



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

VITÓRIA MONTEIRO DE MORAIS

**VIVÊNCIAS DE EDUCAÇÃO EMOCIONAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA:
UM CAMINHO PARA O EMPODERAMENTO**

JOÃO PESSOA

2024

VITÓRIA MONTEIRO DE MORAIS

**VIVÊNCIAS DE EDUCAÇÃO EMOCIONAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA:
UM CAMINHO PARA O EMPODERAMENTO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da
Universidade Federal da Paraíba como requisito à
obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.
Orientadora: Dra. Taísa Caldas Dantas

JOÃO PESSOA
2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M27v Mraís, Vitória Monteiro de.
Vivências de Educação Emocional para pessoas com
deficiência: um caminho para o empoderamento / Vitória
Monteiro de Mraís. - João Pessoa, 2024.
53 f. : il.

Orientação: Taísa Caldas Dantas.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação emocional. 2. Empoderamento. 3.
Capacitismo. I. Dantas, Taísa Caldas. II. Título.

UFPB/CE

CDU 37(043.2)

VITÓRIA MONTEIRO DE MORAIS

VIVÊNCIAS DE EDUCAÇÃO EMOCIONAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UM
CAMINHO PARA O EMPODERAMENTO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia
da Universidade Federal da Paraíba como requisito à obtenção do grau de Licenciatura em
Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª. Taísa Caldas Dantas
UFPB/DHP/CE
(Orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Adenize Queiroz de Farias
UFPB/DHP/CE
(Membro da Banca Examinadora)

Prof^ª. Dr^ª. Thaís Oliveira de Souza
UFPB/DFE/CE
(Membro da Banca Examinadora)

João Pessoa, 30 de abril de 2024

A todas as pessoas com deficiência, em especial aquelas que marcaram minha trajetória acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Há Deus que, numa quinta-feira à noite, decidiu salvar uma pecadora como eu. Assim como Pedro, posso dizer: ‘Para onde eu irei que só tu tens a palavra de vida eterna’.

Agradeço aos meus pais, à minha mãe por sua dedicação, por sua força e coragem. Por se alegrar e chorar comigo, por estar presente nos dias difíceis, especialmente no enfrentamento das doenças mentais e físicas. Ao meu pai, meu companheiro de caminhada, sou grata pela sua vida. Admiro sua força e coragem, obrigada por sempre me escutar falar sobre a importância da inclusão das pessoas com deficiência em nossa sociedade.

Ao meu irmão Vitor, que sempre esteve presente nos meus momentos bons e ruins. Aos meus avós paternos, minha avó materna e minha tia Luana que sempre esteve presente em minha vida.

Agradeço às minhas eternas crianças, Giovanna e Jade. Espero que cresçam valorizando a diversidade. Sou grata às crianças participantes do projeto. Obrigada por me fazerem enxergar a importância do ensino-aprendizagem por meio das emoções. Sou grata pelas crianças da brinquedoteca que muito me ensinaram acerca da observação participante.

Aos jovens e adultos com deficiência, em especial aqueles que estão comigo desde 2021. Obrigada pelos momentos de reflexão, e por me impulsionarem a lutar com e não por vocês. Agradeço as meninas integrantes do projeto, em especial Maria Maysa e Rahyanne. Obrigada pelas dicas e risadas.

Agradeço aos meus amigos Maria Roberta, Joicy Sousa, Andréa Guimarães, Lázaro César e Wendrielly Sousa por terem feito parte da minha jornada acadêmica. Obrigada pelo companheirismo, por acreditarem na minha luta em favor da inclusão. Sou grata a professora Elzanir dos Santos que enxergou potencialidade em minha jornada acadêmica, que torce pelo meu futuro como pesquisadora. Obrigada por sempre permitir falar sobre inclusão durante as aulas.

Agradeço à minha orientadora Taísa Caldas Dantas, que está presente em minha jornada acadêmica desde 2021. Obrigada por me acolher, conduzir, emprestar livros, e por enxergar potencialidade em mim. A sua luta em favor do empoderamento e autoadvocacia das pessoas com deficiência é inspiração.

As professoras Adenize Queiroz e Thaís Oliveira, as quais aceitaram compor a banca do meu TCC. Adenize, obrigada por me acolher como ouvinte em suas aulas, que muito

contribuíram na minha luta contra o capacitismo. Thaís, obrigada pelas suas aulas que muito contribuíram para minha formação acerca da valorização dos corpos dos sujeitos, e em especial por suas falas nos momentos de estudos da brinquedoteca.

“Dizer que o ser humano é único significa que ele é diferente dos outros. Significa que, entre nós, existe a diversidade. Apesar de ter a mesma natureza humana, ninguém é igual a ninguém.” (Casassus, 2009, p. 43)

RESUMO

Os estudos acerca do campo da Educação Emocional evidenciam sua importância para o reconhecimento e valorização das diversidades existentes em nossa sociedade, em especial no que diz respeito às pessoas com deficiência. Nesta perspectiva, o objetivo geral deste trabalho consiste em: analisar a importância da Educação Emocional como um caminho para as pessoas com deficiência vivenciarem um processo de empoderamento e quebra do capacitismo em suas vidas. Para alcançar esse objetivo, foi realizada a pesquisa qualitativa, adotando a metodologia de pesquisa de campo descritiva, utilizando como instrumento para coleta de dados entrevista a partir de um roteiro semiestruturado, com seis estudantes com deficiência que vivenciaram práticas da Educação Emocional por meio de um projeto de extensão. Os resultados alcançados por meio da pesquisa, evidenciaram o capacitismo como o principal motivo de transferência escolar, bem como o principal estímulo das emoções primárias tristeza e raiva. Além disso, os resultados apontaram a Educação Emocional como um caminho para o fortalecimento da identidade e empoderamento desses sujeitos.

Palavras-Chave: Educação Emocional; Empoderamento; Capacitismo

ABSTRACT

Studies on the field of Emotional Education highlight its importance for recognizing and valuing the diversity that exists in our society, especially with regard to people with disabilities. From this perspective, the general objective of this work is to analyze the significance of Emotional Education as a means for people with disabilities to experience a process of empowerment and to free themselves from ableism in their lives. To achieve this objective, a qualitative study was carried out, adopting a descriptive field research methodology. Interviews based on a semi-structured script were used as a data collection tool, involving six students with disabilities who had experienced Emotional Education practices through an extension project. The results obtained through the research revealed ableism as the main reason for school transfers, as well as the main trigger for primary emotions such as sadness and anger. In addition, the results pointed to Emotional Education as a way of strengthening the identity and empowerment of these individuals.

Key-Words: Emotional Education; Empowerment; Ableism

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização do campo da pesquisa	27
Quadro 2: Caracterização dos sujeitos.....	28
Quadro 3: Minibiografia de Alan.....	28
Quadro 4: Minibiografia de Maria.....	28
Quadro 5: Minibiografia de Bela.....	29
Quadro 6: Minibiografia de Carlos.....	29
Quadro 7: Minibiografia de Thiago.....	29
Quadro 8: Minibiografia de José.....	30

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
2.1 A trajetória da pessoa com deficiência no decorrer da história	13
2.2 Educação Emocional	18
2.3 Benefícios da Educação Emocional para o processo de ensino-aprendizagem	20
2.4 A relação entre Educação Emocional e o empoderamento das pessoas com deficiência: rompendo com o ciclo do capacitismo	21
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	23
3.1 Campo de pesquisa	24
3.2 Sujeitos da pesquisa	25
3.3 Descrição das vivências e procedimentos éticos	27
3.4 Instrumentos/técnicas de coletas de dados	28
4 ANÁLISE E DISCUSSÕES	29
4.1 Escolarização	29
4.2 Universo emocional	32
4.3 Vida afetiva	35
4.4 Fortalecimento da identidade, tomada de decisões e empoderamento	37
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS	41
APÊNDICES	44

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso almeja evidenciar como a Educação Emocional pode constituir um caminho de empoderamento para pessoas com deficiência que vivenciaram práticas de Educação Emocional através de um projeto de extensão universitária da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Segundo as reflexões de Casassus (2009), as escolas vêm se caracterizando como anti-emocionais. O fundamento das escolas anti-emocionais é baseada no controle do tempo, pensamento, corpo e emoções dos educandos, não os valorizando de forma integral, mas fragmentada, assim valorizando apenas o seu aspecto cognitivo. A Educação Emocional objetiva romper com os paradigmas da escola anti-emocional, valorizando o sujeito de forma integral, oportunizando o empoderamento e a inclusão de estudantes com deficiência.

O interesse pela temática surgiu através da minha participação como bolsista nos projetos “Educação Emocional como meio de inclusão e empoderamento para estudantes com deficiência da escola pública” realizado no ano de 2022 e “Vivências de Educação Emocional com estudantes com deficiência da FUNAD: um caminho para o empoderamento”, realizado no ano de 2023 e que segue em andamento no ano de 2024, projetos esses vinculados ao Programa de licenciaturas (PROLICEN) e ao Núcleo de Educação Emocional (NEEMOC) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Durante a realização dos projetos fui motivada a pesquisar a importância da Educação Emocional no processo de empoderamento das pessoas com deficiência, além de ser motivada a lutar com as pessoas com deficiência, e não por elas.

A realização desta pesquisa toma como base a Educação Emocional como um tema que atualmente vem ganhando notoriedade, em especial após a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aborda competências socioemocionais como fator de proteção à saúde mental e ao bullying. Entendo a Educação Emocional como um caminho para proporcionar autonomia, assegurando o processo de ensino-aprendizagem de maneira saudável, em particular para as pessoas com deficiência.

A Educação Emocional é um campo de estudos que leva os sujeitos a alcançarem sua consciência emocional, fortalecendo sua identidade e colaborando para conquista do seu empoderamento, em especial dos sujeitos com deficiência que enfrentam a exclusão, ocasionando o silenciamento das suas vozes, visto que historicamente as pessoas com deficiência são submetidas a situações de opressão e segregação que resultam em consequências na construção da sua identidade, e no processo de interação e socialização com

o meio que está inserida (Shimono, 2008).

Vendramin (2019) destaca o capacitismo como uma leitura opressora e segregada sobre os sujeitos com deficiência, presumindo que suas características são inferiores às dos demais sujeitos que compõem a sociedade, prevalecendo o ideal de que as pessoas com deficiência são “coitadinhas”, as quais não conseguem exercer atividades de maneira autônoma, ou quando conseguem realizar passam a ser vistas como excepcional, a “mais especial”, fragmentando a sua identidade e seu processo de empoderamento.

Nesta perspectiva, o objetivo geral deste trabalho consiste em: analisar a importância da Educação Emocional como um caminho para as pessoas com deficiência vivenciarem um processo de empoderamento e quebra do capacitismo em suas vidas. Para alcançar o objetivo delineado nesta pesquisa qualitativa, adotei como metodologia a pesquisa de campo descritiva que por meio desta é possível observar, registrar e analisar sem manipular os dados.

Diante dos contextos e objetivos apresentados, a pesquisa busca responder a seguinte pergunta: Como a Educação Emocional pode contribuir para a vivência de um processo de empoderamento em estudantes com deficiência?. Em vista disso, podemos levantar a seguinte hipótese: A Educação Emocional é uma necessidade social e educacional, que valoriza a singularidade, promovendo a diversidade, e lutando contra os estigmas existentes em relação às pessoas com deficiência, contribuindo com o seu bem estar pessoal e social, os permitindo identificar e adaptar suas emoções, indo ao encontro com o empoderamento e autonomia diante de suas emoções.

Para uma melhor compreensão da temática, o presente trabalho de conclusão de curso será organizado da seguinte maneira: No primeiro capítulo será apresentado o referencial teórico, no qual eu abordo o tema da Educação Emocional atrelado ao empoderamento, assim como a trajetória das pessoas com deficiência no decorrer da história. No segundo capítulo, discorro sobre os procedimentos metodológicos para realização da atual pesquisa, assim como as características do público-alvo, o campo de pesquisa e os instrumentos de coleta de dados. Por fim, no terceiro capítulo será apresentada a análise e discussão dos resultados referentes aos sujeitos participantes da pesquisa, encerrando com considerações acerca dos achados do estudo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem como objetivo fornecer uma base de conhecimento teórico sobre o tema, buscando fundamentar e contextualizar a pesquisa realizada. Serão discutidas e analisadas as principais teorias, conceitos e estudos relevantes para o tema. Além disso, este tópico permite uma compreensão acerca dos modelos existentes da deficiência, nos quais diferentes períodos históricos passaram por transformações fundamentadas pela necessidade das pessoas e pelos sistemas sociais, políticos e econômicos.

2.1 A trajetória da pessoa com deficiência no decorrer da história

A história da pessoa com deficiência é marcada por quatro paradigmas: exclusão, segregação, integração e inclusão. O paradigma da exclusão surge nas sociedades pré-históricas. Nas primícias da humanidade, ainda não havia meios de registros escritos, não tendo informações evidentes de como viviam os sujeitos neste período histórico (até aproximadamente seis mil anos antes de Cristo), em especial sobre as pessoas com deficiência. Contudo, alguns estudos baseados na arqueologia e vivências de povos contemporâneos indicam que o abandono de pessoas com deficiência era, presumivelmente, a prática mais comum (Rossetto *et al.*, 2006).

Na sociedade grega a busca pelo corpo e mente perfeita era recorrente, visto que a sociedade grega buscava um padrão elevado evidenciado em virtudes que envolviam aspectos físicos relacionados à força, vigor, saúde e ao aspecto mental relacionado a sutileza e a perspicácia de espírito, portanto, as crianças que nasciam com alguma deficiência eram vistas como monstros, como um peso, sem valor para sociedade, sendo abandonadas para morrerem de fome, frio ou por animais (Martins, 2011; Santos; Velanga; Barba, 2017). Os mesmo pesquisadores evidenciam que em esparta os cidadãos seguiam uma tradição de cuidar dos bebês desde a gravidez a sua concepção, após o nascimento os bebês eram levados a uma comissão oficial constituída por anciãos, aqueles nascidos com alguma deficiência eram eliminados, sendo a prática mais comum o ato de jogar esses bebês do altos dos montes. Esta prática era respaldada por leis, visto que os homens a partir dos 7 aos 37 anos, deveriam estar disponíveis ao serviço do exército, devido às exigências em defender o Estado nas constantes batalhas.

Em Atenas considerados por muitos estudiosos como o berço da civilização, a maneira de tratamento para as pessoas com deficiência não era diferente daquele tratamento ofertado por Esparta. Com o nascimento de um bebê com deficiência, o próprio pai era encarregado de matar. O extermínio de bebês com deficiência era algo tão natural que, mesmos os maiores filósofos da época como Aristóteles e Platão apoiavam a prática de extermínio (Rossetto *et al.*, 2006). Já em Roma o extermínio de pessoas com deficiência foi marcado por uma jurisdição orientadora sobre como os recém-nascidos deveriam ser tratados. Uma das exigências acerca do cuidado aos recém-nascidos é que eles deveriam estar inseridos em um critério chamado de forma humana, que significa que os recém-nascidos não podiam apresentar nada que jurisdição romana entende-se como deformidade, os recém-nascidos que não fosse aprovado no critério, o pai então receberia autoridade legal para exterminar ou abandonar os recém-nascidos no rio Tibres (Rossetto *et al.*, 2006; Junior, Silva, 2018).

O segundo paradigma inicia na Idade Média com a segregação das pessoas com deficiência em asilos e hospitais, influenciados pelo misticismo e pela religiosidade. Em geral, o nascimento de um bebê com deficiência era compreendido como um sinal da ira de Deus sobre aquela família, sendo assim, eram abandonados em asilos, onde eram confinados. Evidencia-se que os hospícios e asilos eram ambientes nos quais pessoas com deficiência eram escondidas da sociedade, ficando confinadas sem receber nenhum atendimento educacional de qualidade ou cuidado do bem-estar (Rossetto *et al.*, 2006; Junior, Silva, 2018).

Na Modernidade a ascensão da burguesia acarretou mudanças sociais, especialmente na concepção acerca da deficiência, passando a ser associada a uma disfunção orgânica, ou seja, as pessoas com deficiência deixaram de ser punidas e passaram a ser tratadas. Com essa nova forma de compreender a deficiência, surgiram as primeiras experiências educacionais na Europa no Século XVI, com as instituições para o atendimento de pessoas surdas sob a contribuição de Gerolamo Cardano (1501-1576) e Pedro Ponce de Leon (1520-1584), que contribuíram para criação de um código de sinais, possibilitando a primeira demonstração do alfabeto da Língua de Sinais (Martins, 2011).

Entre os séculos XIX e XX, surgiram as primeiras instituições assistenciais no Brasil. Dentre as instituições que surgiram, estão o imperial Instituto dos Meninos Cegos, que, posteriormente foi intitulado como Instituto Benjamin Constant, e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que mais tarde, foi intitulado como Instituto Nacional de Educação de surdos, ambos localizados na cidade do Rio de Janeiro e fundadas pelo Imperador D. Pedro II. Nota-se que as instituições educacionais tinham um cunho segregatório, pois retiravam as

pessoas com deficiência do convívio social, isolando-as em espaços específicos, delimitando o que os sujeitos com deficiência podiam falar, ouvir e compreender do mundo.

A Idade Contemporânea surge com avanços na educação. No entanto, mesmo com os progressos de serviços e instituições especializadas para o atendimento de pessoas com deficiência, a educação ainda era de cunho segregatório. Com o acontecimento da segunda guerra mundial as pessoas com deficiência passam a ser exterminadas novamente nos campos de concentração, juntamente com milhões de judeus, ciganos, negros e homossexuais, após a segunda guerra mundial o número de pessoas com deficiência aumentou, especialmente a deficiência física ocasionada por mutilações nos campos de batalhas, o que influenciou a conscientização de que as pessoas com deficiência e necessidades específicas são sujeitos de direitos (Martins, 2011).

A Declaração dos Direitos Humanos (DUDH), surge em 1948, pela Organização das Nações Unidas (ONU), tornando-se um passo significativo para o reconhecimento de que todos os sujeitos, sem distinções, são sujeitos de direitos. A DUDH impulsionou mudanças sociais, objetivando uma nova sociedade construída com liberdade, justiça e paz, assim influenciando uma nova concepção acerca dos direitos dos sujeitos com deficiência (Resende *et al.*, 2008). Durante essas mudanças surge o paradigma da integração que conduziu por muito tempo os princípios da Educação Especial (Bernardes, 2010).

Segundo as reflexões de Fávero (2007), o paradigma da integração surge a partir da década de 1970, reconhecendo a existência das desigualdades sociais, porém, sem proporcionar adaptações que permitam aos sujeitos com deficiência usufruir de seus direitos. Neste modelo, os alunos com deficiência tinham três opções de escolarização: escola regular, no entanto, sem valorização e mecanismos que assegurem os direitos desses educandos no ensino regular, visto que este modelo centralizava toda a responsabilidade do sucesso e fracasso escolar dos educandos com deficiência; a segunda abordagem oferecida aos educandos eram as classes especiais que tinha como foco majoritariamente a reabilitação e não o processo educacional desses sujeitos, além de evitar interações entre os pares sem deficiência, resultando em isolamento social e limitando o desenvolvimento de atitudes inclusivas; por fim, as escolas especiais, assim como as classes especiais, enfatizavam a reabilitação desses sujeitos, não tinham uma finalidade educativa, caracterizando-se de maneira assistencialista e padronizando os educandos com base nos testes de quociente de inteligência (QI) (Raimundo, 2020).

Na década de 1990, surge o paradigma da inclusão, impulsionado pela Declaração de Educação para Todos e pelo ativismo em prol dos direitos das pessoas com deficiência, sendo

este pensamento consolidado com a Declaração de Salamanca, a qual surge a partir de uma conferência internacional realizada em junho de 1994 na cidade de Salamanca, na Espanha, sob a tutela da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO). Participaram da conferência representantes de 92 países e 25 organizações internacionais, que concordaram em assumir o compromisso de estabelecer meios para assegurar o ensino a todos os educandos, sem restrição. A partir desse documento, foi fortificado o discurso oficial que legitima a educação formal como um direito de crianças, jovens e adultos com deficiência, provocando mudanças no processo educativo desse grupo. Este marco foi fundamental para orientar políticas educacionais em todo mundo, promovendo uma abordagem educacional centrada nos educandos. Isso implica valorizar a participação, aprendizagem e o desenvolvimento integral dos sujeitos, além de responsabilizar a escola em assegurar as necessidades educativas de todos os educandos (Martins, 2011; Dantas, 2014).

Segundo Denari (2006), a concepção de uma escola inclusiva supõe uma verdadeira revolução nos sistemas tradicionais, visto que incluir pressupõe que todos os sujeitos façam parte de uma mesma comunidade e não de grupos distintos. Assim, para que a inclusão seja efetivada, é necessário que o poder público e a sociedade como um todo promovam as condições necessárias para todos. Portanto, diferente da integração, na inclusão não se espera a inserção somente daqueles que conseguem “adaptar-se”, mas assegura a adoção de ações para evitar a exclusão (Fávero, 2007). Diante disso, surge a Convenção de Guatemala em junho de 1999, objetivando a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência ¹. A convenção compreende o termo deficiente da seguinte maneira:

O termo "deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social (Convenção, 1999, p. 3).

O termo limite não é sinônimo de ausência de capacidade, a Convenção compreende que todos os sujeitos com deficiência são capazes de exercer seus direitos quando são oferecidas adaptações, sendo assim, a Convenção evidencia que as pessoas com deficiência são sujeitos de direitos como os demais, o que pode ser observado na seguinte citação da convenção:

Reafirmando que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da

¹ Terminologia utilizada na época.

dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (Convenção, 1999, p. 2).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência surge em 13 de dezembro de 2006 pela assistência da Organização das Nações Unidas (ONU), tendo como lema: Nada sobre nós, sem nós, cuja concepção foi estruturada a partir do conceito de que as próprias pessoas com deficiência sabem o que é melhor para elas, portanto, devem ser ouvidas em todas as condutas que as envolvem, tornando-as protagonistas da sua própria história (Soares, 2010). A Convenção aliada a movimentos anteriores e atuais em favor da legítima participação social, compreende a terminologia de pessoas com deficiência sendo a mais adequada, uma vez que coloca a pessoa antes da deficiência, não inviabilizando a participação social dos sujeitos com deficiência em todas as esferas sociais.

O discurso do paradigma da inclusão citada acima legitima a participação social dos indivíduos com deficiência em todas as esferas sociais, em especial na educação. Em nosso país a lei maior da educação – LDB 9.394/1996 –, introduziu em seu Capítulo V a articulação da Educação Especial ao sistema regular de ensino. A lei estabelece a igualdade de condições de todos os estudantes na escola, sem que seja admitido qualquer discriminação (art. 3º), em relação aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, determinando a Educação Especial por meio de serviço de apoio especializado em classes ou escolas especializadas sempre que for preciso (Brasil, Art. 58). Além do mais, em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão com Deficiência (13.145/15) concebe o Estatuto da Pessoa com Deficiência, aumentando a proteção desse grupo social ao definir a pessoa com deficiência como aquele sujeito que apresenta impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, tornando o Estatuto da Pessoa com Deficiência um símbolo importante na luta e defesa da igualdade de direitos das pessoas com deficiência e, combate a discriminação e da regulamentação da acessibilidade e a garantia do atendimento prioritário (Cardori, 2022).

Mesmo com os avanços de leis que assegurem os direitos das pessoas com deficiência, a discriminação existente na sociedade impedem que as pessoas com deficiência usufruam plenamente de todos os seus direitos, dificultando o seu processo de empoderamento, sendo assim, a Educação Emocional se torna um caminho para o fortalecimento identitário dos sujeitos, os possibilitando administrar suas emoções e auxiliando na solução de obstáculos, nas adversidades que surgem em relacionamentos interpessoais e na conquista da autonomia, indo ao encontro do empoderamento (Gonsalves, 2017).

2.2 Educação Emocional

Para uma melhor compreensão acerca da Educação Emocional, se faz necessário situar a concepção de emoções. As emoções são inatas, ou seja, estão presentes em todos os sujeitos, e sua característica é a neutralidade. Por tanto, as emoções não podem ser consideradas positivas ou negativas, mas sim a ação que o sujeito realiza diante da delas é que pode ser considerada positiva ou negativa. Além disso, as emoções são respostas rápidas oferecidas pelo organismo (Darwin, 2000; Gonsalves, 2017). O conceito da palavra emoção provém do latim *movere* (mover), significando trazer para fora o que está dentro de si (*ex-movere*). A etimologia da palavra indica a tendência de agir quando se está emocionado. O termo *ex-movere* significa a ideia de ação corporal caracterizada por variações fisiológicas como: ritmo cardíaco, ritmo respiratório, tensão arterial, temperatura corporal, sudorese, produção salivar, abertura das pupilas, nível de hormônio no sangue (Gonsalves, 2015).

Como citado acima, as emoções são respostas rápidas e breves fornecidas pelo organismo. Essa resposta é influenciada pelo estímulo emocional competente. Segundo Martins (2004), os estímulos são situações desencadeadoras que surgiram no decorrer da evolução. Determinados tipos de situações transformam-se em gatilhos que desencadeiam reações emocionais. Além disso, as emoções estão divididas em dois grandes grupos. O primeiro grupo são as emoções básicas: medo, tristeza, raiva, nojo, alegria e surpresa. O segundo grupo é formado pelas emoções sociais: vergonha, culpa, empatia, gratidão, orgulho e altruísmo que surgem através da interação social. Dentre as emoções sociais, existe um subconjunto de emoções consideradas autoconscientes ou avaliativas, que são as emoções: vergonha, culpa, orgulho e *hybris*. Essas emoções são reações sociais relacionadas à percepção que os sujeitos fazem de si como seres humanos e seus valores atribuídos, podendo influenciar uma avaliação positiva ou negativa de si em relação a algo ocorrido (Gonsalves, 2017).

Em suas reflexões no livro "O erro de Descartes", António Damásio (2012), afirma que a relação mútua entre a razão e emoções remontam à história evolutiva dos seres vivos. No decorrer da evolução, o estabelecimento de respostas adaptativas foi moldado por processos emocionais, e a escolha de respostas em determinadas ocasiões reflete o uso da razão. Dessa maneira, torna-se evidente que o estabelecimento do repertório adaptativo foi e é moldado pelas emoções, e a seleção de futuros comportamentos é determinada pela razão. Emoção e Razão são processos que estão entrelaçados; contudo, a falta de compreensão

acerca das emoções fortaleceu a crença de que a razão seria superior a emoção e todas as ações sensatas seriam decorrentes ao processo racional, assim, excluindo a participação das emoções em nossas vidas, dado que quanto menos emocional, maior a possibilidade de aprender, influenciando o surgimento da escola anti-emocional (Gonsalves, 2015).

Segundo o autor Casassus (2009), a escola anti-emocional tem seus princípios baseados no controle, privilegiando os aspectos cognitivos, reprimindo o tempo, mente, corpo e emoções dos educandos, deixando de lado as reflexões acerca das emoções que constituem uma base para o desenvolvimento integral dos sujeitos. O autoritarismo tão presente no ambiente educacional não está necessariamente interessado no desenvolvimento integral dos educandos, mas em moldá-los conforme as condições impostas. Aqueles que não se ajustam a esse molde são rotulados como "problemáticos", "emocionalmente instáveis", agindo apenas mediante prêmios e castigos (Casassus, 2009).

A falta de conhecimento acerca do universo emocional provoca perda de sentido na identidade dos sujeitos, especialmente nos educandos que tendem a desconectar seus vínculos com os educadores, os enxergando como inimigos, tornando a escola um espaço de conflitos, não propício para o sucesso escolar (Casassus, 2009).

As emoções desempenham um papel central na vida dos sujeitos, especialmente por serem estruturantes no desenvolvimento de cada indivíduo. Dessa maneira, aprender a lidar com as emoções enquanto desempenho educativo, de forma criativa e saudável, inovando-se, torna-se essencial para todos que compõem a escola, uma vez que negar que somos seres emocionais pode ocasionar consequências na vida dos sujeitos. Além do mais, o ser humano pode e merece vivenciar experiências ótimas do ponto de vista emocional (Gonsalves, 2015). Diante deste cenário, a Educação Emocional surge a partir de uma necessidade social e educativa, objetivando o desenvolvimento de habilidades e competências emocionais com o propósito de contribuir satisfatoriamente para o bem-estar individual e coletivo dos sujeitos em sociedade (Possebon, 2017; Bezerra, Moraes, Dantas, 2022).

De acordo com o pesquisador Bisquerra (2014), a Educação Emocional é um processo educativo contínuo e permanente. Seu objetivo é promover a dimensão emocional como complemento essencial para o desenvolvimento integral, possibilitando conhecimentos e habilidades acerca das emoções, tornando os sujeitos aptos ao enfrentamento de desafios que surgem no dia a dia. Diante disso, uma escola emocional é crucial para formação humana e aprendizagem, tanto cognitiva quanto emocional, levando os sujeitos a se respeitar e respeitar os seus pares, estimando a diversidade, promovendo condições igualitárias para todos(as)

os(as) alunos(as). Isso permite que os sujeitos vivam melhor em sociedade, principalmente no ambiente educacional.

2.3 Benefícios da Educação Emocional para o processo de ensino-aprendizagem

Segundo os autores Steiner e Perry (1988), crescemos habituados a ignorar nosso universo emocional. Contudo, as emoções são uma parte indispensável da natureza humana, influenciando os sujeitos a cada minuto do seu dia, sendo essenciais para o processo de ensino-aprendizagem.

As emoções têm um papel influente no desenvolvimento dos sujeitos, pois é por meio delas que os alunos expressam seus desejos e suas vontades. Em geral, as emoções são manifestações que apresentam um universo importante e perceptível, mas pouco estimulado pelos modelos tradicionais de ensino, tornando-se essencial um ambiente educacional mais afetivo. Corroborando com a afirmação de que as emoções são essenciais para o processo de ensino-aprendizagem, Gonsalves (2015, p.14) afirma:

Por algum tempo, falar de afeto e emoção na escola significou discutir, exclusivamente, elementos que permeavam a relação professor- aluno. desde então, tornaram-se comuns as afirmações de que “o aluno aprende mais quando o professor é afetivo” e de que o “o professor com atitudes mais efetivas aproxima o aluno e facilita a aprendizagem

Estudiosos deste tema evidenciam que as emoções são uma grande aliada na difusão da saúde e da aprendizagem. Uma compreensão teórica acerca da temática pode desenvolver nos sujeitos a aptidão em administrar suas emoções. Neste contexto educacional, a ação docente assume um papel importante, dado que através do seu trabalho o docente poderá contribuir para a transformação de realidades pouco humanizadas. Reforçando essa afirmação, Casassus (2009) evidencia que, ter um ambiente emocional adequado, influenciado pelo bom relacionamento entre professor e aluno, revela o papel das emoções como características imprescindíveis para o desenvolvimento da aprendizagem e da vida.

Considerando que cada estudante tem sua própria necessidade a partir de sua estrutura biológica, psicológica, social e cultural, torna-se compreensível que tanto o aluno quanto o professor externam necessidades de ordem emocional, uma vez que “os fundamentos biológicos das emoções são como o alicerce de uma casa. Se o alicerce estiver inclinado, toda casa também ficará inclinada” (Martins, 2004, p. 27). Nessa perspectiva, compreende-se que

se o discente estiver desregulado emocionalmente não conseguiria ter êxito no seu processo de aprendizagem, diante disto demanda para o processor, competências cognitivas e emocionais que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do aluno. Com esse propósito, Santos (2000) apresenta a inclusão do paradigma emocional no processo educacional. Tal paradigma objetiva firmar a educação centrada no sujeito, possibilitando a liberdade, criatividade, emoções, dentro de uma visão de escola que propicia a construção do conhecimento a partir da socialização, do compartilhamento de saberes. Nessa perspectiva de uma educação centrada no sujeito, o professor torna-se um facilitador da ação educativa, de forma que a escola é o ambiente onde esses saberes se entrecruzam. Portanto, uma educação voltada ao desenvolvimento de habilidades emocionais está alinhada com os objetivos de um processo de ensino-aprendizagem que visa não apenas à transmissão de conhecimentos, mas também o desenvolvimento integral dos sujeitos e o seu empoderamento.

2.4 A relação entre Educação Emocional e o empoderamento das pessoas com deficiência: rompendo com o ciclo do capacitismo

Conforme os estudos de Gonsalves (2017), a modernidade ocasionou um alto custo para sociedade, perpetuando uma lógica dicotômica e limitante entre razão e emoção, resultando em uma sociedade analfabeta emocional. Logo, ao se educar emocionalmente, liberta-se da condição de analfabeto emocional, assumindo uma nova condição cidadã: a de sujeito consciente do seu processo de empoderamento. A mesma autora afirma que a Educação Emocional é uma necessidade social e educativa, sendo a habilidade de identificar as emoções que nos permeiam com a finalidade de adaptá-las quando necessário, contribuindo com o empoderamento e autonomia diante das emoções.

O processo de Educação Emocional oportuniza os sujeitos se autoconhecer, ocorrendo uma transformação pessoal, tornando-se um caminho para enfrentar os preconceitos e estereótipos existentes em nossa sociedade e em nós mesmos, colaborando assim para o empoderamento (Casassus, 2009).

A origem da palavra empowerment é inglesa, sendo traduzida na língua portuguesa como empoderamento. De acordo com Baque, conforme citado pelos autores Meirelles e Ingrassia (20, p. 4) a origem dessa palavra tem raízes na Reforma Protestante desencadeada por Lutero no século XVI, que atrelou a ideia de empoderamento a uma noção de protagonismo, e pró-atividade das pessoas, perante a um contexto social da época, no caso, a livre interpretação e tradução da bíblia para o alemão, permitindo que todos os sujeitos

tivessem acesso aos escritos religiosos em sua língua materna, os tornando sujeitos pró-ativos de sua religiosidade. No entanto, apenas no final da década de 1970 que esse conceito emerge nos Estados Unidos como uma maneira de combater situações como pobreza, discriminação, opressão e preconceito (Dantas, 2011).

O conceito empoderamento se fortaleceu com os movimentos sociais, manifestando-se na sociedade uma vertente na qual todos têm persuasão sobre atividades e debates sociais, bem como condições de assumir responsabilidades em remodelações que podem ocorrer na sociedade e na redução de opressões, fortalecendo assim sua identidade, considerando que a identidade das pessoas com deficiência era/é invisibilizada pelos estigmas que cercam a sua história (Soares, 2010; Dantas, 2014).

O empoderamento constitui-se no uso do poder pessoal para, com independência fazer escolhas, tomar decisões e assumir o controle da situação. De modo diferente do que ocorria no passado, atualmente os profissionais, familiares, governos, instituições, por melhores que sejam suas intenções, não mais podem impor escolhas, decisões e controles às pessoas com deficiência. Isso significa que toda pessoa com deficiência tem a capacidade e o direito de tomar parte ativa na comunidade, cada qual à sua maneira (Resende *et al.*, 2008).

Os autores mencionados acima destacam em suas pesquisas que, no Brasil, o modelo social da deficiência vem sendo adotado nas medidas políticas para inclusão socioeducacional deste grupo. Tal modelo se articula com os princípios do empoderamento, uma vez que situa os sujeitos com deficiência dentro de contextos culturais, não responsabilizando a pessoa pela sua deficiência. Nesse sentido, a história de vida de cada sujeito com deficiência é fundamental para favorecer o processo de empoderamento, proporcionando conhecimento e consciência a respeito de suas conquistas sociais e seus direitos humanos. Conforme Dantas (2014), o Brasil, em específico, é um país que vem se destacando pela sua ampla legislação e políticas sociais que asseguram o direito constitucional que as pessoas com deficiência têm em todas as esferas da vida, incluindo o direito ao desenvolvimento integral através do acesso ao trabalho e níveis mais elevados de educação.

O movimento brasileiro de vida independente² começou a se constituir no final da década de 1980 e hoje é uma realidade irreversível, resistente e influente tanto no nível federal como em um crescente número de Estados e Municípios. Os sujeitos com deficiência vêm constituindo no Brasil e na ONU a sua história, cada vez mais com avanços e conquistas

² Movimento atrelado ao empoderamento desse grupo social. O movimento surgiu em 1970 nos Estados Unidos com o objetivo de fortalecer os sujeitos com deficiência, compreendendo que um coletivo formado por pessoas fortalecidas terá maior identidade social.

que se traduz em redução das desigualdades e equiparação das oportunidades (Resende *et al.*, 2008). Arelado a esses avanços e conquistas, fortalece-se a luta anticapacitista, que objetiva assegurar os direitos das pessoas com deficiência nos diversos espaços da sociedade em prol da equidade e respeito social, bem como o empoderamento desses sujeitos.

O Capacitismo (do inglês, *ableism*) é um termo relativamente novo, utilizado para nomear a discriminação que sujeitos com deficiência enfrentam no seu cotidiano. Contudo, mesmo o termo sendo relativamente novo, o capacitismo sempre existiu, sendo evidente na trajetória dos sujeitos com deficiência, conforme discutido no primeiro capítulo deste trabalho. A luta anticapacitista ganhou notoriedade nos Estados Unidos em 1980, impulsionado pelos movimentos acima citados, em especial o movimento feminista da década de 1960 e 1970, onde mulheres com deficiência questionaram o paradigma da corponormatividade, que ditava padrões e normas, não considerando a diversidade existente na sociedade (Junior, Silva, 2018).

Verifica-se, portanto, a partir do que foi afirmado que a Educação Emocional está alinhada com o empoderamento dos sujeitos, em especial dos sujeitos com deficiência. Sua finalidade reconhece a singularidade dos sujeitos, seu desenvolvimento integral e proporciona conhecimento e o autoconhecimento acerca do universo emocional. Contribui significativamente para aquisição de habilidades que podem prover a consciência e a modulação das ações, beneficiando o bem estar, tanto de forma individual, quanto coletiva. Essa abordagem fortalece a identidade das pessoas com deficiência, as empoderando-as e rompendo com o ciclo do capacitismo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O atual trabalho surgiu através do projeto de extensão “Educação Emocional como meio de inclusão e empoderamento para estudantes com deficiência da escola pública” realizado no ano de 2022, intitulado “Vivências de Educação Emocional com estudantes com deficiência da FUNAD³: um caminho para o empoderamento” realizado também no ano de 2023 e que segue sendo executado no ano de 2024. Os projetos estão vinculados ao Programa de Licenciaturas (PROLICEN) e ao Núcleo de Educação Emocional (NEEMOC) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com cadastro no CNPq. Esses projetos possuem

³ Este projeto é uma continuidade de projetos de extensão e pesquisa realizados nos anos de 2018, 2019, 2020, 2021 (nesses dois anos, de forma remota) e 2022, tendo como coordenadora a Dr^a Taisa Dantas.

como metodologia a pesquisa exploratória que corresponde ao refinamento dos dados obtidos pela pesquisa, permitindo a formulação de hipóteses, auxiliando os pesquisadores na descoberta de enfoques, perspicácia e terminologia novas, proporcionando uma compreensão do que está sendo estudado (Piovesan e Temporini, 1995).

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa de campo descritiva, uma vez que a pesquisa de campo objetiva um contato mais direto do pesquisador com os sujeitos ou espaços que pretendem ser pesquisados, exigindo uma conduta ética, sem qualquer manipulação dos dados obtidos pelos pesquisadores. Durante a descrição todos os dados obtidos são considerados importantes, assim os pesquisadores devem estar atentos ao maior número possível de informações presentes no campo que pretende pesquisar (Ludke, André, 1986).

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a importância da Educação Emocional como um caminho para as pessoas com deficiência vivenciarem um processo de empoderamento em suas vidas. Para atingi-lo, foi estabelecido os seguintes objetivos específicos: teorizar /historicizar as barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais que marginalizam as pessoas com deficiência no decorrer da história; analisar os desafios e/ou dificuldades de ordem emocional que os estudantes com deficiência experienciam em seu cotidiano escolar; discorrer sobre os estímulos emocionais que levam as pessoas com deficiência a vivenciarem as emoções básicas; identificar os caminhos que as pessoas com deficiência podem regular suas emoções e melhorarem seu processo de ensino-aprendizagem e de vida.

Como já mencionado acima, o atual trabalho foi desenvolvido no âmbito do Núcleo de Educação Emocional (NEEMOC), da Universidade Federal da Paraíba. Este trabalho em sua completude foi realizado durante os meses de Outubro de 2023 a Abril de 2024, mas também é fruto de estudos, pesquisas e vivências realizadas ao longo da minha trajetória como estudante bolsista e voluntária dentro da Universidade, em projetos de Probex e Prolicen desde o ano de 2019 até 2024.

3.1 Campo de pesquisa

O campo de pesquisa escolhido foi a Escola Estadual de Educação Especial Ana Paula Ribeiro Barbosa Lira, localizada no Centro Integrado de Apoio à Pessoa com Deficiência (FUNAD). A instituição escolar se caracteriza da seguinte forma:

Quadro 1: Caracterização do campo de pesquisa

A Escola Ana Paula funciona dentro das dependências da FUNAD, possibilitando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contra-turno escolar aos alunos(as) com deficiência que estão inseridos(as) na Rede Regular de Ensino, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A escola contém oito salas de aula, biblioteca, laboratórios de informática, ciências, matemática/Robótica, sala de professores, diretoria, sala de reuniões, secretaria, arquivo, refeitório e cozinha

As informações foram obtidas nos sites oficiais da FUNAD e do Governo da Paraíba

A aproximação com esta instituição escolar se deu por meio de projetos de extensão, através da coordenação da professora doutora Taísa Caldas Dantas. A unidade escolar não apenas atende estudantes de João Pessoa, mas estudantes residentes de cidades e municípios vizinhos, em especial aqueles que não fornecem o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

3.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram seis estudantes regularmente matriculados na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A seguir, apresento as características dos participantes da pesquisa:

Quadro 2: Caracterização do sujeitos

Nome ⁴	Idade	Tipo de Deficiência	Renda Familiar
Alan	24 anos	Deficiência Intelectual	Classe média baixa
Maria	26 anos	Deficiência Física	Classe média baixa
Bela	23 anos	Deficiência Intelectual	Classe média baixa
Carlos	25 anos	Paralisia Cerebral	Classe média alta
Thiago	25 anos	Deficiência intelectual	Classe média baixa
José	50 anos	Deficiência intelectual	Classe média baixa

⁴ Nomes fictícios com o objetivo de preservar a identidade dos participantes.

Dados obtidos a partir das entrevistas

A pesquisa teve como critério de escolha dos participantes a sua assiduidade e interação durante as oficinas propostas pelo projeto de extensão acima citado. Com o objetivo de apresentar de forma mais completa os sujeitos, segue abaixo uma mini biografia.

Quadro 3: Minibiografia de Alan

Alan

Reside na cidade de João Pessoa, em um bairro de vulnerabilidade socioeconômica, onde mora com seus pais, e seus irmãos mais velhos e sobrinhos. Adora crianças, em especial seus sobrinhos. Gosta de sair, fazer amizades e frequentar a igreja. Seu maior objetivo é se tornar professor de Libras. É participante assíduo das oficinas de Educação Emocional desde 2022.

Dados obtidos a partir das entrevistas

Quadro 4: Minibiografia de Maria

Maria

Reside no Conde, município da Paraíba, onde mora com os seus pais e um irmão mais novo. Frequenta a Funad desde 2002, mas é matriculada regularmente na modalidade EJA desde 2022. Faz natação pela instituição, pretende aprender a tocar violão e um dia se tornar DJ. Seu maior objetivo é aprender a ler, visando conquistar mais autonomia. É participante assídua do projeto de Educação Emocional desde 2023.

Dados obtidos a partir das entrevistas

Quadro 5: Minibiografia de Bela

Bela

Reside no Conde, município da Paraíba, onde mora com sua mãe, irmão mais velho e avó. Gosta de maquiagem, e conversar com os seus amigos. Pretende ser veterinária. É participante assídua do projeto de Educação Emocional desde 2023.

Dados obtidos a partir das entrevistas

Quadro 6: Minibiografia de Carlos

Carlos

Reside em João Pessoa, no bairro de Tambaú. É escritor, tendo um livro de piadas publicado⁵. O seu segundo livro está sendo construído. Carlos é youtuber, o conteúdo publicado nesta plataforma digital é motivacional. Sua habilidade é a tecnologia, querendo no futuro ser um designer gráfico, e até mesmo abrir a sua própria empresa. É filho adotivo de uma mãe solo que o auxilia a entender e lutar pelos seus direitos. É participante assíduo das oficinas de Educação Emocional desde 2022.

Dados obtidos a partir das entrevistas

Quadro 7: Minibiografia de Thiago

Thiago

Reside em Caaporã, município da Paraíba, onde mora com a sua mãe que é pedagoga, padrasto e irmãos mais velhos. Frequenta a Funad desde a infância, e é matriculado regularmente na modalidade da EJA desde 2022. Sua maior habilidade é cozinhar e fazer encadernação, habilidade esta adquirida através de cursos profissionalizantes oferecidos pela instituição escolar Ana Paula. É participante assíduo das oficinas desde 2023.

Dados obtidos a partir das entrevistas

Quadro 8: Minibiografia de José

José

Reside em João Pessoa, onde mora com seus pais e irmã mais velha. Seu objetivo de vida é se tornar escritor, e escrever livros de romance. Tem habilidades em marcenaria, encadernação e gráfica de camisetas, pretendendo no futuro abrir sua própria gráfica. É participante assíduo das oficinas desde 2023.

Dados obtidos a partir das entrevistas

3.3 Descrição das vivências e procedimentos éticos

⁵ O nome do livro não será divulgado neste trabalho com o objetivo de preservar a identidade do sujeito.

As vivências pedagógicas em Educação Emocional têm como estrutura cinco etapas: roda de apresentação, meditação, alfabetização emocional, vivência sobre a emoção trabalhada e o encerramento com uma celebração.

No projeto que deu origem a essa pesquisa, foram realizadas 16 vivências pedagógicas em Educação Emocional, beneficiando um total de 30 alunos. Os temas abordados foram os seguintes: emoções básicas, ansiedade, auto-reforço e valorização, autoconhecimento, confiança em si mesmo, tomada de decisões, respeito, empatia, gratidão, empoderamento, regulação emocional. As vivências foram desenvolvidas com o auxílio do Programa de Vivência Emocional (PROVE), envolvendo estudantes com idades entre 18 e 50 anos. Sendo válido ressaltar que as vivências também resultaram em informações acerca do direito desse grupo social e debates anticapacitistas.

Para realização das vivências e coletas de dados que alicerça este atual estudo que está sendo defendido e futuras publicações, o projeto foi submetido e aprovado com o parecer de número 09655/2023 pela apreciação do Comitê de Ética do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) através da plataforma Brasil, para ser validado conforme a resolução 510/2016, dessa maneira a pesquisa se compromete ao acordo científico de não ferir a integridade humana dos/as participantes. Os participantes deste estudo foram informados sobre o percurso metodológico e informados sobre a liberdade de continuar ou desistir da pesquisa, informações como estas colocam os participantes no centro do processo da pesquisa de modo a protagonizar a sua história.

3.4 Instrumentos/técnicas de coletas de dados

A observação participante e não participante foi um dos instrumentos utilizados para coletas de dados. Segundo as reflexões de Marques (2016), a observação participante é um instrumento de grande valia para compreensão de determinadas comunidades, especialmente as escolares. Durante a realização deste estudo, esta instrumentalização foi enriquecedora, principalmente na fase exploratória.

Para um maior levantamento de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada, contendo vinte cinco (25) questões (ver apêndice-D) divididas em cinco (05) blocos que contemplam os seguintes assuntos: escolarização; universo emocional; tomada de decisões (trabalho/vida independente); vida afetiva/sexualidade e empoderamento. O roteiro da entrevista semiestruturada foi baseado na pesquisa de Dantas (2014).

As entrevistas iniciaram no dia 24/11/ 2023 e foram finalizadas no dia 22/02/ de 2024. Elas ocorreram no pátio da escola, de forma individual, com duração de 30 minutos, respeitando a disponibilidade dos educandos e seus responsáveis em levá-los à escola. As respostas foram gravadas através do equipamento gravador de voz do celular, objetivando uma melhor compreensão das informações coletadas e comparação com os autores que abordam e defendem a temática. Após a finalização das entrevistas foi efetuada a transcrição dos áudios.

4 ANÁLISE E DISCUSSÕES

4.1 Escolarização

Esta primeira categoria tratou-se da primeira parte das entrevistas, que envolve indagações sobre o acesso à educação e os motivos que os levaram a sair da escola regular. Esta categoria ainda possibilitou compreender a relação dos sujeitos participantes da pesquisa acerca de sua deficiência.

Todos os participantes afirmaram que, durante a infância e adolescência, estudaram em escolas regulares; contudo, não conseguiram se alfabetizar, visto que a escola não disponibilizava atividades adaptadas, como podemos observar na colocação de Bela: "*não tinha atividades para mim*". A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) assegura a importância da adaptação e flexibilização de currículos, e não a supressão dos conteúdos, o que infelizmente ocorre em alguns ambientes escolares (Capellini, Zerbato, 2019).

A inclusão escolar refere-se a adequação do ambiente escolar para que todos os alunos recebam uma educação de qualidade, levando em consideração as características individuais de cada um, independente de raça, etnia, gênero, situação socioeconômica, deficiência, entre outros fatores. É responsabilidade da escola promover adaptações, e não o aluno se adaptar ao contexto escolar (Rezende *et al.*, 2008). Enquanto a pessoa com deficiência estiver inserida em um ambiente que limite a comunicação, o acesso à informação e aos bens sociais necessários a uma vida independente, ela continuará em situações de desvantagem, como o relato acima.

No discurso de todos os seis participantes dessa pesquisa, a discriminação emergiu como fator determinante para a transição do ensino regular para a instituição especializada, principalmente os casos de Alan e Maria. Em suas falas, evidenciaram situações discriminatórias, como a falta de acessibilidade e a não adaptação do currículo, que se tornaram um obstáculo para a sua permanência no ensino regular. Esse fato é destacado nas seguintes falas:

Uma vez fui fazer a matrícula no Armandes⁶, meu sonho era estudar lá, pegar o ônibus junto com os colegas, mas a diretora falou que a escola não tinha condições de aceitar gente como eu. Minha mãe falou que não era para eu ligar, mas fiquei com raiva. Na escola me chamavam de burro por não saber ler, de doido. O pessoal não me ajudava nas atividades (Alan)

As pessoas diziam coisas comigo e eu sentia dificuldade por causa da escola. As atividades não eram adaptadas, e não tinha rampas; eram as minhas colegas que me ajudaram a ir ao banheiro. Era muito difícil ir para sala. Apenas as meninas conversavam comigo na escola; os meninos não chegavam perto de mim. Já chegaram a jogar bolinha de papel na minha cabeça; uma vez colocaram uma lata de lixo em mim, o que fez com que deixasse de ir à escola por um tempo. Ninguém me ajudava com as atividades, aí me chamavam de burra. Por causa disso, eu prefiro vir pra cá; quando descobri que tinha a EJA. Até a minha prima⁷ já sofreu preconceito; os meninos chamavam ela de doida (Maria)

As barreiras atitudinais é uma das faces do capacitismo, e em sua dissertação, Shimono (2008) evidencia que, em comparação com as barreiras atitudinais, as barreiras físicas parecem ser mais fáceis de serem superadas, visto que dependem de mudanças culturais, do exercício e desenvolvimento e novas convicções que permeiam as relações entre sociedade e a deficiência. Por outro lado, as barreiras atitudinais causam mais consequências a esse grupo social, uma vez que tal violência leva os sujeitos a sofrimento psicológico por meio de mecanismos de coação, ocasionando impactos na formação da identidade desses sujeitos. Isso pode ser observado na fala de Alan que, quando questionado acerca da sua relação com a deficiência, evidencia um estado de negação ocasionado pelas inúmeras situações de discriminações que já enfrentou.

Em suas palavras:

Não. Não aceito, porque ninguém gosta de ser amigo de especial. Queria voltar a estudar na escola regular, porque já me falaram que aqui é lugar de doido, por isso quando perguntam para onde estou indo eu falo que estou indo a uma escola, mas não falo o nome. Eu tenho vergonha de vir para aqui.

⁶ A instituição recebeu um nome fictício com o objetivo de preservar a identidade do entrevistado.

⁷ Uma jovem com deficiência intelectual

A não aceitação da deficiência é influenciado pelos estigmas que a sociedade impõe neste grupo social. Segundo os estudos de Goffman (1988), o sujeito estigmatizado é aquele que sofre exclusão social por não se encaixar no padrão da sociedade, ficando à margem da sociedade. Em nossa atual sociedade, aqueles que vivem à margem por exemplo são: sujeitos com deficiência, sujeitos com doenças mentais, homossexuais, sujeitos egressos do sistema presidiário, aqueles que não se enquadram a um padrão de beleza, entre outros. Segundo o autor mencionado, esses fatores levam os sujeitos a se submeterem a procedimentos estéticos, como cirurgias plásticas, na busca da aceitação. Conforme destacado por Casassus (2009, p. 175), “Somos treinados a nos submeter. Por isso, frequentemente, vivemos a vida tal qual os outros a pensarem por mim”. Nesse sentido, as consequências dos estigmas na vida de Alan podem ser observadas, evidenciando que os sujeitos estigmatizados passam a se reconhecer como seres menores.

Na visão de Goffman (1988, p. 11), os sujeitos estigmatizados têm sua identidade fragilizada, principalmente porque “aqueles que têm relações com ele não conseguem lhe dar o respeito”. O meio que as pessoas com deficiência estão inseridas é de suma importância para a construção identitária desses sujeitos, em especial os familiares. No caso de José, a aceitação acerca da sua deficiência já é presente em sua vida, contudo o seu pai ainda está relutante em aceitar as características do seu filho, resultando em situações de violência física.

Em suas palavras:

Eu aceito, meus pais não aceitava antes, principalmente meu pai, ele me batia muito, na verdade até hoje ele bate quando eu não consigo fazer as coisas direito, ele fala que é a preguiça, mas não é. Eu sou um pouco mais lento que os outros, mas se você tiver paciência e me ensinar, eu consigo fazer.

Segundo as reflexões do autor Casassus (2009), nossos preconceitos nos impedem de enxergar as potencialidades de outros sujeitos, o que ocorreu com José, visto que o pai coloca em primeiro lugar sua deficiência, não enxergando o filho e suas potencialidades. Tal fato ocorreu porque, antes do nascimento dos filhos, os pais costumam idealizar o corpo e as emoções deles de acordo com os padrões exigidos pela sociedade. Quando recebem a notícia do diagnóstico, as perspectivas acerca do futuro dessa criança desmoronam, dando espaços ao luto e aos estigmas acerca da deficiência.

De acordo com o estudo das autoras (Oliveira e Polleto, 2015), os sentimentos e emoções vivenciados pelos pais de filhos com deficiência estão divididos em seis estágios emocionais: choque, negação, tristeza, cólera, equilíbrio e reorganização. O estágio do choque paralisa os pais, dificultando a compreensão acerca do diagnóstico do seu filho.

O estágio da negação é uma defesa que os pais utilizam para camuflar a sua dor. Neste estágio, os pais não conseguem dissociar o filho da sua deficiência. A fase da tristeza é marcada pela presença dos choros incessantes, o sentimento de desamparo, culpa, ansiedade e até mesmo de vergonha em apresentar estes filhos à família e à sociedade. O estado da cólera ocorre quando os pais se revoltam contra o diagnóstico dos seus filhos, vivenciando uma irritação extrema, onde questionam os fatores que ocasionaram a deficiência (Oliveira e Polleto, 2015).

No estágio de equilíbrio, os pais sentem-se mais calmos, ocorrendo uma aproximação com os filhos, adquirindo mais paciência. No último estágio atribuído de reorganização, os pais não enxergam apenas os limites dos seus filhos, mas as suas potencialidades, assim tendo uma relação mais saudável. No entanto, as pesquisadoras (Oliveira e Polleto, 2015) afirmam que nem todos os progenitores alcançam os estágios de equilíbrio e reorganização, ficando estagnados nos estágios anteriores, o que é o caso do pai de José que é violento diante das limitações do seu filho.

4.2 Universo emocional

Nesta seção tratou-se de contextualizar a relação dos entrevistados com a Educação Emocional e os estímulos emocionais das emoções primárias, além de compreender os benefícios da Educação Emocional para o empoderamento desses sujeitos.

Quando indagados acerca das vivências de Educação Emocional, todos os seis participantes afirmaram que gostaram de participar das vivências proporcionadas pelo projeto. Segundo Gonsalves (2015), para atuar de forma emocionalmente saudável, os sujeitos necessitam ser capazes de diferenciar as emoções, compreender as suas funções e refletir sobre as mesmas. Essas habilidades são fundamentais para se viver bem.

Através das falas dos entrevistados foi contextualizado os benefícios da Educação Emocional em suas vidas:

Sim, tenho vontade de falar sobre o que passei. As oficinas das emoções são boas, me ajudam a me abrir com as pessoas, eu tenho oportunidade para falar (Alan).

Sim, porque me ajudou a desabafar (Maria).

Sim, porque me ajudou a decidir o que eu quero e o que eu não quero (Thiago).

Sim, porque é um aprendizado. Ajudou a pensar na independência,

agora eu gosto do meu trabalho. Eu consegui refletir sobre o que já passei (José).

A autora mencionada anteriormente, em seus estudos, afirma que para os sujeitos se libertarem daquilo que os oprime, é necessário lutar contra opressões de ordem material, como o não acesso a direitos básicos (habitação e alimentação); opressões físicas (estupros e todo tipo de violência física); e por fim, lutar contra as opressões emocionais (aquelas que desqualificam o outro). Dessa forma, as vivências em Educação Emocional oportunizaram que os estudantes falassem por si, o que de fato é de suma importância, uma vez que as vozes dos sujeitos com deficiência são silenciadas em uma sociedade capacitista.

A Educação Emocional auxilia na autonomia em tomadas de decisões, como ocorreu com Thiago, que por meio das vivências realizadas conquistou sua autonomia para escolher o que é melhor para sua vida. As experiências proporcionadas pela Educação Emocional na vida de José o auxiliaram a pensar acerca da sua independência e a gostar do seu trabalho, visto que por causa da violência física e psicológica que sofre por parte do pai, acreditava que o seu trabalho era insignificante.

As emoções desempenham um papel essencial em nossas vidas, influenciando a maneira como lidamos com acontecimentos do nosso dia a dia. Quando questionados acerca das emoções que estavam mais sentindo nos últimos dias, os participantes responderam:

Tristeza, porque quero desistir de tudo. Eu não consigo. Fico em casa. O preconceito me deixa com raiva, triste e desanimado. Eu já tive depressão por causa disso, atrapalhou todos os meus estudos. Tô desanimado, perdi a vontade de vir à escola e vir para Funad. Quero desistir de tudo, quero ficar em casa (Alan).

Raiva. Por causa do preconceito. Sofri discriminação na escola, por isso eu ficava triste, as vezes eu chorava. Não tinha mais vontade de ir à escola (Maria).

Raiva, tem pessoas que causam muita raiva na gente (Bela).

Alegre porque vou lançar o livro, e estou estudando mais sobre design (Carlos).

Alegre, porque eu consegui minha meta de 500 reais porque foi meu esforço trabalhando no dia a dia (Thiago).

Estou calmo, mais amigável com a minha família. A Educação Emocional me ajudou a falar com a minha família (José).

O Estímulo Emocional Competente-EEC é um potencial significativo que pode ser interno ou externo ao sujeito. Este estímulo gera uma resposta rápida ao organismo de acordo com sua leitura da situação (Possebon, 2017; Martins, 2004). Através das falas de Alan, Maria

e Bela, foi possível elencar o capacitismo como principal Estímulo Emocional Competente para as emoções tristeza e raiva. As situações de discriminação que os participantes enfrentaram os desregularam emocionalmente nas emoções mencionadas, e chegando a atrapalhar o desenvolvimento escolar de Alan e Maria, visto que a emoção tristeza “está vinculada com uma perda de algo importante, ocasionando no indivíduo um complexo estado de ânimo que vai desde a redução da atividade cognitiva e motora até a elaboração de pensamentos ruminantes, destrutivos ou pessimistas” (Possebon, 2017, p. 62). Segundo a concepção de Casassus (2009), quando as necessidades dos seres humanos são asseguradas, ocorre desenvolvimento e plenitude. Não assegurá-las produz abatimento e limitações nos sujeitos, como exemplificado nas falas dos participantes. Vale ressaltar que suas limitações em relação aos estudos não são causadas pela deficiência, mas sim pelas situações excludentes, traduzidas em barreiras físicas, atitudinais e curriculares.

A raiva é uma emoção caracterizada como uma resposta primária e imediata do organismo diante um obstáculo que impede os sujeitos de alcançarem um objeto e/ou na satisfação de uma necessidade, preparando o corpo para enfrentar uma situação considerada ofensiva ou depreciativa (Possebon, 2017), como as situações de discriminação mencionadas nos discurso participantes Alan, Maria e Bela enfrentaram. Por ser uma emoção universal, presente em todos os sujeitos e culturas, esta emoção deve ser compreendida e vivenciada de maneira saudável. No entanto, quando se refere às pessoas com deficiência esta emoção é associada à deficiência, e não ao fato dela ser inata, assim tornando esses sujeitos vulneráveis, ocasionando na formação da sua identidade, no processo de socialização e nas relações de afetividade consequências negativas.

A emoção alegria está associada a conquistas por ter conseguido alcançar as metas estabelecidas, prazer pelo sucesso e bom humor (Martins, 2004). A alegria, assim como as demais emoções primárias é inata e neutra, possuindo a função adaptativa de afiliação, ou seja esta emoção influencia atitudes positivas para si e para o outro, colaborando para o surgimento de altruísmo e empatia (Possebon, 2017). Esta emoção está presente nos relatos de Carlos e Thiago, que alcançaram as suas metas estabelecidas, já José se sente mais calmo, conseguindo conversar com os seus familiares. Tal conquista ocorreu porque as vivências em Educação Emocional ensinam aos sujeitos técnicas de regulação emocional como: meditação, dinâmicas em grupos e aromaterapia, objetivando possibilitar o amadurecimento emocional dos sujeitos, indo de encontro com as reflexões de Casassus (2009), que afirma que os sujeitos que conseguem se conectar com uma emoção reconhecendo o seu estímulo alcançam o seu bem estar social e individual.

Segundo Araújo (2022), uma Educação fundamentada nas vivências em Educação Emocional possibilita que os sujeitos considerem valores e respeito à vida, promovendo constantes reflexões sobre atitudes e responsabilidades, desenvolvendo autoestima por meio do autoconhecimento, tornando os educandos mais seguros de si, com mais empatia pelos demais e aptos para resoluções de problemas. Esses benefícios ficaram evidentes no relato de José, que, após vivenciar uma educação alicerçada nos princípios da Educação Emocional, tornou-se apto para lidar com as dificuldades em seu ambiente familiar, construindo vínculos por meio de diálogos com seus familiares.

4.3 Vida afetiva

Nesta categoria, tratou-se de compreender questões da vida social, como amizades, sexualidade, namoro e casamento. Todos os participantes são heterossexuais e estão solteiros, com exceção de José, que está namorando.

Quando indagados acerca da facilidade em fazer amizade, os participantes relataram que têm mais facilidades em fazer amizades com os seus pares com deficiência. Em seus relatos:

Eu tenho mais facilidade para fazer amigos com deficiência. As pessoas sem deficiência não querem fazer amizade. Tinha três amigos, quando eles descobriram sobre mim, me bloquearam (Alan).

Tenho, mas com pessoas daqui. Costumo sair com Maria (Bela).

Devido ao preconceito que surge através de estereótipos e incompreensão da deficiência, os sujeitos com deficiência têm mais facilidade de fazer amizades com os seus pares, como pode ser observado nos relatos acima. Resende *et al* (p. 99, 2008), afirma que “algumas pessoas têm medo, inclusive, de conviver com as pessoas com deficiência, como se a deficiência fosse ‘contagiosa’”. Os autores em suas reflexões afirmam que não há um sujeito que por suas condições emocionais, físicas, culturais, sociais ou econômicas sejam iguais aos outros, e é justamente na diversidade que devemos buscar e extrair as riquezas que nos acrescentam e completam, desse modo, é necessário que todos estejam abertos para conviver com a diversidade existente em nossa sociedade.

Como as demais pessoas, os sujeitos com deficiência estão em constante interação com o seu meio sócio cultural, atuando e interferindo como sujeito ativo neste contexto, contudo, também está em constante interação com o que o meio oferece de favorável ou desfavorável a seu desenvolvimento pessoal e social (Resende *et al.* 2008). Quando

questionados sobre sair com os amigos, todos afirmaram que gostam de sair para se divertir, costumam ir à igreja, praça, shopping e lanchonete. No entanto, Maria falou sobre a falta de acessibilidade que a impede de sair com mais frequência.

Em suas palavras:

Falo apenas pelo whatsapp. Para sair é difícil, não tem muita acessibilidade. Mas quando minha mãe chama Bela, saímos (Maria).

De fato, cada vez mais a sociedade vem se tornando mais acessível, especialmente devido às leis e diretrizes que surgiram para assegurar os direitos das pessoas com deficiência. No entanto, questões como essas relatadas por Maria ainda são frequentes no cotidiano dos sujeitos com deficiência, indo contra a constituição de 1988, que afirma em seu artigo 5º, que todos os sujeitos têm a liberdade de ir e vir. Além disso, a falta de acessibilidade é contrária ao conceito do Desenho Universal, que surgiu a partir da constatação que recursos acessíveis beneficiam o cotidiano dos sujeitos com e sem deficiência, uma vez que “garantir o ir e vir das pessoas com deficiência criar-se-á uma situação de conforto e segurança para toda a população” (Resende *et al.*, p. 50, 2008).

A difusão da acessibilidade oportuniza às pessoas com deficiência de participarem plenamente na sociedade, em igualdade condições com as demais pessoas, e o não reconhecimento desse direito, é uma forma da sociedade praticar a discriminação contra este grupo social, excluindo-os do acesso pleno às oportunidades e aos bens sociais que lhe são devidos por direito (Resende *et al.*, 2008).

Quando questionados sobre assuntos relacionados a namoro e possíveis casamentos, os participantes afirmaram o seguinte:

Quero ser pai. Quero ter só três filhos (Alan).

No momento eu não quero namorar (Bela).

Não quero namorar, casar ou ter filhos (Maria).

Pretendo namorar e formar uma família (Carlos).

Sim, já faz dois meses. Conheci ela na oficina de gráfica (José).

Já namorei, mas agora eu estou em outro objetivo. As pessoas já falam que não posso namorar por causa da deficiência, mas eu sei que posso. Eu já sei lavar roupa, limpar uma casa e cozinhar. Agora eu quero morar só, a Educação Emocional me ajudou a ter confiança nisso. No futuro, eu quero casa e ser um bom pai (Thiago).

Todos os sujeitos têm a liberdade de escolher se desejam ou não iniciar um relacionamento amoroso, se pretendem ou não construir uma família e se essa família vai ser constituída por filhos ou não. No entanto, para alguns sujeitos com deficiência tem sido negado este direito, como é o caso de José, quando indagado se costumava sair com sua namorada ou ter momentos de privacidade. Em seu discurso, José relatou: "*Não porque minha mãe não me deixa, ela me segura, porque ela tem medo que aconteça sabe*⁸. *Mas já falei para minha mãe que quero ser independente*". Por causa dos tabus existentes, alguns pais proíbem seus filhos com deficiência de namorarem ou até mesmo de interagir com outras pessoas, inclusive, os proibindo de saírem como no caso de José (Resende *et al.*, 2008).

O capacitismo enraizado em nossa sociedade faz com que os sujeitos desacreditem que pessoas com deficiência podem oferecer amor ou ser amados, tal pensamento é fruto do imaginário de que todas as pessoas com deficiência são assexuadas, como ocorreu com Thiago que relatou que já escutou que não podia namorar por causa da sua deficiência. Contudo, ao reconhecer suas potencialidades, não permitiu que tal discriminação impedisse de usufruir os seus direitos e desejos. Além disso, sua confiança em si mesmo foi fortalecida por meio da Educação Emocional, dado que este campo surge como um caminho de superação dos obstáculos impostos pelo capacitismo (Bezerra; Dantas, 2019).

4.4 Fortalecimento da identidade, tomada de decisões e empoderamento

Esta categoria auxiliou a compreensão acerca da importância do fortalecimento de identidade para o empoderamento, além de compreender como tais fatores os auxiliam para uma vida independente.

Todos os seis participantes almejam terminar seus estudos para conseguir ingressar no mercado de trabalho, e assim conseguir independência financeira. Com exceção de Carlos, Thiago e José, Maria, Bela e Alan ainda estão em processos de alfabetização, tendo como sonho aprender a ler e escrever para ingressar na universidade e /ou conquistar autonomia, como podemos observar nos relatos a seguir:

Quero ser professor de Libras. Meu sonho é aprender a ler para poder fazer o curso de Libras (Alan).

Meu maior desejo é aprender a ler para fazer tudo sozinha. Eu sei de muitas coisas, mas ainda quero saber mais (Maria).

⁸ O medo é referente a relações sexuais

Meu maior desejo é aprender a ler para ter autonomia para fazer as tarefas sozinhas. Penso em ir a Universidade, quero ser veterinária (Bela).

Os participantes têm consciência que a educação é um meio de conquista da autonomia, e é por meio dela que os sujeitos podem ingressar em uma universidade. No entanto, devido a exclusão que enfrentaram no ensino regular, o processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos foi prejudicado, resultando na não alfabetização na idade prevista. Em suas reflexões, Shimono (2008) defende que o ambiente escolar assume um papel principal no movimento em prol da inclusão, tornando-se urgente a revisão das práticas educacionais, visto que “garantir a formação profissional da pessoa com deficiência é condição básica para o seu acesso e permanência no mercado de trabalho” (p.17, 2008).

O reconhecimento da identidade enquanto pessoa com deficiência, juntamente com a apropriação da história do seu grupo social, sua trajetória de vida e seus direitos, é essencial. Além disso, adquirir competências de expressão, reivindicação, participação, comunicação e liderança da sua própria vida, é o ponto de partida para as pessoas com deficiência se tornarem empoderadas e autoadvogadas de suas vidas (Dantas, 2014). O reconhecimento identitário está presente nas palavras de Carlos, Thiago, Maria e Bela, como pode ser visto a seguir:

Aceito, mas tem um nome da minha deficiência que eu não gosto, porque é um nome que não é bem assim, acho que deveria ser outro nome. Você sabe o que é paralisia cerebral? eu não gosto desse nome porque parece que o cérebro está parado, e não é assim. E eu convivo normal né, minha vida não parou. Eu tenho paralisia cerebral, mas isso não me atrapalha de forma nenhuma (Carlos).

No início eu senti dificuldade, senti como se eu não tivesse nada dentro de mim. Agora eu aceitei. Aqui é bom. Na outra escola eu sofria bullying, eu falava que era normal. Porque se eu venho para cá é porque eu tenho alguma deficiência, e é normal. No início eu não entendia bem, mas minha mãe junto com o médico me explicou sobre a minha deficiência. Ai, eu fui desenrolando, no início eu dependia dela, mas agora não, consigo fazer as minhas coisas, uma faxina, trabalhar e fazer minhas metas. Mesmo que o pessoal diga que eu não vou conseguir, eu digo que consigo (Thiago).

Eu aceito, mas o problema está nas pessoas que não aceitam. Eu me viro sozinha, consigo tomar banho sozinha, faço as coisas, sei me vestir sozinha. Meu irmão me ajuda quando eu preciso ir ao shopping com a minha prima, ele é paciente comigo (Maria).

Eu aceito, acho normal. O problema está no mundo (Bela).

A aceitação da deficiência ocasiona consequências positivas na vida dos sujeitos, como: capacidade do indivíduo com deficiência perceber suas potencialidades; avaliar atributos e capacidades, não apenas baseados em aspectos físicos, mas também em outros como persistência e inteligência; passar a enxergar a deficiência como uma das suas características, e não como a única (Resende *et al.*, 2008).

Segundo Dantas (2011), o empoderamento é um processo de desenvolvimento de potencialidades individuais, objetivando tornar a pessoa apta a direcionar a sua vida de acordo com os seus sonhos e desejos. Nesse sentido, a Educação Emocional é um caminho para os sujeitos com deficiência vivenciarem o desenvolvimento do empoderamento, dado que este campo reconhece e valoriza a singularidade de cada indivíduo, oportunizando o desenvolvimento de suas potencialidades, contribuindo para a viabilização da voz desse grupo social. A seguir podemos observar a opinião dos participantes acerca da importância da viabilização de suas vozes:

Eu acho importante eu falar por mim para as pessoas começarem a me respeitar (Maria).

É importante porque tem muito preconceito. Às vezes as pessoas falam porque não conhecem, por isso tem que ter aula e palestras para todo mundo entender o que é uma deficiência. Eu acho importante lutar pelos meus direitos. A gente tem deficiência, mas temos necessidades como todo mundo, temos metas e objetivos. Todos nós somos seres humanos (Carlos).

Sim, todo mundo é igual e tem um sonho a ser realizado. A Educação Emocional me ajudou o jeito certo de falar sobre a deficiência, sobre o que eu posso alcançar, que posso ter objetivos (Thiago).

O relato de Carlos vai de encontro às reflexões de Resende (2008) que afirma que as pessoas com deficiência, assim como os demais seres humanos, também têm necessidades, direito de viver em comunidade e de fazer suas próprias escolhas. Segundo Gonsalves (2015, p. 86) “a capacidade do ser humano de ter consciência de si próprio, de refletir sobre suas próprias escolhas, vai marcar decisivamente os seus processos emancipatórios”. Pode-se compreender que Thiago adquiriu a autoconsciência, sendo apto em direcionar sua vida a partir de suas escolhas, além disso, quando questionado sobre o que faz diante de uma barreira, relatou o seguinte: “*Eu crio coragem, eu preciso às vezes de uma ajuda, um empurrãozinho. Mas eu consigo, eu falo para mim mesmo que consigo*”. As vivências em Educação Emocional colaboraram para o empoderamento de Thiago de maneira que aprenda a lidar com situações que exijam dele autoconhecimento emocional, como por exemplo lidar com as barreiras impostas pelo capacitismo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da pessoa com deficiência é marcada por estigmas que, por vezes, fragilizam sua identidade, dificultando o processo de empoderamento. Diante deste contexto, a Educação Emocional se torna um caminho para o empoderamento e a quebra do ciclo do capacitismo na vida desses sujeitos.

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo geral de analisar a importância da Educação Emocional como um caminho para as pessoas com deficiência vivenciarem um processo de empoderamento e quebra do capacitismo em suas vidas, buscando responder a pergunta orientadora da pesquisa: Como a Educação Emocional pode contribuir para a vivência de um processo de empoderamento em estudantes com deficiência?

Considerando os relatos dos jovens entrevistados, conclui-se que o capacitismo como principal motivo da transferência dos participantes das escolas regulares para a instituição de Educação Especial. Mesmo com leis e diretrizes que afirmam o direito das pessoas com deficiência em ter suas atividades adaptadas à sua realidade e em frequentar um ambiente educacional acessível, às escolas que frequentaram anteriormente não tinham os mecanismos necessários para assegurar os direitos educacionais desses jovens. Além disso, foi evidenciado que o capacitismo é o principal estímulo emocional das emoções primárias tristeza e raiva nesses jovens e adultos. Diante dessa realidade, a inclusão de vivências em Educação Emocional que contemplem práticas que valorizam e reconheçam a diversidade, tem potencial de resultar na inclusão social dos sujeitos com deficiência.

O estudo identificou que a Educação Emocional oportunizou os jovens em refletir acerca das situações de discriminações que sofreram no seu percurso educacional e em outros contextos sociais, possibilitando assim uma mudança no ambiente que estão inseridos, em consonância com a concepção da pedagogia emancipatória. Além disso, a pesquisa verificou que práticas em Educação Emocional fortalecem a identidade dos sujeitos com deficiência, constituindo um caminho para o empoderamento.

Com a realização da pesquisa, espero contribuir para a elaboração de novos estudos sobre o campo da Educação Emocional e o empoderamento das pessoas com deficiência, com objetivo de promover a participação dessas pessoas nos diferentes espaços da sociedade.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Maria Dalvaneide de Oliveira. **A educação emocional na perspectiva do cuidar de si: um estudo com as docentes da educação de jovens e adultos do programa rede de vivências do SESC Pernambuco-Brasil**. 2022. Tese de Doutorado.
- BERNARDES, Adriana Oliveira. Da integração à inclusão, novo paradigma. **Revista Educação Pública**, v. 10, n. 9, 2010.
- BEZERRA, Maria Maysa Romão; DE MORAIS, Vitória Monteiro; DANTAS, Taísa Caldas. **Educação emocional para estudantes com deficiência intelectual em tempos de pandemia**, 2022.
- BEZERRA, Andreza Vidal; DANTAS, Taísa Caldas. **A Vivência da Emoção do Medo em jovens com deficiência intelectual: um caminho para o empoderamento**, 2019.
- Brasília, DF: Presidente da República, (2016). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/contituicao/contituicao.htm. Acesso em 24 jan. 2024
- BISQUERRA, R. A. Prevención del acoso escolar con Educación Emocional. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 2014.
- CASASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: UNESCO, Liber Livros Editora, 2009.
- CADORI, Solange. **Autismo e escola: desafios da inclusão no ensino regular**. 2022.
- Capellini, V. L. M. F., & Zerbato, A. P. (2019). **O que é Ensino Colaborativo?** São Paulo: Edicon
- DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. Editora Companhia das Letras, 2012.
- DANTAS, T. **Jovens com deficiência como sujeitos de direito: o exercício da autoadvocacia como caminho para o empoderamento e a participação social**. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2011.
- DANTAS, T. C. **Estudo da autoadvocacia e do empoderamento de pessoas com deficiência no Brasil e no Canadá**. Tese (Doutorado em Educação).UFPB/CE. João Pessoa, 2014.
- DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, p. 35-63, 2006.
- DE OLIVEIRA, Isaura Gisele; POLETTO, Michele. Vivências emocionais de mães e pais de filhos com deficiência. **Revista da SPAGESP**, v. 16, n. 2, p. 102-119, 2015.

DARWIN, Charles R. A expressão das emoções no homem e nos animais. [1872]. Tradução de Leon de Souza Lobo Garcia. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direito das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade**. WVA, 2007.

GONSALVES, Elisa pereira. **Educação e Emoções**. Editora Alinea, 2015.

GONSALVES, E.P. **As Emoções Autoconscientes: culpa, vergonha, orgulho e hybris**. 1. ed. , 2017. v.1. 60p.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

JUNIOR, Iramar; SILVA, Carlos Loreto. Agentes de inclusão: Reflexões sobre as especificidades das pessoas com deficiência. *In: _____*. (org.). **O Capacitismo e a necessidade de um novo olhar sobre as pessoas com deficiência**. Recife: Tarcísio Pereira Editor, 2018. p.57-67.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em aberto**, v. 5, n. 31, 1986.

NESTA CONVENÇÃO, Os Estados Partes. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. 1999.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al. Fundamentos em educação inclusiva. **Natal, RN: Editora da UFRN**, p. 9, 2011.

MARTINS, J. M. **A lógica das emoções na ciência e na vida**. Editora Vozes, Petrópolis, 2004.

MARQUES, Janote Pires. A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. *In: Educação em Foco*, ano 19 - n. 28 – mai./ago. 2016 p. 263-284. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1221/985>.

MEIRELLES, Mauro; INGRASSIA, Thiago. Perspectivas teóricas acerca do empoderamento de classe social. **Revista Eletrônica Fórum Paulo Freire**, v. 2, n. 2, p. 1-9, 2006.

POSSEBON, Elisa. **O universo das emoções: uma introdução**. João Pessoa: Libellus, 2017.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista de saúde pública**, v. 29, p. 318-325, 1995.

RAIMUNDO, Elaine Alves. **Contextos históricos, políticos e legais da educação especial**. Editora Senac São Paulo, 2020.

RESENDE, Ana Paula Crosara et al. A Convenção sobre os Direitos das pessoas com deficiência comentada. **Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos**, p. 164, 2008.

ROSSETTO, Elisabeth et al. Aspectos históricos da pessoa com deficiência. **Educere et Educare**, v. 1, n. 1, p. 103-108, 2006.

SANTOS, J. P da C dos. VELANGA, C, T. BARBA, C. H. Os paradigmas históricos da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, vol 14, no 35, 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

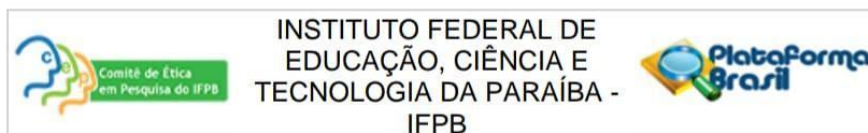
SOARES, Alessandra Miranda Mendes. **Nada sobre nós sem nós: Estudo sobre a formação de jovens com deficiência para o exercício da autoadvocacia em uma ação de extensão universitária**. 2010.

SHIMONO, Sumiko Oki. **Educação e Trabalho: caminhos da inclusão na perspectiva da pessoa com deficiência**. Tese (Dissertação de mestrado) -Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 118. 2008.

VENDRAMIN, Carla. Repensando mitos contemporâneos: o Capacitismo. **Simpósio Internacional Repensando Mitos Contemporâneos**, 2019.

APÊNDICES

Apêndice A- Parecer de comitê de ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Vivências de educação emocional com estudantes com deficiência: um caminho para o empoderamento

Pesquisador: Taisa Caldas Dantas

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 73427823.1.0000.5185

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.549.066

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado "Vivências de educação emocional com estudantes com deficiência: um caminho para o empoderamento" é uma pesquisa vinculada ao Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Pesquisa social, exploratória, de abordagem qualitativa, cujo objetivo primário é "Desenvolver momentos pedagógicos em educação emocional com estudantes com deficiência da Escola Estadual de Educação Especial Ana Paula Ribeiro Barbosa Lira, localizada na Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência (FUNAD) com o fim de proporcionar um processo de empoderamento, o fortalecimento emocional desses estudantes e a consequente melhoria do processo de ensino-aprendizagem". O argumento central do referido trabalho é o de que o autoconhecimento e a vivência das emoções proporcionados pela educação emocional, pode contribuir para o empoderamento de pessoas com deficiência através do desenvolvimento de novas competências e habilidades que trazem autonomia e melhoria do bem-estar subjetivo. O estudo constará das seguintes fases: Primeira etapa: reuniões com a equipe da escola para diagnóstico do contexto escolar; Segunda etapa: organização de materiais para as atividades; Terceira etapa: aplicação de "roteiro de entrevista" denominado diário das emoções, por meio de grupo focal com os estudantes e de grupo focal com professores, guiado por roteiro de entrevista; Quarta etapa: momentos (oficinas e palestras) de reflexão em educação emocional. A pesquisa contará com 20 (vinte) participantes, sendo 17 (dezessete) estudantes,

Endereço: Avenida João da Mata, 256, Bloco PRPIPG, térreo
Bairro: Jaguaribe **CEP:** 58.015-020
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3612-9725 **Fax:** (83)3612-9706 **E-mail:** eticaempesquisa@ifpb.edu.br

Apêndice B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Vivências de educação emocional com estudantes com deficiência: um caminho para o empoderamento.

Responsável pela pesquisa: Prof^ª Dr^ª Taísa Caldas Dantas

Este documento que você está lendo é chamado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que tem como base a resolução RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012, que considera respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos. Ele contém explicações sobre o estudo que seu filho(a) está sendo convidado a participar. Antes de decidir se permitirá a participação (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Caso decida permitir a participação do seu filho(a), você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo. Antes de assinar faça perguntas sobre o que não tiver entendido bem.

O(a) responsável por este estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo). O consentimento e a participação é voluntária, o que significa que seu filho poderá desistir a qualquer momento, e você retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade, bastando para isso entrar em contato com o(a) pesquisador(a). Meu nome é Taísa Caldas Dantas, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato pelos telefones: (83)_____

_____ -

_____ou (83)_____ - _____.

Esta pesquisa foi analisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB (CEP/IFPB), o qual tem o objetivo de garantir a proteção dos participantes de pesquisas submetidas a este Comitê. Portanto, se você desejar maiores esclarecimentos sobre seus direitos como participante da pesquisa, ou ainda formular alguma reclamação ou denúncia sobre procedimentos inadequados dos pesquisadores, pode entrar em contato com o Comitê

de Ética em Pesquisa do IFPB (CEP-IFPB) no endereço Av. João da Mata, 256, Jaguaribe, João Pessoa, PB. Telefone: (83) 3612-9725 com horário de atendimento de segunda à sexta, das 12h às 18h. Ou ainda, em caso de dúvidas, favor encaminhar para eticaempesquisa@ifpb.edu.br.

Essa pesquisa tem como objetivo: Desenvolver momentos pedagógicos em educação emocional com os estudantes com deficiência da Escola Estadual de Educação Especial Ana Paula Ribeiro Barbosa Lira, localizada na Fundação Centro Integrado de Apoio à Pessoa com Deficiência (Funad) com o fim de colaborar com o empoderamento desses estudantes.

Caso decida permitir o consentimento, seu filho(a) será submetido(a) ao(s) seguinte(s) procedimentos:

<i>Aplicação do questionário ‘ Diário das Emoções’ – com o fim de realizar o diagnóstico emocional dos estudantes com deficiência.</i>
<i>Momentos pedagógicos de reflexões teórico- metodológicas com foco no empoderamento e na educação emocional.</i>

Durante os encontros poderá ser solicitado, se necessário, que seu filho(a) responda a algum questionário e/ ou preencha fichas com informações complementares. Todas as informações obtidas serão sigilosas. O material com as informações (gravações,entrevistas, questionários) ficará guardado em local seguro sob a responsabilidade do(a) pesquisador com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade. A divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição à qual pertence seu familiar ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade. Qualquer material que indique a participação não será liberado sem a sua permissão. Seu filho(a) está livre para desistir a qualquer momento.

Riscos e Benefícios da Pesquisa. (Protocolo de minimização de Riscos)

Levando-se em conta que se trata de uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização, existem potenciais riscos de ocorrer ansiedade e/ou constrangimento ao responder ao questionário, de modo que as providências e cautelas para minimizar ou evitar os eventuais riscos consistem em oferecer ao participante a opção de interromper o preenchimento do instrumento de coleta de dados a qualquer momento antes de concluir a pesquisa, sendo interrompido também mediante constatação, por meio das pesquisadoras, de qualquer dano aos participantes da pesquisa. A possibilidade dos participantes da pesquisa, no momento de suas narrativas se sentirem constrangidos por revelarem experiências pessoais, bem como se emocionam ao falar de episódios do passado como alunos dos autores que são objeto de nossa pesquisa. Caso isso aconteça, nos comprometemos em oferecer uma escuta psicológica quando necessário, com a psicóloga Elisa Ellen Lima dos Santos CRP 13/5398. Salientamos que, em nenhum momento, ninguém saberá que ele(a) estará, está ou esteve participando desta pesquisa, ou que resolveu desistir durante o processo, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações, as quais ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora responsável.

Apresentando risco mínimo pois se trata de um estudo que emprega técnicas e métodos de pesquisa que não realiza nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos indivíduos que participam no estudo.

Os benefícios com a realização da pesquisa está relacionado a mudança de uma nova maneira de viver, frente à problemática estudada, quando os participantes são questionados sobre suas emoções, eles são levados a refletir e ressignificar momentos que talvez eles não tivessem compreendido antes. Como pesquisador estou disponível para auxiliar e minimizar qualquer risco e aberto ao diálogo.

Taísa Caldas Dantas

Assinatura do pesquisador_____.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, RG/ CPF

_____, li esse Termo de Consentimento E compreendi a natureza e objetivo do estudo para o qual autorizo a participação da criança/adolescent e sob minha responsabilidade no estudo **“Vivências de educação emocional com estudantes com deficiência da FUNAD: um caminho para o empoderamento”**, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) Taísa Caldas Dantas sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da sua participação. Foi-me garantido que posso retirar este consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Como também já compreendo que não haverá nenhum custo com a participação na pesquisa

_____, _____ de _____ de .

Nome Assinatura do responsável pelo participante:

Nome Assinatura pesquisador:

OBSERVAÇÃO: O responsável pelo participante receberá junto com o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, u ma cópia da CARTILHA DO PARTICIPANTE EM PESQUISA disponível no site da Plataforma Brasil

Apêndice C- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Vivências de educação emocional com estudantes com deficiência: um caminho para o empoderamento.

Responsável pela pesquisa: Prof^ª Dr^ª Taísa Caldas Dantas

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **Vivências de educação emocional com estudantes com deficiência: um caminho para o empoderamento**. Seus responsáveis legais permitiram que você participasse. O objetivo desta pesquisa é desenvolver momentos com dinâmicas que falam sobre educação emocional com os estudantes com deficiência que frequentam a escola. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser. É um direito seu. Não terá nenhum problema se decidir a qualquer momento desistir de participar.

A pesquisa será feita no(a) Escola Estadual Ana Paula Ribeiro Barbosa Lira, onde você participará de uma conversa e momentos de dinâmicas. Esta pesquisa é considerada segura, mas é possível ocorrer vergonha, constrangimento, desconforto ao responder as perguntas. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone 83-XXXXXX. Mas há coisas boas que podem acontecer como pensar melhor sobre suas emoções, vê outras maneiras de enfrentar os problemas que aparecem na sua vida.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa. Não falaremos a outras pessoas nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados em um trabalho científico, mas sem identificar o seu nome. Durante a execução você também terá contato com outros pesquisadores que fazem parte da pesquisa: Alyce Liberato Verissimo da Silva, Maria Maysa Romão Bezerra e Vitória Monteiro de Moraes.

Esta pesquisa foi analisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB (CEP/IFPB), o qual tem o objetivo de garantir a proteção dos participantes de pesquisas submetidas a este Comitê. Portanto, se você desejar maiores esclarecimentos sobre seus direitos como participante da pesquisa, ou ainda formular alguma reclamação ou denúncia sobre procedimentos inadequados dos pesquisadores, pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB (CEP-IFPB) no endereço Av. João da Mata, 256, Jaguaribe, João Pessoa, PB. Telefone: (83) 3612-9725 com horário de atendimento de segunda à sexta, das 12h às 18h. Ou ainda, em caso de dúvidas, favor encaminhar para eticaempesquisa@ifpb.edu.br.

Eu, _____

aceito participar da pesquisa **Vivências de educação emocional com estudantes com deficiência: um caminho para o empoderamento**. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar. Mas que também, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso ou me prejudicar. O(s) pesquisador (es) tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma via deste termo de assentimento, li ou meus responsáveis leram para mim, e concordei em participar da pesquisa.

Táisa Caldas Dantas

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

Nome e/ ou assinatura da criança/ adolescente/jovem:

_____ .

Nome e/ou assinatura dos pais/responsáveis:

_____ .

de _____ de .

OBSERVAÇÃO: O participante receberá junto com o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, uma via da CARTILHA DO PARTICIPANTE EM PESQUISA disponível no site da Plataforma Brasil. Em maio de 2024, será encaminhado para a instituição a devolutiva do resultado da pesquisa, para que todos os participantes tenham acesso aos resultados.

Apêndice D- Roteiro de entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nome: _____

Idade: _____ Tipo de deficiência _____

Escola

1. Como é a sua relação dentro da escola ? Você sente alguma dificuldade ou preconceito em relação a sua deficiência ? Quais ?
2. Como é a sua relação com os colegas e professores ?
3. Como você vem a escola (carro, ônibus) vem sozinho ou acompanhado?
4. Como era sua relação na escola regular ? Você sofreu alguma discriminação/preconceito por parte do gestor, professores e colegas de classe ?
5. A discriminação/preconceito atrapalha os seus estudos ?
6. Se existe alguma barreira/dificuldades, o que você faz para superá-las ?
7. Quais sonhos você tem em relação aos seus estudos ? Até que nível você pretende chegar (pretende fazer curso técnico ou universidade?)
8. A escola especializada te proporciona algum curso profissionalizante ?
9. Quando você tem um dia difícil na escola, o que você costuma fazer? (pode questionar desconta nos colegas, fica sozinho, fala com alguém sobre o que aconteceu)

Universo Emocional

1. O que são emoções?
2. Você gostou de participar das oficinas de Educação Emocional ? Como está a sua relação com as emoções depois das oficinas ?
3. Qual emoção você sente quando sofre alguma discriminação ?
4. Você consegue estudar quando sente alguma emoção que causa sensações desagradáveis ?

Tomada de decisões (Trabalho, vida independente)

1. Você trabalha ou pretende trabalhar? se sim em quê?
2. Qual a situação mais difícil que você passa que precisa tomar decisões? Por quê? Por que as pessoas não deixam? Por que você não sabe o que fazer? Exemplificar
3. Como você se sente quando não consegue tomar suas próprias decisões?

Vida afetiva/sexualidade

1. Você tem amigos? É fácil para você fazer amigos ?
2. Você costuma sair com os seus amigos?
3. Você namora ou pretende namorar?
4. Pretende construir uma família ?

Empoderamento

1. Qual a sua relação com a sua deficiência? Teve dificuldade de aceitar ?
2. Conhece alguma lei/diretrizes que asseguram o seu grupo social ?
3. Você está inserido em algum grupo/movimento que defendem as causas do seu grupo social?
4. Você acha importante as próprias pessoas com deficiência falarem por si?
5. Você se considera uma pessoa empoderada/protagonista da própria história ?