

Aprendendo a

conviver

Curitiba 2018

Livro 3

Bullying e discriminação de pessoas com
deficiência e necessidades específicas

Organizadores

**Josafá da Cunha, Hellen Tsuruda Amaral,
Vitor Atsushi Yano, Nathalia Savione Machado**

© Projeto Aprendendo a Conviver, 2018

Coordenação editorial **Josafá Cunha**

Preparação **Josafá Cunha**

Revisão **Josafá Cunha**

Projeto gráfico do miolo e capa **Muto / Design Lab**

1ª reimpressão, 2018

Universidade Federal do Paraná
Sistema de Bibliotecas
Coordenação de Processos Técnicos

A654

AAprendendo a conviver, livro 3 : bullying e discriminação de pessoas com deficiência e necessidades específicas / Organizadores Josafá da Cunha...

[et al.]. – Curitiba : Ed. NEAB-UFPR, 2018.

51 p. : il. (algumas color.)

ISBN 978-85-66278-19-4

Inclui referências e glossário

CDD 371.58

CDU 37.06

1. Bullying nas escolas. 2. Ambiente escolar. 3. Educação inclusiva. I. Cunha, Josafá Moreira da. II. Bullying e discriminação de pessoas com deficiência e necessidades específicas.

Andrea Carolina Grohs CRB 9/1.384

Projeto Aprendendo a Conviver

<http://conviver.ufpr.br>

conviver@ufpr.br



Reitor **Prof. Dr. Ricardo Marcelo Fonseca** / Vice-Reitora **Prof^a. Dr^a. Graciela Inês Bolzón de Muniz** / Pró-Reitor de Administração **Prof. Dr. Marco Antonio Ribas Cavalieri** / Pró-Reitor de Extensão e Cultura **Prof. Dr. Leandro Franklin Gorsdorf** / Pró-Reitor de Graduação e Educação Profissional **Prof. Dr. Eduardo Salles de Oliveira Barra** / Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação **Prof. Dr. Francisco de Assis Mendonça** / Pró-Reitor de Planejamento, Orçamento e Finanças **Prof. Dr. Fernando Marinho Mezzadri** / Pró-Reitor de Gestão de Pessoas Msc. **Douglas Ortiz Hamermuller** / Pró-Reitora de Assuntos Estudantis **Prof^a. Dr^a. Maria Rita de Assis Cesar** / Superintendente de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade **Paulo Vinicius Baptista da Silva** / Diretora Setor de Educação **Prof^a. Dr^a. Andrea Caldas** / Vice-Diretor Setor de Educação **Prof. Dr. Marcus Levy Bencosta**

Aprendendo a Conviver

Coordenador **Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha** / Equipe técnica **Ana Cristina Bittencourt** / Msc. **Ana Moreira Borges de Macedo** / Esp. **Bianca Nicz Ricci** / **Eduardo Azevedo** / Esp. **Elisiane Röper Pescini** / Msc. **Hellen Tsuruda Amaral** / **Filipe Martignoni Carneiro** / **Gabriel Rodrigo Bin** / **Johnny Gabriel de Oliveira** / **Prof. Dr. Jonathan Santo** / **Lucas Tsuruda Amaral** / **Prof. Dr. Marcus Levy Bencosta** / **Matheus do Nascimento Batista** / Esp. **Nathalia Savione Machado** / Msc. **Sarah Aline Roza** / **Prof. Dr. Sérgio Junqueira** / Msc. **Vitor Atsushi Nozaki Yano**

Apresentação

Considerando o desafio da promoção de ambientes seguros para aprender e ensinar, o projeto Aprendendo a Conviver oferecerá capacitação a educadores para que reconheçam e adotem estratégias eficazes para monitoramento e atendimento das múltiplas formas de violência, preconceito e discriminação no ambiente escolar, com ênfase para o bullying, a partir da perspectiva da educação e direitos humanos. Esta ação de promoção da convivência positiva nas escolas é realizada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC).

Esta é uma proposta de educação restaurativa. Uma educação pode fazer a diferença na restauração de relações entre pessoas, entre instituições, entre grupos sociais e em diversos outros níveis. A oferta de espaços de convivência para o desenvolvimento e participação plena é fundamental.

Este projeto existe para gerar contribuições inovadoras para a educação no Paraná e no Brasil, e somente existe pelo engajamento da equipe, secretarias de educação, e outros parceiros da iniciativa.

Esp. Nathalia Savione Machado / MsC. Hellen Tsuruda Amaral / MsC. Vitor Atsushi Nozaki Yano / Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha / Equipe Coordenação Aprendendo a Conviver (www.conviver.ufpr.br)

1.1.1. Introdução — Bullying e discriminação de pessoas com deficiência e necessidades específicas

Como podemos promover ambientes educacionais mais seguros e inclusivos para todas as pessoas? Neste livro discutiremos as especificidades envolvidas em situações de bullying e discriminação de pessoas com deficiência e demais necessidades educacionais específicas (NEE), abordando desafios para promover a inclusão social. Ao longo do livro, você poderá:

- Compreender a evolução ao longo da história do conceito de inclusão de pessoas com deficiência e NEE.
 - Conhecer os princípios da educação inclusiva na rede regular de ensino.
 - Conhecer os principais marcos normativos e legislativos na conquista de direitos humanos e pessoas com deficiência.
 - Compreender conceitos sobre os modelos médico e social na compreensão da pessoa com deficiência e com NEE.
 - Analisar o impacto dos modelos de compreensão da pessoa com deficiência no enfrentamento das situações de bullying e violência.
 - Conhecer os principais impactos da vitimização entre pares e bullying sobre estudantes com deficiência e NEE.
 - Discutir o papel do professor e da escola e possibilidades de intervenção nas situações de violência contra os estudantes.
- 

Sumário

10 Bullying e Discriminação de Pessoas com Deficiência e NEE por Hellen Tsuruda do Amaral & Iasmin Zanchi Boueri / **50 Glossário**

Hellen Tsuruda do Amaral & Jasmin Zanchi Boueri

Bullying e discriminação de pessoas com deficiência e NEE

Introdução

Historicamente a educação de pessoas com deficiência e necessidades educacionais específicas (NEE) foi negligenciada, segregada, estigmatizada, e nem sempre promoveu a autonomia. Ao considerar o contexto da segunda década do século XXI, a configuração educacional brasileira ainda demonstra fragilidades quanto a implementação dos direitos básicos de educação para esses sujeitos, sendo a escola muitas vezes mais um local para que essas pessoas não se sintam incluídos e seguros. Vale lembrar que os estudantes que não percebem suas escolas como ambientes seguros podem apresentar dificuldades no processo de aprendizagem, deixando desta forma de desenvolver seu potencial pleno, sendo necessário que se reduzam as formas de vitimização e violência que ocorrem na escola (SRECKOVIC; BRUNSTING: ABLE, 2014).

Este texto foi desenvolvido com base nesse cenário, como recurso para professores com e sem experiência na área de Educação Especial, para que possam contribuir para a promoção de uma educação de qualidade e que garanta os direitos básicos de pessoas com deficiência e NEE.

1. Educação Inclusiva

1.1. Da exclusão à inclusão

Para compreendermos o conceito atual de inclusão e sua prática junto ao público atendido, faz-se necessária uma contextualização histórica da educação no Brasil. Ao se falar da trajetória do atendimento prestado a esta população no Brasil, verifica-se a existência de dois modelos institucionais, os quais contemplam as instituições de abrigo ou residenciais e as instituições educacionais. As instituições residenciais e educacionais passaram por processos semelhantes, no que se refere ao apoio filantrópico e não governamental, porém ao verificar-se a prestação de serviço de cada um destes modelos institucionais, percebe-se uma discrepante diferença: enquanto o modelo educacional valoriza autonomia e aprendizagem, o modelo residencial oferece serviços voltados para a área da saúde. A seguir, são discutidos em paralelo processos envolvendo instituições educacionais e residenciais.

Historicamente a causa da deficiência era considerada externa ao sujeito, entendida por vezes como um castigo divino, possessão e/ou “desígnio de deus”, sendo comumente o destino dessas pessoas a morte ou a escravidão (JANUZZI, 2012).

Contexto histórico

Saiba mais sobre o histórico da pessoa com deficiência por meio do texto “Contexto histórico da pessoa com deficiência e os avanços alcançados através da luta contra o preconceito e a discriminação”, de Marilsa Maciel Silva Choueri e Juliene Aglio Parrão. Disponível em <https://goo.gl/ES9AMB>

A partir da Idade Média (séculos V-XV) e no início da Idade Moderna (anos 1453 a 1789), religiões dominantes tais como o cristianismo passam a compreender as pessoas com deficiência como “pessoas com alma” e, por esse motivo, seu abandono ou eliminação seriam contrários à vontade divina (JANUZZI, 2012; MAZZOTTA, 1995). Naquele momento, pessoas com essas características eram vistas como alvos de caridade, mas também como portadoras de características negativas e ameaçadoras, e por esse motivo permaneciam sob a custódia das famílias e igrejas, mas ainda excluídas da convivência comunitária (MACKELPRANG; SALSGIVER, 1996).

Nesse período, pessoas com deficiência eram também vistas como aquelas que eram castigadas pelo divino, ou como pessoas que passavam pela possessão de espíritos malignos e de feitiçarias. Por este motivo, tornaram-se alvos da “caça às bruxas”, prática comum nesse período da sociedade ocidental. Por outro lado, ainda na Idade Média muitas pessoas com deficiência, especialmente intelectual, ainda eram figuras destinadas ao entretenimento nas cortes europeias (CARVALHO-FREITAS, MARQUES, 2007; PESSOTTI, 1984).

A Primeira Instituição para NEE

No século XIII (1201-1300) surgiu a primeira instituição para pessoas com deficiência intelectual?

Essa instituição tinha por objetivo seu o tratamento, promovendo alimentação, exercício e “ar puro” para que os efeitos da deficiência fossem minimizados. (MIRANDA; PEREIRA, 2014)

O Corcunda de Notre-Dame

Para saber mais sobre o histórico da pessoa com deficiência nesse período, que tal a leitura do livro: “O Corcunda de Notre-Dame”, de Victor Hugo? Esse livro foi adaptado como ópera, filme e animação, podendo ser conhecido sob diversos formatos!

A partir do século XVI, com o avanço de estudos naturais, a Biologia passa a consolidar-se, trazendo consigo novas concepções para a compreensão da natureza humana. Nesse período esses avanços contribuíram para que a concepção de deficiência passasse a ser compreendida como um problema médico, não mais ligado a forças sobrenaturais (MARQUES, 2000).

Na Idade Contemporânea (a partir dos anos 1789), a Revolução Francesa, a urbanização e a Revolução Industrial acarretaram em inúmeras mudanças na sociedade. Entretanto, ainda nesse período histórico havia perseguição, depreciação e exclusão e pessoas com deficiência, pois eram vistas como sujeitos que não poderiam ser produtivos e, portanto, seriam apenas um “peso para a sociedade” (JANUZZI, 2012; MAZZOTTA, 1995).

Até 1900, o atendimento de diversas demandas sociais da população brasileira estava a cargo da igreja católica, principalmente por meio das Santas Casas de Misericórdia (SILVA; MELLO, 2003). As pessoas com deficiência eram internadas em grandes instituições de caridade, junto com doentes e idosos, onde recebiam abrigo, alimento, medicamento e atividades para ocupar o tempo ocioso (PAULA, 2008). Estas instituições serviram, a princípio, apenas como abrigos (depósitos de pessoas) e, mais tarde, especializaram-se e passaram a fornecer todos os serviços referentes à saúde. Naquele período ainda não havia qualquer atuação do Estado para o atendimento de pessoas com deficiência (SILVA; MELLO, 2003; PAULA, 2008).

Posteriormente, algumas dessas instituições passaram a atender pessoas com deficiências que apresentavam características específicas como, por exemplo, o Instituto Benjamin Constant para atendimento de pessoas com deficiência visual, o Instituto Santa Terezinha para atendimento de pessoas com deficiência auditiva e o Lar-escola São Francisco para atendimento de deficientes físicos (MAZZOTTA, 1995).

Pode-se observar que, além de tardia, a preocupação com a educação das pessoas com deficiência iniciou-se no país a partir da movimentação vinda da população e não obteve o apoio governamental. A criação de instituições educacionais para pessoas com deficiência no Brasil ocorreu por iniciativas isoladas, que refletiam o interesse de alguns profissionais pelo atendimento educacional a esta população (JANUZZI, 1997; MAZZOTTA, 1995; MENDES, 2011). No início do século XX, surgiram manifestações individuais e de grupos que lutavam pela conquista e pelo reconhecimento de alguns direitos destas pessoas, para melhoria do atendimento prestado e defesa do direito à educação. Estas manifestações podem ser identificadas como “o primeiro passo” para uma mudança na maneira de atendê-los (MAZZOTTA, 1995).

No século XIX despontam inúmeros profissionais como Itard, Pinel, Esquirol, Séguin, entre outros que passaram a estudar a deficiência, com ênfase na deficiência intelectual (PACHECO; ALVES, 2016). Dentre os profissionais que são destacados nesse período está Johann Heinrich Pestalozzi, pedagogo suíço que impulsionou as ideias de oferta escolas públicas para todos, e que o professor deveria trabalhar visando despertar as potencialidades de cada pessoa (MACHADO, 2017), que provocaram mudanças importantes no entendimento do Estado sobre o tratamento em relação a pessoas com deficiência (MIRANDA; PEREIRA, 2014).

Assim, é percebido que o entendimento sai do campo metafísico em direção ao campo biológico, e que o tratamento dado a pessoas com deficiência sai do confinamento familiar e nas igrejas em direção ao paradigma da institucionalização (JANUZZI, 2012; MAZZOTTA 1995). Nesse período, a institucionalização ocorre através da retirada das pessoas de sua comunidade de origem para viver em instituições residenciais segregadas, em localidades distantes da família, frequentemente em isolamento absoluto da sociedade.

Após 1930, as instituições particulares ou organizações não-governamentais começaram a surgir por iniciativa de grupos sociais organizados, visando ao atendimento completo das pessoas com deficiência (JANUZZI, 1997). As informações existentes na literatura sobre a caracterização do atendimento prestado são insuficientes, não podendo, assim, ser caracterizadas como educacionais.

Em 1934 foram criadas as primeiras escolas da Sociedade Pestalozzi, às quais se seguiram as da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais em 1950, que visavam ao atendimento de pessoas com deficiência mental (JANUZZI, 1997). A partir de 1957, o atendimento educacional foi assumido, em nível nacional, pelo Governo Federal, com a criação de campanhas especificamente voltadas para este fim (MAZZOTTA, 1995). Entre os anos de 1960 e 1974, houve um aumento superior a 1000 novos estabelecimentos para atendimento à pessoa com deficiência (JANUZZI, 1985). Apesar das mudanças, no século XX ainda são registrados graves retrocessos, como por exemplo o registro de que 1 milhão de pessoas com deficiências foram assassinadas durante a 2ª Guerra Mundial (MOSTERT, 2002).

A partir dos anos 1950, período em que ocorrem profundas mudanças na sociedade, pessoas com deficiência e seus familiares passam a ganhar mais visibilidade ao clamar por seus direitos em relação ao trabalho e à igualdade. Pode-se afirmar que, embora houvesse discussão em certos setores da sociedade, é no período após os anos 1950 que o conceito sobre pessoas com deficiência passou por transformações profundas (MACKELPRANG; SALSGIVER, 1996). Ou seja, ainda durante esse período, quando não eram totalmente excluídas, era comum que se manifestasse em sociedade poucas expectativas em relação ao desenvolvimento de pessoas com deficiência.

Dentre as principais transformações, destaca-se que a concepção passou a ser sobre a pessoa como um todo e a deficiência passou a ser compreendida como relativa aos impedimentos

através de barreiras e atitudes da sociedade e não por conta de suas características pessoais. Ou seja, a deficiência não era mais compreendida como algo imutável e sim em relação a sociedade (SILVA, 2006).

Diferença, Desigualdade e Deficiência

Para saber mais sobre o tema, veja o artigo: “A deficiência como expressão da diferença”, de Luciene Maria da Silva, disponível em <https://goo.gl/NDJ24P>

Essa nova concepção acarretou na mudança de dois pontos fundamentais:

- O entendimento da pessoa como um sujeito integral, considerando características que vão muito além da deficiência. A pessoa com deficiência é compreendida como alguém com diversas habilidades, desejos, biologia, história de vida, entre diversas outras características.
- A compreensão de que a responsabilidade de toda a sociedade pela superação dos impedimentos e barreiras (de acessibilidade, comunicação, acesso, educação, entre outros).

E como essas transformações impactaram a Educação no Brasil? A seguir, discutimos uma síntese dos principais movimentos nesse período histórico. Ressaltamos que ainda há muitas discussões sobre como o processo de educação de pessoas com deficiência e NEE tem se dado no Brasil e no exterior. A partir da leitura do material de Bueno (2014); Mazzotta (1995) e Januzzi (2012), é possível afirmar que no Brasil ocorreram quatro principais marcos educacionais envolvendo pessoas com deficiência e NEE: inicialmente houve a exclusão deste aluno da escola; sendo seguida da segregação escolar; a partir de lutas populares passa-se a observar a integração e normalização; que na continuidade de luta por uma educação que preze pela equidade vem a se estabelecer a inclusão escolar.

Outro ponto importante a ser destacado é que não há um espaço delimitado específico para cada uma dessas etapas. Isto é, não necessariamente uma etapa é seguida da outra em ordem cronológica e de maneira uniforme. A passagem da fase de exclusão à segregação, integração e inclusão não é sempre linear e depende de diversos fatores, sendo esse mais um ponto de discussão nessa área.

A organização adotada nesse texto para a discussão de cada uma dessas etapas tem como base os principais registros históricos e as políticas públicas existentes em âmbito nacional; por isso o seguimento dessas fases nesta ordem.

1.1.1. Exclusão

Assim como demonstrado no início do texto, o primeiro período que se encontra era característico pela exclusão social dessa parcela da população. Na educação essa história não foi diferente e, assim como em outros setores da sociedade, a etapa de exclusão significava a falta de acesso de pessoas com deficiência ao sistema educacional (SILVA; ODETE, 2009). No Brasil, essa foi a realidade oficial até a ano de 1854, quando essas pessoas não tinham possibilidades de educação em espaços públicos (MAZZOTTA, 1995).

1.1.2. Segregação

A partir do ano de 1854 foi criado o Instituto Imperial dos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, local onde ocorreram os primeiros atendimentos escolares para essa população no Brasil. A partir desse momento inicia-se o acesso à educação para pessoas com deficiência, mas ainda destinada apenas a uma pequena parcela. Apesar do acesso ao sistema educacional ser um avanço em relação a tempos anteriores, o ensino ocorria apenas em contextos segregados de pessoas sem deficiência (MAZZOTTA, 1995). Essa forma de ensino, apesar de marcar o início do acesso à educação no Brasil, acabava também por segregar aqueles que estudavam nesses espaços, abrindo margem para a rotulação desses estudantes.

1.1.3. Integração e Normalização

Com o passar do tempo e avanços das discussões sociais, o movimento de segregação foi questionado mundialmente, especialmente após as grandes guerras mundiais. Nesse processo houve envolvimento de vários setores da sociedade como: pessoas com deficiência e seus familiares, escolas, associações, professores, entre muitos outros; que questionavam o quanto a segregação não oferecia igualdade de oportunidade e, portanto, não respeitava direitos humanos (SILVA; ODETE, 2009).

No Brasil, as políticas públicas nacionais que discutiam o acesso de pessoas com deficiência começam a partir dos anos 60, através da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional. Nesse período fica determinado em políticas nacionais o conceito de que pessoas com deficiência poderiam ser inseridas em classes regulares de ensino, mas, inicialmente, sua integração seria feita apenas “quando possível”. Ou seja, embora o processo de integração buscasse a permanência desses estudantes em espaços educacionais regulares, a prática educativa ainda tinha como objetivo a “normalização” dos alunos, ou seja, sua adequação aos padrões da sociedade. (JANNUZZI, 2012; MAZZOTTA, 1995).

Na década de 70 ocorreu no Brasil o movimento de normalização, que tinha como pressuposto básico a idéia de que todas as pessoas com deficiência teriam o direito de experimentar um padrão de vida que fosse comum em sua cultura. Este processo de normalização visou propiciar, para estas pessoas atendidas em instituições, ambientes mais parecidos com aqueles vivenciados pelos indivíduos de sua cultura (MENDES, 2006). Portanto, como se verifica a partir do exposto, para que houvesse a normalização deveriam ser oferecidas as mesmas oportunidades a todos os membros de uma sociedade de participar em atividades comuns àquelas partilhadas por grupos de idades equivalentes.

1.1.4. Inclusão

A ideia de inclusão passa a ganhar força a partir do paradigma de suporte, que prevê a convivência não segregada e o acesso aos recursos pela pessoa com deficiência. A concepção de inclusão se fundamenta em uma filosofia que reconhece e aceita a diversidade. Isto significa garantia de acesso e oportunidade à todos, independentemente de suas particularidades (JANUZZI, 2012; MAZZOTTA 1995).

O ano de 1981 foi marcado pela Organização das Nações Unidas como o “Ano Internacional das Pessoas com Deficiência” e junto a outros documentos no mundo todo, foram intensificadas as discussões quanto ao processo de inclusão social de pessoas com deficiência (SILVA; ODETE, 2009). Os movimentos intensificados nesse período trouxeram diversas transformações sociais, que culminaram em novos movimentos internacionais a favor da real inclusão de pessoas com deficiência.

No Brasil, apesar de documentos publicados discutindo direitos de pessoas com deficiência, com ênfase na Constituição de 1988, é somente a partir de 2001 que temos políticas

federais educacionais voltadas para a temática. A partir desse ano, diversas políticas públicas federais alteram a concepção do local de educação para pessoas com deficiência (educação especial), até que ela ocorresse de maneira prioritária em escolas regulares, com a proposta de inclusão (GARCIA, 2013). Esse movimento foi decorrente da articulação entre inúmeros setores da sociedade, nacionalmente e internacionalmente, como por exemplo, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Em suma, o conceito de inclusão é complexo e reflete milhares de anos de transformações sociais. A compreensão do processo histórico da construção desse conceito é fundamental no desenvolvimento de ambientes educacionais mais inclusivos.

Ressaltamos que a discussão sobre o processo de inclusão no sistema educacional brasileiro ainda é ampla e está longe de apresentar conclusões definitivas. Ainda se discutem pontos fundamentais, como qual o grau de sucesso de sua implementação, ainda que prevista em leis, como por exemplo, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) de 2015. Destaca-se que diversos outros marcos normativos são importantes para a compreensão sobre o processo de inclusão, antes e após as legislações citadas.

2. Princípios para uma educação inclusiva

2.1. Inclusão, Igualdade e Equidade

Como a escola pode se tornar inclusiva? Quais os princípios que ela deve seguir? Antes de tudo, devemos compreender que pensar em INCLUSÃO escolar vai muito além de garantir a matrícula do estudante, é preciso incluir a garantia de sua permanência na escola.

Na proposta de educação inclusiva, a ideia central é que todos, independentemente de suas diferenças, aprendam e que a escola deve flexibilizar suas práticas para atender a todos. (SILVA; ODETE, 2009). Dessa forma, a escola que parte dos princípios para a educação inclusiva assume que:

- A diversidade deve ser respeitada e atendida na escola (ALMEIDA et al., 2007). Ou seja, diferenças existem e devem ser incorporadas no processo de ensino-aprendizagem;

- Todos devem ser atendidos sem qualquer forma de exclusão, discriminação e preconceito; para que todos aprendam juntos (SANCHES, 2005);
- Garantindo a participação social e integração afetiva de todos (TIBALI, 2003);
- Através de cooperação, tolerância e solidariedade (MRECH, 1998);
- Garantia de igualdade de oportunidades aprendizagem, visando o desenvolvimento e a autonomia de seus estudantes (DIAZ; BORDAS; GALVÃO; MIRANDA, 2009).

Para saber mais sobre a educação inclusiva, veja “Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas”, organizado por Félix Díaz, Miguel Bordas, Nelma Galvão e Theresinha Miranda. Disponível em: <https://goo.gl/SVaR6J>

Ou seja, a escola inclusiva assume que todos os estudantes devem aprender juntos, e que as diferenças entre as pessoas são normais em qualquer sociedade e que, portanto, cada pessoa possui habilidades e necessidades únicas.

Educação Inclusiva

É uma atitude de aceitação das diferenças, não é apenas inserir estudantes com deficiência nos espaços escolares, mas cuidar do ingresso e permanência desses estudantes no contexto escolar.

Quando a escola compreende que é direito de todos aprender, e que cada estudante possui características distintas, é necessário refletir sobre igualdade e equidade na escola; outros importantes princípios para a educação inclusiva.

Igualdade

Quando pensamos em igualdade, podemos assumir que todos possuem os mesmos direitos e igualdade de oportunidades (TOLDRÁ, 2009). Especialmente nas escolas podemos assumir que todos os estudantes devem ter os mesmos direitos e oportunidades na vida escolar.

Entretanto, pensar em igualdade não é sinônimo de que todos aprendem da mesma forma. Ou seja, Ao pensar em igualdade na escola, devemos tomar o cuidado para não confundir igualdade no direito para aprender como sinônimo de que uma mesma aula pode ser suficiente para que todos os estudantes aprendam. E como lidar com essas diferenças? Isso nos leva ao conceito de equidade.

Equidade

É promover as condições para os estudantes de acordo com a necessidade que cada um apresenta. Ou seja, aquele que precisa de mais apoio, deve recebê-lo, garantindo a igualdade nas possibilidades de aprendizagem - todos tem direito à educação, mais equidade para aprender - “quem precisa de mais apoio, recebe mais” (CASTRO et al., 2011; LEITE; MARTINS, 2012).

Nesse contexto, o princípio de equidade pode ser compreendido com uma forma de garantia do princípio de igualdade. Com a equidade as diferenças não são negadas, mas incorporadas, usando a diminuição das desigualdades e pensando na igualdade de oportunidades para aprender, de acesso ao conhecimento, de relações na escola, de ambientes seguros para que todos possam conviver e aprender. Ambos os princípios de igualdade e equidade refletem a inclusão em uma educação centrada nos estudantes. Nesse contexto, a escola que segue os princípios da educação inclusiva é uma escola que se adapta às necessidades que os estudantes apresentam.

2.2. Como a escola pode operacionalizar os princípios para a educação inclusiva?

Primeiramente, aceitar as diferenças como parte integral do ser humano! E assim, fornecer condições de equidade e igualdade para todos. Somente assim poderá ocorrer a inclusão educacional, que é (MENDES, 2011):

- Reestruturação do sistema educacional, ou seja, proposta de mudança no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva;
- Um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos - sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais;
- Oferecendo condições para que tenham acesso e permanência, e que obtenha sucesso no seu processo de aprendizagem.
- Para promover a educação inclusiva na prática, escolas podem adotar diversas práticas, como por exemplo (SANCHES, 2005):
- Planejar atividades para atender a todos os estudantes.
- Diferenciação pedagógica inclusiva. Realizar adaptações da infraestrutura, do currículo, instrumentos e demais materiais para que TODAS AS PESSOAS possam ter acesso aos conhecimentos necessários, em uma “.
- Trabalho cooperativo. Incentivando as relações sociais entre os estudantes e o desenvolvimento de habilidades sociais.
- Parceria pedagógica na equipe.
- Aprendizagem entre os pares.

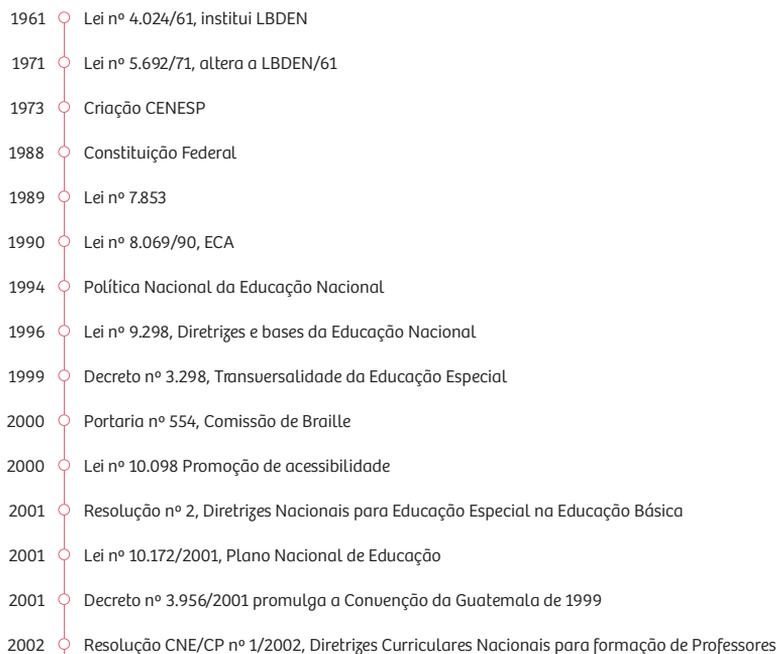
Ainda usando a escola inclusiva também é necessário avaliar as interações sociais que estão ocorrendo nesse ambiente, verificando se elas permitem que os estudantes aprendam. Ao longo desse processo, é preciso conhecer e ouvir aos estudantes. Quais seus objetivos? Quais seus maiores interesses? Conhecendo-os é possível os integrar na proposta pedagógica e ter um processo de ensino-aprendizagem que faça mais sentido para todos. Como a escola integrar as pessoas na proposta pedagógica sem conhecê-las?

Outro ponto fundamental para a educação inclusiva é compreender que o estudante faz parte da escola como um todo, e não apenas de um determinado grupo. Por exemplo, o

aprendizado de um estudante que está no 6º ano, e que também recebe atendimento educacional especializado (AEE) com outros profissionais da escola, é responsabilidade de quem? Na perspectiva da escola inclusiva, todos os profissionais possuem responsabilidades nesse processo e, ainda que com funções diferentes, todos devem participar. Isso apenas enfatiza a importância do trabalho colaborativo na escola.

2.3. Marcos normativos

Para compreender os marcos normativos e políticas públicas para atendimento educacional de pessoas com deficiência no Brasil, apresentamos uma linha do tempo (Figura 1), destacando alguns dos principais Decretos, Leis e programas de garantia dos direitos das pessoas com deficiência.



-
- A vertical timeline with a red line and white circles at the end of each entry, listing legislative and administrative acts from 2002 to 2015. The entries are as follows:
- 2002 ○ Lei nº 10.436, Língua Brasileira de Sinais
 - 2002 ○ Portaria nº 2.678/02, Produção e difusão do sistema Braille
 - 2003 ○ Programa de educação inclusiva: direito à diversidade
 - 2004 ○ Documento O acesso de alunos com deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular
 - 2004 ○ Decreto nº 5.296/04, regulamenta as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00 - Programa Brasil Acessível
 - 2005 ○ Decreto nº 5.656/05, regulamenta a Lei nº 10.436/02 - Acesso à escola dos alunos surdos
 - 2005 ○ Implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
 - 2006 ○ Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU
 - 2007 ○ Decreto nº 6.094/07, Implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE
 - 2008 ○ Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
 - 2009 ○ Decreto nº 6.949/09, Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
 - 2011 ○ Decreto nº 7.611, Atendimento educacional especializado
 - 2013 ○ Lei nº 12.796, altera a Lei nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
 - 2014 ○ Lei nº 13.005, aprova o Plano Nacional de Educação
 - 2015 ○ Lei nº 13.146/15, Lei Brasileira de Inclusão

Figura 1 - Linha do tempo de marcos normativos para atendimento educacional de pessoas com deficiência no Brasil

Os documentos enumerados na Figura 1 refletem a evolução do atendimento a pessoas com deficiências e NEE no Brasil, e formam o alicerce para a atuação dos professores junto aos alunos atendidos pela Educação Especial. Conjuntamente, apontam algumas das práticas que devem ser adotadas para garantir os direitos de estudantes à educação de qualidade, e por meio da aplicação desses dispositivos legais, o acesso e permanência pode ser garantido. No entanto, ao refletirmos sobre a prática encontrada nas escolas regulares, desde a educação infantil, fundamental e ensino médio, frequentemente não observamos tais questões em prática. Importante refletir sobre o que deve ser alterado para garantir o que já está posto na lei.

2.4. Público-alvo da Educação Especial

O público-alvo da Educação Especial inclui todas as pessoas “com deficiência, que apresentam necessidades referentes ao processo de aprendizagem e que devem ser beneficiados com recursos humanos, técnicos, tecnológicos ou materiais diferenciados que promoverão a sua inclusão.”

A nível federal os profissionais da área têm utilizado a definição apresentada pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), a qual define no seu Art. 2º que “considera-se pessoa com deficiência 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”. Importante destacar que ao se refletir sobre os termos mental e intelectual estamos nos referindo a pessoas com diagnóstico de deficiência intelectual e não a pessoas com transtornos psíquicos de outra ordem (APA, 2014).

É de conhecimento de todos que os Estados Brasileiros possuem suas políticas específicas e que estas podem alterar as práticas com relação ao acesso, permanência do aluno público-alvo da Educação Especial no sistema de ensino seja ele regular ou especial. O Estado do Paraná trás um diferencial quanto ao público-alvo que é atendido neste modelo de serviço, abrangendo uma parcela maior de alunos.

A Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva posta em 2009 no estado do Paraná compreende a Educação Especial como parte integrante do sistema educacional que se realiza, desde a Educação Infantil até os mais elevados níveis da Educação Superior, tendo a perspectiva de Transversalidade já posta pela área. Defende-se em tal política que o movimento pela inclusão de todos os alunos não se restringe ao atendimento daqueles com deficiências, pois decorre dos múltiplos fatores nela envolvidos que delimitam os grupos marginalizados e excluídos em cada um dos momentos históricos de determinada sociedade. Dito isso, tem-se que as políticas e práticas de inclusão não têm um significado único e consensual, já que são determinadas por múltiplos fatores (PARANÁ, 2009).

Em muitos momentos é percebido que ao definir público atendido é posto como alunos com deficiência com dificuldades de aprendizagem, no entanto essa definição surge a partir da desinformação e da superficialidade de análise e está equivocada por vários motivos, dos quais destacam-se (PARANÁ, 2009):

A expressão necessidades educacionais especiais é utilizada como sinônimo de deficiência, o que não corresponde à verdade;
Somente os alunos com deficiência seriam alunos das políticas de inclusão, como se apenas estes estivessem à margem do sistema educacional, apresentando problemas na aprendizagem;

Reduz-se a complexa problemática social da inclusão que se estende aos diferentes segmentos sociais, ao espaço escolar como se, uma vez matriculados os alunos nas classes comuns, estaria garantida sua inclusão educacional e social.

Em geral nota-se a necessidade de uma reflexão conceitual sobre o que seja inclusão, a quem se destina e onde ela deve ocorrer.

Pretende-se ampliar a ótica da discussão da inclusão, considerando o amplo leque da exclusão de diferentes grupos marginalizados, que não possuem diagnósticos mas demandam de atendimentos especializados para dar continuidade ao seu processo de ensino e aprendizagem. A partir dessa concepção fica evidente que há muitos alunos que apresentam problemas ou dificuldades de aprendizagem, por razões inerentes à sua compleição física, limitações sensoriais ou déficits intelectuais também podem se beneficiar de tais práticas. Entretanto, há um sem número de alunos que não atingem as expectativas de aprendizagem e avaliação da escola em decorrência das condições econômicas e culturais desfavoráveis (PARANÁ, 2009).

Assim, o insucesso na escola revela que não são apenas os alunos com deficiência os que apresentam necessidades referentes ao processo de aprendizagem e que devem ser beneficiados com recursos humanos, técnicos, tecnológicos ou materiais diferenciados que promoverão a sua inclusão (PARANÁ, 2009). Desta forma no Estado do Paraná tem-se que os alunos atendidos pela Educação Especial englobam pessoas com deficiência (sensorial, motora ou intelectual), altas habilidades/superdotação, transtorno do espectro autista, necessidades educacionais específicas incluindo os transtornos do neurodesenvolvimento.

2.5. Os modelos de compreensão da pessoa com deficiência e sua interação com as situações de bullying

Para compreender como se desenvolve a relação entre os modelos de compreensão da pessoa com deficiência e sua relação com as situações de bullying é necessário que se conheça alguns conceitos fundamentais. Destacamos nesse capítulo os modelos médico e social, mas enfatizamos que existem outros modelos que conceitualizam sobre desenvolvimento e deficiência e que serão citados ao final desse trecho.

2.5.1. O Modelo Médico

Quando nos referimos ao modelo médico na compreensão da pessoa com deficiência, discorremos sobre um modelo que foi amplamente difundido a partir da década de 60 e que a compreende como: um processo resultante de circunstâncias orgânicas incapacitadoras (lesões e/ou disfunções), frequentemente irreversíveis; vista como algo patológico e que podem ameaçar a sociedade; desvalorizando a atuação do indivíduo em sociedade e; buscando a cura do corpo como a forma de uma pessoa com deficiência poder exercer plenamente os seus direitos (BALDWIN, 1985; PESSOTTI, 1994; WERNECK, 2004).

O artigo de Gaudenzi e Ortega (2016) também oferece uma definição para o Modelo Médico:

“A compreensão da deficiência como um fenômeno no âmbito da patologia ficou conhecido como o Modelo Médico da Deficiência ou Modelo da Tragédia Pessoal. Desta perspectiva, a desvantagem vivida (...) é efeito de desvantagens naturais inerentes aos contornos do corpo e, portanto, seus impedimentos são reconhecidos como infortúnios privados, uma tragédia pessoal. Diversos autores, porém, criticam este ponto de vista e afirmam que a narrativa da tragédia pessoal envolve a ideia de incapacidade pessoal e corrobora práticas medicalizadas e individualizadas para lidar com a deficiência” (p.3063).

Portanto, o modelo médico, além de focar no aspecto biológico da condição, não levava em conta outros fatores, como por exemplo, o ambiente no qual aquela pessoa convive. Nesse sentido, as possíveis barreiras enfrentadas por essas pessoas são vistas como efeito apenas de suas características pessoais e devem ser “curadas”. É comum que se utilize o termo “Ideologia da Normalização” como sinônimo desse modelo.

Vantagens e Desvantagens do Modelo Médico

- Ao disseminar uma concepção organicista da deficiência a medicina contribuiu para minimizar as concepções supersticiosas e sobrenaturais;
- Tal concepção somente rotula o sujeito e não produz informações relevantes para intervir e realizar planejamentos educacionais.
- As pesquisas sobre a etiologia orgânica da deficiência possibilitaram avançar cientificamente no estudo de síndromes específicas a partir das descobertas de como prevenir, remediar ou mesmo, em alguns casos, eliminar os potenciais prejuízos orgânicos que estariam associados aos quadros de deficiência;

(PESSOTTI, 1994; WHITE; WOLFENBERGER, 1969)

Alguns médicos se aventuraram a tentar atuar sobre os sintomas da deficiência -medicina moral ou fisiológica - abordagem médica alternativa mais educacional. Sendo ainda considerada a falta de integridade do organismo o principal fator da deficiência, o objetivo destas primeiras tentativas educacionais consistia em se tentar restaurar esta integridade, com base na crença de que seria possível reverter danos neurais e desenvolver processos mentais através de estimulação sensorial e do treino em motricidade. Essa abordagem teve resultados frustrantes: uma vez que foram empreendidos sob a expectativa da noção de cura ou eliminação da patologia orgânica (BALDWIN, 1985; PESSOTTI, 1994).

Embora com o passar do tempo esse modelo tenha sido rejeitado pela comunidade científica, ainda podemos observar alguns resquícios dessa concepção em certas situações, como por exemplo em estratégias de enfrentamento ao bullying, que serão discutidos adiante.

2.5.2 O Modelo Social

No modelo social, a deficiência passou a ser compreendida como um obstáculo a ser superado ou a totalidade desse indivíduo, mas como UMA das características da pessoa e sempre em interação com outros aspectos (Diniz, 2007).

O artigo de Fontes (2009) apresenta uma definição para o modelo social:

“A característica essencial deste novo modelo consiste na separação entre 'deficiência' e 'incapacidade', referindo-se a primeira ao fenómeno socialmente construído de exclusão e opressão das pessoas com deficiência por parte da sociedade e, a segunda, aos aspectos individuais, biológicos e corporais. Mediante tal entendimento, o modelo social conseguiu recentrar na sociedade – i.e. em valores, instituições, ideologias – a responsabilidade pela contínua exclusão das pessoas com deficiência. O novo modelo social conseguiu ainda transformar a deficiência numa questão social e política, mais do que um problema médico e individual (Oliver, 1990). A deficiência não é, desta forma, criada pela incapacidade, mas sim pela sociedade que deficientiza as pessoas com incapacidades (Oliver, 1996)”.

Nesse sentido, as possíveis barreiras que essas pessoas possam enfrentar são relativas a como a sociedade interage com as limitações de cada pessoa, não apenas algo individual e específico de um sujeito. Ou seja, há combinação de características pessoais, mas também em interação com os contextos que ela convive, como por exemplo, a sala de aula, governo, família, leis, tecnologias, tempo em que a pessoa vive, dentre outros.

2.5.2. Outros modelos teóricos

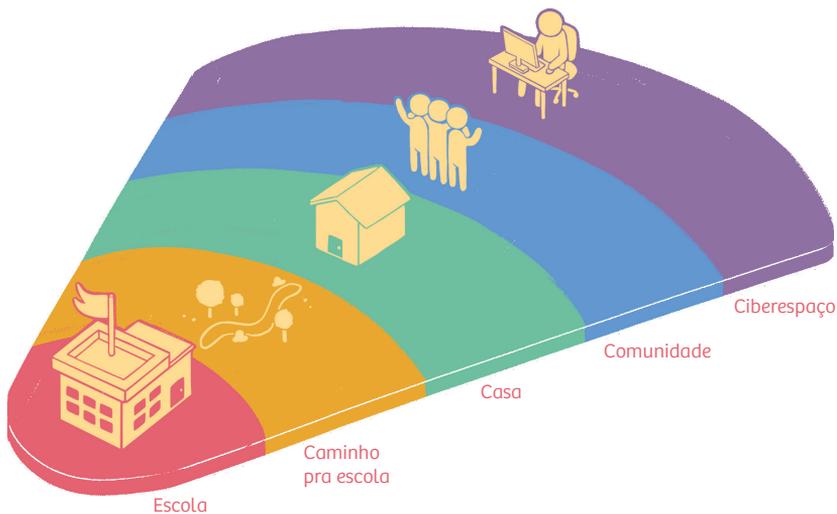
Além dos modelos médico e social, há outros que discutem sobre o entendimento da pessoa com deficiência e os processos de desenvolvimento humano. Não pretendemos esgotar nessa discussão todos os modelos existentes, mas citar alguns exemplos pertinentes à discussão nesse curso. O Quadro 1 apresenta uma síntese de alguns modelos, com respectivas referências.

Modelo	Idéia central	Referência
Remediativo	Compreende que as deficiências observadas no comportamento seriam apenas sintomas de incapacidades em habilidades cognitivas superiores, que não seriam observáveis, mas que poderiam ser inferidas. Assim, o fenômeno da deficiência é explicado por meio da existência de variáveis mediadoras psicológicas entre fatores orgânicos e o comportamento observável.	Bateman (1967)
Desenvolvimentalista	Concebe o desenvolvimento humano ocorre numa seqüência de estágios, e a deficiência como um problema na seqüência desenvolvimental	Bee (1996)
Comportamental	Entende que boa parte do comportamento humano é aprendido e segue leis que puderam ser estabelecidas pela análise experimental do comportamento. O modelo preconiza que o comportamento desviante, evidenciado pela ausência, déficits ou excessos comportamentais, pode ser mudado, por meio da aplicação de procedimentos sistemáticos que envolvem a individualização e a coleta de dados permanente sobre o desempenho do aprendiz.	Skinner (1972); Windholz (1988)
Psicoeducacional	O modelo psicoeducacional tenta combinar os pressupostos do modelo reformativo e comportamental, enfocando tanto os comportamentos observáveis como também a análise dos processos básicos envolvidos na realização destes comportamentos. Pressupõe a necessidade de enfatizar tanto a tarefa ou desempenho observável quanto as habilidades envolvidas, como se estas fossem os determinantes das falhas ou, de certa forma, os bloqueadores da aprendizagem de determinadas tarefas.	IVEY; Authier (1978)
Biopsicossocial	Integra ambas as perspectivas dos modelos médico e social. "O modelo biopsicossocial reflete a integração entre o modelo médico e o social, configurando uma tríade de concepções: estado da saúde, ambiente e fatores pessoais." (Morgado et al., 2017, p. 251).	Morgado et al. (2017); Faria e Buchalla (2005)

Assim podemos observar que existem diversas propostas teóricas sobre desenvolvimento e sua compreensão sobre a deficiência e que, por sua vez, a adoção de um determinado modelo implica em práticas distintas.

2.6. Bullying e preconceito contra pessoas com deficiência e NEE

Com base nos modelos apresentados anteriormente e para compreender como ocorre o envolvimento de pessoas com NEE e deficiência em situações de violência escolar é preciso compreender que não há apenas um único fator, mas uma sequência de fatores potencializadores da vitimização (ROSE; SWEARER; ESPELAGE, 2012). Há fatores individuais, familiares, da escola e também da comunidade que podem influenciar o bullying e a violência na escola.



Podemos refletir inicialmente que, muitas vezes, alunos com deficiência e NEE são estigmatizados por conta de sua condição, ou seja, reduzidos pelos profissionais e outros estudantes apenas ao seu diagnóstico recebido.

Como por exemplo, o aluno Jorge que possui 13 anos, estuda no 7º ano F; é um grande fã de música sertaneja e que possui o diagnóstico de Síndrome de Down é visto apenas como o “downzinho da escola”, por estudantes e professores.

A redução do indivíduo a apenas o diagnóstico é um dos fatores que torna os estudantes mais vulneráveis a sofrer bullying (FISHER; MOSKOWITZ; HODAPP, 2013). Ainda pensando sobre as relações entre os estudantes, alguns alunos (com e sem NEE) podem ter dificuldades para desenvolver habilidades socioemocionais esperadas em relação à idade, tendo como consequência menos chances de desenvolver amizades e dificuldade em evitar certas situações agressivas (ROSE et al., 2011).

Outro ponto importante é o ambiente em que o aluno convive. Crianças e adolescentes que estudam em classes segregadas podem sofrer mais vitimização por conta da própria segregação (ROSE; SWEARER; ESPELAGE, 2012). A separação também pode implicar em mais dificuldades para formar amizades, e fortalecer a ideia de que alguém é diferente em uma perspectiva pessimista, sendo esses grandes fatores de risco para a vitimização (HUMPHREY; HEBRON, 2015; SWEARER, 2012). Ou seja, alunos com e sem NEE que estudam em classes inclusivas tem menos chances de fazer amigos e de sofrer bullying.

Além disso, as próprias expectativas e crenças de colegas, professores e pais destes alunos também podem influenciar essas situações. A mobilidade física e/ou habilidades (intelectuais, motoras, sensoriais, etc.) diferentes das esperadas pelos profissionais e colegas podem ser relevantes; pois sem o devido planejamento e a adequação de atividades, pode impedir a participação desses estudantes em certas atividades (SON; PARISH; PETERSON, 2012). Pensando na escola como um grupo, isso poderia enfraquecer relações entre estudantes, o que pode ser mais um ponto de vulnerabilidade para o bullying.

Entretanto, note que, assim como discutido em outras lições, a dificuldade é relativa aos impedimentos através de barreiras e atitudes da sociedade e não por conta de suas características pessoais. Isso reforça a importância da intervenção do professor neste contexto, no planejamento e condução das atividades de maneira inclusiva.

Algumas crianças e adolescentes também podem não ter consciência para perceber situações de risco que as envolvem ou não compreender certas situações sociais (FISHER; MOSKOWITZ; HODAPP, 2013). Um exemplo é a utilização de sarcasmo nas conversas: nem todos os estudantes compreendem o que ele significa, podendo ficar de fora do real significado da conversa.

Nesse contexto, o tutor/professor de apoio pode ser de grande importância para os processos de aprendizagem. Entretanto, caso o aluno passe seu tempo na escola apenas com o profissional,

ele pode ser isolado de seus colegas, não tendo oportunidades para desenvolver e sustentar amizades. Isso, também pode ser mais um ponto de vulnerabilidade para o bullying.

Dessa forma é possível observar que a escola como uma comunidade pode ajudar a lidar com a situação; especialmente através de abordagens de colaboração entre estudantes, professores, gestores, coordenadores, pais, profissionais de saúde, entre outros.

2.6.1. Como as situações de violência, bullying e preconceito se relacionam com os modelos de compreensão da pessoa com deficiência?

Vamos analisar o caso de uma estudante fictícia, Valentina:

Valentina tem 14 anos e é uma pessoa com deficiência intelectual. Recentemente ela mudou de cidade e entrou em uma nova escola, na qual tem sofrido agressões verbais de alguns colegas, que a chamam de “burrinha”. Triste e sentindo muita raiva, ela informa à escola sobre o ocorrido, pedindo ajuda.

Caso a escola de Valentina pense sob um modelo reducionista (como por exemplo, o modelo médico), que considera apenas as características individuais da estudante, pode ser que ocorram as seguintes situações:

- A deficiência intelectual de Valentina e não o que tem acontecido com ela vira o foco da atenção. Ou seja, a escola pode focar em características da estudante ao invés de tentar compreender a situação como um todo. Assim:
- Apenas a pessoa que é alvo de bullying é avaliada na situação;
- Valentina pode ouvir da escola que ela quem deve mudar seu comportamento; “não ligando para as situações” ou talvez “se esforçando mais nos estudos”; ao invés da escola também envolver na solução da situação professores, colegas e quem comete a violência contra ela;
- A escola acredita que o motivo pelo qual Valentina está sofrendo a violência é a sua deficiência intelectual e não a interação com os colegas e professores;

- Valentina é trocada de sala para não ter mais contato com quem cometia as agressões contra ela, minimizando também seu contato com os amigos que fez nesse tempo.
- A escola afirma para ela que não pode fazer nada, isentando-se do seu papel de mediadora nesse processo; não aprendendo a lidar com a situação e deixando que “os alunos resolvam o problema”
- Ela pode ouvir de algum funcionário da escola ou colega que as violências verbais cessariam se “ela estudasse um pouco mais”, passando para ela a ideia de que ela seria mais aceita/inclusa pelos colegas quando compreendida como “normal o suficiente”.

Assim, sob esse modelo a escola pode ignorar a situação ou focar a energia em tentar mudar características do estudante ao invés de entender as situações sociais. Infelizmente, nenhuma dessas “soluções” pode ser eficaz para solucionar a situação e refletem uma concepção que não corresponde à totalidade das pessoas e interações.

2.6.2. Resolvendo as situações de maneira diferente

Vamos voltar à situação de Valentina. Como a escola poderia proceder de outra forma que não fosse guiada por um modelo reducionista? Vamos pensar em algumas possibilidades?

- Ao invés do comportamento de Valentina ser avaliado (se ela deveria ou não ligar para o que ocorre); a solução da situação ocorre com base nos comportamentos agressivos e nas situações como eles ocorrem.
- Assim, primeiramente, a escola busca compreender o que está acontecendo: quando ocorre essa situação? Quem está presente quando as agressões verbais ocorrem? Quem as faz? Desde quando isso tem acontecido? O que motivou isso a começar? Será que não ocorre também com outros estudantes? Como os profissionais da escola e colegas reagem quando isso ocorre? Como Valentina e os colegas se sentem com relação às agressões? O que os envolvidos pensam que podem ser soluções para a situação?
- Somente depois de compreender a situação como um todo a escola passa para o próximo passo, envolvendo também aqueles que presenciaram e cometeram os comportamentos agressivos contra Valentina na solução. Nesse passo, pode ser que as famílias também devam ser envolvidas na situação.

- A escola pensa conjuntamente com os estudantes como proceder para a resolução do problema. E cada situação poderá trazer uma demanda diferente. Por exemplo, será que Valentina teve tempo e oportunidades para interagir com esses colegas que cometeram a agressão de outras formas? Será necessária uma conscientização da escola como todo sobre o que é preconceito, diversidade, bullying, etc.? O que cada funcionário da escola pode fazer para que isso não ocorra novamente? O que os pais dos estudantes podem fazer para auxiliar na situação? Como cada estudante pode proceder diante uma situação dessas?
- Ou seja, a escola busca diversas visões sobre a situação e envolve todos para pensar e solucionar a situação.
- Essa forma de resolução mostra à escola e à Valentina que a situação não é por sua culpa ou por qualquer característica pessoal;
- Nesse cenário, a estudante não é mudada de sala por conta do acontecido;
- A diversidade é bem aceita por aquela comunidade escolar; não havendo frases que culpabilizem características pessoais dos estudantes, como a deficiência intelectual ou até mesmo uma suposta “agressividade nata” por conta dos outros estudantes envolvidos na situação.
- A escola assume seu papel de mediadora e auxilia na condução da situação, aprendendo conjuntamente com os estudantes como lidar com a situação.
- E através da compreensão das relações e do envolvimento de todos que a situação é direcionada.

2.7. Pensando sobre os modelos

Você ou a escola em que você trabalha já passou por uma situação semelhante? Se sim, como foi resolvida essa situação?

Já parou para refletir sobre qual modelo influencia a solução adotada? Percebe como isso faz a diferença?

3. Bullying e preconceito sobre pessoas com deficiência e NEE

3.1. Dados sobre a situação

Muitas foram as conquistas de pessoas com deficiência e com NEE no âmbito legal. Todavia, ainda hoje essa população está propensa a ser alvo de diversas formas de violência; incluindo envolvimento na vitimização e no bullying (ROSE; SWEARER; ESPELAGE, 2012; SWEARER et al., 2012; BLOOD et al., 2013).

Ainda que a violência no ambiente escolar não seja um acontecimento exclusivo de pessoas com NEE e deficiência, essa é considerada uma das minorias vulneráveis nessas situações (MCGEE, 2014). No envolvimento na vitimização e no bullying é comum que pessoas com deficiência sofram isolamento, exclusão, violência física, linguagem discriminatória e outras formas de violência.

Vale destacar que, além de sofrer ataques como alvos, ou agredir colegas, crianças e adolescentes com deficiência e NEE podem agredir e ser alvo de agressões em um mesmo contexto. Ou seja, eles podem repetir o comportamento agressivo com os colegas e também sofrer as mesmas agressões cometidas. Muitas vezes, essa forma de ação é aquela que o faz como reação a agressões anteriores ou como forma de “mostrar que não está tudo bem” com ela.

Deste modo, ao redor do mundo pessoas com deficiência e NEE podem se envolver em situações de violência na escola, sendo consideradas uma das populações vulneráveis a essa interação, conjuntamente com outras minorias sociais. E vale lembrar também sobre os modelos de desenvolvimento e da compreensão sobre a deficiência. Já refletiu sobre o quanto eles devem estar presentes nessas situações?

3.2. Fatores associados

O envolvimento em situações de vitimização e bullying estão associados a um risco aumentado para diversos problemas de comportamento, como por exemplo:

- Experimentar mais isolamento e exclusão (VRIJHOF et al., 2016);
- Apresentar problemas de comportamento, como oposição e hostilidade (FARMER et al., 2015);

- Fazer uso de drogas (TTOFI et al., 2016);
- Desenvolver depressão, pensamentos suicidas e ansiedade (IYER; DOUGALL; JENSEN-CAMPBELL, 2013);
- Ter mais sentimentos de baixa autoestima e baixa autoconfiança (FARMER et al., 2015);
- Apresentar menor engajamento (MEHTA et al., 2013) e também menor desempenho na escola (NAKAMOTO; SCHWARTZ, 2010).

Com certeza, a exposição a essas situações apresenta um risco significativo na vida de estudantes. Porém, se o estudante e a escola possuem dificuldades para se comunicar e isso não é percebido e mediado pela escola, esse pode ser um fator de risco para o envolvimento no bullying (CHRISTENSEN, 2012). O relato de situações difíceis para o aluno também pode ficar comprometido e ele pode sentir que não tem o apoio necessário para solucionar os conflitos. E alguns alunos, quando tentam contar sobre as situações que sofrem podem acabar sentindo que não são ouvidos ou que a escola não liga para o que acontece com eles. Isso faz com que eles desistam de tentar conseguir ajuda de um adulto, o que pode piorar e muito a situação. Assim, muitos dos estudantes com deficiência e NEE podem sentir que não é necessário contar a alguém da escola sobre o ocorrido, pois ninguém os ajudará (ANDREOU; DIDASKALOU; VLACHOU, 2015).

A dificuldade de comunicação também pode ser um dos elementos que leva o estudante à marginalização na escola. Muitas vezes, alunos com essas características ficam vulneráveis, sendo mais um fator de risco para o envolvimento no bullying (CHEN et al., 2015). Além do risco, a exclusão na escola pode também aumentar os níveis de sintomas psiquiátricos entre adolescentes com tais características (CHIU et al., 2017).

Os estudantes também podem se sentir culpados pelas agressões; ou ainda pior; acreditar que sua deficiência ou NEE é a causa da violência. E sendo assim, muitos podem enxergar isso como uma situação que não poderá ser mudada! Com esses sentimentos, pode ser que o estudante acredite que não seja capaz de lidar com situações de conflito, podendo ficar mais ansioso e/ou submisso nas relações com os pares, o que, por sua vez, pode ser mais um risco para a vitimização (ANDREOU; DIDASKALOU; VLACHOU, 2015). Isso, além de gerar diversos sentimentos ruins, pode estimular que o estudante também exerça a agressão na escola, na tentativa de solucionar o conflito.

O estudante também pode perceber esse ambiente como menos acolhedor e apresentar, conjuntamente com outras minorias, menores índices de satisfação com a escola (CHIU et al., 2017), o que pode também impactar em seu engajamento e desempenho na escola. Por isso é também fundamental que a escola compreenda essas interações através de um modelo que não seja limitante. Percebe como é fundamental que a escola se envolva nessas situações e ajude a solucionar os problemas?

3.3. Linguagem discriminatória e seus impactos

Quando nos comunicamos, demonstramos também através do uso das palavras qual é a nossa compreensão do mundo; nosso papel e o do outro na comunicação (GNERRE, 1985). Na escola (e não somente nela) é comum que se utilize a linguagem como mais uma forma discriminação. E é sob essa perspectiva que discutiremos sobre linguagem discriminatória: como uma forma de expressar uma concepção negativa com base em certas características de uma pessoa ou grupo social através da língua utilizada.

Ao discutir a linguagem discriminatória e vitimização em relação a pessoas com deficiência e NEE, Purdy e McGuckin (2011, p.9) ilustram como exemplos:

- O uso regular, intencional ou não de termos como por exemplo, “idiota”, “retardado” e “débil mental” com função de insultos genéricos ou termos de abuso;
- A pichação de termos depreciativos em diversos espaços;
- O uso de comentários depreciativos a pessoas com deficiência e NEE no ambiente escolar;
- Espalhar rumores que fazem com que a deficiência ou NEE do estudante seja ridicularizada; aluo de piadas ou comentários.

Destacamos que algumas palavras têm contextos históricos que fazem seu uso indesejável e também inaceitável. Em outros casos, as palavras foram retiradas de seu contexto original e são repetidamente utilizadas com uma conotação negativa. Por exemplo, palavras como “retardado” e “débil mental”, tiveram seu uso popularizado como termos descritivos médicos em décadas passadas (VILELA, 2006), mas com o passar dos anos passaram se tornar termos pejorativos.

Quando palavras como “retardado” e “débil mental”, são utilizadas, elas ofendem pessoas com deficiência, NEE, suas famílias e amigos; e ainda assim algumas delas ainda estão sendo usadas em sociedade.

Reapropriação de termos pejorativos

Em certos grupos sociais houve a reapropriação de expressões pejorativas, mas destacamos que é necessário ‘cuidar’ para não produzir e perpetuar as discriminações na escola, por isso o cuidado também com a linguagem.

Além de ser uma forma de violência, o uso de linguagem depreciativa e discriminatória estimula a criação e perpetuação de estereótipos; o que representa uma percepção reduzida do outro (SILVA, 2010). Esse processo também pode ter como resultado um tratamento diferenciado nas relações desse indivíduo, podendo gerar a sensação de inferioridade (FERREIRA; BORGES; SILVA, 2007), e levar à produção de crenças irreais sobre a identidade e o comportamento dos estudantes; implicando no não-desenvolvimento das potencialidades dos estudantes e dando margem para pensamentos como por exemplo, “nunca vou conseguir fazer isso”, “sou burro mesmo”, etc. E pode, inclusive, acarretar em sentimentos de vergonha por ser quem são. Ou seja, o uso de linguagem discriminatória também pode ter um efeito duradouro na autoestima e na saúde mental dos que são alvos dessa forma de linguagem (Kattari, 2017).

Vale destacar que outra forma de expressão da linguagem discriminatória é a redução da descrição da pessoa ao diagnóstico que ela obteve, como por exemplo, chamar um estudante de “o deficiente físico”. Esse tipo linguagem é incorreta, discriminatória e não enfatiza a pessoa com um todo, estando de acordo com modelos reducionistas de compreensão da pessoa com deficiência.

Outra forma de linguagem discriminatória é a suposição e verbalização de que uma pessoa com deficiência ou NEE é alguém “coitadinha” ou “doente”, como se a pessoa vivesse uma situação na qual necessitasse de caridade (MOURA; ALVES; FERREIRA, 2016; SOUSA, 2016). A suposição de que pessoas com deficiência e NEE sofrem e merecem piedade reforça estereótipos e não oferece às condições necessárias para que estudantes desenvolvessem autonomia.

O que fazer para eliminar a linguagem discriminatória?

Euitar termos que reduzam a pessoa a apenas uma condição é fundamental! É importante pensar que a pessoa é muito mais do que seu diagnóstico e que o uso desses termos deve ocorrer somente quando necessário. Nesses casos é indicada a utilização dos termos técnicos correspondentes.

Terminologias Adequadas

Diversos portais apresentam a terminologia adequada para se referir a pessoas com deficiência, como por exemplo o site <https://goo.gl/qSB8LE>.

3.4. Próximos passos

A linguagem discriminatória é uma forma de violência prejudicial e que deve ser combatida. Os profissionais da escola devem compreender que esse tipo de linguagem é extremamente prejudicial e que devem se posicionar quanto a isso, pois isso também faz parte da escola inclusiva.

Caso seja necessário, a escola pode fazer a descrição de políticas e linguagem positivas que podem ser adotadas e pensar em qual postura devem tomar (enquanto escola como um todo – o que vale para um deve valer para todos, incluindo desde os estudantes, até todos os profissionais).

Nesse caso o foco não é a punição dos envolvidos, mas a garantia da inclusão, então práticas que ofereçam alternativas do que fazer (ao invés de apenas proibir!) podem ser mais proveitosas.

4. O Papel da Escola: O que funciona e o que não funciona

4.1. Como a escola e o professor podem tornar o ambiente mais seguro para pessoas com deficiência e NEE?

Ao se avaliar fatores que podem tornar os ambientes educacionais mais seguros para todos e todas, o conceito de “Clima Escolar Positivo” tem sido apontado como uma das maiores

influências para ajustamento escolar dos estudantes. Esse constructo foi abordado no capítulo sobre Bullying e Violência no Ambiente Escolar e será retomado nessa seção.

Para tornar o ambiente escolar mais seguro para estudantes com deficiência e NEE é necessário compreender que todos possuem uma parcela de responsabilidade no clima escolar e, portanto, de possibilidade de ação nesse contexto. Além disso, lembre-se que um ambiente seguro deve ser seguro para todos, não somente parte dos estudantes.

O clima escolar também reflete a cultura da escola, ou seja, o que é valorizado ou não, inclusive através da linguagem e dos outros comportamentos diários que ocorrem nesse ambiente (BARNES; BRYNARD; WET, 2012). Também por essas razões frisamos ao longo desse capítulo os efeitos do uso de linguagem discriminatória nos estudantes.

No Capítulo 1 foram descritas como características do clima escolar positivo os conceitos de “Estrutura Disciplinar” e “Suporte” (CORNELL; SHUKLA; KONOLD, 2015). A Tabela abaixo sintetiza alguns dos aspectos principais de cada um deles:

Estrutura disciplinar

Suporte

Expectativas bem definidas: os membros da escola sabem o que podem e não podem fazer naquele local. E, caso quebrem alguma regra, podem explicar os motivos através do diálogo.

Os membros da comunidade escolar se importam uns com os outros e querem que todos(as) aprendam em conjunto; importam-se com seus sentimentos e com o que acontece com eles.

Estabelecimento de regras justas e válidas para todos no ambiente escolar.

Todos se escutam e conseguem estabelecer diálogo.

Evita-se a suspensão dos estudantes como alternativa para resolver os problemas

Se alguém precisar de ajuda, tem certeza de que irá a receber; ficando confortável em solicitá-la quando necessário

Todos são tratados com respeito, não importam suas características pessoais ou função na escola.

Assim, a escola pode tornar o ambiente mais seguro promovendo ações para desenvolver a estrutura disciplinar e o suporte na escola. Além dos pontos descritos na tabela, deixamos aqui mais sugestões de como a escola pode tornar o clima escolar positivo.

Como Promover Estrutura Disciplinar e Suporte na Escola:

- Deixe as expectativas sobre o comportamento dos estudantes e profissionais bem definidas. Na dúvida, é melhor informar (fazer cartazes, lembretes, etc.).
- Isso vale também para as regras escolares. Elas devem ser JUSTAS e valer para TODOS, incluindo os profissionais. Um bom exemplo é o uso do celular, se ele não é permitido em certas situações para alguns membros daquela escola, também não deve ser permitido a outros. As exceções devem valer para todos e ser bem definidas.
- Diálogo sempre aberto. Ou seja, escute primeiro, faça inferências depois. Deixe que os estudantes e profissionais também falem seus pontos de vista nas situações, mesmo as que julgar que eles não estejam agindo corretamente. A proximidade do professor com o aluno pode permitir que ele identifique e compreenda situações de agressão no ambiente escolar (PINA; ARAÚJO, 2014).
- Dê aos estudantes oportunidades para que eles interajam com os colegas em diversas situações, pois amizades e bons relacionamentos são um importante fator de proteção para o bullying (FRIDH; LINDSTRÖM; ROSVALL, 2015). Um exemplo é a troca de grupos em uma atividade escolar. Ao estimular os estudantes a desenvolver amizades e se conhecerem melhor, você pode auxiliar na redução de estereótipos negativos e aumentar a aceitação da diversidade na escola (STERZING et al., 2012).
- Não espere situações ruins acontecerem para promover estrutura disciplinar e suporte para os estudantes. Aja de forma preventiva, aplicando esses princípios antes de situações de violência ocorrerem e direcionados para todos os estudantes, incluindo aqueles que você acredita que não sofrem vitimização.
- Organize com os profissionais formas conjuntas de lidar com as situações de vitimização bullying. Pense em alguns pontos: sua escola é capaz de detectar se estão ocorrendo situações de vitimização? Se sim, como isso ocorre? Seus alunos sentem que receberão o apoio necessário caso reportem algo? Como sua escola lida com as situações de

violência? Deixa passar? Muda os estudantes de sala? Os profissionais já receberam/ fizeram alguma forma de treino para lidar com essas situações?

- Não foque apenas nas dificuldades dos alunos, veja quais seus pontos positivos e conquistas. Uma boa forma de fazer isso é celebrar e registrar os avanços de todos os estudantes.
- Não ignore quando o estudante quiser fazer uma queixa, achando que “ele(a) só quer chamar a atenção”. Caso não seja possível conversar naquele momento, forneça um horário alternativo a ele(a) (de preferência no mesmo dia).
- Lembre-se do poder do exemplo! Seja você um líder na condução da escola segura, dando exemplo para os outros estudantes e profissionais em sua conduta diária.

Esses são apenas alguns exemplos de como a escola pode tornar o ambiente mais seguro, mas ressaltamos que a sua própria escola sempre deve ser o ponto de partida para a tomada de decisão. O ponto fundamental é tomar ações que visem a melhoria do Clima Escolar em conjunto com a adoção dos Princípios para a Educação Inclusiva, possibilitando assim o respeito pela diversidade na escola e melhores condições para o aprendizado.

4.2. Algumas diretrizes para prevenir situações de discriminação, preconceito e bullying em relação a estudante com deficiência e NEE

A melhoria do clima escolar é uma das frentes de prevenção e enfrentamento da violência na escola. Além das práticas descritas acima, deixamos aqui possibilidades para que os profissionais da escola atuem de forma específica para prevenir situações de violência em relação a pessoas com deficiência e NEE. Para realizar essa lista utilizamos os conceitos apresentados até o momento; ela é um produto prático das reflexões do capítulo como um todo.

- Valorize a diversidade na escola. Não negue a existência das diferenças. Valorize sua existência e aceitação com os estudantes. Lembre-se que a diversidade vai muito além ser ou não uma pessoa com deficiência. Você pode usar recursos variados para a curricularização dessa temática, como músicas, filmes, livros, entre outros.
- Não delegue a educação dos estudantes apenas para o professor do AEE. Lembre-se que o estudante é a da escola, não de um professor específico. Apesar de papéis diferentes,

cada profissional deve envolver o estudante em suas atividades e devem colaborar nesse processo.

- Explique para os profissionais e estudantes o que é uma deficiência ou NEE e quais suas implicações. Tome o cuidado para não a definir sob um modelo reducionista. Você pode até mesmo explicar (pensando a complexidade de acordo com cada nível de ensino) sobre os modelos de desenvolvimento e de entendimento da pessoa com deficiência nesse conceito.
- Forneça ajuda quando necessária ou solicitada, mas estimule a independência dos estudantes. Não presuma que o estudante precisará dela automaticamente. Aos que carecerem de mais ajuda, forneça mais (lembra do conceito de equidade?). Entretanto, fornecer ajuda quando necessária não significa sempre esperar que ela seja verbalizada, mas ficar atento às situações. Está na dúvida se alguém precisa ou não de ajuda? Pergunte.
- Professores que possuem alunos com deficiência e NEE em suas

disciplinas/AEE, já pensaram em incluir instruções sobre defesa de direitos e tomada de decisões responsáveis? Sabia que esses princípios também são fatores de proteção contra o bullying (ESPELAGE, ROSE & POLANIN, 2015)? E lembrando que isso pode ser benéfico para TODOS os estudantes!

- Explique o que é bullying, preconceito, discriminação para os alunos. Conte sobre quais os principais efeitos desse comportamento nos colegas.
- Dê voz a todos os estudantes. Deixe que eles falem sobre eles, sobre suas experiências e sentimentos.

O papel do tutor

Algumas crianças e adolescentes podem necessitar de um profissional do apoio que as acompanhe durante as aulas. Geralmente esse profissional é chamado de professor tutor, tutor ou acompanhante terapêutico (AT).

Esse profissional pode auxiliar na prevenção de situações de bullying ao aplicar alguns dos princípios descritos acima e ao dar espaço para que o estudante também interaja com os professores e colegas daquele ambiente. Assim, eles poderão desenvolver amizades e trabalhar com o grupo.

Tutoria por colegas

Dependendo da situação, uma outra opção viável é a inclusão de colegas como tutores em certas atividades. Eles não substituem o profissional, mas podem ser mais uma forma de interação na escola. Para saber mais, acesse o artigo “Programa de formação de colegas tutores: a tutoria no processo de inclusão escolar nas aulas de Educação Física”, de Joslei Viana de Souza, Mey de Abreu van Munster, Lauren Leiberman e Maria da Piedade Resende da Costa. Disponível para acesso em <https://goo.gl/q6JDZr>

5. Próximos passos

No enfrentamento às situações de violência na escola em relação a pessoas com deficiência e NEE, destacamos diversas formas de como a escola pode prevenir essas situações. A prevenção é melhor forma de atuação contra a vitimização no ambiente escolar, e pode ajudar a promover um clima positivo na escola, onde todos se sentem seguros para aprender e ensinar.

Referências

- ABGLT. Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2016. ABGLT, Curitiba, 2017.
- ALEXANDER, Mandi M. et al. Effects of homophobic versus nonhomophobic victimization on school commitment and the moderating effect of teacher attitudes in Brazilian public schools. *Journal of LGBT Youth*, v. 8, n. 4, p. 289-308, 2011.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FRANCO, Creso. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 482-500, 2008.
- ANDREOU, Elenia; DIDASKALOU, Eleni; VLACHOU, Anastasia. Evaluating the effectiveness of a curriculum based anti bullying intervention program in Greek primary schools. *Educational Psychology*, v. 27, n. 5, p. 693-711, 2007.
- BAUMRIND, Diana. Current patterns of parental authority. *Developmental psychology*, v. 4, n. 1p2, p. 1, 1971.
- BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de Novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying), 2015.
- BRASIL. Lei nº 13.431, de 4 de Abril de 2017. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), 2017.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990.
- CORNELL, Dewey; SHUKLA, Kathan; KONOLD, Timothy. Peer victimization and authoritative school climate: A multilevel approach. *Journal of Educational Psychology*, v. 107, n. 4, p. 1186, 2015.
- CORNELL, Dewey; HUANG, Francis. Authoritative school climate and high school student risk behavior: A cross-sectional multi-level analysis of student self-reports. *Journal of youth and adolescence*, v. 45, n. 11, p. 2246-2259, 2016.

CORNELL, Dewey; SHUKLA, Kathan; KONOLD, Timothy R. Authoritative school climate and student academic engagement, grades, and aspirations in middle and high schools. *AERA Open*, v. 2, n. 2, p. 2332858416633184, 2016.

CRICK, Nicki R.; GROTPETER, Jennifer K. Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child development*, v. 66, n. 3, p. 710-722, 1995.

Cunha, Josafá M. O papel moderador de docentes na associação entre violência escolar e ajustamento acadêmico. Tese de Doutorado - Universidade Federal do Paraná, 2013.

Cunha, Josafá M. Violência Interpessoal em Escolas Brasileiras: Características e Correlatos. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Paraná, 2009.

DE MORAES BANDEIRA, Cláudia; HUTZ, Claudio Simon. Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 16, n. 1, 2012.

FARIS, Robert; ENNETT, Susan. Adolescent aggression: The role of peer group status motives, peer aggression, and group characteristics. *Social Networks*, v. 34, n. 4, p. 371-378, 2012.

FEKKES, Minne; PIJERS, Frans IM; VERLOOVE-VANHORICK, S. Pauline. Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health education research*, v. 20, n. 1, p. 81-91, 2004.

FRANCO, Creso et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares". *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, v. 15, n. 55, 2007.

GREGORY, Anne; CORNELL, Dewey; FAN, Xitao. Teacher safety and authoritative school climate in high schools. *American Journal of Education*, v. 118, n. 4, p. 401-425, 2012.

HONG, Jun Sung; ESPELAGE, Dorothy L. A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and violent behavior*, v. 17, n. 4, p. 311-322, 2012.

KOCHENDERFER-LADD, Becky; PELLETIER, Marie E. Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of school psychology*, v. 46, n. 4, p. 431-453, 2008.

KUMPULAINEN, Kirsti; RÄSÄNEN, Eila; PUURA, Kaija. Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive behavior*, v. 27, n. 2, p. 102-110, 2001.

LAMBORN, Susie D. et al. Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child development*, v. 62, n. 5, p. 1049-1065, 1991.

LEVANDOSKI, Gustavo; LUIZ CARDOSO, Fernando. Imagem corporal e status social de estudantes brasileiros envolvidos em bullying. *Revista Latinoamericana de Psicología*, v. 45, n. 1, p. 135-145, 2013.

MITCHELL, Kimberly J.; YBARRA, Michele; FINKELHOR, David. The relative importance of online victimization in understanding depression, delinquency, and substance use. *Child maltreatment*, v. 12, n. 4, p. 314-324, 2007.

NAKAMOTO, Jonathan; SCHWARTZ, David. Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social Development*, v. 19, n. 2, p. 221-242, 2010.

O'CONNELL, P. A. U. L.; PEPLER, Debra; CRAIG, Wendy. Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of adolescence*, v. 22, n. 4, p. 437-452, 1999.

Oliveira, Romualdo Portela, et al. *Análise das desigualdades intraescolares no Brasil*. São Paulo, SP: Fundação Vitor Civita, 2013.

OLWEUS, Dan. Cyberbullying: An overrated phenomenon?. *European Journal of Developmental Psychology*, v. 9, n. 5, p. 520-538, 2012.

OLWEUS, Dan. *The bullying circle*. Bergen/Norwegen, 2001.

Smith, P. K.. Factores de riesgo familiares. In A. Serrano (Ed.), *Acoso y Violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (p. 135-163). Barcelona: Ariel, 2006.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, v. 22, n. 2, p. 345-380, 2004.

THAPA, Amrit et al. A review of school climate research. *Review of educational research*, v. 83, n. 3, p. 357-385, 2013.

THOMPSON, David; WHITNEY, Irene; SMITH, Peter K. Bullying of children with special needs in mainstream schools. *Support for learning*, v. 9, n. 3, p. 103-106, 1994.

TIPPETT, Neil; WOLKE, Dieter. Socioeconomic status and bullying: a meta-analysis. *American journal of public health*, v. 104, n. 6, p. e48-e59, 2014.

UNESCO, UN Women. *Global Guidance on Addressing School Related Gender Based Violence*. UNESCO and UN Women, Paris, 2016.

UNESCO. *School Violence and Bullying: Global Status Report*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2017.

UNESCO. *School Violence and Bullying: Global Status Report*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris, 2017.

UNICEF. *A Familiar Face: Violence in the lives of children and adolescents*. UNICEF, New York, 2017.

Vinha, T. P., de Moraes, A., Tognetta, L. R. P., Azzí, R. G., de Aragão, A. M. F., Marques, C. D. A. E., ... & Oliveira, M.T. A. (2016). O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. *Estudos em Avaliação Educacional*, 27(64), 96-127.

WENDT, Guilherme Welter; LISBOA, Carolina Saraiva de Macedo. Agressão entre pares no espaço virtual: definições, impactos e desafios do cyberbullying. *Psicologia Clínica*, v. 25, n. 1, p. 73-87, 2013.

YOON, Jina S.; BARTON, Elizabeth. The role of teachers in school violence and bullying prevention. In: *School violence and primary prevention*. Springer New York, 2008. p. 249-275.

Zimbardo, P. G. A Situationist Perspective on the Psychology of Evil: Understanding How Good People Are Transformed Into Perpetrators. In: MILLER, A. G. (Org.), *The Social Psychology of Good and Evil*. New York: Guilford Press, 2004, p. 21-50.

ZIMBARDO, Philip G. *Lucifer effect*. Blackwell Publishing Ltd, 2007.

Glossário

Atendimento Educacional Especializado — é um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos público-alvo da Educação Especial

Clima Escolar — Termo que expressa qualidade e características da vida escolar: as experiências; regras, objetivos, qualidade nas interações sociais, práticas de ensino; segurança no ambiente escolar e organização estrutural da escola. Envolve estudantes, profissionais, pais e todos envolvidos de alguma forma nas experiências cotidianas na escola.

Educação Inclusiva — Educação com a proposta de que todos, independentemente de suas diferenças, aprendam juntos. Assim, é a escola quem deve flexibilizar suas práticas para atender a todos; garantindo a igualdade de oportunidades e autonomia para os estudantes. É uma atitude de aceitação das diferenças; não é simplesmente colocar o aluno com deficiência em sala de aula e cuidar do ingresso e da permanência do aluno com deficiência no contexto escolar.

Equidade — é promover as condições conforme cada sujeito necessita e de acordo com suas demandas. Ou seja, aquele que precisa de mais apoio, deve o receber.

Estrutura Disciplinar — Uma das dimensões do clima escolar. A estrutura disciplinar mostra o quanto esse ambiente é composto por regras e normas justas para todos; que reforça os conceitos de justiça, equidade e igualdade.

Exclusão — Processo de exclusão social de pessoas com deficiência, não as permitindo participar da sociedade.

Igualdade — Na escola, ao falar em igualdade, podemos assumir que todos os estudantes devem ter os mesmos direitos e oportunidades na vida escolar; igualdade para aprender.

Inclusão — Fundamenta-se em uma concepção que reconhece e aceita a diversidade, com garantia de acesso e oportunidade a todos, independentemente de suas particularidades.

Inclusão Educacional — É uma proposta de mudança no ensino regular, que visa tornar a escola inclusiva: um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os

educandos, oferecendo condições para que tenham acesso e permanência, e que obtenham sucesso no seu processo de aprendizagem.

Institucionalização — É a retirada de pessoas de sua própria comunidade de origem, as mantendo em instituições segregadas e geralmente distante de suas famílias e da sociedade.

Sala de Recursos Multifuncionais — dispositivos de um programa do Ministério da Educação do Brasil que fornece equipamentos de informática, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a criação de salas destinadas a atender o público-alvo da Educação Especial no período de contraturno nas escolas públicas regulares.

Segregação — Acesso das pessoas com deficiência a espaços comuns, mas de forma separada de outras pessoas sem essa condição.

Suporte Escolar — Uma das dimensões do clima escolar. Reflete o quanto a escola fornece apoio; acolhimento; mostra-se como um local de respeito a todos, apresenta diálogo e disposição para ajudar.

Integração — Processo que visava a permanência de estudantes com deficiência em espaços educacionais regulares, todavia, a prática educativa ainda tinha como objetivo a “normalização” dos alunos.

Linguagem Discriminatória — Forma de expressão de uma concepção negativa (intencional ou não) com base em certas características de uma pessoa ou grupo social .

Modelo Médico — Modelo que compreendia a deficiência a partir de circunstâncias orgânicas incapacitadoras (lesões e/ou disfunções), buscando a cura do corpo como a forma de uma pessoa com deficiência poder exercer plenamente os seus direitos.

Modelo Social — Modelo que compreendia a pessoa com deficiência e suas demandas a partir das interações com a sociedade, como essa é capaz de lidar com suas limitações e como a caracteriza.

Normalização — Adequação aos padrões da sociedade.

Público-Alvo da Educação Especial — pessoas ou alunos que recebem atendimento específico dentro da Educação Especial.

conviver