

Reflexões acerca da relação entre preconceito e inclusão escolar

Reflections on the relationship between prejudice and school inclusion

Isabella Balducci Rezende¹, Denise Pereira de Alcântara Ferraz²

Como citar esse artigo. REZENDE, I. B. FERRAZ, D. P. A. Reflexões acerca da relação entre preconceito e inclusão escolar. *Mosaico - Revista Multidisciplinar de Humanidades*, Vassouras, v. 14, n. 3, p. 118-129 set./dez. 2023.



Nota da Editora. Os artigos publicados na Revista Mosaico são de responsabilidade de seus autores. As informações neles contidas, bem como as opiniões emitidas, não representam pontos de vista da Universidade de Vassouras ou de suas Revistas.

Resumo

Mesmo com os movimentos sociais e legislações sobre o acesso de pessoas com deficiência (PCD) à escola regular, ainda existem manifestações capacitistas na escola. Este artigo buscou refletir sobre as relações entre preconceito e inclusão a partir das falas de uma professora de química, para analisar, baseado nos escritos de Crochik (2000, 2003, 2005, 2011) suas manifestações. Trata-se do recorte de uma pesquisa qualitativa, que usou entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados, e que, foram analisadas com base no referencial de Yin (2016). Evidenciou-se aspectos da formação de professores, da ideologia da racionalidade tecnológica, do preconceito e da frieza. Assim, defende-se que experiências reflexivas ajudariam a diminuir tais propagações, pois elas podem prejudicar o relacionamento entre professor-aluno. É necessário a constante luta para que a escola se torne um ambiente sem preconceitos, com vistas à permanência das PCD nos ambientes escolares regulares.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Preconceito; Pessoas com Deficiência; Química.

Abstract

Even with social movements and legislation on access for people with disabilities to regular schools, there are still capacitist manifestations at school. This article sought to reflect on the relationship between prejudice and inclusion based on the statements of a chemistry teacher, to analyze, based on the writings of Crochik (2000, 2003, 2005, 2011), its manifestations. This is an excerpt from a qualitative research, which used semi-structured interviews for data collection, and which were analyzed based on the reference of Yin (2016). Aspects of teacher training, the ideology of technological rationality, prejudice and coldness were highlighted. Thus, it is argued that reflective experiences could help to reduce such propagations, as they can harm the teacher-student relationship. A constant struggle is necessary for the school to become an environment without prejudices, with a view to the permanence of people with disabilities in regular school environments.

Keywords: School Inclusion; Prejudice; Person with Disability; Chemistry.

Introdução

A Educação Especial, como uma modalidade de ensino dentro da perspectiva da Educação Inclusiva, teve seus momentos historicamente marcados por processos de exclusão. A exemplo disso, é possível citar os projetos de institucionalização das Pessoas com Deficiência (PCD), que significou o principal meio de educação, já que a escola era incapaz de se responsabilizar por esse alunado. No século XIX, aparecem as classes especiais dentro das escolas regulares, o que notoriamente revelou um sistema paralelo ao regular no tocante à educação especial (MENDES, 2006).

Com a luta dos movimentos sociais e com a conquista de legislações que discorrem acerca dos

Afiliação dos autores:

¹Mestra em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências pela Universidade Federal de Itajubá. Itajubá, Minas Gerais, Brasil.

²Doutora em Psicologia Social. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal de Itajubá. Itajubá, Minas Gerais, Brasil.

* Email de correspondência: isabellabalducci@outlook.com

Recebido em: 14/07/2023. Aceito em: 16/11/2023.

direitos das Pessoas com Deficiência, foi possível o entendimento de que essas práticas se configuram como segregatórias por serem marcadas por concepções de normalidade e de preconceito. Ao considerar esse contexto e relacioná-lo à história, percebe-se que essas atitudes foram construídas ao longo do tempo.

Entre os marcos legais da educação inclusiva, pode-se citar a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jontiem, momento em que foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). De acordo com Mendes (2006), até a data do documento, as estatísticas mostravam que apenas 2% de uma população com deficiência recebia educação. Outro marco legal na legislação é a Declaração de Salamanca (1997), voltada às práticas educacionais inclusivas.

Mesmo perpassando por diversos momentos em que se havia ainda dúvidas quanto à possibilidade de educar pessoas com deficiência juntamente às sem deficiência, até hoje algumas noções mundiais de inclusão defendem a ideia de uma inclusão parcial. Isso porque, segundo Mendes (2006, p. 396):

Na atualidade, as propostas variam desde a ideia da inclusão total – posição que defende que todos os alunos devem ser educados apenas e só na classe da escola regular – até a ideia de que a diversidade de características implica a existência e manutenção de um contínuo de serviços e de uma diversidade de opções (MENDES, 2006, p.396).

A partir disso, para ilustrar o direcionamento legal, no Brasil, há a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – BRASIL, 1996), que dispõem sobre os direitos das pessoas com deficiência e o atendimento educacional preferencialmente dentro do sistema regular de ensino. Além dessas, tem-se ainda a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que deve assegurar

[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Em especial, esse marco da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, além de garantir o direito ao ensino regular, permite que a Educação Especial passe a assumir um viés diferente, pois está pautada nos princípios da Educação Inclusiva, abrangendo o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) - as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

Mesmo com os citados avanços, sabe-se que, historicamente, muitas concepções pautadas em ideais de normalidade contribuíram para que a história das pessoas com deficiência fosse marcada por muitos aspectos discriminatórios. De acordo com França (2014), nesse sentido, na Antiguidade, apareciam figuras como o bobo da corte, ao qual se atribuía uma imagem de zombaria por causa da sua deficiência. Na Idade Média, por sua vez, com o poder do catolicismo, essas pessoas eram vistas de forma espiritualizada, ou seja, a deficiência era concebida como ação demoníaca ou do pecado. Com a entrada do Iluminismo, essas concepções tornaram-se, aos poucos, mais racionalizadas, já que a biologia e a medicina passaram a se responsabilizar pela reabilitação desses corpos, o que contribuiu, significativamente, para a Ideologia da Normalização:

Consiste na crença que, por meio da habilitação e reabilitação, deve-se prover às pessoas com deficiência serviços que ajam sobre seus corpos para que executem funções mais próximas possíveis do normal. Normalidade, nesse caso, traduz-se na execução de ações como fariam na média as pessoas que não têm deficiência, segundo o esperado para sua idade, sendo assim um conceito bioestatístico. (FRANÇA, 2014, p. 111).

Em contraposição ao modelo médico, surge, então, o movimento das pessoas com deficiência acompanhado pelos esforços da comunidade acadêmica em centralizar a discussão nos indivíduos com deficiência e na participação destes no ato reflexivo. Foi neste contexto que surgiu o modelo social da deficiência, tornando-a uma experiência de vida, além de centralizar a discussão naquilo que a segregava, ou seja, nas estruturas sociais excludentes. Nesse contexto, é necessário o reconhecimento de que essas pessoas sofrem desvantagens, porque existe uma cultura de normalidade que privilegia certos grupos em detrimento de outros (BARBOSA; BARROS, 2020).

Ao falar das noções de normalidade, é possível também discorrer acerca do que se constitui preconceito e das suas formas de manifestação, sobretudo do capacitismo. Normalmente, quando se ouve a palavra preconceito, há a tendência de explicar o significado da palavra a partir do vocábulo “pré-conceito”, que, neste caso, refere-se ao conceito da palavra, à sua raiz. Conceito diz respeito à condição de opinião, ponto de vista, e, ao acrescentar-se o prefixo “pré”, o vocábulo expressa a condição de “pré-requisitos para acessar novos conhecimentos” (SANTOS, 2013, p. 43). Essa ideia vai ao encontro das teorias de Piaget, pois, para os construtivistas, obter um “pré-conceito” é importante ao acessar conhecimentos prévios para adquirir novos conhecimentos.

Porém, quando se percebe uma insistência apenas nos pré-conceitos, isto é, na ausência de uma experiência, havendo uma negação em aceitar os novos conhecimentos, estes se tomam como preconceitos (CROCHÍK, 1996). Nessa perspectiva, o preconceito é um fenômeno social que não tem relação direta com a vítima, mas sim com estruturas pessoais psíquicas

“com quem não consegue deter o ódio a si mesmo e à sua condição social e psíquica, dirigindo-o para outros grupos e pessoas; esse ódio é marca do preconceituoso, mesmo que apareça em suas formas aparentemente mais inofensivas: o desprezo e a indiferença” (CROCHÍK, 2011, p.32).

Ao relacionar preconceito e inclusão, Crochík (2011) descreve quais formas aquele pode aparecer, entre elas: o preconceito compensatório, a idealização e a frieza. No primeiro, é como se existisse uma obrigatoriedade na relação entre os sujeitos e, por isso, há um preconceito envolvido. Por temor, pode ser que esses indivíduos propaguem manifestações que não dizem respeito verdadeiramente àquilo que sentem, configurando-se, também, como preconceito - “a defesa da inclusão pode não significar ausência de preconceito, mas uma forma de negá-lo e realizá-lo de outra maneira” (CROCHÍK, 2011, p. 34).

Outra forma de preconceito é a idealização, no sentido de idealizar o que a vítima deve ser ou de manifestar-se de forma similar ao preconceituoso. Isso porque a discriminação antecede a experiência pessoal e configura-se como fantasia, expectativa e desejo. Nas palavras de Crochík (2011, p. 35), “temos dificuldades em nos relacionar com pessoas idealizadas; quando essas não correspondem à idealização podem gerar hostilidade, pois desequilibra o conceito formulado que permitia amenizar o medo frente ao desconhecido.” Na idealização, há ainda a negativa, que se configura como defesa frente ao desconhecido, já que este pode revelar questões pessoais acerca do próprio sujeito preconceituoso.

Por fim, o autor discorre sobre o preconceito e a frieza, que é o não reconhecimento do outro enquanto ser humano, perspectiva esta que, segundo Crochík (2011), antes se configurava como um fenômeno social, agora, é um fenômeno pessoal, pois trata-se da frieza que requer esforço.

[...] o esquecido para ser mantido fora da consciência precisa de força suplementar para não ser lembrado; ser frio, no entanto, é esquecer, a frieza necessita de esforço, não é simplesmente a ausência da experiência, mas sua negação: algo que o outro evoca e que não deve ser lembrado. (CROCHÍK, 2011, p. 37).

Nesse sentido, tem-se uma forma particular de preconceito, direcionada especificamente às pessoas com deficiência, denominada de capacitismo. Assim como outras formas de preconceito, interseccionais com o racismo e o sexismo, por exemplo, têm por base o que anteriormente foi exposto, a corponormatividade também possui relações com o capitalismo. O capacitismo é estrutural e estruturante, sendo capaz de condicionar formas de pensamento, organizações e instituições por ser baseado num ideal de normalidade (GESSER; BLOCK; MELLO, 2020).

Estudar as relações entre o preconceito e a inclusão de pessoas com deficiência demonstra-se uma problemática importante para os processos educacionais, já que se coloca em questão o bom relacionamento entre professores, gestores, funcionários e seus alunos. Além disso, a propagação de atitudes preconceituosas dentro da escola pode abalar a permanência, já prevista por direito, dessas pessoas.

Este é um artigo que buscou refletir sobre as relações entre preconceito e inclusão nas falas de uma professora de química durante uma entrevista realizada, na intenção de analisar, baseado nos escritos de Crochík (2011) e suas manifestações.

Metodologia

O artigo refere-se a um recorte de pesquisa de mestrado, a qual buscou analisar aspectos ligados aos desafios que professores de ciências da natureza que ministram aulas em classes regulares enfrentam na sua atuação, com atendimento a alunos público-alvo da educação especial. Durante o percurso, ao realizar uma das entrevistas, foi possível deparar-se com alguns relatos de uma professora de química (participante do estudo), que geraram o desejo de analisar suas manifestações, pois estas apresentavam características particulares em comparação com os outros achados da pesquisa. Por isso, as análises foram feitas baseadas, especialmente, nos escritos de Crochík (2011), mas, também, em outros estudos do autor (CROCHÍK 2000, 2003, 2005).

Como forma de manter sigiloso o perfil da participante, não serão expostos aspectos de sua formação, atuação e características pessoais, como nome, idade, cidade envolvida e instituição. No geral, trata-se de uma professora que ministra aulas da disciplina de química e de ciências da natureza, a qual aceitou participar da pesquisa de forma voluntária, tendo acesso a todos os documentos que garantiam a manutenção sigilosa dos dados pessoais. Isso porque as informações encontradas na pesquisa seriam utilizadas somente para fins de análise, já que foram confiadas aos pesquisadores particularidades e subjetividades.

Esta é uma pesquisa qualitativa que, segundo Creswell (2007), utiliza meios interpretativos e humanísticos para suas análises, além de, normalmente, usar métodos de coleta de dados que buscam aproximar os sujeitos participantes, a fim de melhor compreendê-los (GOLDENBERG, 2004). O método de coleta de dados escolhido foram as entrevistas semiestruturadas, pois é uma forma de valorizar a subjetividade do pesquisador, além de oferecer uma maior liberdade ao participante. De acordo com Creswell (2007), em análises qualitativas, é comum utilizarem-se entrevistas semiestruturadas, que, para o autor, podem enriquecer o estudo, haja vista a valorização da presença do pesquisador face a face ao sujeito pesquisado.

As orientações dadas por Triviños (1987) às pesquisas com entrevistas semiestruturadas são informar

ao participante quais são os objetivos da pesquisa, o registro por meio de gravadores, a atenção ao tempo de entrevista, ao qual se sugere o tempo máximo de trinta minutos. Todas as orientações foram seguidas, além da aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa e a manutenção da confidencialidade dos dados e dos participantes.

Para a pesquisa de mestrado, a pesquisadora entrevistou professores de ciências que ministravam aulas de ciências da natureza em salas de aulas regulares. No caso deste artigo, foi feito um recorte das entrevistas, sendo que apenas parte das falas de uma professora da disciplina de química foi analisada. A intenção foi investigar as falas da entrevistada a fim de compreender, por meio dos escritos de Crochík (2011), aspectos ligados ao capacitismo.

Após a entrevista, as análises foram feitas a partir das orientações teóricas de Yin (2016), que propõe o ciclo de cinco fases para análise e para a interpretação de dados em pesquisas qualitativas: 1) compilar; 2) decompor; 3) recompor; 4) interpretar e 5) concluir.

Na etapa de compilação, tem-se a base de dados da pesquisa que, neste caso, constitui-se das falas da participante que foram organizadas por meio de transcrições. Na segunda etapa, é possível decompor os dados, que anteriormente já foram analisados, em fragmentos menores para a atribuição de codificações, os quais não necessitam de um conjunto de regras, pois o próprio pesquisador pode criar seu método de codificação. Já na terceira etapa, tem-se a recomposição, fase bidirecional, que, ao desenvolver as etapas anteriores, pode requerer a volta ao texto original para novas codificações.

Na quarta etapa - interpretativa, é o momento em que o pesquisador poderá utilizar gráficos e tabelas para seu processo analítico, o qual pode também necessitar da volta às etapas anteriores para análise de fragmentos restantes. Por fim, na última fase, faz-se necessária a atribuição de conclusões acerca do estudo realizado. As etapas interpretativas e de conclusão estão expostas nos resultados e na discussão.

Resultados e discussões

Quando se trata do estudo do preconceito ligado à inclusão escolar de pessoas com deficiência, sabe-se que este é um assunto complexo que merece discussões profundas acerca do tema. A intenção, nesta pesquisa, não é meramente julgar a participante, mas sim obter significado ao que se considera, a partir da literatura que norteia este estudo, essencial à plena participação de pessoas com deficiência na escola - um ambiente inclusivo, livre de manifestações preconceituosas. Tais declarações podem, por diversas vezes, não se apresentar de formas explícitas, mas manifestarem-se de formas menos acessíveis.

Nesse sentido, foram analisadas as falas da participante com o intuito de correlacioná-las com os referenciais teóricos adotados, em especial com os escritos de Crochík (2011), mas também com outros estudos do autor (Crochík 2000, 2003, 2005).

Segundo dados mais recentes do Censo da Educação Básica de 2021 (BRASIL, 2021), houve um registro de aumento de 26,7% de matrículas do PAEE em classes regulares quando comparado a 2017. Se for considerado o Ensino Médio, o número é ainda maior, levando em conta o registro de um aumento de 84,5% de matrículas desse alunado. Nesse contexto, tem-se um cenário que, após uma longa história de marginalização, aos poucos, insere o PAEE como protagonista de sua participação escolar.

Apesar das inúmeras tentativas marcadas por muitas barreiras, sejam elas arquitetônicas, atitudinais e, até mesmo, institucionais, a legislação e os movimentos de lutas sociais têm permitido que o PAEE possa participar dos espaços escolares. A título de exemplificação desse esforço, há a proposta de atualização da Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida, de 30 de setembro de 2020, que, em seu Art.3º, inciso VI, prevê a “participação de equipe multidisciplinar no processo de decisão da

1 Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa sob número CAAE 57646222.9.0000.5094.

família ou do educando quanto à alternativa educacional mais adequada;" (BRASIL, 2020, n.p) através da participação em escola regular ou escola especial. Dessa forma, o retrocesso ligado à proposta se coloca justamente em aspectos históricos. Houve uma evolução, em termos de compromisso, em conquistar, por exemplo, o direito para que as pessoas com deficiência pudessem acessar os ambientes escolares. Contudo, após anos, foi identificado um retrocesso com a possibilidade de que essas pessoas voltassem às escolas especiais.

Mesmo que haja essas barreiras, no geral, tem-se um contexto atual de aumento de matrículas (BRASIL, 2021), o que torna esta discussão importante em termos de ações dos docentes e, mais especificamente, da sua formação. Segundo Diniz (2011), professores têm entrado em questionamento quanto às suas atuações pela grande pluralidade de manifestações sociais presentes na escola. Além disso, é comum que esses docentes também apresentem, em seus relatos, o sentimento de não se sentirem preparados para a atuação com o PAEE.

Ainda no tocante à formação de professores, Diniz (2011) também afirma que houve um tempo no qual o modelo vigente de formação de professores era o da racionalidade técnica: "o modelo da racionalidade técnica que vigorou por muito tempo na formação docente não era e não é capaz de considerar a existência de sujeitos em sua particularidade, nem a dos(as) formadores(as) nem dos(as) alunos(as) que hoje frequentam as escolas" (DINIZ, 2011, p. 42).

Quando perguntado à participante sobre o sentimento de se sentir preparada para a atuação com o PAEE e sobre como foi o seu processo para se adequar às exigências da educação especial, obtiveram-se as seguintes respostas, organizadas em Relato 1 (R1) e Relato 2 (R2):

(R1) "Que nenhum professor é preparado para isso, e eu me incluo, sou resistente a isso. Não acho que deveriam estar aqui."

(R2) "Eu não me adequo, eu não quero e não vou, porque não é o meu papel. "

O fato de sentir que nenhum professor é preparado para a atuação com o PAEE, obviamente, incita a reflexão sobre a sua formação, pois a preparação começa no processo formativo do profissional, mas não somente nele. O professor se prepara também na sua experiência, na continuidade de formação e na sua atuação com a diversidade. Assim, a formação, neste estudo, não é considerada como uma problemática envolvida apenas nas falas da professora.

É possível verificar alguns aspectos envolvidos nas afirmações da professora que evidenciam a sua subjetividade e não somente aspectos sobre a sua formação. Quanto à subjetividade, Diniz (2020) aponta que cada professor "deverá se perguntar que posição ele (a) irá assumir diante da inclusão e da diversidade" (DINIZ, 2020, p. 39). Nesse caso, verificaram-se os relatos, os quais demonstram a sua posição de forma clara - "eu não quero e não vou, porque não é o meu papel". Dessa forma, é evidente a sua (assumida) resistência à educação inclusiva.

Quando Crochík (2011) discorre sobre a frieza, é mencionado que esse tipo de manifestação não é a ausência da experiência com o sujeito, mas sim a negação dessa experiência, o que se configura como um preconceito que tende a negar "a presença daquele que está presente" (CROCHÍK, 2011, p. 38).

Outro aspecto evidenciado nas falas da professora é sobre a questão da racionalidade tecnológica presente no trabalho de Crochík *et al* (2006). Esse aspecto trata-se, na verdade, da ideologia da racionalidade tecnológica. Neste caso, vale ressaltar a diferença entre a racionalidade técnica, anteriormente mencionada, e a ideologia da racionalidade tecnológica. A primeira diz respeito a informações ligadas à formação de professores. Já a segunda, por sua vez, refere-se a pessoas com "formas de pensamentos sistemáticos, lógicos, matemáticos, que tendem a entender da mesma maneira os fenômenos sociais e os fenômenos da natureza" (CROCHÍK *et al*, 2006, p, 59).

Em outro texto, Crochík (2000) evidencia que a ideologia da racionalidade tecnológica ultrapassa

conceitos de crença e de valores, que tendem a influenciar a percepção desses fenômenos com a lente da razão instrumental. Esse estudo possibilitou ao autor correlacionar a ideologia da racionalidade tecnológica com características narcisistas de personalidade. E, em outro estudo, também permitiu relacionar a ideologia ao preconceito (CROCHÍK, 2005). “Assim, quanto mais o pensamento do indivíduo é sistemático, técnico, mais ele apresenta características narcisistas de personalidade, maior é a sua adesão à ideologia fascista e maior a manifestação de preconceitos” (CROCHÍK *et al*, 2006, p. 59).

Quando associado à educação inclusiva, os autores destacam que o preconceito e a ideologia da racionalidade tecnológica tendem a ser correlacionados, pois, de um lado, dificultam o entendimento de que pessoas com deficiência podem se desenvolver tão bem quanto os outros alunos. Sob outro ponto de vista, há a dificuldade que professores terão em tornar o ambiente escolar cada vez menos segregado. Além disso, é ressaltada a importância de manter os docentes envolvidos nos processos de pesquisa, para, assim, conhecerem suas percepções acerca da educação inclusiva (CROCHÍK *et al*, 2006).

Quando perguntado à participante se esta sente que tem feito tudo o que está ao seu alcance sobre a educação inclusiva e se faz algo de diferente em termos pedagógicos, ela responde, respectivamente, nos Relatos 3 e 4 (R3 e R4):

(R3) “Não, porque como eu disse para você, não é minha responsabilidade. Eu não dou aula para educação especial, eu dou aula de química para uma turma de 40 alunos, no caso aqui de 30, então eu não tenho aluno especial, eu tenho 30 alunos e para mim todos eles são iguais.”

(R4) “Para eles, especificamente, não. As minhas aulas são todas voltadas para o aprendizado de ensino de ciências.”

A ideologia da racionalidade tecnológica, investigada por Crochík *et al* (2006), procurou analisar a evidência dessa ideologia em discursos de alunos de licenciatura e mostrou que a variável de preconceito se apresentou de forma mais evidente em estudantes dos cursos de exatas, e a ideologia da racionalidade tecnológica apareceu com mais frequência em estudantes de biológicas. Mas, afinal, por que isso pode ser correlacionado com a análise desta pesquisa?

Foi possível notar, na fala da participante, uma grande preocupação centrada no ensino técnico da disciplina de química e em como isso, potencialmente, interfere nas suas percepções e responsabilidade sobre a educação inclusiva. Observa-se, notavelmente, que a professora não se sente responsável por tal atuação, já que sua preocupação está centrada apenas na disciplina de química, ao contrário do fato de que a sua atuação, enquanto professora de química, poderia transformar socialmente todos os estudantes, sem distinção.

Após a menção da atualização da Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida, a participante foi questionada sobre qual era a sua opinião sobre a proposta. Ela respondeu no Relato 5 (R5):

(R5) “Se eu tivesse um aluno (quis dizer filho) especial jamais colocaria ele numa escola regular. [...] Então se eu fosse mãe eu queria a melhor educação para os meus alunos (filhos) e eu não vejo isso em nenhuma escola regular.”

Ela menciona, ainda, sobre a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), quando perguntado o porquê de acreditar que não é seu papel atuar com a educação inclusiva. Vê-se a resposta no Relato 6 (R6):

(R6) “Eles precisam, eles necessitam, ou de acompanhamento como dizem, que nem todos têm, ou a fantástica função da APAE, que é incrível, deveriam ter muitas mais por aí, acho um pecado, acho um absurdo o que o estado, não só estado-maior, mas também a prefeitura faz de sucatear uma instituição tão perfeita para eles, porque todas as necessidades que eles precisam eles têm na APAE, não só questão locomotora, mas a questão do psicológico.”

Por meio do conjunto das falas apresentadas, pode-se perceber aspectos muito claros da ideologia da racionalidade tecnológica e do preconceito - mais especificamente manifestado pela sua frieza. Nesse contexto, é válido também o questionamento sobre a emancipação da participação política e social das pessoas com deficiência. A esse respeito, segundo Paiva, Silveira e Luz (2020), repensar a participação política e social de pessoas com deficiência nos mais diversos cenários é uma ação urgente.

Mesmo após anos de luta e com a garantia de direitos por meio das legislações, ainda hoje, há a possibilidade de que essas pessoas voltem a frequentar espaços com “viés reabilitacional, caritativo e assistencialista” (PAIVA; SILVEIRA; LUZ, 2020, p. 96), como é o caso das classes e das instituições especiais. A perspectiva emancipatória da deficiência, enquanto experiência de vida, parte do lema “nada sobre nós, sem nós”, ou seja, como tornar nossas escolas inclusivas, menos segregadas e preconceituosas sem a participação de todos, sem distinção?

Paiva, Silveira e Luz (2020) discutem que o lema (“nada sobre nós, sem nós”) é mais do que clientelismo. Quando se questiona o papel das escolas sobre a formação de pessoas com deficiência e acredita-se que a escola (regular) não é o lugar de participação social dessas pessoas, colabora-se com o viés de que esse ambiente (professores, gestores, funcionários) está apenas por fazer papel de servir de clientelismo à pessoa com deficiência.

Nesse sentido, pode-se associar esse papel no Relato 7 (R7) da participante quando é questionada a respeito de qual é o seu sentimento frente à presença de um aluno com deficiência em sua sala de aula:

(R7) “Que ele só tá ali fazendo papel de figurante, pelo menos na minha aula. Porque se ele não tem um professor de apoio e eu não posso fazer nada por ele, eu não sou paga para tratar de um único aluno, eu sou paga para cuidar de uma turma que tem 40 alunos.”

Essas manifestações também assumem um viés assistencialista, que, sob a ótica de Paiva, Silveira e Luz (2020), historicamente, foram atitudes como essas que resultaram na segregação de pessoas com deficiência, marcada, muitas vezes, por práticas pedagógicas curativas que deveriam fazer com que as pessoas com deficiência se aproximassem daquelas sem deficiência. Nesse contexto, é possível perceber que, apesar das legislações, sabe-se que somente elas, por si só, não têm dado conta de garantir um ambiente escolar totalmente livre de preconceito (PAIVA; SILVEIRA; LUZ, 2020).

Quando perguntado à participante qual era sua opinião sobre a Educação Especial no país, ela responde no Relato 8 (R8):

(R8) “Talvez deveriam ter mais políticas públicas para isso, salas especiais, recursos especiais, uma sala dentro da escola só para educação especial, não sei como funciona isso, ou como funcionaria, porque não faço ideia, eu sei como funciona uma APAE, mas não sei como funcionaria dentro de uma escola regular.”

Verifica-se, a partir dessa fala, que a professora considera que, no Brasil, deveriam existir mais políticas públicas para educação inclusiva e relaciona a estas alguns recursos como: salas especiais, recursos especiais e uma sala dentro da escola só para educação especial, mantendo, ainda, seu posicionamento

frente ao fato de que, dentro da sala de aula regular, o PAEE não tem condições de permanência.

Quando se fala de políticas públicas, é necessário entender que, para pessoas com deficiência, ações e programas promovidos pelo Estado precisam assumir um caráter de reparação da desigualdade, a qual, durante muito tempo, foi perpetuada no sistema de ensino regular. A escola é um ambiente para a diversidade, sendo crucial a luta contra manifestações segregatórias e preconceituosas em relação às pessoas com deficiência, garantindo, assim, a sua participação plena em se tratando das pessoas que não experienciam a deficiência. Dessa forma, dentro de uma mesma escola, permitir que as pessoas que têm deficiência sejam colocadas em salas separadas configura-se como uma atitude segregatória.

Segundo Maior (2017, p.31), “as políticas públicas integracionistas destinadas às pessoas com deficiência são específicas, isoladas e habitualmente restritas à saúde, assistência social e educação especial em escolas segregadas”, o que reforça o fato de que se existem políticas públicas em benefício das pessoas com deficiência, é necessário lutar para que essas políticas públicas em ambiente escolar propiciem um local livre de discriminação.

Nesse sentido, participar dos espaços escolares é perpetuar uma perspectiva emancipatória da deficiência, já que o engajamento social significa também participar politicamente de sua própria história, além de permitir uma maior representatividade que

[...] é importante para contribuir com a presença de mais pessoas com deficiência nos diferentes espaços, fazendo com que as necessidades de acomodação de cada pessoa visibilizem e assegurem concretamente a acessibilidade dos ambientes, das atitudes e da comunicação (PAIVA; SILVEIRA; LUZ, 2020, p. 105).

Considerando esse ponto de vista, garantir a acessibilidade, rechaçar o preconceito, lutar pela participação plena não são apenas importantes ações para a asseguarção de direitos, mas permite, ainda, que as pessoas com deficiência ocupem os espaços escolares, indo ao encontro dos objetivos da alfabetização científica no que se refere ao fato de todos os cidadãos, sem distinção, possuem o mínimo de conhecimentos acerca de “assuntos econômicos, sociais, políticos, culturais e ambientais” (RIBEIRO; BENITE, 2011, p. 240). Além disso, a educação inclusiva também é parte dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das Licenciaturas, contemplando, assim, o ensino da disciplina de química e de ciências.

Ainda que, segundo Ribeiro e Benite (2011), seja necessária uma revisão dos cursos de Licenciatura para se formar professores mais reflexivos, é importante que estes sejam capazes de refletir sobre a própria subjetividade, sobre aquilo que manifestam acerca de seus alunos e de mudanças de comportamento.

Ressalta-se que esta pesquisa não tem a intenção de sentenciar a participante, pois acredita-se que suas manifestações partem de suas experiências subjetivas enquanto professora. Porém, entende-se que é possível, por meio de suas propagações, gerar reflexões e mudanças de postura. O preconceito, mais especificamente o capacitismo, é estrutural e estruturante (GESSER; BLOCK; MELLO, 2020), sendo, por vezes, manifestado dentro dos próprios ambientes escolares. Esses espaços deveriam, na verdade, significar acolhimento, segurança e luta pela manutenção do direito pleno dessas pessoas.

Uma das formas previstas por Crochík (2011) para diminuir a propagação de manifestações preconceituosas diz respeito à hipótese de contato, a qual basicamente defende que, em condições favoráveis, o contato do preconceituoso com a vítima poderia diminuir-lo. Apesar disso, Crochík (2011) também explica que são necessárias condições muito adequadas para que isso ocorra e que a comunidade acadêmica ainda não está totalmente em concordância com esse fato. Entretanto, no caso da inclusão, o que se pressupõe com a hipótese de contato é que a permanência de pessoas com deficiência, colocando a escola em contato com estas, deveria ajudar a diminuir o capacitismo.

Porém, o autor explica que essa hipótese depende da origem das manifestações. Quando se é explicado por defesas psicológicas, o contato não se torna suficiente para eliminar as barreiras.

[...] quando o preconceito não é devido a defesas psicológicas, quando é superficial, o contato e a experiência podem bastar para eliminá-lo; quando funciona como um mecanismo de defesa psíquica que torna o indivíduo refratário à experiência, somente o contato não é suficiente (CROCHÍK, 2011, p.39).

No caso analisado, acredita-se que somente a entrevista seria insuficiente para prever qual seria a melhor forma para a eliminação das barreiras, pois não se sabe, profundamente, o motivo das suas propagações. Porém, neste artigo, defende-se, em concordância com Crochík (2011), que a experiência, em continuidade, pode se modificar. Não somente a experiência por si só, mas sim a experiência reflexiva, que se pergunta, pois “são elas – a oscilação, a dúvida e a pergunta – que podem reestabelecer a experiência por negar a certeza do preconceito” (CROCHÍK, 2011, p.41).

Considerações finais

Apesar de as legislações contemplarem o acesso à escola regular para pessoas com deficiência, a destacar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), tem-se percebido que, dentro do ambiente escolar, ainda existe a propagação de manifestações preconceituosas das mais variadas formas. Entre estas, pode-se citar a frieza, a negação e a ideologia da racionalidade tecnológica, que, quando relacionadas a pessoas com deficiência, configuram-se como capacitistas.

Esta pesquisa teve o intuito de refletir acerca de alguns relatos de uma professora de química, quem evidenciou aspectos ligados à ideologia da racionalidade tecnológica e do preconceito. Reitera-se que todas as manifestações fazem parte de lutas muito pessoais e particulares da professora e não se deseja, dessa forma, atribuir culpa e condenação aos seus relatos, mas sim propiciar momentos de reflexão a partir das contribuições teóricas de Crochík (2006, 2011, 2000, 2005).

Além disso, defende-se que o contato e a experiência reflexiva com a diversidade poderiam ajudar na redução das manifestações capacitistas e fazer com que elas fossem substituídas, paulatinamente, por momentos de análise da própria prática pedagógica, da sua formação e do relacionamento professor-aluno.

Nesse sentido, a manifestação de preconceitos por parte de um professor pode abalar a estrutura de permanência da pessoa com deficiência na escola, e não somente dela, mas também de sua identidade, das concepções familiares e da gestão da escola. Diante disso, considera-se a importância de uma instituição escolar capaz de abarcar e de sustentar a diversidade entre todo o corpo estudantil, dando-lhe condições plenas para a permanência nesse ambiente, sem qualquer distinção, sobretudo em se tratando de pessoas com deficiência, eliminando as barreiras presentes, principalmente como aquela descrita por este artigo, o preconceito.

Referências

BARBOSA, L. BARROS, A. P. N. do. OS ESTUDOS SOBRE DEFICIÊNCIA INFORMANDO A POLÍTICA PÚBLICA: a experiência da Universidade de Brasília na construção do Modelo Único de Avaliação da Deficiência. In: GESSER, M. BOCK., G. L. K., LOPES, P. H. (Orgs). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020. 248 p.

BRASIL, Congresso Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União** n. 248, de 23/12/96 – Seção I, p. 27833. Brasília, 1996. Acesso em: 17 out. 2022. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf.

BRASIL, Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa

- Portadora de Deficiência – CORDE, 1997. Acesso em: 17 out. 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.
- BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 17 out. 2022.
- BRASIL. **Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em 14 out. 2022
- BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Censo da Educação Básica 2021: Resumo Técnico. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 14 out. 2022.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 17 out. 2022.
- CRESWELL, J.W. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. 248 p. (Título Original: Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches)
- CROCHÍK, J. L. Preconceito: relações com a ideologia e com a personalidade. **Estudos de Psicologia**. v. 22, p. 309-319, 2005. Acesso em: 17 out. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/mL4fnjBWbC9FmVXjnYhz6Fc/abstract/?lang=pt>.
- CROCHÍK, J.L. FERRARI, M.D. HRYNIEWICZ, R.R. BARROS, O.N. de. NASCIMENTO, R.B.de. Preconceito e Atitudes em relação à Educação Inclusiva. **Psicol. Argum.**, Curitiba, v. 24, n. 46 p. 55-70, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/20117>. Acesso em: 15 out. 2022.
- CROCHÍK, J.L. Preconceito e Inclusão. **Web Mosaica Revista do Instituto Cultural Judaico**. v.3, n.1, p.32-42, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/webmosaica/article/view/22359>. Acesso em: 15 out. 2022
- CROCHÍK, J.L. Preconceito, Indivíduo e Sociedade. **Temas em Psicologia**. v.4, n.3, p.47-70, 1996. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300004. Acesso em 15 out. 2022.
- CROCHÍK, J.L. Tecnologia e individualismo: Um estudo de uma das relações contemporâneas entre ideologia e personalidade. **Análise Psicológica**, v. 18, n. 4, p. 529-543, 2000. Acesso em: 17 out. 2022. Disponível em: <http://publicacoes.ispa.pt/publicacoes/index.php/ap/article/view/397>.
- DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Tailândia, 1990. Acesso em: 17 out. 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>.
- DINIZ, M. Formação docente para a diversidade e a inclusão. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 14, n. 18, p. 39-55, 2011. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/230>. Acesso em: 14 out. 2022.
- DINIZ, M. Subjetividade e diferença: contribuições da psicanálise à discussão da inclusão na formação docente. In: FERREIRA, A. C. DICKMAN, A. G. DINIZ, M. (Orgs) **Repercussões das políticas de inclusão na formação docente**. 1ª Ed. Jundiaí, SP. Paco Editorial. 2020. 216p.
- FRANÇA, T. H. A normalidade: uma breve introdução à história social da deficiência. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. v. 6, n. 11, p.105-123, 2014. Disponível em: <https://www.periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10550/6892>. Acesso em: 14 out. 2022.
- GESSER, M. BLOCK, P. MELLO, A. G. de. ESTUDOS DA DEFICIÊNCIA: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSER, M. BOCK., G. L. K., LOPES, P. H. (Orgs). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020. 248 p.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. 107 p.
- MAIOR, I. M. M. L. de. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inc.Soc.**, Brasília, DF, v.10 n.2, p.28-36, jan./jun. 2017. Acesso em: 17 out. 2022. Disponível em: <https://revista.>

ibict.br/inclusao/article/view/4029.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, p. n. 33. Set./dez. 2006. Acesso em: 17 out. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>.

PAIVA, J.C.M., SILVEIRA, T. B.H., LUZ, J. O. de. DINÂMICAS DA PARTICIPAÇÃO POLÍTICA E ESTUDOS DA DEFICIÊNCIA: representatividade e políticas públicas. *In*: GESSER, M. BOCK., G. L. K., LOPES, P. H. (Orgs). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020. 248 p.

RIBEIRO, E.B.V; BENITE, A.M.C. Sobre a educação inclusiva na formação de professores de Ciências: a tessitura dos currículos praticados. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 33, n.2, p. 239-245, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/14407>. Acesso em: 17 out. 2022.

SANTOS, J.B. dos. **Preconceito e Inclusão: Trajetórias de Estudantes com deficiência da Universidade**. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade do Estado da Bahia, Salvador/BA, 2013.

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

YIN, R.K. **Pesquisa Qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.