



REDES

XII SEMINÁRIO INTERNACIONAL
AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS
TESSITURAS DE SOLIDARIEDADE E DE CONVIVÊNCIAS
NOS DIFERENTES ESPAÇOSTEMPOS EDUCATIVOS

IMAGINÁRIO DOCENTE: A INTERFERÊNCIA DA INTERSECCIONALIDADE NO PROCESSO DE FRACASSO ESCOLAR DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM CONDIÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

BRITE, Roberta Bezerra¹
REDIG, Annie Gomes²

RESUMO

O objetivo do presente trabalho é refletir acerca dos estereótipos incapacitantes construídos no imaginário dos docentes, tendo como base suas percepções acerca do processo de interseccionalidade presente em estudantes pobres de escolas públicas do Brasil, que possuem laudo de deficiência intelectual. No contexto educacional contemporâneo, alunos com deficiência intelectual e estudantes que vivem em condições de vulnerabilidade social, acabam por sofrer estereótipos sociais relacionados ao fracasso escolar, sendo valorizadas suas limitações em detrimento das potencialidades. Isso ocorre, porque, historicamente, foi se compartilhando a visão de que viver sob essas condições é sinônimo de déficit individual, algo capaz de minimizar as oportunidades, inclusive educacionais, para esse público. Neste sentido, a validade social deste artigo, está na possibilidade de refletir sobre a desconstrução das concepções limitantes que trazem a negação da oportunidade de participação cidadã desses sujeitos. Assim, através da análise dos fenômenos que envolvem a organização didática das unidades escolares, tendo como base a ressignificação das concepções docentes, torna-se necessário compreender que as ações inclusivas não podem se basear na piedade e no assistencialismo, mas na valorização das potencialidades dos educandos e quebra das barreiras atitudinais, independente das diferenças.

Palavras-chave: Alunos com Deficiência Intelectual; Educandos em Condição de Vulnerabilidade Social; Estereótipos; Fracasso Escolar.

INTRODUÇÃO

Verifica-se, no contexto educacional brasileiro, que alunos com deficiência intelectual, estudantes de escolas públicas e que vivem em condições de vulnerabilidade social, acabam por sofrer estereótipos sociais relacionados ao fracasso escolar. Muitas vezes, isso ocorre, porque se estruturou a construção histórica de subjetividades que enfatizam muito mais suas limitações do que efetivamente suas potencialidades. Na verdade, historicamente, foi se compartilhando a

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação – PROPED/Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, roberta.brite@hotmail.com;

² Doutora Professora Titular do Programa de Pós-graduação em Educação – PROPED/Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, annieredig@yahoo.com;



REDES

XII SEMINÁRIO INTERNACIONAL
AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS
TESSITURAS DE SOLIDARIEDADE E DE CONVIVÊNCIAS
NOS DIFERENTES ESPAÇOS TEMPOS EDUCATIVOS

visão de que viver sob essas condições é sinônimo de déficit individual, algo que minimiza as oportunidades, inclusive educacionais, para esses indivíduos, tanto pelos estereótipos geradores de barreiras atitudinais, como pela minimização de ações verdadeiramente inclusivas.

Para tanto, o objetivo do presente artigo é refletir acerca dos estereótipos incapacitantes construídos no imaginário dos docentes, tendo como base suas percepções acerca do processo de interseccionalidade presente em estudantes pobres de escolas públicas do Brasil, e que possuem laudo de deficiência intelectual. No contexto educacional contemporâneo, alunos com deficiência intelectual e estudantes que vivem em condições de vulnerabilidade social, acabam por sofrer estereótipos sociais relacionados ao fracasso escolar, sendo valorizadas suas limitações em detrimento das potencialidades.

O estereótipo se manifesta como uma visão simplificada e generalizada do mundo, favorecendo o desenvolvimento de crenças e expectativas relacionadas ao contexto social (MENDES; DENARI; COSTA, 2022; LISBOA, 2020; BANAJI e BHASKAR, 2000), que permeia determinado grupo de indivíduos. Neste sentido, pode-se dizer que os estereótipos se relacionam ao processo de categorização social, fundamentando a construção de paradigmas que não apenas trazem determinações comportamentais, como também, instituem-se como memória social e histórica. Em conformidade aos estereótipos sociais, verifica-se que, muitas vezes, esses alunos supracitados, acabam por absorver uma representação mental acerca do grupo social ao qual pertencem.

Os estereótipos sociais, presentes no cotidiano, podem ocasionar paradigmas que minimizam o processo ensino-aprendizagem e afetam as concepções que envolvem a subjetividade dos discentes frente as possibilidades concernentes a sua própria educação. Isso porque, muitas vezes, o estereótipo social relacionado à “suposta” incapacidade dos alunos com deficiência intelectual e em condições de vulnerabilidade social, pode favorecer a construção de uma identidade, onde esse aluno acaba sendo visto como um indivíduo dotado de aspectos limitantes que se encontram inerentes a sua condição de existência. Com isso, verifica-se a total crença em sua impossibilidade de se tornar o ser cognoscente, almejado pelo contexto escolar meritocrata e neoliberal, algo que minimiza e limita, os resultados da ação docente, em relação a esses indivíduos, na instituição escolar.



REDES

XII SEMINÁRIO INTERNACIONAL
AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS
TESSITURAS DE SOLIDARIEDADE E DE CONVIVÊNCIAS
NOS DIFERENTES ESPAÇOS TEMPOS EDUCATIVOS

Atualmente, ainda prevalece a visão de que a causa do fracasso ou sucesso escolar provém das potencialidades individuais dos educandos, quando na verdade, deveriam ser consideradas tanto as políticas públicas educacionais, como as próprias concepções que envolvem as ações docentes frente a diversidade. Assim, a sociedade acaba por conformar-se com esses paradigmas distratores que se manifestam socialmente (HABERMAS, 1984), além de minimizar possibilidades reais de valorização da educação para educandos que apresentam condições supostamente “incapacitantes” para a aprendizagem.

Essas barreiras, provenientes, na verdade, de estereótipos sociais e não de condições individuais de existência, acabam, ainda, por minimizar as oportunidades desses sujeitos no contexto escolar. Até porque, a própria sociedade se torna a principal barreira para o pleno desenvolvimento desses estudantes com deficiência intelectual e em condições de vulnerabilidade social, e não suas supostas limitações individuais. Em outras palavras, esses alunos precisam ser valorizados como sujeitos, livres de estigmas e estereótipos, e que defendem seus direitos e buscam garantir sua plena cidadania, maximizando a igualdade de oportunidades, independente das diferenças sociais (MENDES; DENARI; COSTA, 2022; LISBOA, 2020). Além disso, os professores precisam entender que não é a diferença que limita a aprendizagem e sim a falta de crença nas potencialidades dos educandos e a ausência de métodos que valorizam a diversidade.

Torna-se relevante, assim, refletir sobre a desconstrução das concepções limitantes que trazem a negação da oportunidade de participação cidadã, dos indivíduos com deficiência e em condições de vulnerabilidade social, no contexto escolar, possibilitando a promoção de uma política de valor cultural capaz de promover diferentes oportunidades, focadas nas potencialidades e não nas diferenças. Dessa forma, trabalhar com a diversidade, na escola, demanda, potencialmente, a mudança de concepções acerca da metodologia e do processo avaliativo, com foco nas potencialidades desses indivíduos, entendendo que equívocos não ocorrem como consequência da diversidade, e sim por conta das barreiras geradas pelos estereótipos sociais limitantes.



REDES

XII SEMINÁRIO INTERNACIONAL
AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS
TESSITURAS DE SOLIDARIEDADE E DE CONVIVÊNCIAS
NOS DIFERENTES ESPAÇOS TEMPOS EDUCATIVOS

1. A INFLUÊNCIA DAS CONCEPÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A SUBJETIVIDADE DOCENTE

Nas últimas décadas, tem-se verificado significativas mudanças na Educação Inclusiva do Brasil, tanto em nível político e social, como cultural e educacional, sendo assim, percebe-se um aumento do número de leis focadas na defesa dos direitos das pessoas com deficiência. A própria Constituição Federal faz alusão a aspectos de acessibilidade e igualdade de direitos, em todos os âmbitos da sociedade, para indivíduos atípicos (BRASIL, 1988). Além dela, temos o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), que fazem referência ao atendimento personalizado dessas pessoas consideradas especiais.

Dentre alguns documentos que contribuíram para o processo de aprimoramento e valorização da diversidade pode-se ressaltar o Decreto 6.949/09 (BRASIL, 2009), que fortaleceu os direitos humanos da pessoa com deficiência; e a publicação da Convenção dos Direitos da Criança, na década de 90, que estimulou o compromisso social com a criança e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que serviu como um passo importante para a implementação de políticas públicas.

A Lei Brasileira de Inclusão – LBI, conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), explicita questões referentes ao processo de inclusão de alunos com deficiência, assim como, ressalta a necessidade de se instituir processos de adaptação para esses sujeitos. Levando em consideração a legislação vigente, verifica-se a necessidade de um trabalho conjunto, na escola, que oportunize, a esses educandos, possibilidades de participação em todos os espaços e contextos educacionais. Para tanto, torna-se relevante minimizar as barreiras de aprendizagem, onde as concepções exclusivas se mostram como um dos principais obstáculos para o desenvolvimento desses indivíduos no contexto escolar.

Historicamente, foram se instituindo concepções estereotipadas acerca dos diferentes grupos sociais que constituem a configuração da sociedade contemporânea. Os alunos em condições de vulnerabilidade social, por exemplo, são julgados por suas condições de existência, problemas familiares e carências alimentares, não que isso, de alguma forma, não interfira no desempenho dos alunos, mas não exercem um fim em si mesmos. Contudo, a fim



REDES

XII SEMINÁRIO INTERNACIONAL
AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS
TESSITURAS DE SOLIDARIEDADE E DE CONVIVÊNCIAS
NOS DIFERENTES ESPAÇOS/TEMPOS EDUCATIVOS

de minimizar os efeitos negativos dessas problemáticas, o diálogo e a escuta ativa desses alunos tornam-se essenciais (MOREIRA, 2021). Outro grupo a ser levado em consideração, refere-se aos alunos com deficiência intelectual, muitas vezes, infantilizados, e até desconsiderados, no processo ensino-aprendizagem (SILVA; ELIAS, 2022).

Sendo assim, a partir desse paradigma sócio-histórico, que se manifesta de maneira hegemônica na sociedade, onde os alunos com deficiência intelectual e em situação de vulnerabilidade social manifestam supostamente determinações e contradições que camuflam e ocultam a realidade capitalista hierarquizada (LEONARDO, REAL, ROSSATO, 2015), torna-se relevante compreender que a produção do fracasso escolar não pode sofrer ações naturalizadas e cristalizadas, voltadas para a culpabilização das individualidades dos educandos. Esse processo é muito mais amplo, tendo as barreiras atitudinais como principais obstáculos para a viabilização de reais oportunidades para esses sujeitos.

Embora a educação escolar tenha se universalizado e generalizado, tornando-se possível garantir o acesso a todos, ainda vislumbramos uma escola que não se foca em ações humanizadas, voltadas para o atendimento da diversidade, mas busca manter o *status quo* e a reprodução do sistema capitalista (LEONARDO; REAL; ROSSATO, 2015). Com isso, se fundamenta a crença na meritocracia estudantil, onde se cria o estereótipo daqueles que aprendem e aqueles que não aprendem, retirando do social qualquer responsabilidade pelo processo de sucesso ou fracasso escolar.

Nessa história de educação para todos, poucos indivíduos, pertencentes a esses diferentes grupos sociais, tiveram o direito de efetiva participação nos espaços de construção, transmissão e criação do conhecimento. Até porque, foram vistos, historicamente, em diferentes tempos e espaços, como pessoas incapazes e dignos de pena, devido a sua desvantagem social, interferindo, inclusive, em sua própria autoimagem. Sendo assim, refletir acerca da subjetividade torna viável analisar a dimensão subjetiva que engloba a desigualdade social, no sentido de compreender em que sentido os indivíduos são influenciados pelas concepções sócio-históricas sobre suas condições de existência (ALMEIDA; PINTO; CARDOSO, 2021).

Com isso, a busca por uma homogeneização social, que valoriza o controle humano pelas classes mais privilegiadas, acaba por inviabilizar aspectos culturais, raciais e anatômicos,



REDES

XII SEMINÁRIO INTERNACIONAL
AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS
TESSITURAS DE SOLIDARIEDADE E DE CONVIVÊNCIAS
NOS DIFERENTES ESPAÇOS TEMPOS EDUCATIVOS

gerando amarras, principalmente, no que diz respeito a construção do conhecimento (HORTA; SARAIVA; TORRES, 2023). Incluir alunos com deficiência intelectual e/ou em condições de vulnerabilidade social, não significa apenas a colocação destes no ambiente escolar, fundamenta-se a necessidade de adequação física, comunicacional e atitudinal por parte dos professores, a fim de que todos tenham as mesmas oportunidades, independente das diferenças (SILVA; ELIAS, 2022). De acordo com Piccolo (2023), os docentes precisam ressignificar concepções normalizadoras acerca do processo de inferiorização e esquecimento desses indivíduos, pois, ainda hoje, na educação, prevalece a medicalização e a marginalização desses sujeitos, inclusive, no que tange as ações didáticas.

Na verdade, verifica-se que a escola vive uma exclusão velada e ainda mais cruel, pois esses educandos permanecem no espaço escolar, mas dificilmente conseguem vislumbrar a plenitude do processo ensino-aprendizagem, sobretudo, quando não conseguem se enquadrar nos parâmetros desejados de obediência e aprendizagem. Ressalta-se, ainda, que a descrença dos professores na capacidade dos alunos com deficiência e/ou em condição de vulnerabilidade social acaba por minimizar ações personalizadas e efetivas sobre o potencial e o desenvolvimento holístico desses alunos (SILVA; ELIAS, 2022). Para tanto, nessa visão, a escola se tornaria parte do problema e não parte da solução, pois acaba contribuindo para uma perda significativa da humanização do processo educacional.

Segundo Senna (2008), o fracasso escolar corresponde tanto a um processo intrínseco social, voltado para a exclusão, como a mecanismos de banimento que intensificam a condição alienada dos sujeitos marginais. Nesse contexto, a medicalização da educação acaba sendo incorporada ao processo ensino-aprendizagem, favorecendo a busca de explicações individuais para os comportamentos destoantes dos alunos com deficiência e em situação de vulnerabilidade social. No entanto, os supostos distúrbios de aprendizagem, supostos pois referem-se, exclusivamente, aos indivíduos que não se enquadram no currículo hierarquicamente tradicional, precisam ser vistos a partir de um contexto social e não singular.

As diferenças percebidas, no campo educacional, remetem a grandes “gaps” no processo ensino-aprendizagem, principalmente, quando nos referimos às desigualdades percebidas em escolas públicas brasileiras. Rever a prática docente, além das normas tradicionais, tornou-se



REDES

XII SEMINÁRIO INTERNACIONAL
AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS
TESSITURAS DE SOLIDARIEDADE E DE CONVIVÊNCIAS
NOS DIFERENTES ESPAÇOS TEMPOS EDUCATIVOS

emergente e essencial, principalmente, quando nos referimos à educação para a diversidade e a escuta ativa dos sujeitos, considerados potenciais candidatos ao fracasso escolar, faz parte desse contexto. Neste sentido, para Bondan (2022), a inclusão precisa partir do modelo de educação baseado nas limitações impostas pelo modelo excludente e segregador de déficit de aprendizagem, para a tomada de consciência em relação à personalização das ações didáticas. Algo que poderia minimizar as barreiras que impedem a participação e a aprendizagem dos sujeitos discriminados historicamente.

2. A RELAÇÃO ENTRE OS ESTEREÓTIPOS SOCIAIS E O FRACASSO ESCOLAR

A escola não pode ser apenas um espaço de “ensinagem”, precisa se estruturar, principalmente, como um espaço de aprendizagem. O foco da escola precisa ser o aluno e não o conteúdo, pois ele, como sujeito da aprendizagem, não pode ser tratado de maneira generalizada. Até porque, a escola precisa prezar pela equidade e não apenas pela igualdade, pois tratar igualmente não significa atender para a diversidade, pois todos somos diferentes. Neste sentido, quando a escola trata igualmente, tendo como base um padrão considerado ideal de aluno, não valoriza a diversidade em suas peculiaridades. Ainda hoje, a escola preza pela eficiência, quando, na verdade, deveria prezar pela eficácia, pois o professor quer apenas que o aluno execute as tarefas com excelência e manifestando o mínimo de erros, como se a atividade fosse mais importante que o pleno desenvolvimento humano. Se a escola tivesse como objetivo a eficácia atentaria para a aprendizagem, pois o foco maior da educação, independente da necessidade de buscar diferentes estratégias para isso.

De acordo com essa premissa, pode-se verificar que muitos professores ainda corroboram com o paradigma curricular behaviorista, concentrando seus estímulos pedagógicos em ações que buscam desencadear respostas determinadas, exclusivamente, pelos objetivos curriculares e conteudistas da escola (TOMELIN; RAUSCH, 2023). De acordo com essa visão, o aluno assume uma postura passiva, onde suas características individuais são desconsideradas (VIDAL *et. al.*, 2023) e, muitas vezes, até rechaçadas, por serem mais um obstáculo para o bom desenvolvimento das aulas. Afinal, para muitas escolas, mais importante que a aprendizagem



REDES

XII SEMINÁRIO INTERNACIONAL
AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS
TESSITURAS DE SOLIDARIEDADE E DE CONVIVÊNCIAS
NOS DIFERENTES ESPAÇOS TEMPOS EDUCATIVOS

de todos os alunos, independente das diferenças, observa-se a necessidade do cumprimento do currículo a qualquer custo.

Assim, quando o foco é o currículo e não o aluno, a escola acaba por reproduzir as desigualdades sociais, presentes no contexto capitalista. Haja vista, que os padrões de conhecimento impostos nas escolas são considerados como verdades inquestionáveis (MACEDO, 2012). Como no espaço escolar, o educando é um ser sem possibilidade de efetiva participação social, esse processo de autonomia torna-se extremamente difícil. Sendo assim, essas dificuldades resultam no encaminhamento desses alunos para a busca de um atendimento pedagógico, psicológico e médico, no sentido de sanar tal problemática e/ou intervir no diagnóstico/prognóstico do fracasso escolar.

Com isso, fundamenta-se uma crença na incapacidade gerada pelas dificuldades individuais, em detrimento dos estereótipos sociais que realmente interferem nesse fracasso, maximizando um processo de naturalização equivocada do meio social. Dessa forma, se perpetua o preconceito, a atitude julgadora e os ideais de produtividade curricular. Além disso, alguns alunos acabam afetando a ordem e a disciplina em sala de aula, pela dificuldade em permanecerem concentrados e executando as atividades propostas, sendo considerados como educandos destoantes e fadados ao fracasso. Nesse paradigma, se fundamenta um fazer didático, onde a indisciplina é compreendida como um conjunto de comportamentos socialmente inaceitáveis, que podem ir desde o incumprimento das normas estabelecidas, até atitudes de confrontação (CARVALHO; MORAIS; CARVALHO, 2019). A expansão do acesso à escola pública, favoreceu o aumento das matrículas, contudo, permeadas por contradições e conflitos, gerando a necessidade de se estruturarem mudanças no fazer pedagógico.

Em algumas situações, prevalece uma escola que se preocupa muito mais com os conteúdos e os métodos do que, efetivamente, com a aprendizagem significativa dos educandos, caso contrário, levaria em consideração suas características específicas, assim como, as fases de desenvolvimento e as diferentes interpretações dos indivíduos (PUENTES, 2019). O modo de ensinar precisa estar associado ao desenvolvimento individual de cada sujeito, algo a ser



REDES

XII SEMINÁRIO INTERNACIONAL
AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS
TESSITURAS DE SOLIDARIEDADE E DE CONVIVÊNCIAS
NOS DIFERENTES ESPAÇOS TEMPOS EDUCATIVOS

verificado através de uma constante avaliação formativa, para tanto, o professor deve se utilizar de ações dialogadas e colaborativas, que realmente valorizem a diversidade dos sujeitos.

E essa dimensão social da aprendizagem se estruturou, durante anos, em favor do aluno considerado ideal, criando “gaps” entre os sujeitos que aprendem tradicionalmente e os educandos considerados fora do modelo de normalidade educativa. Com isso, buscou-se uma padronização voltada para a formação de fracassos e sucessos escolares. Nesse contexto, onde se fala em educação para todos, se prioriza um currículo hegemônico, que não encontra espaço para os alunos com deficiência e/ou em situação de vulnerabilidade social, principalmente, pela suposta dificuldade em se enquadrarem no modelo esperado e priorizado pela comunidade escolar.

Para Moreira (2021), quando os professores assumem essa postura, mais mecânica do que humana, acabam por supervalorizar a instrumentalização do currículo, se assemelhando a forma de trabalho de grandes empresas e se curvando às leis capitalistas vigentes. Para tanto, pouco se reflete acerca de ações humanistas que realmente valorizem as práticas de construção dos saberes, habilidades, atitudes, sentimentos e pensamentos. Ressalta-se, na verdade, que a formação docente precisa se ressignificar, no sentido de se tornar não apenas um espaço de transmissão de conteúdos e métodos, mas um contexto de conversação instigante, reflexão e crítica, em relação ao contexto educacional vigente. Em outras palavras, o professor necessita dialogar com os alunos, no sentido de desenvolver uma aprendizagem significativa que valorize a diversidade como parte da ação didática e não como obstáculo, de modo a promover uma educação verdadeiramente cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A validade social deste artigo, está na possibilidade de refletir sobre a desconstrução das concepções limitantes que trazem a negação da oportunidade de participação cidadã, dos indivíduos com deficiência e/ou em condições de vulnerabilidade social, no contexto escolar, possibilitando a promoção de uma política social e cultural, capaz de promover diferentes oportunidades, focadas nas potencialidades e não nas deficiências ou diferenças sociais. Com isso, torna-se possível romper com o ciclo de impossibilidades construído historicamente pela



REDES

XII SEMINÁRIO INTERNACIONAL
AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS
TESSITURAS DE SOLIDARIEDADE E DE CONVIVÊNCIAS
NOS DIFERENTES ESPAÇOS TEMPOS EDUCATIVOS

sociedade, favorecendo o acesso qualitativo a uma educação para a diversidade, além de um relacionamento sadio com os pares sociais, visando a inclusão efetiva e a participação plena da cidadania de todos os educandos.

Os paradigmas, baseados em estereótipos sociais, instituídos historicamente, podem interferir negativamente, no processo de inclusão qualitativa dos alunos com deficiência, no contexto escolar, além de minimizar oportunidades para sujeitos em situações de vulnerabilidade social, de modo a minimizar reais oportunidades educacionais para esses indivíduos. Os educandos com deficiência, por exemplo, acabam sendo incluídos por força de lei, mas ficam limitados a confecção de atividades acadêmicas simplificadas e desconexas do currículo formal (SEABRA ET. AL., 2024; FREITAS; PINHO, 2023; BATISTA; CARDOSO, 2020). Isso porque, os estigmas e estereótipos, desenvolvidos historicamente, na sociedade, minimizam a igualdade de oportunidades e desvalorizam as possibilidades da diversidade humana. Já os sujeitos em condições de vulnerabilidade social são vistos como indivíduos “largados” na escola e incapazes de galgar posições de destaque na sociedade.

Dessa forma, através da análise da essência dos fenômenos que envolvem a organização didática das unidades escolares, tendo como base a ressignificação das concepções docentes, torna-se necessário compreender que as ações inclusivas não podem se basear na piedade e no assistencialismo, entendidos como necessários para a garantia da vida daqueles supostamente são “desprovidos da capacidade para aprender”. Nem mesmo, devem se limitar ao processo de socialização, como se não houvesse oportunidade de aprendizagem para esses educandos. Precisam sim, vir acompanhadas de uma crença no exercício pleno da cidadania, levando a diferentes processos de adaptação e flexibilização curricular que oportunizem, a todos, as mesmas possibilidades de acesso ao conhecimento, buscando compreender a maneira como a inclusão/exclusão, verdadeiramente, se estabelece na escola contemporânea.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mateus Ferreira de; PINTO, Mike Alexander de Paula; CARDOSO, Luiz Felipe Viana. **Os Impactos da Vulnerabilidade Social na Construção da Subjetividade**. Psicologia e Saúde em Debate, v.7, n.2, p. 48-65. Ano 2021.



REDES

XII SEMINÁRIO INTERNACIONAL
AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS
TESSITURAS DE SOLIDARIEDADE E DE CONVIVÊNCIAS
NOS DIFERENTES ESPAÇOS TEMPOS EDUCATIVOS

BANAJI, Mahzarin Rustum; BHASKAR, Roy. **Implicit stereotypes and memory: the bounded rationality of social beliefs.** In: SCHACTER, D. L.; SCARRY, E. (Ed.). *Memory, Brain, and Belief.* Cambridge: Harvard University Press, 2000. p. 139-175.

BATISTA, Leticia Alves; CARDOSO, Maykon Dhones de Oliveira. **Educação Inclusiva: desafios e percepções na contemporaneidade.** *Revista Educação Pública*, v. 20, nº 44, 17 de novembro de 2020.

BONDAN, Daisy Eckhard; WERLE, Flavia Obino Correa; SAORÍN, Jesús Molina. **Educação Inclusiva no Brasil e Espanha: discussão conceitual.** *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 47, e116051, 2022.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em dezembro de 2023.

BRASIL, Decreto Nº 6949 de 25 de agosto de 2009. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d6949.htm. Acesso em Dezembro de 2023.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em janeiro de 2024.

BRASIL, **Lei Nº 8.112 de 11 de dezembro de 1990.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>. Acesso em dezembro de 2008.

BRASIL, **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>. Acesso em fevereiro de 2009.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães; MORAIS, Grinaura Medeiros de; CARVALHO, Bruna Katherine Guimarães. **Dos Castigos Escolares à Construção de Sujeitos de Direito: contribuições de políticas de direitos humanos para uma cultura da paz nas instituições educativas.** *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.27, n.102, p. 24-46, jan./mar. 2019.

FREITAS, Luciana Novais; PINHO, Alexandra Moreno. **A Escola Inclusiva para Alunos com Deficiência: uma construção histórica e legal.** *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação.* São Paulo, v.9.n.10. out. 2023.

HABERMAS, Jürgen. **The Theory of Communicative Action.** Vol 1. Reason and the rationalization of society. Boston, Beacon Press, 1984.

HORTA, Ícaro Belém; SARAIVA, Ana Maria Alves; TORRES, Josiane Pereira. **A Emergência da Interseccionalidade nos Debates sobre Deficiência: contribuições de**



REDES

XII SEMINÁRIO INTERNACIONAL
AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS
TESSITURAS DE SOLIDARIEDADE E DE CONVIVÊNCIAS
NOS DIFERENTES ESPAÇOS TEMPOS EDUCATIVOS

pensamentos decoloniais latino-americanos. Revista Relicário, Uberlândia, v.10, n.19, jan./jul. 2023.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; REAL, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez; ROSSATO, Solange Pereira Marques. **A Naturalização das Queixas Escolares em Periódicos Científicos: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural.** Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 19, Número 1, Janeiro/Abril de 2015, p.163-171.

LISBOA, Maria Fabiana de Lima Santos. **A Deficiência e o Preconceito: uma visão histórica e atual sobre a pessoa com deficiência.** Cadernos da Fucamp, v.19, n.42, p.35-47. Ano 2020.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo e Conhecimento: aproximações entre educação e ensino.** Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 147, p. 716-737. Set/dez. 2012.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Formação de Professores e Currículo.** Ensaio: avaliação pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.29, n.110, p. 35-50, jan./mar. 2021.

PICCOLO, Gustavo Martins. **Pelo Direito de Aprender: contribuições do modelo social da deficiência à inclusão escolar.** Educação Em Revista, v.38, 2023.

PUENTES, Roberto Valdés. **A Noção de Sujeito na Concepção da Aprendizagem Desenvolvimental: uma aproximação inicial à teoria da subjetividade.** Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica. Uberlândia, Minas Gerais, v.3, n.1, p.58-87, |jan./abr. 2019.

SEABRA, Magno Alexon Bezerra *et. al.* **Educação Inclusiva no Brasil: uma reflexão sobre os desafios educacionais.** Cuadernos De Educación Y Desarrollo, V.16, n.5, e.4155, 2024.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. **Formação Docente e Educação Inclusiva.** Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 133, jan./abr. 2008.

SILVA, Eliza França e; ELIAS, Luciana Carla dos Santos. **Inclusão de Alunos com Deficiência Intelectual: recursos e dificuldades da família e de professoras.** Educação em Revista. |Belo Horizonte, v.38, e.26627. Ano 2022.

TOMELIN, NILTON; RAUSCH, RITA BUZZI. **Reimaginar a Formação Docente a partir de uma Concepção Interseccional: uma discussão decolonial.** Revista Internacional de Formação de Professores, Itapetininga, v.8, p.e023008, 2023.

VIDAL, Fabián Andrés Muñoz; WESTERMEYER-JARAMILLO, Marleen Adriana; PARRA-DÍAZ, Joel Alfonso; ALVES, Regina. **Pensamiento Curricular em la Formación Inicial Docente.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 44, e267497, 2023..