os dados da preliminar de pesquisa versus os dados do campo ..114
6 PRODUTO CONSOLIDADO ..... 117
6.1 Descrição do produto ..... 117
6.2 Aplicação do produto ..... 118
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 125
APÊNDICES ..... 132
Apêndice A – SDM: Sequência Didática Mista ..... 132

Apêndice B – TCLE: Termo de Consentimento Livre Esclarecido ..... 162
Apêndice C – TALE: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido ..... 165
Apêndice D – Termo de autorização de uso de imagem vídeo e voz ..... 167
ANEXOS ..... 168
Anexo A – Parecer consubstanciado do CEP ..... 168
Anexo B – Declaração de interesse ..... 181
Anexo C – Autorização para pesquisa acadêmica ..... 182
Anexo D – Despacho com parecer da prefeitura ..... 183
Anexo E – TAI: Termo de Anuência Institucional ..... 184

# 1 INTRODUÇÃO

> Se você admite que não há esperança, então você garante que não haverá esperança. Se você admite que há um instinto para a liberdade, que existem oportunidades de mudar as coisas, então há a possibilidade de que possa contribuir para a construção de um mundo melhor.
>
> Noam Chomsky – Capitão Fantástico

Esta dissertação tem como tema ‘educação inclusiva’ e debruça-se sobre o ato ou efeito de incluir, de compreender e inserir. O conceito de ‘inclusão’ tem sua raiz no latim *inclusio* e significa encerramento, prisão. Seu significado transformou-se em sinônimo de inserção social apenas no século XVII, e somente a partir da década de noventa passa a se configurar como meio de efetivação de espaços democráticos (Piccolo, 2023). Segundo o Novo Dicionário da Língua Portuguesa (1913, p. 1073), ‘incluir’ significa “fechar, encerrar, envolver em, abranger” e o termo ‘social’ é compreendido como “o que convém à sociedade” (1913, p. 1861).

Já ‘educação inclusiva’ denota, de acordo com Piccolo (2022), mais do que apenas acesso ao mesmo espaço físico, e sim um meio para se atingir uma sociedade justa e equitativa, baseado na aprendizagem em conjunto dos saberes historicamente acumulados e na remoção de barreiras. Portanto, se o aluno com deficiência não se beneficia do processo, é porque não está havendo inclusão.

Picollo (2022), ressalta ainda que o incentivo à inclusão escolar das pessoas com deficiência e ampliação de acesso ao ensino regular se mostra como oportunidade de modificação da escola para que beneficie também a outros grupos que, em situações sociais desfavorecidas, não têm tido acesso à aprendizagem significativa, já que esse espaço foi por tanto tempo ocupado por grupos hegemônicos e uma única cultura dominante. É através da inclusão também que, para o autor, se oportuniza a experiência revolucionária chamada convivência, essencial para que se atinja a justiça social.

Do mesmo modo, para Glat (2007), a educação inclusiva representa um processo progressivo de inserção, acolhimento e adequação do ensino para a diversidade, a partir da atenção às necessidades educacionais especiais diferenciadas de cada aluno e de seus tempos de aprender, de modo que a escola e seu currículo geral sejam um direito de todos.

Se o movimento de inclusão social procura buscar uma modificação profunda na sociedade – ao ser compreendido como uma questão de cidadania, de participação de todos os seus membros com os mesmos direitos, deveres e atuação dinâmica em diversos espaços e

grupos sociais –, a educação inclusiva aspira à mesma transformação profunda, mas nos alicerces da escola (Mendes, 2006).

A década de 1990 caracterizou-se como um período de grande abertura democrática, cujo desenvolvimento e manutenção favorecia a expansão de uma concepção educacional inclusivista. Esse movimento se fortaleceu com a realização, em 1994, pelo governo da Espanha e pela UNESCO, da *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade*, que produziu a Declaração de Salamanca (Brasil, 1997). Essa resolução mundial teve como objetivo apresentar diretrizes para a formação e reformulação de políticas em prol da inclusão social.

A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) trouxe como princípio fundamental a ideia de inclusão educacional, com o objetivo de oferecer um ordenamento de ações em prol de encaminhamentos educativos com ênfase na educação inclusiva. Ela ampliou o conceito de 'necessidades educacionais especiais', para que a escola se abra a todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar dela por algum motivo (Mendes, 2006). Também ofereceu diretrizes para a reformulação dos sistemas de ensino, em busca de sua efetivação:

> O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajosos ou marginalizados (Unesco, 1994, p. 3).

Logo, seu texto torna-se referência e traz uma culminância de direitos, entre eles o de que todas as crianças têm de ser únicas e respeitadas de acordo com suas particularidades. O foco deixa de ser o direito à igualdade e passa a ser o direito à diferença. Desse cenário, emerge a questão da articulação necessária entre igualdade e diferença, de modo que uma possa levar à outra (Candau, 2008). Se antes a modernidade pleiteava a igualdade como a melhor solução para a compreensão das lutas e dos direitos humanos, hoje interessa a quem é diferente compartilhar o direito à diferença, sem que se deixe de buscar direitos iguais.

Essa resolução reforça a supremacia do ideal da escola inclusiva, com aptidão para educar todas as pessoas, como sendo a proposta mais capaz de favorecer, além de tudo, a solidariedade. Também reforça que alunos com deficiência não devem ser vistos como 'especiais' que necessitam de tratamento especial: 'especiais' devem ser os currículos e a organização das escolas, para que possam lidar com a diversidade, de modo a substituir a homogeneização do ensino pela individualização. Além disso, o encaminhamento para as

classes e escolas especiais não deve ser permanente, nem servir para respaldar o fracasso escolar: deve ser provisório e justificável apenas em algumas exceções (Carvalho, 2013).

Embora o ideal da inclusão escolar tenha se globalizado, e sua importância seja reconhecida, ainda restam dúvidas sobre como efetivá-lo, para que se garanta uma aprendizagem de qualidade para todos, e o conteúdo da Declaração de Salamanca não deixa dúvidas de que é preciso encontrar caminhos para que seja implementado. À vista disso, para que não se torne apenas uma retórica, é necessário traduzir sua filosofia, tão bem registrada na lei, em um sonho possível de todos (Carvalho, 2013).

Nesse sentido, Carvalho (2013), ao refletir sobre essa resolução décadas depois, ressalta que, para que a inclusão não se transforme em exclusão, é preciso se abrir para o debate, mas com o devido cuidado para que esse espaço não seja usado como brecha para pensamentos reacionários, pautados no preconceito de uma minoria privilegiada, cujo objetivo único seja se manter no seu lugar de poder. De Lima (2021) alerta que, apesar dos reais avanços de articulação entre os conceitos de igualdade e diferença pelos direitos humanos, é preciso muito cuidado, pois sempre há o risco de direitos fundamentais, antes considerados inadmissíveis de serem violados, voltarem a encontrar discursos de normalização, como tem acontecido.

Esses perigos de retrocesso estão por todo lugar – inclusive nos olhares que vão sendo construídos para o corpo com impedimentos que não se enquadra no padrão – e voltaram a assombrar a luta das pessoas com deficiência, como visto no Decreto nº 10.502/2020, pautado no viés médico e chamado por muitos de ‘decreto da exclusão do governo Bolsonaro’, logo revogado com o retorno do governo Lula. Tal fato pode ser compreendido a partir de Secundino (2023): ao dar aval para que as escolas pudessem decidir sobre a matrícula de pessoas com deficiência em espaços regulares, o decreto incentiva a segregação entre alunos com ou sem deficiência, normaliza uma exclusão histórica e, principalmente, deixa de direcionar recursos para que uma verdadeira inclusão possa realmente se efetivar um dia.

Percebe-se que esse diálogo com a sociedade requer cuidado, muita vontade política e articulação entre a ciência do conhecimento e as verdades de cada realidade. É a partir dessa união e do esforço coletivo da sociedade que se encontrarão, nas respostas dos governantes, as condições necessárias para a efetivação dos ideais de inclusão (Mendes, 2006).

Apesar desses princípios, que, a partir da década de 1990, se voltaram para abraçar todos, e da ampliação das matrículas dos alunos com deficiência nas escolas, a verdadeira inclusão ainda está longe de se efetivar. Nesse sentido, apenas a matrícula não é suficiente, pois muitos desses alunos ainda tentam, a muito custo, dela fazer parte.

Segundo o IBGE (2022), cerca de 18,6 milhões (8,9%) de brasileiros com 2 anos ou mais de idade possuem deficiência. Cerca de 3,4% apresentam dificuldades para andar ou subir degraus, mesmo fazendo uso de bengala, e 3,1%, para enxergar, mesmo contando com facilitadores, como lentes de contato ou bengalas. No entanto, ainda que essa seja uma parte tão representativa da população, Diniz (2003) adverte que a pessoa com deficiência ainda é vista como possuidora de azar e, politicamente, como minoria social incapaz, cujas dificuldades apresentadas pela deficiência ainda são buscadas na lesão.

Por muito tempo, a deficiência foi vista por um viés biomédico, em que era compreendida como uma tragédia pessoal, com necessidade apenas de cuidados médicos e reabilitação. Todavia, na década de 1990, a guinada em relação à sua definição trouxe para o contexto social a grande responsabilidade de deslocar o olhar da lesão do corpo para um fenômeno sociológico reforçado por uma sociedade que não sabia lidar com as diferenças. Conforme afirma Diniz (2003), a deficiência passou, a partir de então, a ser definida em relação às barreiras existentes na sociedade, que, em interação com os corpos, impediam a plena participação social em igualdade de condições. Dessas barreiras, as atitudinais são as mais perigosas, pois se referem a qualquer atitude ou comportamento que impeça as pessoas com deficiência de exercerem seus direitos. Elas alicerçam todas as outras barreiras, por produzirem uma visão negativa em relação às pessoas com deficiência, baseada em preconceitos (Dos Santos, 2023). Esse tipo de discriminação é denominado ‘capacitismo’, termo ainda recente no Brasil, e se refere, de acordo com Candau (2008), a uma estrutura de opressão em relação às pessoas com deficiência. Apesar da LBI – Lei Brasileira de Inclusão –, de 2015, reforçar a garantia de proteção, de direitos humanos e de respeito à pessoa com deficiência, bem como separar os conceitos de deficiente e incapaz, como mostra Mello (2019), esse tipo de preconceito ainda é uma realidade.

Nesse tempo de endurecimento e retorno ao conservadorismo, em que as pessoas passaram a negar a existência e/ou normalizar qualquer tipo de preconceito, o capacitismo se mostra entrelaçado no contexto social e se reflete também nas interações que se dão no interior da escola. Ele se apresenta, algumas vezes, de forma sutil, pela repetição de um senso comum e de estigmas construídos pela sociedade, sendo preciso educar o olhar para percebê-lo. Em outras vezes, ao se impor de forma explícita, deixa a mensagem do quanto nossa sociedade ainda é capaz de naturalizar o inaceitável (Vendramim, 2019).

O conceito de capacitismo parte da ideia de que as diferenças não tornam as pessoas com deficiência iguais em seus direitos, e sim inferiores e menos capazes do que as pessoas sem deficiência. Um dos pontos relevantes, de acordo com Candau (2008), é que, embora a

modernidade tenha valorizado a ideia de igualdade entre todos os seres humanos, hoje, mais do que nunca, é preciso articular os dois conceitos, de modo que um leve ao outro, e se ressalte tanto a igualdade na diferença quanto o direito a essa diferença. Se tanto o excesso de diferença quanto o de igualdade levam ao processo de inferiorização, será necessário que haja um movimento de desnaturalização dos estereótipos que ainda estão presentes no imaginário das pessoas, para que a igualdade não conduza, como ressalta Santos (2006), a um caminho de mais desigualdades e exclusões. Logo, é preciso repensar trajetórias: "temos o direito de ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes, sempre que a igualdade nos descaracteriza" (Santos, 2006, p. 462).

A partir do exposto, para que se compreenda a importância da inclusão, é necessária, segundo Dos Santos (2023), uma proposta educacional que articule os conceitos de igualdade e diferença, em busca da eliminação de todos os empecilhos impostos pela sociedade às pessoas com deficiência, mas, principalmente, também é necessário o reconhecimento de um preconceito estrutural que se camufla por trás das barreiras atitudinais: o capacitismo.

De acordo com Glat (2018), a reestruturação de uma escola que sempre foi classificatória e homogeneizadora, de sua estrutura arquitetônica, de seus métodos, recursos, formação de professores e procedimentos, é indiscutível, sendo preciso antes desconstruir a visão estereotipada de incapacidade, dependência e limitação com que os alunos com deficiência são percebidos pela comunidade escolar.

Nesse sentido, para que se possa sonhar com uma escola para todos, é preciso traçar caminhos concretos que levem a uma educação anticapacitista, que, muito além dos conteúdos, trabalhe empatia e direitos humanos, com foco no respeito às pessoas com deficiência, na perda do medo do desconhecido, no olhar para as possibilidades, na empatia entre os seres humanos e na sensibilização para um melhor convívio com as diferenças (Gesser, 2020). Contudo, essa escola é um sonho ainda em construção que precisa ser sonhado por todos para que deixe de ser uma utopia e para que não leve, como nos mostra Adichie (2019), ao rompimento da dignidade dos alunos com deficiência, ao se contar sobre esses sujeitos uma história única, pautada apenas em olhares capacitistas, incapazes de ver além das impossibilidades.

Para que se possa sonhar um mundo acessível para todos, sem barreiras físicas, arquitetônicas, tecnológicas e de comunicação, Mello (2019) afirma que é necessário o rompimento das barreiras atitudinais. Porém, estas só podem ser modificadas se pudermos transformar antes as pessoas, que, para serem mudadas, precisam compreender a importância do respeito pela dignidade humana (Candau, 2008). Se é através da educação que as pessoas

mudam o mundo, então que seja como Freire (1996) propõe: uma educação transformadora, que não deixe passar despercebido nada que se refira ao outro e que seja capaz de fazer com que as pessoas estejam sempre em processo de busca.

A seguir, reflexões sobre: (1.1) inquietação e justificativa desta pesquisa; (1.2) elementos estruturantes desta pesquisa – problema, hipótese e objetivos; e (1.3) riscos e benefícios inerentes à realização desta pesquisa.

## 1.1 Inquietação e justificativa: o valor desta pesquisa

Outrora eu era daqui, e hoje regresso estrangeiro,
Forasteiro do que vejo e ouço, velho de mim.
Já vi tudo, ainda o que nunca vi, nem o que nunca verei.
Eu reinei no que nunca fui.

Fernando Pessoa

Minha trajetória enquanto professora começou em turmas regulares, sem contato com alunos com deficiência, e era apenas um trabalho como outro qualquer. Fiz o curso Normal, na época, apenas para fugir da Química do antigo curso Científico, atual Ensino Médio. No entanto, quando os caminhos da vida me apresentaram a escola especial, a profissão de professor naquele momento me escolheu.

A ideia de desenvolver esta dissertação dentro desses contornos acredito que tenha vindo das lembranças que, em flashes, ainda me trazem olhares, falas e silêncios de toda uma trajetória enquanto educadora de uma escola pública especial municipal para alunos com múltiplas deficiências, da qual faziam parte também as minhas turmas de educação infantil regular. Durante vinte e cinco anos lecionei nessa escola, onde atuei como professora dessas turmas de pré-escola, sempre buscando a inclusão dos alunos com deficiência nelas e delas no contexto de uma escola especial. Assim, de algum modo, vivi e talvez viva ainda a inclusão e a segregação desse público, e as experiências trazidas do chão da escola foram me transformando e se transformando, dia a dia, em reflexões e silêncios, que, por não terem sido ditos, ainda gritam.

No fundo de um armário, na imensa caixa esquecida, lembranças de uma época em que não havia celulares com câmeras digitais: existia apenas, em mim, um desejo, uma necessidade pulsante de registro e de busca de respostas para incansáveis questionamentos a partir da minha prática como educadora – apesar de toda dificuldade em comprar filme, mandar revelar e guardar tantos negativos. Amareladas no verso de cada foto, o encontro com as citações teóricas que faziam sentido para cada registro, sem que houvesse, na maior parte

das vezes, diálogos com os pares na escola ou com a academia, apenas com o que encontrava nos livros da biblioteca da escola e que se deixavam, de algum modo, ficar.

Era desse modo que, aos poucos, ia se descortinando minha própria história, em fragmentos embaralhados de um caminho apaixonadamente trilhado, de uma época em que ainda não tínhamos a noção do quanto os avanços tecnológicos seriam capazes de revolucionar a nossa forma de viver na atualidade, não tendo mais como se excluir desse contexto.

Ao lado, na tela do computador, a busca me traz, agora em palavras, histórias e mais histórias esquecidas, e em cada arquivo um pouco desse caminho solitário, em que, atuando como professora da pré-escola da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, me descobri uma professora pesquisadora que se perdia em reflexões sobre a práxis.

Dessa forma, minha trajetória se iniciou a partir de um 'novo mundo' que se abriu ao problematizar minha atuação como educadora, na busca da inclusão de uma aluna com Síndrome de Down em minha turma regular da pré-escola, que fazia parte dessa escola especial para alunos com múltiplas deficiências.

Insatisfeita com as práticas que conhecia, por se sustentarem em uma visão empirista e não acolherem a diferença – apenas impor, classificar, medir, rotular, moralizar, individualizar e preparar para a competição –, iniciei uma história de registros reflexivos sobre a prática, que me levou ao encontro de um novo modo de ensinar, iluminado pela 'paixão de conhecer o mundo' de Madalena Freire, pelo 'clima' e as invariantes pedagógicas de Célestin Freinet, pela concepção de erro e a construção da escrita de Emília Ferreiro e pela certeza do valor da mediação e a Zona de Desenvolvimento Proximal, apresentadas a mim por Lev Vygotsky.

Buscava, desde então, uma educação inclusiva que oferecesse, antes de tudo, qualidade, que fizesse sentido para cada turma e contasse uma história única, a história daquele grupo único de crianças. A partir de então, escrevi meu primeiro trabalho: *Muito além de um jardim – letramento e inclusão*, classificado para o Prêmio Qualidade na Educação Infantil, no ano de 2000, promovido por MEC, Fundação Orsa e Undime.

Atividades significativas, como o 'livro da vida' – transformado em jornal coletivo e vendido para a compra de sorvete –, as aulas-passeio fora da escola e o mundo que invadia a sala de aula, através dos planejamentos coletivos, das autoavaliações, da criação de um girino que quase virou sapo, de uma lagarta que se transformou em borboleta e dos cuidados com o passarinho que caiu da árvore – e que após visitas ao veterinário ganhou um lindo velório organizado pelas crianças –, mostram  o quanto já caminhava iluminando a concepção de

escola baseada  nos Projetos de Trabalho, mesmo sem conhecê-la. Ali já se priorizava a problematização das situações, bem como o protagonismo dos alunos no planejamento e nas pesquisas em diferentes fontes, para que achassem as próprias respostas e compartilhassem as descobertas com a comunidade escolar. Como em um 'itinerário' como ao que essa concepção de escola se propõe, o encontro com as respostas sobre o letramento na Educação Infantil me levou a novos questionamentos sobre a priorização do cognitivo e o esquecimento do lugar do corpo e do psiquismo na pré-escola, que encontraram respostas através de um novo registro sobre a prática, que procurou unir a ação pedagógica aos fundamentos da Psicomotricidade Relacional e à certeza de que, como nos mostra Morin (2001, p. 23):

> A verdadeira racionalidade conhece os limites da lógica, do determinismo, sabe que a mente humana não poderia ser onisciente, que a realidade comporta mistério. Negocia com a irracionalidade, o obscuro, o irracionalizável. É não somente crítica, mas autocrítica.

Assim, a partir de vivências espontâneas com o corpo, os objetos e o espaço afetivo, foram das casas da narrativa *Os Três Porquinhos* às suas próprias realidades de moradia e ao resgate de uma outra história, silenciada, de uma pessoa que se encontrava em situação de rua. Ali, a partir de imagens encontradas no jornal de bairro, já discutíamos as diferenças e a necessidade de acolher a dor do outro, de um 'outro' que fazia parte da história individual de cada um ali, por ela ser coletiva também. Através da vivência corporal do que é morar em um buraco na praça, de campanhas para arrecadação de alimentos, da escrita coletiva de uma carta ao prefeito reivindicando solução e da publicação da mesma no jornal, já trazia no olhar a busca de pontes entre uma escola que abraçasse a diversidade – eliminando preconceitos e problematizando desigualdades de classe –  e uma sociedade alicerçada no respeito.

Dessa forma, íamos sempre muito além dos conteúdos. Mas, de algum modo, as mesmas perguntas continuavam pulsantes dentro de mim: Que cidadão queremos formar? Qual o papel da escola em relação à construção da subjetividade? Como construir pontes que levassem a uma escola para todos?

Foi assim, me percebendo e percebendo o outro em sua totalidade, que escrevi o segundo trabalho, chamado *Movimentando Fantasia e Realidade*. Esse relato mostrou que era possível seguir caminhos mais holísticos e se tornou referência de experiência bem-sucedida, ao ser classificado entre os cinco melhores trabalhos apresentados no Estado do Rio de Janeiro no ano de 2002, no mesmo concurso nacional já citado.

Similarmente, nos anos seguintes, vários projetos foram desenvolvidos, classificados e apresentados nas Trocas de Experiências Bem-sucedidas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, sempre partindo de inquietações sobre como transformar não só a prática da sala de aula, mas, principalmente, seus objetivos, para muito além da memorização de conteúdo e de uma escola excludente.

Nessa época, já buscava um espaço onde, como nos mostra Gardner (2016, p. 21), a "educação fosse inerente e inevitavelmente uma questão de objetivos e de valores humanos", baseada em reflexões e na busca de um olhar mais afetuoso para um mundo altamente interconectado que se encontra em mudança e sobre o qual não sabemos o que esperar, uma educação que, ao ser capaz de gerar indivíduos disciplinados, sintetizadores, criativos, éticos e respeitosos, pudesse ressignificar a nossa sobrevivência como planeta.

Nesse ínterim, alguns dos relatos – dentre eles, destaco *Aleijadinho e o Barroco Mineiro* – trouxeram para o diálogo a concepção de escola em que se situam os Projetos de Trabalho de Hernández – nesse momento já identificada e nomeada – e a Metodologia Triangular de Ensino de Artes, que propunha a interação entre contextualização histórica, leitura da imagem e fazer artístico. Esse trabalho teve como objetivo maior fazer com que aquele grupo de crianças modificasse olhares e repensasse sua relação com a diferença, com a construção de outro conceito de 'cuidado', com o olhar nas possibilidades e na percepção de que todas as pessoas eram capazes e que, com criatividade, era possível ser mais do que a deficiência, como fez o artista Aleijadinho. Naquele ano, nossa 'Galeria Barroca' expôs também os trabalhos desenvolvidos pelos alunos da classe especial, incluindo o de um dos alunos que, na falta de mãos que pudesse usar para pintar, realizou sua criação com os pés.

Logo após, o relato *Narradores da Ilha Azul* procurou, através do desenvolvimento da sensibilidade estética, a adequada apropriação do patrimônio cultural e a mudança do olhar negativo daquelas crianças para uma comunidade pouco favorecida na Ilha do Governador, da qual faziam parte.

Através do encontro com as narrativas dos moradores do bairro e de suas famílias, baseado no filme *Narradores de Javé*, foram resgatadas histórias perdidas na memória e o sentimento de pertencimento àquele local, levando-os à compreensão de que o 'hoje' era resultado de um passado que podia ser transformado em um futuro melhor para o nosso planeta – só dependia da construção de um olhar permeado de respeito e ética por todos e pela natureza (Gardner, 2016). Os espaços visitados e relidos através das cores e das linhas curvas de Tarsila do Amaral proporcionaram a retratação do bairro rural do passado e do que projetaram para o futuro, com coleta seletiva. As pinceladas curtas e borradas de Monet,

quando vistas de longe, retratavam releituras da natureza que queriam no bairro e que lutariam para que voltasse a existir naquele espaço. No entrecruzamento de passado e futuro, resgataram a luta dos indígenas, que tanto foram invisibilizados também em nossa história, criando uma estátua coletiva de um herói nacional que lutou ao lado dos portugueses e salvou o bairro dos franceses: o indígena Araribóia.

Assim esse caminho foi apaixonadamente trilhado, com uma história levando à outra, ano após ano, como um itinerário (Hernández, 1988) guiado pelas minhas inquietações e pelos questionamentos das crianças: “Todo preto é pobre e mora na favela?”. As perguntas se impunham, desencadeando outras histórias – ou seria sempre a mesma, de superação das diferenças, com outros contornos? O relato *Da Senzala à Favela* conseguiu desconstruir estereótipos e dar àquela turma, apesar da escola monocultural que temos, uma visão mais crítica de outro grupo que foi invisibilizado pela história do nosso país.

Em 2016, consegui fechar essa história de registros sobre a prática e finalizar meu último período como regente da pré-escola regular nessa Escola Especial, sendo presenteada com a classificação, em 2017, em primeiro lugar no Estado do Rio de Janeiro, na décima edição do concurso Professores do Brasil, com o trabalho *Estereótipos – uma mudança de olhar a partir do aprendizado com os insetos*. Esse último trabalho trouxe para mim, além de reflexões sobre outros tipos de estereótipos incutidos nas crianças pela sociedade, a certeza de que o papel da escola não deve ser neutro.

Caminhando iluminados pela concepção de escola em que se situam os Projetos de Trabalho, conseguiram desenvolver uma postura investigativa sobre o mundo natural, a partir da curiosidade sobre um passarinho encontrado morto cheio de formigas, e refletir sobre a organização da vida no formigueiro e na colmeia, chegando às histórias de vida de suas próprias famílias. Após muitas pesquisas e visitas das famílias para contar sobre suas profissões e do passeio a um asilo, puderam perceber a necessidade da divisão do trabalho e repensar questões de gênero, como o lugar do homem e da mulher, e também a questão do cuidado com o idoso em nossa sociedade.

No final daqueles dois anos, a sala havia se transformado: através da organização dos seus ‘empreendimentos’ e de muita propaganda dos ‘serviços’ oferecidos naquela cidade de Faz de Conta, os alunos da pré-escola passaram a receber a visita dos alunos com múltipla deficiência das classes especiais, para que usufruíssem de seus serviços, com direito às respectivas senhas e a filas preferenciais. Ali, naquele microcosmo da sociedade, meninos se permitiam brincar no salão de beleza como depiladores e manicures ou cozinhar para suas famílias, do mesmo modo que as meninas marcavam seus lugares como motoristas de

ambulância, médicas, eletricistas ou o que desejassem, sem que nada fosse imposto àquele grupo que, mesmo sendo de crianças da pré-escola, já conseguia rever os lugares de cada um e lutar por direitos e justiça social.

Dessa forma, sem que eu tivesse naquele momento essa consciência, já buscava unir lutas como a do feminismo e das pessoas com deficiência e trazer para o debate a questão do idoso e da concepção de deficiência a partir da necessidade, que todos teremos um dia, de cuidado, buscando contribuir mais um vez para a redução das desigualdades em nossa sociedade. Hoje percebo o quanto nesse trabalho já havia reflexos da minha própria história de luta por uma educação pública de qualidade e de quem precisou desempenhar diversos papéis em uma dupla jornada exaustiva de mãe de quatro filhos e de mulher, em que as questões de gênero – como o questionamento da superioridade masculina e dos papéis submissos atribuídos às mulheres, que, tal qual as pessoas com deficiência, são vistas como inferiores e menos capazes – se entrelaçavam e guiavam o caminho.

Atualmente, minha experiência como regente na Educação Infantil continua apenas nos fragmentos, amarelados pelo tempo, de velhas fotografias que tento juntar para achar um fio condutor entre todas essas histórias, na revisita a empoeirados álbuns que me fazem acreditar que, há muito tempo, já era necessário modificar, de algum modo, a forma de se conceber a educação, em busca de uma que fosse libertadora, problematizadora e conscientizadora, principalmente para que nela pudesse caber todos.

Decerto é esse, então, o fio condutor de toda a minha trajetória, que me fez chegar aqui: a inclusão escolar e social de pessoas historicamente excluídas – os negros, os indígenas, os idosos, os moradores da periferia, as mulheres, os que se encontravam em situação de rua, etc. –, mas, principalmente, a dos alunos com deficiência presentes em todas as minhas turmas de pré-escola e que agora reencontro aqui, em cada relato de experiência esquecido nos velhos arquivos do computador. Igualmente, permeava todos esses projetos a busca por uma escola de qualidade para todos, onde pudéssemos conviver harmoniosamente com as diferenças, sem exceção.

Entretanto, esse desafio se tornava ainda maior não apenas por ter sempre alunos com deficiência incluídos em minhas turmas de Educação Infantil regulares, mas devido ao fato de estarem dentro de uma escola especial para alunos com múltiplas deficiências que exigiam grandes níveis de suporte e cuidados. Desafio esse que ainda precisa ser enfrentado, já que, de acordo com Gardner (2016), quando as crianças se tornam jovens adultos, suas atitudes em relação às diferenças já estarão bem fixadas – a menos que esses preconceitos tenham sido identificados e reconhecidos.

Foi a partir daí, do que ficou para mim da experiência com tantos olhares para a diversidade naquele espaço mágico, que fui levada à escolha do tema desta dissertação e à crença de que através da educação as pessoas podem sim mudar o mundo. Muitas daquelas crianças, que iniciavam o ano em pânico, com medo dos alunos com múltiplas deficiências das classes especiais, terminavam o período limpando baba e brigando para empurrar as cadeiras de roda e enfiá-las dentro da casa de 'nossas' bonecas. Naquelas brincadeiras de 'faz de conta', davam 'comidinha' para os colegas com deficiência, que eram levados à escola e a todos os lugares daquela sala de aula, transformada pelas crianças em uma verdadeira 'cidade' sem barreiras – como tem que ser e como nunca deveria deixar de ser.

Então é sobre 'ser'? Acredito que sim. E que seja assim: multiplicando 'faz de conta' que a educação possa deixar de 'fazer de conta' que faz sentido e se transformar no caminho para que, entre tantos combates, seja capaz de lutar por uma sociedade menos capacitista.

Atualmente, atuo como regente de uma Classe Especial (CE) para alunos com deficiência intelectual dentro de uma escola regular e é sobre o olhar dos alunos sem deficiência dessa escola para essa CE que pretendo refletir, considerando como os alunos das turmas regulares compreendem a inclusão de pessoas com deficiência – no âmbito social e escolar – e sua importância para a construção de uma sociedade melhor a cada dia. Assim, ao mesmo tempo em que como professora da classe especial pareço percorrer um caminho inverso – da época em que era regente de uma turma regular dentro de uma escola especial –, de algum modo ainda sigo pela mesma trajetória: a da busca por respeito e pelo direito, que todos têm, de fazer parte.

É a partir da experiência profissional contada aqui, alinhada às competências adquiridas neste mestrado, que busco, ainda hoje, por novas respostas. Do mesmo modo que Mello (2016) ressalta que feministas sem deficiência passaram a ter voz no Movimento de Pessoas com Deficiência devido às experiências como cuidadoras, é como professora, com toda uma trajetória na Educação Especial com mais perguntas do que respostas, que passo a me lançar nesta pesquisa. Porém, por vivermos atualmente em um contexto tecnológico, acredito que a busca por uma educação anticapacitista que inclua a todos possa se beneficiar da tecnologia digital, por sua capacidade de dialogar facilmente com essa nova geração, de tornar o ambiente escolar mais atrativo e de aproximar a sala de aula do mundo. Logo, diante do grande interesse e familiaridade dos educandos com as tecnologias digitais, acredito que não só a escola precise continuar em constante processo de aprendizagem, sempre aberta às mudanças necessárias para acompanhar as demandas da atualidade, mas também os próprios educadores.

Diante disso, espero que o aprendizado obtido através do Mestrado em Novas Tecnologias Digitais na Educação auxilie professores-pesquisadores – que, como eu, não tiveram, em sua formação inicial, preparo para essa forma de ensino e esbarraram em uma grande resistência pessoal em relação à tecnologia – a se reinventarem em busca de novos meios capazes de favorecer a inclusão, a luta contra o capacitismo e a busca de olhares mais gentis.

## 1.2 Problema e hipótese

Esta pesquisa questiona se as crianças do Ensino Fundamental I compreendem o que é inclusão de pessoas com deficiência – no âmbito social e escolar – e qual a sua importância para a construção de uma sociedade melhor a cada dia.

Acredita-se que há um preconceito estrutural contra pessoas com deficiência em nossa sociedade e que as crianças, por estarem imersas dentro de uma sociedade capacitista, acabarão crescendo e replicando esse olhar. Portanto, urge que as escolas se mobilizem para realizar trabalhos de conscientização e reflexão junto a seus alunos.

A intersubjetividade das pessoas é, como salienta Bakhtin (1979 *apud* Pires, 2012, p. 143), anterior à subjetividade, ou seja, ao processo pelo qual algo se torna constitutivo e pertencente ao indivíduo de modo singular. Reconhecer que o pensamento nasce do pensamento do outro é encarar a diferença, uma vez que "é a palavra do outro que nos traz o mundo exterior". Somos seres sociais e aprendemos desde cedo a ser quem somos com os outros, no coletivo, na relação dialógica eu-tu, que só existe a partir da abertura para o outro. Portanto, é a partir da não identificação, do não 'se ver' no outro que surge a idealização que leva ao preconceito, e é papel da escola auxiliar na desconstrução desse caminho capaz de criar uma 'linha abissal' entre os alunos com e sem deficiência (De Souza Santos, 2023).

Os movimentos recentes a favor da inclusão e sua relevância – com a criação de documentos legais e de políticas sociais baseadas na igualdade de direitos, na sensibilização diante das barreiras e no direito a uma sociedade mais humanizada – são destacados por Glat (2019). Entretanto, a autora ressalta que a inclusão precisa ir além de metodologias e legislações, pois, para discutir quem é o sujeito real da educação, será preciso pensar em fatores de ordem simbólica e romper barreiras atitudinais que, baseadas no capacitismo, levam à representação do aluno com deficiência como incapaz.

O processo de estigmatização e a construção da noção de aluno ideal são formados pela sociedade, que interfere no modo como percebemos os sujeitos reais pautados nesse

padrão ideal, em que o aluno com deficiência não se encaixa. Nesse sentido, a escola acaba criando representações sociais que direcionam o modo como as pessoas devem ser e perceber o outro.

Discutir a importância da inclusão e da luta contra o capacitismo com crianças faz-se mister, afinal elas estão justamente aprendendo sobre a moral vigente, e essas discussões operam em prol do desenvolvimento integral de indivíduos mais humanos e empáticos, de seres sociais mais respeitosos e bem integrados à sociedade. Assim, qualquer escola que tenha como proposta pedagógica o desenvolvimento integral de seres humanos saudáveis precisa inserir em seus Projetos Políticos Pedagógicos um trabalho voltado para conscientização e sensibilização a respeito da inclusão, da importância da diversidade – de opiniões e corpos –, do que é capacitismo e do que são barreiras atitudinais em relação aos alunos com deficiência.

Essa mudança de olhar é essencial, pois o modo como os alunos com deficiência são vistos direciona as propostas pedagógicas para esse grupamento. Dessa forma, uma sequência didática com oficinas lúdicas, inclusivas e permeadas pela tecnologia pode se tornar um instrumento facilitador para o planejamento e levar a reflexões sobre a importância da luta anticapacitista que parta da escola. Acredita-se que uma sequência didática destinada ao trabalho educativo para conscientização de alunos em oficinas mistas poderia operar em prol da modelagem de um olhar mais gentil e empático para com os alunos com deficiência. De acordo com Arantes (2022), as sequências didáticas, por favorecerem o diálogo entre o aluno e sua realidade, a valorização dos conhecimentos prévios e dos desafios e o aprofundamento dos temas, se tornam um meio favorável para que se desenvolvam práticas educativas qualitativas.

Pretende-se, com essa nova abordagem educativa, levar os alunos a identificar o quanto são responsáveis pelas formas através das quais enxergam as especificidades do outro, reproduzem e interiorizam – muitas vezes sem perceber – estereótipos reforçados pela sociedade que impedem a percepção das pessoas com deficiência como cidadãos de direitos.

## 1.3 Objetivos

Esta dissertação tem como objetivo geral realizar observações assistemáticas para identificar pontos nevrálgicos que evidenciem problemas de inclusão junto a alunos do Ensino Fundamental I, com vistas à modelagem de uma sequência didática que contemple oficinas mistas destinadas à disseminação de um olhar mais inclusivo e à conscientização sobre o capacitismo estrutural em uma escola pública.

Para tanto, os seguintes objetivos específicos foram traçados: (1) apresentar, através de pesquisa bibliográfica, reflexões sobre (1.1) os caminhos trilhados pelas concepções de deficiência e a interseccionalidade das lutas por direitos humanos, (1.2) o capacitismo visto como um preconceito histórico que ainda não havia sido nomeado e como transpor barreiras atitudinais, (1.3) a socialização e a formação da moralidade em crianças e adolescentes e (1.4) a inclusão escolar – entre debates e embates – e a trajetória da educação das pessoas com deficiência até a educação inclusiva; (2) realizar observação assistemática em preliminar de pesquisa, seguindo orientações da Resolução nº 510, de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), procurando identificar as dúvidas mais flagrantes que os alunos de escola pública de classe regular do Ensino Fundamental têm a respeito do assunto 'inclusão'; (3) realizar observações assistemáticas no campo para identificar pontos nevrálgicos que evidenciem problemas de inclusão junto a alunos do Ensino Fundamental I; (4) discutir os dados da preliminar e do campo à luz do material bibliográfico – por meio da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin –, buscando compreender como os alunos do quinto ano regular vivenciam a inclusão escolar ; (5) comparar os dados da preliminar com os dados do campo – de forma a constatar se os alunos compreendem a necessidade de disseminação de um olhar mais inclusivo para os alunos com deficiência – e identificar eventuais posturas capacitistas nessas relações; (6) criar um *e-book* com uma sequência didática como produto.

## 1.4 Riscos e benefícios

Quanto aos riscos, cabe ressaltar que a Resolução nº 466, de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, em suas diretrizes e normas, indica que toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco – que, ao longo do estudo que deu origem a esta dissertação, poderia se apresentar na forma de desconforto ou constrangimento ao ser observado. Portanto, se durante as observações das atividades lúdicas propostas algum participante se sentisse inseguro ou indisposto por qualquer motivo, teria o direito de desistir a qualquer momento da participação na pesquisa, sendo respeitado em sua decisão.

Em se tratando de Observações Assistemáticas, como é o caso desta pesquisa, os riscos são pequenos, mas existem, e remetem também ao excesso de expectativas que pode haver sobre os resultados e aos receios que os responsáveis e os próprios alunos participantes possam apresentar de ter seus dados pessoais expostos no relato da dissertação, junto com as análises, bem como de ter suas palavras ou atos retirados de contexto. Nesse sentido, fica claro que só trabalhamos com o consentimento dos envolvidos e que trata-se apenas de uma

pesquisa, não havendo no projeto nada previsto para forçar nem expor os participantes a risco algum, e não se modificará ou removerá informações do contexto.

Para mitigar essas ameaças, a escola em questão, os responsáveis e os alunos foram informados de que não seriam identificados na pesquisa. Foi feito um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), destinado aos alunos que participassem das Observações Assistemáticas, seguindo os moldes postulados pela Resolução nº 466, de 2012, do Conselho Nacional de Saúde. Nesse termo, constam informações a respeito do sigilo dos dados, do caráter meramente analítico e acadêmico da pesquisa e do fato de que o participante poderia, a qualquer momento, decidir não mais participar das atividades a serem observadas, sem prejuízo algum, caso se sentisse desconfortável. Os responsáveis pelos alunos também poderiam optar por não permitir que seus filhos fossem observados para que pudessem ser relatadas as interações desses momentos. No termo consta também a informação de que os participantes poderiam procurar, a qualquer momento, a responsável pela pesquisa para elucidar dúvidas.

Nenhum participante foi vítima de preconceito ou discriminação. A fim de minimizar os riscos, a pesquisadora fez todo o esforço para que os participantes se sentissem à vontade e confortáveis para expressar seus sentimentos, desejos, falas e opiniões. A pesquisadora adotou uma conduta ética e respeitosa em relação aos questionamentos dos participantes, bem como seus valores sociais, culturais, morais e religiosos. Utilizou-se uma linguagem clara e acessível para qualquer esclarecimento, e os participantes foram acompanhados e assistidos pela pesquisadora ao longo de todos os momentos da coleta de dados desta pesquisa. Durante todas as atividades, os alunos foram apenas observados e naturalmente ouvidos, e todo esforço foi feito para que os riscos fossem minimizados. Eventuais riscos físicos, psicológicos, morais, familiares, intelectuais, sociais e culturais foram cuidadosamente minimizados, a partir de ações cabíveis dentro da unidade escolar.

O envolvimento dos alunos neste estudo não implicou em custos adicionais, e os mesmos não tiveram qualquer despesa com a realização das etapas desta pesquisa, que foram custeadas pela responsável por esta proposta. Também não houve nenhuma forma de pagamento pelas participações, e as colaborações neste estudo foram e serão mantidas em sigilo. Além disso, é assegurado o completo sigilo da identidade dos participantes. Em nenhum momento serão publicados dados ou informações que possibilitem sua identificação dentro desta pesquisa, incluindo a eventualidade da apresentação dos resultados deste estudo em congressos e periódicos científicos. Todos os dados físicos e digitais coletados foram

sigilosamente armazenados e permanecerão sob guarda e responsabilidade da pesquisadora por um período de 5 anos – após esse período, os mesmos serão excluídos permanentemente.

Para além, buscou-se, junto à direção da instituição, o Termo de Anuência Institucional para se trabalhar dentro dos limites da ética, respeitando as Resoluções nº 510/2016 e nº 466/2012, ambas do Conselho Nacional da Saúde, para atenuar os riscos inerentes ao trabalho.

Como os conhecimentos científicos não devem visar apenas o desenvolvimento do ser humano, mas de sua comunidade e da sociedade em geral – garantindo a continuidade dos benefícios após sua conclusão –, esta pesquisa pretende auxiliar na construção de um olhar mais inclusivo e amoroso para as pessoas com deficiência e na busca de uma escola mais justa para todos. Pesquisar a inclusão e o capacitismo na escola se justifica e se faz mister, já que olhar para as diferenças significa se abrir para novas possibilidades. Sendo as características psicológicas do homem formadas através da internalização de sua cultura e da interação com os outros, é na escola, a partir do respeito, interação e problematização das desigualdades, que o homem poderá aprender a ser homem (Vygotsky, 1984).

Se são, como salienta Antunes (2019), os reforços sociais das representações negativas sobre a deficiência que acabam muitas vezes direcionando tanto as interações quanto a prática pedagógica, levar os alunos a refletir sobre essas representações sociais é uma tarefa essencial da escola. Espera-se, a partir desta pesquisa, plantar a semente da inclusão social e do combate ao capacitismo localmente, para somar com outras ações – locais ou não – que operem para a criação de um olhar mais gentil e inclusivo de combate à concepção biomédica de deficiência, para que pessoas desse grupo oprimido passem a ser percebidas a partir de suas possibilidades e potencialidades.

# 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo encontra-se dividido em 4 tópicos e propõe a discussão a respeito das seguintes questões: (2.1) Caminhos trilhados pelas concepções de deficiência e a interseccionalidade das lutas por direitos humanos; (2.2) Capacitismo: um preconceito histórico que ainda não havia sido nomeado e como transpor as barreiras atitudinais; (2.3) Reflexões sobre socialização e formação da moralidade em crianças e adolescentes; e (2.4) Inclusão escolar entre debate e embate: a trajetória da educação das pessoas com deficiência.

Inicialmente, ao debater a questão dos caminhos trilhados pelas concepções de deficiência e a interseccionalidade da luta por direitos humanos, permeia-se a luta feminista como ação política contra a opressão e as desigualdades e sua relação com a sociedade. Para a compreensão dessa trajetória, Diniz (2003, 2007, 2009) dialoga com Mello (2019), Candau (2008), Antunes (2019), De Souza (2021), Back (2020), Souza (2021), Nuernberg e Toneli (2013), Gesser (2020), Adichie (2019), Marcos (2001) e De Souza Santos (2023).

Posteriormente, avança-se para a compreensão do capacitismo como um preconceito histórico que ainda não havia sido nomeado e como transpor barreiras atitudinais. Para isso, Mello (2016, 2019) traz reflexões sobre os significados atribuídos ao capacitismo, bem como sobre a articulação das categorias deficiência, incapacidade e vulnerabilidade como reveladoras do capacitismo. A autora conversa com Crochík (2011), Anatalino (2017), Antunes (2016), Berger (1977), Andrade (2015), Diniz e Santos (2010), Mello (2019), Gesser (2013, 2020), Vendramin (2019), Ribeiro (2017), Hickel (2022) e Moscovici (2003).

A seguir, Berger (1973, 1989) lança luz sobre os caminhos da socialização e formação da moralidade em crianças e adolescentes, ao refletir sobre o que nos torna humanos e como vamos nos construindo na sociedade. Nesse percurso, as ideias de Piaget, Kohlberg e Gilligan sobre a construção da moralidade e a questão do cuidado são debatidas por Chaves (2020), Mello (2016), Carniel (2021), Rego (2003, 2013), Lima (2003), Silva (2021, 2022), Diniz (2003, 2007), Candau (2008), Rezende (2002), Spinelli (2019) e Ribeiro (2017), em busca de luzes capazes de iluminar a trajetória de internalização e construção dos princípios morais pelos alunos.

Por fim, para que se possa compreender a trajetória da educação das pessoas com deficiência no Brasil, assim como entender os debates e embates que até hoje são travados em relação à educação inclusiva, Glat (2007) conversa sobre os caminhos percorridos pela Educação Especial, seu papel na educação inclusiva e a transformação necessária para a

implantação do eixo Educação Inclusiva no país. Para isso, dialoga com Mendes (2006, 2019), Lima (2020) e Carniel (2021).

Diante do exposto, para que se possa observar como os alunos do Ensino Fundamental I compreendem o que é inclusão de pessoas com deficiência – no âmbito social e escolar – e qual a sua importância para a construção de uma sociedade melhor a cada dia, seguem-se os diálogos entre as teorias em busca de respostas, sabendo-se que: "As teorias têm conotação negativa na educação. Os professores parecem dizer: 'Deem-me um saco de mágicas'. Eu digo: 'Deem-nos uma fundamentação teórica para sermos capazes de descobrir por nós mesmos'" (Devries, 2018).

## 2.1 Caminhos trilhados pelas concepções de deficiência e a interseccionalidade das lutas por direitos humanos

> Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.
>
> Boaventura de Souza Santos (2006, p. 316)

Afinal, o que é deficiência? Onde ela está? Somos iguais ou diferentes? Embora não seja nenhuma dessas a questão norteadora desta dissertação, é preciso respondê-las para uma maior aproximação da compreensão que as crianças possam ter sobre a importância da inclusão das pessoas com deficiências.

As palavras que o dicionário traz parecem se impor, incompletas, entre suas linhas: "deficiência é o mesmo que falha, falta, imperfeição, defeito que uma coisa tem, perda de qualidade, quantidade ou valor". Não obstante, Mello (2019) nos mostra que é possível reverter sentidos enraizados, e que esse 'defeito que a coisa tem' não pertence ao indivíduo. A deficiência – assim como as religiões ou as diferenças étnicas – não está no corpo lesionado, ela surge de um processo histórico em que povos de diferentes locais construíram diversos modos de se perceber e de perceber os outros.

Para Diniz (2003), a deficiência é um conceito de difícil compreensão, que, embora reconheça a lesão, denuncia estruturas de opressão sobre esse corpo, que para ser considerado deficiente precisa da comparação com o padrão de normalidade imposto por outro sem lesão. A anormalidade é então um valor moral, um julgamento estético, e a deficiência apenas mais uma das formas de estar no mundo e de nele viver com o diferencial da lesão, é apenas uma variação normal da espécie humana, mas nem sempre foi vista assim.

O lugar que o corpo com deficiência tem ocupado ao longo da história foi se modificando, de acordo com Antunes (2019), dos assombros da antiguidade ao modelo caritativo poderoso da igreja, que transformava a deficiência em resultado de desvios morais e de atos indecorosos. O modelo caritativo retirava-lhes a voz, limitava a participação social e estimulava apenas a piedade e a caridade (Mello, 2019).

A deficiência passou então a ser considerada sinônimo de doença e tragédia pessoal. Essa era a visão do modelo biomédico, que, segundo Mello (2019), visava a sua cura e percebia a pessoa como possuidora de uma patologia para a qual só era possível conceber um papel passivo oferecido a doentes incapazes. A autora relata ainda que a deficiência não é uma doença, embora possa ser causada por uma. Nesse modelo, quem tinha voz eram os médicos e suas buscas por normalização e cura. A voz da pessoa que existia por trás da deficiência e todos os outros aspectos sociais e emocionais de sua existência não eram levados em conta.

O campo médico sustentava a concepção de deficiência como uma diferença significativa determinada por uma anormalidade inata. Nesse modelo, existia apenas um corpo lesionado, diferente, confinado em sua residência ou em instituições, que necessitava de intervenções médicas e de reabilitação, a partir da categorização de suas lesões. A responsabilidade pela opressão e limitação da participação social que as pessoas com deficiência sofriam pairava apenas sobre a imperfeição de seus corpos (Diniz, 2003). A exclusão histórica da qual eram vítimas fazia com que fossem vistos, de acordo com Back (2020), com status de inúteis em uma sociedade capitalista e utilitária. Dessa forma, buscava-se o maior enquadramento possível na ideia que a sociedade apresentava de normalidade, naturalizando assim o processo social de exclusão (De Souza, 2021).

No entanto, a década de 1970 trouxe, na união frutífera entre ciências humanas e militância de pessoas com deficiência, a contestação do modelo médico e a luta por justiça e direitos humanos (De Souza, 2021). Nessa época, era normal institucionalizar pessoas com deficiência física em condições opressoras, com o objetivo apenas de encarcerá-las, de afastá-las da sociedade e de normalizar seus corpos para devolvê-los, se possível, a um contexto social que não pensava em se modificar para acolhê-los (Diniz, 2007).

Foram ativistas homens – membros da elite com deficiências físicas adquiridas na guerra, inconformados com a falta de voz e com as condições de dependência em que viviam dentro dessas instituições – que iniciaram a busca por um outro olhar para seus corpos, até então vistos apenas como resultado de uma tragédia social e culpabilizados por suas lesões. Foi a partir da repercussão da carta escrita por Paul Hunt, um interno que era sociólogo e

ativista, que outros deficientes – entre eles, outro sociólogo, chamado Michael Oliver – puderam se unir e formar a primeira organização política dirigida ‘por’ deficientes no Reino Unido – a Liga dos Lesados Físicos Contra Segregação (UPIAS) –, já que, até então, eram apenas constituídas ‘de’ deficientes, que, por esse motivo, não tinham voz.

Era preciso mostrar que o motivo da opressão social e política que sofriam não estava nas dificuldades do corpo lesionado, e sim nos impedimentos desses corpos em relação às barreiras que os impediam de se tornarem homens produtivos para o mercado de trabalho. No caso desses primeiros homens com deficiência medular, a luta priorizava principalmente o rompimento de barreiras arquitetônicas e de transporte, pois buscavam mais independência, mas, por outro lado, essa perspectiva supervalorizava o individualismo, sobretudo pela ênfase na produtividade da pessoa com deficiência (Diniz, 2009).

Todavia, conforme De Souza (2021) ressalta, não há mudança no direito sem que haja antes uma modificação na sociedade mostrando que dela necessita, pois os anseios humanos encontram-se em constante redefinição. A luta por determinado direito só passa a ser prioridade quando a batalha anterior deixa de contemplá-lo, é a condição de carência que impulsiona a necessidade de aparecimento de novos direitos. Nesse sentido, Back (2020) afirma que foi a falta de adequação dos espaços e valores da sociedade capitalista àqueles corpos encarcerados que impulsionou essa batalha.

Foi o resultado do apagamento de suas vozes e as exclusões sofridas por esses primeiros ativistas deficientes físicos que fez nascer um novo olhar para a deficiência, redefinindo-a e mudando toda a história. Esse grupo apresenta ao mundo o ‘Modelo Social de Deficiência’, que desloca a causa da deficiência do corpo com impedimentos para a estrutura da sociedade e suas barreiras (Mello, 2019). Entretanto, para os primeiros teóricos do modelo social, a deficiência não deixa de existir em um corpo que não se locomove, mas passa a estar na falta de adaptação dos transportes e na estrutura social que discrimina. Do mesmo modo, ao se deslocar da primazia dos saberes médicos para o olhar das humanidades, não passa a ignorar os benefícios da medicina, mas passa a descrever a deficiência em termos políticos e não mais apenas diagnósticos. Essa primeira geração do modelo social passou a entender a deficiência como resultado do capitalismo e trouxe um olhar para além da medicina, cujas desvantagens encontravam-se mais nas barreiras do que na lesão (Diniz, 2003).

A entrada na pós-modernidade definiu, de acordo com Diniz (2007), a segunda geração de teóricos do modelo social de deficiência, agora pautado nas críticas das feministas. Muitas mulheres desse movimento eram portadoras de deficiência, mas outras traziam vozes ainda não ouvidas: as das cuidadoras dos deficientes, cuja maior crítica foi ao fato de o

primeiro modelo ser pautado na desaprovação ao capitalismo, mas não ter realizado uma revisão dos valores morais.

Nessa mesma época, a partir de trajetórias paralelas, iniciaram-se outros estudos e lutas em busca de mudanças de olhares e de direitos. Os estudos feministas buscavam tirar do sexo biológico a culpa pelas desigualdades de gênero sofridas pelas mulheres e mostrar que essa opressão era um fenômeno social. A luta travada pelas pessoas com deficiência também seguia o mesmo caminho, ao diferenciar lesão – expressão física no corpo – de deficiência, compreendendo-a como o resultado da interação desse corpo com as barreiras sociais que limitavam sua expressão. Retirar a culpa da natureza trouxe para a sociedade a responsabilidade que não tinha antes, de precisar remover as barreiras arquitetônicas e morais que a impediam de abraçar esse tipo de diversidade (Diniz, 2009).

Sem deixar de valorizar os avanços da medicina, esses teóricos críticos do modelo médico acreditavam que o foco precisava ser na modificação das estruturas da sociedade que reforçavam os impedimentos corporais. Para eles, as soluções precisavam deixar de ser apenas reabilitadoras e terapêuticas, como estabelecido até aqui pelo modelo médico de deficiência, que impunha a esse corpo uma correção para que se adaptasse à sociedade. A chave estava na política e na justiça social.

Foi assim que o combate travado pelas pessoas com deficiência continuou a ser transformado, e com ele a concepção do que seria a própria deficiência. Quando o modelo médico passou a culpabilizar o corpo pela sua ‘tragédia pessoal’, a supremacia da medicina foi questionada. Como resposta, o que se teve foi uma guinada revolucionária, ao responsabilizar as barreiras presentes na sociedade pela deficiência. Essa mudança de concepção impulsionou a ressignificação do conceito em documentos normativos, como percebido no texto da Lei nº 13.146/2015, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que passou a considerar a pessoa com deficiência como: “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015, p. 1).

Essa lei ressalta também, que a avaliação da pessoa com deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; a limitação no desempenho de atividades; e a restrição de participação. Porém, apesar do avanço das leis, ainda há um longo caminho a percorrer para que elas se efetivem.

A partir do modelo social, a sociedade deveria passar a se adequar para romper as barreiras impostas à pessoa com deficiência. Contudo, ainda hoje esses direitos, até mesmo o de ir e vir, não têm sido contemplados como deveriam, o que dificulta, segundo Back (2020), até a acessibilidade dos ativistas desse grupo para chegar a locais onde precisariam estar para lutar pela voz de todos, já que é o silenciamento que sustenta o sistema opressor (Souza, 2021). Mesmo assim, são de responsabilidade do modelo social as denúncias à segregação e à ideologia de opressão que até então haviam sido impostas às pessoas com deficiência.

Continuando a trajetória, os estudos e lutas feministas passaram a questionar a representatividade desse modelo social de deficiência, com o discurso de que seu lugar de fala era apenas o de homens cujas lesões medulares eram mais fáceis de serem inviabilizadas com a retirada das barreiras arquitetônicas impostas pela sociedade. Consideravam que suas reivindicações pautavam-se apenas em melhores condições para o acesso aos bens de um sistema capitalista produtivo no qual desejavam se encaixar e que nessa luta as pessoas com comprometimentos graves – que continuariam dependentes, mesmo com o atendimento dessas reivindicações –, não se encontravam reconhecidas (Diniz, 2003).

Essas teóricas feministas associaram justiça à necessidade de cuidado e passaram a olhar para a dor de se viver em um corpo deficiente – que abrange tanto o do idoso quanto o da pessoa com doenças crônicas. Elas propuseram um olhar mais abrangente e humanizado, baseado na interdependência – e não na exclusão – dos direitos reais de quem sente dor e no sofrimento de ter que se enquadrar em um padrão de independência (Diniz, 2003). Nessa perspectiva, trouxeram a constatação de que, a partir de um determinado momento, com o aumento da expectativa de vida, seremos todos deficientes, desconstruindo fronteiras e alertando para o fato de que jamais atingiremos a completa capacidade física, sendo a normalidade inalcançável (Mello, 2016).

O feminismo que tem reforçado essa luta é, segundo De Souza (2021), uma filosofia universal, um movimento político que luta contra a inferiorização baseada em gênero e opressão voltada a todas as mulheres. Se inicia no século XVIII, com os desdobramentos da Revolução Francesa, e se divide em três ondas: a primeira lutava por direito à liberdade política e ao voto, o que só aconteceu no Brasil dez anos após os outros países; a segunda onda ajudou no combate à ditadura militar, buscou a valorização do trabalho, do direto ao prazer e direitos sociais baseados na equidade; já a terceira onda, que procurou buscar a universalização da categoria ‘mulheres’ enquanto representação política, foi sendo construída por mulheres brancas de classe média, o que não trazia representatividade para outras categorias, como a das mulheres negras, lésbicas ou com deficiência.

Assim, o paralelismo entre as lutas das pessoas com deficiência e feminismo tem sido capaz de desenhar e de redesenhar caminhos. Foi o fato de as primeiras críticas ao modelo médico e as reivindicações por independência pautadas no capitalismo – apesar de sua extrema relevância em relação aos direitos humanos – não terem contemplado o grupo com deficiência grave e as cuidadoras que impulsionou a interseccionalidade. Essa interação entre dois ou mais fatores sociais ou eixos de subordinação na definição de uma pessoa foi uma estratégia que conseguiu dar uma maior visibilidade e fortalecimento à luta das pessoas com deficiência em busca dos direitos humanos (De Souza Santos, 2023).

A questão da universalidade desses direitos, trazida para o debate por Candau (2008), mostra como a mesma tem sido questionada como uma expressão eurocêntrica – ideia de que a Europa é o centro da cultura mundial – capaz de apagar particularidades. A história da humanidade foi sempre contada pelo olhar dos que detinham o poder. 'Vencedores' e 'vencidos' foram personagens frequentes nas narrativas de formação das nações. Nesse sentido, De Souza Santos (2023) relata o quanto a cultura dos povos colonizados e subalternos – os 'vencidos' – foi apagada pelo colonizador, que, ao contar a história após a luta, inviabilizou as outras versões da mesma, vistas pelos olhares dos oprimidos. Desse modo, apenas uma minoria privilegiada, com poder de fala, decidia quem, quando e como deveria contá-la. Na narrativa única que ficava, atores importantes eram apagados sob o discurso que tornava protagonista uma minoria que possuía vantagens sociais e econômicas, sem que fossem ouvidas todas as versões dos fatos, reduzindo complexidades a apenas um único aspecto.

Esse debate traz para a mesa Chimamanda Ngozi Adichie, feminista e romancista nigeriana, que, a partir dos relatos de sua história misturados aos de uma África retratada pela literatura ocidental apenas como sendo um lugar de pobreza e fracasso, traz reflexões sobre o perigo da incompletude dos estereótipos, que, por meio do domínio do poder hegemônico, transforma narrativas complexas em uma verdade única. A escritora questiona também a história do descobrimento da América, argumentando como seria se fosse contada pelos indígenas, que tiveram seu ponto de vista invisibilizado.

De Souza Santos (2023) afirma que o Brasil continua produzindo histórias de vencidos e vencedores, e traz, através do decolonialismo da história, a emersão das vozes subalternas, que, impulsionadas pelo capitalismo, ficaram à margem da narrativa e não aparecem nas imagens oficiais do Brasil, como, por exemplo, a população de indígenas e a de negros africanos. Essa história, que precisa ser escrita durante a luta, e não depois dela, dá voz também às outras lutas de grupos excluídos, entre tantas, a luta das pessoas com deficiência.

A descolonização da história deve estar atenta ao perigo de recolonizar a história, enquanto dure a dominação capitalista, colonialista, patriarcal, religiosa e capacitista (p. 90). Desse modo, para que essa batalha seja travada, é necessário que, ao contar qualquer história, "não se roube a dignidade e que o foco seja menos nas diferenças do que nas semelhanças" (Adichie, 2019, p. 16).

Foi por esses caminhos, impregnados pela falta de representatividade de mulheres negras e de outras categorias, que o feminismo decolonial surgiu como possibilidade de dar visibilidade à pluralidade de vozes e de caminhos que busquem evidenciar 'o perigo de uma história única' (Adichie, 2019), na tentativa de reverter tantos apagamentos históricos. Nesse sentido, Candau (2008) ressalta a importância da explicitação, da afirmação e da valorização da riqueza de todas as diferenças, dentro de uma política que busque justiça social. Nesse caso, são incluídas também as pessoas com deficiência.

Assim, como nos mostra Back (2020), a pessoa com deficiência que foi invisibilizada também enquanto mulher – muitas também negras – passa a se comprometer com a aproximação de ambos os contextos, em busca de uma sociedade mais igualitária, e com o fortalecimento da luta através de encontros capazes de articular, como ressalta Candau (2008), direitos universais e particulares.

As articulações dentro do movimento nem sempre concordam, mas sempre trazem justificativas para os diferentes caminhos propostos. A própria expressão correta para definir deficiência, embora parta de diferentes lugares sem que haja um consenso, traz como missão a politização da palavra para desbancar a supremacia dos saberes médicos. A única certeza quanto aos termos usados atualmente – 'pessoa com deficiência' e 'deficiente' – é a de que eles se impuseram em busca de uma melhor compreensão de formas de estar no mundo com equidade (Diniz, 2007).

Para os primeiros teóricos do modelo social, a definição 'pessoa com deficiência' não era adequada, por sugerir que a deficiência pertencia ao indivíduo e não à sociedade, considerando que o termo 'deficiente' se enquadrava melhor, por não separar a palavra 'pessoa' do indivíduo 'deficiente'. Apesar da falta de consenso, a busca por novas definições já conseguiu deixar para trás termos como 'excepcional', 'mongoloide, 'portador de necessidades especiais', 'retardado' e até 'especial', que, por trás de uma aparente positividade, esconde também sentidos capacitistas, ao tirar das pessoas com deficiência o seu lugar de normalidade (Lima, 2021).

Contudo, a revisita ao primeiro modelo social, de acordo com Gesser *et al.* (2013), adverte sobre a importância da palavra 'pessoa' ter sido estrategicamente posicionada antes da

‘deficiência’, pois essa ‘pessoa’ precisa ser vista de forma global. Sua inserção antes da ‘deficiência’ deixa clara a complexidade das pessoas, já que encontram-se atravessadas por outros marcadores sociais, como gênero, classe, raça, etnia e tantos outros, que se somam na forma de opressão (Gesser *et al.*, 2013). Nesse sentido, definir uma pessoa a partir da interação entre dois ou mais fatores sociais, unindo em uma única luta diferentes grupos oprimidos, fortalece a busca pelo enfrentamento da desumanização e falta de representatividade humana diante do modelo homogêneo que ao capitalismo interessa incentivar (Back, 2020). Dessa forma, também se fortalecem os movimentos em prol da justiça social, de ações coletivas e de respeito às relações de dependência e interdependência entre todos, e não apenas entre os que possuem alguma lesão.

Esse cuidado, de acordo com Gesser (2020), não se pauta no olhar caritativo que faz com que pessoas ainda prefiram se esconder atrás de campanhas beneficentes, em vez de mudar atitudes e se perceber como parte responsável pelo histórico processo de opressão a esse grupo. O novo olhar se volta para um corpo sem independência que existe sim e que dói sim, mas que precisa de direitos sociais e do direito a ser cuidado (Diniz, 2003). Um cuidado que tem o dever de sair da vida privada e ser oferecido, como nos mostra Mello (2016), a todos os tipos e graus de deficiência, a partir de políticas públicas que deem voz aos deficientes e a seus cuidadores, fazendo com que as decisões da pessoa, mesmo que tetraplégica, sejam a ela creditadas e respeitadas.

Já Lima (2020) problematiza o discurso e alerta que esse segundo modelo, pensado a partir das feministas, apesar de ainda ser pouco abordado na legislação e na educação, traz o perigo de reatribuir ao corpo a ideia de lesão como tragédia pessoal, com viés caritativo, naturalizando novamente a exclusão. Todavia, Diniz (2007) contra-argumenta ao afirmar que reconhecer a interdependência entre *cuidado* e justiça social para todos tinha como objetivo somar, e não retroceder. A deficiência, para Mello (2016), está no corpo sim, não como sinônimo de falta, mas como uma forma única de estar no mundo, e tem a potência de trazer a complexidade humana em que relações de dependência são inevitáveis.

Fica claro, então, que a concepção de deficiência é um processo cultural, que tem sido construído e reconstruído a partir de múltiplas vozes e que se encontra ainda em construção, conforme explicitado no Quadro 1, a seguir:

**Quadro 1** – Evolução das concepções de deficiência segundo diferentes modelos ao longo do tempo

| | **Modelo Religioso** | **Modelo Médico** | **Modelo Social** | **Modelo Biopsicossocial** |
|---|---|---|---|---|
| **Origem/causa** | Divina (heróis) ou | Fatalidade ou azar, | Está nos processos de | No enquadramento da |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | demoníaca (pecadores). | incide sobre o corpo. | exclusão social, nas atitudes, barreiras e estruturas sociais opressivas apresentadas pelo mundo e não no corpo. | sociedade, nas relações entre as pessoas e seu entorno, como no envelhecimento. |
| **Definição** | Punição merecida, digna de pena, vida trágica, assistência caridosa. | Consequência do mal funcionamento do corpo, desvio do padrão 'normal'. | Opressão das pessoas com deficiência. É a sociedade que é deficiente, e não o corpo dos sujeitos. | Condição humana universal. Interação entre condição de saúde e contexto que leva à restrição da participação. |
| **Solução** | Assistência caridosa, segregação ou eliminação. | Terapêutica. Tratamento voltado exclusivamente para a cura e busca da normalidade. | Política. Retirada das barreiras e garantia de direitos. | Assistência centrada na pessoa e nas mudanças sociais e estruturais. |

Fonte: Autoral (2023). Adaptado de https://www.youtube.com/watch?v=ML7C7NJ6MjE.

A partir da extensa trajetória acima, pode-se perceber que diversas vozes historicamente apagadas têm se unido e se mobilizado a partir de políticas de identidade. Estamos vivendo, segundo Candau (2008), uma época de crises intensas, cuja única certeza é que parece não haver mais certeza dos caminhos e descaminhos de um mundo intenso e conectado, cuja estranheza impulsiona pesquisas e estudos diversos na busca por respostas.

Em suma, a concepção de deficiência percorreu um longo caminho e foi se modificando de acordo com as necessidade de diferentes grupos e de suas prioridades em busca de direitos. Segundo Diniz (2007), apesar de seus corpos ainda causarem estranheza, as pessoas com deficiência continuam em busca de voz e de caminhos que lhes assegurem os direitos humanos encontrados ainda apenas em leis. Embora pareça haver um perigoso retrocesso com a visão do cuidado, ambos os modelos concordam que a lesão é da alçada biomédica, já a deficiência não.

Se o primeiro modelo social foi capaz de revolucionar uma ideologia preconceituosa e responsabilizar a sociedade, o segundo vem para somar e naturalizar o que era apenas desconhecido e anormal: essa 'tragédia' que assusta pela proximidade, pois, como afirma Diniz (2007), com o avanço da expectativa de vida e do envelhecimento, a deficiência se tornará uma parte de todos nós. Então, que não se demore para compreendê-la no outro.

## 2.2 Capacitismo: um preconceito histórico que ainda não havia sido nomeado e como transpor barreiras atitudinais

Quando você tiver que escolher entre estar certo e ser gentil, escolha ser gentil.

Filme *Extraordinário*

Segundo Crochík (2011), só somos a partir do outro. Entretanto, vive-se hoje em uma sociedade que incentiva o individualismo, o ‘seja você mesmo’, mas que é paradoxalmente capaz de levar, dolorosamente, a seguir padrões irreais, inclusive de relacionamento, pautados na projeção de uma imagem incompleta e idealizada do outro. Há sempre um ideal, um padrão eurocêntrico a seguir: magro, loiro, branco, rico, inteligente, perfeito, forte, ágil e produtivo, no qual nem todos se encaixam. As diferenças ameaçam a aproximação a esse padrão, e é com ele que se busca identificação. O preconceito não está na vítima, mas no que ela representa sobre a história de cada um e tudo que não se quer ser. É a fragilidade do outro que evoca a lembrança da própria fragilidade do preconceituoso.

O capacitismo, na perspectiva de Mello (2016), é uma forma de discriminação contra as pessoas com deficiência e apresenta-se como um tipo de negação social em que as diferenças são vistas como privação e impedimento, apenas por não se encaixarem em um padrão de normalidade imposto socialmente. Como solução, recorre-se ao isolamento, segregação, menosprezo e exclusão de indivíduos ou de pequenos grupos, incentivados pela burguesia. Esse tipo de juízo de caráter pessoal se materializa através de atitudes preconceituosas capazes de hierarquizar sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional. Para Lima (2021), essas atitudes que discriminam ou denotam preconceito social contra pessoas com deficiência, denominadas ‘capacitismo’, podem se dar também através de termos e expressões pejorativas que as classifiquem como inferiores ou menos capazes.

Como a pessoa com deficiência não atende às demandas esperadas pelo modo de produção da sociedade capitalista, os olhares que passam a ser lançados a ela são de falta de identificação e preconceito, que, como alega Crochík (2011), leva à exclusão. Há um processo de socialização que incentiva a idealização, para que as pessoas não se reconheçam nas outras, mas as idealizem. Ao identificar o próximo como incapaz, o indivíduo que o julga se fortalece como capaz, e as coisas continuam como são. É socialmente estratégico. Esse tipo de opressão origina-se do desconhecido, da falta de identificação e do fechamento para a experiência.

Esse preconceito, como alerta Andrade (2015), não é simples de ser percebido e difícil de ser questionado, por se camuflar sob atitudes bem-intencionadas, como piedade ou caridade, porém sempre baseadas em um olhar pautado na incapacidade. Ao partir do princípio de que a pessoa com deficiência é incapaz, lhe é retirado também o direito de sonhar. Por ser de difícil identificação – visto que está enraizado no contexto social e se relaciona mais à negação da condição social e psicológica de tudo que o indivíduo não tolera nele

mesmo e projeta na vítima do que em relação à própria vítima em si –, torna-se ainda mais perigoso, se não for identificado e combatido (Crochík, 2011).

Tal opressão mostra-se preocupante também devido ao fato, como explica Berger (1977), desse olhar inferiorizante acabar sendo internalizado pela pessoa, que passa a acreditar nesse julgamento, tornando-se o que a imagem preconceituosa diz que ela é. Perspectiva corroborada por Antunes (2019), quando afirma que relações de discriminação são capazes de produzir identidades.

Embora tenha convivido de modo tão devastador quanto sorrateiro entre as pessoas por tanto tempo, esse preconceito seguiu sua trajetória de forma anônima. Diniz e Santos (2010) já alertavam para a necessidade de nomeá-lo, pois a falta de uma categoria analítica discursiva deixava clara sua invisibilidade social e política, dificultando o enfrentamento da luta por direitos, que ainda tinha um longo caminho pela frente. No entanto, vários tipos de opressões ao corpo já haviam sido batizadas: o racismo estava para a discriminação da cor da pele ou etnia assim como a homofobia estava para a discriminação em relação à orientação sexual e o sexismo para as discriminações por sexo.

Entretanto, foi a constatação de que a imperfeição estava na sociedade – que não era capaz de acolher a diferença – que fez com que a opressão fosse evidenciada e encontrada escondida por trás de barreiras sociais. Hoje, essa forma de opressão é combatida, como destaca Mello (2019), através da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), de 2015, que define barreiras 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, 2015, n. p.).

No entanto, embora as leis tenham procurado assegurar direitos, Ribeiro (2017) alega que as pessoas com deficiência ainda encontram dificuldades até mesmo para circular pela cidade, e essas adversidades são reforçadas devido ao preconceito.

Essa forma de opressão, como afirma Mello (2016), foi ganhando visibilidade a partir de outras lutas, que passaram a contar com leis como a nº 7.716/89, chamada de ‘Lei do Racismo’, que anos depois incluiu os termos ‘etnia’, ‘religião’ e ‘procedência nacional’ para combater outros tipos de opressão, além das relacionadas à cor. Logo após, como não havia uma norma específica que tratasse do preconceito relacionado à orientação sexual, a ‘Lei do Racismo’ passou a ser aplicada também aos casos de outros tipos de preconceito, como

homofobia e transfobia, com penas de um a três anos de reclusão e multa. Ainda assim, a discriminação em relação às pessoas com deficiência seguia invisibilizada, pois, apesar de ter convivido durante a história com diversas outras formas de discriminação, ainda não havia recebido uma designação. No entanto, assim como o racismo e o sexismo, o preconceito contra a pessoa com deficiência também apresentava-se como estrutural e estava presente de diversas formas na sociedade. Era preciso encontrar estratégias que inviabilizassem o poder que tinha de oferecer uma visão incompleta dos corpos que se desviavam do padrão. Com o propósito de evitar mais apagamentos, a luta foi fortalecida a partir da inclusão da palavra 'capacitismo' por Mello, em 2011, como uma categoria analítica na língua portuguesa que expressasse o preconceito contra as pessoas com deficiência (Mello, 2019).

Pouco conhecido pela população em geral, esse termo recente é uma tradução em língua portuguesa proveniente do inglês '*ableism*', que surge pela primeira vez no Brasil em um documento institucional do segmento LGBT brasileiro, durante o primeiro mandato da Presidenta Dilma, para descrever a forma particular de marginalização das pessoas com deficiência (Mello, 2016). A partir daí, o termo 'capacitismo' se difunde entre os variados movimentos sociais, em especial os das pessoas com deficiência. Cunhado pela ativista Stacey Milbern em 2011, desde então vem tornando-se cada vez mais utilizado pelos movimentos de defesa dos direitos desse grupo vulnerável em todo o mundo, sendo definido como o preconceito relacionado à hierarquização das capacidades humanas de acordo com um ideal de normalidade corporal que dita e impõe padrões sobre o que é ser belo e funcional (Mello, 2016).

Sob tal aspecto, Mello (2019) esclarece que essa crença de culto à perfeição corporal e menosprezo pelos que não se enquadram no padrão, tem origens históricas que remontam à Roma Antiga. Naquela civilização, a cultura valorizava a perfeição corporal e intelectual. Havia grande incentivo às competições nos esportes e no preparo para as lutas, bem como se cultuava a beleza estética e o realismo. Na antiguidade, só tinha valor quem pudesse servir aos interesses das cidades-estados, e para isso as mulheres precisavam ter corpos perfeitos capazes de gerar e cuidar dos filhos, e os corpos dos homens deviam ser capazes de guerrear.

Naquela época, as leis romanas, de acordo com Anatalino (2017), permitiam o infanticídio. Por motivos econômicos, era normalizada a prática da eugenia em crianças com deficiência. A Lei das Doze Tábuas dizia que os pais deviam mostrar seus filhos a cinco pessoas e, se fosse constatada a 'monstruosidade' que ia contra o gênero humano, deviam eliminá-los. O extermínio no nascimento de crianças que possuíam deformidades era comum, e as leis autorizavam que os pais as eliminassem por afogamento ou as atirassem do alto de

montanhas. Outras vezes, essas crianças eram abandonadas em cestos às margens do Rio Tibre.

Reforçando essa forma de ver ao refletir sobre a nossa sociedade, Mello (2019) ressalta o quanto a deficiência, ao se aproximar do que não chega a ser humano, desconstrói esse ideal eugênico grego de corpo perfeito, tão intimamente enraizado até hoje em nossa sociedade. É a partir da ideia que se construiu de um padrão hegemônico baseado em um corpo funcional, capaz de atender às demandas dos modos de produção de uma sociedade capitalista, que o capacitismo se manifesta. Tal fato pode ser compreendido a partir de Glat (2019), ao argumentar que ser 'especial' é como deixar de pertencer à espécie capaz de aprendizagem e que para o aluno que não se encaixa no padrão resta a visão pautada no modelo biomédico, na doença e na anomalia que o incapacita e o destina à exclusão.

Entretanto, apesar da visão estereotipada desse grupo oprimido povoar o inconsciente coletivo, o modelo social de deficiência vem reformulando concepções, desembaçando olhares e ensinando a 'ver', e não apenas a olhar, o outro. Dessa forma, se não é no corpo e sim nas barreiras em interação com esse corpo que se encontra a deficiência, é na reflexão sobre essas barreiras e como rompê-las que a sociedade e a escola devem se pautar. Essa forma de preconceito pode levar às barreiras sociais, econômicas, políticas, culturais e, principalmente, atitudinais que impedem o pleno acesso e participação das pessoas com deficiência na sociedade.

As barreiras urbanísticas são as que existem nas vias e espaços públicos e privados de uso coletivo; as arquitetônicas se referem, entre outras coisas, à ausência de banheiros adaptados, rampas de acesso, sinalização tátil, portas e corredores estreitos; as barreiras nos transportes se mostram tanto na falta de elevadores adaptados para cadeira de rodas nos ônibus quanto nos vagões sem espaço para cão-guia; as de comunicações são as existentes na comunicação interpessoal, como, por exemplo, a falta de língua de sinais, de textos em braile ou ampliados para quem tem baixa visão; já as barreiras tecnológicas são as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias.

Como ressalta Gesser (2020), todas as pessoas se beneficiam quando os espaços são mais acessíveis, porém para algumas pessoas com deficiência eles são o único caminho para a equiparação de oportunidades. Segundo Andrade (2015), a sociedade, ao inverter a lógica da oferta e demanda, não realiza as adaptações, alegando que não existem tantas pessoas com deficiência para delas se beneficiarem – quando, na verdade, o que ocorre é que parece não haver tantas pessoas justamente porque elas acabam deixando de circular devido à falta de

acessibilidade. Argumenta ainda que, se a cidade fosse adaptada, a deficiência seria apenas mais uma das características das pessoas.

Mesmo assim, a questão da falta de acessibilidade costuma ser entendida apenas na sua dimensão arquitetônica. Por isso, Vendramin (2019) afirma a importância de se reconhecer os diferentes tipos de barreiras e de se admitir o quanto o ser humano é capacitista por não organizar um mundo mais acessível para todos. Nesse sentido, Lima (2021) alerta que o preconceito se impõe quando, por exemplo, as construções são planejadas com escadas em vez de rampas e elevadores que poderiam ser acessados por todos.

Embora atitudes preconceituosas ainda se façam presentes, a sociedade tem buscado respaldo nas leis, na tentativa de se tornar mais justa e igualitária, como percebe-se na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, uma das mais avançadas legislações mundiais no que se refere aos direitos das pessoas com deficiência e remoção de barreiras para que possam ter acesso a condições de equidade e inclusão em todos os setores: educação, trabalho, lazer, saúde e convivência social. Essa norma emerge como um importante documento de garantia de direitos e proteção contra a discriminação das pessoas com deficiências físicas, sensoriais, intelectuais e psicossociais, como mostra o Art. 4º: "Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação" (Brasil, 2015, n. p.). Essa lei procura conceber a pessoa com deficiência como portadora de direito à cidadania e busca sua inclusão social". E continua sua busca por proteção através do Art. 88º, ao estabelecer pena de reclusão de um a três anos e multa, que será aumentará em um terço, se a vítima encontrar-se sob cuidado e responsabilidade do agente.

Hoje, essas normas, leis e diretrizes já sancionadas parecem fazer parte de um processo natural em que a sociedade se empenhou como um todo para a promoção de direitos e proteção a esse grupo. Entretanto, essa concretização em forma de lei é resultado da luta política das próprias pessoas com deficiência que trilharam uma longa jornada – em uma sociedade que por tanto tempo as ignorou e segregou – para que pudessem ser percebidas como iguais em seus direitos (Gesser, 2020).

Direitos e deveres que estavam, conforme relata Mello (2019), dispersos em outras leis, passam a ser reorganizados na LBI. Entretanto, eles nem sempre são acessados pelas pessoas com deficiência, devido às barreiras existentes na sociedade, que se caracterizam, segundo Gesser (2020), como a ponta do *iceberg*. Por baixo dele se encontra o capacitismo. Esse preconceito só poderá ser rompido, se forem eliminadas as barreiras atitudinais, e estas só são amenizadas quando se transforma as pessoas.

As barreiras atitudinais caracterizam-se, como mostra Santos (2023), por comportamentos e atitudes preconceituosas capazes de prejudicar a vida de pessoas com deficiência e encontram-se no fundo de todas as outras barreiras impostas a elas. Como não se mostram de forma clara, necessitam de muita atenção para que sejam identificadas. As barreiras atitudinais encontram-se na esfera social, onde os comportamentos e atitudes presentes nas relações humanas pautam-se em olhares para as impossibilidades e tiram das pessoas com deficiência o direito à equidade (Mello, 2019).

Como afirma De Souza Santos (2023), as barreiras atitudinais se apresentam através de gestos e palavras que interferem nas ações, visões, paradigmas, modelos, atitudes e crenças. Por alavancarem outras barreiras e dificultarem o processo de inclusão escolar, precisam ser evidenciadas e amenizadas através de um trabalho que envolva toda a comunidade escolar. Em Mello (2019), encontram-se algumas expressões e discursos capacitistas, como o questionamento do direito reprodutivo de mulheres com deficiência, concebendo-as como corpos incapazes de cuidar de outro. Entre as expressões, temos algumas como: “Nem parece que você é deficiente, é tão produtivo!”, que coloca em dúvida a capacidade desse grupo para o trabalho. E situações como: quando as pessoas com deficiência, especialmente as com deficiência intelectual, são tratadas com voz infantilizada, subestimando sua autonomia; quando as pessoas se ofendem ao terem sua ajuda recusada por uma pessoa com deficiência, por acreditarem que ter uma deficiência específica incapacita totalmente a pessoa, inclusive sua capacidade cognitiva; ou quando não se percebe as pessoas com deficiência com características singulares e se acredita que passam por dificuldades idênticas e necessitam dos mesmos tipos de adaptação e tratamento.

Outro exemplo de barreira atitudinal impregnada de capacitismo é apresentado e explicado por Hickel e Morschbacher (2022), quando esse tipo de preconceito se camufla por trás de julgamentos louváveis, como usar a pessoa com deficiência para inspiração, através de elogios que remetam a exemplo de superação. Essas atitudes fazem com que pareça fácil ultrapassar barreiras que não deveriam existir e trazem a ideia de que as pessoas com deficiência devem se conformar com o mundo que não foi feito para elas. Essa forma de tratamento tira a responsabilidade que a sociedade deveria ter de eliminar tais barreiras e a traz para a esfera individual do próprio sujeito, que precisará se esforçar para superá-las como um herói para conseguir o mesmo que as pessoas sem deficiência. No entanto, como diversas outras, essa atitude não é vista como preconceituosa.

Outros exemplos são trazidos por Mello (2019), como oferecer ajuda sem perguntar antes se a pessoa precisa e achar que a pessoa com deficiência tem a obrigação de desejar esse

auxílio e ainda ser grata, subestimando sua capacidade, autonomia e vontade. Atitudes desse tipo, além de não incentivar a autonomia, escondem por baixo do manto das boas intenções a crença de que o outro é totalmente incapaz e digno de piedade ou a presunção de que todas as pessoas com deficiência estão sempre necessitando de ajuda e possuem as mesmas dificuldades.

Por ser estrutural, a presença das barreiras atitudinais no contexto social se reflete no espaço escolar e ali continua seu caminho de negações. Em vista disso, passa a ser, mais do que nunca, necessário construir pontes e modificar olhares para que se possa ver além da deficiência, sem naturalização e hierarquização das capacidades corporais humanas, como se percebe a partir da seguinte reflexão de Mello (2019, p. 136):

> Quando uma pessoa não enxerga com olhos, ela é lida como deficiente e passa a ser percebida culturalmente como "incapaz" e, portanto, "especial". Por isso, o capacitismo impede a consideração de que é possível andar sem ter pernas, ouvir com os olhos, enxergar com os ouvidos e pensar com cada centímetro de pele que possuímos.

Essas barreiras atitudinais, de acordo com Dos Santos (2023), se mostram através de comparações, descrédito, supervalorização, superproteção, avaliações e olhares negativos pautados nas impossibilidades, são de difícil identificação e nem sempre percebidas. Todavia, justamente devido ao fato de o capacitismo se encontrar normalizado e por seu combate depender da mudança de representação social, acerca do outro e da cultura na qual se está inserido, é que a escola se mostra o agente fundamental de sua desconstrução (Moscovici, 2003; Glat, 2009).

Sobre tal aspecto, Mello (2019) alerta que é preciso partir de uma proposta pedagógica baseada na sensibilização e reflexão sobre as diferenças, na perda do medo do desconhecido e na transformação de sistemas injustos em espaços de interação e equidade. É preciso ainda compartilhar conhecimentos e problematizar a deficiência, trazer para a discussão tanto aqueles que possuem um corpo 'normal' quanto abrir espaço para a voz dos que ainda vivem uma experiência subalterna. A atitude capaz de transformar as barreiras atitudinais é a que procura tornar público e desmistificar comportamentos e expressões capacitistas, bem como a que busca estratégias capazes de suprimi-los e não deixar que se naturalize opressões que, camufladas de boas intenções, levem à inferiorização das pessoas (Mello, 2019).

Para buscar uma sociedade anticapacitista é preciso que as diferenças convivam entre si e sejam normalizadas, já que ninguém é igual a ninguém. Reforçando esse conceito, Crochík (2011) evidencia que é através da experiência de tornar o abstrato a nós familiar que

o olhar se ampliará para as possibilidades e para a desconstrução de estereótipos e preconceitos capacitistas. Diante do exposto, para que essa desconstrução possa se efetivar, Vendramin (2019) ressalta a importância de se discutir a acessibilidade, mas não apenas a arquitetônica. É necessário que se discuta a acessibilidade a pensamentos que agreguem e a atitudes empáticas que só se consegue direcionando o olhar, principalmente, para dentro de cada um de nós.

## 2.3 Reflexões sobre socialização e formação da moralidade em crianças e adolescentes

> Nenhuma "ordem" opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: Por que?
>
> Freire (1987, p. 75)

Pensar sobre a moralidade no campo da educação se apresenta como algo de extrema relevância quando se pensa na sua importância no desenvolvimento dessa dimensão humana e no tempo que as pessoas passam dentro da escola. É nesse espaço que se ampliam tanto relacionamentos quanto possibilidades de reflexão sobre os valores e princípios morais necessários para se viver de forma autônoma em uma sociedade que se pretende inclusiva e respeitosa para todos.

A pergunta desta pesquisa se impõe ao questionar se os alunos compreendem a importância da inclusão de pessoas com deficiência para a construção de uma sociedade melhor a cada dia. Entretanto, para respondê-la será necessário descobrir sobre como as regras morais são internalizadas, com que idade se aprende o que é certo ou errado, o que pertence a cada um e como a escola pode contribuir para desenvolver uma moralidade que lute contra o capacitismo e busque a inclusão de todos.

À vista disso, diversos estudos têm sido realizados, desenhando e redesenhando os caminhos trilhados pelo indivíduo em relação à construção de sua moralidade. Em busca de uma maior compreensão das variadas formas de se estar no mundo e de como as crianças percebem a importância da inclusão de pessoas com deficiência, Berger (1977, 1989) apontará um caminho que continuará a ser seguido com Piaget, Kohlberg, Gilligan (*apud* Chaves, 2020), Silva (2021) e Rezende (2002), em busca de luzes capazes de iluminar a trajetória de internalização e construção dos princípios morais.

A sociedade, segundo Berger (1989), não se detém na superfície de nossa pele: nos penetra tanto quanto nos envolve, nos constrói, já que somos constituídos por ela. Regras, normas, expectativas sociais e fundamentos morais sempre estiveram presentes no contexto

social, como leis invisíveis que não se encontram registradas em nenhuma cartilha, como ressaltam Chaves e Mendes (2020). É a partir da socialização que, novamente segundo Berger (1989), elas são interiorizadas, através de um processo contínuo de modelagem que se reduz de acordo com a constituição dos alicerces da personalidade. Tal fato pode ser compreendido por meio de Freire (1996), ao ressaltar, a partir da Pedagogia da Autonomia, que o ser humano é mais do que uma simples presença no mundo, já que se torna presença com o mundo e com ou outros. Portanto, é necessário refletir sobre o processo de socialização e sobre como a moral é internalizada, para que se possa compreender algumas atitudes preconceituosas, quando são apresentadas por crianças e adolescentes, em relação aos colegas com deficiência. O capacitismo, embora seja um conceito pouco conhecido, precisa ser debatido cada vez mais – por se impor sobre os indivíduos de forma sorrateira, porém histórica – como uma construção universalizada de opressão sobre a compreensão da deficiência. Esse tipo de preconceito encontra-se enraizado na sociedade de muitas formas (Mello, 2019).

Esta sociedade, como uma prisão, ao moldar ações e expectativas, constrói as paredes do encarceramento do homem na história, até que sua estrutura se transforme na própria consciência de cada um, como se fossem armadilhas. No entanto, as paredes desse cárcere já existem antes de a criança entrar em cena e serão construídas eternamente. Assim, cada indivíduo constitui a sociedade e é também constituído por ela, que precede-nos e sobreviverá a nós, em um eterno processo de construção e de reconstrução histórica (Berger, 1989).

Desde que nasce, o ser humano não é livre. As decisões das crianças não são tão suas: não lhes pertence a escolha do lugar onde nascem, o nome que recebem ou a língua que falarão. Conforme já dito, a sociedade precede os indivíduos e a eles sobreviverá, pois suas presenças no mundo já se iniciam marcadas por uma localização em um tempo e espaço de uma sociedade histórica que se alastra além de qualquer história individual. As opções que encontram são possibilidades que a sociedade ofertou para que fossem ‘escolhidas’, mas dentro das alternativas apresentadas por ela (Berger, 1989).

Como a primeira condição vivenciada pelos indivíduos é a de ser criança, é através desse processo de socialização que a mesma é introduzida em um determinado mundo específico. No entanto, diferentes sociedades montam seus processos de socialização condizentes com o tipo de padrão que interessa aos próprios ideais e necessidades, fixando-os para serem seguidos pelas crianças.

Entretanto, nem sempre este mundo foi o da infância que conhecemos hoje, já que esse período da vida apresenta-se como uma construção social, fruto da história das civilizações e

de características culturais específicas. Essas diferentes concepções de infância tanto inserem os seres humanos, que encontram-se no início do desenvolvimento, no mundo como são capazes de influenciá-los social e politicamente. Se antes em nossa história a infância compreendia a criança como um adulto em miniatura, a burguesia e a modernidade passaram a concebê-la como um ser completo, indivisível e produtor de cultura. A infância torna-se então uma fase especial, protegida e segura, e, a partir de suas diferentes concepções, a sociedade introduz a criança no contexto social (Berger, 1977).

As primeiras experiências da criança no mundo pareçam estar relacionadas apenas às sensações corporais, às relações com a mãe e às regras 'escolhidas' livremente por ela. No entanto, essas regras são padrões trazidos da cultura na qual a pessoa está inserida, que alicerçam suas primeiras experiências no contexto social. Enquanto depender de um adulto, o mundo da criança girará de acordo com o de seus pais. Assim, apesar da convivência ainda restrita da criança ao microcosmo da mãe e do círculo familiar, um macrocosmo infinitamente maior já moldava suas experiências, sem que fosse percebido. São os outros que criam os padrões pelos quais se realizam as experiências dentro de cada cultura (Berger, 1977).

Nesse sentido, Berger (1977) ainda relata que as formas como esses padrões são apresentados – horários rígidos ou não para oferecer as primeiras alimentações, por exemplo – baseiam-se, na maior parte das vezes, em padrões sociais amplos e aprendidos. Essas situações, sem perceber, foram impostas socialmente à mãe pelos grupamentos aos quais pertence e pela cultura específica da qual faz parte. Cultura essa que encontra-se impregnada de regras e componentes sociais, já que mesmo a forma de se alimentar varia de acordo com a sociedade, classe social e as condições na qual o adulto está inserido. Esses padrões não dependem apenas das características individuais de seus cuidadores, mas também dos vários grupamentos e classes sociais a que pertencem esses adultos que servem como modelo.

A potência desses padrões sociais mostra-se tão poderosa que, do mesmo modo como é capaz de impor comportamentos, estende a mão para dentro do organismo da criança, através da regulação das funções orgânicas, como a fome, fazendo com que a criança aprenda a se alimentar no tempo do adulto. Portanto, grande parte dessas sensações básicas que, a princípio, pareciam estar relacionadas ao próprio corpo, já possuíam um caráter social. A criança, através desse processo ativo, do mesmo modo que recebe a influência do mundo e penetra nele, transformando-o em seu, é capaz de influenciar as atitudes de seus influenciadores. Esse início do processo de identificação, em que tudo é copiado pela criança, é chamado por Berger (1977) de Socialização Primária.

Aos poucos, a criança vai se diferenciando da mãe e aprendendo, inicialmente através das brincadeiras infantis de faz de conta, que pode experimentar outros modos de ser, diferentes do mundo único que lhe foi apresentado pelos pais. No entanto, essas representações também se encontram impregnadas de diferentes valores culturais, já que brincar de policial, por exemplo, traz diversas representações, dependendo da classe social em que se está inserido.

Nesse processo de socialização, a linguagem se torna um veículo essencial, capaz de auxiliar no processo de socialização, pois o fato de poder interpretar o presente, refletir sobre suas experiências do passado e planejar o futuro faz com que a criança retorne a esse mundo exterior e passe a incidir sobre si mesma (Berger, 1977).

A partir desse processo inicial de interação e identificação com os pais, a criança aprende a desempenhar o papel do outro e agir sem que seja necessária a presença dos mesmos, sendo capaz de fixar esses padrões aprendidos à sua própria conduta. Nesse percurso de socialização, passa a fazer escolhas e se identificar com variados grupos. Mesmo assim, essa liberdade é uma falsa sensação, pois esses possíveis agrupamentos são, na maioria da vezes, os permitidos pela sociedade, que molda tanto escolhas quanto expectativas. Embora a sociedade envolva a todos, usa esses pequenos grupos 'escolhidos', chamados por Berger (1989) de 'círculos concêntricos de vigilância', como forma de controlar comportamentos.

A esse processo, em que se aprende a ser participante de outros grupos sem que se altere a personalidade inicial já consolidada, Berger (1977) dá o nome de Socialização Secundária. A partir daí, a pessoa passará a ter mais certezas de como caminhar com mais autonomia – em outros mundos, como o do trabalho, o da religião e o das leis –, dos porquês de suas escolhas e de como se controlar sem que necessite dos reforços de outros.

É assim, a partir dessa segunda etapa de socialização, que a consciência – presença interiorizada – da ordem moral vigente vai aos poucos se expandindo dos pais para pessoas próximas, denominadas por Berger (1977) de 'outros significativos', ou seja, pessoas com as quais mantém relações emocionais mais intensas e que se tornam protagonistas em seu desenvolvimento. Nessa trajetória de identificações, nem todos vão representar papéis importantes, mas alguns se tornarão os grandes protagonistas. Glat (2019) relata que, no caso das pessoas com deficiência intelectual, as construções sociais das representações dominantes fazem com que sejam vistas – e se vejam – com inferioridade quando se comparam com os ditos 'normais'.

Daí em diante, essas novas relações com o 'outro generalizado' farão com que a socialização se estenda para outros grupos significativos dentro da sociedade. O indivíduo

começará a perceber que atitudes específicas se estenderão a todos e passarão a ser firmadas como caráter universal. Assim, através de processos de reciprocidade, perceberá que os comandos e as proibições transformaram-se em normas gerais, e o mundo social se interiorizará em sua consciência. Essas relações, ao mesmo tempo em que se transformam em vozes interiores, servem de modelo sobre o qual o indivíduo reflete e desempenha papéis importantes no processo de socialização, em um movimento recíproco: "É por meio da interiorização das vozes dos outros que podemos falar de nós mesmos. Se ninguém nos tivesse dirigido uma mensagem significativa vinda de fora, em nosso interior também reinaria o silêncio. É só através dos outros que podemos descobrir-nos a nós mesmos" (Berger, 1977, p. 10).

É desse processo de interação entre o 'eu' – que representa a consciência espontânea da individualidade – e o 'me' – que está relacionado à individualidade moldada a partir do que se aprendeu sobre o certo/errado – que emerge a chamada identidade. Nesse sentido, Berger (1987) sinaliza o quanto precisamos da interiorização da voz dos outros – de 'alguns outros' – como atores principais e de tantos outros como coadjuvantes ou figurantes para saber quem somos. Assim, é a partir do processo de inserção em múltiplos contextos que somos expostos a nós mesmos. No mesmo sentido, Antunes (2019), ao estudar as relações entre representações sociais e a aprendizagem de alunos com deficiência, relata a existência dessa participação social na construção da identidade. No caso da pessoa com deficiência, há uma contradição entre o que a pessoa é e o padrão de normalidade imposto socialmente, que torna o caminho, entre o que se é e o que deveria socialmente ser, mais doloroso.

Esse caminho de investigação sobre a interação do homem com a sociedade tem sido estudado e revisitado constantemente. Chaves e Mendes (2020), ao comparar pesquisas sobre a moral realizadas por Piaget, Kohlberg e Gilligan, ressaltam que esses estudos iniciaram-se em 1932 com Piaget, através da publicação do livro *O juízo moral na criança*.

De acordo com Piaget, moral se refere ao conjunto de regras que orientam comportamentos e se relacionam com a cultura e o processo de socialização. O que faz com que seja seguida e se desenvolva não é o medo da punição, mas o valor e respeito que se dá a elas. Entretanto, para que se chegue a esse patamar, é preciso passar por algumas fases que dependem da relação com outras pessoas. Para o mencionado autor, a socialização guia a conduta dos indivíduos e inibe comportamentos antissociais, ao mesmo tempo em que é influenciada pelos valores morais.

Lima (2003) descreve como Piaget classificou o comportamento infantil em estágios sequenciais, que se relacionam com idades progressiva e qualitativamente diferenciadas. Ao

observar crianças em jogos de regras, identificou que havia um padrão de desenvolvimento na capacidade de julgamento moral ao longo das fases do desenvolvimento cognitivo (Chaves, 2020). Segundo Rego (2003), Piaget compreendia que o desenvolvimento moral estava ligado ao sentido de justiça, de reciprocidade e de igualdade, que dependia do meio social e de estruturas mentais já construídas. A moralidade para ele consistia em um sistema de regras e de respeito, que o indivíduo era capaz de adquirir por elas e que passava pelas fases da anomia, heteronomia e autonomia, seguindo até os 12 anos, como mostrado no Quadro 2, a seguir:

**Quadro 2** – Estágios morais segundo Piaget classificados em três etapas

| | | |
|---|---|---|
| **Anomia** | 0 a 5/6 anos | Fase pré-moral, não é propriamente moral. As regras são seguidas apenas por habito e não pela consciência de certo errado, o comportamento é puramente instintivo e motor. |
| **Heteronomia (O dever determina o bem)** | 6 a 9/10 anos | Caracteriza-se pelo apogeu do egocentrismo, imposição do que é certo e errado. Descobre-se que as regras são sagradas e devem ser obedecidas cegamente, sem questionamento, apenas por temor à punição e medo de perder o amor do adulto importante. Coação e respeito unilateral. |
| **Autonomia (O bem determina o dever)** | 10 a 12 anos | Passagem ao respeito baseado no amor entre duas pessoas. Relativismo moral e leis passam a ser internalizadas a partir do consentimento mútuo e respeito que se tem pela coletividade, e não por pura obediência arbitrária. Intenções dos atos a partir da cooperação e respeito mútuo entre as crianças e entre elas e os adultos. |

Fonte: Autoral (2023). Adaptado de Rego (2003).

De acordo com o autor, as primeiras interpretações dessas regras são feitas pela criança baseadas em suas estruturas mentais, que a princípio não permitem questioná-las, apenas obedecê-las. O início do desenvolvimento da moral segue os passos da assimilação – entrada de estímulos externos – e acomodação – reorganização interna, modificação das estruturas para uma melhor assimilação. Primeiro, a criança interpreta e assimila as regras de acordo com as estruturas mentais que possui, que, no começo de sua vida, são as que fazem com que obedeça às regras impostas pelos pais. Quanto mais interações baseadas na cooperação, na afeição recíproca e na percepção da perspectiva do outro, mais rapidamente se passa pela assimilação e acomodação. Assim, aos poucos deixa para trás a moralidade heterônoma (Lima, 2003).

É a partir da interação com outras crianças e da necessidade que passam a ter de cooperar com o o outro que se desenvolve o processo de acomodação, já que as estruturas precedentes não serão mais eficazes. Ao passar pela heteronomia, o que tinha que ter aprendido em relação às regras e ao que é certo já foi interiorizado, sendo o indivíduo capaz

agora de questioná-las e de levar em consideração as perspectiva dos outros com equidade (Piaget, 1994).

Os estudos que buscavam a compreensão da moral foram por muito tempo realizados por Piaget, que baseou-se nas ideias de igualdade e de justiça, e depois foram ampliados por Kohlberg, que passou a investigar crianças mais velhas e adolescentes – 10 até 16 anos de idade –, por acreditar que o desenvolvimento da moral não se findava aos 12 anos de idade (Chaves, 2020). Seu modelo de desenvolvimento moral foi dividido em três níveis universais e independentes da cultura, sendo cada um composto de dois estágios intermediários. Seu modelo evolutivo-cognitivo é apresentado de acordo com o Quadro 3, a seguir:

**Quadro 3** – Estágios morais segundo Kohlberg classificados em três níveis e seis estágios

| Níveis | Estágios | |
|---|---|---|
| Nível Pré-convencional (2 a 6 anos) | 1 - Estágio heterônomo | Moralidade heterônoma. As regras morais são absolutas, desconsiderando as circunstâncias da situação. Comportamento orientado para evitar punição. |
| | 2 - Estágio hedonista instrumental | Moralidade de intercâmbio. Egocentrismo. Segue as regras pensando em si mesmo: "faça aos outros o que eles fazem a ti ou o que esperas que façam a ti mesmo". |
| Nível Convencional (Idade escolar) | 3 - Estágio da conformidade com as expectativas e relações interpessoais | Moralidade da normativa pessoal. A pessoa busca manter os valores morais do grupo de amigos e antepõe as expectativas e sentimentos dos demais aos próprios interesses, porque o importante é "ser bom". Preocupação com os sentimentos dos outros e busca de aprovação social. |
| | 4 - Estágio do sistema social e da convivência | Moralidade do sistema social. Está além da aprovação social. Orientação para a lei e ordem moral. A manutenção dos valores vigentes na sociedade é que orientam a moralidade. Para ele, os deveres são correlativos de seus direitos recíprocos. |
| Nível Pós-convencional ou Nível dos Princípios (Adolescência) | 5 - Estágio do contrato social | Moralidade dos direitos humanos. As leis são como se fossem "contratos sociais", e não mandamentos rígidos. Escolhe o que é certo e errado baseando-se nos parâmetros sociais que elege e que julga como válidos para uma sociedade moral. Define o bem em função de princípios éticos universais. |
| | 6 - Estágio dos princípios éticos universais | Hipótese. Orientação pela lógica universal. Baseado mais em princípios éticos – em que a pessoa se apropria de sua liberdade e autonomia – do que em contratos sociais. Caracteriza-se como o nível do indivíduo ideal, em que o respeito pelo outro tem fim em si mesmo e não se apresenta como meio de obtenção de algo. Transcende sociedades e leis em busca de igualdade e justiça, bondade e imparcialidade. |

Fonte: Autoral (2023). Adaptado de Lima (2003).

Os estágios acima foram elaborados por Kohlberg a partir do aprofundamento dos conceitos de Piaget e da apresentação de uma série de dilemas morais, que evoluíam de acordo com um raciocínio baseado em um ideal de justiça. A compreensão de como

adolescentes e adultos estruturavam seus pensamentos para chegar à resposta a esses dilemas levou-o à elaboração dessa estrutura do juízo moral (Silva, 2022). Para ele, a autonomia significa maturidade moral, atingida quando se é capaz de entender que justiça não é o mesmo que lei, já que a mesma pode estar moralmente errada e, portanto, pode ser modificada.

No entanto, segundo Rego (2003), uma das críticas feitas a Kohlberg foi o fato de não terem sido encontradas pessoas que pudessem ser classificadas no último de seus estágios de moralidade, e que os mesmos não deveriam ser concebidos como 'degraus', e sim 'rampas', com transições menos abruptas. Ressalta também a importância de considerar o multiculturalismo – inter-relação de variadas culturas –, que reflete grande diversidade moral, mesmo dentro da mesma sociedade.

Outra característica criticada em seus estudos foi o fato de o autor ter deixado clara a inferioridade feminina em relação à ultrapassagem desses estágios. Para Piaget, o senso moral era menos desenvolvido nas meninas, suas atitudes eram mais permissivas que as dos meninos e estavam mais dispostas a fazer concessões. Do mesmo modo, para Kohlberg, as adolescentes do sexo feminino não passavam do terceiro estágio em sua escala de dilemas morais, fazendo-o concluir que eram também inferiores em relação ao desenvolvimento moral, devido ao fato de que suas respostas estavam mais ligadas à responsabilidade presente nos círculos de relacionamentos (Chaves, 2020).

Essas percepções, segundo Chaves (2020), impulsionaram as pesquisas de Gilligan, que, ao discordar da inferioridade moral das mulheres, passou a questionar a prioridade das noções de razão e justiça enfatizadas por Piaget e Kohlberg, considerando suas teorias capitalistas e burguesas. A autora passa então a estudar a moralidade das mulheres e a compreendê-las como apenas diferentes dos homens na forma como respondiam aos problemas morais. Segundo ela, enquanto os adolescentes do sexo masculino se pautavam na independência, o sexo feminino procurava o bem-estar do outro em detrimento de si e se pautava no ato de cuidar. A partir daí, a autora define a Ética do Cuidado, dividindo-a em três níveis e cinco estágios respectivos, sendo dois estágios transicionais, conforme apresentado no Quadro 4, a seguir:

**Quadro 4** – Nova estrutura de desenvolvimento moral para as mulheres a partir da reorganização de conteúdos e níveis de Kohlberg por Gilligan

| **Sobrevivência individual** | **Bondade como autossacrifício** | **Responsabilidade pelas consequências da escolha** |
|---|---|---|
| Estágio egoísta, infantil, voltado para si mesmo. | Estágio tradicional, em que se segue o que culturalmente vem sendo imposto, sem questionamentos. | Estágio pós-convencional. O fundamental é a relação com o outro. Se aprende a equilibrar os interesses das duas partes, |

| | | |
|---|---|---|
| | Priorização dos interesses dos outros, com a ideia de que os seus devem ser sacrificados. | sem que nenhum seja negligenciado. Se o outro não estiver bem, ocorre um dilema moral. Relação, surgindo assim um dilema ético-moral. |

Fonte: Autoral (2023). Adaptado de Chaves (2020).

Esses níveis que caracterizam a Ética do Cuidado, reorganizados por Gilligan, receberam muitas críticas feministas, por reforçar estereótipos que exaltavam as diferenças e se pautavam na ideia de que só existiam duas essências, uma masculina e outra feminina, definidas no nascimento. Suas ideias reforçariam estereótipos de gênero – imagem preconcebida e generalizada pelo senso comum – de que a mulher seria mais propensa ao cuidado. Porém, Gilligan contra-argumenta e alega que a primazia do cuidado é atribuída histórica e culturalmente às mulheres, desde a infância, pelo patriarcado, o que é capaz de deixar marcas em suas identidades ao ensinar e diferenciar o que é de menino e de menina (Silva, 2022).

Entretanto, Chaves (2020) alerta para o perigo dos extremos, pois defender apenas uma teoria é perpetuar dualismos. Nesse caso, quando Gilligan ouviu apenas mulheres, compactuou com a dominação de uns sobre os outros e com a perpetuação de estereótipos que sempre produzem exceções. Por se indignar com a falta de voz das mulheres e deixar de ouvir todas as pessoas, compactuou com a perpetuação da estrutura patriarcal e machista da sociedade.

No entanto, foi a Ética do Cuidado que impulsionou uma releitura dos princípios do Movimento Social de Deficiência, a partir da constatação de que as mulheres partiam de princípios morais diferentes dos homens. O desenvolvimento da moral através da Ética do Cuidado passa a ser visto por alguns como alternativa à justiça. O próprio Kohlberg passa depois a admitir que a ênfase na justiça deixava de lado princípios como altruísmo, cuidado e amor, reconhecidos como parte do domínio moral (Lima, 2003).

A teoria da Ética do Cuidado, como denúncia às desigualdades de gênero, aproximou-se, como mostra Lima (2003), dos estudos feministas e das pessoas com deficiência, a partir da constatação da vulnerabilidade e dependência relacional dos seres humanos. Tal perspectiva propõe um olhar mais abrangente e humanizado para quem sente dor, para a dependência e para o sofrimento de ter que se enquadrar em um padrão de independência que não se mostra viável para todos (Diniz, 2003). Nesta perspectiva, desconstrói fronteiras e alerta sobre a quem pertence o corpo com deficiência e que a capacidade física total e a

normalidade são inalcançáveis, já que a partir de determinado momento da vida, como na velhice, seremos todos deficientes (Mello, 2016).

Assim, a Ética do Cuidado, de acordo com Spinelli (2019), busca os corpos esquecidos e improdutivos ao sistema capitalista, como os com deficiência grave, os dos idosos e os das pessoas com doenças crônicas. Passa-se assim a pensar além da justiça, na interseccionalidade, nas condições que não são iguais para todas as mulheres – cuja opressão social aumenta quando seus corpos se interseccionam com classe, cor, gênero, sexualidade ou deficiência –, nos deficientes e em todos os grupos oprimidos socialmente.

O feminismo contemporâneo, ao entender que as pessoas são definidas pela intersecção de diversos fatores – classe, gênero, idade, raça, etc. –, faz uma crítica à desvalorização dos processos de singularização. Nesse sentido, reforça a ideia de que, mesmo dentro de um determinado grupo marginalizado, o impacto da opressão em cada indivíduo é diferente, rompendo assim com a ideia do outro generalizado (Silva e Souza, 2022).

É importante que, como alerta Chaves (2020), esse olhar mais afetivo sobre a moralidade se una a estudos de outras virtudes que possam inspirar novas pesquisas sobre moralidade e cuidado. Mayeroff (1972 *apud* Rezende, 2002) traz sua contribuição ao apresentar a concepção de cuidado como um jeito de estar no mundo com a capacidade de ajudar o outro a amadurecer. Como ‘ingredientes’ desse cuidado são apresentados conceitos como os de conhecimento, compreensão, alternância, paciência, honestidade, confiança, humildade, esperança e coragem. Tal cuidado depende do ‘conhecimento’, pois conhecer faz com que se rompam estereótipos e pressupõe saber quem é o outro, a partir das possibilidades; o conceito de ‘compreensão’ pressupõe um olhar para as necessidades do outro e sua adequação às nossas próprias dificuldades; ‘alternância’ se refere à saída da mesmice e à necessidade de uma avaliação permanente do que já se fez, do que se faz e do que ainda poderia ser feito diferente; a ‘esperança’ leva à compreensão de que o outro crescerá com o cuidado e em seu próprio ritmo; a ‘paciência’ permite que o outro cresça à sua própria maneira, dando-lhe tempo e espaço; a ‘honestidade’ é necessária para que as coisas possam ser vistas como são, e não como gostaríamos que fossem; a ‘confiança’ faz com que se possa crer na capacidade do outro e pressupõe a crença de que todos podem crescer à sua própria maneira; a ‘humildade’ leva a uma modificação e ao entendimento de que sempre é preciso continuar a aprender, que cuidar não é privilégio e que também somos, seremos ou já fomos dependentes de cuidados; já a ‘coragem’ nos equipa para enfrentar o que não conhecemos com confiança no outro, na capacidade de um cuidar que permita ir adiante sem antecipar

etapas, mas sem deixar de acreditar nas potencialidades e possibilidades de cada um (Rezende, 2002).

Esse cuidado, que é, segundo Diniz (2010), tão importante e ao mesmo tempo tão pouco valorizado por ser associado à feminilidade, precisa ser visto como essencial. É preciso reconhecer a importância da vulnerabilidade, da necessidade de cuidado – com os outros e com nós mesmos – e dos impactos dela sobre a moralidade e sobre nosso sistema político.

Em suma, as luzes que esses autores trazem são capazes de iluminar a prática e oferecer caminhos. Concepções de Berger de que características biológicas não são suficientes para nos definir como humanos e do quanto precisamos do outro trazem para o espaço educativo a responsabilidade de se repensar. Partindo de seu pressuposto de que o principal mecanismo impulsionador da socialização é a identificação, é fundamental que o professor compreenda a sua importância de se tornar um 'outro significativo' nesse processo de desenvolvimento da moral.

No mesmo sentido, Piaget e Kohlberg, ao enfatizarem a necessidade de se ultrapassar a heteronomia para atingir a autonomia a partir da noção de justiça, reforçam o papel socializador, cooperativo e facilitador que a escola deve assumir. Os autores alertam o quanto ambientes autoritários – baseados na coação, em regras unilaterais e obediência pautada no medo da punição, em que prevalece uma verdade única – apenas reforçam a heteronomia. Ambientes assim fazem com que crianças e adolescentes possam estacionar em estágios morais iniciais ou que os percorram mais lentamente, não sendo capazes de levar ao desenvolvimento da noção de justiça necessária à autonomia moral.

Em síntese, é importante, como relata Chaves (2020), que o professor se compreenda enquanto um colaborador disposto a buscar consensos, propor reflexões, negociar regras e estimular a cooperação em busca da cidadania e inclusão escolar.

Para isso, será fundamental a busca de pontos de intersecção, completude e alinhamento que possam levar à compreensão da integralidade do ser humano a partir de uma reestruturação do pensamento moral baseado tanto na justiça quanto no cuidado, com um caráter universal. É necessário que a escola seja capaz, como propõe Ribeiro (2017), de convocar aquele que tem o corpo 'normal' a refletir sobre as diferenças e sobre as barreiras impostas às pessoas com deficiência e de oportunizar, como Candau (2008) propõe, a luta pela igualdade, mas também pelo reconhecimento da diferença em uma sociedade inclusiva.

## 2.4 Inclusão Escolar entre debate e embate: a trajetória da educação das pessoas com deficiência

Que quem não cante dance a voz do outro!
Quem não toca, que dance pousado nos acordes de quem toca!
Porque perfeito, só tudo junto.
Só uma das mãos não faz o aplauso, só uma boca jamais fará o beijo.
Todos juntos, sim, podem formar a imensa risada...

Oswaldo Montenegro

O conceito de inclusão tem sua raiz etimológica no latim *inclusio* e, de acordo com Piccolo (2023), significa 'encarceramento', 'prisão'. Seu significado transforma-se em sinônimo de inserção social apenas no século XVII, e somente a partir da década de noventa passa a se configurar como meio de efetivação de espaços democráticos. Para o autor, a deficiência não é algo natural, depende das condições históricas e sociais de acessibilidade de cada cultura, do que cada uma valoriza e das barreiras que cria ou não.

A sociedade, para se tornar acessível, depende de vontade política dos governos para que haja participação de todos com equidade na vida social. Do mesmo modo, a Educação Inclusiva, na visão de Picollo (2023), representa modificação, reajuste de espaços e de relações, para que possam levar ao desenvolvimento do outro. Compreendê-la apenas como o ato de receber alguém e 'suportar' sua presença leva ao que ainda se vê nas escolas, ou seja, muitos desses alunos tornam-se os 'excluídos de dentro'.

A Educação Inclusiva se faz quando se modifica métodos, estruturas, garante-se aprendizagem, realiza-se adaptações arquitetônicas, curriculares, universaliza-se o processo de aprendizagem e valoriza-se a experiência da deficiência. Ela se faz quando a modalidade da Educação Especial consegue realmente tornar-se transversal e atua de forma complementar na educação regular. Ainda segundo Picollo (2023), a presença dos alunos com deficiência nas salas regulares favorece tanto o desenvolvimento psíquico e a aprendizagem quanto enriquece as relações humanas. Entretanto, o autor alerta para o cuidado com o conceito de 'Educação Inclusiva', pois o mesmo se refere a todos os alunos, e não apenas aos que são público-alvo da Educação Especial. Os 'alunos da inclusão', ou os 'incluídos', são ainda assim chamados talvez por terem sido o último grupo a fazer parte do sistema de ensino regular.

A educação das pessoas com deficiência na sociedade brasileira traz em sua memória coletiva, como atesta Carniel (2021), as marcas da invisibilidade e incapacidade por ela mesma fabricada. Sua concepção como ilegítima, construída pelo capitalismo que dela se beneficia, levou esse grupo oprimido à exclusão do direito à educação e até da condição de

humano. Mendes (2006) reforça que a educação das pessoas com deficiência seguiu os rumos ditados pelo contexto mundial, que no século XIX baseava-se em internações.

Após passar pelos períodos de exclusão, segregação e integração, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva se impõe como um ideal a ser buscado, tanto no Brasil como no mundo.

**Figura 1** – Desenho representando as diferenças entre exclusão, segregação, integração e inclusão




Fonte: www.filosofiahoje.com.

Como mostrado na Figura 1, a forma como as pessoas com deficiência foram vistas e tratadas em nossa sociedade passou por diferentes concepções. Essa trajetória se entrelaça com a própria história de um país colonizado em busca de ascensão a qualquer custo, através de investimentos na supremacia de uma raça superior e pura.

Durante o século XIX, era preciso ‘esconder’, definir um lugar subalterno que rebaixasse socialmente quem destoava e atrapalhava a imagem que se desejava construir de produtividade e de um projeto eugênico. Ao se observar o cenário trazido por Mello (2019), constata-se – em um país que foi o último a abolir o processo cruel de relações hierárquicas que foi a escravidão – que ideais abolicionistas misturavam-se à ideia de ‘anormalidade’ e improdutividade de grupos subalternos.

A miscigenação era vista como produtora de desigualdades e culpabilizada pelas imperfeições. A ideia útil – à sociedade e ao projeto eugenista – de normalidade que se desejava construir foi sendo edificada pela ciência e por sua concepção biomédica para normalizar e controlar ‘anormais’ e ‘monstruosos’, que eram então presenteados pelas bondosas pessoas da elite com o cuidado caridoso de hospitais psiquiátricos e instituições segregadas (Lima, 2020). Essas instituições, na opinião de Mendes (2019), não foram

incentivadas de maneira ingênua, e sim como forma de economia governamental, bem como de se retirar de um governo que fazia parte de uma sociedade capitalista a sua responsabilidade na educação dessa parte da população, compreendida como caridade e não como direito.

Além disso, críticas às instituições especializadas pautam-se também na questão de que essas instituições reforçam o preconceito, a exclusão social e o mascaramento de finalidades assistenciais que não levam à inserção social e profissional. No entanto, Mendes (2019) relata que, já em 2004, o número de matrículas desse grupo no ensino regular substituiu o das classes e escolas especiais e que, segundo o INEP, em 2005, de 5.66,75 matrículas de alunos público-alvo da educação especial, 3.23,259 estavam incluídas em classes comuns. Em 2013, o Censo Escolar indicou que, de 649.921 dessas matrículas, 77% se davam em classes regulares. No entanto, a autora adverte que acesso não é garantia de qualidade e que o fato de os alunos incluídos terem acesso ao atendimento educacional especializado nas salas de recursos – geralmente por uma ou duas horas semanais e por professores que não são capacitados para lidar com a demanda – não impacta a reformulação pedagógica que precisa ocorrer na classe comum e não garante qualidade e nem inclusão. Nesse sentido, ressalta que, embora no Brasil essas 'instituições especializadas' ainda existam – como existem ainda em todos os países –, elas não são e nem serão capazes de ameaçar a política de inclusão, mas sua função necessita de uma redefinição para que passe a realmente funcionar como uma 'escola especial', capaz de atender os alunos mais severos, que possuem o direito a uma adequação bem maior e até à substituição curricular dentro de uma sociedade inclusiva que precisa de espaços mais individualizados, porém repensados. Destaca ainda que a preocupação deveria ser, além da reformulação da educação, com a quantidade de alunos desse público, pois 60% dos jovens e crianças com deficiência ainda se encontram fora da escola (Mendes, 2019).

O século XIX foi considerado o 'século dos asilos'. Nesses locais insalubres, cuja intenção era controle e rebaixamento social das diferenças, crianças e adultos eram considerados os 'inválidos' ineducáveis e se misturavam. Para produção de um pensamento sobre as diferenças que servisse ao projeto eugenista de sociedade, inaugura-se, como ressalta Carniel (2021), o primeiro hospício. Logo, iniciam-se outras instituições especializadas e segregadas com o mesmo objetivo de normatizar a deficiência. A batalha antimanicomial é então travada a partir da luta contra a ditadura militar e a passagem de uma época em que os 'inválidos' eram apenas segregados para uma de maior humanização dessas pessoas.

No Brasil, o atendimento educacional à pessoa com deficiência iniciou-se na época do império, com o Imperial Instituto dos Meninos Cegos – atual Instituto Benjamin Constant – e o Instituto Nacional de Educação de Surdos – atualmente ainda com o mesmo nome e a sigla INES. Seguindo a trajetória da educação para pessoas com deficiência, a partir de movimentos comunitários e do descaso do governo foi implantado um pequeno número de classes e escolas especiais para atender crianças com deficiência na Rede Estadual. Tal fato pode ser compreendido a partir de Glat (2007), ao relatar os motivos pelos quais a Educação Especial passou a ser inserida no planejamento das políticas públicas no Brasil em 1970. Até aquela década, apenas os filhos da elite frequentavam as escolas. Porém, como a ampliação do acesso trouxe o fracasso escolar, a solução foi 'depositar' nas escolas e classes especiais o que 'atrapalhava', mantendo a mesma intenção de segregar e separar o que se acreditava ser a 'anormalidade'. Assim se inicia a escolarização desse grupo, mas não de todos, pois a maioria nem a esses espaços tinha acesso e encontrava-se escondida do mundo, aprisionada em seus próprios lares. Desse modo, a educação continuou seguindo seu caminho especializado e sem diálogo com o ensino regular.

Acompanhando a tendência mundial de repúdio à exclusão e busca de normalização, o Brasil passa a ter, como mostra Glat (2007), um olhar mais normalizador também sobre essas pessoas. Normalização não era, como parece a princípio, um tipo de tratamento para curar e/ou aproximar as pessoas com deficiência do padrão, ao contrário, significava aceitar que podiam participar da vida em sociedade da forma mais normal possível. O processo de redemocratização do país impulsionou a ideia de que deveriam ser integrados à sociedade. No entanto, esse processo não acolhia a todos, apenas aos que podiam se adaptar sem causar transtornos e 'tinham serventia' ao sistema opressor e capitalista. Era preciso prepará-los para que não 'atrapalhassem'. Era esse o intuito de criar e manter classes e escolas especiais. Quem conseguisse 'melhorar' migraria para as turmas regulares, que não tinham a intenção de modificar o que estava dando certo: formar trabalhadores úteis. Não havia tempo nem desejo para desviar desse caminho (Glat, 2007).

Entretanto, a partir da Constituição de 1988, essa integração começa a ser questionada, pois os alunos ficavam indefinidamente nas classes e escolas especiais. Como ressalta Mendes (2019), inicia-se a inserção desse grupo 'preferencialmente' no ensino regular das escolas públicas, com apoio do Atendimento Educacional Especializado – ou AEE –, termo utilizado em substituição à Educação Especial – mais atrelada à ideia de segregação – e que tinha o objetivo de apoiar o aluno na classe regular. No entanto, essa inserção no ensino regular pautava-se ainda no modelo de integração, sem preocupação com as necessidades dos alunos,

muito menos com as necessidades especiais de quem a ele não interessava. A crítica ao modelo de integração favoreceu a mudança de olhar e a busca por novos caminhos: a Educação Inclusiva talvez desse as respostas. As diferenças entre as duas concepções – integração e inclusão – são sintetizadas no Quadro 5:

**Quadro 5** – Apresentação das diferentes características dos modelos de integração e inclusão escolar

| Integração | Educação Inclusiva ou inclusão escolar |
|---|---|
| Preparação na classe ou escola especial para inserção em classe comum de quem se aproximar do modelo de "aluno ideal" imposto pelo padrão de normalidade;<br>A escola regular não se modifica para acolher a diferença;<br>A forma de ensinar continua a mesma para todos, e o aluno precisa se adaptar à cultura – geralmente meritocrática e classificatória – da escola para nela permanecer. | As diferenças humanas são vistas como normais;<br>Todos os alunos devem ser acolhidos no ensino regular;<br>Todos são capazes de aprender em seus tempos e de maneiras diferenciadas;<br>A escola se transforma para ensinar a partir das necessidades individuais dos alunos;<br>Reformulação de currículo, das formas de avaliar, do espaço físico, das condições de trabalho e da formação de professores;<br>Adoção de política educacional mais democrática, aumento de recursos humanos;<br>Educação especial passa a atuar dentro do sistema regular, através do suporte do atendimento do professor de Atendimento Educacional Especializado;<br>Maior articulação entre professores da educação especial e generalistas das classes regulares e maior valorização dos professores. |

Fonte: Autoral (2023). Adaptado de Glat (2007; 2021) e Mendes (2006).

As diferenças entre os dois modos de compreender a educação dos alunos com deficiência deixam claro que a mudança do modelo de integração para o da Educação Inclusiva ainda é repleta de desafios. Tanto que os dois modelos coexistiram na maioria dos sistemas escolares. Esses desafios ainda hoje não se mostram fáceis de transpor.

Essa filosofia de 'integração escolar' seguiu a proposta de normatização mundial, que continuou, como ressalta Mendes (2006), seu caminho de produção de exclusão até meados de 1990, quando se inicia uma nova fase, que trouxe um olhar pautado nas possibilidades dos alunos com deficiência. Nessa época, Carniel (2021) relata que a união entre ativismo e educação, impulsionada pela luta pela redemocratização do país, levou a uma maior humanização, igualdade de condições, políticas públicas de acessibilidade e direitos humanos, bem como inclusão social e escolar.

A visão biomédica e filantrópica passa a ser sociológica e firma-se, como afirma Mendes (2006), a convicção de que todos eram capazes de aprender. No contexto mundial, a Declaração de Salamanca se apresenta, em 1994, como um marco em defesa da inclusão social e educacional, e o caminho segregado e paralelo percorrido pela Educação Especial

passa a se voltar para a sua atuação como suporte ao ensino regular e para o reconhecimento da Educação Inclusiva como prioritária e capaz de abraçar todas as diferenças.

Os fundamentos e diretrizes para sua implantação a nível mundial se pautavam em uma Educação Inclusiva para todos os alunos com necessidades educacionais especiais que por algum motivo não estivessem conseguindo se beneficiar da escola, o que vai além dos alunos com deficiências. Essa Educação Inclusiva é compreendia por Glat (2007) como a que propõe educação para todos os alunos em turmas regulares, com um olhar para suas necessidades individualizadas e para a busca de aproveitamento acadêmico, e não apenas de socialização e convivência.

Já Mendes (2006), ao refletir sobre a educação especial, alerta que não existe uma concepção única de inclusão, conforme apresentado no Quadro 6, a seguir:

**Quadro 6** – Apresentação das diferentes características dos modelos de duas concepções de inclusão

| Educação Inclusiva | Inclusão total |
|---|---|
| CARACTERÍSTICAS<br>Foca mais na escola do que na sala de aula;<br>Melhor alocação seria sempre a classe comum, mas admitindo serviços de suporte, como sala de recursos, classe especial e escola especial;<br>Todos na mesma sala regular, mas com abertura para que sejam ensinados em outros ambientes, desde que a necessidade parta das possibilidades e necessidades elencadas no PEI.<br><br>OBJETIVOS<br>Dominar conhecimento para a vida futura;<br>Manutenção de um contínuo de serviços para o aluno com grau mais severo que não se adaptar ao ensino regular. | CARACTERÍSTICAS<br>Todos com idades equivalentes na mesma sala, independentemente do grau de severidade;<br>Reinvenção da escola para acomodação de todas as dimensões da diversidade humana.<br><br>OBJETIVOS<br>Não se pauta em ganhos acadêmicos, e sim em proporcionar relacionamento, socialização, combater o preconceito e a extinção de serviços especializados;<br>Beneficiar os alunos com graus mais severos que ficavam segregados e não tinham a chance de serem inseridos em contextos mais normalizantes. |

Fonte: Autoral (2023). Adaptado de Mendes (2006).

Como percebe-se, o debate tem se tornado embate, porém a concepção de educação inclusiva como um direito tem seguido sua trajetória. Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, desloca a Educação Especial para integrar a proposta pedagógica da escola regular em todos os níveis e promove, como relata Glat (2007), o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, ampliando também a oferta de vagas. A seguir, a Lei Brasileira de Inclusão – LBI –, de 2015, vem reforçar os valores da Declaração de Salamanca e trazer as diretrizes para que a sociedade se modifique para incluir, já que a deficiência encontrava-se no contexto excludente e nas barreiras que precisavam ser eliminadas.

Sobre essa trajetória, o Quadro 7 traz expostos os dados, em linha temporal, com as legislações, datas e pontos importantes:

**Quadro 7** – Quadro contendo dados em linha temporal com datas históricas e suas legislações referentes à área de Educação Especial e sua trajetória apresentada em ordem cronológica onde se evidencia um período mais segregacionista e a passagem para outro mais inclusivo

| | **Ano** | **Fatos históricos e legislações** | **Pontos relevantes** |
|---|---|---|---|
| **Período de Segregação** | 1850/1860 | Inauguração do Hospício Nacional dos Alienados, Imperial Instituto dos Meninos Cegos, Instituto dos Surdos-Mudos. | Construção da "bondade" enquanto instituição pública e do modo hegemônico como as pessoas com essas deficiências passariam a ser tratadas. Espaços para tratamento de pessoas consideradas defeituosas. |
| | 1854/1857 | Institutos para cegos e surdos-mudos | Objetivo de reparar, reabilitar, corrigir. Estrutura capacitista. |
| | 1934 | Constituição | Uma das primeiras redações a respeito da educação voltada para as pessoas com deficiência. Ideologia eugenista; reabilitação médico-pedagógica; vistos como "alienados" incapazes de estar na escola comum; olhar caritativo camuflado em boas intenções; colocação em espaços "adequados", como os de escolas especiais vinculadas a hospitais e instituições filantrópicas; capacitismo. |
| | 1935 | Instituto Pestalozzi | Criação do Instituto Pestalozzi em Minas Gerais sob liderança de Helena Antipoff. Termo "excepcionais" substitui "anormais". |
| | 1937 | Constituição | Deixam de ser responsabilidade da família para ser do Estado em instituições segregadas; classificados por testes psicométricos que os impossibilitava de cursar a classe comum; educação classificatória e segregacionista; capacitismo. |
| | 1961 | LDBEN<br>Lei nº 4.024/61<br>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional | Tornam-se sujeitos da educação, mas de forma segregacionista, pautada na inferioridade e caridade; colocados à margem da sociedade em organizações filantrópicas e particulares apoiadas pelo governo; capacitismo estrutural. |
| | 1971 | LDBEN<br>Lei nº 5.692/71<br>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional | Altera o texto da LBDEN de 1961, ao definir "tratamento especial" para alunos "excepcionais" que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matricula e superdotados. Não incentiva a promoção de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades dos alunos. Atendimento às pessoas com deficiência baseado na preparação para um trabalho com menos valia em oficinas. Reforça encaminhamento para classes e escolas especiais. Capacitismo. |
| | 1973 | CENESP<br>Início das classes especiais e escolas especiais | Centro Nacional de Educação Especial criado pelo MEC baseado na concepção de integração. Ações de educação isoladas. Mudança de um paradigma médico para um educacional segregado. Assistencialismo aos "excepcionais". Nesse período ainda não havia uma política pública de acesso universal à educação. Ainda não se efetiva uma política de acesso à universalização. Iniciativas isoladas do Estado – 41,8% das instituições especializadas se encontravam no ensino privado, possivelmente em |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | instituições filantrópicas. |
| | 1979 | Luta antimanicomial | Início da luta pelo direito à liberdade das pessoas com sofrimento mental e contra o tratamento instalado pela ditadura militar. Impulsionou os estudos sobre deficiência. |
| | 1981 | Ano Internacional das Pessoas com Deficiência | Promulgado pela Organização das Nações Unidas (ONU), dando maior visibilidade ao movimento político das pessoas com deficiência. |
| | 1988 | Constituição Federal – vigente | A pessoa com deficiência passa a ser cidadão de direito; busca de uma postura anticapacitista; igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Atendimento Educacional Especializado para as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Obrigatoriedade e gratuidade da educação básica de 4 aos 17 anos. Embora tenham ocorrido avanços na lei, as posturas sociais continuam capacitistas. |
| | 1990 | Conferência Mundial sobre Educação para Todos – Declaração de Jontiem | Parágrafo que tem intenção de incluir todos os excluídos no direito à educação básica (pobres, indígenas e diversas minorias). Crítica feita: pessoas com deficiência foram excluídas desse parágrafo de forma capacitista e foram citadas separadamente, como se a diversidade desse grupo fosse maior. |
| **Mobilização a favor da Inclusão** | 1994 | Declaração de Salamanca | Inspirada no Modelo Social de Deficiência – Educação de qualidade para todos, amplia o conceito de necessidades educacionais especiais; propõe que as escolas se modifiquem para atender a todos; educação especial na mesma estrutura curricular dos outros estudantes. |
| | 1996 | LDBEN<br>Lei nº 9.394/96<br>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional | Incorporação dos princípios da Declaração de Salamanca. Educação passa a ser pensada de forma mais inclusiva; educação especial preferencialmente dentro do sistema comum, com Atendimento Educacional Especializado obrigatório e transversal, mas podendo ser em classes ou escolas especiais para os alunos que requerem atenção mais intensiva e individualizada. |
| | 2001 | PNE<br>Lei nº 10.172/01<br>Plano Nacional de Educação | Reforça a importância de avançar em busca de uma escola inclusiva e aponta déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns de ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao Atendimento Educacional Especializado. |
| | | Lei Antimanicomial<br>Lei nº 10.216/01 | O projeto da reforma psiquiátrica foi apresentado em 1989 e sancionado apenas em 2001, dando fim aos manicômios. Reivindicação de liberdade para todos. |
| | 2008 | PNEEPEI<br>Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva | Inspirada no Modelo Social de Deficiência, busca assegurar e promover a consagração do mesmo; humanização e respeito à diversidade; educação anticapacitista. Desenho Universal de Aprendizagem: demarca o lema "Nada Sobre Nós sem Nós"; a deficiência passa a ser uma das formas de estar no mundo; reorganização das estruturas sociais para incluir; ensino e aprendizagem inclusivos e a favor de todos. Visão anticapacitista. |
| | 2015 | LBI<br>Lei nº 13.146/15<br>Estatuto da Pessoa com Deficiência | Inspirada no Modelo Social de Deficiência, advém da Convenção de Direitos das Pessoas com Deficiência, com a participação de movimentos políticos e sociais, que trouxeram o lema "Nada sobre Nós sem Nós"; muda o conceito de deficiência e busca a eliminação de barreiras, inclusão social e cidadania; educação como direito da pessoa com deficiência, sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida, segundo características e interesses individuais, não devendo hierarquizar por nível de desempenho ou conteúdo eugenista os sujeitos ao qual se destina. Aprimoramento dos sistemas |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | educacionais. Postura de humanização. Anticapacitista. |
| | 2016 | Lei nº 16.107/16 | Proíbe que instituições de ensino cobrem taxa reserva, sobretaxa ou quaisquer valores adicionais para matricula, renovação de matricula ou mensalidade de alunos com deficiência, garantindo seu ingresso e permanência nas mesmas. |
| | 2020 | Decreto 10.502/2020 Decreto da "exclusão" | Defende a criação de escolas e classes especializadas, que poderão ser ofertadas desde os anos iniciais, e educação bilíngue para surdos, se os pais assim desejarem. Aprovado sem participação da sociedade e de entidades da área da educação. Não compactua com os avanços em prol da inclusão do público-alvo da educação especial e contribui para drenar os recursos públicos. |
| | 2023 | Revogação do Decreto 10.502/2020 | Revogação do "Decreto da exclusão" e combate ao incentivo da segregação e fragilização dos processos de inclusão dos alunos com deficiência. |

Fonte: Autoral (2023). Adaptado de Lima (2020), Carniel (2021), Mendes (2019), MEC/SEESP (2007) e Nunes (2022).

Como percebe-se no Quadro 7, a partir da Declaração de Salamanca o movimento a favor da inclusão chega ao Brasil e há uma mudança de olhar em busca de uma educação para todos que respeite os direitos humanos, reforçando críticas à Educação Especial como segregacionista, à ideia de extinção das classes e escolas especiais e a inclusão radical. De 2003 a 2010, a priorização de políticas sociais e investimentos do governo Lula da Silva levaram à maior intensificação e priorização da ideia de inclusão total (Mendes, 2019).

No entanto, a promulgação apenas de leis e diretrizes não garante as condições de cumprimento. A educação inclusiva requer uma reestruturação total da escola que hoje se conhece e, principalmente, uma educação anticapacitista que seja capaz de acolher as diferenças e os diferentes tempos e modos de estar no mundo de pessoas com e sem deficiência. Esse novo cenário intensifica o embate entre os defensores de uma inclusão radical de todos os alunos com deficiência nas salas regulares e extinção das instituições especializadas, os que creem na transformação desses espaços e de seus profissionais para que se tornem apoios à educação inclusiva e ainda os que acreditam em uma aproximação mais cuidadosa dos alunos das classes e escolas especiais do ensino regular (Mendes, 2019).

A partir dessas constatações, Mendes (2006) alerta sobre a importância de um debate que não se transforme em embate com posições extremistas, como vem acontecendo. A política da Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva é analisada criticamente por Mendes (2019) a partir de diferentes e acirradas defesas e críticas sobre o papel que a

educação desse grupo deve assumir, que vai da manutenção das escolas e classes especiais como funcionam atualmente, sua conversão em Centros de Apoio às escolas regulares ou sua reconfiguração para que realmente possam escolarizar esse grupo com qualidade e garantir direitos de modo menos segregado. A importância de tal debate é corroborada por Glat (2007), ao reforçar a relevância de se escutar todas as vozes, para que juntas se possa descobrir caminhos capazes de trazer respostas sobre como melhorar a qualidade da educação para que se atenda a todos, em vez de gastar esforços discutindo sobre qual é o melhor lugar – neste momento em que a educação inclusiva ainda é capaz de excluir – para o aluno com deficiência estudar (Glat, 2007). Partindo dessa constatação, Mendes (2009) afirma que é preciso cuidado para que o foco não deixe de ser a dificuldade de se oferecer um ensino com equidade.

Reforçando tais ideias, Glat (2007) também alerta que, embora os avanços das leis sejam claros, é preciso olhar para dentro, tanto para as fragilidades da engrenagem de um sistema excludente quanto para histórias que, por tanto tempo inviabilizadas, ainda não haviam sido contadas sobre as pessoas com deficiência. A autora destaca a necessidade de atentar para cada um desses alunos e para suas necessidades de aprendizagem, que precisam ser trabalhadas junto aos colegas da mesma faixa etária, e enfatiza também a importância de se desenvolver um olhar que se deixe ficar em cada um desses alunos por mais tempo, um outro olhar, que exige uma certa demora e que para encontrar o outro depende de uma vontade política que os governantes não parecem dispostos a ofertar. Para muitos dos alunos com diferenças no desenvolvimento ocasionadas por deficiência físicas, motoras, sensoriais, cognitivas ou condutas atípicas, as necessidades educacionais especiais desafiam os alicerces da escola.

Sobre tal aspecto, Mendes (2006) traz algumas reflexões acerca da implantação de um verdadeiro sistema inclusivo e equitativo, ressalta que é preciso atentar para o interior de cada realidade e alerta que um discurso sem brechas, pautado na inclusão total, pode acabar produzindo formas ainda mais dolorosas de exclusão. Se a Declaração de Salamanca traz as diretrizes para o mundo que sonhamos, as ações públicas devem fazer com que cheguem a cada realidade, que, desnudas e sem máscaras, precisam lutar juntas para que essa história – de tanta luta por equidade e pelo direito de ser quem se é – possa continuar a ser escrita pelas mãos de todos. Mendes (2006) questiona se a inclusão total está sendo discutida em prol dos direitos universais dos alunos com deficiência ou devido à preocupação dos governos com o alto custo de escolas e classes especiais, afirma que a inclusão total dos alunos com deficiências severas na educação regular ainda é uma estratégia política discutível, já que a

situação requer um olhar permeado de cuidado, e alerta que é preciso lembrar sempre que a inclusão escolar que se deseja requer muito investimento, apoio, recursos humanos, melhores condições de trabalho e todos juntos pensando a prática.

Ainda do ponto de vista de Mendes (2019), a sociedade, para ser realmente inclusiva, requer alguns espaços especiais de qualidade para que não se corra o risco de exclusão de nenhum aluno com deficiência, mesmo as severas. A autora argumenta que pouco se discute a inclusão dos alunos com deficiências leves, que exigem poucas mudanças estruturais na escola e que configuram 80% desse público, mas uma parcela menor dos alunos com deficiência precisaria de uma reestruturação curricular total, de um olhar extremamente cuidadoso e muito conhecimento para que se beneficie do ensino regular. Na visão da autora, a Educação Especial deve priorizar a sua perspectiva inclusiva e a garantia de acesso à escola, porém sem a extinção de algumas escolas e classes especiais, que tentam garantir serviços de maior apoio a uma parcela menor de alunos com deficiências severas que, mesmo auxiliados por maiores adaptações, ainda não são capazes de se beneficiar da escolarização em classes regulares. No entanto, essas ‘instituições especializadas' deveriam, tanto quanto as turmas regulares, ser repensadas sobre se estão sendo suficientes e o que é necessário para que se busque melhorias que as transformem em verdadeiros espaços pedagógicos e inclusivos, com uma real escolarização e inclusão escolar e social. É por essa escola que é preciso lutar.

É necessário ainda, segundo Glat (2007), flexibilizar currículos e buscar suportes individualizados – que não serão os mesmos, nem se as deficiências forem as mesmas – para que os alunos tenham acesso à aprendizagem. Ressalta ainda que talvez a deficiência esteja na forma de ensinar a partir da diversidade. No entanto, as escolas preferem seguir em seu próprio tempo e esperar pelo que do outro parece ainda ser demais em uma sociedade competitiva e individualista, cujos valores se pautam no acúmulo de bens. Se as escolas não se olharem de frente, com todas as suas verdades, a Educação Inclusiva não passará de uma retórica.

# 3 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Este capítulo apresenta todas as estratégias metodológicas trabalhadas nesta dissertação – desde a pesquisa bibliográfica até as estratégias relacionadas à preliminar de campo, ao campo e à análise de dados. Assim, este capítulo está segmentado em 7 partes, a saber: (3.1) Fundamentos da pesquisa bibliográfica; (3.2) Alicerce da preliminar de pesquisa; (3.3) Alicerces do campo; (3.4) Apresentação dos participantes da pesquisa; (3.5) Análise dos dados; (3.6) Descrição das oficinas propostas na sequência didática; (3.7) Contornos inerentes ao produto da dissertação.

## 3.1 Fundamentos da pesquisa bibliográfica

Para lançar luz sobre este percurso e proporcionar o diálogo entre os dados do campo empírico com os do campo teórico, certos autores foram primordiais e, a partir deles, se desenvolveram outros diálogos, a saber: o sociólogo e teólogo Peter Berger (1973; 1977), luterano austro-americano, que veio cooperar com conhecimentos sobre o processo de socialização – como os indivíduos aprendem o modo de vida do seu grupo para viver em sociedade. Do mesmo modo, Jean Willian Fritz Piaget (1994), biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, explicou como a moralidade se constitui nas crianças e qual o papel da escola. Já a psicóloga e filósofa feminista Carol Gilligan tratou a questão da ética do ‘cuidado’ em equilíbrio com o ideal de justiça para a maturidade humana.

Para abordar temas como o capacitismo, as antropólogas e pesquisadoras brasileiras Anahi Guedes de Mello (2016) e Débora Diniz (2003; 2007) dissertaram sobre as motivações do seu uso, sua trajetória ao longo da história e os significados a ele atribuídos, ressaltando o quanto esse preconceito é ignorado e reforçado pela sociedade. Diniz também embasou o debate com outros autores para que se pudesse compreender os modelos de deficiência, bem como a aproximação entre os estudos da deficiência e do feminismo, em busca de direitos.

Já para contribuir com a reflexão sobre a trajetória da educação das pessoas com deficiência até o modelo atual de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil, a pesquisadora brasileira e doutora em Psicologia Enicéia Gonçalves Mendes (2006; 2009; 2019) trouxe a radicalização do debate sobre inclusão e os cuidados necessários para que não se transforme em exclusão. Por fim, a professora (UERJ), pesquisadora e doutora em Psicologia Social e da Cultura Rosana Glat (2007) veio clarear o caminho que tem sido

trilhado pela educação das pessoas com deficiência e a importância de uma transformação radical na escola para que a educação inclusiva seja possível.

Foram consultados também dados estatísticos, relatórios, anuários e boletins de sites como o do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e sites contendo legislação sobre Educação Especial. Todas as fontes e informações utilizadas neste trabalho estão contidas nas referências bibliográficas, de acordo com as normas da ABNT.

## 3.2 Alicerce da preliminar de pesquisa

A etapa preliminar de uma pesquisa recebe uma normativa regulamentadora a partir da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016), e não pode ser confundida com as fases já pertencentes ao projeto de pesquisa, pois se configura como um momento anterior à entrada no campo. É baseado nela que o pesquisador encontrará suporte para uma melhor interpretação do problema a ser averiguado e das possibilidades concretas para a realização do processo de investigação (Valim, 2008).

Essa fase revela-se de fundamental importância, pois, a partir de seus subsídios, o pesquisador poderá realizar as análises documentais referentes ao campo, visitas para observações ou ter contato direto com possíveis participantes e lideranças para captar nuances, sem identificações e registros públicos. Nesse sentido, essa percepção se dá a partir de um olhar mais próximo e atento sobre as condições existentes para a realização da pesquisa dentro da situação única na qual se encontra, auxiliando assim no levantamento das questões a serem examinadas (Valim, 2018).

A técnica utilizada nessa etapa preliminar foi a Observação Assistemática, que consistiu na obtenção de dados em relação à percepção que os alunos tinham da educação inclusiva, de forma espontânea, livre e ocasional. Embora as atitudes capacitistas tenham se dado eventualmente, não ocorreram de forma repentina e sem previsão da pesquisadora, pois, como mostra Rudio (1986), a Observação Assistemática pode se dar sobre um acontecimento que já era esperado, mas que se desconhecia exatamente o momento de sua ocorrência ou as características da dinâmica de seu desenvolvimento.

Devido ao fato desta pesquisa envolver alunos, a Observação Assistemática realizada durante essa etapa respeitou as diretrizes estipuladas pelas Resoluções nº 466/12 e nº 510/16, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2013; 2016). Dessa forma, foi possível que se viabilizasse o contato da pesquisadora com seres humanos antes da aprovação das bases da

pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição correspondente, sem que se colocasse em xeque a ética desse processo metódico de verificação.

Esta dissertação foi motivada por inquietações advindas da dor de perceber atitudes capacitistas nos alunos de uma turma regular do turno da manhã para com os alunos com deficiência da classe especial na escola municipal onde a pesquisadora leciona. Para compreensão dos reais contornos do campo e percepção de como se davam as relações entre essas turmas, foi realizada uma preliminar de pesquisa em um passeio escolar, através da observação das interações entre esses estudantes. Essa preliminar de campo se mostrou essencial, pois permitiu que, como salienta Valim (2018), se pudesse definir os contornos e os fundamentos da pesquisa de uma forma mais cuidadosa e fidedigna, sem deixar de respeitar os princípios éticos.

### 3.3 Alicerces do campo

Realizou-se também uma pesquisa de campo que, de acordo com Lakatos e Marconi (2003), objetiva o levantamento de informações, dados, busca de respostas, fenômenos e fatos a partir do que é considerado expressivo para a resolução do problema da pesquisa.

Esta dissertação se apoiou em uma abordagem qualitativa, que se constitui, segundo Chizzotti (1995, p. 79), em "uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito". Nesse sentido, esse tipo de pesquisa se preocupa com o universo de significados e valores de uma realidade que não pode ser quantificada, em que o pesquisador é parte do processo de conhecimento.

Para estruturar o campo, foi utilizada, do mesmo modo que na Preliminar, a técnica de Observação Assistemática – não estruturada –, que, segundo Lakatos e Marconi (2003), apresenta-se como um instrumento científico eficaz, na medida em que favorece a exploração direta de diversos fenômenos e comportamentos específicos e evidencia dados sem que se exijam técnicas elaboradas, perguntas prévias ou roteiros de entrevistas. No entanto, essa técnica não se configura apenas como uma apreciação passiva, já que, para se tornar eficaz, depende da atitude de prontidão, perspicácia e discernimento atento do pesquisador a tudo que lhe cerca. Nunes (2016) ressalta a importância de que esse olhar ativo esteja sustentado por etapas claras que definam o norteamento da investigação. À medida em que esse tipo de técnica de coleta de dados é planejada e registrada sistematicamente – com base no problema, levantamento das hipóteses, formulação de objetivos, controle sobre a validade e segurança da

pesquisa –, torna-se uma atividade científica. Nesse sentido, sua causalidade não se dá com tanta espontaneidade, já que o pesquisador sempre sabe o que observar, o que pressupõe uma certa interação e controle para chegar a resultados válidos.

Por permitir um contato mais direto com a realidade do campo em uma experiência casual, a utilização desse instrumento nesta pesquisa proporcionou a coleta, identificação e compreensão de fenômenos sobre os quais os alunos não tinham consciência, mas que podiam orientar seus comportamentos, já que esse tipo de preconceito faz parte da estrutura da sociedade. Nesse sentido, o capacitismo historicamente produzido e nem sempre percebido – inserido de forma subliminar no interior da produção simbólica social, a partir de uma concepção universalizada e sistematizada sobre o conceito de deficiência (Lima, 2020) – pode, a partir dessa técnica, ser evidenciado. Como essas relações sociais pertencentes a um contexto histórico são, segundo Antunes (2019), estabelecidas a favor da lógica dominante, produzem modelos hegemônicos que a escola, por estar inserida nesse arcabouço, sem perceber reproduz.

Diante do exposto, a Observação Assistemática se apresentou como a técnica mais habilitada para proporcionar a captação, através de todos os sentidos – e não apenas da visão ou audição –, de determinadas atitudes distorcidas dos alunos regulares em relação à compreensão sobre o que é inclusão de pessoas com deficiência no âmbito social e escolar e sua importância para a construção de uma sociedade melhor a cada dia, já que essas barreiras atitudinais muitas vezes não se mostram de forma explícita. Entretanto, Lakatos e Marconi (2003) advertem sobre a existência de alguns pontos negativos desse tipo de técnica. Segundo os autores, esses inconvenientes se referem ao fato de que alguns acontecimentos podem ocorrer ao mesmo tempo, tornando as informações inacessíveis ao pesquisador, bem como o fato de a presença do observador poder inibir os comportamentos e dificultar a coleta de dados. Porém, o fato de a pesquisadora ser regente da escola, e os alunos estarem familiarizados com sua presença, restringiu alguns desses prováveis riscos.

Para subsidiar a pesquisa de campo, as observações livres aconteceram em uma escola pública municipal da zona norte da cidade do Rio de Janeiro, onde a pesquisadora leciona como regente de uma das classes especiais. As observações assistemáticas do campo se deram em duas etapas: na sala de aula da classe especial, por motivo de espaço, e no pátio da escola, devido à possibilidade de maiores movimentos corporais. Essas observações, realizadas com o grupo do quinto ano regular do turno da tarde, buscaram uma melhor percepção da relação entre a classe especial e essa outra turma. Nesses momentos, disponibilizou-se para os alunos das duas turmas alguns jogos, brinquedos, músicas e materiais artísticos que, ao serem

explorados livremente e compartilhados, possibilitassem a realização de observações a partir das interações com os mesmos. Como essa técnica conta com uma abordagem de tempo, cada observação teve uma hora de duração.

Posteriormente, houve uma comparação entre a preliminar de campo – passeio escolar – e as observações assistemáticas do campo – em sala de aula e no pátio –, para que se descobrisse a relação entre as duas.

### 3.4 Apresentação dos participantes da pesquisa

Esta pesquisa envolveu 9 alunos com deficiência intelectual de uma classe especial e 28 alunos de uma classe regular do quinto ano do Ensino Fundamental I que possuía, entre eles, dois alunos com deficiência incluídos. Essa turma regular foi selecionada intencionalmente devido ao fato de os alunos dessa série apresentarem maior proximidade de idade – 10 a 13 anos – dos alunos com deficiência da classe especial, que eram mais velhos – 11 a 20 anos. Essas observações assistemáticas de campo aconteceram em duas sextas-feiras – dias 1 e 8 do mês de dezembro de 2023 –, por serem dias e horários mais livres para as duas turmas, e envolveram o total de 37 alunos.

### 3.5 Análise dos dados

Para a análise dos dados desta dissertação foi utilizada, tanto na preliminar de pesquisa, durante o passeio escolar, quanto na pesquisa de campo, a Análise de Conteúdo de Bardin (2011), que se configura como um conjunto de procedimentos sistemáticos e precisos para a análise, categorização e interpretação aprofundada dos dados qualitativos presentes na subjetividade de sujeitos e ambientes – tais como entrevistas, documentos, imagens e outros materiais. Enquanto esforço de interpretação, a Análise de Conteúdo proporcionou a oscilação entre dois polos – da exatidão da objetividade e da fecundidade da subjetividade – e seguiu três etapas principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Em conformidade com Serafim (2017), durante a fase de pré-análise foi realizada a escolha dos documentos, de acordo com os objetivos da investigação e a partir de uma leitura flutuante, que foi se tornando mais precisa aos poucos. Houve um primeiro contato com obras sobre o tema, para que fossem pensados objetivos e levantadas hipóteses que norteassem a interpretação do material a ser organizado no computador, descartado o que não fazia sentido e analisado o que necessitava ainda ser coletado e preparado para a análise. Já na exploração

do material, os dados foram analisados em profundidade, com o objetivo de identificar as categorias relevantes e as diferenças significativas entre as unidades de análise, para serem codificados e classificados em categorias e subcategorias. Por fim, foi realizada a análise de conteúdo, onde foram feitas inferências a fim de interpretar e discutir as categorias construídas.

**Figura 2** – Fluxograma: Etapas do Método da Pesquisa




Fonte: Autoral (2023).

# 4 PRELIMINAR DE PESQUISA: O QUE NÃO FALA, GRITA!

A etapa preliminar de pesquisa foi realizada com o propósito de encontrar suporte para uma melhor interpretação do problema a ser averiguado e das possibilidades concretas do processo de investigação (Brasil, 2016). Valim e Maciel (2018) ressaltam que, apesar dessa etapa ser mistificada e pouco conhecida, revela-se de fundamental importância para uma modelagem mais fidedigna e a delimitação dos elementos estruturantes da pesquisa.

Diante do exposto, a preliminar de pesquisa apresentada a seguir realizou-se através de uma observação assistemática durante um passeio escolar para os Jogos Inclusivos, organizado pela Secretaria Municipal de Educação. Essa atividade extraescolar contemplou alunos de uma turma regular de quinto ano do Ensino Fundamental I do turno da manhã e a classe especial (CE) da qual a pesquisadora é regente e teve como objetivo promover a cooperação entre todos. No entanto, a observação das interações entre os alunos desnudou alguns olhares capacitistas, falta de identificação, foco nas diferenças, exclusão e uma 'linha abissal' separando alunos com e sem deficiência.

Naquele momento, a escola municipal possuía 20 alunos com deficiência incluídos nas turmas regulares, além de quatro classes especiais (CEs) com até 10 alunos com deficiência intelectual. Faziam parte dessa turma do quinto ano regular observada 25 alunos de 10 a 13 anos de idade, e entre eles nenhum aluno com deficiência.

## 4.1 Preliminar de campo: passeio escolar

> Começo pelo silêncio... ouvir exige silenciar-se, abdicar do poder da sedução da palavra. Ouvir não é o mesmo que pausar a voz, é gesto ativo... somente sendo capaz de ouvir é que seremos tocadas por outras vidas diferentes das nossas. Ouvir precisa ser transformado em escutar.
>
> Diniz (2022, p. 17)

"Tia, ele passou de ano? Para que ano ele vai?" pergunta Lian, um menino de uma das turmas sem deficiência. Ao lado, Ben, aluno da classe especial, aguarda curioso a resposta. Tento escutar para responder, mas ainda apenas me sinto capaz de ouvir. Paro e me perco dentro de mim. Então me invade a imagem de Hana, estudante também da minha classe especial – uma adolescente tímida, carinhosa e doce de quatorze anos, que possui baixa visão e deficiência intelectual –, no passeio que a escola realizou junto com os alunos do quinto ano regular. Naquele dia, no ônibus repleto de todo o entusiasmo adolescente, tão repleto de diferenças, de algum modo, não cabia a diferença. Hana tenta sentar-se. Ao lado, uma das

alunas do quinto ano responde com olhar de indiferença: “Não, aqui já tem gente, ‘tô’ guardando um lugar”. Lugar que continuou vazio e ao mesmo tempo ocupado pela não aceitação do que destoava. Todavia, Hana parecia já estar acostumada. Segue em frente, firme. Tenta de novo e de novo. Ser quem era, de repente, não lhe parecia mais tão importante. Mas quem deveria ser para fazer parte? Decide, enfim, sentar-se sozinha em algum dos muitos lugares vazios, lugares de ninguém.

No fundo do ônibus, um grupo de adolescentes, em roda, cantava alegremente. Tento ajudar. Silêncio. Olhares que se desviam. Já havia a resposta. Respiro fundo para não explodir com verdades absolutas e lições de moral sobre aceitação. Dessa forma resolveria? Então, como modificar aqueles olhares? Decido contar a história da Hana, a história única da Hana, a que sempre contava, repleta de faltas: Falta de amigos, falta da visão, falta de lazer, falta de autonomia, falta de... Enfim, histórias de faltas. Entretanto, foi a partir dessa história piedosa que as meninas abriram um espaço, bem no meio do grupo, para que Hana, afinal, fizesse parte da roda. Sentaram ali Hana e suas dificuldades. Naquele momento, minha reação foi de dever cumprido e gratidão ao universo. Ela estava feliz! Tinha conseguido.

Finalmente, ao término da viagem, volto ao local onde a tinha deixado. Hana ainda estava ali entre elas, mas havia sido transferida disfarçadamente para outra cadeira mais afastada, em um canto perto de uma janela, fora da roda, na beira. Tão perto da roda, tão longe para fazer parte. Quantas rodas ainda se fecham por aí? Quem somos para o outro e quem o outro é para nós? Será que em algum momento Hana fez parte?

Aos poucos, a lembrança do passeio vai se aquietando, mas, de algum modo, algo ainda gritava dentro de mim. Chego à escola. Portas e mais portas se abrem e dela saem alunos sorridentes, conversando alegremente. Alunos que se acolhem, que se escolhem. Entro então em uma das salas das turmas regulares e pergunto se sabiam quem eu era e o que fazia naquela escola. “Eu sei, você é a professora dos especiais!”, muitos disseram. E aquelas falas, tão espontâneas, foram se deixando ficar em mim como um fantasma: “É, daquela sala lá de trás que tem brinquedos. A sala dos diferentes. Dos que são deficientes. Eles nascem com ‘probleminhas’. São os que NÃO sabem falar. É, mas tem uns que falam. Na sala dos que NÃO entendem, são os que NÃO conseguem andar, eles NÃO são como a gente. NÃO sabem olhar, NÃO aprendem. É, você tem que explicar o que é o certo e errado para eles. É porque eles têm problemas no cérebro. NÃO podem ouvir barulho. Têm problema no olho, na boca, no pé. Gritam. Eles são especiais e a gente NÃO. É que, quando o bebê está na barriga, NÃO nasce como um ser humano normal. Nasce com problemas no corpo. Lá na sala dos especiais

é onde se cuida deles. Porque demoram para aprender. NÃO aprendem! Têm deficiência mental, têm autismo. NÃO têm muito raciocínio... NÃO! NÃO! NÃO!".

Desisti de contar os 'nãos' que escrevi quando registrei essas falas. Então, sou a professora da turma que só brinca, da qual só cuido, que não sabe o que é certo, que tem apenas deficiência, que nem chega a ser de humanos?! Bem, então essa é a minha classe especial, uma história lida pelo olhar dos alunos das turmas regulares da escola onde trabalho, reconhecida no bairro por ser inclusiva. E o que ficou deles? Apenas uma pequena parte de uma história, uma história única em que eu, de repente, não os reconhecia.

Era preciso rever essas narrativas, mas onde encontrar essa história que não seja contada pelo vencedor? A que conheço ainda precisa ser construída pelo olhar do outro e ser contada por uma classe para lá de especial e cheia de possibilidades, em que todos já se percebem, de algum modo, campeões: o campeão do futebol, da leitura de palavras, do reconhecimento das letras pelo toque, campeão de ajudar o colega, de cantar, de pintar, do quebra-cabeça, de correr com o andador, de arrumar o estojo e de prosseguir em uma caminhada cheia de possibilidades, construída juntos. Uma turma que torce por times diferentes, com a mesma intensidade com que se respeita, sem que eu precise ensinar o que é certo e errado. De alunos cheios de questionamentos: "Por que o xixi é amarelo?" Me pergunta, certa vez, curioso, um dos meus alunos da classe especial, o Ben. Questões que nem as turmas regulares e nem mesmo eu consegui responder. Uma turma de eficientes, apesar de deficientes. Mas essa história ainda precisa ser achada. Ela não pode ser simplesmente entregue, precisa ser descoberta, reconstruída pelo olhar do outro e de mais outro e de todos outros dessa escola, da cidade, da vida.

Esperançosa, olho para dentro de mim e tento recomeçar. Lá fora, o barulho da chuva vai apagando as vozes das crianças. Aqui dentro chove também, sem que nada consiga emudecer o que se deixou ficar daquelas falas em mim. Hoje, só veio o Cauê para a aula. Resolvo levá-lo para integrar com os alunos de uma das turmas regulares. Tinha que anunciá-lo, pedir licença. Parei diante da porta com o discurso pronto. De repente, me dei conta do quanto eu, sem perceber, também reproduzia tudo o que tentava desconstruir com tanto fervor. Respirei fundo. Posturei Cauê com suas múltiplas deficiências em seu andador, seguro e empoderadíssimo, como sempre, sobre suas finas 'perninhas'. Entramos!

"Olá, turma! Este é meu aluno. O nome dele é Cauê. Ele é... ele é... é um... é campeão de quebra-cabeças e de corrida de andador! Ele pode brincar um pouco com vocês?" Cauê sorria como o campeão que era. Os colegas, que também se percebiam assim, foram se

aproximando alegremente. De repente, uma roda de crianças com seus brinquedos na mão foi se formando em volta dele, disputando sua atenção.

'Histórias' não podem mais ser silenciadas. E é assim que essa narrativa precisa ser construída, dia a dia, na alegria da troca, no aprender junto, no encontro com as possibilidades, e então, só então, outras histórias poderão ser encontradas por trás de uma história única e contada pelo olhar do outro.

As lembranças vão se apagando. Volto a mim. Olho para frente e lá está ainda Lian, um menino curioso como qualquer criança, aguardando a resposta que, em outro momento, seria dada sem reflexão e cuidado: "Tia, eles passaram de ano? Para que ano eles vão?" Ao lado, Ben, meu aluno da classe especial, espera também para saber qual era o seu lugar para o outro, para a escola, para a sociedade.

Tento escutar e não apenas ouvir. Então percebo que a melhor resposta é novamente a pausa. Respirar e pensar em cada palavra que entregamos ao outro quase sempre sem pensar: "Nessa turma todos passaram de ano, só que continuamos juntos na mesma classe para aprendermos mais!" Foi o que consegui dizer naquele momento. Ben me olha feliz e orgulhoso. Tinha passado de ano!

## 4.2 Achados da preliminar de pesquisa (passeio escolar) e análises

Para análise dos dados, trabalhou-se com a técnica de Análise de Conteúdo, de Bardin (2011). Tal técnica pressupõe trabalho de análise em três etapas, a saber: (1) pré-análise dos dados, (2) categorização e, posteriormente, (3) inferências. Na pré-análise o material foi organizado, na etapa dois – categorização – realizou-se a identificação das categorias de análise, a partir das informações que emanam do texto – por conta de semelhanças e divergências –, e na etapa de inferências discorreu-se a respeito das informações de cada categoria, valendo-se de material bibliográfico pertinente.

Assim, as anotações da observação assistemática apresentadas anteriormente foram lidas. A partir dessa leitura identificaram-se verbalizações, que foram organizadas na Coluna 1 do Quadro 8, a seguir. Posteriormente, essas verbalizações foram agrupadas por semelhanças que remeteram a categorias, apresentadas na Coluna 2 e explicadas na Coluna 3.

**Quadro 8** – Categorias para análise dos dados da preliminar de pesquisa

| **Aspectos evidenciados na observação assistemática das relações entre a turma regular do turno da manhã e a classe especial** | **Categorias** | **Explicação** |
|---|---|---|

| | | |
|---|---|---|
| Não deixar a aluna da classe especial sentar e guardar um lugar no ônibus onde não ficaria ninguém. | Exclusão | Esta categoria refere-se às formas de restrição e isolamento que prejudicam os direitos da pessoa com deficiência. |
| Fechar a roda e não deixar a colega da classe especial fazer parte. | | |
| Transferir a aluna disfarçadamente para uma cadeira afastada. | | |
| Acharem que na classe especial só se brinca. | Visão da classe especial | Esta categoria se refere à visão que os alunos regulares apresentam sobre o espaço da classe especial. |
| Acharem que na classe especial não se aprende. | | |
| Acharem que na classe especial os alunos são apenas "cuidados". | | |
| Achar que os alunos da classe especial nascem com "probleminhas". | Falta de identificação | Esta categoria relaciona-se à falta de identificação dos alunos regulares em relação aos da classe especial, vistos apenas a partir da deficiência. |
| Perceber os alunos da classe especial apenas como pessoas que possuem problemas no cérebro, no pé, no olho, na boca e não nascem como seres humanos normais. | | |
| Perceber os alunos da classe especial como "os de outro tipo", os que apenas gritam e que não podem ouvir barulho. | | |
| Atitude do professor de parar para refletir antes de expor um discurso pronto, capacitista. | Papel da escola | Esta categoria remete à importância do papel que a escola tem a desempenhar em busca de uma maior sensibilização sobre a inclusão social. |
| Professor parar para se questionar sobre a melhor atitude em vez de repreender com lição de moral sobre aceitação. | | |
| Reprodução pelo professor de atitudes e discursos que tentam desconstruir uma visão negativa das pessoas com deficiência. | | |
| Percepção da importância pelo professor de ajudar na construção de uma história sobre os alunos com deficiência que vá além das impossibilidades. | | |
| Apresentar o aluno da classe especial como campeão de locomoção com um andador, mesmo após reflexão. | | |

Fonte: Autoral (2023).

Após a pré-análise e a categorização, realizaram-se inferências a respeito das informações de cada categoria, a partir de material bibliográfico pertinente. Tais inferências encontram-se apresentadas a seguir.

## [Exclusão]

Essa categoria foi definida após a percepção, em diversos momentos, de comportamentos específicos que demonstraram falta de desejo de aproximação em relação a uma aluna com deficiência, privando-a de estar junto, como é relatado na pesquisa: "Ao lado, uma das alunas do quinto ano responde com olhar de indiferença: 'Não, aqui já tem gente, tô guardando um lugar'. Lugar que continuou vazio e ao mesmo tempo ocupado pela não aceitação do que destoava. Olhares se desviam". Esse 'lugar' que continuou vazio no ônibus permaneceu assim também por muito tempo durante grande parte da nossa história, sem que

pessoas com deficiência pudessem lutar por ocupá-los como cidadãos de direito. Dessa forma, essas representações negativas da deficiência, que são socialmente reforçadas e muitas vezes determinam as práticas pedagógicas (Antunes; Glat, 2019), acabam se refletindo também na visão que hoje a sociedade tem desse grupo que ainda precisa lidar com diversos desafios para ser incluído em espaços públicos e privados. Sobre esse olhar estereotipado em relação às pessoas com deficiência, Crochík (1996) ressalta que se caracteriza por uma produção individual ou cultural que, ao se somar com a hostilidade, resulta no preconceito.

Em sociedades antigas as pessoas com deficiência eram consideradas como raça sub-humana e por esse motivo poderiam ser eliminadas. Na Roma Antiga, onde o corpo perfeito era valorizado por ser útil às guerras, as leis negavam os direitos dos recém-nascidos com 'distorção da forma humana', considerando-os 'monstruosidades'. Já na Grécia Antiga, era permitido aos pais matarem os filhos com deficiência ou os abandonarem em montanhas. Esse comportamento se perpetuou em cidades como Esparta, onde eram jogados ao mar, e em civilizações como o Egito Antigo, que costumava usá-los como atração em circos.

Com o advento do Cristianismo na Idade Média, os deficientes começaram a ser considerados humanos e possuidores de almas, não podendo mais ser eliminados. Passaram então a ser vistos como anjos ou resultado de castigo de Deus e culpabilizados por sua condição. Com o discurso de que necessitavam de caridade para serem salvos, caminharam da exclusão à segregação em orfanatos e asilos insalubres (Antunes; Glat, 2019). Com a travessia para a modernidade, o mundo passa a ser explicado pela razão e ciência, mas o desrespeito a essas pessoas ainda fez parte da história, como quando foram submetidos a experiências científicas na Alemanha nazista.

Assim como as crenças religiosas e outras diferenças, a deficiência emerge das relações sociais, no processo de produção dos povos. Nesse sentido, o preconceito, a rejeição e o abandono, comuns em boa parte de nossa história, ainda hoje se fazem presentes. De acordo com Lima (2020), o fato de vivermos em uma sociedade desigual, que visa o lucro, que impõe padrões físicos e comportamentos de luta pela sobrevivência em um contexto de grandes privações, beneficia o pensamento enrijecido e o preconceito.

Como aponta Crochík (2011), algumas vezes esse comportamento se mostra de forma explícita. Porém, com a pressão social que nos direciona ensinando o que é integridade, diferenças entre certo e errado, bem e mal, esse sentimento latente se camufla em indiferença ou frieza. Nesse sentido, a discriminação gerada pelo preconceito pode levar tanto à segregação quanto à marginalização, como pode-se perceber na parte do texto em que a aluna é transferida para outro lugar: "Hana buscava fazer parte, mas estava na beira". Ela conseguiu

em determinado momento ser incluída marginalmente naquele grupo alegre de adolescentes, mas de forma precária.

Porém, apesar do capacitismo estar implicado na sociedade como um todo e permear as relações, as crianças se constituem sujeitos ainda inacabados, cujos valores morais estão sendo construídos a partir da interação. Portanto, cabe à escola o importante papel de propor desequilíbrios (Piaget, 1994) e oportunizar novas formas de se relacionar a partir de reflexões, de diferentes pontos de vista, do conhecimento, de pensamentos plurais, do respeito mútuo e de experiências que possibilitem 'aprender a ser' juntos, para que não haja mais tantas 'rodas' se fechando por aí.

Apesar do comportamento de exclusão ter feito parte da trajetória de nossa história, pautando a rejeição a esse grupo que precisou por tanto tempo desistir do direito de escolher 'os seus lugares', ainda há um longo caminho a percorrer. Nesse sentido, é preciso que se lute por uma educação que possa levar à passagem da moral hegemônica aos princípios éticos da consciência moral autônoma (Pereira; Moraes, 2016). Só assim, a partir de uma educação que coordene aspectos cognitivos, físicos, afetivos e sociais, esses 'lugares de ninguém' deixarão de estar vazios.

[Visão da classe especial]

Sobre esta categoria percebe-se que a segregação e homogeneização desse espaço para atender apenas aos alunos com deficiências não faz com que seja concebido como um lugar de ensino e aprendizagem, como é percebido na fala das crianças: "Na sala dos que NÃO entendem, lá na sala dos especiais". Nesse sentido, a sala 'dos diferentes' reflete a concepção enraizada na sociedade de que a educação especial deve separar hierarquicamente os alunos entre os que aprendem e os que não são capazes de aprender, cabendo a estes apenas o cuidado caritativo (Antunes; Glat, 2019).

A visão das crianças remete às reflexões de Lima (2020) sobre a trajetória da educação especial, ao ressaltar como as ideias eugenistas (os bem-nascidos) – que partiram da supremacia racial eurocêntrica e da separação das pessoas em mais e menos capazes – influenciaram a sociedade e consequentemente a educação em busca de uma melhoria da raça humana. No Brasil, essas ideias ganharam força a partir dos estudos de Galton sobre a hereditariedade humana que buscavam a diminuição dos que eram considerados inferiores, frágeis e menos capazes intelectualmente. Essas concepções, ao serem aplicadas à educação no início do século XX, regularam decisões governamentais e deram início à Educação

Especial, que foi fortemente influenciada pela concepção do corpo incapaz e lesionado como sendo o único culpado por sua incapacidade, retirando da escola regular a sua responsabilidade (Lima, 2020). Essa trajetória, que partiu das segregações em asilos à integração escolar e atualmente à inclusão, ainda tem um longo caminho a percorrer para que a diversidade encontre o seu lugar e a verdadeira e necessária inclusão seja uma realidade.

Nesse sentido, a educação especial se apresenta na fala das crianças ainda com o viés do pensamento eugenista trazido da Inglaterra e Estados Unidos e do médico-pedagógico da França, que concebe esses alunos como os incapazes de aprender e os que necessitam apenas de cuidados. Essa influência eugenista e segregacionista levou, segundo Lima (2020), à criação de políticas públicas marcadas pela superioridade da raça pura e exclusão de quem se desviasse desse padrão.

Assim, as vozes das crianças vão reforçando os caminhos percorridos pela história: "É, daquela sala lá de trás que tem brinquedos, lá é onde se cuida deles". Essa visão capacitista, abstrata e infantilizada das pessoas com deficiência como eternas crianças traz, de acordo com Antunes e Glat (2019), novamente a ideia de que o espaço destinado a elas não é o da aprendizagem. Os autores ressaltam ainda que o surgimento da educação especial não teve o objetivo de dar oportunidades e melhorar a aprendizagem dos alunos com deficiência, mas apenas oferecer escolarização a esse grupo cuja diferença era vista como prejudicial à sua inserção na classe regular. A educação especial era destinada também a muitos repetentes e vítimas do fracasso escolar (Bueno, 2004 *apud* Antunes; Glat, 2019).

Por conseguinte, a discussão sobre a história da diversidade, do que foge à norma, que se caracteriza como classe especial – com alunos segregados –, precisa ser contada porque ela existe e persiste, mas, como não deveria existir, é apagada e deixada no limbo (Ratusniak, 2016). No entanto, neste atual momento de transição, deveria ser evidenciada e repensada de uma forma mais inclusiva. Se a educação e as classes especiais existem – para que maiores adaptações possam ocorrer? –, é porque a educação regular não foi capaz de cumprir o seu papel. Ao direcionar o olhar apenas para o padrão de aluno ideal que ela mesma criou, ao não se pautar no modelo social de deficiência e principalmente por não haver interesses políticos, não consegue ainda se adequar às demandas da verdadeira inclusão. Assim, além de ser preciso repensar quem é o sujeito real da educação e os modos como são vistos os alunos com deficiências (Antunes; Glat, 2019), é necessário problematizar algo que vem antes de qualquer tipo de proposta educacional: o preconceito internalizado que leva às barreiras atitudinais.

[Falta de identificação]

Sobre esta categoria verificou-se um olhar apenas nas faltas dos alunos com deficiência. De acordo com Mello (2019), o capacitismo funciona como um mecanismo de negação social em que as diferenças são vistas como carências em um corpo improdutivo, sem utilidade para uma sociedade que necessita de seu uso intenso para produzir, como é percebido na fala das crianças: “Eles nascem com ‘probleminhas’. Eles NÃO são como a gente. Você tem que explicar o que é certo e errado para eles. Eles são especiais e a gente não”.

Falas como: “Quando o bebê está na barriga da mãe, não nasce como um ser humano normal” nos remetem às pesquisas de Antunes e Glat (2019) sobre a influência da igreja na Idade Média, quando os deficientes eram vistos como mensageiros do mal e o corpo valorizado era apenas o perfeito, como também à forma como eram vistos nos séculos XIII e XIX, época em que o mundo passava a ser regido pela razão e a escola precisava produzir um sujeito moderno, útil e produtivo, no qual esse ‘corpo improdutivo e imperfeito’ também não se enquadrava. Foi assim que essa herança histórica de faltas desencadeou no inconsciente coletivo a impossibilidade de um olhar nas possibilidades.

De acordo com Crochík (2011), o preconceito não está relacionado diretamente com o alvo, e sim com raízes sociais e psíquicas, em que o preconceituoso não aceita em si mesmo uma característica deformada atribuída ao outro, que, ao gerar repulsa, se transforma em projeção. Transitando do individual para o social, Antunes e Glat (2019) trazem para o diálogo essa dicotomia entre o que se é e o que a sociedade espera que sejamos para sermos aceitos. Segundo elas, nos indivíduos com deficiência se forma uma contradição entre o seu modo de ser e aquilo que é considerado normal e aceito na sociedade.

A atitude preconceituosa de frieza vem do fato de os alunos com deficiência não serem vistos como seres humanos. A falta de identificação e de encontro do que é universal em cada indivíduo em particular leva à negação desse outro, que passa a ser visto como alguém que nem chega a ter as características comuns humanas. Portanto, precisa ser excluído, para que desapareça também o sentimento de fragilidade, piedade, insegurança, fraqueza ou outras incapacidades despertadas nos colegas das turmas regulares (Crochík, 2011).

Falas como: “Eles são de outro tipo!” ressaltam a importância de que sejam encontrados elementos de identificação e aceitação, já que, segundo Crochík (2011), pela idealização é difícil perceber a igualdade na diferença. Sem o devido cuidado, é o preconceito

em relação aos alunos com deficiência que irá se impor como um dos grandes empecilhos para a inclusão escolar, a integração ou qualquer forma de se repensar a escola.

Se a identificação com o outro não é incentivada e se só somos por meio dos outros, estamos negando a nós mesmos. É preciso que os alunos com deficiência deixem de ser vistos, como retratado na pesquisa, a partir apenas das faltas: “São os que NÃO sabem falar, são os que NÃO conseguem andar, NÃO sabem olhar”. Como Candau (2008) nos lembra, é preciso descobrir no outro o que é comum em todos nós, para que a igualdade emerja das diferenças e assim seja naturalizada.

[Papel da escola]

Sobre esta categoria verificou-se que a concepção do professor em relação à deficiência, à abertura para reflexões e para a verdadeira experiência são alguns dos fatores estruturantes para a busca de um olhar mais gentil e a inclusão dos alunos com deficiência. Bondía (2002) traz para o debate a necessidade de se pensar a educação com uma perspectiva que, além de política, seja existencial e estética, uma educação reflexiva que busque experiências que realmente ‘atravessem’ alunos e professores, e ressalta a importância da educação do olhar para o que não é dito, mas que precisa ser encontrado nas entrelinhas da escola.

É preciso se perguntar sempre o que se quis dizer e escolher o que fazer com o significado de cada pergunta que é entregue, como se percebe na pesquisa: “Tia, ele passou de ano? Então percebo que a melhor resposta é novamente a pausa”. É preciso também que não se tenha todas as respostas, para que elas possam ser buscadas e construídas juntos. Bondía (2002, p. 21), ao relatar que “cada dia se passam muitas coisas, porém ao mesmo tempo, quase nada acontece”, ressalta o quanto a experiência deve ser vivenciada como um território de passagem, de escuta, de abertura e recebimento do que chega e o quanto é preciso se deixar ficar, mas sempre a partir da pausa.

Entretanto, lidar com o capacitismo estrutural que se encontra enraizado em nossa sociedade não é tarefa fácil. Segundo Campbell (2009), tal conceito pode ser entendido como um conjunto de suposições e práticas que tornam as relações e os tratamentos desiguais em relação às pessoas com deficiência. No entanto, não se mostra sempre de forma explícita, muitas vezes se apresentando através de barreiras atitudinais que transparecem em despretensiosas palavras ou atitudes não só do aluno, mas também do professor, sem que sejam percebidas como preconceituosas, como é mostrado na pesquisa: “Parei diante da porta

com o discurso pronto. De repente, me dei conta do quanto eu, sem perceber, também reproduzia tudo o que tentava desconstruir com tanto fervor".

Essa reflexão denuncia o quanto as barreiras atitudinais precisam ser reveladas, explicitadas, repensadas e transformadas. Mas, para isso, é necessário investimento na pausa, no cuidado e em uma educação que promova, como relata Candau (2008), o reconhecimento do outro de forma solidária, que articule política de identidade com igualdade e favoreça o processo de empoderamento de grupos historicamente discriminados, para que possam lutar por igualdade em uma sociedade tão desigual.

Mendes (2006) ressalta o quanto a escola se apresenta como um espaço onde são criadas representações sociais que direcionam quem devemos ser e como percebemos o outro, e é preciso estar atento a elas, como nos mostra o texto: "Decido contar a história da Hana, a história única da Hana, a que sempre contava, repleta de faltas". Esses olhares piedosos para a deficiência, como outros tipos de olhar, não podem mais ser normalizados socialmente sem que sejam percebidos como capacitistas. Precisam ser explicitados e reconstruídos.

O texto evidencia também o quanto essas reflexões são tão complexas quanto necessárias, pois mesmo ao se fazer a pausa que levou à apresentação do aluno como exemplo de superação, talvez não se tivesse ainda encontrado a resposta: "Olá, turma! Este é meu aluno. O nome dele é Cauê. Ele é campeão de... de... de corrida de andador!" Ainda assim, estava lá a opressão encoberta, pois nenhuma pessoa com deficiência deveria precisar ser vista como herói para a superação de barreiras que foram – mas não deveriam ser – impostas pela sociedade. Logo, deficiência não é apenas um corpo lesionado, mas configura-se como um conceito que denuncia relações desiguais impostas por barreiras aos corpos com impedimentos (Diniz; Santos, 2009).

Todos podem ser motivo de inspiração, mas por suas qualidades. Se locomover com facilidade deveria ser um direito, e assim a visão do modelo médico de deficiência se mostra incutida nas palavras entregues ao aluno sem o cuidado necessário, demonstrando o quanto ainda é preciso ir sempre além das pausas.

### 4.3 Considerações adicionais sobre os achados da preliminar de campo: passeio escolar

Os dados da preliminar de pesquisa evidenciaram: (i) relação com a classe especial baseada em atitudes de restrição e isolamento; (ii) visão sobre o espaço da classe especial pautada apenas na incapacidade; (iii) falta de identificação com os alunos da classe especial; e

(iv) importância do papel da escola em relação à sensibilização sobre a inclusão escolar e social.

# 5 CAMPO

Após a preliminar de pesquisa realizada durante o passeio escolar, decidiu-se por seguir adiante e realizar mais duas observações assistemáticas. Para essas duas novas observações assistemáticas – aqui já associadas ao campo – o olhar já havia sido calibrado pela preliminar de pesquisa.

As duas observações assistemáticas do campo, apresentadas a seguir, foram realizadas no mês de dezembro de 2022, nos dias 1 e 8, às sextas-feiras, por serem dias mais livres para as duas turmas, e tiveram uma hora de duração, das 16 às 17 horas.

Uma das observações ocorreu na sala de aula da classe especial, onde foram disponibilizados jogos, brinquedos, materiais artísticos e músicas que, ao serem explorados livremente, possibilitaram observações sobre as interações entre os alunos com e sem deficiências. A outra foi realizada no pátio da escola, por esse espaço aberto oportunizar a observação das interações a partir do movimento.

## 5.1 Contexto do campo onde a pesquisa se realizou: objeto de estudo

Esta pesquisa realizou-se em uma escola pública municipal da zona norte do Rio de Janeiro. A instituição encontra-se em um bairro residencial de classe média e funciona em dois turnos. Atende 346 alunos, divididos em 4 turmas de Educação Infantil regular e 6 turmas do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental I, sendo 2 de quinto ano, uma em cada turno. Possui flexibilidade em relação à educação especial e oferece atendimento em turmas regulares com suporte da sala de recursos e em classes especiais. A escola possui 24 alunos com deficiência incluídos nas turmas regulares e 3 classes especiais que atendem alunos com deficiências intelectual e múltiplas, podendo receber até 13 alunos. Hoje, as classes possuem de 9 a 12 alunos, de 7 a 31 anos de idade.

A escola apresenta uma construção térrea com 9 salas com ar condicionado, incluindo uma sala de leitura e outra de reunião com um computador. As salas encontram-se ligadas por um grande corredor com corrimão e rampa de acesso. A maioria das salas possui televisão, sendo algumas *smart TV*. A escola conta com um professor de sala de recursos no turno da manhã, uma auxiliar de Educação Especial – AAEE – para atender aos dois turnos e dois estagiários, sendo um para cada turno. A instituição possui uma quadra de esportes descoberta ao fundo, mas que neste ano encontra-se desativada, o que faz com que as aulas de Educação Física sejam realizadas diariamente no único espaço aberto, que é o pátio da frente, o que

dificulta o acesso de outras turmas ao movimento corporal fora de seu horário nessa disciplina. Não há horário de recreio, as crianças lancham no refeitório e dirigem-se para suas respectivas salas de aula, o que dificulta a interação diária e o entrosamento entre turmas.

É uma escola respeitada, e alguns dos responsáveis que já foram alunos da mesma matriculam nela os seus filhos. Seu Projeto Político Pedagógico tem como título ‘Aprender a ser e a fazer na busca de transformação individual e formação de um grupo social consciente de seus direitos e deveres’. Sua missão: ‘Formar cidadãos conscientes capazes de compreender e criticar a realidade atuando na busca da superação das desigualdades e na busca do respeito pelo ser humano’. De acordo com seu Projeto Político Pedagógico, apresenta uma tendência progressiva crítico-social dos conteúdos e acredita no seu papel de difusão de conteúdo sem dissociação das realidades dos alunos. Sua clientela apresenta um nível econômico pouco favorecido, oriunda, em sua maioria, de uma comunidade – favela – do bairro e de conjuntos habitacionais ao redor.

Até o ano de 2022, havia na escola quatro Classes Especiais (CEs), que poderiam atender até 10 alunos. Neste ano de 2023, as CEs foram reagrupadas em três turmas, e o número máximo de alunos em cada uma foi ampliado para 13, sendo a classe especial citada nesta pesquisa transferida para o turno da tarde. Com esse movimento, a CE passou a se relacionar com novo contexto, trazendo novas reflexões. Certas dúvidas pairavam no ar: O preconceito se mantinha da mesma forma nesse novo grupo? Existiam ideias preconcebidas equivocadas sobre a importância da inclusão? As dúvidas e necessidade de conscientização ainda eram as mesmas?

A turma regular do quinto ano do turno da tarde pesquisada possui 28 alunos, na faixa etária de 10 a 13 anos. Entre esses, dois possuem deficiências. A maioria dos alunos dessa turma segue junta desde a Educação Infantil, incluindo Alex, que possui Síndrome de Down. A outra aluna com deficiência incluída, Luz, encontra-se dentro do espectro do autismo, nível 1 de suporte, e faz parte desse grupamento desde o terceiro ano do Ensino Fundamental, embora não se considere autista. Nessa turma regular de quinto ano, quatro alunos não encontram-se alfabetizados ainda, entre eles Alex, o aluno com Síndrome de Down. Uma das alunas, apesar de não ter laudo, diz ser ‘especial’ porque não consegue aprender, o que demonstra haver uma fronteira ‘borrada’ entre a ‘normalidade’ e a ideia de deficiência. Não há estagiários suficientes que possam auxiliar a regente.

A maioria dos alunos dessa turma do quinto ano regular reside no mesmo bairro da escola e não necessita de condução para chegar à mesma. Mais da metade faz parte de famílias com mais de três membros, possui pais separados e mora com mães que hoje residem

com namorados, tios, avós ou primos. Os responsáveis são motoristas de *Uber*, manicures, diaristas, atendentes, pipoqueiros, açougueiros, borracheiros, cozinheiras, garçons e faxineiras.

A classe especial possui hoje 9 alunos com deficiência intelectual, de 10 a 20 anos de idade, sendo 3 com deficiências múltiplas – conjunto de duas ou mais deficiências relacionadas, de ordem sensorial, física, emocional, mental ou de comportamento social –, 2 alunos com Transtorno do Espectro do Autismo, 1 aluno com Síndrome de Down e autismo, 2 com Transtorno do Espectro do Autismo e 1 com deficiência intelectual.

A maior parte dos alunos da Classe Especial está junta há mais de cinco anos. Todos passaram pela experiência do ensino regular antes de serem matriculados na classe especial, não moram no bairro da escola e utilizam condução para chegar até ela. Apenas três fazem terapias. A maioria dos alunos não tem acesso a lazer nem interage com amigos na comunidade, passando a maioria do tempo sozinhos com a família, vendo televisão ou no celular. As famílias são de baixa renda e nenhuma das responsáveis trabalha, por conta do cuidado com o filho. Mais da metade assume a família sozinha, sem a presença do pai. Quatro recebem o benefício da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS).

## 5.2 Dados da primeira observação assistemática do campo: sala de aula

> As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada.
>
> Adichie (2019, p. 32)

Sexta-feira, fim de tarde. Única oportunidade na semana que tínhamos para sair da sala de aula e ficar ao ar livre no pátio da escola, já que o mesmo era usado nos outros dias para as aulas de Educação Física. Havíamos convidado o quinto ano regular, grupo de idade mais próxima aos alunos da Classe Especial, para brincar com a gente. A data combinada para a interação chegou, era enfim a tão aguardada sexta-feira. Um dia de festa para a classe especial!

A turma de Educação Infantil (EI) já brincava no pátio, em um lado mais afastado, onde havia o escorrega. Naquele dia, por motivos de saúde, só estavam presentes 5 alunos da classe especial. Monto a pista de carrinhos no chão para que Cauê – deficiência intelectual, visual e motora – pudesse brincar sentado, já que só se locomovia com a ajuda do andador.

O quinto ano enfim chega, correndo em algazarra, iluminando com sua alegria aquele lugar. Era o momento de extravasar, soltar o corpo, por tanto tempo aprisionado na cadeira de

uma sala de aula que precisava dar conta de sua própria diversidade, de tanto conteúdo, simulados, várias demandas e cobranças de 'trilhas' sem fim pela Secretaria Municipal de Educação, sem que houvesse mediadores para auxiliar a regente como precisava. Era então para todos e para mim também o momento da experiência, cada vez mais rara, por falta de tempo.

Agora corriam livres de um lado ao outro, eufóricos. "Pique pega! Peguei!" A bola rolava por entre os alunos da classe especial, que, alegres, pareciam figurar naquele espaço aberto sem incomodar e sem parecer se incomodar, como um pano de fundo. Igor – Síndrome de Angelman –, Celeste – Transtorno do Espectro do Autismo e deficiência intelectual –, Gael – osteogênese, Transtorno do Espectro do Autismo e deficiência intelectual – e Hana – deficiência intelectual e baixa visão – observavam curiosos o movimento que ainda não era deles.

"Agora chega de correr! Vamos fazer alguma brincadeira!" – decide afetuosa e preocupada a professora do quinto ano. "De que?" – perguntam os alunos. "Coelhinho na toca!" – sugere a professora. O grupo se anima e corre ao encontro da regente. Vou trazendo, aos poucos, cada aluno da classe, pensando se era possível criar alguma espécie de ponte. Todos aguardam felizes e ansiosos. Explico a brincadeira. "Ah não, tia... Eles não! Eles não conseguem!" – diz João, um dos alunos da turma regular. Paro e olho para as outras crianças na tentativa escutar o que não era dito. Estariam atrapalhando o tempo do outro?

É preciso parar para realmente escutar pequenas palavras capazes de trazer leituras únicas. Era só um dos meninos entre tantos, mas ele estava ali, com seu olhar, a princípio tão afetuoso, e um mundo inteiro a transformar naquela pequena fala. Paro e penso mais na importância das palavras que entregarei ao menino do que nas que ele deixou ficar ali: reais, mas incompletas. Busco novamente por respostas que – desse lugar de fala de professora do atendimento educacional especializado e da classe especial – são facilmente encontradas. Era preciso entregá-las e aguardar: "Então eles serão as tocas!" – digo. João olha, curioso. Todos de repente sorriem. Já havia a resposta. Tocas, trocas, toque... O pano de fundo agora eram apenas as grades do muro da frente da escola. Inclusão! Faziam parte! Inclusão?

Assim, aos poucos, naquela tarde ensolarada de maio, pares foram se formando com alguma ajuda ou com muita ajuda, talvez. Mas sem resistência. Sorrisos largos, parcerias. O céu claro e os raios se sol naquele momento iluminavam totalmente o pátio da escola. "Coelhinho na toca 1, 2, 3!" Mãos entrelaçadas às do colega, braços que desciam juntos em sintonia, com afeto. Afetados, enlaçavam alegremente os corpos 'apanhados'. Corpos que não

se percebiam na diferença, que se acolhiam, que procuravam a deficiência, sem que conseguissem encontrá-la.

Hana sorria, não precisava naquele momento da visão para abraçar, sentir e nem de implorar para que o colega se deixasse ficar. Igor vibrava apoiado em minhas mãos, nas quais tentava se equilibrar. Éramos ‘toca’, que tocava e se deixava tocar. Éramos ‘troca’, de afeto, encontro, perceptividade, disponibilidade, equilíbrio, igualdade na diferença. Seus olhos complacentes pareciam gritar com a voz mais alta do mundo tudo o que não podia expressar através de palavras: “Eu estou aqui e faço parte também!”

Olho para essa turma tão acolhedora e penso em toda a exclusão vivenciada no passeio com o outro grupo regular do turno da manhã. Olho para dentro de mim e tento compreender. Por que não é sempre assim? O capacitismo então não seria estrutural? Por onde caminha esse tipo de preconceito? Estaria sempre tão explícito? Ter sido tão fácil modifica a importância do papel da escola em relação à discussão sobre inclusão social?

Algumas crianças brincam de pular corda. “Tia, quero pular!” – diz Hana. O que dizer a ela, se quase não enxerga? Penso rápido: “Então você segura”. A menina prontamente concorda. Hana vibra, aceita, parece feliz. No entanto, sua falta de coordenação ainda a impede de acompanhar o ritmo do outro. “Segura com ela!” – digo às meninas. “Coitada...” – responde a menina, com doçura. Hana naquele momento não demonstrava se importar com aquele olhar caritativo. Seria ela só a deficiência visual? A corda gira, gira. As crianças cantam: “Qual é o nome do seu namorado? A, B, C...” Hana sorri, sem se dar conta da mão que, em busca de outro ritmo, vai aos poucos soltando a sua, que fica para trás. Hana continua a sorrir, mão na ponta da corda, inerte – da corda que gira e gira, em um tempo que não é o seu.

**Figura 3** – Fotografia: De longe, uma cena inclusiva das alunas com e sem deficiência pulando corda



Fonte: Autoral (2023).

**Figura 4** – Fotografia: De perto, um olhar cuidadoso explicita o capacitismo escondido por trás da crença na falta de capacidade da pessoa com deficiência em bater a corda



Fonte: Autoral (2023).

"Tia, me empresta seu anel? Vamos brincar de 'Passa anel!'" – diz Jasmin, uma das meninas do quinto ano. "Hana e Cauê podem brincar também?" – pergunto, me referindo a dois dos alunos com deficiência. Nem preciso falar duas vezes, pois são abraçados e

direcionados com a ajuda física necessária – já que Hana aslém de deficiente intelectual é também visual e Cauê locomove-se com ajuda – para o banco onde já se encontram sentadas outras meninas. Todas cantam animadas: “Chora, Manuel, não chora, ele chora porque perdeu o seu anel, o anel está na roda, ele passa de mão em mão, ele vai, ele vem, ele está onde está o seu amor”. Mais uma vez, observo de longe aquela imagem alegre. Mãos unidas aguardam para serem tocadas, desejantes de serem as escolhidas. Cauê e Hana se mostram radiantes por fazerem parte, se beijam e se abraçam sorrindo. De repente, ao festejarem a oportunidade de apenas estar junto, se esquecem das mãos que, na ânsia dos afagos, já não mais se encontram na posição possível para que se possa sonhar em ser escolhido. O anel, ainda na mão da menina, circula em volta do grupo, na mão que se deixa ficar em cada uma das outras por ansiosos segundos, menos nas dos alunos da classe especial, que, sem mãos estendidas no tempo e jeito de todos, são pulados.

**Figura 5** – Fotografia: De longe, uma cena inclusiva; de perto, apenas “integração”. Durante a brincadeira, os dois alunos da classe especial são pulados por não estarem com aos mãos estendidas



Fonte: Autoral (2023).

Penso em interferir e dizer que precisam lembrar os colegas de deixarem as mãos na posição correta. Mas era preciso apenas tentar compreender, para tentar encontrar dentro e fora de mim as respostas. Hana e Cauê continuam 'participando' sentados na roda. Tão felizes por serem aceitos que não parecem perceber. A música continua a ser cantada: "Chora Manuel, não chora" era só o que, naquele momento, ainda conseguia ouvir.

"Gente, vamos brincar de 'Vivo ou morto'?" Rapidamente a turma se reagrupa e se enfileira na frente da grade do pátio. Venho trazendo meus alunos com alguma ajuda de um ou outro colega. Celeste – TEA e DI – custa a vir. O barulho, o excesso de estímulos, a dificuldade de interação não a fazem desistir. De repente, alguém segura sua mão e a traz: "Ela é especial, MAS pode brincar!" Ela vem. 'MAS' pode brincar. MAS? A palavra que ecoa em mim rapidamente se perde na fila de crianças, que se desfaz facilmente para acolher, sem que esse espaço seja solicitado. Abrem-se espaços, passagens. Seriam mesmo passagens?

"Vivo! Morto! Morto! Vivo!" – grita rapidamente a professora, com jeito acolhedor. Nova brincadeira se inicia. Um grupo sobe e desce no mesmo ritmo coletivo. O outro fica. Cauê, segurando em seu andador, não consegue abaixar e levantar com tanta rapidez, e se incomoda com o barulho. "Gente, todos estão brincando? Como podemos ajudar?" De repente, uma mão segura a da Celeste, outra se apoia no ombro de Gael. "Vem! Vamos juntos!" – dizem os colegas da outra turma. Passo a direcionar a brincadeira dando mais espaço entre os comandos e em um tom mais baixo. Cauê e Celeste olham para mim. Novamente, ali não cabia mais a diferença.

De repente, Cauê se distrai, segurando em seu andador. Todos vão. Ele fica. "Gente, Cauê perdeu, tem que sair!" – aviso. "Não tia, eles são café com leite!". 'Café com leite' é o que fica. "Mas por que?" – pergunto, curiosa. "Porque não conseguem... eu acho, né?" E é a dúvida no fim da frase do menino que me mostra o caminho.

O sol de fim de tarde ainda iluminava aquele dia. De repente, Igor (Síndrome de Angelman) se aproxima, com seus passos trôpegos, da grade que separava o pátio da rua e permanece ali, tentando se equilibrar. Escola em busca de equilíbrio. Um homem que passa pela calçada para e observa. Me aproximo. "É seu filho?" – pergunta. "Não, é meu aluno". "Nossa! Que lindo! Ele é um guerreiro! Você deve ser iluminada! Essas crianças são anjos enviados por Deus! Não têm maldade. Tão feliz, olha só! Ele tem uma missão, veio para ensinar! E a gente ainda reclama da vida...". A voz daquele homem se impõe por trás das grades que separam a escola da cidade. Meus olhos se perdem em suas frestas, e é por ali que agora vejo o sol, por entre as hastes de ferro do muro da escola. Raios sutis invadem timidamente a rua, outros batem nas grades, transformando-as em imensas sombras no chão.

Como romper grades, às vezes tão sutis? Penso nas separações, na distância entre igualdade e diferença e no quanto é papel da educação rompê-las em busca de pontes capazes de transformar não só a escola, mas a rua, o bairro, a cidade, a sociedade e cada um de nós, em prol de uma luta que seja de todos.

O que ficou desse dia, então, foi a possibilidade do acolhimento, de rodas que se abrem, de mãos que se apoiam. Nas entrelinhas, o capacitismo, que precisou ser procurado e que foi, de repente, encontrado em um olhar normalizado pautado nas incapacidades, travestido em pena, sutileza e boas intenções: "Eles são café com leite!" Daquela tarde ensolarada ficou a necessidade de a escola se adaptar para acolher as diferenças e o papel fundamental que tem a desempenhar para a disseminação de um olhar mais sensível e a desconstrução do capacitismo estrutural, tão presente ainda para além dos muros da escola.

## 5.3 Dados da segunda observação assistemática do campo: pátio externo da escola

> Não podemos ouvir tudo, silenciamos falas e canções... Escolhemos sons e ritmos.
> Algumas pessoas ouvem mais um som grave, outras uma nota mais aguda.
> Há quem ouça outros sons... e até mesmo nenhum.
> É a nossa escuta real que leva a uma ação entoada em conjunto,
> Incluindo nela também os que não ouvem materialmente...
>
> Diniz (2022)

Sexta-feira! Chega novamente o tão aguardado dia. Mesas afastadas, espaço aberto no centro da sala. Cantos de atividades diversificados carinhosamente preparados pelos alunos da classe especial: jogos, pintura, brinquedos e música para dançar. Uma hora no final do último dia da semana era o que tínhamos. Tudo pronto! O tempo se arrastava para cada um ali. Quatro e cinco... e seis... e dez... "Tia, eles não vêm?" Preocupada com a frustração que seria para os alunos da classe se eles não viessem, saio para saber o que aconteceu.

Encontro-os ainda terminando um simulado. Outros aguardam conversando na mesa do pátio: "Agora vamos na sala dos especiais... lá é para as pessoas do tipo deles... ficam lá porque são menos controlados por causa da condição que afeta o corpo deles". Ia chamá-los. Silêncio. Paro, curiosa, e ofereço-me à escuta, à espera das palavras que se enunciavam, para mim, repletas ainda de incompletudes: "É, eles têm doença que não tem cura, que não passa, não é como febre, que passa".

Pego meu caderno e começo a anotar aquela conversa informal, despretensiosa e, ao mesmo tempo, tão repleta de tessituras do outro, de fragmentos, retalhos, estranhamentos costurados: "Uns não sabem falar, não entendem. Tem um de cadeira de rodas que só puxa o

cabelo e tem mente de criança. Ela anda? Mas às vezes é acidente. O Cauê acho que foi um carro que passou na perna dele. Tem um que cai. Eles têm problema no DNA... no intestino... no sangue... A mãe bateu com a barriga sem querer. Não, ela ficou mexendo na barriga, fazendo muito esforço, aí a criança não dormia. Uma tem um olho mais fechado. Tem uma que tem autismo, que não sei bem o que é. Síndrome de Down é autismo, mas o Down é o autismo severo. Tem um que não pode correr porque tem um 'ossinho' quebrado. Acho que nasceram assim e não vão conseguir fazer as coisas, então Deus diz que a gente tem que gostar deles como são. Mas o Down tem cura, porque eu vi uma modelo Down no *YouTube*. Lá são diferentes, têm 'probleminhas', e alguns não conseguem brincar e ficam parados".

Curiosa, pergunto como são os dois colegas com deficiência incluídos em sua turma regular, e a visão agora me surpreende, pois vai além de uma história única de faltas: "O Alex – Síndrome de Down – é branco, meigo, tem Down, que não sei o que é. Acho que é quem não cresce muito e não fala direito. Ele é legal, mas não pode beber leite. Ele gosta de falar sobre o irmãozinho dele. Não entendo muito o que ele fala. Ele gosta de correr, de pique-pega, de jogar bola e de estudar juntando sílabas e letras. Está na minha sala desde pequeno, a tia ajuda ele. Luz – autista, nível de suporte 1 – tem o que? Não parece ter nada. Down? Ela só faz o dever quando quer, sabe muito, até de onde veio o xadrez. Faz o dever sozinha e contas de vezes e de dividir, mas tem vezes que só quer ficar desenhando pássaros, sempre pássaros, não sei porquê. Ela desenha muito bem".

Alguém chama. Tinham acabado o simulado. Era hora de entrar. Deixo os olhares das crianças aprisionados no caderno, mas as palavras os libertam sem cuidado. Ainda precisava aprender a 'desaprisionar' olhares. Fecho o caderno, onde as antigas palavras me esperam, abro a porta da sala, onde novas já não esperam. No centro, os alunos da classe especial aguardam. As crianças entram todas de uma vez, eufóricas, pintando o que parecia antes desbotado. A sala de aula ganha cor e se transforma em uma grande tela multicolorida. "Tia, pode colocar música?" Escolhem Black Pink – grupo coreano de K-pop.

Aperto então um botão e coloco a música pedida. Como um artista que pinga uma gota de tinta na tela, aquela pintura misteriosamente se redesenha. Agora são apenas duas cores em dois lados opostos: todas as meninas passam a cantar e a dançar, enquanto os meninos se afastam e se aglomeram na mesa de jogos. No cento da sala, invisíveis, os alunos da classe especial ainda aguardam, sem que possam escolher outros lugares e sem que sejam ainda os escolhidos.

Observo atenta aqueles muros feitos de escolhas e me pergunto o quanto foram ou não aprendidos. Quem os construiu? O que já entra na escola aprendido? O que é estrutural? O

que é cultural? Qual é o papel da escola? Pergunto a um menino de que música gosta. “Pão de queijo!” – responde animado. Aperto novamente o botão e troco a melodia. E, então, as tintas se mesclam na pintura, que volta a ser uma tela colorida: “Pão, pão, pão, pão de queijo, isso é tudo que eu desejo” – cantam e dançam meninos e meninas, em um grande e único ritmo coletivo.

Penso nos muros, nos facilmente quebrados e nos que ainda se mantêm de pé. Como construir pontes? Na mesa do centro da sala, isolados ainda, os alunos da classe especial ficam, talvez pela dificuldade motora. No entanto, ainda aguardam o convite que não veio. Alex – aluno com Síndrome de Down, incluído há vários anos na classe regular – circula confortavelmente pela sala, figurando sem ser visto – e sem parecer incomodar – no grupo regular de sua turma e também na mesa do centro da sala, onde se encontram os alunos da classe especial.

Aperto novamente um botão e tiro a música, como um maestro a comandar uma orquestra. Coloco Caetano Veloso. “Que música de velho é essa?” E, sob protestos, o grande grupo se desfaz, e as crianças vão se acomodando nas mesas de pintura, do jogo de cartas e na pista de carrinhos no chão. Diante de mim, várias cores misturadas formam agora diversos desenhos sobre a tela.

Hana e Cauê pedem para sentar na mesa de artes. Rapidamente, algumas meninas ajudam, levando-os carinhosamente. Todos começam a pintar. Hana aguarda, guarda, se guarda, sem saber se pedir ajuda faria com que deixasse de fazer parte. Paro agora para escutar silêncios e gestos. Cansa. Ela encontra o pote, derruba a tinta. O tempo passa. “Gente, todos estão pintando?” De repente, outra menina olha e passa a segurar a mão de Cauê sem perguntar se é o que ele deseja, já que não apresenta as mesmas dificuldades visuais que Hana e não precisa de mediação para esse tipo de atividade.

**Figura 6** – Fotografia: Cauê, aluno da classe especial sendo ajudado sem que haja necessidade desse tipo de mediação; Hana, aluna com deficiência visual pintando sem a mediação e adaptação que necessita



Fonte: Autoral (2023).

**Figura 7** – Fotografia: De longe, Hana (aluna da classe especial com deficiência intelectual e visual), parece incluída ao participar da mesma pintura junto às alunas da turma regular



Fonte: Autoral (2023).

Então me pedem desenhos para pintar. Escolhem borboletas. Sem pensar na arte como linguagem expressiva, desenho rapidamente alguns modelos prontos, na ânsia de observar. Entregam o pincel para Hana. Ela aguarda a tinta. Não consigo esperar. “Gente, Hana quer pintar também!” – continuo, agoniada. Alguém lhe entrega o pincel já molhado com qualquer tinta, mas a cor que começa a se deixar ficar naquele papel seca no pincel e ela continua ali pincelando sem cor. Ninguém parece perceber.

Interfiro mais uma vez, e o menino coloca em sua mão o pote de tinta. Hana agora pode molhar o pincel, mas passa a pintar a mesa, sem enxergar os contornos do desenho.

**Figura 8** – Fotografia: Olhando com cuidado, Hana encontra-se apenas “integrada” (uma das adaptações possíveis para que houvesse equidade seria contornar o desenho com barbante)



Fonte: Autoral (2023).

“Pessoal, alguém precisa de ajuda?” – tento novamente. “Ela já está pintando e está muito barulho, ela não vai escutar” – responde o menino que encontra qualquer palavra, mas as palavras já não o escondem.

As crianças continuam a se movimentar pela sala. No chão, um grupo brinca com a pista de carrinhos. Alex seguia seu caminho neutro, em que circulava de um lado a outro de seu lugar já estabelecido de ‘café com leite’. Entrava e saia dos grupos com facilidade, sem ser visto. É prontamente aceito, e os carros são distribuídos. Observo entusiasmada aquela interação tão fácil. Alex estende a mão e me mostra seu carro, sem parecer se incomodar. “Mas por que o dele só tem três rodas?” – “Está bom, só tem esses, não liga”.

Toca o sinal! “Ah... já?” Todos reclamam, os da turma regular e os da classe especial. Em mim fica a certeza de que deveria ser diferente e do quanto é papel da escola derrubar muros, juntar pedaços e criar pontes. Pensei mais uma vez em falar sobre moral, possibilidades, equidade e oferecer informação. No entanto, é preciso que descubram as respostas para que possam reescrever essa história por seus próprios caminhos, construindo-a coletivamente.

Fecho a porta da sala e caminho em direção à saída. Vou me afastando, tentando ainda juntar pedaços para entender de onde partir para que outras histórias possam ser contadas por trás de uma história única pautada apenas na deficiência. Olho para trás e levo comigo olhares,

silêncios que escapam e tudo que transborda. Mas, lá no fundo, ecoando, é apenas a voz do menino que sobrevive na memória: “Tia, deixa. Eles são café com leite!”

## 5.4 Achados do campo e análises

Para análise dos dados do campo também se trabalhou com a técnica de análise de dados de Bardin (2011). Como já mencionado, tal técnica pressupõe trabalho de análise em três etapas, a saber: (1) pré-análise dos dados, (2) categorização e, posteriormente, (3) inferências.

Assim, as anotações das duas observações assistemáticas apresentadas anteriormente foram lidas. Dessa leitura identificaram-se verbalizações que foram organizadas na Coluna 1 do Quadro 9, a seguir. Essas verbalizações foram agrupadas por semelhanças, que remeteram a categorias, exibidas na Coluna 2 e explicadas na Coluna 3.

**Quadro 9** – Categorias para análise dos dados do campo

| **Aspectos evidenciados nas observações assistemáticas das relações entre a turma regular do turno da tarde e a classe especial** | **Categoria** | **Explicação** |
|---|---|---|
| Formar pares com os alunos da classe especial sem resistência, mas achar que eles não vão conseguir participar de brincadeira. | Aceitação e integração | Esta categoria refere-se à aceitação afetuosa e integração dos alunos da classe especial pela turma regular. |
| Levar a colega da classe especial para a mesa de pintura, mas deixar que ela pinte a mesa. | | |
| Estar entre os outros, mas aguardar, invisíveis no centro da sala, o convite que não veio. | | |
| O aluno com deficiência incluído na turma regular, embora estivesse em movimento, circulava pela sala de forma neutra. | | |
| Acreditar que os alunos com deficiência precisam de caridade por serem incapazes e que por isso todos têm a obrigação de gostar deles. | Piedade | Essa categoria retrata o sentimento de piedade dos alunos regulares em relação aos alunos com deficiência. |
| Ajudar a aluna da classe especial a brincar com a corda movida pelo sentimento de pena. | | |
| Aceitar os alunos com deficiência nas brincadeiras, mas, movidos por sentimento de pena, não deixar que as ações prejudiciais sejam destinadas a eles. | | |
| Acreditar que os alunos da classe especial não conseguem participar das brincadeiras. | Falta de identificação | Visão dos alunos com deficiência da classe especial a partir apenas das impossibilidades. |
| Acreditar que os alunos da classe especial são de “outro tipo”. | | |
| Enxergar um dos alunos da classe especial apenas como o que tem cadeira de rodas e puxa o cabelo. | | |

| | | |
|---|---|---|
| Crer na incapacidade da aluna da classe especial de movimentar a corda para os outros pularem e bater por ela. | | |
| Ser aceito no grupo, mas receber um brinquedo inferior. | | |
| Acreditar que os alunos da classe especial são incapazes de brincar devido à dificuldade física. | | |
| Propor tempo para a experiência do estar junto, refletir e brincar. | Papel da escola | Esta categoria se relaciona à importância do papel da escola em relação à inclusão dos alunos da classe especial. |
| Interferir nas propostas de atividades, provocando os alunos regulares em relação à necessidade de equidade. | | |
| Perceber barreiras atitudinais em pequenos gestos, falas e comportamentos. | | |
| Mostrar que os alunos da classe especial podem participar da brincadeira de outro modo, com equidade. | | |
| Passar a refletir quando perceber expressões e posturas capacitistas. | | |
| Acreditar que a deficiência é um problema no DNA, no fígado, no intestino e no sangue. | Deficiência | Esta categoria se refere à falta de conhecimento que os alunos regulares possuem sobre as características das deficiências. |
| Acreditar que as crianças com autismo, Down, deficiência física e visual adquiriram as deficiências em acidentes. | | |
| Acreditar que a deficiência é culpa de falta de cuidado da mãe na gravidez. | | |
| Confundir autismo e Síndrome de Down. | | |
| Acreditar que a pessoa com Síndrome de Down que faz sucesso nas redes sociais foi “curada”. | | |
| Achar que a aluna com TEA (nível 1) não parece ter nada, considerando-a “normal” e “igual”. | | |
| Reconhecer outras características (para além da deficiência) do colega com Síndrome de Down incluído na turma regular. | Olhar nas possibilidades | Esta categoria mostra uma visão mais positiva em relação aos seus colegas com deficiência incluídos na turma regular. |
| Reconhecer outras características (para além da deficiência) da colega com transtorno do espectro do autismo incluída na turma regular. | | |

Fonte: Autoral (2023).

Após pré-análise e categorização, realizaram-se inferências a respeito das informações de cada categoria, valendo-se, para tanto, de material bibliográfico relevante. Tais inferências estão apresentadas a seguir.

[Aceitação e Integração]

Sobre esta categoria, verificou-se a presença da aceitação afetuosa dos alunos da classe especial pela turma regular. Entretanto, ao se refletir sobre determinadas partes do texto, percebe-se que, apesar dos alunos da classe especial serem aceitos no espaço e até inseridos nas atividades, as crianças regulares não percebiam a importância de modificá-las para que

todos pudessem participar com equidade, como percebe-se a seguir: “Hana pede para pintar e rapidamente algumas meninas a ajudam, levando-a carinhosamente até a mesa da pintura. Alguém lhe entrega o pincel já molhado com qualquer tinta, mas a cor que começa a se deixar ficar naquele papel seca no pincel e ela continua ali pincelando sem cor. Recebe agora o pincel com tinta e fica ali a pintar a mesa, sem enxergar o contorno do desenho”. Nota-se, a partir dessa situação, a importância de se diferenciar integração de inclusão.

Segundo Glat e Nogueira (2003), o termo integração, que significa ‘combinar em um todo’, se apresenta como um conceito seletivo que só aceita quem é capaz de se modificar para fazer parte desse todo. Dependendo do nível de capacidade do aluno, se dá apenas se as próprias características dos alunos com deficiência permitirem. E, em caso negativo, é excluído do todo. “Vou trazendo aos poucos os meus alunos. Todos aguardam felizes e ansiosos. Explico a brincadeira. ‘Ah, não, tia. Eles não conseguem”. Essa fala, pautada na integração, é atravessada pela concepção biomédica, que considera a deficiência como determinada apenas pela lesão inata e significativa do corpo considerado anormal. Esse modelo se impõe, segundo Lima (2021), a partir de uma ideia de superioridade de uns sobre os outros que separa os fracos dos fortes, investe nos bem-dotados de inteligência e traz uma visão acrítica da escola (Mendes, 2006).

No entanto, Diniz e Santos (2009) ressaltam que esse corpo da pessoa com deficiência só viverá a opressão se a sociedade na qual está inserido não criticar a cultura da normalidade. Nesse sentido, é o conceito de inclusão que descortinará a equidade (Bondía, 2002), no momento em que o foco passar do corpo lesado ao rompimento das barreiras impostas a ele e se adaptar para incluir. Esse deslocamento dos impedimentos do corpo para o espaço relacional (Lima, 2020) e a remoção das barreiras que limitam a autonomia são, de acordo com Mello (2019), caracterizados como modelo social de deficiência. Não adianta ‘ser chamado para a festa e não ser convidado para dançar’, é necessário também que se compreenda a importância de se mudar os passos da dança, se necessário for, para que todos consigam participar com equidade, e possa se descortinar o conceito de inclusão.

No caso do aluno incluído na turma regular, embora demonstrasse conforto, seu lugar ainda era o da neutralidade, o de ‘pano de fundo’, o da falta de competência e de participação ativa, como retratado na pesquisa: “Alex seguia seu caminho neutro, em que circulava de um lado a outro de seu lugar já estabelecido de ‘café com leite’”. Entretanto, embora ainda assim estivesse em movimento, esse não deveria ser o seu lugar. Se as brincadeiras não atendem às necessidades de todos, é preciso rever regras, tocar lugares e valorizar as habilidades e potencialidades que permitam que cada um seja o que é, para que na escola caibam todos.

[Piedade]

Sobre esta categoria verificou-se a existência de piedade nos alunos regulares em relação aos com deficiência da classe especial. Entretanto, trilhar um caminho por onde trajetam conceitos de piedade, compaixão, equidade e capacitismo não parece ser simples. Sentimentos de piedade, embora tenham suas próprias raízes, têm sido confundidos com empatia e compaixão. No entanto, Brito (2017) ressalta que no sentimento de piedade há uma verticalidade que se relaciona não apenas à sensação de tristeza em relação ao outro, mas ao desprezo e superioridade de quem a sente em relação ao outro, julgado como inferior.

Muitas vezes esse sentimento alimenta o capacitismo e se apresenta mascarado em comportamentos corriqueiros e supostamente bem-intencionados que remetem às ideias de castigo de Deus e salvação pela caridade, como apresentado na pesquisa: “Acho que não vão conseguir fazer as coisas, então a gente tem que gostar deles como são”. Essa visão, de acordo com Mello (2019), remete tanto aos tratamentos caridosos que estiveram presentes na visão religiosa quanto à concepção médica de tragédia pessoal e corpo improdutivo socialmente, como é percebido em outras das falas: “Coitada...”

Nesse sentido, Barsaglini e Biato (2015) trazem para o debate a relação entre a naturalidade das forças com raízes históricas capazes de gerar piedade e compaixão em relação às pessoas com deficiência e as concepções de deficiência. No caso da deficiência, a compaixão e a piedade não retratam exatamente virtudes integrais. Segundo os autores, no caso das pessoas com deficiência, a compaixão pode ser transformada tanto em virtude como em poder por quem a oferece. Poder, no sentido de que, ao se sentir ético e superior, o compadecedor se considera capaz de saber a dimensão da dor do outro, que acaba por ser generalizada e ampliada, deixando de perceber a pessoa com deficiência a partir de sua individualidade e das possibilidades que tem de transpor as barreiras sociais. Virtude, no sentido de que a compaixão se apresenta como uma forma de oferecer uma felicidade que supostamente a pessoa com deficiência não possui, quando comparada a alguém sem deficiência, o que a coloca em posição inferior. A piedade e a compaixão, nesse contexto, deixam clara a ideia de que a deficiência significa naturalmente infelicidade e necessita de gratidão e pena (Barsaglini; Biato, 2015).

No entanto, de acordo com Diniz (2009), a influência das teorias do feminismo fez com que a deficiência passasse a ser vista a partir do direito à diferença e concebida como apenas uma das formas de estar no mundo. Essa visão passou a trazer uma maior aproximação

de todos os seres humanos a partir do cuidado, já que, em determinado momento da vida, todos viveram a dependência e precisaram de cuidados na infância ou a viverão durante a velhice.

Porém, a noção de deficiência como peso, bem como o processo de estigmatização, embora tenha suas raízes em tempos distantes (Antunes; Glat, 2019), ainda se faz presente em nossa sociedade. De acordo com Pereira (2007), apesar dos vários avanços em relação às possibilidades das pessoas com deficiência mostrados pela mídia atualmente, como nos esportes, elas ainda são vistas como incapazes de autonomia. Nesse sentido, é fundamental que a escola desenvolva um olhar sensível em relação à inclusão e aos direitos desse grupo. Portanto, estando a criança em formação, e sendo a moralidade um conjunto de normas que se desenvolvem e se estabelecem aos poucos na relação entre as pessoas (Brito, 2017), é papel da escola estimular o respeito ao outro, bem como a reflexão sobre o sentimento de piedade.

No entanto, sendo o ser humano definido a partir da convivência com o outro, a compaixão precisa funcionar como suporte para as interações e a formação de uma sociedade menos individualista. Dessa forma, é preciso, como argumentam Diniz e Santos (2009), que as crianças percebam a deficiência para além de um corpo com uma história única e piedosa de lesão, mas que, além de atitudes solidárias, possam compreender a deficiência como algo que denuncia as desigualdades impostas pela existência de barreiras.

Nesse viés, Freitas (2002), ao trazer as contribuições de Piaget, ressalta que os valores morais são construídos aos poucos na criança, a partir dos processos de acomodação e assimilação. Embora os indivíduos não percorram esses estágios no mesmo tempo, eles são pré-definidos e dependem dos anteriores para serem ultrapassados. Se na fase da anomia – antes de dois anos de idade – a criança ainda não é capaz de se diferenciar da mãe e não existem regras, na fase da moral hegemônica precisa ter claro o que é correto e incorreto em uma relação unilateral e incontestável de respeito às regras impostas pelo adulto, que lhe são apresentas de acordo com a cultura na qual está inserida. Já no terceiro estágio, caracterizado como moral autônoma, passa a existir a noção da reciprocidade, de opiniões próprias e a percepção de que as regras podem ser pensadas e acordadas a partir da solidariedade, da percepção de outras perspectivas e de acordos com os pares. Como destaca Freitas (2002), o respeito a essas regras parte sempre do respeito às pessoas, que a princípio vem de uma extensão do que sente pelas figuras significativas de autoridade que imita, para mais tarde emanar da relação com os pares.

Nesse sentido, os alunos regulares do quinto ano, por estarem dentro na faixa etária de 10 a 13 anos de idade, que corresponde ao final da fase da moral hegemônica (Piaget, 1994),

ainda encontram-se em construção sobre o real valor da inclusão escolar e social. Assim, é papel da escola buscar um ambiente íntegro de respeito, diálogo, convivência com a diversidade e reflexões que levem as crianças ao encontro de uma moral autônoma, capaz de fazer com que se coloquem no lugar do outro e construam as próprias escalas de valores.

Também é necessário abrir caminhos, como ressalta Fidalgo (2015), para que se possa desenvolver a empatia e, a partir dela, a compaixão e a possibilidade de se colocar no lugar do outro. Segundo o autor, de acordo com a neurociência social, são os neurônios espelhos os circuitos sociais que se desenvolvem desde a infância e criam sintonias dentro do cérebro com base no que vemos nas outras pessoas, possibilitando o desenvolvimento da empatia.

Diferente da piedade, a compaixão se apresenta como o último estágio do processo de compartilhamento afetivo e contágio emocional entendido como empatia. A partir dela, o indivíduo é capaz de se compadecer com a dor do outro e interferir para auxiliar aquele que sofre. É compreendida, de acordo com Brito (2017), como um sentimento que parte da identificação com o outro ao ponto de a dor do outro ser reconhecida em si, e a ajuda se dar sem interesses. Portanto, a compaixão precisa ser buscada com reflexão, valorizando cada pessoa com deficiência a partir de suas potencialidades e problematizando cada necessidade, sem generalizações, já que muitas vezes é oferecida uma ajuda antecipada por descrédito nas possibilidades dessas pessoas, sem que lhes seja perguntado antes se a desejam, como percebido na pesquisa: “De repente, outra menina passa a segurar a mão de Cauê, sem perguntar se é o que ele deseja, já que não apresenta as mesmas dificuldades de Hana”.

É necessário também que, ao incentivar a convivência harmoniosa e a percepção do que o outro sente, não se tente amenizar a deficiência com atitudes e expressões que, por trás da aparência solidária, são capazes de denunciar, muitas vezes em pequenas palavras, imensas barreiras atitudinais que se fazem presentes no capacitismo: “Ela é especial, MAS pode brincar”.

[Falta de identificação]

Sobre esta categoria verificou-se uma visão sobre alunos da classe especial a partir apenas das impossibilidades. Essa forma de ver, historicamente construída, do corpo distante da normalidade é percebida na fala de um dos meninos: “Eles são de ‘outro tipo’”. Foi essa forma de ver que justificou, como ressalta Antunes e Glat (2019), o isolamento desse grupo e o preconceito que viveram por tanto tempo.

De acordo com Diniz (2009) a base do capacitismo é achar que existe um padrão corporal normal resultante da cultura de normalidade, como retratado anteriormente: “Uma tem um olho mais fechado”. Segundo Antunes e Glat (2019), as pessoas com deficiência intelectual trazem a marca da incapacidade cognitiva e, quanto mais se distanciam das expectativas da sociedade e de um modelo ideal de sujeito, mais são vistos de forma discriminada, o que explica o olhar direcionado para a classe especial, já que esses alunos possuem, na maioria dos casos, além da intelectual, outras deficiências acopladas.

Assim, quando algo parece estranho é preciso torná-lo familiar, através das representações socais que se baseiam na ancoragem e categorização. Desse modo, a criança da turma regular, através do processo de ancoragem, nomeou o colega da classe especial que antes parecia ameaçador e o categorizou: “Lá são diferentes”. Ao colocá-lo em uma categoria em que cabia tudo o que não podia ser, precisou compará-lo com os ditos normais, reforçando o olhar nas impossibilidades (Antunes; Glat, 2019).

Nessa categoria, quanto maior a dependência, maior a infantilização, como se observa na fala do menino: “Tem um de cadeira de rodas que... e tem mente de criança”. Esse olhar de análise e reconhecimento, que é a princípio normal – já que a cadeira de rodas chama a atenção –, se veste de capacitismo com o julgamento que vem depois, baseado apenas na incapacidade corporal, como se a pessoa fosse apenas a deficiência: “Tem um de cadeira de rodas que SÓ puxa o cabelo... Ela anda?”

O olhar da turma regular ainda se apresenta pautado no que é capaz de perceber de longe, do lugar da pouca convivência, como a pesquisa deixa claro: “Uns não sabem falar, não entendem. Acho que nasceram assim e não vão conseguir fazer as coisas. Têm ‘probleminhas’ e alguns não conseguem brincar e ficam parados”. Entretanto, é preciso que se enxergue e analise cada pessoa que existe além do que a deficiência traz como impedimento. Porém, como nos mostra Crochík (2011), para que se supere o preconceito, é preciso transformá-lo em aceitação, e, para que isso aconteça, é preciso que seja admitido.

No entanto, somos uma sociedade em construção, com muitos caminhos a percorrer para que todos tenham seus direitos garantidos. Nesse sentido, assim como a escola, a mídia tem a grande função de tirar a deficiência do lugar da vitimização e tragédia social e mudar o olhar da sociedade para as possibilidades desses sujeitos, através de um maior protagonismo, como se tem visto atualmente e fica claro na pesquisa: “Mas o Down tem cura, porque eu vi uma modelo Down no *YouTube*”. Porém, a concepção de incapacidade enraizada é tão grande que, se a pessoa é vista com possibilidades, passa a ser considerada ‘curada’ da deficiência.

Diante do exposto, cabe à escola mudar o olhar ainda socialmente imposto sobre esse grupo marginalizado e trazer reflexões sobre a inclusão. Ser aluno e deficiente precisa ser compreendido como apenas alguns dos papéis que essas pessoas desempenham. É preciso conhecer outros, além da visão que a sociedade impõe, e criar condições para que possam desenvolver cada vez mais potencialidades. Praticado como nos mostra Crochík (2011), através de frieza, hostilidade, compensação de desejo, superproteção ou aceitação exagerada, se o preconceito, tão internalizado ainda, não for repensado pela sociedade, qualquer tipo de esforço em direção à mudança, seja curricular, legislativa ou adaptativa, se diluirá pelo caminho.

[Papel da escola]

Sobre essa categoria verificou-se a importância do papel que a escola tem em relação à mediação para a inclusão dos alunos da classe especial, já que o capacitismo, por encontrar-se enraizado culturalmente, pode escapar em pequenos gestos, atitudes ou palavras, sem que seja reconhecido como tal. Nesse sentido, seu papel – enquanto aquela que proporciona o espaço para a escuta sensível e convivência capaz de levar à percepção de que cada um é também o outro, com dores e alegrias parecidas – mostra-se de fundamental relevância.

A escola pós-moderna, capitalista e globalizada deve ter o desafio de transformar individualismo em ação coletiva. À vista disso, Bondía (2002) ressalta que essas características da atualidade levam a escola pós-moderna a priorizar apenas o acúmulo de conhecimentos e informações cada vez mais rápidas, para que não se perca tempo com a dúvida. No entanto, é do tempo da dúvida que se precisa.

A escola hoje carece da experiência de estar junto, do espaço para reflexão, do tempo para o brincar e para a escuta de silêncios, como os denunciados na pesquisa, através do olhar atento do professor: “Hana continua a sorrir, a mão apenas segurando a ponta da corda, inerte, sem se dar conta que a mão da colega, em busca do próprio ritmo, vai soltando a sua, que ficava para trás”. O olhar atento para cada mão que se solta e a necessidade de aprender o tempo do outro traz para a escola a grande responsabilidade de lutar para que o saber científico e da informação, como nos alerta Fidalgo (2015), não se sobreponha ao das relações.

Sendo assim, seu papel hoje é pensar sobre o que a sociedade deseja neste momento da história e buscar uma educação sistêmica, mais integrada e empática, que vá além do coletivo e provoque equidade (Fidalgo, 2015): “Gente, todos estão brincando? Como podemos ajudar? O que fazer para que todos possam participar?” Todavia, essa sociedade, voltada para a

satisfação das necessidades de consumo e acúmulo, tem ensinado apenas que se deve chegar na frente e vencer, sem que sobre o tempo de olhar para o lado em busca de uma equidade que faça com que todos cheguem em seus próprios tempos, mas que todos cheguem.

A escola da pós-modernidade requer o movimento de agregação de tudo e de todos, mas é preciso estar atento para perceber quais 'botões' apertar. Como mostra o texto: "Aperto um botão e o grupo se divide. Aperto outro e eles se aproximam. Aperto novamente e o grupo de desfaz". A cultura dos alunos precisa entrar na sala com as músicas que ouvem – equilibrando limite e abertura –, pois são sobre o que trazem de suas histórias, mas é preciso ir além, para que, ao ampliar repertórios, se aprenda novas formas de se estar e perceber o mundo.

O fato de a música se apresentar na pesquisa como disputa de território entre meninos e meninas leva à reflexão sobre as diversas lutas que foram e ainda são travadas na sociedade para uma participação igualitária de todos, entre elas a questão de gênero. O texto mostra que as meninas conseguiram fazer suas escolhas, mas que o grupo dos alunos com deficiência da classe especial ainda necessitava de muita mobilização para a superação de barreiras e conquista de espaços.

No entanto, de acordo com Diniz (2003), tanto os estudos sobre deficiência quanto os sobre feminismo partem da desigualdade e opressão contra grupos vulneráveis e precisam ser afrontados em uma luta única de todos contra qualquer tipo de opressão. Esses estudos sobre a deficiência tiveram início nos anos 1970 e em seus caminhos uniram política e teoria, do mesmo modo que o feminismo. Foram iniciados por deficientes brancos com lesão apenas medular que, preocupados com a retirada da culpa dos impedimentos do corpo para as barreiras sociais, buscavam a inserção na sociedade com mais autonomia, independência e produtividade.

Esses estudos levaram à superação do modelo médico de deficiência, separando deficiência – como fenômeno sociológico causado pelas barreiras que limitam a expressão do corpo com impedimento – da lesão como expressão biológica humana. Do mesmo modo, os estudos feministas separaram gênero – como força das estruturas sociais que oprimem a mulher – de sexo (Diniz, 2003).

Foi essa união das forças entre os estudos do feminismo e da deficiência que, segundo Diniz (2003), deu voz a outros grupos ainda mais invisibilizados, como o das cuidadoras, dos deficientes intelectuais e dos que, por possuírem deficiências graves, dificilmente se beneficiariam dessa independência. As críticas feministas levantaram novas questões,

deslocando o olhar da independência para o cuidado, solidariedade e possibilidade de vida digna com dependência.

O papel da escola se mostra então essencial para que se lute contra qualquer tipo de desigualdade, para que, ao escolher os 'botões' a apertar, as 'músicas' possam acolher a todas as diferenças humanas, independentemente de cor, classe social, etnia, sexo ou deficiência, proporcionando a interculturalidade e a ressignificação dos direitos humanos na contemporaneidade (Santos, 2022).

[Deficiência]

Sobre esta categoria verificou-se a falta de conhecimento sobre as características das deficiências. De acordo com a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2009, p. 3), pessoas com deficiência são definidas como:

> [...] aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Essa forma de ver a deficiência, embora não ignore os impedimentos e a desloque da matriz biomédica para os direitos humanos (Diniz e Santos, 2009), ainda hoje faz com que seja preciso lutar pelo direito de ser visto além da imagem corporal e com o direito à diferença, como visto na pesquisa: "Tem Down, que não sei o que é. Acho que é quem não cresce muito e não fala direito".

Como ressaltam Barsaglini e Biato (2015), do mesmo modo que as pessoas são únicas, cada deficiência possui um tipo de necessidade diferente, o que não é percebido pelas crianças, como mostra o texto: "Tem uma que tem autismo, que não sei bem o que é. Síndrome de Down é autismo, mas o Down é o autismo severo". Porém, é preciso que sejam reconhecidas para que não se ofereça a todas as mesmas soluções.

Vivemos em uma sociedade desigual que não procura corrigir os direitos humanos fundamentais. Tratamento igual entre deficientes pode trazer desigualdades. Na pesquisa, as crianças mostram desconhecimento em relação a essas diferenças: "Luz tem o que? Não parece ter nada. Down?" No entanto, pessoas com autismo são muito diferentes, por estarem dentro de um espectro, e precisam ter suas necessidades conhecidas para que a sociedade as respeite e promova a diminuição de barreiras e o acesso a diretos. Portanto, é preciso que se

compreenda as diferentes necessidades para que se lute por equidade e o direito à diferença (Silva, 2006).

[Olhar nas possibilidades]

Sobre esta categoria verificou-se uma visão mais positiva em relação aos seus colegas com deficiência incluídos na turma regular. Nesse sentido, percebe-se que a convivência é um dos fatores que colaboram para que esse olhar perceba o sujeito que está por trás da deficiência.

De acordo com Crochík (1996), o preconceito não provém das características de seu alvo, mas sim de algo que é atribuído a ele de forma distorcida da realidade. Como o objeto de preconceito já existe antes do contato, ele se apresenta independentemente da experiência. Entretanto, se a força dos conflitos psíquicos não se beneficiarem tanto de sua manutenção, é a experiência que se torna o antídoto para que o conceito prévio seja reformulado. Porém, ainda de acordo com o autor, não basta a experiência pura, o pensamento é o outro antídoto do preconceito e a oscilação e a dúvida o nascedouro da experiência, que necessita ser mediada pela constituição do próprio sujeito.

As representações sociais nascem das interações e vão se modificando de acordo com os contextos nos quais estão inseridas. Se são construídas, podem ser transformadas. Se para Vygotsky (1984) a construção da identidade é uma relação dialética de identificações e internalização de modelos sociais entre os indivíduos e a cultura na qual estão inseridos, precisamos do outro para nos constituirmos como humanos. Desse modo, é necessário ir além do simples contato superficial. A identificação oportunizada pela experiência de conviver e viver a diferença se coloca como o antídoto contra o preconceito. O autor defende as interações sociais como capazes de promover a humanização do outro, que precisa ser percebido como único e respeitado a partir de suas possibilidades, como se percebe na pesquisa: “Luz só faz o dever quando quer, sabe muito, até de onde veio o xadrez”.

Silva (2006) ressalta que a escola pública ainda se mostra como um dos poucos espaços para se conviver com diversos tipos de diferenças, e é ameaçador para o sistema, que precisa de pessoas dóceis e obedientes que não coloquem em risco o seu lugar de poder. A convivência é um risco. O sistema quer cidadãos que sejam preparados para o mercado de trabalho, adaptados, que aceitem e não percebam a exploração. A escola precisa então conscientizar as crianças quanto ao valor da inclusão, para que essa luta possa um dia ser de todos.

Nesse sentido, Antunes e Glat (2019) ressaltam que os processos de exclusão são complexos e que a segregação das pessoas com deficiência esteve por muito tempo pautada na lógica da igualdade, sem considerar as diversidades. No entanto, é a identificação que combate o ideal que fazemos do outro, como se percebe na pesquisa: “O Alex, ele é legal, mas não pode beber leite”. Através da convivência, percebemos que o outro não é quem gostaríamos que fosse, como nós também não somos o que desejamos ser.

De acordo com Candau (2008), é importante que se promova a articulação entre igualdade e diferença, de modo a compreender a igualdade na diferença. Se antes o desejo era por igualdade, o foco se deslocou para a diferença, passando da afirmação da igualdade para a igualdade na diferença. Direitos humanos que eram vistos como inabaláveis, hoje não são respeitados. É preciso reconstruir o que é comum, aproximando história de vida e gostos e promover relações solidárias para que todos se reconheçam nessa igualdade repleta de diferenças. Assim, a identificação nascida da experiência leva ao encontro do particular no universal (Crochík, 2011).

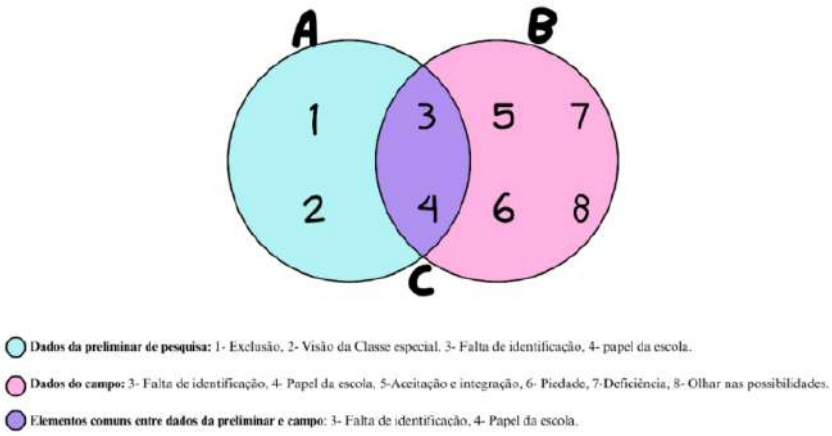
Histórias de faltas, para Crochík (2011), não são capazes de levar a identificações. É preciso, para que aconteçam, que exista contato, experiência, convivência e tempo para que se encontre desejos e gostos adolescentes iguais, como se percebe na pesquisa: “O Alex – Síndrome de Down incluído no ensino regular – está na minha sala desde pequeno, a tia ajuda ele. Ele gosta de correr, de pique-pega, de jogar bola e de estudar juntando sílabas e letras”. E, a partir daí, que se possa buscar outras histórias por trás das histórias únicas contadas pelo ‘vencedor’, como a que se apresenta na fala das crianças: “O Alex, não entendo muito o que ele fala. É branco, meigo. Ele gosta de falar sobre o irmãozinho dele”. “A Luz – aluna com autismo do quinto ano –, tem vezes que só quer ficar desenhando pássaros, mas faz o dever sozinha e até contas de vezes e de dividir”. Histórias que não são falsas, mas, como ressalta Adichie (2019), repletas de incompletudes.

## 5.5 Considerações sobre os dados da preliminar de pesquisa versus os dados do campo

Como já mencionado, os dados da preliminar de pesquisa evidenciaram: (1) relação com a classe especial baseada em atitudes de restrição e isolamento; (2) visão sobre o espaço da classe especial pautada apenas na incapacidade; (3) falta de identificação com os alunos da classe especial; e (4) importância do papel da escola em relação à sensibilização sobre a inclusão escolar e social.

Já os dados das duas observações assistemáticas realizadas por ocasião do campo evidenciaram: (3) confirmação da falta de identificação com os alunos da classe especial; (4) confirmação da importância do papel que a escola tem a desenvolver em relação à sensibilização sobre a inclusão escolar e social; (5) acréscimo de uma mudança na relação com a classe especial, que passou a ser baseada em aceitação afetuosa e integração; (6) acréscimo de uma mudança no olhar dos alunos regulares, que passou a se basear no sentimento de piedade em relação aos alunos da classe especial; (7) acréscimo de falta de conhecimento sobre as deficiências; e (8) acréscimo de uma visão mais positiva em relação aos alunos com deficiência incluídos na turma regular.

**Figura 9** – Gráfico: Análise comparativa entre dados da preliminar de pesquisa e dados do campo




Fonte: Autoral (2023).

Ao confrontar os dados da preliminar de pesquisa com as duas observações assistemáticas realizadas no campo, foi identificado um olhar para a CE baseado em exclusão e restrição – o que não se notou nas duas observações assistemáticas do campo –; também não se perpetuou a concepção da CE como espaço de não aprendizagem nas duas observações assistemáticas do campo. Conclui-se, assim, que, apesar da discriminação ser histórica e do capacitismo estrutural existir na sociedade, o fato de os alunos serem amorais e estarem em formação mostra que esses olhares estão sendo ainda construídos.

Nas duas observações assistemáticas do campo notou-se uma visão da CE baseada em aceitação afetuosa, integração e piedade, desconhecimento sobre as diferentes deficiências e olhar positivo em relação aos alunos com deficiência incluídos na turma regular. Conclui-se que o convívio com a diferença é enriquecedor e que é necessário, além de mais vivências

compartilhadas, que se ofereça informação e sensibilização para que se perceba o valor da inclusão e das necessidades de cada deficiência. Para que, a partir daí, se lute pela eliminação das barreiras urbanísticas, arquitetônicas, de transporte, de comunicação, tecnológicas e, principalmente, atitudinais.

Por fim, percebe-se em C – Figura 9 – que a falta de identificação com os alunos da CE e a importância do papel da escola foram categorias que estão presentes tanto na preliminar quanto no campo. Assim, conclui-se que, apesar do olhar afetuoso e da aceitação que se apresentou em B, o capacitismo muitas vezes se camufla por trás de atitudes bem-intencionadas, e que a mudança depende do importante papel que a escola tem a fazer para a construção de uma sociedade mais inclusiva. Diante do exposto, as observações assistemáticas viabilizaram importantes reflexões e foram basilares para a modelagem do produto técnico associado a esta dissertação.

# 6 PRODUTO CONSOLIDADO

## 6.1 Descrição do produto

A partir de então, foram planejadas oficinas que pudessem inspirar uma sequência didática, a ser apresentada através de *e-book* que leve à conscientização sobre inclusão e combate ao capacitismo. A seguir, apresenta-se a descrição das oficinas – mais detalhadamente no Apêndice A –, com etapas que envolveram tecnologia digital, dinâmicas de grupo, produção artística e rodas de conversa e que se alicerçaram no entrecruzamento dos achados da preliminar de pesquisa, de campo e no embasamento bibliográfico. Em cada fase, buscou-se a potencialização de espaços de sensibilização, conscientização, informação, parceria, mediação e reflexão crítica sobre o conceito de deficiência, bem como a elaboração de ações voltadas para uma educação anticapacitista.

O planejamento das oficinas mistas teve como fio condutor alguns pilares que favorecessem a reinterpretação da sociedade através de um olhar mais gentil: a Abordagem Triangular de Ensino de Artes (Barbosa, 2020), a Educação Libertadora (Freire, 1987), a mediação simbólica de Vygotsky (2001) e os Projetos de Trabalho (Hernández, 1998).

Subsidiadas por Barbosa (2020), as oficinas caminharam entre contextualização histórica, leitura da imagem e produção, ampliando o conceito de criatividade para além da livre expressão e do simples fazer. Ancorados na abordagem triangular (Machado, 2022), foi oportunizado o exercício crítico e a ação investigativa da arte e de seu contexto de produção ao longo da história da humanidade. A proposta de vivências artísticas se apoiou nas concepções de que a aprendizagem favorece o desenvolvimento, ao mesmo tempo em que este é socialmente construído. Assim, procurou-se valorizar a questão da interação do aluno com um ‘par mais capaz’ e com o meio sociocultural, capaz de transformá-lo e ser transformado por ele (Vygotsky, 1984). Além disso, as oficinas foram baseadas na visão de educação libertadora e problematizadora de Freire (1987) e sua crítica à educação bancária.

Inspiradas também na concepção de escola na qual se situam os Projetos de Trabalho, a proposta de oficinas artísticas que compõe a sequência didática buscou valorizar, como propõe (Hernández, 1998), a problematização de situações, o despertar da curiosidade e diferentes estratégias de interrogação que pudessem responder os questionamentos dos alunos. Tentou-se, mesmo dentro de uma SD, seguir a ideia da organização do conhecimento como itinerário, onde aprendizagem e ensino se realizam mediante um percurso que se modifica de

acordo com as interações entre o educador e o aluno, e cujo ponto de partida pode levar a diferentes questões depois que se tenha resolvido um problema relevante.

Com base no olhar sensível do educador e na valorização da escuta, o planejamento buscou a ampliação das possibilidades de extrapolação do ensino apenas de 'conteúdos', comumente associados à função única da escola. Buscou-se, assim, a exposição de diferentes pontos de vista e a abertura para problemas que circulam fora da sala de aula e que vão além do currículo básico, abrindo espaço para as relações construídas pelos alunos com suas diversas experiências.

A proposta partiu de um planejamento que possuiu uma 'parte cheia' e uma 'parte vazia'. Esta última foi alicerçada por crenças e escolhas da pesquisadora, com base nos achados na preliminar de pesquisa e do campo. Já a 'parte vazia' propõe uma lacuna a ser preenchida conjuntamente com os alunos, a partir das interações e indagações que forem surgindo no grupo, junto aos conteúdos-linguagem da 'parte cheia', para que os mesmos possam ser transformados em jogos do *Wordwall*, estimulando a pesquisa. A abertura para esses questionamentos genuínos e reveladores da singularidade da história de cada um dá voz aos alunos e favorece o encontro do sentido que só se produz na relação entre sujeito e mundo (Junqueira, 2011).

A proposta da sequência didática com as oficinas buscou aliar informação à experiência de ser tocado por algo que realmente levasse à reflexão. Essa experiência de cuidado consigo mesmo e com o outro aqui proposta se faz mister no momento atual, já que, como ressalta Bondía (2002), vive-se atualmente de forma atropelada e acelerada, em uma época em que tudo é descartável e em que o tempo da experiência é escasso e raro por falta de tempo em geral, por conta da busca incansável por informação e produtividade. Nesse sentido, a proposta da SD com as oficinas pretende aliar o conhecimento ao sentir, à escuta atenta e à verdadeira arte do encontro. Só assim a escola encontrará o caminho para a disseminação de um olhar mais inclusivo e a conscientização sobre capacitismo estrutural.

## 6.2 Aplicação do produto

Esta dissertação propõe a elaboração de um produto[1], a partir de sequência didática inspirada em oficinas mistas, cujos contornos específicos foram modelados e definidos a

[1] *E-book* que pode ser visto em: https://www.canva.com/design/DAFxLG--1RM/Jb8lNDX8G4C3kWtJ8M0N_A/view?utm_content=DAFxLG--1RM&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=editor

partir dos achados emergidos dos dados da preliminar de pesquisa – realizada em um passeio escolar – e os encontrados no campo, durante o percurso desta pesquisa.

# 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> A normalidade é uma estrada asfaltada: é confortável caminhar, mas nela não crescem flores.
> Van Gogh

Então, é preciso concluir... e cuidado para se concluir. E essa não parece ser uma tarefa fácil. Para concluir é preciso olhar para fora e para dentro, para o início desta pesquisa ou para os inícios possíveis em que este trabalho foi pensado, há trinta anos atrás, em turma de educação infantil regular que fazia parte de uma escola especial para alunos com múltiplas deficiências. Talvez ali, dos olhares que eram entregues aos alunos com deficiência e das dúvidas e angústias que foram trazidas de toda essa trajetória, é que se inicie este trabalho.

Em uma sociedade onde apenas no século XVII a palavra ‘inclusão’ deixou de ser considerada ‘prisão’ para ser pensada como sinônimo de inclusão social, não é tarefa simples concluir sem o devido cuidado. Neste tempo em que ainda se desnuda uma linha abissal entre os avanços dos movimentos recentes a favor da inclusão – com inegáveis avanços legislativos – e, ao mesmo tempo, a constatação do enraizamento no imaginário social do capacitismo estrutural que naturaliza barreiras e impede acesso a direitos, também não é tarefa fácil. Tempo este em que a luta pela inclusão escolar – mesmo após o movimento de democratização, que se propagou a partir da década de noventa, da Declaração de Salamanca e da LBI, de 2015 – ainda se choca com a engrenagem de um sistema excludente, com uma abrupta realidade social eurocêntrica, capitalista, que prioriza a independência do corpo padrão e do aluno ideal e que se encontra permeada pelo descaso de políticas públicas. Não é uma tarefa nem um pouco fácil. Não é simples pensar em inclusão escolar quando o olhar cuidadoso constata que muitas vezes a ‘inclusão’ encobre apenas uma forma escamoteada de ‘suportar os excluídos de dentro’.

Foi nesse contexto que o problema de pesquisa desta dissertação se impôs: crianças do Ensino Fundamental I compreendem o que é inclusão das pessoas com deficiência e sua importância para a construção de uma sociedade melhor a cada dia? Para elucidar essa questão, foi realizada inicialmente uma pesquisa bibliográfica que trouxe reflexões sobre os caminhos trilhados pelas concepções de deficiência e a interseccionalidade das lutas por direitos humanos, o capacitismo visto como um preconceito histórico, a socialização e consolidação da moralidade em crianças e adolescentes e o debate que tem sido travado em relação à inclusão escolar. Essas reflexões tornaram-se fundamentais tanto para calibrar o

olhar que foi direcionado às crianças durante a aplicação da metodologia escolhida quanto para alicerçar a análise de dados realizada.

Como o capacitismo é um tipo de preconceito que nem sempre se mostra de forma clara, e como nesta pesquisa muitas vezes apresentou-se de forma natural, na informalidade da fala dos alunos, nas suas intenções, nem sempre conscientes, percebidas através das barreiras atitudinais que se apresentavam nas brincadeiras, nos cuidados piedosos ou nos elogios – e até, e principalmente, na própria atitude do professor, que se percebeu de repente capacitista, por ter colocado o aluno no lugar de herói –, a técnica de Observação Assistemática se mostrou essencialmente a mais adequada a esta pesquisa, tanto na preliminar quanto no campo. Ao permitir um contato mais direto com a realidade do campo de forma casual e a captação das concepções distorcidas dos alunos através do uso de todos os sentidos, essa técnica permitiu que, a partir de um olhar mais cuidadoso, pudessem ser evidenciados pontos nevrálgicos relacionados a problemas de inclusão.

A preliminar de pesquisa realizada a partir de um passeio escolar, ao seguir as orientações da Resolução nº 510, de 2016, da CNS, deu suporte para a compreensão das dúvidas que os alunos de uma determinada turma tinham a respeito do assunto ‘inclusão’. Essa etapa foi fundamental, pois, ao sondar o campo antes da pesquisa propriamente dita, pode-se obter subsídios para a comparação realizada entre os diferentes contextos das duas turmas, após as novas observações do campo.

Esses dados foram discutidos e posteriormente comparados à luz do material bibliográfico, valendo-se da técnica da análise de conteúdo de Bardin. Essa técnica teve grande contribuição para a pesquisa, pois a organização dos dados em categorias como ‘Exclusão’, ‘Visão da classe especial’, ‘Falta de identificação’, ‘Aceitação’, ‘Integração’, ‘Piedade’, ‘Papel da escola’, ‘Deficiência’ e ‘Olhar nas possibilidades’, facilitou a análise dos dados e trouxe mais objetividade às Observações Assistemáticas, que apresentam-se como um tipo de técnica mais subjetiva.

Pode-se observar, a partir da análise dos dados, a confirmação da hipótese desta pesquisa de que, apesar de as crianças não terem nascido capacitistas, há um preconceito estrutural contra pessoas com deficiência em nossa sociedade, e os alunos, independentemente do grupamento, por estarem imersos dentro de um contexto capacitista, acabam replicando esse olhar. Ademais, para elucidar as considerações finais deste trabalho, constatou-se que os olhares dos alunos regulares em relação aos alunos com deficiência ainda estão sendo construídos.

Porém, o fato desses olhares assumirem formas diferentes em cada grupamento – tornando-se mais positivos em relação aos alunos com deficiência que encontravam-se incluídos na turma regular do que em relação aos da classe especial – deixa clara a importância do convívio com a diferença como sendo capaz de romper com os padrões de normalidade, de oportunizar a identificação nascida da experiência e de ser capaz de combater o ideal que fazemos do outro.

Entretanto, o fato desse comportamento ter se mostrado de modo velado com a segunda turma e ter se camuflado sob aceitação afetuosa, integração, boas intenções e olhares caritativos traz para a escola o importante papel de se repensar enquanto espaço afetivo capaz de levar os alunos a ultrapassarem a hegemonia, em busca de uma autonomia baseada em um ideal moral de justiça aliado a um cuidado que parta do olhar para as possibilidades. Também traz para a escola a importante tarefa de vasculhar suas entrelinhas de frente, se repensar com o cuidado necessário para que rompa com a herança capacitista enraizada que se encontra encoberta e não permitir mais que esse comportamento se naturalize.

Esta pesquisa traz contribuições práticas e sociais. No que tange a essas considerações, conclui-se que a criação de um *e-book* com uma Sequência Didática Mista como produto desta dissertação – cujas propostas partiram do entrecruzamento dos achados da preliminar de pesquisa, do campo e do embasamento bibliográfico – torna-se um instrumento importante de transformação social. Por ter partido das dúvidas dos alunos – e se estruturado pautado no estímulo à convivência, sensibilização, informação, expressão artística, recursos tecnológicos e desenvolvimento do pensamento crítico –, apresenta grande potencial para se tornar um aliado na construção de uma sociedade anticapacitista e mais inclusiva. A proposta do aplicativo *Wordwall* poder se transformar em vínculo entre família e escola traz a possibilidade de conscientização dos familiares, para que se possa romper a herança capacitista.

A utilização da técnica de Observação Assistemática oportunizou o desabrochar de tantas descobertas em tão pouco tempo, que o campo se impôs de forma avassaladora, deixando, através do *e-book*, a proposta de aplicação de uma Sequência Didática com grande poder de transformação.

Entretanto, constatou-se como limitação a angústia da regente do quinto ano em relação à dificuldade de retirar a turma regular, mesmo que duas vezes apenas por uma hora, das cobranças impostas pelo excesso de informação exigidas por uma educação bancária e conteudista, que ainda prioriza o acúmulo de informação e pouco se abre para a experiência. Ademais, foi sentida também a dificuldade em planejar oficinas para grupos com idades tão

diversas, como os da classe especial e do quinto ano regular, que possuem idades que vão de 10 a 20 anos.

O presente estudo almejou realizar Observações Assistemáticas para identificar pontos nevrálgicos que evidenciassem problemas de inclusão junto a alunos do Ensino Fundamental I, com vistas à modelagem de uma sequência didática que contemplasse oficinas mistas destinadas à disseminação de um olhar mais inclusivo e à conscientização sobre o capacitismo estrutural em escola pública. Com base nos resultados obtidos e apontados acima, pode-se indicar que o objetivo proposto foi atingido.

No entanto, é importante destacar que esses resultados não são conclusivos, pois o capacitismo se modifica de acordo com o contexto e as histórias dos grupos. Por isso, em relação a essa investigação, recomenda-se que a Sequência Didática Mista aqui sugerida seja adaptada às diferentes realidades e que parta da observação cuidadosa de cada grupo único, de modo a acolher a curiosidade ingênua e os conhecimentos prévios dos diferentes alunos, para que possam buscar juntos estratégias anticapacitistas que levem à compreensão de que a deficiência é apenas mais uma das características das pessoas e uma das formas de estar no mundo. Espera-se que seja uma oportunidade de proporcionar convivência, a abertura para a experiência e identificações capazes de deixar em cada aluno o desejo de organizar um mundo para todos.

Por fim, sugere-se pesquisas sobre a formação de educadores que sejam capazes de trazer à tona o capacitismo que se encontra por trás das barreiras atitudinais, que se apresentam de forma muito mais latente nos adultos, que, por já terem crescido e se socializado em uma cultura preconceituosa, não são capazes de questionar o sistema e seguem ainda envoltos por uma sociedade cujas mãos os envolve, molda e penetra, sem que sejam capazes de perceber quem realmente são. Por não se perceberem capacitistas, acabam naturalizando o inaturalizável, já que esse tipo de preconceito, justamente por não se apresentar de forma evidente, é que precisa ser evidenciado.

Então, para ‘não concluir’... o que a princípio fica é a importância do cuidado. Cuidado para que não se conclua nada, principalmente sem um olhar cuidadoso que traga a voz das pessoas com deficiência e o respeito por todos desse grupo – dos com menos necessidade de suporte aos mais severos, que mesmo com a retirada das barreiras ainda necessitam de maiores cuidados. Que nada se conclua sem o cuidado de se verificar quem e de onde se fala, sem que se levante a bandeira ‘Nada sobre nós, sem nós’, para que todos possam ter direito ao seu lugar de fala – mesmo os que não podem se expressar oralmente – e a fazer escolhas, de modo que a experiência da deficiência possa ultrapassar os limites de um

corpo visto apenas como aquele que necessita de caridade para se transformar em uma experiência existencial pautada no respeito e na garantia de direitos.

Que esse *e-book* possa se tornar ponte capaz de levar reflexão aos que têm o corpo ‘normal’, de levar inspiração para que os olhares possam se deixar ficar por mais tempo no outro e para que as histórias deixem de ser incompletas e possam ser escritas pelas mãos de todos. Que as pessoas possam abraçar a Ética do Cuidado enquanto compromisso coletivo consigo mesmas, com os outros e com a cobrança de políticas públicas, para que se garanta direitos.

Que essa proposta possa construir pontes capazes de transformar caridade em solidariedade, piedade em gentileza respeitosa e unir o conceito moral de justiça ao cuidado. Que possa modificar olhares para o encontro da pausa... da pausa que faz com que se diminua o ritmo para acompanhar o ritmo do outro... pausa que é preciso ter antes da cada palavra que entregarmos ao outro.

Se é ‘em busca de pontes para a inclusão dos alunos com deficiência da classe especial’ que ainda neste momento se está, é preciso que todos se transformem em pontes... pontes a serem construídas com cuidado... logo ali, onde o céu encontra o mar... E que assim se possa caminhar cuidadosamente – e sempre a partir das pausas – pela fina linha do horizonte, é daí que as estrelas se alimentam.

Horizonte

Caminhar
sobre a fina
linha do horizonte
requer infinito
equilíbrio azul
e muita delicadeza.

Aí, onde céu e mar
se encontram
onde estrelas cadentes
se banham
e sereias se vestem de lua,
os sonhos se alimentam.

Murray (2014, p. 17)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ANATALINO, João. **O deficiente na cultura greco-romana – a óptica espartana**. São Paulo: Recanto das Letras, 2017.

ANDRADE, Sidney. Capacitismo: o que é, onde vive, como se reproduz. **As Gordas**, 3 de dezembro de 2015. Disponível em: https://asgordas.wordpress.com/2015/12/03/capacitismo-o-que-e-onde-vive-como-se-reproduz/. Acesso em: 18 out. 2023.

ANDRADE, Suely Gregori. **Teoria e prática de dinâmica de grupo**: jogos e exercícios. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

ANTUNES, Katiuscia Vargas. Exclusão e inclusão: dois lados na mesma moeda. **Faces de Clio**, v. 2, n. 3, p. 54-78, 2016.

ANTUNES, Katiuscia Vargas; GLAT, Rosana. Das relações entre representações sociais e educação especial nos processos de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **InterMeio – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 25, n. 5, 2019.

ARANTES, Sheila. **Sequência didática**: fundamentada na aprendizagem significativa como facilitadora no processo de alfabetização e letramento mediada pelas novas tecnologias digitais. Curitiba: Appris, 2022.

ARAÚJO, Luiz Alberto David; COSTA FILHO, Waldir Macieira da. O Estatuto da Pessoa com Deficiência-EPCD (Lei 13.146, de 06.07. 2015): algumas novidades. **Revista dos Tribunais**, v. 962, n. 2015, p. 65-80, 2015.

ARAÚJO, Ulisses. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 12, p. 31-48, 2011.

BACK, Manoella. Construindo o movimento social: militância e organização das mulheres com deficiência. **Rizoma – Experiências interdisciplinares em ciências humanas e sociais aplicadas**, v. 5, n. 2, 2020.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. Editora Perspectiva SA, 2020.

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

BARSAGLINI, Reni Aparecida; BIATO, Emília Carvalho Leitão. Compaixão, piedade e deficiência física: o valor da diferença nas relações heterogêneas. **História, Ciências, Saúde**, v. 22, p. 781-796, 2015.

BERGER, Peter. **Perspectivas sociológicas**: uma visão humanística. 1989.

BERGER, Peter; BERGER, Brigitte. **Socialização**: como ser um membro da sociedade.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, p. 20-28, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018a.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 167 510/16: Especificidades éticas das pesquisas nas ciências sociais e humanas e de outras que se utilizam de metodologia próprias dessas áreas**, 2016. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf. Acesso em: 01 abr. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Brasília: 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: 2015.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília: 1989.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 17/2001 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: http://bit.ly/1mTMIS3. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Manual de enfrentamento à violência contra a pessoa idosa**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2014a.

BRITO, Ana Katarina. Compaixão: entre o reconhecimento e a moralidade. **Idealogando – Revista de Ciências Sociais da UFPE**, v. 1, n. 3, p. 18-28, 2017.

CAMPBELL, Selma Inês. Múltiplas faces da inclusão. Editora Wak, 2009.

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

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas, v. 2, p. 13-37, 2008.

CARNIEL, Fagner; DE MELLO, Anahí Guedes. Quem escreve pela deficiência no pensamento social brasileiro? **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 11, n. 2, 2021.

CARVALHO, Juliana de Souza; MEIRELES, Raphaela Bittencourt; ENETÈRIO, Núbia G. da P. **Contribuições do diagnóstico psicológico para implementação de estratégias de inclusão**. 2019.

CARVALHO, Rosita Edler. Declaração de Salamanca: Décadas Depois. **Pedagogia ao pé da letra**, atualizado em 22/12/2021. Disponível em: https://pedagogiaaopedaletra.com/declaracao-de-salamanca/. Acesso em: 20 out. 2023.

CHAVES, Rafaela de Cássia Mendes *et al*. **O desenvolvimento moral nas perspectivas de Piaget, Kohlberg e Gilligan**. 2020.

CHIZZOTTI, Antonio. **A coleta de dados quantitativos**. Pesquisa em, 1995.

CROCHÍK, José Leon. Preconceito e inclusão. **Webmosaica**, v. 3, n. 1, 2011.

CROCHÍK, José Leon. Preconceito, indivíduo e sociedade. **Temas em psicologia**, v. 4, n. 3, p. 47-70, 1996.

DE LIMA, Élida Cristina da Silva et al. A "Nova" Política de Educação Especial como afronta aos Direitos Humanos: análise crítica do Decreto 10.502/2020. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade – REED**, v. 2, n. 3, p. 156-175, 2021.

DE LIMA, Eloisa Barcellos; FERREIRA, Simone De Mamann; LOPES, Paula Helena. **Influências da eugenia na legislação educacional brasileira**: as produções capacitistas na educação especial.

DE LIMA, Francisco José; DOS SANTOS SILVA, Fabiana Tavares. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. **Itinerários da inclusão escolar**: múltiplos olhares, saberes e práticas, p. 6-9, 2008.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. **Descolonizar**: Abrindo a história do presente. Autêntica Editora, 2023.

DE SOUZA LIMA, André Luís. Capacitismo e eugenia na educação brasileira: uma reflexão a partir de aproximações epistemológicas| Ableism and eugenics in Brazilian education: a reflection from epistemological approximations. **Revista PHILIA | Filosofia, Literatura & Arte**, v. 3, n. 1, p. 2-20, 2021.

DE SOUZA, Iara Antunes; RIBEIRO, Karine Lemos Gomes; CARVALHO, Daniele Aparecyda Vali. Feminismo decolonial e mulheres com deficiência: novos direitos e vulnerabilidades. **Revista Direitos Fundamentais e Alteridade**, v. 5, n. 1, p. 136-162, 2021.

DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. **A ética na educação infantil**: o ambiente sócio moral na escola. Artmed Editora, 2018.

DINIZ, Débora. A Modelo social da deficiência: A crítica feminista. **Série Anis**, 28, 9. 2003.

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

DINIZ, Débora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. Sur. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, p. 64-77, 2009.

DINIZ, Débora; GEBARA, Ivone. **Esperança feminista**. Rosa dos Tempos, 2022.

DINIZ, Débora; MEDEIROS, Marcelo; BARBOSA, Lívia. **Deficiência e igualdade**. In: Deficiência e igualdade. 2010. p. 245-245.

DOS SANTOS, Giselle Cristina Menezes *et al*. Barreiras atitudinais: discutindo inclusão no cotidiano escolar através do combate ao capacitismo. **Revista Educação Especial**, v. 36, n. 1, p. e46/1-28, 2023.

EPPLER, Martin J. **Comunicação Visual**. Alta Books, 2019.

FIDALGO, Adriano Augusto. O foco triplo: uma abordagem para a educação, de Daniel Goleman; Peter Senge. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015. 128 p. **Cadernos de Pós-graduação**, v. 19, n. 2, p. 266-269, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1987.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Autonomia moral na obra de Jean Piaget: a complexidade do conceito e sua importância para a educação. **Educar em Revista**, n. 19, p. 11-22, 2002.

GARDNER, Howard. **Cinco mentes para o futuro**. Artmed Editora, 2016.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. Constituindo-se sujeito na intersecção gênero e deficiência: relato de pesquisa. **Psicologia em Estudo**, v. 18, p. 419-429, 2013.

GESSER, Marivete; OLTRAMARI, L.; FEITOSA, L. Por uma educação anticapacitista: contribuições dos estudos da deficiência para a promoção de processos educativos inclusivos na escola. **Psicologia escolar e educacional**: processos educacionais e debates contemporâneos, p. 93-113, 2020.

GLAT, Rosana. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 9-20, 2018.

GLAT, Rosana; DE LIMA NOGUEIRA, Mario Lucio. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações**, v. 10, n. 1, p. 134-142, 2003.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise; DE SOUZA FONTES, Rejane. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise e FONTES, Rejane de Souza. Panorama da educação inclusiva no município do Rio de Janeiro. **Educ. Real.**, v. 34, n. 01, p. 123-136, 2009.

GUESSER, M.; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena. Estudos da deficiência. **Anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV Editora, 2020.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Artmed Editora, 2007.

IBGE. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LIMA, Anne Elen de Oliveira. **A ética e o ensino infantil**: o desenvolvimento moral na pré-escola. 2003.

LIMA, E.B. de; FERREIRA, S. de M.; LOPES, P. H. Influências da eugenia na legislação educacional brasileira: as produções capacitistas na Educação Especial. **Estudos da Deficiência**. anticapacitismo e emancipação social, p. 165-188, 2020.

LIMA, Marcela Francis Costa; PLETSCH, Marcia Denise. A escolarização de alunos com deficiência intelectual sob a vigência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista On-line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 2, p. 872-889, 2018.

MACHADO, R. Abordagem Triangular. **Revista GEARTE**, [S. l.], v. 4, n. 2, 2017. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/75212. Acesso em: 6 mai. 2023.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCOS (sub-comandante). **La Marcha del color de la tierra**: Comunicados, cartas y mensajes del Ejército Zapatista de la Liberación Nacional del 2000 al 2 de abril del 2021. México: Rizoma, 2001.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, p. 3265-3276, 2016.

MELLO, Anahi Guedes. Politizar a deficiência, aleijar o queer: algumas notas sobre a produção da hashtag #ÉCapacitismoQuando no Facebook. **Desigualdades, gêneros e comunicação**, p. 125-142, 2019.

MELLO, Letícia Souza et al. Capacitismo e lugar de fala: repensando barreiras atitudinais. **Revista da Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul**, n. 23, p. 118-139, 2019.

MENDES, Encéia Gonçalves. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Education Policy Analysis Archives**, v. 27, p. 22-22, 2019.

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

MORIN, Edgar *et al*. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Cortez Editora, 2014.

MURRAY, Roseana. **Manual da delicadeza**: de A a Z. Ilustração de Elvira Vinha. Assis Carvalho. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

NOLASCO SILVA, Leonardo. **Teconodocências**: a sala de aula e a invenção dos mundos. Salvador: Editora Derives, 2019.

NUNES, Ginete Cavalcante; NASCIMENTO, Maria Cristina Delmondes; DE ALENCAR, Maria Aparecida Carvalho. Pesquisa científica: conceitos básicos. **ID on-line – Revista de psicologia**, v. 10, n. 29, p. 144-151, 2016.

NUNES, Lorrana Oliveira; DA SILVA RODRIGUES, Ana Cláudia. Nova Política Nacional de Educação Especial: nos ditames da inclusão ou nos estigmas da exclusão? **Revista Educação Especial**, v. 35, p. 1-25, 2022.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 6 de dezembro de 2006.

PEREIRA, Denise Rocha; MORAIS, Alessandra. DESENVOLVIMENTO MORAL: O QUE A EDUCAÇÃO INFANTIL TEM A VER COM ISSO? **Schème**: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, v. 8, n. 2, p. 105-137, 2016.

PEREIRA, Ray. Deficiência e autodeterminação humana: compaixão e insensibilidade no caso Vincent Humbert. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 14, p. 119-134, 2007.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. Grupo Editorial Summus, 1994.

PICCOLO, Gustavo Martins. Por que devemos abandonar a ideia de educação inclusiva. **Educação & Sociedade**, v. 44, p. e260386, 2023.

PIRES, Vera Lúcia. Da intersubjetividade na linguagem. **O sentido na linguagem**: uma homenagem à professora Leci Borges Barbisan, p. 139, 2012.

RATUSNIAK, Célia. De quem é o aluno da classe especial. **Anais da XI**, 2016.

REGO, S. Teoria do desenvolvimento moral de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg. REGO, S. A formação ética dos médicos: Saindo da adolescência com a vida (dos outros) nas mãos [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Editora Vozes Limitada, 2013.

REZENDE, Magda Andrade; SILVA, Conceição Vieira da. Cuidado em creches e pré-escolas segundo os pressupostos de Mayeroff. **Acta Paul Enferm.**, v. 15, n. 4, p. 73-78, 2002.

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

RÚDIO, F. V. Introdução ao projeto de investigação científica. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Jéssica Rodrigues. Projetos pedagógicos: possibilidades para reflexão contra discursos capacitistas em espaços escolares. **Ensino em Perspectivas**, v. 3, n. 1, p. 1-10, 2022.

SECUNDINO, Francisco Karyvaldo Magalhães *et al*. **Educação especial no Brasil**: um recorte histórico-bibliográfico. 2023.

SERAMIM, Ronaldo Jose; WALTER, Silvana Anita. O que Bardin diz que os autores não mostram? Estudo das produções científicas brasileiras do período de 1997 a 2015. **Administração – ensino e pesquisa**, v. 18, n. 2, p. 271-299. 2017.

SILVA, Luciene M. da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista brasileira de educação**, v. 11, p. 424-434, 2006.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; SOUZA, Leonardo Lemos de. **Perspectivas feministas contemporâneas na obra "uma voz diferente" de Carol Ggilligan (1936-)**: reconhecimentos, críticas e necessidade de expansão da proposta gilliginiana. 2022.

SPINELLI, Letícia Machado. Contra uma moralidade das mulheres: a crítica de Joan Tronto a Carol Gilligan. **ethic@ – An international Journal for Moral Philosophy**, v. 18, n. 2, p. 245-262, 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha, 1994.

VALIM, Rosa; MACIEL, Tania. A importância da etapa preliminar de campo sistematizada pela Resolução nº510 do CNS para definição das Bases de uma Pesquisa Psicossocial. **Saúde Ética & Justiça**, v. 23, n. 1, p. 11-20, 2018.

VENDRAMIN, Carla. Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo. **Simpósio Internacional repensando mitos contemporâneos**, v. 2, p. 16-25, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Martins Fontes: São Paulo,1984.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

# APÊNDICES

## Apêndice A – SDM: Sequência Didática Mista

<table>
<tr><td colspan="4">SEQUÊNCIA DIDÁTICA MISTA: CORPO NÃO É DESTINO: EM BUSCA DE PONTES PARA A INCLUSÃO E O COMBATE AO CAPACITISMO.</td></tr>
<tr><td colspan="4">• Educador(a)/ Pesquisador(a): Fernanda Conde Collares Xavier</td></tr>
<tr><td colspan="4">• Instituição de Ensino: escola publica onde for aplicada</td></tr>
<tr><td colspan="4">• E-mail do(a) pesquisador (a): fernandaccx@gmail.com</td></tr>
<tr><td>• Etapa: ( ) Educação Infantil</td><td>( X ) Ensino Fundamental</td><td>( ) Ensino Médio</td><td>( ) Ensino Superior</td></tr>
<tr><td colspan="4">• Ano de Escolaridade: 5º anos do Ensino Fundamental I e Classe Especial (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I)</td></tr>
<tr><td colspan="4">• Duração total da atividade:</td></tr>
<tr><td colspan="4">ESTRUTURA</td></tr>
<tr><td colspan="4">• Áreas do Conhecimento: Linguagens e Ciências Humanas.</td></tr>
<tr><td colspan="4">• Componentes Curriculares: Artes Visuais, História, Língua Portuguesa e Educação Física.</td></tr>
<tr><td colspan="4">OBJETIVO GERAL<br><br>Construir conceitos ligados à inclusão e conscientização sobre o capacitismo em turmas do ensino fundamental i e classe especial, através de oficinas pedagógicas mistas, estruturadas a partir do estímulo à convivência, sensibilização, informação, expressão artística, recursos tecnológicos e desenvolvimento do pensamento crítico.</td></tr>
</table>

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Construir conhecimentos relacionados à exclusão, integração, inclusão, equidade, gentileza, cuidado, diferença, igualdade, normalidade, capacitismo, barreiras atitudinais e concepção social da deficiência e direitos;

- Se apropriar da Arte – leitura, contextualização e fazer artístico – partindo da história de artistas que superaram a deficiência como Frida Kahlo e Aleijadinho como meio reflexivo para o questionamento da realidade capacitista e recriação de outro mundo possível a partir de suas interpretações e produções;

- Analisar e exaltar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas narrativas e diversas visões de mundo;

- Aproximar a classe especial da turma regular do quinto ano, incentivando a identificação com o outro e a criação de espaços de sensibilização, produção de conhecimento, ludicidade e convivência com a diversidade, capazes de levar à reflexão e ao desejo de tornarem-se multiplicadores da inclusão; estimular a convivência, valorizando a diversidade e a criação de vínculos entre alunos com e sem deficiência, em busca de equidade e justiça social;

- Perceber os diversos tipos de preconceitos de modo a entender suas consequências e combater posturas discriminatórias em relação às atividades corporais e aos seus participantes;

- Romper com as relações de discriminação capazes de produzir identidades e fazer com que as pessoas com deficiência internalizem o olhar inferiorizador do outro;

- Utilizar a tecnologia digital de forma lúdica a partir de jogos no Wordwall para o despertar da curiosidade e o estímulo à pesquisa, levando à interrupção da herança capacitista e à multiplicação de olhares inclusivos;

- Somar a ação local de combate ao capacitismo à uma maior conscientização da sociedade e rompimento da herança capacitista, através do envio de links dos jogos de wordwall através do grupo de Whatsapp dos responsáveis, em busca do envolvimento dos mesmos, que por já terem sido socializados em uma cultura capacitista, precisam ser conscientizados sobre a necessidade de uma sociedade mais justa;

- Estimular o olhar para as possibilidades dos alunos com deficiência, percebendo-a como apenas mais uma de suas características; questionar ideias baseadas no padrão de normalidade e superioridade, refletindo sobre os estereótipos, preconceitos e o quanto os lugares que determinamos socialmente para os outros são reforçadas socialmente, direcionando interações;

- Compreender barreiras como qualquer impedimento que bloqueie ou dificulte a participação social da pessoa com deficiência a uma vida digna e que a adequação deve ser da sociedade; refletir sobre como rompê-las para que todos possam estar no mundo com equidade; compreender que todos são diferentes, mas os direitos devem ser iguais;

- Diferenciar bulliyng, capacitismo, barreiras atitudinais, gentileza; mostrar a importância da pausa e da reflexão sobre as palavras que entregamos sem cuidado ao outro;

- Nomear o preconceito contra as pessoas com deficiência que ainda segue sua trajetória anônima e torna-lo visível; mudar atitudes e se perceber como parte responsável pela forma com a qual enxergam os outros e pelo histórico processo de opressão às pessoas com deficiência; questionar o capacitismo oculto por trás de atitudes bem intencionadas como piedade, caridade e gentileza quando pautada no olhar sobre as impossibilidades;

- Avaliar coletivamente as aprendizagens e colher conhecimentos prévios sobre os temas de cada oficina para descobrir o que sabem a partir do senso comum, bem como levantar questões sobre o que desejam saber e o que ainda precisam aprender;

- Expressar-se artisticamente com criatividade em parceria com o outro, exercendo a empatia, valorizando a mediação e a atuação na Zona de Desenvolvimento, tornando todos "ensinantes" e aprendizes;

- Compreender que a deficiência não está no corpo lesionado pronto para ser curado e sim no encontro desse corpo com a falta de acessibilidade da sociedade; compreender a deficiência não como sinônimo de falta, mas como questão de direitos, justiça social e uma das formas de estar no mundo muito próxima a cada um de nós, já que envelheceremos um dia;

- Questionar a proximidade e distanciamento entre a delicadeza e o capacitismo; ressaltar que todas as pessoas precisam de cuidado para viver e devem agir de forma cuidadosa uns com os outros; que a dependência faz parte da vida de todos enquanto bebês e voltará a fazer na velhice; modificar o olhar para o corpo com dependência que existe, mas que tem direito à voz, à escolhas, à decisões e ao cuidado respeitoso que deve sair da vida privada e ser oferecido por políticas públicas;

- Fazer valer o lema "Nada sobre nós sem nós!", buscando a construção do pensamento crítico a partir do diálogo com pessoas com deficiência (alunos, familiares, vida e obra de artistas e influenciadores digitais); dar visibilidade e pluralidade as suas vozes, auxiliando na reversão de apagamentos históricos e no fortalecimento da luta das pessoas com deficiência; levar à compreensão do perigo existente na incompletude dos estereótipos capazes de transformar narrativas incompletas em histórias únicas; romper com o olhar caritativo que faz com que pessoas com deficiência sejam vistas apenas em campanhas beneficentes e não como empoeirados influenciadores digitais.

**SDM E AS COMPETÊNCIAS SÓCIO EMOCIONAIS**

A SDM fundamenta-se nas competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que pauta-se em valores e ações capazes de levar à transformação da sociedade com o intuito de torná-la mais justa.

A BNCC apresenta-se como uma referência, um documento normativo para elaboração dos currículos cujas aprendizagens essenciais devem ser desenvolvidas durante a educação básica de acordo com o Plano Nacional de Educação.

Suas Competências Gerais relacionam-se com o mundo social e cultural e propõe o entrelaçamento do foco cognitivo com as competências sócio emocionais e valores essenciais para dar conta da superação de desigualdades, marginalizações, exclusões históricas e desafios do novo século.

A SDM pautam-se na formação integral para além do foco intelectual, em busca de seres humanos mais empáticos e da construção de uma sociedade mais equitativa e justa.

**COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC ABORDADAS:**

- **COMPETÊNCIA 3**: Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;
- **COMPETÊNCIA 4**: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;
- **COMPETÊNCIA 5:** Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva;
- **COMPETÊNCIA 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;
- **COMPETÊNCIA 10**: Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

**HABILIDADES DA BNCC**

- (EF35EF12) Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las;
- (EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos;
- (EF05HI09) Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.
- (EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística
- (EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.
- (EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).

## TECNOLOGIAS DIGITAIS

### Wordwall

O Wordwall é uma plataforma interativa projetada para criar atividades personalizadas em modelo gamificado de forma presencial ou remota. Os jogos podem ser executados em qualquer dispositivo (tablet, celular, computador, quadro interativo) com acesso à internet e as atividades podem ser impressas. O aplicativo é gratuito e também possui uma versão paga com diversos recursos a mais por um valor mensal bem acessível.

A SDM se propõe o usar a Tecnologia Digital através do Aplicativo Wordwall para conscientização sobre a importância da inclusão e o perigo de um preconceito que, embora não nasça com a criança, é construído socialmente: o capacitismo.

Ao final de cada oficina será enviado um link do aplicativo Wordwall - com diversos jogos sobre os temas a serem explorados nas oficinas - no grupo de whatsaap dos responsáveis. Os alunos jogarão no celular dos pais ou de algum familiar que se disponibilize a compartilhar o aparelho por alguns momentos uma vez por semana. Através do envio dos jogos como tarefa de casa, a tecnologia digital poderá favorecer a reflexão também dos responsáveis que já foram criados em uma sociedade injusta.

Os jogos digitais enviados para casa estimularão a curiosidade e a pesquisa. Os primeiros serão encaminhados com a opção de ranking com o intuito de motivar os alunos a pesquisar o assunto no Google para responder corretamente. Após a oficina, o link do jogo será disponibilizado sem ranking para que os alunos possam se divertir e testar seus conhecimentos junto aos responsáveis. Desse modo, a SDM procurará também romper com a herança capacitista da sociedade. A proposta é que as oficinas sejam desenvolvidas uma vez por semana para estimular a experiência revolucio~´aria chamada convivência.

Como criar atividades no Wordwall: https://www.youtube.com/watch?v=6byWjwk81sQ

Link de acesso: https://wordwall.net/pt

OBS: As perguntas dos jogos devem ser formuladas pelo professor a partir da realidade única de cada turma, do conhecimento prévio que os alunos possuam sobre cada assunto, de suas curiosidades ingênuas, do que desejam e do que ainda precisam aprender.

### Animated Drawings

O Animated Drawings foi criado pela Meta. Através deste aplicativo os usuários podem fazer o upload de um desenho no formato humano e animação com o personagem como: andar, dançar ou realizar movimentos engraçados.




**Link de acesso: https://sketch.metademolab.com/**

### Guia de Rodas

O Guia de rodas é um programa que aperfeiçoa e identifica os locais de acessibilidade e inclusão, como: edifícios, escritórios, galpões, shoppings, escolas etc.

Através do Guia de rodas avaliar e compartilhar acessibilidade de locais, planejar viagens, reservar hotéis e manter-se informado sobre acessibilidade e inclusão.

Link de acesso: **https://guiaderodas.com/**

### Youtube

O YOUTUBE é uma plataforma de vídeos online. Através dela, você pode

assistir, criar e compartilhar vídeos pela internet.
Link de acesso: https://www.youtube.com/?gl=BR

**Instagram**



O Instagram é uma rede social grátis para compartilhamento de fotos e vídeos capaz de gerar comprometimento para a sua marca. Através dele, também é possível seguir usuários, curtir, comentar e compartilhar as publicações, além de possuir várias funcionalidades, como live, Stories, Reels etc.
Link de acesso: https://www.instagram.com/

**Canva**




O Canva é uma plataforma online de design e comunicação visual que tem como propósito tornar o design acessível a todos, para que possam criar e publicar suas produções.
O sistema possibilita a criação de: Cartazes, Cartões de visita, Convites, Editor de Vídeos, Etiquetas, Flyers, Currículos e Cardápios.
Link de acesso: https://www.canva.com/

| **PLANEJAMENTO DAS OFICINAS MISTAS** | | | |
|---|---|---|---|
| **1º DIA**<br>**1ª OFICINA – EU E O OUTRO: UMA EXPERIÊNCIA REVOLUCIONÁRIA CHAMADA CONVIVÊNCIA** | | | |
| **ETAPAS** | **OBJETIVO** | **COMO FAZER** | **MATERIAL** |
| **ETAPA 1 - CONHECIMENTO PRÈVIO.** Atividade dirigida (20 minutos) | Recolher o conhecimento prévio, perceber o que sabem baseado no senso comum e o que precisam aprender. | O professor conversará com as duas turmas e explicará que durante o semestre realizarão algumas atividades juntas uma vez por semana. Nesse momento ainda não explicará o objetivo das oficinas, para não influenciar o desenho que farão na oficina posterior do artista Antônio Francisco Lisboa (o aleijadinho) antes de saber que de sua deficiência.<br>O professor lançará uma pergunta para o grupo: "Somos iguais ou diferentes?" Deixará que outras surjam, de acordo com a curiosidade do grupo. Colherá os conhecimentos prévios dos alunos e anotará. | Cola, tesoura, lápis, folha para colar, folha com diversas imagens impressas de pessoas diferentes (sendo algumas com deficiência). |
| **ETAPA 2 - DINÂMICA DE GRUPO "Como é doce te** | Aproximar os alunos da classe especial e da turma | A professora assistirá o vídeo explicativo antes, para poder aplicar a dinâmica: "Como é doce te conhecer" https://youtu.be/RoxkfLK-jUw | Um saco de jujubas coloridas com o mesmo número de alunos |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **conhecer!"**<br>**(20 minutos)** | regular, para que se conheçam e percebam que todos são diferentes, mas possuem características comuns. | As perguntas podem ser adaptadas: Que tipo de música gosta? Qual sua religião? Qual seu time? Lazer preferido? OBS: alunos que não se comunicam oralmente podem se apresentar usando cartões de comunicação alternativa com ajuda da regente (para isso será necessário conversar com a família antes sobre as preferencias desse alunos para que o professor possa providenciar as imagens e o aluno possa fazer a sua escolha). | e um cartaz com as frases que serão perguntadas de acordo com as cores. |
| **ETAPA 3 - TECOLOGIA DIGITAL**<br>**Vídeo: Apresentação dos alunos da classe especial.**<br>**(10 minutos)** | Levar à compreensão da deficiência como apenas mais uma das características das pessoas com deficiência, rompendo com o olhar estereotipado que, devido à falta de convivência, faz com que se enxergue a deficiência antes da pessoa. | Como não há tempo para que os alunos regulares conheçam profundamente os da classe especial, a professora recolherá com os responsáveis fotos e filmagens curtas dos alunos realizando atividades diversas que mostrem suas possibilidades, acrescentará outros registros colhidos durante as atividades escolares e montará um vídeo, usando uma música que sensibilize ao fundo e apresentará aos alunos durante a oficina, explicando que é uma forma de se conhecerem. | Vídeo editado pela regente<br>Computador com TV com internet ou com Data Show para passar o vídeo. |
| **ETAPA 4 - DINÂMICA DE GRUPO**<br>**"Aprender a respeitar diferentes opiniões e preferências".**<br>**20 minutos)** | Perceber que há diversidades e singularidades entre as opiniões e a importância do respeito. | Dinâmica de grupo: Respeito às diferentes opiniões: O professor assistirá o vídeo com a explicação da dinâmica antes da oficina.<br>https://www.youtube.com/watch?v=6noXiRtlLgU | Local amplo e giz para escrever no chão ou uma corda. |
| **ETAPA 5 – DINÂMICA DE GRUPO:**<br>**"Nenhum corpo é igual" ( 20 minutos)** | Questionar ideias baseadas no padrão de normalidade corporal, levando à percepção de que todos somos fisicamente diversos. | Brincadeira de adivinhar o colega pelo tato. Dividir a turma em duas equipes. O professor escolherá um aluno de cada grupo para ser vendado. Através do tato, tentará adivinhar quem é o colega. Se não conseguir, a aluno que está sendo apalpado poderá emitir um som ou os outros poderão dar pistas. O professor irá trocando de aluno. O grupo que acertar primeiro todos os alunos vencerá. | Uma venda para os olhos |
| **ETAPA 6 - PRODUÇÃO** | Expressar artisticamente | Os alunos desenharão uns aos outros e escreverão uma frase no trabalho com uma | Fotografia do rosto dos alunos, |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **ARTÍSTICA Desenhando o outro (20 minutos)** | as diferenças individuais. | característica do colega. O professor fará um sorteio para saber quem cada um irá desenhar.<br><br>OBS: O aluno da classe especial que tiver dificuldade terá a mediação do professor.<br><br>Inspiração para a atividade: https://pin.it/6tWqfbP ou https://pin.it/JDBgCcs | canetinha preta ou lápis de cera, cola, tesoura, folha branca, retalhos de papeis com diversas tonalidades. |
| **ETAPA 7 - RODA DE CONVERSA: Avaliação coletiva. Conhecimento prévio sobre a próxima oficina (10 minutos)** | Avaliar coletivamente as aprendizagens (comparando as descobertas com os conhecimentos prévios de forma crítica e política), descobrir o que pensam sobre o assunto e o que ainda precisam aprender. | Conversar sobre as atividades realizadas, o que gostaram e não gostaram, o que descobriram: Somos iguais ou diferentes? O que é ser "normal?" Expor o cartaz com os desenhos na escola.<br><br>Linkar com a próxima oficina sobre preconceito: o professor levantará os conhecimentos prévios, fará questionamentos e deixará que outros surjam, de acordo com a curiosidade do grupo:<br>✓ O que é arte? que artistas conhecem?<br>✓ Que obras e materiais usados por artistas conhecem?<br>✓ O que significa o preconceito? | Cadeiras em círculo. |
| **ETAPA 8: ETAPA5 - TECNOLOGIA DIGITAL Tarefa de casa Jogo da memória no Wordwall "Somos iguais ou deferentes?"** | Jogar com os familiares, envolvendo-os 0e conscientizando-os sobre as diferenças através do brincar. | Será realizada uma reunião com os responsáveis para explicar ao proposta. Com a parceria será criado um grupo no WatsApp com o telefone dos mesmos (ou de outro familiar que desejar) com apenas o professor como administrador. Através desse grupo será enviado semanalmente um link do aplicativo Wordwall com diversos jogos sobre o tema a ser explorado na próxima oficina. Os alunos jogarão no celular dessa pessoa da família. Haverá um ranking com a pontuação, então precisarão pesquisar o assunto no google antes de jogar, para poderem responder corretamente.<br><br>Após cada oficina os links dos jogos serão disponibilizados sem ranking para que os alunos possam se divertir e testar seus conhecimentos em parceria com os familiares.<br>• Somos iguais ou diferentes? https://wordwall.net/play/61586/201/472 | Internet<br>Link do Aplicativo Wordwall e telefone celular dos responsáveis. |
| **2º DIA**<br><br>**2ª OFICINA – NÃO HÁ NADA MAIS DEFICIENTE DO QUE O PRECONCEITO** | | | |
| **ETAPAS** | **OBJETIVO** | **COMO FAZER** | **MATERIAL** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **ETAPA 1 - RODA DE CONVERSA:** Sobre as atividades do Wordwall realizadas em casa (preconceito/igualdade /diferença). (10 minutos) | Avaliar coletivamente a proposta dos jogos do Wardwall como tarefa de casa. | Apresentação do ranking. Conversar sobre a proposta do jogo e explicar que serão enviados após cada oficina para poderem pesquisar e aprender sobre os próximos assuntos: Como foi jogar no celular? Alguém da família participou? O que aprenderam? | Cadeiras em círculo. |
| **ETAPA 2 - TECNOLOGIA DIGITAL Vídeo do youtube sobre a arte e o barroco mineiro.** (5 minutos) | Perceber as características da arte barroca, sua suntuosidade e analisar os componentes que entram na composição das artes visuais como: ponto, forma, linha, direção, cor, tonalidade, escala, dimensão, espaço, movimento etc., na observação de diferentes produções artísticas. | Apresentar o vídeo "A arte barroca em Minas Gerais" através do Data Show (sem a identificação do artista) - https://youtu.be/8zYmby1iRjw<br><br>**OBS:** Ressaltar a suntuosidade das obras do barroco mineiro, e deixar que reflitam sobre suas características: dourado, expressividade, rebuscamento, excesso, cores, temas sacros, detalhes físicos das estátuas como tamanho dos braços, características dos narizes, queixos, etc.). | TV com internet e computador ou Computador com Data Show. |
| **ETAPA 3 - PRODUÇÃO ARTÌSTICA Desenho do artista Aleijadinho (20** minutos) | Registar através de desenho o artista como o imaginam. | O professor ressaltará a suntuosidade e detalhes das obras e pedirá para que ao alunos imaginem como era fisicamente o artista Antônio Francisco Lisboa. Depois pedirá que o desenhem de corpo inteiro (sem dizer seu apelido nem que possuía uma deficiência).<br>**OBS:** Para o aluno da classe especial que não se comunica serão apresentadas duas imagens para que escolham. Se necessário, a produção artística será realizada com a mediação do professor ou de um colega, mas sempre oportunizando o direito de escolha do aluno. | Folha branca e materiais artísticos para desenhar e pintar. |
| **ETAPA 4 - DINÂMICA DE GRUPO Estereótipos e os lugares de cada um** | Refletir sobre o os estereótipos, preconceitos e lugares que determinamos | O professor assistirá o vídeo antes da oficina para entender a dinâmica de grupo: https://www.youtube.com/watch?v=nv64FBKwmMc sobre estereótipos e preconceitos (adaptará de acordo com o grupo os personagens e lugares, pensando nos | Giz, imagens de diferentes locais e durex para prender no chão. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| (20 minutos) | socialmente para os outros. | estereótipos que costumamos ter para a escolha das pessoas e locais associados às mesmas) e irá inserir na proposta da dinâmica pessoas com deficiência.<br>**OBS:** O professor riscará círculos com giz no chão e dentro deles desenhará ou prenderá imagens de lugares variados. No final refletirá com a turma sobre porquê escolhemos esses lugares e onde foi colocada a pessoa com deficiência, levando-os À reflexão de que deveriam poder estar em qualquer lugar. | |
| **ETAPA 5 - PRODUÇÂO ARTÌSTICA: Desenho de cena com interferência** (20 minutos) | Expressar através de desenho os direitos das pessoas com deficiência com criação conjunta de cena. | Em duplas os alunos receberão a imagem de uma pessoa com deficiência e criarão uma cena com ela, desenhando-a nos locais que gostariam de estar. Montar um mural: “Lugar de pessoa com deficiência é onde ela quiser”. | Gravuras de pessoas com deficiência em tamanho pequeno (uma para cada dupla), folhas brancas, cola e materiais artísticos para desenhar e pintar. |
| **ETAPA 6 - RODA DE CONVERSA:** Avaliação e conhecimento prévio sobre a próxima oficina. (20 minutos) | Avaliar coletivamente as aprendizagens (comparar as descobertas com os conhecimentos prévios de forma crítica e política), descobrir o que pensam sobre o assunto e o que ainda precisam aprender. | Roda de Conversa sobre o que aprenderam em relação ao modo como percebem as pessoas com deficiência e os lugares que as colocam. Linkar com a próxima oficina, colher conhecimentos prévios e levantar questionamentos de forma crítica e política.<br>✓ Em que época viveu o artista Antônio Francisco Lisboa?<br>✓ Qual o termo correto para se referir ao artista?<br>✓ Quais as obras de Antônio Francisco Lisboa?<br>✓ Qual era a sua profissão e como era fisicamente?<br>✓ Você sabia que os preconceitos têm nome? | Cadeiras em círculo. |
| **ETAPA 7 – TECNOLOGIA DIGITAL: tarefa de casa: Pesquisas sobre o assunto da próxima oficina.** | Despertar curiosidade, buscar informações em diferentes fontes e envolver os familiares, conscientizando-os sobre o capacitismo. Pesquisar e responder o questionário enviado no grupo de Whatsapp da | Envio do link do aplicativo Wordwall com diversos jogos sobre o tema a ser explorado na próxima oficina. Os alunos jogarão no celular dos pais ou de algum familiar que se disponibilizar (colocando seu nome no início do jogo). Haverá um ranking com a pontuação, então precisarão pesquisar o assunto no google para responder corretamente.<br>Após a oficina o link do jogo será disponibilizado sem ranking para que os alunos possam se divertir e testar seus conhecimento.<br><br>**OBS:** As perguntas podem ser reformuladas e outros jogos criados a partir do conhecimento prévio e do que os alunos desejam e precisam | Internet<br>Link do Aplicativo Wordwall e telefone celular dos responsáveis. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | turma (quem precisar de ajuda, pedir auxílio aos familiares). | descobrir.<br>Sugestão no jogo:<br>• https://wordwall.net/play/61264/542/950<br>• https://wordwall.net/play/61266/548/580<br>• https://wordwall.net/play/61243/886/450<br>• https://wordwall.net/play/61265/820/236<br>• https://wordwall.net/play/61264/160/990<br>• https://wordwall.net/play/61224/739/981 | |
| **3º DIA**<br><br>**3ª OFICINA - VIDA E OBRA DO ARTISTA ALEIJADINHO** | | | |
| **ETAPAS** | **OBJETIVO** | **COMO FAZER** | **MATERIAL** |
| **ETAPA 1 - RODA DE CONVERSA – Aleijadinho e o capacitismo. (20 minutos)** | Refletir sobre o conceito de capacitismo e o quanto encontra-se entranhado em cada um de nós, sem que percebamos. | Mostrar o ranking dos jogos, conversar sobre o que aprenderam a partir das atividades dos jogos do Wordwall.<br><br>Mostrar imagens de Aleijadinho:<br>• https://novacharges.files.wordpress.com/2008/11/aleijadinhop1.jpg<br>• https://www.escritoriodearte.com/blog/wp-content/uploads/2014/11/Foto-23.jpg<br>Comparar com os desenhos feitos do artista pelos alunos na oficina anterior: Quantos alunos desenharam o Aleijadinho com uma deficiência? Por que? Anotar a conclusão. | Cadeiras em círculo, TV com internet, computador ou computador e Data Show. |
| **ETAPA 2 - TECNOLOGIA DIGITAL: Vídeos do youtube com Desenho animado informativo sobre a vida e obra de Aleijadinho (**15 minutos) | Refletir sobre os diversos tipos de preconceitos no passado e presente e sobre a importância do respeito ás diferenças. | Apresentação do desenho animado "Aleijadinho" do Canal Futura no facebook:<br>• https://fb.watch/lPJM7DIDwy/?mibextid=Nif5oz.e<br>vídeo informativo:<br>• https://www.youtube.com/watch?v=earAQtg1aWI .<br>**OBS:** Explicar o contexto escravocrata da sociedade colonial em que o artista viveu, repleta de preconceitos (machismo, racismo, intolerância religiosa e capacitismo). Ressaltar suas habilidades e como contornou a deficiência amarrando os instrumentos nas mãos. | Internet, TV com internet e computador ou Computador com Data Show. |
| **ETAPA 3 - ATIVIDADE ARTÍSTICA: Pintura de igrejas e criação de jogos** | Perceber a importância da inclusão e da equidade. | Pintura com e sem adaptação: O professor escolherá três alunos e venderá os olhos de dois. Os três receberão desenhos de igrejas para pintar. Um dos desenhos estará em alto relevo, contornado com barbante e será | Três igrejas impressas sendo uma com o desenho contornado com |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **com sucata em parceria.**<br>(40 minutos) | | entregue a um dos alunos vendados. Os três alunos realizarão a atividade sendo observados pelos colegas.<br><br>**OBS:** Relacionar a atividade com a história de Aleijadinho, que adaptou os instrumentos mas não desistiu de pintar. Após a constatação de que o contorno com relevo possibilitou a equidade, os alunos em duplas, criarão peças para um jogo da memória adaptado para poderem jogar com o colega que possui deficiência visual (cada dupla fará dois desenhos iguais no retângulo de papelão e cobrirá com barbante, deixando-o em alto relevo). | barbante, lápis de cor ou tinta, retângulos de papelão, barbante e cola. |
| **ETAPA 4 – DINÂMICA DE GRUPO:** | Perceber as diferentes formas de comunicação sem o uso de todos os sentidos. | Dinâmica das ilhas: https://ifan.com.br/2020/03/08/com-dinamica-das-ilhas-adolescentes-abordam-inclusao-em-atividade-no-projeto-elo-de-saberes.<br><br>**OBS:** Os jornais ou tapetes emborrachados serão as pedras por onde os que "não veem" serão guiados pelos que não tem movimentos até à ilha dos que não falam. | Espaço amplo, jornais ou tapetes |
| **ETAPA 5 – RODA DE CONVERSA:** Avaliação e conhecimento prévio sobre a próxima oficina.<br>(20 minutos) | Avaliar coletivamente as aprendizagens (comparar as descobertas com os conhecimentos prévios de forma crítica e política), descobrir o que pensam sobre o assunto e o que ainda precisam aprender sobre a deficiência visual. | Roda de conversa sobre a vida de Aleijadinho, as adaptações que não o impediram de pintar e a atividade observada. Criar uma frase para ilustrar o cartaz com a foto da atividade que ilustrará a cartilha digital. Compartilhar o cartaz na escola. Fazer um link com os direitos da pessoa com deficiência visual. Recolher conhecimentos prévios e levantar questionamentos:<br>✓ Quais os direitos das pessoas com deficiência visual?<br>✓ Como agir de forma respeitosa com uma pessoa cega?<br>✓ O que é Braille?<br>✓ Pode chamar de "ceguinho"?<br>✓ Posso puxar a pessoa cega pelo braço? | Cadeiras em círculo. |
| **ETAPA 6 – TECNOLOGIA DIGITAL: tarefa de casa: Pesquisas sobre o assunto da próxima oficina.** | Valorizar a produção dos alunos. Despertar curiosidade, buscar informações em diferentes fontes e envolver os familiares. | **Tarefa de casa:** Pesquisar e responder os jogos enviados no grupo de Whatsapp da turma (quem precisar de ajuda, pedir auxílio aos familiares):<br>• https://wordwall.net/play/61273/723/584<br><br>**OBS**: Observar o caminho de casa até a escola e descobrir se os direitos das pessoas com deficiência estão sendo respeitados. | Link do aplicativo Wordwall e celular dos responsáveis com internet.<br>. |

| 4º DIA<br><br>4ª OFICINA – A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E CEGAS | | | |
|---|---|---|---|
| **ETAPAS** | **OBJETIVO** | **COMO FAZER** | **MATERIAL** |
| **ETAPA 1 - RODA DE CONVERSA:** Passeio pela escola (10 minutos) | Refletir sobre os direitos das pessoas com deficiência visual e cegas. Identificar barreiras físicas. | Mostrar o ranking dos jogos, compartilhar descobertas e o que aprenderam a partir das atividades dos jogos do Wordwall sobre os direitos da pessoa com deficiência visual e cega e da observação que fizeram do cominho da casa até a escola.<br><br>**OBS**: Andar pela escola para descobrir se a mesma é acessível e o que falta para que seja. | Cadeiras em círculo.<br>Espaço escolar. |
| **ETAPA 2 - TECNOLOGIA DIGITAL: Vídeo do youtube A arte e o barroco mineiro.** (10 minutos) | Perceber as características da arte barroca, sua suntuosidade e analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas. | Reapresentação das igrejas barrocas de Minas Gerais para que percebam linhas, cores, movimento e características do barroco mineiro.<br>• https://youtu.be/8zYmby1iRjw | TV com internet, computador ou computador e Data Show |
| **ETAPA 3 - ATIVIDADE ARTÍSTICA: Recriação de igrejas em parceria.** (40 minutos) | Compreender a diversidade como enriquecedora. | O professor assistirá o vídeo com a explicação da Dinâmica de grupo “caixa de lápis de cor” Inspiração para a atividade de artes.<br>• http://educacaocordi.blogspot.com/2017/09/ebm-fernando-machado-disciplina-arte.html?m=1<br>Dinâmica “Ser diferente é bom” com produção artística<br>• https://www.youtube.com/watch?v=3AbrAC44CwM<br>Mostrar a importância da diversidade. As produções artísticas serão a montagem e decoração de igrejas barrocas.<br>Os alunos divididos em duplas escolherão dois tipos de igrejas. Elas serão recortadas e | Várias igrejas barrocas diferentes impressas em folhas (uma para cada aluno). Lápis de cor, papeis coloridos e dourados, canetinhas, purpurina dourada (se tiver) |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | remontadas, criando uma nova arquitetura, que será pintada com apenas uma cor por metade da turma e com várias cores pela outra metade (de acordo com a proposta da dinâmica).<br>Metade dos materiais será separado por cores iguais em potes brancos e a o restante do material colorido será entregue misturado em potes coloridos. | |
| **ETAPA 4 - TECNOLOGIA DIGITAL: Vídeos do youtube com sensibilização e informação** (10 minutos**)** | Sensibilizar em relação aos direitos da pessoa com deficiência visual.<br><br>Se informar sobre o capacitismo através da voz das pessoas com deficiência visual, fazendo valer o lema "Nada sobre nós sem nós!". | Como são vários vídeos o professor pode fazer pipoca para animar mais o grupo. O professor apresentará os vídeos:<br><br>"Longe da vista"<br>https://www.protagonismodigital.sed.ms.gov.br/odas/longe-de-vista-46682#<br>Este Curta metragem mostra as aventuras de uma menina cega que se perde do seu cãozinho, mas que acaba encontrando um caminho ilusório orientada por sons e aromas**.**<br><br>Página do Instagran de um influenciador cego Fernando Campos<br>https://www.instagram.com/reel/Csluj8UscD8/?igshid=MTc4MmM1YmI2Ng==<br><br>"A história de Louis Braille" que explica a história da criação do Sistema Braille<br>https://comunidade.ceodofuturo.org.br/blog/a-historia-de-louis-braille | Pipoca, TV com internet, computador ou computador e Data Show, pipoca. |
| **ETAPA 5 – ATIVIDADE ARTÍSTICA – Alfabeto Braille.** (10 minutos) | Conhecer o Braille e refletir sobre o motivo de ser tão pouco conhecido. | Apresentação do alfabeto em Braille. Montar o alfabeto: Cada aluno receberá um pedaço de papelão com 6 pontos e representará com massinha de modelar (ou grão) uma letra do alfabeto em Braille. Montar um alfabetario. Fotografar a atividade para compor a cartilha digital e conscientizar a comunidade. Expor a produção no espaço escolar. | Folha de cartolina com linhas e colunas riscadas para que sejam coladas as letras em braile. Um retângulo de papelão para cada aluno, cola e massinha de modelar ou algum grão. |
| **ETAPA 6 – RODA DE CONVERSA:** Avaliação e conhecimento prévio sobre a próxima oficina. (20 minutos) | Avaliar coletivamente as aprendizagens (comparar as descobertas com os conhecimentos prévios de forma crítica e política), descobrir o | Roda de conversa. Anotação do que aprenderam em relação aos direitos da pessoa com Deficiência Visual. Linkar com a próxima oficina Deficiência auditiva e "Surdez". Colher conhecimentos prévios e levantar questionamentos:<br>✓ Todo surdo é mudo?<br>✓ Posso chama-lo de "mudinho"?<br>✓ Como ajudar uma pessoa surda?<br>✓ Qual o nome da língua de sinais?<br>✓ O que deve ter em um filme para que a pessoa surda entenda? | Cadeiras em círculo |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | que pensam sobre o assunto e o que ainda precisam aprender. | OBS: Levantar novos questionamentos e incentivar a busca de respostas de acordo com os conhecimentos prévios. | |
| **ETAPA 7 – TECNOLOGIA DIGITAL: tarefa de casa: Pesquisas sobre o assunto da próxima oficina.** | Despertar curiosidade, buscar informações em diferentes fontes e envolver os familiares. | **Tarefa de casa**: Pesquisar e responder o responder as perguntas nos jogos enviados no grupo de Whatsapp da turma (quem precisar de ajuda, pedir auxílio aos familiares): https://wordwall.net/play/61280/453/170 https://wordwall.net/play/61278/971/352 | Link do aplicativo Wordwall e celular dos responsáveis com internet. |
| **5º DIA 5ª OFICINA - A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ** | | | |
| **ETAPAS** | **OBJETIVO** | **COMO FAZER** | **MATERIAL** |
| **ETAPA 1 - RODA DE CONVERSA; deficiência auditiva e surdez.** (10 minutos) | Compartilhar descobertas e valorizar o respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos, buscando formas de aplicação **desses** pressupostos em sua vida social e escolar. | Mostrar o ranking dos jogos, compartilhar descobertas e o que aprenderam a partir das atividades dos jogos do Wordwall sobre a deficiência auditiva e a surdez. | Cadeiras em círculo |
| **ETAPA 2 - TECNOLOGIA DIGITAL: Vídeos do youtube com sensibilização e informação (15 minutos)** | Sensibilizar e levar à reflexão sobre as potencialidades do surdo, sobre a importância da Língua de sinais e de lutar pelos seus sonhos, fazer valer o lema " Nada sobre nós sem nós". | Assistir os vídeos: "Tamara" que conta a história de uma menina surda que não desiste do sonho de ser bailarina. https://youtu.be/B4frsp-rR6c<br><br>Os alunos assistirão o vídeo "Dicas sobre convivência respeitosa com as pessoas com deficiência": https://youtu.be/pacLBBAxGk4<br><br>Youtuber Leo Viturino fala sobre surdez e capacitismo https://youtu.be/5avyYcH7wn4?si=dYaZyjcthG6eCHm-<br><br>Alfabeto em Libras: https://www.youtube.com/watch?v=EZxky | Pipoca, TV com internet, computador ou computador e Data Show |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | mw426U | |
| **ETAPA 3 - ATIVIDADE ARTÌSTICA: Fotografia das crianças reproduzindo alfabeto em Libras. (40 minutos)** | Identificar a forma de comunicação do surdo e a necessidade de compartilhar a informação. | Apresentação do alfabeto em Libras. Cada aluno fará a decoração de uma letra do alfabeto em um retângulo pequeno de papel cartão. Fotografas cada aluno fazendo uma letra em Libras com a mão e segurando a letra do cartão na outra mão, para compor o alfabeto de Libras cartilha digital. | Celular do professor para fotografar os alunos. Papel cartão cortado em retângulo canetinhas para pintar. |
| **ETAPA 4 - DINÂMICA DE GRUPO: Telefone sem fio com mímica. (20 minutos)** | Refletir em como usamos o corpo para se expressar e a necessidade da expressividade com as pessoas que apresentam deficiência auditiva, pois nem todas usam Libras. | O professor assistirá antes para entender a dinâmica. Dinâmica Telefone sem fio através da mímica. https://www.youtube.com/watch?v=lTq8lEWA7jw | Espaço grande para que as pessoas possam formar uma fila uma de costas para a outra. |
| **ETAPA 5 – RODA DE CONVERSA:** Avaliação e conhecimento prévio sobre a próxima oficina**.** (20 minutos) | Avaliar coletivamente as aprendizagens (comparando as descobertas com os conhecimentos prévios de forma crítica e política), descobrir o que pensam sobre o assunto e o que ainda precisam aprender. | Roda de conversa sobre o que aprenderam em relação à Deficiência Auditiva. Linkar com a próxima oficina sobre Síndrome de Down e colher conhecimentos prévios sobre a síndrome:<br>✓ Down tem cura?<br>✓ Quais as características de alguém om a Síndrome de Down?<br>✓ Do que alguém com Down precisa para se sentir incluído?<br>✓ Devo tratar adultos e adolescentes com síndrome de Down de modo infantilizado?<br>✓ Está certo dizer “deixa de ser retardado!’ quando alguém não entende algo?<br>✓ Síndrome de Down é uma doença que pega?<br>✓ Síndrome de Down é uma condição genética?<br>✓ Síndrome de Down e seus direitos -<br><br>OBS: Levantar novos questionamentos e incentivar a busca de respostas. | Cadeiras em círculo. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **ETAPA 6 – TECNOLOGIA DIGITAL: tarefa de casa: Pesquisas sobre o assunto da próxima oficina.** | Despertar curiosidade, buscar informações em diferentes fontes e envolver os familiares. | **Tarefa de casa**: Pesquisar e responder responder as perguntas nos jogos enviados no grupo de Whatsapp da turma (quem precisar de ajuda, pedir auxílio aos familiares):<br>• https://wordwall.net/play/61294/605/109<br>• https://wordwall.net/play/61297/328/925<br>• https://wordwall.net/play/61304/655/216 | Link do aplicativo Wordwall e celular dos responsáveis com internet. |
| **6º DIA**<br>**6ª OFICINA - SÍNDROME DE DOWN: PORQUE O AMOR NÃO CONTA CROMOSSOMOS** | | | |
| **ETAPAS** | **OBJETIVO** | **COMO FAZER** | **MATERIAL** |
| **ETAPA 1 - RODA DE CONVERSA: Síndrome de Down** (10 minutos) | Compartilhar descobertas e valorizar o respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos, buscando formas de aplicação desses pressupostos em sua vida social e escolar. | Mostrar o ranking dos jogos, compartilhar as descobertas feitas na tarefa de casa sobre Síndrome de Down a partir dos jogos do Wordwall. | Cadeiras em círculo |
| **ETAPA 2 - TECNOLOGIA DIGITAL: Vídeos do youtube com sensibilização e informação** (20 minutos) | Desconstruir estereótipos, levar à percepção de que todas as pessoas com Síndrome de Down são capazes, refletir sobre empatia a partir da voz das pessoas com deficiência | Apresentação de pessoas com a síndrome no Instagran: 1-CacaiBauer primeira influenciadora digital brasileira com Síndrome de Down, 2- "marcellomeninim", reportagem sobre empatia (uma mãe que queria "comprar" um amigo para seu filho não se sentir só);<br><br>Mamãe Raquel e Marcello no Instagran https://www.instagram.com/p/Cxgwl5Lp_WF/?igshid=MTc4MmM1YmI2Ng==<br><br>Vídeo da mãe que procura amigo para seu filho https://www.instagram.com/p/CtWjHtnrF-Q/?igshid=MTc4MmM1YmI2Ng==amizade<br><br>Instagran sobre empatia na escola: | Pipoca, TV com internet, computador ou computador e Data Show |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | https://www.instagram.com/reel/CuZbqTzrsQg/?igshid=MTc4MmM1YmI2Ng==<br><br>Pagina do Instagran da primeira influencer com Down CacaiBauer: https://www.instagram.com/reel/Csba4TxA4R7/?igshid=MTc4MmM1YmI2Ng== | |
| **ETAPA 3 - DINÂMICA DE GRUPO: Não ser induzido ao erro.** (20 minutos) | Refletir sobre exclusão e seguir os passos errados dos outros sem reflexão. | O professor assistirá cantes para entender a dinâmica. Dinâmica de grupo "Não ser induzido ao erro".<br><br>Dinâmica não ser induzido ao erro https://www.youtube.com/watch?v=nuXNvfjPrTw (pode adaptar amarrando as bolas no pés com barbante). | Um pedaço de barbante, uma bola de gás para encher e um espaço amplo. |
| **ETAPA 4 - TECNOLOGIA DIGITAL: Vídeo do youtube com sensibilização e informação** (10 minutos) | Perceber que não devemos ser influenciados pelas atitudes erradas dos outros. | Apresentação da história "Maria vai com as outras" de Silvia Orthof através de vídeo e reflexão sobre o mesmo e sobre a dinâmica anterior. https://www.youtube.com/watch?v=OS1uLN99hJE | TV com internet, computador ou computador e Data Show |
| **ETAPA 5 - ATIVIDADE ARTÌSTICA: Criação de pulseiras em parceria.** (20 minutos) | Estimular a parceria e a mediação. | Trazer elásticos ou outro material acessível e fazer uma oficina de pulseiras. "Oficina quem não sabe ajuda o outro". Os alunos se organizarão em duplas e se ajudarão. As pulseiras podem ser feitas com lastex e canudinho cortado. Colocar ao fundo a música de Tiago Iorc "Dia Especial" https://www.youtube.com/watch?v=c3NrgBw66ro<br><br>Passar o vídeo explicativo sobre como fazer pulseiras de elástico: https://youtube.com/watch?v=PdudU5FLcIg&feature=share<br><br>OBS: As pulseiras arão parte de um mural e depois entregues pelos alunos com deficiência aos colegas da turma regular após assistirem o filme "Cuerdas" na oficina 12 "Inclusão". | Caixa de elásticos Loom Bands para pulseiras.<br>Pode ser feita com canudinho, tesoura e látex. |
| **ETAPA 6 – ATIVIDADE ARTÍSTICA: Cartaz valorizando as diferenças.** (20 minutos) | Representar artisticamente a importância do respeito as diferenças | Atividade artística "A DIFERENÇA NOS ENRIQUECE. O RESPEITO NOS UNE": Os alunos contornarão suas mãos e braços no papel, farão vários desenhos dentro e pintarão colorido. Colocarão as pulseiras no desenho e prenderão em um cartaz com um coração no meio com uma frase (ou outra ideia que a turma tenha para a criação de uma composição que conscientize sobre respeito, síndrome de Down ou da inclusão). | Folhas brancas, cola, tesoura, caneta preta pilot grossa , materiais para pintar(lápis cera e tinta guache) e um papel 40k para o painel. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | Sugestão de atividade artística: https://pin.it/7JpV3qM<br><br>**OBS**: As pulseiras serão retiradas posteriormente do mural para serem entregues após o filme "Cuerdas". | |
| **ETAPA 7 – RODA DE CONVERSA: Avaliação e conhecimento prévio sobre a próxima oficina.** (20 minutos) | Avaliar coletivamente as aprendizagens (comparando as descobertas com os conhecimentos prévios de forma crítica e política), descobrir o que pensam sobre o assunto e o que ainda precisam aprender. | Roda de conversa sobre o que aprenderam em relação à Síndrome de Down. Linkar com a próxima oficina sobre Deficiência física Paralisia Cerebral, colher conhecimentos prévios e dúvidas:<br>✓ Como posso ajudar uma pessoa que apresenta dificuldade de locomoção?<br>✓ Está correto dizer "Ele deu uma mancada, deu uma de João sem braço, não tenho pernas para isso, desculpa de aleijado é muleta ou está capenga"?<br>✓ O que ajudaria as pessoas que usam cadeira de rodas?<br>✓ Quem foi Frida Kahlo? | Cadeiras em círculo. |
| **ETAPA 8 – TECNOLOGIA DIGITAL: tarefa de casa: Pesquisas sobre o assunto da próxima oficina.** | Despertar curiosidade, buscar informações em diferentes fontes e envolver os familiares. | **Tarefa de casa**: Pesquisar e responder as perguntas nos jogos enviados no grupo de whatsapp da turma (quem precisar de ajuda, pedir auxílio aos familiares):<br>• https://wordwall.net/play/61312/418/579<br>• https://wordwall.net/play/61382/240/977<br><br>**OBS:** Quem puder, trazer para escola flores, folhas e imagens de animais para uma atividade artística.<br>Observar as calçados no caminho de casa até a escola para ver se pessoas com deficiência física e usuários de cadeira de rodas conseguem se locomover. | Link do aplicativo Wordwall e celular dos responsáveis com internet. |
| **7º DIA**<br><br>**7ª OFICINA - VIDA E OBRA DE FRIDA KAHLO: "PÉS, PARA QUE OS QUERO, SE TENHO ASAS PARA VOAR?"** | | | |
| **ETAPAS** | **OBJETIVO** | **COMO FAZER** | **MATERIAL** |
| **ETAPA 1 - RODA DE CONVERSA: Frida e a deficiência física.** | Compartilhar descobertas e valorizar o respeito à diversidade, à | Mostrar o ranking dos jogos, compartilhar descobertas e o que aprenderam a partir das atividades dos jogos do Wordwall sobre a deficiência física e o que observaram no caminho de casa até a escola. Anotação das | Cadeiras em círculos. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| (10 minutos) | pluralidade e aos direitos humanos, buscando formas de aplicação desses pressupostos em sua vida social e escolar. | respostas para a cartilha virtual. | |
| **ETAPA 2- DINÂMICA DE GRUPO: Adivinhe o desenho.** (20 minutos) | Perceber a possibilidade de adaptações para a expressão através do desenho. | Dividir a turma em dois times para que uma pessoa desenhe (usando a boca e os pés) e alguém do outro grupo descubra. O professor escreve as sugestões de desenhos que serão sorteadas. Vence o grupo que acertar mais em menor espaço te tempo. | Papel, caneta , pote para sorteio, canetinha grossa e papel ofício. |
| **ETAPA 3 - TECNOLOGIA DIGITAL: vídeos do youtube com sensibilização e informação** (30 minutos) | Refletir e sensibilizar sobre a deficiência não como algo que se tem e sim como algo que acontece quando um grupo planeja o mundo apenas de acordo com seus próprios interesses. Conhecer a vida e contexto de vida da artista Frida Kahlo, ler as obras, interpretá-las e produzir autorretratos. | Apresentação e reflexão dos vídeos:<br>• "Por que Heloísa?" Escrito a partir da história real de uma menina com paralisia cerebral https://www.youtube.com/watch?v=46XCByv4mrE<br>• "Revolução" Conta a história de uma vila, criada apenas para deficientes físicos que foi adaptada de tal forma que as pessoas sem deficiência acabaram se tornando os deficientes. **https://youtu.be/kTV0oqlbg7o**<br>• Apresentação do artista, pintora Mexicana Frida Kahlo que teve poliomielite e sofreu um acidente, mas não desistiu de pintar: História infantil Frida **https://www.youtube.com/watch?v=QIlkfC4qqF4**<br>• Vida e obras: https://www.youtube.com/watch?v=AER-BB5ARmM<br>• Autorretratos: **https://blog.artsoul.com.br/as-nuances-da-obra-de-frida-kahlo/** | Pipoca, TV com internet, ou computador e Data Show |
| **ETAPA 4 – ATIVIDADE ARTÍSTICA: "Retratos de Frida"** (20 minutos) | Expressar-se através da arte a representatividade de Frida Kahlo feliz e com o corpo | ATIVIDADE 1: Recriação em duplas da obra "Auto-retrato com macaco e papagaio" de Frida Kahlo a partir das fotografias dos alunos, de recortes de sobrancelhas coberto com lã preta, folhas, flores e imagens de animais. Inspiração para a atividade: https://pin.it/2Ij5BVq | Utilizar as flores, folhas e gravuras de animais que trouxeram de casa e sucata (flores feitas a partir dos restos de partes da |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | em movimento; perceber a deficiência como algo que existe quando há o encontro d corpo com a falta de acessibilidade da sociedade. | Depois será criado o mural: SOMOS TODOS FRIDA!" Fotografar para compor a cartilha digital. Compartilhar a produção no espaço escolar.<br><br>Obra "Auto-retrato com macaco e papagaio" https://m.media-amazon.com/images/I/71sO2cdmFpL.__AC_SX300_SY300_QL70_ML2_.jpg | caixas de ovo e forminhas) . |
| **ETAPA 5 – RODA DE CONVERSA:** Avaliação e conhecimento prévio sobre a próxima oficina. **(15** minutos**)** | Avaliar de forma coletiva a oficina para descobrir o que pensam sobre o assunto e o que ainda precisam aprender. | Roda de conversa sobre o que aprenderam em relação aos direitos da pessoa com deficiência física e o significado da frase de Frida Kahlo "Pés, para que os quero, se tenho asas para voar". Linkar com a próxima oficina de "Deficiências múltipla". Colher conhecimentos prévios, dúvidas e curiosidades em relação ao colega da classe especial que possui síndrome de Angelman (doença genética que causou deficiência múltipla):<br>✓ A deficiência está apenas na interação desse corpo ou na sociedade que não inclui?<br>✓ O que podemos fazer para ajudar? | Cadeiras em círculo |
| **ETAPA 6 – TECNOLOGIA DIGITAL: Tarefa de casa: Pesquisas sobre o assunto da próxima oficina** | Despertar curiosidade, buscar informações em diferentes fontes, envolver os familiares e responsabilizar o coletivo pelas relações de cuidado e cooperação. | Tarefa de casa: Pesquisar e responder as perguntas dos jogos enviados no grupo de whatsapp da turma (quem precisar de ajuda, pedir auxílio aos familiares):<br>• https://wordwall.net/play/61389/302/658 | Link do aplicativo Wordwall e celular dos responsáveis com internet. |
| **8º DIA**<br><br>**8ª OFICINA – DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA: O PRECONCEITO ACABA COM INFORMAÇÃO** | | | |
| **ETAPAS** | **OBJETIVO** | **COMO FAZER** | **MATERIAL** |
| **ETAPA 1 - RODA DE CONVERSA: Deficiência múltipla** (10 minutos) | Compartilhar descobertas e valorizar o respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos | Mostrar o ranking dos jogos, compartilhar descobertas e o que aprenderam a partir das atividades dos jogos do Wordwall sobre os direitos das pessoas com deficiência múltipla. | Cadeiras em círculo |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | humanos, buscando formas de aplicação desses pressupostos em sua vida social e escolar. | | |
| **ETAPA 2 - TECNOLOGIA DIGITAL: Vídeos do youtube com informação** (15 minutos) | Conscientizar e estimular o olhar para as possibilidades. Refletir sobre como se ajudar os colegas a se relacionarem apesar das dificuldades que possam ter. | Página do Instagran de uma mãe ativista com deficiência visual que possui uma filha com paralisia cerebral. Instagram Mariana https://www.instagram.com/reel/Cj4EHNFv-k4/?igshid=MTc4MmM1YmI2Ng==<br><br>Apresentação do desenho animado "Inclusão social" (porco espinho) sobre as dificuldades de convívio entre os seres humanos e as adaptações que podemos fazer para que todos façam parte. https://youtu.be/NyDyOJwD9M0 | Pipoca, TV com internet, computador ou computador e Data Show<br><br>Aplicativo Guiaderodas, celular do professor. |
| **ETAPA 3 – RODA DEV CONVERSA: entrevista** (40 minutos) | Obter conhecimento sobre as necessidades e potencialidades de um aluno com deficiência múltipla a partir de uma história real e completa.<br><br>Verificar a existência de barreiras arquitetônicas. | Visita da mãe de um aluno que possui a síndrome de Angelman para uma entrevista. Pedir à mãe para trazer fotos ou filmagens do filho mostrando suas potencialidades para que passem a olhar a pessoa antes da deficiência. Deixar que os alunos expressem suas curiosidades para que percam o medo do desconhecido: "Por que ele vomita o tempo todo e puxa o cabelo? Ele anda? Fala? Por que sempre ri? Mostrar o filme.<br>Depois transformar essas perguntas em outras: Ele consegue acessar todos os espaços da escola com segurança? As atividades são adaptadas para que ele possa participar? Seus direitos estão sendo respeitados? Como podemos ajudar?<br><br>O professor caminhará pela escola com o grupo para verificar a acessibilidade arquitetônica e destacará os pontos a serem verificados existentes no aplicativo Guia de Rodas: **https://guiaderodas.com/** que será enviado pelo grupo de Whatsapp dos responsáveis. | Cadeiras em círculo.<br>TV com internet, computador ou computador e Data Show.<br>Aplicativo Guia de rodas. |
| **ETAPA 4 - DINÂMICA DE GRUPO:** Reflexão e conscientização. (15 minutos) | Refletir sobre não pensar só em si mesmo. | O professor assistirá antes para entender a dinâmica. Dinâmica da caixa de bombom que leva à reflexão sobre a importância de todos se ajudarem. https://youtu.be/VApUV98uPCk | Saco de balas sortidas, cadeiras organizadas em duas filas. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **ETAPA 5 – ATIVIDADE ARTÌSTICA: Frida Kahlo** (20 minutos) | Representar Frida com o corpo feliz e em movimento, questionando sua deficiência algo que existe quando há o encontro desse corpo com a falta de acessibilidade da sociedade. Compreendendo-a como uma das formas de estar no mundo. | O professor pedirá na oficina anterior que cada aluno traga folhas, flores pequenas e um graveto bem diferente que caiba em uma folha de papel. Os alunos serão divididos em duplas. Cada uma escolherá um e recriará a Frida Kahlo a partir de gravetos de árvore e da foto do rosto da artista. Utilizando o graveto como o esqueleto, completarão seu corpo, dando ao mesmo movimentos variados e enfeitando- os com flores, folhas, animais, cores e demais características percebidas em suas obras. Colar no mural" Lugar de pessoa com deficiência é onde ela quiser" (o nome pode ser votado pelo grupo).<br><br>Inspiração para a atividade: https://pin.it/7HWdI6E<br>Obra "A Coluna partida" http://www.anitapepe.it/wp-content/uploads/2018/07/Frida-Khalo-La-columna-rota-pintor.jpg | Um graveto de árvore que caiba em uma folha de papel ofício, uma foto pequena do rosto de Frida Kahlo, recortes pequenos de animais, folhas de árvore, flores (pode fazer com forminha de doce), cola, tesoura, folha de oficio para colar, canetinhas e lápis de cor colorido. |
| **ETAPA 6 – RODA DE CONVERSA:** Avaliação e conhecimento prévio sobre a próxima oficina. **(**20 minutos**)** | Avaliar coletivamente as aprendizagens (comparando as descobertas com os conhecimentos prévios de forma crítica e política), descobrir o que pensam sobre o assunto e o que ainda precisam aprender. | O professor organizará uma roda de conversa sobre o que aprenderam em relação à deficiência múltipla. Linkar com a próxima oficina de TEA e colher conhecimentos prévios e dúvidas:<br>✓ Está certo dizer que o a pessoa com autismo leve não tem cara de autista?<br>✓ Está certa a expressão:" Estava aqui no meu mundinho autista..."?<br>✓ Quais são ao símbolos do autismo e para que servem?<br>✓ Posso exigir que uma pessoa com autismo olhe para mim?<br>✓ Você sabe o que significa transtorno sensorial? | Cadeiras em círculo. |
| **ETAPA 7 – TECNOLOGIA DIGITAL - Tarefa de casa: Pesquisas sobre o assunto da próxima oficina** | Despertar curiosidade, buscar informações em diferentes fontes, envolver os familiares e responsabilizar o coletivo pelas relações de cuidado e cooperação. | **Tarefa de casa**: Será enviado o link do aplicativo Guia de Rodas pelo grupo de Whatsapp para os alunos ajudarem os pais a avaliar a acessibilidade da escola a partir das observações feitas com o grupo na escola.<br>Pesquisar e responder as perguntas nos jogos do grupo de whatsapp da turma (quem precisar de ajuda, pedir auxílio aos familiares):<br>• https://wordwall.net/play/61588/483/203<br>• https://wordwall.net/play/61393/852/850 | Link do aplicativo Wordwall e celular dos responsáveis com internet.<br>Link do aplicativo Guia de rodas.<br>Aplicativo Animated e celular do professor |

| 9º DIA<br><br>9ª OFICINA – AUTISMO: QUANDO A GENTE SE CONSCIENTIZA AS PEÇAS SE ENCAIXAM | | | |
|---|---|---|---|
| **ETAPAS** | **OBJETIVO** | **COMO FAZER** | **MATERIAL** |
| **ETAPA 1 - RODA DE CONVERSA: Autismo.**<br>(10 minutos) | Compartilhar descobertas e valorizar o respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos, buscando formas de aplicação desses pressupostos em sua vida social e escolar. | Mostrar o ranking dos jogos, compartilhar descobertas e o que aprenderam a partir das atividades dos jogos do Wordwall sobre TEA em roda de conversa. | Cadeiras em círculo |
| **ETAPA 2 - TECNOLOGIA DIGITAL: Vídeos do youtube com sensibilização e informação.**<br>(30 minutos) | Sensibilizar e conscientizar sobre o olhar para quem foge do padrão de normalidade, os distúrbios sensoriais, as características do autismo, direitos a partir do lema "Nada sobre nós sem nós!"(colar de girassol e do quebra cabeça. | Vídeos:<br>• O mundo na visão do autista - https://youtu.be/Nskmiv_MNHI<br>• Float – https://www.irancartoon.com/site/video/float-full-sparkshort-pixar<br><br>Página do Instagran do Influenciador Leozinho e as explicações sobre o autismo:<br>• https://www.instagram.com/reel/Cv7cjLvMfim/?igshid=MTc4MmM1YmI2Ng==https://www.instagram.com/reel/CxnwIe6L3eJ/?igshid=MTc4MmM1YmI2Ng==<br>• https://www.instagram.com/reel/CwvYhQGOkMn/?igshid=MTc4MmM1YmI2Ng==<br>• https://www.instagram.com/reel/CxnwIe6L3eJ/?igshid=MTc4MmM1YmI2Ng== | Pipoca, TV com internet, computador ou computador e Data Show. |
| **ETAPA 3 – ATIVIDADE ARTÌSTICA**:<br>Pintura de quebra-cabeça e oficina de colar.<br>(40 minutos) | Expressar artisticamente os direitos das pessoas com autismo | Cada aluno pintará a peça do quebra-cabeça de um a cor, desenhará com a caneta preta o seu retrato e colará na peça para montar um mural: " Aqui todos somos peças!".<br>Inspiração: https://pin.it/7kJXVWz<br><br>Depois, em duplas criarão colares de girassol com um cartão escrito "A deficiência oculta não está na cara!" e farão uma campanha de conscientização de sala em sala. | Folha com o desenho da peça do quebra-cabeça, tinta para pintar, caneta preta, barbante, Retalhos de cartolina branca e amarela. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | Inspiração de colar de girassol: https://pin.it/7L2TsuS | |
| **ETAPA 4 - DINÂMICA DE GRUPO:** Reflexão e conscientização. (15 minutos) | Perceber a importância de receber e oferecer afeto. | Dinâmica do abraço: https://youtu.be/2Jw1VCF75Us?si=UTiL61E1Tpszvsb_dunamica | Papel para anotar os tipos de abraços, caixa com papeis numerados. |
| **ETAPA 5 – RODA DE CONVERSA:** Avaliação e conhecimento prévio sobre a próxima oficina. (15 minutos) | Avaliar coletivamente as aprendizagens (comparando as descobertas com os conhecimentos prévios de forma crítica e política), descobrir o que pensam sobre o assunto e o que ainda precisam aprender. | Roda de conversa sobre o que aprenderam em relação ao TEA.<br><br>Linkar com a próxima oficina de Capacitismo e colher conhecimentos prévios e dúvidas sobre Capacitismo e Gentileza:<br>✓ Como você substituiria essas palavras: surtado, pessoa normal, fingir demência?<br>✓ Quando você olha para uma pessoa com deficiência acha que ele é modelo de superação ou anjo enviado por Deus?<br>✓ O que significa ser gentil com uma pessoa com deficiência? | Cadeiras em círculo. |
| **ETAPA 6 – TECNOLOGIA DIGITAL -** Tarefa de casa: Pesquisas sobre o assunto da próxima oficina (15 minutos) | Despertar curiosidade, buscar informações em diferentes fontes, envolver os familiares e responsabilizar o coletivo pelas relações de cuidado e cooperação. | **Tarefa de casa**: Pesquisar e responder as perguntas nos jogos enviados no grupo de Whatsapp da turma (quem precisar de ajuda, pedir auxílio aos familiares) sobre Capacitismo:<br>**Capacitismo**:<br>• https://wordwall.net/play/61449/408/867<br>• https://wordwall.net/play/62070/111/615<br>• https://wordwall.net/play/61671/153/104<br>**Profeta Gentileza:**<br>• https://wordwall.net/play/61460/937/732<br>• https://wordwall.net/play/61455/930/987 | Link do aplicativo Wordwall e celular dos responsáveis com internet. |
| **10º DIA**<br><br>**10ª OFICINA – O CAPACITISMO E A VERDADEIRA GENTILEZA: VIDA E OBRA DO PROFETA GENTILEZA** | | | |
| **ETAPAS** | **OBJETIVO** | **COMO FAZER** | **MATERIAL** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **ETAPA 1 - RODA DE CONVERSA: Ser gentil sem ser capacitista** (10 minutos) | Compreender o conceito de Capacitismo, reconhecer esse tipo de preconceito no dia a dia e identificar o Capacitismo linguístico e compreender o perigo do uso corriqueiro desse tipo de linguagem. | Mostrar o ranking dos jogos, compartilhar descobertas e o que aprenderam a partir das atividades dos jogos do Wordwall sobre capacitismo. | Cadeiras em círculo |
| **ETAPA 2 - TECNOLOGIA DIGITAL: Vídeos do youtube com sensibilização e informação.** (30 minutos) | Se informar sobre o Capacitismo a partir da voz das pessoas com deficiência, fazendo valer o lema: "Nada sobre nós sem nós!"; refletir sobre o poder da palavras. Apresentação da história do profeta Gentileza com música de Maria Monte. Refletir sobre a o poder das palavras que entregamos sem cuidado ao outro e a importância de se escolher ser gentil. | Apresentação da página do Instagran do influenciador Digital e ativista anticapacitista com deficiência física "Ivan Baron" (um dos que subiu a rampa com o presidente Lula) que defende e divulga políticas de inclusão: https://www.instagram.com/ivanbaron/<br><br>Mensagem da agua https://youtu.be/ZTIrBHFJODU<br><br>Desenho animado: Nada supera a gentileza: o menino, a toupeira, a raposa e o cavalo<br><br>https://www.youtube.com/watch?v=L11TCIzd068<br><br>Vídeo com a história do profeta Gentileza: https://www.youtube.com/watch?v=GfQVnLmb2Kg | Pipoca, TV com internet, computador ou computador e Data Show |
| **ETAPA 3 – DINÂMICA DE GRUPO: O poder das palavras** (60 minutos) | Refletir sobre como palavras podem magoar e "salvar" cada um de nós. | O professor assistitá o video antes para entender as dinâmicas :<br>Dinâmica do papel amassado: https://www.youtube.com/watch?v=H0HJIHyZqUU<br><br>Dinâmica do elogio:<br><br>https://youtu.be/GBMY7MsfikU?si=BJe9S9FkvttamYWLObs: Pedir que os alunos pensem em caractristicas específicsas de cada pessoa | Uma folha de papel para cada aluno em cada uma das dinâmicas e caneta.para escrever. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | ou algo que tenha feito de forma diferenciada e marcante (evitando palavras muito abrangentes como " legal!"). Os alunos que não souberem escrever terão o professor ou o colega ao lado como escriba. | |
| **ETAPA 4– ATIVIDADE ARTÌSTICA: Painel sobre gentileza.** **(60** minutos**)** | Conhecer a história inspiradora e os painéis urbanos do profeta Gentileza, inspirando-se na sua história. | Pedir que os alunos falem palavras positivas. Listar no quadro. Em duplas recriarão o painel "Gentileza gera gentileza" em folhas de papel ofício.<br><br>**OBS:** Essas produções funcionarão como croquis para a próxima oficina em que serão pintados no muro da escola<br>.<br>Insspiração para o painel a ser pintado no muro da escola: Painel Gentileza https://pin.it/5NqmLwF https://pin.it/5Cm2bUU | Caneta preta, folha de ofício, lápis cera verde e amarelo. |
| **ETAPA 5 – RODA DE CONVERSA (**20 minutos**)** | Avaliar coletivamente as aprendizagens (comparando as descobertas com os conhecimentos prévios de forma crítica e política), descobrir o que pensam sobre o assunto e o que ainda precisam aprender. | Roda de conversa sobre o que aprenderam em relação ao poder das palavras, gentileza e capacistismo. Linkar com a próxima oficina sobre o direito de brincar para colher conhecimentos prévios e dúvidas sobre o que é equidade:<br>• O que é igualdade? O que é equidade? | Cadeiras em círculo. |
| **ETAPA 6 – TECNOLOGIA DIGITAL - Tarefa de casa: Pesquisas sobre o assunto da próxima oficina** | Despertar curiosidade, buscar informações em diferentes fontes, envolver os familiares e responsabilizar o coletivo pelas relações de cuidado e cooperação. | Tarefa de casa: Pesquisar e responder as perguntas enviadas no grupo de whatsapp da turma (quem precisar de ajuda, pedir auxílio aos familiares) sobre o direito ao brincar e a equidade:<br>• https://wordwall.net/play/61920/576/372 | Link do aplicativo Wordwall e celular dos responsáveis com internet. |
| **11º DIA**<br><br>**11ª OFICINA – BRINCAR COM EQUIDADE: SER DIFERENTE É DIVERTIDO** | | | |

| ETAPAS | OBJETIVO | COMO FAZER | MATERIAL |
|---|---|---|---|
| **ETAPA 1 - RODA DE CONVERSA: Equidade.** (10 minutos) | Refletir sobre a diferença entre igualdade e equidade. | Mostrar o ranking dos jogos, compartilhar descobertas e o que aprenderam a partir das atividades dos jogos do Wordwall sobre igualdade e equidade. | Cadeiras em círculo. |
| **ETAPA 2 - TECNOLOGIA DIGITAL: Vídeo com sensibilização e reflexão.** (20 minutos) | Refletir sobre ser "café com leite" nas brincadeiras e exclusão. | • Desenho animado "Brincadeirante" https://youtu.be/rgWsiOFvM6s Projeto criado por um homem desde a tenra idade mantinha-se vivo devido à ajuda de um respirador artificial. O curta relata a como se sentia quando, em um parque, recebia os prêmios das brincadeiras sem que precisasse disputa-los, tendo a sensação de ser "café com leite"<br>• O Desenho animado "Ian" que leva à reflexão sobre como o outro se sente e a importância de incluir https://youtu.be/Hz_d-cikWmI<br>Refletir sobre a imagem da equidade: https://www.plural.jor.br/wp-content/uploads/2022/06/equidade.jpg<br>• Contar a história "Silvia"<br><br>https://www.youtube.com/watch?v=VU3M3_ut99k (Omitir a última parte onde a mesma é apresentada como usuária de cadeira de rodas. | Pipoca, TV com internet, computador ou computador e Data Show |
| **ETAPA 3 - ATIVIDADE ARTÌSTICA: Vídeo e Desenho** (10 minutos) | Refletir sobre normalidade, Capacitismo e direito ao brincar; expressar-se artisticamente em parceria aprendendo a ser juntos. Valorizar a produção dos alunos, surpreendendo-os com a animação de seus desenhos. | Reflexão e desenho sobre a personagem "Silvia".<br>• Pedir às crianças que contem como a imaginam fisicamente. Refletir sobre quanto alunos a imaginaram com deficiência.<br>• Mostrar a última página para que, em duplas, possam desenhar a personagem Silvia na cadeira de rodas (Orientar os alunos para que deixem os braços e pernas bem definidos (pois essa definição auxiliará uma melhor visualização no aplicativo Animated Drawings).<br><br>**OBS**: Posteriormente o professor editará os desenhos da Silvia (feitos pelos alunos a partir dos gravetos) através do Aplicativo Animated e postará no grupo do Whatsapp para surpreendê-los. | Canetinha e lapis cera e folha branca para desenhar a personagem ( o desenho precisa estar na folha branca, sem estar amassada nem rasurada e com os braços e pernas bem definidos para facilitar o e feito de movimento do aplicativo Animated Drawings. Não nomear o desenho.<br><br>Aplicativo Animated e celular do professor. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **ETAPA 4 – DINÂMICA DE GRUPO: Brincadeira adaptada.** (30 minutos) | Refletir sobre equidade e propor soluções | Propor um jogo de vôlei e questionar o grupo sobre o que fazer com o aluno com deficiência física. Refletir junto com o grupo sobre as opiniões e depois sugerir (se ninguém tiver tido a ideia), o vôlei sentado. Dividir a equipe e organizar o grupo para o vôlei sentado, só não vale ficar de pé. | Bola, rede de vôlei, cadeiras para prender a rede e sala com espaço. |
| **ETAPA 5 – ATIVIDADE ARTÌSTICA: Painel sobre gentileza.** **(60** minutos**)** | Expressar-se artisticamente sobre a inclusão. | Pintura no muro - Votação para escolha de um de um dos painéis feitos em duplas na oficina anterior e releitura através de uma pintura no muro da escola. | Tintas para parede, pincéis, blusas velhas e sacos de lixo para vestir e não se sujar. |
| **ETAPA 6 – RODA DE CONVERSA: Avaliação coletiva.** **(**20 minutos**)** | Avaliar coletivamente as aprendizagens (comparar descobertas com os conhecimentos prévios de forma crítica e política), descobrir o que pensam sobre o assunto e o que ainda precisam aprender. | Roda de conversa sobre o que aprenderam sobre equidade. | Cadeiras em círculo. |
| **ETAPA 7 – TECNOLOGIA DIGITAL - Tarefa de casa: Pesquisas sobre o assunto da próxima oficina.** | Despertar curiosidade, buscar informações em diferentes fontes, envolver os familiares e responsabilizar o coletivo pelas relações de cuidado e cooperação. | **Tarefa de casa**: Se preparar para o concurso "A roupa mais fora de moda". Procurar em casa uma roupa fora de moda e vir vestido com ela no dia seguinte.<br><br>Inclusão - https://wordwall.net/play/61451/507/948<br><br>**OBS**: professor irá tirar uma foto do desenho que os alunos fizeram da personagem Silvia, dará vida aos mesmos (através do aplicativo Animated Drawings) e postará no grupo do Watsaap como uma surpresa para os alunos com os dizeres: "A inclusão acontece quando a gente se interessa. Ser diferente é divertido. Quem quer brincar com a Silvia?".<br><br>Animated Drawings - https://sketch.metademolab.com/ | Link do aplicativo Wordwall e celular dos responsáveis com internet.<br><br>Link do app Animated Drawings. |

| **12º DIA**<br><br>**12ª OFICINA – DIVERSIDADE É CONVIDAR PARA A FESTA. INCLUSÃO É CHAMAR PARA DANÇAR.** | | | |
|---|---|---|---|
| **ETAPAS** | **OBJETIVO** | **COMO FAZER** | **MATERIAL** |
| **ETAPA 1 - TECNOLOGIA DIGITAL – Sensibilização reflexão.**<br>(10 minutos) | Refletir sobre inclusão. Estimular o orgulho de fazer parte da luta pela inclusão. | Apresentação da Reels "Dança inclusiva": https://www.instagram.com/reel/Cr6rM3Qpt_e/?igshid=MTc4MmM1YmI2Ng==<br><br>Apresentação do curta "Cuerdas". https://www.youtube.com/watch?v=MF19PqxSnps<br><br>**OBS:** Após o filme, os colegas com deficiência farão uma surpresa e entregarão as pulseiras confeccionadas anteriormente aos colegas da turma regular e tirarão selfs juntos. | TV com internet, computador ou computador e Data Show. |
| **ETAPA 2 – PRODUÇÃO ARTÍSTICA - Expressão corporal**<br>(30 minutos) | Expressar corporalmente o respeito às diferenças; levar à reflexão sobre o quanto a diversidade tem sido motivo de exclusão e de como sua promoção é capaz de diminuir desigualdades | Os alunos com e sem deficiência dançarão livremente a música "Mascara" da Pitty (vestido com suas roupas estranhas) e apresentarão para a comunidade escolar.<br><br>Levantar os cartazes com as descobertas feitas nas oficinas no fim da dança. Expor os trabalhos nos espaços coletivos da escola. | Aparelho de som para colocar a música, espaço amplo para dançar, alunos fantasiados, cartazes realizados na oficina anterior |
| **CULMINÂNCIA** | Apresentação de todas as produções e descobertas dos alunos em uma cartilha digital do Canva. | O professor organizará as produções dos alunos em uma cartilha virtual produzida no Canva e disponibilizará no grupo de Whatsapp da turma e nas redes sociais da escola para ampliar a conscientização da comunidade.<br><br>https://www.canva.com/ | Aplicativo Canva |

Fonte: Autoral (2023).

## Apêndice B – TCLE: Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Secretaria Municipal de Saúde
Comitê de Ética em Pesquisa
Rua: Evaristo da Veiga, 16 - 4º andar - Sala 401
Centro - RJ CEP: 20031-040 Telefone: 2215-1485
E-mail: cepsms@rio.rj.gov.br ou cepsmsrj@yahoo.com.br
Site:http://www.rio.rj.gov.br/web/sms/comite-de-etica-em-pesquisa

***TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - RESPONSÁVEIS***

**Projeto de Pesquisa**: "*Em busca de pontes para a inclusão dos alunos com deficiência da classe especial*".

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa EM BUSCA DE PONTES PARA A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DA CLASSE ESPECIAL. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda porque o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa.

O projeto consiste em investigar se as crianças do quinto ano do ensino fundamental 1 compreendem o que é inclusão de pessoas com deficiência – no âmbito social e escolar – e qual a sua importância para a construção de uma sociedade melhor a cada dia. Essa pesquisa se propõe a buscar uma maior conscientização e reflexão junto aos alunos. Acredita-se que há um preconceito estrutural contra pessoas com deficiência em nossa sociedade e que as crianças, por estarem imersas dentro de uma sociedade capacitista, acabarão crescendo e replicando este olhar. Essa pesquisa será realizada da seguinte maneira: no primeiro dia serão disponibilizados jogos, brinquedos, materiais artísticos e música que, ao serem explorados livremente, possibilitarão observações sobre as interações entre os alunos com e sem deficiência. No segundo dia, os alunos das duas turmas brincarão no pátio externo da escola para que seja oportunizada a observação de suas interações a partir do movimento, em espaço aberto. Essas atividades acontecerão dentro do horário escolar.

Essa dissertação tem como objetivo geral realizar observações assistemáticas para identificar pontos nevrálgicos que evidenciem problemas de inclusão junto a alunos do ensino fundamental I, com vias à modelagem de uma sequência didática que comtemple oficinas mistas e que seja destinada à disseminação de um olhar mais inclusivo e à conscientização sobre capacitismo estrutural em escola pública.

As atividades serão oferecidas para todos os alunos da turma do quinto ano do turno da tarde e aos alunos da classe especial DI 2. Sua participação é voluntária, conforme desejo e autorização dos interessados.

Você é quem decide se deseja participar ou não deste estudo/pesquisa. Se decidir participar do projeto EM BUSCA DE PONTES PARA A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DA CLASSE ESPECIAL você receberá esta folha de informações para guardar e deverá assinar um termo de consentimento. Mesmo se você decidir participar, você ainda tem a liberdade de se retirar das atividades a qualquer momento e sem dar justificativas. Isso não afetará em nada sua participação em demais atividades.

Antes de assinar a autorização desta pesquisa a pesquisadora deverá responder a todas as suas dúvidas e é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. A sua participação não é obrigatória e será exigido de você nesse estudo apenas o desejo de participar.

Ao participar dessa pesquisa você estará auxiliando a pesquisadora a colher dados com o objetivo de traçar caminhos concretos que levem a uma educação que, muito além dos conteúdos, trabalhe empatia e direitos humanos; uma escola com foco no respeito às pessoas com deficiência, na perda do medo do desconhecido, no afeto entre os seres humanos e na sensibilização para um melhor convívio com as diferenças. Sua participação contribuirá para a busca de uma transformação efetiva do ambiente escolar de modo a se tornar mais inclusivo e consciente dos desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência a partir da oferta de subsídios para a criação bem-sucedida de uma sequência didática com oficinas mistas a serem usadas nas escolas públicas.

A pesquisadora fará uma devolutiva no campo sobre os resultados. Além disso, os mesmos irão compor o acervo de pesquisas do Município do Rio de Janeiro, ficando disponíveis para consulta.

Quanto aos riscos, cabe ressaltar que a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, em suas diretrizes e normas, indica que toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco e, durante esta pesquisa, este poderá se apresentar na forma de desconforto ou constrangimento que poderão ser gerados a partir da coleta de dados das falas dos discentes. Portanto, se durante as atividades lúdicas algum participante se sentir desconfortável, inseguro, indisposto ou constrangido, por qualquer motivo, terá o direito de não realizar as tarefas propostas ou poderá desistir a qualquer momento da participação da pesquisa, sendo respeitado em sua decisão.

Nenhum participante será vítima de preconceito ou discriminação. A fim de minimizar os riscos, a pesquisadora fará todo o esforço para que você se sinta à vontade e confortável para expressar seus sentimentos, desejos, falas e opiniões. A mesma adotará uma conduta ética e respeitosa com os questionamentos dos participantes, bem como, com seus valores sociais, culturais, morais e religiosos e utilizará linguagem clara e acessível para qualquer esclarecimento. Você será acompanhado(a) e assistida pela pesquisadora ao longo de todos os momentos de coleta de dados desta pesquisa. Durante todas as atividades você será apenas observado, todo o esforço será feito pela pesquisadora para que os riscos sejam minimizados. Eventuais riscos físicos, psicológicos, espirituais, morais, familiares, intelectuais, sociais e culturais serão cuidadosamente minimizados, a partir de ações cabíveis dentro da Unidade Escolar.

Só trabalharemos com o consentimento dos envolvidos. Não há no projeto nada previsto para forçar nem expor aos participantes risco algum. Se durante as atividades algum participante se sentir desconfortável, inseguro, indisposto ou constrangido, por qualquer motivo, terá o direito de não realizar as tarefas propostas ou poderá desistir a qualquer momento da participação da pesquisa, sendo respeitado em sua decisão.

Sua participação no estudo não implicará em custos adicionais. Você não terá qualquer despesa com a realização das etapas desta pesquisa que serão custeadas pela pesquisadora responsável por essa proposta. Também não haverá nenhuma forma de pagamento pela sua participação.

Sua participação neste estudo será mantida em sigilo. É assegurado o completo sigilo da identidade do participante dessa pesquisa. Em nenhum momento serão publicados dados ou informações que possibilitem a sua identificação dentro desta pesquisa, incluindo a eventualidade da apresentação dos resultados deste estudo em congressos e periódicos científicos, bem como nenhuma palavra ou ato será retirados de contexto. Todos os dados físicos e digitais coletados serão sigilosamente armazenados sob guarda e responsabilidade da pesquisadora por um período de 5 anos, e após esse período, os mesmos serão excluídos permanentemente.

Obrigado por ler estas informações. Se deseje participar deste estudo, assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido anexo e devolva-o ao pesquisador. Você deve guardar uma

cópia destas informações e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para seu próprio registro.

Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa. Confirmo que li e entendi a folha de informações para o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas. Entendo que minha participação, é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem que meu tratamento médico ou direitos legais sejam afetados.

Diante do exposto nos parágrafos anteriores eu, firmado abaixo, acredito ter sido suficientemente informado(a) pela pesquisadora Fernanda conde Collares Xavier a respeito da pesquisa "E*m busca de pontes para a inclusão de alunos com deficiência da classe especial*", ficou clara para mim qual é a minha participação na pesquisa e a garantia de proteção e sigilo de meus dados individuais. Pude questionar a pesquisadora sobre todos os aspectos do estudo. Fui informado(a) de que o Termo de assentimento Livre e Esclarecido é um procedimento exigido pelo Ministério da Saúde e que é possível, a qualquer tempo, desistir de participar do estudo sem qualquer prejuízo. Recebi um exemplar assinado desse Termo e pelo presente concordo voluntariamente com minha participação na pesquisa acima.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Nome do local: Escola Municipal Maestro Francisco Braga**

**Título do projeto: EM BUSCA DE PONTES PARA A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DA CLASSE ESPECIAL**

**Nome do investigador: FERNANDA CONDE COLLARES XAVIER**
**Assinatura do pesquisador:**



**DATA: / /**

**1 – Confirmo que li e entendi a folha de informações para o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.**
**2 – Entendo que min há participação é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações.**
**3 – Concordo em participar da pesquisa acima.**

**Nome do participante:** _____
**Assinatura do participante:** _____

**DATA: / / .**

**OBS: Duas cópias devem ser feitas, uma para o usuário e outra para o pesquisador.**

## Apêndice C – TALE: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Secretaria Municipal de Saúde
Comitê de Ética em Pesquisa
Rua: Evaristo da Veiga, 16 - 4° andar - Sala 401
Centro - RJ CEP: 20031-040 Telefone: 2215-1485
E-mail: cepsms@rio.rj.gov.br ou cepsmsrj@yahoo.com.br
Site:http://www.rio.rj.gov.br/web/sms/comite-de-etica-em-pesquisa

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**OBS: Este Termo de Assentimento para o menor de 7 a 18 anos não elimina a necessidade da elaboração de um Termo de ConsentimentoLivre e Esclarecido que deve ser assinado pelo responsável ou representante legal do menor.**

Convidamos você_____, após autorização dos seus pais [ou dos responsáveis legais] para participar como voluntário (a) da pesquisa: **EM BUSCA DE PONTES PARA A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DA CLASSE ESPECIAL**. Esta pesquisa é da responsabilidade do (a) pesquisador (a) Fernanda Conde Collares Xavier resindente na Rua Pajuçara, 183 – Cocotá - Rio dce Janeiro e CEP 21910-300 -Telefone 99300-0112 - e-mail: fernandaccx@gmail.com A pesquisa está sob a orientação de: Veronica Eloi de Almeida Telefone: 99141- 4806 - e-mail veronicaeloi@hotmail,com.

Você será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via deste termo lhe será entregue para que seus pais ou responsável possam guardá-la e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu. Para participar deste estudo, um responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento, podendo retirar esse consentimento ou interromper a sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo.

**INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA**: O projeto "**EM BUSCA DE PONTES PARA A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DA CLASSE ESPECIAL"** consiste em investigar se as crianças do quinto ano do ensino fundamental 1 compreendem o que é inclusão de pessoas com deficiência – no âmbito social e escolar – e qual a sua importância para a construção de uma sociedade melhor a cada dia. Essa pesquisa se propõe a buscar uma maior conscientização e reflexão junto aos alunos. Acredita-se que há um preconceito estrutural contra pessoas com deficiência em nossa sociedade e que as crianças, por estarem imersas dentro de uma sociedade preconceituosa, acabarão crescendo e replicando este olhar. Essa pesquisa será realizada da seguinte maneira: no primeiro dia serão disponibilizados jogos, brinquedos, materiais artísticos e música que, ao serem explorados livremente, possibilitarão observações sobre as interações entre os alunos com e sem deficiência. No segundo dia, os alunos das duas turmas brincarão no pátio externo da escola para que seja oportunizada a observação de suas interações a partir do movimento, em espaço aberto. Essas atividades acontecerão dentro do horário escolar. Essa dissertação tem como **objetivo geral** realizar observações assistemáticas para identificar problemas de inclusão junto a alunos do ensino fundamental I, com vias à modelagem de uma sequência didática que comtemple oficinas mistas e que seja destinada à disseminação de um olhar mais inclusivo e à conscientização sobre preconceito contra as pessoas com deficiência em escola pública.

As atividades serão oferecidas para todos os alunos da turma do quinto ano do turno da tarde e aos alunos da classe especial DI 2. Sua participação é voluntária, conforme desejo e autorização dos interessados. Você é quem decide se deseja participar ou não deste estudo/pesquisa. Se decidir participar do projeto **EM BUSCA DE PONTES PARA A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DA CLASSE ESPECIAL** você receberá esta folha de informações para guardar e deverá assinar um termo de consentimento. Mesmo se você decidir participar, você ainda tem a liberdade de se retirar das atividades a qualquer momento e sem dar justificativas. Isso não afetará em nada sua participação em demais atividades. Antes de assinar a autorização desta pesquisa a pesquisadora deverá responder a todas as suas dúvidas e é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. A sua participação não é obrigatória e será exigido de você nesse estudo apenas o desejo de participar. A pesquisadora fará uma devolutiva no campo sobre os resultados. Além disso, os mesmos irão compor o acervo de pesquisas do Município do Rio de Janeiro, ficando disponíveis para consulta.

**RISCOS:** Quanto aos riscos, cabe ressaltar que a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, em suas diretrizes e normas, indica que toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco e, durante esta pesquisa, este poderá se apresentar na forma de desconforto ou constrangimento que poderão ser gerados a partir da coleta de dados das falas dos docentes. Portanto, se durante as atividades lúdicas algum participante se sentir desconfortável, inseguro, indisposto ou constrangido, por qualquer motivo, terá o direito de não realizar as tarefas propostas ou poderá desistir a qualquer momento da participação da pesquisa, sendo respeitado em sua decisão.

Nenhum participante será vítima de preconceito ou discriminação. A fim de minimizar os riscos, a pesquisadora fará todo o esforço para que você se sinta à vontade e confortável para expressar seus sentimentos, desejos, falas e opiniões. A mesma adotará uma conduta ética e respeitosa com os questionamentos dos participantes, bem como, com seus valores sociais, culturais, morais e religiosos e utilizará linguagem clara e acessível para qualquer esclarecimento. Você será acompanhado(a) e assistida pela pesquisadora ao longo de todos os momentos de coleta de dados desta pesquisa. Durante

todas as atividades você será apenas observado, todo o esforço será feito pela pesquisadora para que os riscos sejam minimizados. Eventuais riscos físicos, psicológicos, espirituais, morais, familiares, intelectuais, sociais e culturais serão cuidadosamente minimizados, a partir de ações cabíveis dentro da Unidade Escolar.

Só trabalharemos com o consentimento dos envolvidos. Não há no projeto nada previsto para forçar nem expor aos participantes risco algum. Se durante as atividades algum participante se sentir desconfortável, inseguro, indisposto ou constrangido, por qualquer motivo, terá o direito de não realizar as tarefas propostas ou poderá desistir a qualquer momento da participação da pesquisa, sendo respeitado em sua decisão.

Sua participação no estudo não implicará em custos adicionais. Você não terá qualquer despesa com a realização das etapas desta pesquisa que serão custeadas pela pesquisadora responsável por essa proposta. Também não haverá nenhuma forma de pagamento pela sua participação.

Sua participação neste estudo será mantida em sigilo. É assegurado o completo sigilo da identidade do participante dessa pesquisa. Em nenhum momento serão publicados dados ou informações que possibilitem a sua identificação dentro desta pesquisa, incluindo a eventualidade da apresentação dos resultados deste estudo em congressos e periódicos científicos, bem como nenhuma palavra ou ato será retirados de contexto. Todos os dados físicos e digitais coletados serão sigilosamente armazenados sob guarda e responsabilidade da pesquisadora por um período de 5 anos, e após esse período, os mesmos serão excluídos permanentemente.

**BENEFÍCIOS:** Ao participar dessa pesquisa você estará auxiliando a pesquisadora a colher dados com o objetivo de traçar caminhos concretos que levem a uma educação que, muito além dos conteúdos, trabalhe empatia e direitos humanos; uma escola com foco no respeito às pessoas com deficiência, na perda do medo do desconhecido, no afeto entre os seres humanos e na sensibilização para um melhor convívio com as diferenças. Sua participação contribuirá para a busca de uma transformação efetiva do ambiente escolar de modo a se tornar mais inclusivo e consciente dos desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência a partir da oferta de subsídios para a criação bem-sucedida de uma sequência didática com oficinas mistas a serem usadas nas escolas públicas. Sua participação neste estudo será mantida em sigilo. É assegurado o completo sigilo da identidade do participante dessa pesquisa. Em nenhum momento serão publicados dados ou informações que possibilitem a sua identificação dentro desta pesquisa, incluindo a eventualidade da apresentação dos resultados deste estudo em congressos e periódicos científicos, bem como nenhuma palavra ou ato será retirados de contexto. Todos os dados físicos e digitais coletados serão sigilosamente armazenados sob guarda e responsabilidade da pesquisadora por um período de 5 anos, e após esse período, os mesmos serão excluídos permanentemente

Nem você e nem seus pais [ou responsáveis legais] pagarão nada para você participar desta pesquisa, também não receberão nenhum pagamento para a sua participação, pois é voluntária. A pesquisa será realizada durante as aulas em sua própria escola, em seu horário escolar. Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Este documento passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (citar qual) que funciona (citar endereço/telefone/e-mail). Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o referido comitê.



Assinatura do pesquisador(a) / Carimbo

**ASSENTIMENTO DO(DA) MENOR DE IDADE EM PARTICIPAR COMO VOLUNTÁRIO(A)**

Eu,_____, portador (a) do documento de (Identidade/CPF)_____(se já tiver documento), abaixo assinado, concordo em participar do estudo EM BUSCA DE PONTES PARA A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DA CLASSE ESPECIAL, como voluntário (a). Fui informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador Fernasnda Conde Collares Xavier (a) sobre a pesquisa, o que vai ser feito, assim como os possíveis riscos e benefícios que podem acontecer com a minha participação. Foi-me garantido que posso desistir de participar a qualquer momento, sem que eu ou meus pais precisem pagar nada.

Local e data _____Assinatura do (da) menor: _____

Presenciamos a solicitação de assentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do/a voluntário/a em participar. 02testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

| | |
|---|---|
| Nome: | Nome: |
| Assinatura: | Assinatura: |

Impressão Digital (opcional)

## Apêndice D – Termo de autorização de uso de imagem vídeo e voz

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VÍDEO e VOZ**

Eu, _____(nacionalidade), nascido(a) em_____, autorizo a utilização da minha imagem, vídeo e voz depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso da voz, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizo, através do presente termo, os pesquisadores Prof. Drª. Rosa Lidice de Moraes Valim e Prof. Drª. Veronica Eloi de Almeida e a Professora Especialista Fernanda Conde Collares Xavier do projeto de pesquisa intitulado "**EM BUSCA DE PONTES PARA A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DA CLASSE ESPECIAL**", a realizarem as gravações de voz, imagens e vídeos, que se façam necessárias, sem quaisquer ônus financeirosa nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização dessas gravações de imagens, vídeos e voz para fins científicos e de estudos (livros impressos e digitais, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa acima especificados.

_____,_____de_____de 2023.

**NOME DO PARTICIPANTE:**

**ENDEREÇO DO PARTICIPANTE:**

**ASSINATURA DO PARTICIPANTE:**

**DATA: / / .**

**NOME DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL PELO PROJETO:** Fernanda Conde Collares Xavier



**ASSINTAURA DA PESQUISADORA:**

**DATA: / / .**

# ANEXOS

## Anexo A – Parecer consubstanciado do CEP

SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE DO RIO DE JANEIRO - SMS/RJ

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Em busca de pontes para a inclusão dos alunos com deficiência da classe especial

**Pesquisador:** FERNANDA CONDE COLLARES XAVIER
**Área Temática:**
**Versão:** 2
**CAAE:** 74355723.4.0000.5279
**Instituição Proponente:** ASSOCIACAO CARIOCA DE ENSINO SUPERIOR
**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 6.486.285

**Apresentação do Projeto:**
Em resposta ao Parecer consubstanciado deste CEP, nº 6.431.023, de 17 de Outubro de 2023, a pesquisadora responsável apresenta esta versão. As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_ 2154935.pdf, de 12/09/202.)

Resumo:
Essa dissertação tem como tema Educação Inclusiva para alunos do ensino fundamental I. Debruça-se sobre o olhar que os alunos de uma turma regular têm em relação aos colegas com deficiência da classe especial. A Educação Inclusiva caracteriza-se como um processo progressivo de inserção, acolhimento e adequação do ensino para a diversidade, a partir da atenção às necessidades educacionais especiais diferenciadas de cada aluno e de seus tempos de aprender, de modo que a escola e seu currículo geral seja um direito de todos. No entanto, é um processo em construção que ainda apresenta muitos desafios. Um deles é o capacitismo, um preconceito direcionado a pessoas com deficiência que parte da ideia de que as diferenças não as tornam iguais em seus direitos, mas sim inferiores, menos capazes. Essa pesquisa faz o seguinte questionamento: crianças do Ensino Fundamental I compreendem o que é inclusão de pessoas com deficiência – no âmbito social e escolar – e qual a sua importância para a construção de uma

**Endereço:** Rua Evaristo da Veiga, 16, 4º andar
**Bairro:** Centro **CEP:** 20.031-040
**UF:** RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
**Telefone:** (21)2215-1485 **E-mail:** cepsmsrj@yahoo.com.br

sociedade melhor a cada dia? Acredita-se que há um preconceito estrutural contra pessoas com deficiência em nossa sociedade e que as crianças, por estarem imersas dentro de uma sociedade capacitista, acabarão crescendo e replicando este olhar. Portanto, urge que as escolas se mobilizem para realizar trabalhos de conscientização e reflexão junto a seus alunos. Essa dissertação tem como objetivo geral realizar observações assistemáticas para identificar pontos nevrálgicos que evidenciem problemas de inclusão junto a alunos do ensino fundamental I, com vias à modelagem de uma sequência didática que comtemple oficinas mistas e que seja destinada à disseminação de um olhar mais inclusivo e à conscientização sobre capacitismo estrutural em escola pública. Para tanto, os seguintes passos foram traçados: apresentar, através de pesquisa bibliográfica reflexões sobre concepções de deficiência, capacitismo e barreiras atitudinais, socialização e consolidação da moralidade e inclusão escolar; realizar observação assistemática em preliminar de pesquisa, seguindo orientações da resolução 510 de 2016 da CNS, para procurar compreender dúvidas mais flagrantes que alunos de escola pública de classe regular do ensino fundamental têm a respeito do assunto "Inclusão"; discutir os dados obtidos na preliminar à luz do material bibliográfico – valendo-se da técnica da análise de conteúdo de Bardin(2016); realizar duas observações assistemáticas para identificar pontos nevrálgicos no campo que evidenciem problemas de inclusão junto à alunos do ensino fundamental I; discutir os dados do campo e à luz do material bibliográfico - valendo-se da técnica da análise de conteúdo de Bardin; comparar os dados da preliminar com os dados do campo – com vias a constatar como alunos do Fundamental compreendem a inclusão, o capacitismo e a necessidade de disseminação de um olhar mais inclusivo para os alunos com deficiência; Criação de uma Sequencia Didática em e-book como produto. Com esse estudo espera-se traçar caminhos concretos que levem a uma educação anticapacitista; a uma escola que apesar de ser um sonho ainda em construção, precisa ser sonhada por todos para que deixe de ser uma utopia e não leve à historias únicas incompletas capazes de romper a dignidade dos alunos com deficiência.

Metodologia Proposta:

1-Levantamento bibliográfico para lançar luz sobre o percurso e proporcionar o diálogo entre os dados do campo empírico e do campo teórico. 2-Preliminar de uma pesquisa apoiada na normativa regulamentadora a partir da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016) que não pode ser confundida com as fases já pertencentes ao projeto de pesquisa, pois se configura como um momento anterior à entrada no campo. É a partir dela que o pesquisador encontrará suporte para uma melhor interpretação do problema a ser averiguado e das possibilidades concretas para a realização do processo de investigação (VALIM,

2008). A preliminar de pesquisa se dará através de uma observação assistemática, que consistirá na obtenção de dados em relação à percepção que os alunos têm da educação inclusiva de forma espontânea, livre e ocasional. Devido ao fato dessa pesquisa envolver alunos, a observação assistemática a ser realizada durante essa etapa respeitará as diretrizes estipuladas pela resolução nº 510 de 7 de abril de e nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2013; BRASIL, 2016). Dessa forma, ao viabilizar o contato da pesquisadora com seres humanos antes da aprovação das bases da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição a que este pertence, não se colocará em xeque a ética desse processo metódico de verificação. 3- Para estruturar o campo, será utilizada também a técnica de observação assistemática (não estruturada) que, a medida em que é planejada e registrada sistematicamente – com base no problema, levantamento nas hipóteses, formulação de objetivos, controle sobre a validade e segurança da pesquisa –, torna-se uma atividade científica. Essa pesquisa envolverá 28 alunos da classe regular do quinto ano do ensino fundamental I e 9 alunos com deficiência intelectual da classe especial. Essa série foi selecionada de forma intencional por ser composta de alunos que possuem as idades mais próximas (10 a 13 anos) aos alunos da classe especial, que são mais velhos (11 a 20 anos). 4- Comparação entre as observações assistemáticas para averiguar se a percepção da turma do outro turno estava correta ou se existiam ideias preconcebidas equivocadas sobre a inclusão. Com base nessas observações poderá ser confirmado ou não a persistência e a intensidade do problema, bem como as dúvidas dos alunos sobre o assunto para que, a partir de então, possa ser desenhado o planejamento pedagógico das oficinas, direcionando-o às verdadeiras necessidades desse novo grupamento. 5- Análise de Conteúdo de Bardin(2021) em que a análise dos será realizada em profundidade com o objetivo de identificar as categorias relevantes e diferenças significativas entre as unidades de análise para serem codificados através de uma leitura flutuante, categorizados e classificados em categorias e subcategorias. Por fim, durante o tratamento dos resultados as informações serão interpretadas, sintetizadas e codificadas com regras especificas e identificadas as unidades de registro. 6- A partir de então serão planejadas oficinas que possam inspirar uma Sequência Didática a ser apresentada através de e-book que levem à conscientização sobre inclusão e capacitsmo. As oficinas mistas terão como fio condutor alguns pilares que favoreçam a reinterpretação da sociedade através de um olhar mais gentil: a Abordagem Triangular de ensino de Artes (Barbosa,2020), educação libertadora de Paulo Freire (1987), Vygotsky (1995) e os Projetos de trabalho (Hernandez,1998). 7- Elaboração de um E-book com uma Sequência Didática inspirada em oficinas cujos contornos específicos serão modelados e definidos a partir dos achados emergidos dos dados da preliminar e do campo durante o percurso

dessa pesquisa. 8- Validação da aplicabilidade e potencialidade de tal metodologia por professores que têm ou já tiveram contato direto turmas com alunos portadores de necessidades educacionais especiais.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Essa dissertação objetiva realizar observações assistemáticas para identificar pontos nevrálgicos que evidenciem problemas de inclusão junto a alunos do ensino fundamental I, com vias à modelagem de uma sequência didática que comtemple oficinas mistas destinada à disseminação de um olhar mais inclusivo e à conscientização sobre o capacitismo estrutural em escola pública

Objetivo Secundário:

Para tanto, os seguintes passos serão tomados: (1) apresentar, através de pesquisa bibliográfica reflexões sobre:1.1 os caminhos trilhados pelas concepções de deficiência e a interseccionalidade das lutas por direitos humanos, 1.2 o capacitismo visto como um preconceito histórico que ainda não havia sido nomeado e como transpor barreiras atitudinais; refletir, em termos bibliográficos sobre 1.3 a socialização e consolidação da moralidade em crianças e adolescentes e 1.4 inclusão Escolar entre debate e embate: a trajetória da educação das pessoas com deficiência sobre a trajetória da Educação pessoas com deficiência até a até a Educação Inclusiva; (2) realizar observação assistemática em preliminar de pesquisa, seguindo orientações da resolução 510 de 2016 da CNS, para procurar compreender dúvidas mais flagrantes que alunos de escola pública de classe regular do ensino fundamental têm a respeito do assunto "Inclusão; (3) realizar observação assistemática em preliminar de pesquisa seguindo orientações da resolução 510 de 2016 da CNS, para procurar sondar o campo para identificar pontos nevrálgicos que evidenciem

problemas
de inclusão junto à alunos do ensino fundamental I; (4) discutir os dados obtidos na preliminar à luz do material bibliográfico – valendo-se da técnica da análise de conteúdo de Bardin (2016); (5) realizar observações assistemáticas para identificar pontos nevrálgicos que evidenciem problemas de inclusão junto à alunos do ensino fundamental I (6) discutir os dados do campo e à luz do material bibliográfico - valendose da técnica da análise de conteúdo de Bardin – com vias a compreender como a comunidade escolar compreende a inclusão escolar e a necessidade de disseminação de um olhar mais inclusivo para os alunos com deficiência (7) comparar os dados da preliminar com os dados do campo – com vias a constatar como alunos do Fundamental compreendem a inclusão, o capacitismo e a necessidade de disseminação de um olhar mais inclusivo para os alunos com deficiência ( 8) Criação de um e-book com uma sequência didática como produto (9) Avaliação do produto

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Quanto aos riscos, cabe ressaltar que a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, em suas diretrizes e normas, indica que toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco e, durante esta dissertação, este poderá se apresentar na forma de desconforto ao ser observado. Portanto, se durante as observações das atividades lúdicas propostas, algum participante se 1 sentir inseguro ou indisposto por qualquer motivo, terá o direito de desistir a qualquer momento da participação da pesquisa, sendo respeitado em sua decisão.

Em se tratando de Observações Assistemáticas, como é o caso dessa pesquisa, os riscos são pequenos, mas existem e remetem também ao excesso de expectativas que pode haver sobre os resultados

da mesma

e aos receios que os responsáveis e os próprios alunos participantes possam apresentar de ter seus dados pessoais expostos, bem como de ter suas palavras ou atos retirados de contexto. Nesse sentido fica claro que só trabalharemos com o consentimento dos envolvidos e que trata-se apenas de uma pesquisa, não havendo no projeto nada previsto para forçar nem expor aos participantes risco algum e não se modificará ou removerá informações do contexto.

Para mitigar essas ameaças, a escola em questão, os responsáveis e os alunos serão informados que não serão identificados na pesquisa. Será feito um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), destinado aos alunos participantes seguindo os moldes postulados pela Resolução 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde. Neste termo constará informação a respeito do sigilo dos dados, informações a respeito do caráter meramente analítico e acadêmico da pesquisa e a respeito do fato de que o participante pode, a qualquer momento decidir não mais participar das atividades a serem observadas, sem prejuízo algum.

Os responsáveis pelos alunos também podem optar por não permitir que seus filhos sejam observados para que possam ser relatadas as interações desses momentos. No termo constará também a informação de que os participantes podem procurar, a qualquer momento, a responsável pela pesquisa para elucidar dúvidas.

Nenhum participante será vítima de preconceito ou discriminação. A fim de minimizar os riscos, a pesquisadora fará todo o esforço para que você se sinta à vontade e confortável para expressar seus sentimentos, falas e opiniões. Adotar-se -á uma conduta ética e respeitosa com os questionamentos dos participantes, bem como, com seus valores sociais, culturais, morais e religiosos. Utilizará

linguagem clara e
acessível para qualquer esclarecimento. Você será acompanhado(a) e assistida pela pesquisadora ao longo de todos os momentos de coleta de dados desta pesquisa. Durante todas as atividades você será apenas observado e todo o esforço será feito pela pesquisadora para que os riscos sejam minimizados. Eventuais riscos serão cuidadosamente
minimizados, a partir de ações cabíveis dentro da Unidade Escolar. Você não terá qualquer despesa com a realização das etapas desta pesquisa que serão custeadas pela pesquisadora. Também não haverá nenhuma forma de pagamento pela sua participação. Sua colaboração neste estudo será mantida em sigilo. É assegurado o completo sigilo da identidade do participante dessa pesquisa. Em nenhum momento serão publicados dados ou informações que possibilitem a sua identificação dentro desta pesquisa, incluindo a eventualidade da apresentação dos resultados deste estudo em congressos e periódicos científicos. Todos os dados físicos e digitais coletados serão sigilosamente armazenados sob guarda e responsabilidade da pesquisadora por um período de 5 anos, e após esse período, os mesmos serão excluídos permanentemente.
Para além, buscar-se-á, junto à direção da instituição, o Termo de Anuência Institucional para se trabalhar dentro dos limites da ética, respeitando as Resoluções nº 510/2016 e 466/2012 do Conselho Nacional da Saúde, para atenuar os riscos inerentes ao trabalho
Benefícios:
Considerando que a produção científica deve implicar benefícios potenciais para o ser humano, para a comunidade na qual está inserida e para a sociedade, bem como a garantia de que seus benefícios continuarão a se fazer sentir após sua conclusão, essa pesquisa pretende auxiliar na construção de um

olhar mais inclusivo e amoroso para as pessoas com deficiência e na busca de uma escola mais justa para todos. Pesquisar a inclusão e o capacitismo na escola se justifica e se faz mister já que olhar para as diferenças significa se abrir para novas possibilidades. Sendo as características psicológicas do homem formadas através da internalização da sua cultura e da interação com os outros, é na escola, a partir do respeito, interação e problematização das desigualdades que o homem poderá aprender a ser homem. (VYGOTSKY, 1984).

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de projeto de pesquisa com vistas à obtenção de título de mestre, do curso do CENTRO UNIVERSITÁRIO CARIOCA – UNICARIOCA MESTRADO PROFISSIONAL NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO. O estudo pretende ser realizado na Escola Municipal Francisco Braga, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados, satisfatoriamente, os Termos obrigatórios, conforme solicitados.

**Recomendações:**

Não se aplica.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após apreciação ética, o Comitê identificou as seguintes pendências:

1. Apresentar justificativa para realização do projeto de pesquisa e os benefícios para a sociedade científica, tendo em vista que conforme a Resolução CNS nº 466/12 - III - DOS ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS - III.2 - As pesquisas, em qualquer área do conhecimento envolvendo seres humanos, deverão observar as seguintes exigências:
a) ser adequada aos princípios científicos que a justifiquem e com possibilidades

concretas de responder a incertezas;
b) estar fundamentada em fatos científicos, experimentação prévia e/ou pressupostos adequados à área específica da pesquisa;
c) ser realizada somente quando o conhecimento que se pretende obter não possa ser obtido por outro meio. Com isso, solicitamos descrever os benefícios da pesquisa com base na Resolução CNS nº 466/12.
PENDÊNCIA 1 – "Justificativa": Acréscimo no início da página 18, no item 1.1 "Inquietação e justificativa: o valor desta pesquisa":
Diante do exposto, essa pesquisa se justifica devido à necessidade percebida de se levar os alunos à compreensão do que seja a inclusão e sua importância para a construção de uma sociedade melhor a dada dia. Para isso, urge que as escolas se mobilizem nessa luta para que todos dela possam fazer parte com equidade, de modo a evidenciar o que há por trás das barreiras sociais e mostrar o quanto somos responsáveis pela forma como enxergamos os outros e reproduzimos estereótipos reforçados socialmente. Como o capacitismo é aprendido historicamente e estrutural dentro da sociedade, muitas vezes se camufla por trás de atitudes bem intencionadas como um elogio, baseadas em piedade e caridade, porém pautadas em olhares - nem sempre percebidos - sobre a incapacidade. A sociedade é organizada para que classifiquemos
 naturalmente as pessoas a partir de um padrão de normalidade e capacidade. Nesse sentido, cabe a mesma desempenhar o papel de valorizar a diversidade e fazer com que todos se percebam como diferentes e responsáveis pelo histórico processo de opressão às pessoas com deficiência, transformando a escola em espaço de conscientização e reflexão sobre a importância da inclusão. Entretanto, por vivermos atualmente em um contexto tecnológico, acredito que a busca por uma educação anticapacitista que inclua todos, possa se beneficiar da tecnologia digital, por sua capacidade de dialogar facilmente com essa nova geração, de tornar o ambiente escolar mais atrativo, aproximando a sala de aula das famílias e do mundo.

PENDÊNCIA 1 – "Benefícios": Acréscimo após o segundo parágrafo da página 23:
Essa pesquisa trará benefícios para a sociedade ao oferecer uma estratégia tecnológica que pretende romper com a herança social capacitista, através do desenvolvimento da competência 10 da ABNT: 0agir pessoal e coletivo com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, bem como a tomada de

decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

A pesquisa propõe um caminho que parta da curiosidade quase ingênua dos alunos para a construção de conhecimentos e busca de respostas; propõe que as escolas possam estimular o olhar para as possibilidades, percebendo a deficiência apenas como mais uma de suas características; questiona as ideias baseadas no padrão de normalidade e superioridade, refletindo sobre estereótipos, preconceitos e o quanto os lugares que determinamos socialmente para os outros são reforçadas socialmente, direcionando interações; apresenta-se como um modo de levar à compreensão de que a deficiência não está no corpo lesionado, pronto para ser curado e sim no encontro desse corpo com a falta de acessibilidade da sociedade que lhes nega direitos e justiça social.

A Sequência Digital Mista pretende levar à sociedade a compreensão da deficiência como apenas uma das formas de estar no mundo, muito próxima a cada um de nós, já que envelheceremos um dia. Busca questionar a proximidade e distanciamento entre a delicadeza e o capacitismo existente em cada um de nós, ressaltando que todas as pessoas precisam de cuidado para viver e o quanto devem agir de forma gentil e respeitosa umas com as outras.

A dissertação pretende modificar o olhar dos alunos para o corpo com dependência que existe, mas que tem direito à voz, escolhas, decisões e à um cuidado respeitoso, que deve sair da vida privada e ser oferecido por políticas públicas.

2. Descrever, no projeto detalhado, a metodologia do projeto de pesquisa de forma clara e objetiva, apresentando como se dará a sequência didática a ser utilizada no estudo.

PENDÊNCIA 2 – Acréscimo na página 37(dentro do item 3.3 Alicerces do campo), antes da apresentação da "Tabela 1: Planejamento das oficinas que ocorrerão no campo e serão relatadas"

SITUAÇÂO: Pendência atendida, conforme arquivos anexados nesta plataforma.

Com isso, o presente projeto de pesquisa encontra-se aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Sr.(a) Pesquisador(a),

Atentamos que o pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando

constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata (item V.3., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). Qualquer necessidade de modificação no curso do projeto deverá ser submetida à apreciação do CEP/SMS-RJ como emenda. Deve-se aguardar o parecer favorável do CEP/SMS-RJ antes de efetuar a modificação. Atentar para a necessidade de atualização do cronograma da pesquisa.

Caso ocorra alguma alteração no financiamento do projeto ora apresentado (alteração de patrocinador, modificação no orçamento ou copatrocínio), o pesquisador tem a responsabilidade de submeter uma emenda ao CEP/SMS-RJ solicitando as alterações necessárias. A nova Folha de Rosto a ser gerada deverá ser assinada nos campos pertinentes e anexada novamente na Plataforma Brasil para análise deste CEP/SMS-RJ.

O CEP/SMS-RJ deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (item V.5., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e ainda enviar notificação à ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária, junto com seu posicionamento. Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas a este CEP/SMS-RJ, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Acrescentamos que o participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (item IV.3 .d., da Resolução CNS/MS Nº 466/12) e deve receber uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (item IV.5.d., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

Ressaltamos que o pesquisador responsável por este Protocolo de Pesquisa deverá apresentar a este Comitê de Ética um relatório das atividades desenvolvidas no período de 12 meses a contar da data de sua aprovação (item X.1.3.b., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

Caso haja interrupção do projeto ou não publicação dos resultados, solicitamos justificar fundamentalmente ao CEP/SMS-RJ.

Quando se tratar de pesquisas com seres humanos em instituições integrantes do Sistema Único de Saúde (SUS), os procedimentos não deverão interferir na rotina dos serviços de assistência à saúde, a não ser quando a finalidade do estudo o justificar, e for expressamente autorizado pelo dirigente da instituição.

As pesquisas realizadas em instituições integrantes do SUS devem atender aos preceitos éticos e de responsabilidade do serviço público e de interesse social, não devendo ser confundidas com as

atividades de atenção à saúde.

Este parecer possui validade de 12 meses a contar da data de sua aprovação.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|---|---|---|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2154935.pdf | 18/10/2023 19:31:00 | | Aceito |
| Outros | Ajustes_solicitados_no_parecer_6_431_023_de_17_10_2023.pdf | 18/10/2023 19:29:30 | FERNANDA CONDE COLLARES XAVIER | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Broxura_Plataforma_Brasil_PARECER_6_431_023.pdf | 18/10/2023 19:22:48 | FERNANDA CONDE COLLARES XAVIER | Aceito |
| Orçamento | Orcamento_Plataforma_Brasil.pdf | 12/09/2023 09:22:47 | FERNANDA CONDE COLLARES XAVIER | Aceito |
| Cronograma | Cronograma_Plataforma_Brasil.pdf | 12/09/2023 09:17:49 | FERNANDA CONDE COLLARES XAVIER | Aceito |
| Outros | carta_de_apresentracao_orientadora_assinado.pdf | 12/09/2023 09:10:26 | FERNANDA CONDE COLLARES XAVIER | Aceito |
| Outros | Declaracao_negativa_de_custo_assinado.pdf | 12/09/2023 09:05:05 | FERNANDA CONDE COLLARES XAVIER | Aceito |
| Outros | TALE.pdf | 12/09/2023 09:00:39 | FERNANDA CONDE COLLARES XAVIER | Aceito |
| Outros | Termo_de_Autorizacao_de_Uso_de_Imagem_Video_e_Voz.pdf | 12/09/2023 08:53:53 | FERNANDA CONDE COLLARES XAVIER | Aceito |
| Outros | TCLE_Educador.pdf | 12/09/2023 08:52:27 | FERNANDA CONDE COLLARES XAVIER | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_Responsavel.pdf | 12/09/2023 08:51:29 | FERNANDA CONDE COLLARES XAVIER | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Broxura_Plataforma_Brasil.pdf | 12/09/2023 08:48:14 | FERNANDA CONDE COLLARES XAVIER | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_de_rosto_FERNANDA_CONDE_COLLARES_XAVIER.pdf | 11/09/2023 22:35:21 | FERNANDA CONDE COLLARES XAVIER | Aceito |
| Outros | Curriculo_LATTES_Rosa_Lidice_de_Moraes_Valim.pdf | 10/09/2023 23:54:25 | FERNANDA CONDE COLLARES XAVIER | Aceito |
| Outros | Curriculo_LATTES_Veronica_Eloi_de_Almeida.pdf | 10/09/2023 23:53:26 | FERNANDA CONDE COLLARES XAVIER | Aceito |
| Outros | Curriculo_LATTES_Fernanda_Conde_Collares_Xavier.pdf | 10/09/2023 23:52:29 | FERNANDA CONDE COLLARES XAVIER | Aceito |
| Outros | Escola_Termo_de_Anuencia.pdf | 09/09/2023 12:55:09 | FERNANDA CONDE COLLARES XAVIER | Aceito |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Outros | Escola_Declaracao_interesse_UE.pdf | 09/09/2023 12:53:20 | FERNANDA CONDE COLLARES XAVIER | Aceito |

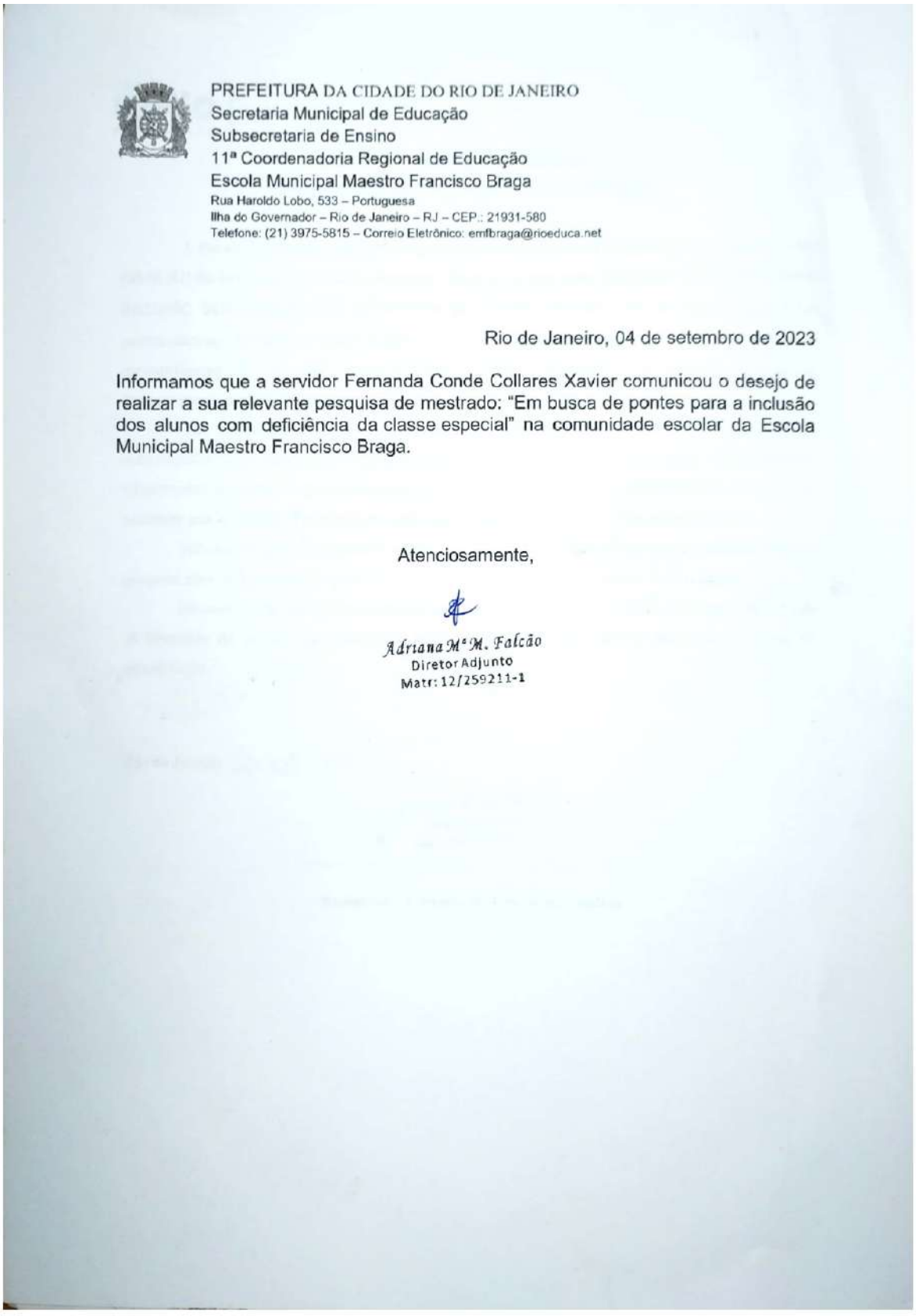
**Situação do Parecer:**
Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**
Não

RIO DE JANEIRO, 06 de Novembro de 2023

**Assinado por:**
**Salesia Felipe de Oliveira**
**(Coordenador(a))**

**Anexo B – Declaração de interesse**



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Ensino
11ª Coordenadoria Regional de Educação
Escola Municipal Maestro Francisco Braga
Rua Haroldo Lobo, 533 – Portuguesa
Ilha do Governador – Rio de Janeiro – RJ – CEP.: 21931-580
Telefone: (21) 3975-5815 – Correio Eletrônico: emfbraga@rioeduca.net

Rio de Janeiro, 04 de setembro de 2023

Informamos que a servidor Fernanda Conde Collares Xavier comunicou o desejo de realizar a sua relevante pesquisa de mestrado: "Em busca de pontes para a inclusão dos alunos com deficiência da classe especial" na comunidade escolar da Escola Municipal Maestro Francisco Braga.

Atenciosamente,

Adriana Mª M. Falcão
Diretor Adjunto
Matr: 12/259211-1

Digitalizado com CamScanner

## Anexo C – Autorização para pesquisa acadêmica




PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Ensino

**AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA**

Sr(a) Coordenador(a) da E/11ª CRE

Autorizamos a realização do Projeto de Pesquisa Acadêmica de **Fernanda Conde Collares Xavier**, mestranda do curso de Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação, devidamente matriculada na Unicarioca. A pesquisa ***"EM BUSCA DE PONTES PARA A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DA CLASSE ESPECIAL"***, processo **SME-PRO-2022/24086**, de acordo com o Parecer Favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde do Rio de Janeiro - SMS/RJ / Plataforma Brasil e da equipe do IHA.

O presente trabalho tem como objetivo "realizar observações assistemáticas para identificar pontos nevrálgicos que evidenciem problemas de inclusão junto a alunos, com vias à modelagem de uma sequência didática que comtemple oficinas mistas e que seja destinada à disseminação de um olhar mais inclusivo e conscientização sobre o capacitismo estrutural."

A pesquisadora fará uso de Gravação, fotografia e/ou filmagem presencial a ser realizada em turmas de 5º ano com duração de dois dias na Escola Municipal Maestro Francisco Braga, no âmbito regional da 11ª CRE.

A pesquisadora se compromete a respeitar a rotina da Unidade Escolar e a divulgar os resultados a Subsecretaria de Ensino, conforme a Portaria E/SUBE nº 9/2023.

A pesquisa terá validade até abril de 2024 e este documento deverá ser entregue na Sede da E/ 11ªCRE.

Rio de Janeiro, 16 de novembro de 2023.
(Assinatura eletrônica)

Rua Afonso Cavalcanti, nº 455 – sala 412 – Bl. I – CASS Cidade Nova – Rio de Janeiro – RJ 20211-110
Telefone: (21) 2976-2296 e-mail: convenios.pesquisas@rioeduca.net






Assinado com senha por THAMIRES OLIVEIRA PEREIRA - 16/11/2023 às 14:33:11.
Documento Nº: 3965147.30905443-6123 - consulta à autenticidade em
https://acesso.processo.rio/sigaex/public/app/autenticar?n=3965147.30905443-6123

SIGA

## Anexo D – Despacho com parecer da prefeitura

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO / SME

27

**DESPACHO Nº SME-DES-2023/278551**

Assunto: ACOMPANHAMENTO E FORMALIZAÇÃO DE ACORDOS, CONTRATOS, CONVÊNIOS, TRATADOS, TERMOS, REEQUILÍBRIO ECONÔMICO-FINANCEIRO E OUTROS ATOS DE AJUSTES

A(o) E/SUBE,

Em resposta ao projeto de pesquisa "EM BUSCA DE PONTES PARA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DA CLASSE ESPECIAL" a Secretaria Municipal de Educação, na figura do Instituto Municipal Helena Antipoff, dá parecer FAVORÁVEL a este projeto de pesquisa na Rede Pública de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro.

Rio de Janeiro, 13 de novembro de 2023.

FANNI HAMPHREIS DA SILVA
ASSISTENTE I
Matrícula: 1714617
E/IHA

LIDIANE MELIDA MENDES
ASSISTENTE I
Matrícula: 2328896
E/IHA

CLAUDIA MEDINA DE ALMEIDA RIBEIRO
DIRETOR I
Matrícula: 1724301
E/IHA

SMEDES202327655 1A

Classif. documental 00.01.01.11

Assinado com senha por FANNI HAMPHREIS DA SILVA - 13/11/2023 às 11:12:58, LIDIANE MELIDA MENDES - 13/11/2023 às 11:27:43 e CLAUDIA MEDINA DE ALMEIDA RIBEIRO - 13/11/2023 às 14:55:38.
Documento Nº: 4143448-6025 - consulta à autenticidade em
https://acesso.processo.rio/sigaex/public/app/autenticar?n=4143448-6025

SIGA

## Anexo E – TAI: Termo de Anuência Institucional

Rio PREFEITURA | SAÚDE

**TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUICIONAL**
**UNIDADE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

A Escola Municipal Francisco Braga da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) declara apoio à realização do projeto de pesquisa intitulado: EM BUSCA DE PONTES PARA A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DA CLASSE ESPECIAL, sob responsabilidade do(a) pesquisador(a) Fernanda Conde Collares Xavier. Ciente dos objetivos, dos procedimentos metodológicos e de sua responsabilidade como pesquisador da referida Instituição Proponente/Coparticipante, concedemos a anuência para o seu desenvolvimento.

Este Termo de Anuência está condicionado aos cumprimentos das determinações éticas normatizadas pelas Resoluções CNS/MS nº 466/2012 e 510/2016 e às resoluções complementares relacionadas ao objeto da pesquisa. O projeto somente poderá ter início nesta Unidade de Educação mediante sua aprovação prévia e documental pelo Comitê de Ética em Pesquisa da SMS-RJ.

Solicitamos que, ao concluir o estudo, o pesquisador responsável apresente o relatório final da pesquisa para o(s) gestor(es) e para a equipe da(s) unidade(s) onde se desenvolveu o estudo.

No caso do não cumprimento dos termos acima explicitados, a Instituição "anuente" tem desde já liberdade de retirar esta anuência a qualquer momento, sem incorrer em qualquer forma de penalização.

Rio de Janeiro, 05 / 09 / 2023.

Adriana Mª M. Falcão
Diretor Adjunto
Matr: 12/259211-1

Assinatura e Carimbo do Diretor da Unidade

Digitalizado com CamScanner