

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

FRANCIANNE FARIAS DOS SANTOS MAIA

**ESTRESSORES SOCIAIS, APOIO SOCIAL E COPING NO CONTEXTO
ESCOLAR: REPERCUSSÕES SOBRE TRANSTORNOS EMOCIONAIS DE
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA**

MANAUS-AM
2024

FRANCIANNE FARIAS DOS SANTOS MAIA

**ESTRESSORES SOCIAIS, APOIO SOCIAL E COPING NO CONTEXTO
ESCOLAR: REPERCUSSÕES SOBRE TRANSTORNOS EMOCIONAIS DE
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, da Faculdade de Educação – FAGED, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, como requisito para obtenção do Título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa 2: Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional.

Agência de Fomento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM.

Orientador: Prof. Dr. João Otacilio Libardoni dos Santos

MANAUS-AM
2024

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

M217e Maia, Francianne Farias dos Santos
Estressores sociais, apoio social e coping no contexto escolar:
repercussões sobre transtornos emocionais de estudantes com
deficiência física / Francianne Farias dos Santos Maia . 2024
148 f.: il.; 31 cm.

Orientador: João Otacilio Libardoni dos Santos
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do
Amazonas.

1. Direitos Humanos. 2. Inclusão. 3. Aluno com deficiência. 4.
Bullying. 5. Saúde Mental. I. Santos, João Otacilio Libardoni dos. II.
Universidade Federal do Amazonas III. Título

FRANCIANNE FARIAS DOS SANTOS MAIA

**ESTRESSORES SOCIAIS, APOIO SOCIAL E COPING NO CONTEXTO
ESCOLAR: REPERCUSSÕES SOBRE TRANSTORNOS EMOCIONAIS DE
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA**

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. João Otacilio Libardoni dos Santos
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Prof. Dr. Nilton Soares Formiga
Universidade Potiguar – UNP

Prof.^a Dra. Andréa Cristina Fermiano Fidelis
Universidade Potiguar – UNP

Prof.^a Dra. Maria Almerinda de Souza Matos
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof.^a Dra. Wânia Ribeiro Fernandes
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus que foi a minha força maior em todos os momentos, me permitiu sonhar e realizar algo que parecia impossível.

À Sagrada Família, por incontáveis vezes recorri à Jesus, Maria e José, pedindo intercessão e sabedoria.

Aos meus pais Albino e Lilian, por serem meu alicerce e suporte diário.

À minha irmã Christianne, meu porto seguro, força, incentivo, conselheira e alicerce em todos os momentos.

Ao meu esposo, é minha força, alicerce, companheiro, a pessoa que me incentiva sempre a ir em busca dos meus sonhos e ajudou o caminho a ser mais leve.

À minha avó Fátima, gratidão por suas orações, conversas e energias positivas.

À todos os amigos que me auxiliaram na pesquisa e estiveram juntos na caminhada acadêmica.

Aos colegas do LECOMH e Orientação que contribuíram e se colocaram à disposição para auxiliarem na pesquisa.

À Seduc pela autorização da pesquisa e disponibilidade.

Às escolas nas quais eu leciono, meus colegas de trabalho e gestoras que compreenderam algumas ausências e auxiliaram em meio a pesquisa.

À FAPEAM, pelo financiamento recebido.

À CAPES, pelo financiamento e incentivo às pesquisas no Amazonas.

Ao PPGE por todas as oportunidades de crescimento pessoal e profissional.

Aos professores que se disponibilizaram a contribuir na banca desta tese: Prof. Dr. Nilton Soares Formiga, Prof. Dra. Andréa Cristina Fermiano Fidelis, Prof. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos e Prof. Dra. Wânia Ribeiro Fernandes.

Aos responsáveis das escolas, que em meio a correria das atividades diárias me receberam, por vezes conversaram e estimaram energias positivas nessa trajetória. Gratidão aos gestores, pedagogos, professores de apoio escolar, administrativos e demais profissionais.

Aos pais, mães e responsáveis que autorizaram a participação dos estudantes nesta pesquisa.

Aos estudantes participantes da pesquisa, crianças e adolescentes que aceitaram contribuir neste trabalho, deixaram suas vozes e histórias descritas que vão além desta tese. Agradeço a confiança.

E por fim, agradeço ao meu orientador Prof. Dr. João Otacilio Libardoni dos Santos, o qual acreditou em mim ainda na graduação, ao dizer o primeiro “sim” para me orientar no TCC. A partir de então, me ensinou além dos artigos, dissertação e tese. Gratidão, professor!

RESUMO

As discussões sobre a deficiência pelo viés dos Direitos Humanos, expande as possibilidades de análises para uma investigação sociológica, baseadas nos princípios da dignidade humana e o respeito às diferenças, reconhecendo a deficiência como produto das barreiras impostas pela sociedade, estas físicas, atitudinais e simbólicas que contribuem para a discriminação, estigmas e exclusão social, frutos da desigualdade. Nesse sentido, sabendo-se que a inclusão escolar é um direito fundamental, garantido e conquistado para todas as pessoas, diversos estudos têm investigado a inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar por diferentes vertentes, assim, destacamos o campo da saúde mental como um dos indicativos para compreender a educação desenvolvida para esse público, pois as barreiras socialmente enraizadas poderão afetar a saúde mental do aluno e em consequência comprometer o seu direito à escolarização. Assim, elencamos como objetivo geral desta tese: Compreender de que forma os estressores sociais afetam os recursos pessoais e a saúde mental de estudantes com deficiência. A pesquisa é de caráter descritivo, de corte transversal com abordagem quantitativa, do tipo empírico-analítica e seguiu os pressupostos do estudo sociológico do Processo de Estresse e do Modelo baseado em Direitos Humanos. Participaram da investigação, 51 alunos com deficiência física, matriculados em escolas estaduais da cidade de Manaus. Para a coleta de dados utilizamos os seguintes instrumentos e a análise seguiu conforme suas orientações: Escala Califórnia de Vitimização do Bullying; Escala Conexão com a Escola; Escala RSQ-AS; Escala de Autoestima de Rosenberg e a Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse. Para verificar a hipótese elencada, um modelo de equações estruturais (SEM) foi empregado. A partir da comprovação da tese, identificamos que os alunos com deficiência física ao vivenciarem restrições quanto à sua plena participação, advindas das barreiras sociais impostas por um ambiente social excludente, sendo este a escola e todos os elementos que a compõe, demonstraram vivenciar estressores que comprometeram os seus recursos pessoais e sociais, corroborando para que esses jovens apresentassem indicativos de transtorno emocional. Entretanto, outros importantes resultados foram encontrados, corroborando para o entendimento de que é imprescindível desenvolver uma educação baseada em Direitos Humanos, pois, consideramos como um alicerce para que sejam desenvolvidas práticas de reflexões sobre as questões de discriminação, opressão, valorização das distintas culturas, diferenças e ainda sobre a violação dos direitos, para que se reverbere em verdadeiras mudanças sociais.

Palavras-chave: direitos humanos; inclusão; aluno com deficiência; bullying; saúde mental.

ABSTRACT

Discussions about disability from a Human Rights perspective expand the possibilities of analysis for sociological investigation, based on the principles of human dignity and respect for differences, recognizing disability as a product of barriers imposed by society, these being physical, attitudinal and symbolic. that contribute to discrimination, stigma and social exclusion, resulting from inequality. In this sense, knowing that school inclusion is a fundamental right, guaranteed and achieved for all people, several studies have investigated the inclusion of people with disabilities in the school context from different perspectives, thus, we highlight the field of mental health as a indicators to understand the education developed for this audience, as socially rooted barriers may affect the student's mental health and consequently compromise their right to schooling. Therefore, we list the general objective of this thesis as: Understanding how social stressors affect the personal resources and mental health of students with disabilities. The research is descriptive, cross-sectional with a quantitative approach, empirical-analytical and followed the assumptions of the sociological study of the Stress Process and the Model based on Human Rights. Fifty-one students with physical disabilities, enrolled in state schools in the city of Manaus, participated in the investigation. To collect data, we used the following instruments and the analysis followed its guidelines: California Bullying Victimization Scale; School Connection Scale; RSQ-AS Scale; Rosenberg Self-Esteem Scale and the Depression, Anxiety and Stress Scale. To verify the hypothesis listed, a structural equation model (SEM) was used. From the proof of the thesis, we identified that students with physical disabilities, when experiencing restrictions regarding their full participation, arising from social barriers imposed by an exclusionary social environment, this being the school and all the elements that make it up, demonstrated experiencing stressors that compromised their personal and social resources, confirming that these young people showed signs of emotional disorder. However, other important results were found, corroborating the understanding that it is essential to develop an education based on Human Rights, as we consider it a foundation for developing practices of reflection on issues of discrimination, oppression, appreciation of different cultures and differences and also on the violation of rights, so that it results in true social changes.

Keywords: human rights; inclusion; student with a disability; bullying; mental health.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O Processo de Estresse	49
Figura 2 - Variáveis e Instrumentos	67
Figura 3 - Representação do modelo teórico referente as variáveis de bullying sobre o transtorno emocional.....	81
Figura 4 - Representação do modelo teórico referente a influência da conexão com a escola e as variáveis de bullying sobre o transtorno emocional	87
Figura 5 - Representação do modelo teórico referente a influência da conexão com a escola, sobre a autoestima negativa e as variáveis de bullying sobre o transtorno emocional.	93
Figura 6 - Representação do modelo teórico referente às técnicas de enfrentamento frente aos estressores: sentimento de mágoa e bullying	98
Figura 7 - Representação do modelo teórico referente a influência do coping sobre o sentimento de mágoa, autoestima positiva e vitimização referente ao transtorno emocional	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Análise descritiva dos itens das escalas. 78

Tabela 2 - Indicadores estatísticos do modelo empírico previstos 82

Tabela 3 - Indicadores estatísticos do modelo empírico previstos 87

Tabela 4 - Indicadores estatísticos do modelo empírico previstos 96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Modelo Baseado em Direitos e o Processo de Estresse: pontos e contrapontos.....	20
--	-----------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

RSQ-AS	Escala de Autorrelato de Respostas ao Estresse de Problemas Acadêmicos
DASS-21	Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse
FAPEAM	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UPIAS	Union of the Physically Impaired Against Segregation
SEM	Modelo de equações estruturais

Sumário

1 INTRODUÇÃO	15
1.2 Desenho do Problema	15
1.2 Justificativa	21
1.3 Objetivos	23
1.3.1 Objetivo Geral	23
1.3.2 Objetivos Específicos	23
1.4 Tese	23
2 REFERENCIAL TEÓRICO	24
2.1 A Escola como espaço de consolidação dos Direitos Humanos: o caminho para uma nova sociedade	24
2.1.2 Direitos Humanos: uma resposta em meio à barbárie	24
2.1.3 Direitos Humanos e a Pessoa com Deficiência: as contribuições do Modelo Social e do Modelo Baseado em Direitos para a inclusão escolar	31
2.2 O Processo de Estresse: um olhar sociológico sobre a Saúde Mental	47
2.2.1 Estressores Sociais: as experiências de vida como preditores da saúde mental	50
2.2.2 Os estressores primários e secundários	51
2.2.3 Os recursos de respostas às situações de estresse: a mediação e moderação	52
2.2.4 Coping: o enfrentamento como recurso de proteção da saúde mental	54
2.2.5 Suporte social: os amigos, família e a comunidade	56
2.2.6 Os aspectos do self para o enfrentamento das situações de estresse	58
2.2.7 Autoconceito	59
2.2.8 Autoestima	59
2.2.9 Senso de Controle/Maestria/Domínio	60
2.3 Resultados na Saúde Mental	62
3 MÉTODO	64
3.1 Caracterização do Estudo	64
3.2 Local da Pesquisa	64
3.3 Procedimentos Éticos	64
3.4 Procedimentos de Inclusão e Exclusão	65
3.5 Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa	65
3.6 Estudo Piloto	67
3.7 Instrumentos e Interpretação dos Dados	67
3.7.1 Estressores	67
3.7.1.1 Escala Califórnia de Vitimização do Bullying	68

3.7.1.2 Escala Conexão com a Escola.....	69
3.7.2 Recursos.....	69
3.7.2.1 Escala de Autorrelato de Respostas ao Estresse de Problemas Acadêmicos - RSQ-AS	69
3.7.2.2 Escala de Autoestima de Rosenberg	70
3.7.3 Resultados em Saúde Mental	70
3.7.3.1 Escala de DASS-21 (Ansiedade, Depressão e Estresse).....	70
3.8 Procedimentos de Coleta	72
3.9 Análise dos Dados.....	73
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	77
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
5.1 Contribuições Práticas, limitações da pesquisa e sugestões de pesquisas futuras	110
REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICES	135
ANEXOS	147

1 INTRODUÇÃO

1.2 Desenho do Problema

As pessoas com deficiência ao longo da história da humanidade foram alvos de discriminação e preconceitos, seus direitos eram inexistentes e estavam predestinadas a situações de vidas miseráveis e sem acesso à educação. Somente após as grandes lutas sociais, organizadas por distintas populações consideradas minoritárias, é que há uma pressão mundial para que se inicie um movimento de mudanças na organização da sociedade, incluindo na educação. Porém, as pessoas com deficiência ainda permaneciam segregadas e sem acesso à educação regular, após mais um período de lutas pela participação social dessa população é que seus direitos, enfim são discutidos e efetivados por meio de políticas públicas, fundamentadas nos Direitos Humanos.

No âmbito nacional, os direitos à educação para a população com deficiência estão presentes desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei nº 4024/61, promulgados também na Constituição Federal de 1988, com o Brasil como Estado-parte da Declaração de Salamanca, da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e criando a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com influência dos organismos e movimentos internacionais (UNESCO, 1994; BRASIL, 2008).

A partir desses e outros diversos documentos normativos, a vertente teórica conceitual sobre a inclusão escolar e os direitos das pessoas com deficiência adotadas nessa tese segue a partir do Modelo baseado em Direitos. Compreendendo que o conceito de inclusão e incluir, advém da construção de uma nova sociedade que surge e desenvolve uma cultura de paz e de respeito a diversidade humana (Karigiannis; Stainback; Stainback, 1999). A inclusão escolar se reverbera para além da garantia de matrículas, abrange as oportunidades de aprendizagem, vinculando-se aos sentimentos de afetividade, ao aluno se sentir bem, pertencente, ativo e valorizado, para isso a deficiência é discutida como uma questão de direitos humanos, justiça e promoção da igualdade (Diniz; Barbosa; Santos, 2007; Santos; Matos; Santos, 2019).

Coelho (2010) e Lelis (2015) descrevem que a inclusão não será efetivada apenas por mudanças legislativas, mas envolve também a construção de sensibilização na sociedade para o enfrentamento das barreiras impostas ao longo do tempo que normalizavam a exclusão. É no paradigma dos Direitos Humanos e Inclusão Social que as discussões sobre a deficiência devem ser pautadas, quando não ocorre o reconhecimento desses direitos em todos os segmentos da sociedade, a discriminação será praticada através da exclusão do acesso aos bens sociais e oportunidades que lhes são de direito, por outro lado, a sociedade caminha para ser inclusiva quando reconhece a diversidade humana e as necessidades de todos, promovendo mudanças que irão auxiliar no desenvolvimento pessoal e social (Martins, 2008).

No que se refere a plena e efetiva participação, inclusão e igualdade de oportunidades, traçados na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, Paula (2008) considera que a participação deve ser iniciada no seio familiar, desdobrando-se no contexto sociocultural e político, nas instituições e serviços de atendimento, sobre a inclusão, esta não pode ser empregada como sinônimo de integração ou inserção, ela é a construção de uma sociedade para todos, em que os ambientes sociais são os alvos de mudanças e não as pessoas com deficiência, em relação a igualdade, é pontuado que aquilo que reproduz a desigualdade precisa ser eliminado, através de discussões politizadas. Neste último, destaca-se a educação como principal área de transformação social, um direito inerente a todo ser humano e base para uma sociedade inclusiva.

As discussões sobre a deficiência pela ótica dos Direitos Humanos, alicerçados na Convenção, expande possibilidades de análises para uma investigação sociológica, reconhecendo primeiramente a deficiência como parte integrante da experiência humana, também ao se afirmar os princípios da dignidade humana e respeito às diferenças, desconstruindo modelos explicativos anteriores, se firmando no campo das relações sociais, e ainda com o reconhecimento da discriminação e desigualdade que vitimizam as pessoas com deficiência, baseada nas barreiras físicas, atitudinais e simbólicas impostas por sociedades excludentes, a causa da deficiência por tanto muda da desigualdade corporal para as estruturas da sociedade (Pinto, 2018; Diniz, Barbosa, Santos, 2007).

Dessa forma, esta tese se alicerça nos pressupostos sociológicos e de Direitos Humanos, elencados por Pinto (2018) e demais documentos normativos. A autora considera fundamental conhecer, analisar, desconstruir as estruturas e processos que oprimem e impõe condições desiguais para às pessoas com deficiência, afim de intervir e transformá-los, ao focar na participação em todos os segmentos da sociedade, tornando-se imprescindível monitorar a evolução da garantia desses direitos, fomentando conhecimento sobre as possíveis violações da dignidade humana e discriminação vivenciadas.

É diante dessa observância sobre a trajetória política da garantia de direitos para as pessoas com deficiência, que se elenca a saúde mental como um dos indicativos para compreender a educação desenvolvida para esse público nas escolas. Pois, as barreiras socialmente enraizadas, principalmente as atitudinais, poderão afetar a saúde mental do aluno e em consequência comprometer a sua dignidade humana e os direitos à escolarização.

No que se refere a saúde mental, a Organização Mundial da Saúde – OMS (2022) conceitua como um direito humano básico, é um estado de bem-estar mental que permite a pessoa aprender, prosperar, trabalhar e lidar com os estressores da vida. O estado de saúde mental varia conforme as experiências vividas, dos níveis mais baixos de sofrimento e dor emocional ao estado ideal de bem-estar (OMS, 2022).

Destaca-se nesse documento, que em qualquer momento da vida, um conjunto de fatores individuais, comunitários, estruturais e familiares podem combinar para destruir ou proteger a saúde mental, com a maior probabilidade de sofrimento mental encontrada em indivíduos marcados por oportunidades decrescentes, exclusão social e insegurança econômica, como pessoas de grupos étnicos marginalizados e com deficiências, grupos estes que encontram em seus lares, escolas ou espaços digitais, experiências discriminatórias que aumentam o risco de problemas de saúde mental. As experiências vivenciadas principalmente nos períodos sensíveis do desenvolvimento (como a primeira infância), trazem mais prejuízos à vida do indivíduo (OMS, 2022).

O documento nos faz refletir com preocupação diversas questões em torno da saúde mental, principalmente ao nos alertar sobre a prevalência de transtornos mentais no mundo, em cada oito pessoas uma vive com algum tipo, sendo os

transtornos de ansiedade e depressivos os de maior prevalência, o suicídio como responsável por mais de uma em cada 100 mortes, ocorrendo em 58% dos casos antes dos 50 anos, com o maior índice entre adolescentes (OMS, 2022).

Nesse sentido, buscando compreender as ações exercidas pela sociedade na saúde mental da pessoa com deficiência, apresentamos o Modelo do Processo de Estresse, discutido a partir de uma perspectiva sociológica de Leonard Pearlin, em que é possível compreender como o status social, os estressores e os recursos se interrelacionam e influenciam na saúde mental de um determinado grupo (Pearlin, et al., 1981).

No Processo de Estresse, pressupõe-se que as pessoas consideradas como parte de grupos minoritários, vivenciam mais situações diárias de estresse em comparação às pessoas fora dessa realidade. A pessoa com deficiência quando desvalorizada e estigmatizada por conta de sua condição e têm a sua participação social plena afetada por barreiras socialmente enraizadas, poderão ser consideradas dentro de um status social que lhe confere estressores mais prejudiciais à saúde mental.

Assim, o Processo de Estresse é formado por 3 principais elementos. O 1º elemento do Processo de Estresse, constitui-se os estressores: situações e experiências vividas no dia a dia pelo indivíduo, resultando em efeitos nocivos às emoções, bem-estar, cognição, comportamento e até ao fator fisiológico (Pearlin; Bierman, 2013). No ambiente escolar, embora não se tenha observado estudos brasileiros que discutissem o Processo de Estresse e o aluno com deficiência, diversos pesquisadores têm se dedicado a compreenderem o fenômeno bullying e suas interrelações na vida do aluno com deficiência, a partir de uma compreensão sociológica e psicológica, associado também aos Direitos Humanos.

Em estudos internacionais sobre as pessoas com deficiência dentro e fora das escolas, são observados como estressores: conflitos com os professores, com os colegas, insegurança pessoal, o isolamento social, discriminação, rejeição, bullying e a solidão, são estressores advindos de uma sociedade carregada de preconceitos (Turner; Noh, 1988; Turner; Avison, 1989; Mirowsky; Ross, 1999; Macdonald et al., 2018; Geiger, 2019; Botha; Frost; 2020).

No que se refere ao 2º elemento do Processo, temos os recursos sociais e pessoais que ajudam o indivíduo frente aos estressores, modificando ou

minimizando os impactos dos estressores na saúde mental, observáveis a partir do: coping, suporte social, autoconceito, autoestima e o domínio. O 3º e último elemento, descreve a forma em que os estressores irão se manifestar na saúde mental do indivíduo, os elementos frequentemente elencados são os de angústia como a raiva, ansiedade e a depressão, a última surge quase como unanimidade nas pesquisas sociológicas sobre a saúde mental (Pearlin; Bierman, 2013).

Tomando como base essa breve explanação, destacamos que o estudo sobre a saúde mental de estudantes com deficiência precisa se tornar centro das discussões dos trabalhos que investigam inclusão, pois, quando esses estudantes vivenciam no cotidiano escolar barreiras sociais que atingem a sua dignidade humana, advindas de um ambiente social excludente, poderão apresentar um indicativo de saúde mental em risco e em consequência comprometer o seu direito à inclusão escolar. Nesse sentido, apresentamos como questão norteadora: ***De que forma as experiências vivenciadas no ambiente escolar poderão influenciar na saúde mental e escolarização de estudantes com deficiência física?*** A partir desse questionamento, alicerçados na perspectiva sociológica do Processo de Estresse e no Modelo baseado em Direitos, a tese busca comprovar que: os alunos com deficiência física ao vivenciarem restrições à sua plena participação, advindas das barreiras sociais impostas por um ambiente social excludente, irão vivenciar estressores capazes de comprometer seus recursos pessoais e sociais, afetando a sua saúde mental e consequentemente a escolarização. A partir desta comprovação, será possível elencar que mesmo diante de inúmeras políticas públicas e documentos normativos consolidados, garantindo a educação inclusiva, as atitudes e ações desenvolvidas dentro das escolas ainda buscam encaixar o aluno em um modelo de normatização e da medicina, desconsiderando suas diversidades, singularidades, potencialidades, sentimentos e dignidade humana; e que as instituições de ensino pouco têm contribuído para promover mudanças de atitudes e concepções na comunidade escolar que combatam atitudes discriminatórias.

Com base nos resultados encontrados, pretendemos propor aos atores responsáveis pela escolarização, estratégias para a conscientização e sensibilização sobre as questões relacionadas à saúde mental e diversidade, para que a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas não seja meramente em índices de

matrículas efetivadas, mas que o espaço escolar seja um ambiente de consolidação dos direitos à educação e inclusão social, com mudanças atitudinais capazes de atender a diversidade humana, em que o aluno seja um agente participativo, conforme postula o Modelo baseado em direitos. Espera-se com a pesquisa desenvolvida, abrir um diálogo para novas vertentes, questionamentos e ações a serem propostas. Além de servir de embasamento para estudos futuros referentes a saúde mental e inclusão escolar de estudantes com deficiência no Contexto Amazônico. No quadro 1, apresenta-se um esquema dinâmico sobre as vertentes que serão discutidas neste trabalho e suas interrelações, por conseguinte os objetivos desta tese são apresentados.

Quadro 1: Modelo Baseado em Direitos e o Processo de Estresse: pontos e contrapontos

Modelo Baseado em Direitos Humanos	Processo de Estresse
Reconhece a deficiência como um conceito em evolução, resultante das restrições elencadas por barreiras que afetam a plena e efetiva participação na sociedade.	Reconhece as pessoas com deficiência como um dos grupos que poderão enfrentar estressores elencados a partir das estruturas sociais, que estigmatizam e impõem condições de vida desiguais.
Requer monitoramento e análise constante da evolução, consolidação e violação desses direitos na sociedade, com o intuito de desconstruir as estruturas e processos que persistem impondo condições desiguais para as pessoas com deficiência.	Ao se investigar a origem do estresse, podemos entender como ocorre o afastamento da sociedade de um determinado grupo, como seus sonhos podem ser frustrados ou influenciados, a partir das condições impeditivas impostas pela sociedade. Compreendendo o estresse como o resultado das desigualdades, evidenciando que as possíveis experiências estressantes e a forma como as pessoas são afetadas por elas podem ter suas origens na posição social que ocupam.
A violação da dignidade humana elencada nos Direitos Humanos, compreende: barreiras atitudinais, situações de discriminação, preconceitos, desvantagens, ausência de acessibilidade, autonomia e entre outras situações.	Os estressores sociais elencados surgem dos estigmas atribuídos a um grupo, como situações de discriminação, bullying, isolamento, rejeição, violências, pobreza e entre outros.

Fonte: A autora, a partir do referencial teórico desta tese (2024).

1.2 Justificativa

A proposta de tese apresentada, vincula-se a Linha de Pesquisa 02: Educação, Estado e Políticas Públicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas, financiada pela FAPEAM.

Para que seja possível se falar sobre o hoje, consideramos imprescindível elencar sobre a minha trajetória pessoal e profissional, que construíram e tornaram quem sou hoje e onde estou. Sou filha de professora e industrial aposentado, minha trajetória de estudos desde o Ensino Fundamental se deu em escolas públicas periféricas, municipais e estadual, escolas essas que não estavam nos melhores índices da cidade, mas que sempre me deram oportunidades de aprendizagem e uma educação que considero de qualidade, finalizando em 2010.

Em 2011, ingressei na Universidade Federal do Amazonas, através do Processo Seletivo Contínuo, para o curso de Educação Física – Licenciatura, concluindo em 2016, nesse período participei de inúmeros projetos de distintas áreas da Educação Física, desde o esporte educacional até atividades físicas para gestantes e parturientes, todos de forma voluntária. Em paralelo, busquei me envolver com os estágios disponíveis por setores públicos, em 2012 pude trabalhar com idosos, adultos e adolescentes com e sem deficiência, em um Centro de Convivência da Família com as modalidades de natação, academia ao ar livre e caminhada orientada.

Em 2016 finalizei a graduação e após alguns meses fui selecionada, através de um processo seletivo, para ingressar na pós-graduação *latu-sensu*, com bolsa de estudos em uma faculdade privada de Manaus. Assim, iniciei nos estudos relacionados aos aspectos da Educação Especial, concluindo em 2018 o curso de Psicopedagogia e Educação Inclusiva.

Em paralelo a essa caminhada na especialização, participei do processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Educação da UFAM, sendo aprovada e ingressando na Linha de Pesquisa 4: Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico, no ano de 2017. Além do projeto que desenvolvi, me envolvi em outros relacionados a inclusão, educação física e salas de recursos; ingressei também no Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano - LECOMH. Concluindo esta etapa com a dissertação intitulada “Inclusão Escolar: O olhar dos alunos com deficiência sobre as aulas de Educação Física”.

Por conseguinte, participei do processo seletivo para ingressar no doutorado no PPGE, na Linha de Pesquisa 02: Educação, Estado e Políticas Públicas, sendo aprovada e iniciando essa caminhada no ano de 2019. Iniciei essa jornada com muita ânsia, porém, nossas histórias não se constroem apenas com bons momentos e não podemos ocultar ou desprezar o impacto da pandemia da COVID-19 durante essa trajetória. Mesmo assim, as aulas em ambiente virtual prosseguiram, sem a certeza de um dia voltarmos ao presencial, se conseguiríamos desenvolver nossos projetos, foram dias muito difíceis. Após alguns longos meses, pudemos então respirar a esperança de dias melhores com as vacinas, que nos deram a oportunidade de estarmos aqui hoje.

A temática da tese ganhou novos questionamentos advindos de mim e do orientador, com contribuições das leituras e conversas no grupo de estudos. Então, compreendemos que o nosso trabalho apresentaria novas contribuições se discutíssemos a inclusão a partir de uma perspectiva sociológica, envolvendo a saúde mental dos alunos, algo que é tão discutido na perspectiva do indivíduo adulto, mas ainda visto como um tabu quando se fala em crianças e adolescentes, sendo ainda mais oculto quando se fala do jovem com deficiência.

Dessa forma, iniciamos com as leituras, especialmente no âmbito internacional, para a compreensão da visão sociológica de Leonard Pearlin, prosseguindo para o contexto brasileiro da temática. Entretanto, não foi observado nenhum trabalho que investigasse a saúde mental de crianças no contexto escolar a partir do paradigma sociológico do Processo de Estresse.

A partir desses apontamentos, apresentamos o ineditismo da tese, a fim de contribuir nos estudos relacionadas a inclusão de alunos com deficiência. Investigando o possível estressor bullying, vivenciado por alunos com deficiência física nas escolas de ensino regular e compreendendo de que forma esse fenômeno contribui para o surgimento de outros estressores, como o sentimento de exclusão, afetando diretamente a saúde mental dos estudantes e a escolarização.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo Geral

Compreender de que forma os estressores sociais afetam os recursos pessoais e a saúde mental de estudantes com deficiência.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Identificar se o bullying e o sentimento de exclusão são estressores sociais vivenciados por estudantes com deficiência física no contexto escolar;
- Verificar se a autoestima é um recurso capaz de minimizar os impactos do bullying e do sentimento de exclusão de estudantes com deficiência física;
- Identificar se o coping e o apoio social são recursos capazes de minimizar os impactos do bullying e do sentimento de exclusão de estudantes com deficiência física;
- Identificar se estudantes com deficiência física afetados pelo bullying e por sentimento de exclusão apresentam indicativos de transtornos mentais: depressão, ansiedade e estresse.

1.4 Tese

Apresentamos como tese: os alunos com deficiência física ao vivenciarem restrições à sua plena participação, advindas das barreiras sociais impostas por um ambiente social excludente, irão vivenciar estressores capazes de comprometer seus recursos pessoais e sociais, afetando a sua saúde mental e consequentemente a escolarização.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para o desenvolvimento desta Tese, o referencial teórico é composto por discussões em torno dos Direitos Humanos, Educação Baseada em Direitos, Modelos que discutem sobre a deficiência, os aspectos legais que compreendem a Educação Inclusiva, a estrutura de análise do Processo de Estresse e saúde mental.

2.1 A Escola como espaço de consolidação dos Direitos Humanos: o caminho para uma nova sociedade

2.1.2 Direitos Humanos: uma resposta em meio à barbárie

Ao apresentarmos as questões inerentes aos direitos das pessoas com deficiência, com ênfase nos direitos à educação, se faz necessário consolidar um olhar voltado para as discussões em torno da escola a partir dos Direitos Humanos. Conforme Pequeno (2008), os direitos humanos são os valores e princípios que concedem a uma pessoa a afirmação de sua condição humana, para que possa participar e viver plenamente sua característica biológica, psicológica, econômica, cultural, política e social. São intrínsecos a natureza humana, garantem a dignidade, a liberdade, protege a existência da pessoa, são instrumentos de combate às formas de violências e tornam todas as pessoas iguais, sem distinções de gênero, etnia, raça, profissão, religião, ideologia política, condições socioeconômicas, físicas e orientação sexual (Silva, 2015; Pequeno, 2008). Nesse sentido, Silva (2015) e Silva e Tavares (2012) dissertam que o conceito de direitos humanos não é único e nem permanente, eles são históricos e universais pois, são construídos ao longo dos anos por diferentes povos e nações, entretanto, existem algumas características que se perpetuam em seu conceito, destacando-se a solidariedade e a dignidade.

A sociedade para manter e promover as relações, reconheceu a dignidade como valor primordial do ser humano, ela é a conexão das organizações das sociedades para impedir a violência e preservar a paz, a justiça e a racionalidade (Maior, 2018). Pequeno (2008) descreve sobre os direitos naturais do indivíduo, baseados na concepção de que o homem tem a capacidade de se relacionar com seu semelhante, possui sensibilidade, razão, disposição a socialização e capaz de

seguir normas, adjetivos que caracterizam a sua humanidade e marcam a sua principal essência que é a dignidade.

[...] A dignidade é a qualidade que define a essência da pessoa humana, ou ainda é o valor que confere humanidade ao sujeito. Trata-se daquilo que existe no ser humano pelo simples fato de ele ser humano. [...]. A ideia de dignidade deve, pois, garantir a liberdade e a autonomia do sujeito. Tal noção nos permite afirmar que todo ser humano tem um valor primordial, independentemente de sua vida particular ou de sua posição social. [...]. O homem é um ser cuja existência constitui um valor absoluto, ou seja, nada do que existe no mundo lhe é superior ou equivalente. A dignidade é um valor incondicional (ela deve existir independentemente de qualquer coisa), incomensurável (não se pode medir ou avaliar sua extensão), insubstituível (nada pode ocupar seu lugar de importância na nossa vida), e não admite equivalente (ela está acima de qualquer outro princípio ou ideia). Trata-se de algo que possui uma dimensão qualitativa, jamais quantitativa. A dignidade possui um valor intrínseco, por isso uma pessoa não pode ter mais dignidade do que outra (Pequeno, 2008, p. 3).

Pequeno (2008), complementa sobre o quão desafiador é definir o que é a dignidade humana, entretanto, mesmo diante dessa complexidade, é perceptível quando ela é violada, esquecida e negada, dessa maneira, zelar, defender e promover a dignidade do homem torna-se imprescindível para que a vida social seja menos violenta e injusta. O autor reforça a defesa e proteção de todos aqueles que têm a sua dignidade ameaçada, tornando-se os Direitos Humanos fundamentais e indispensáveis na luta para uma vida digna.

Nesse sentido, Rosato (2011) e Venturi (2010) elencam que os Direitos Humanos compõem um conjunto de conquistas historicamente resultantes das lutas coletivas de diferentes atores sociais, em busca de uma cultura que respeitasse os direitos políticos, econômicos, sociais, civis e culturais. Diante disto, é importante relembrar o surgimento dos Direitos Humanos, iniciado pós-guerra como um movimento que se contrapõe as barbáries cometidas pelo regime nazista (Piovesan, 2004). Jacobo (2015) e Trindade (2009) acrescentam que após a Segunda Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas desencadeia o processo de proteção dos direitos, a partir dos trabalhos e manuscritos escritos entre 1946 e 1948, com o objetivo de se concretizar uma política de reparação e restauração de danos causados pelo totalitarismo.

Conforme Rosato (2011), a partir do entendimento de que o Estado seria o maior transgressor no que concerne os Direitos Humanos, há uma mobilização para a construção de um dispositivo normativo internacional que coibisse esses tipos de violências e garantisse a proteção dos direitos para qualquer pessoa independente de sua nacionalidade. “Se a Segunda Guerra significou uma ruptura com os direitos humanos, o pós-guerra deveria significar sua reconstrução” (Piovesan, 2004, p. 22). Inicia-se então a concepção contemporânea de Direitos Humanos, proclamada a partir da Assembleia Geral das Nações Unidas com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (ONU, 1948).

Conforme Piovesan (2004), na Declaração Universal dos Direitos Humanos é assumida a proteção dos direitos humanos para além dos muros de domínio do Estado, torna-se interesse mundial, o indivíduo terá seus direitos protegidos internacionalmente, assumindo a condição de sujeito de direito, encerrando-se a total soberania do Estado diante dos problemas da população. Destacamos nesse sentido, as orientações incipientes que compõem a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948):

Artigo 2 1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. [...] **Artigo 6** Todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei. **Artigo 7** Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

A partir dessa concepção contemporânea, os Direitos Humanos são caracterizados como universais, indivisíveis e interdependentes (PIOVESAN, 2004). Na universalidade e inalienabilidade: todo ser humano do mundo tem direito a eles, de modo que são inerentes a qualquer pessoa, esta por sua vez não poderá abandoná-los voluntariamente nem tampouco lhes retirados; a indivisibilidade enfatiza que: todos os direitos humanos são inerentes à dignidade humana, a garantia dos direitos civis e políticos é condição para o cumprimento dos direitos sociais, econômicos e culturais ou o inverso, nenhum destes podem ser

classificados com maior ou menor grau de importância; a característica da interdependência e inter-relação: é quando um direito depende totalmente ou parcialmente da realização de outro direito (ONU, 2015).

Bobbio (2004) elenca com maestria sobre o desenvolvimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, como um processo inicial que contempla os direitos naturais e os direitos positivos, em que o primeiro se refere aqueles que já nascem com o homem, são os direitos naturais universais, desenvolvendo-se como direitos positivos particulares, até a sua efetivação em direitos positivos universais, a serem expandidos para todas as nações. O autor destaca os direitos como passíveis de mudanças, ampliação e transformações, seguindo conforme a própria história da humanidade, em que a comunidade internacional deverá se preocupar em promover garantias para a efetivação dos direitos e também em atualizar a Declaração continuamente, para que não se perpetue práticas vazias. A Declaração Universal “[...] É uma síntese do passado e uma inspiração para o futuro: mas suas tábuas não foram gravadas de uma vez para sempre (Bobbio, 2004, p. 20).”

A concepção contemporânea dos Direitos Humanos é reafirmada, avaliada e revista na Segunda Conferência Mundial das Nações Unidas em Viena no ano de 1993, expandindo o consenso internacional da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos Direitos Humanos (Trindade, 2009). De acordo com Piovesan (2004), a interdependência é afirmada como um dos valores dos Direitos Humanos, do desenvolvimento e da democracia, é superada a percepção de que os direitos sociais, econômicos e culturais não são direitos legítimos, são destacados como direitos fundamentais que deverão ser reivindicados como de fato direitos e não caridade. A autora pontua ainda sobre o destaque a democracia como regime mais compatível com a proteção dos Direitos Humanos.

Nesse sentido, a Conferência Mundial de Direitos Humanos das Nações Unidas de 1993, auxiliou na expansão global e aplicação da indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, com destaque principal para as pessoas socialmente vulneráveis, discriminadas, desfavorecidas, pobres e excluídas (Trindade, 2009). Acentua-se a preocupação dos Direitos Humanos em proteger e cuidar de toda a pessoa humana, a diversidade e heterogeneidade são promovidas, há o reconhecimento da pluralidade de raças, culturas e grupos sociais, se direciona para uma política efetiva de inclusão nos diferentes âmbitos, religioso, cultural e

político, solicita-se o respeito a igualdade entre as diferenças, diferenças estas que caracterizam principalmente os grupos que sofrem discriminação, marginalização e exclusão (Jacobo, 2015; Trindade, 2009).

Assim sendo, as discussões em torno da consolidação e defesa dos Direitos Humanos, conforme Piovesan (2004), surgem da necessidade da especificação do sujeito de direito, pois, a primeira fase dos Direitos Humanos é caracterizada pela proteção geral de direitos, consolidada a partir do conceito de igualdade, entretanto, tratar o sujeito genericamente tornou-se insuficiente, é a partir desse entendimento que o indivíduo passa a ser considerado em sua particularidade e peculiaridade, o direito à igualdade e o direito à diferença surgem como direitos fundamentais que exigem o respeito à diversidade e asseguram um tratamento diferenciado. Assim, para a efetiva proteção dos direitos é necessário além das políticas universais, as específicas destinadas aos grupos socialmente vulneráveis, vítimas da exclusão, carentes de respostas diferenciadas e específicas, dentre esses sujeitos de direitos destacam-se as mulheres, população afrodescendente, as crianças, imigrantes, pessoas com deficiência e entre outras populações que deverão ser consideradas conforme suas vulnerabilidades, especificidades, peculiaridades e condições sociais (Piovasin, 2004).

Destarte, com o advento da Declaração dos Direitos Humanos de 1993 observa-se a ampliação e ênfase dos direitos às populações até então invisibilizadas no contexto político internacional, dentre as quais destacamos para este trabalho, às menções para as pessoas com deficiências. Conforme Maior (2018), as pessoas com deficiência e os direitos humanos estão intrinsecamente associados, pois ser diferente não impede que qualquer pessoa seja titular de seus direitos, assim, o direito a não ser discriminado, à vida e ao reconhecimento perante as leis são alguns dos direitos básicos destinados e que asseguram igualmente o desenvolvimento social, cultural e econômico. Destacamos na Declaração de Viena (1993) os seguintes trechos destinados às pessoas com deficiência:

22. Deve-se dar atenção especial às pessoas portadoras de deficiências¹, visando a assegurar-lhes um tratamento não – discriminatório e *eqüitativo* no campo dos direitos humanos e liberdades fundamentais, garantindo sua plena participação em todos os aspectos da sociedade. [...] 6. Os direitos das pessoas portadoras de deficiências 63. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos

¹ Conceito mantido conforme o documento oficial.

reafirma que todos os direitos humanos e liberdades fundamentais são universais e, portanto, aplicáveis sem qualquer reserva às pessoas portadoras de deficiências. Todas as pessoas nascem iguais e com os mesmos direitos à vida e ao bem-estar, à educação e ao trabalho, à independência e à participação ativa em todos os aspectos da sociedade. Qualquer discriminação direta ou outro tratamento discriminatório negativo de uma pessoa portadora de deficiência constitui, portanto, uma violação de seus direitos. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos apela aos Governos no sentido de que, se necessário, adotem leis ou modifiquem sua legislação para garantir o acesso a estes e outros direitos das pessoas portadoras de deficiências. 64. As pessoas portadoras de deficiências devem ter acesso igual a todo e qualquer lugar. Devem ter a garantia de oportunidades iguais, mediante a eliminação de todas as barreiras socialmente determinadas, sejam elas físicas, financeiras, sociais ou psicológicas, que excluam ou restrinjam a sua plena participação na sociedade.

Nessa crescente, Trindade (2009) conceitua as Conferências Mundiais de 1968 e 1993 de “[...] processo prolongado de construção de uma cultura universal de observância dos direitos humanos (Trindade, p. 32, 2009).” Piovesan (2004), reafirma sobre o verdadeiro valor do movimento de Direitos Humanos, revelado somente quando realmente protegem os direitos dos sujeitos com maiores probabilidades de terem seus direitos transgredidos.

Trindade (2009) pontua que a partir de Viena, buscam-se soluções globais para os problemas que atingem a toda população, através da criação de infraestruturas, fortalecimento e mobilização de instituições em níveis globais e regionais de promoção e proteção dos direitos humanos. É dessa maneira que múltiplos dispositivos internacionais surgem com o objetivo de proteger e operacionalizar em nível global e regional os direitos fundamentais dispostos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (Piovasin, 2004; Trindade, 2009). Conforme Trindade (2009), a Declaração Universal tornou-se guia interna dos Estados, seus artigos orientaram e se expressam nas Constituições e legislações, concomitante, os direitos internacional e interno prosseguiram interagindo em prol da proteção dos indivíduos.

Ao se reafirmar os Direitos Humanos como universais, indivisíveis, interdependentes e interrelacionados, é exigido que eles sejam tratados de modo global, equitativos e justos, independentemente das particularidades, regionalidade, contextos históricos, culturas e religiosidade do Estado, este deverá proteger e promover os Direitos Humanos nas esferas políticas, econômicas e culturais (ONU,

1993). Rosato (2011) e Bobbio (2004) destacam a proteção desses direitos como o maior desafio da atualidade, pois, ainda é possível observar desigualdades e a não garantia dos direitos para muitos grupos e populações, distanciando-se de uma das características principais dos Direitos Humanos, a universalidade.

Alves (2014), nesse sentido apresenta uma crítica sobre o conceito utópico de Direitos Humanos no prisma da universalidade, pois conforme a autora, na atualidade não há como idealizar um mundo abstrato, diante dos infinitos problemas de convivência entre os seres humanos e o descumprimento desses direitos, com “pessoas reais e não idealizadas” vivendo em condições sub-humanas, marginalizadas, de desigualdade, opressão e injustiças. Compreender os Direitos Humanos a partir de uma perspectiva cultural não se trata de apenas aceitar o outro, mas sim em reconhecer a diferença (Alves, 2014).

Considerando, diante disso a ampliação do entendimento internacional sobre a garantia de direitos à população, nos últimos anos foram acrescentadas outras características aos Direitos Humanos com base em seus artigos pioneiros. A igualdade e não discriminação: todo ser humano tem direito aos Direitos Humanos pois são iguais, sem qualquer tipo de discriminação seja ela relacionada a raça, cor, sexo, origem social, nacionalidade, idioma, religião, opinião política, deficiência e entre outras; os Direitos Humanos apresentam também as características de participação e inclusão: todos os povos e pessoas têm direito a ativa, livre e significativa participação, contribuição e gozo do desenvolvimento social, político, cultural, civil e econômico; e por último a característica de Responsabilidade e Estado de direito: Os Estados são responsáveis pelo cumprimento dos Direitos Humanos, seguindo a legalidade e normas instrumentalizadas, do contrário poderão ser confrontados em juízo conforme o que compete as leis (UNICEF, 2015).

Os movimentos e declarações oriundas dos Direitos Humanos, alertam para que o ser humano não tenha seus direitos violados, embora haja um esforço das sociedades para que esses direitos sejam efetivados, ainda há uma lacuna entre o reconhecimento dos direitos e a efetivação, principalmente em sociedades que carregam uma cultura de preconceitos e desigualdades (Mariussi; Gisi; Eyng, 2016). Venturi (2010) e Benevides (2010) corroboram que não há declarações, convenções e Constituições que somente por si tenham a capacidade de universalizar os direitos humanos e fazê-los reconhecidos, tão pouco de imediato modificar a realidade de

uma população, as mudanças realmente se iniciam a partir da pressão popular, movimentos e organizações que denunciam e exigem os seus direitos efetivados a partir das políticas públicas.

Nesse sentido, Saboia (2009) descreve sobre a evolução dos Direitos Humanos no Brasil que mesmo diante dos avanços internacionais, as contradições, as desigualdades, o regime paternalista e matriarcal permaneciam, seguindo dessa forma por muitas décadas. Somente com as rupturas políticas e ideológicas enraizadas principalmente do regime militar, que atingiram não somente os até então excluídos historicamente, mas também os grupos da burguesia intelectual e liberais, se promove uma mobilização da sociedade na proteção dos vitimados e em defesa dos direitos humanos. Rosato (2011) enfatiza sobre a contribuição primordial dos grupos de estudantes, trabalhadores, sindicalistas e pessoas de movimentos religiosos, especialmente católicos, frente a reivindicação e contra a violação dos direitos civis e políticos. Esses grupos e movimento sociais também envolveram em suas reivindicações a ampliação dos direitos à saúde, educação, moradia e entre outros (Rosato, 2011).

A partir da Constituição Brasileira de 1988 se incorporam os direitos humanos como princípios do ordenamento constitucional, jurídico e também individuais, elencando os ideais opostos aos da ditadura, é uma nova história que se inicia promovendo a proteção dos direitos sociais, políticos, civis, culturais e econômicos, mesmo que ainda com muitas lacunas (Saboia, 2009). Costa (2015) descreve sobre a reorganização dos objetivos das instituições políticas e civis com a retomada da democracia, resultando na promulgação da Constituição.

Os Direitos Humanos então são reverberados em documentos, políticas e declarações fundamentados pelos organismos internacionais, a fim de garantir e orientar nacionalmente todos os órgãos e população sobre os seus direitos. Dentre esses documentos destacamos nesse trabalho, aqueles com ênfase nos direitos da pessoa com deficiência à educação.

2.1.3 Direitos Humanos e a Pessoa com Deficiência: as contribuições do Modelo Social e do Modelo Baseado em Direitos para a inclusão escolar

Historicamente, as pessoas com deficiência viviam excluídas da sociedade, sem direitos, sendo objetos de menosprezo, abandono e rótulos, perdurando por um

longo período na história da humanidade. Com a chegada do século XVII, as pessoas com deficiência tornam-se objetos de estudos da medicina, com a teoria da organicidade a deficiência então é vista como algo natural, mas ainda como um corpo que necessita de tratamentos (Aranha, 2005; Martins, 2015). Conforme os autores, esta compreensão se estende até o início do século XX, corroborando para que as pessoas com deficiência fossem institucionalizadas em asilos, hospitais psiquiátricos, passando por tratamentos, reabilitações e segregadas da sociedade.

No âmbito educacional, Mendes (2010) enfatiza sobre a configuração do acesso à educação, que até então seguia um modelo tradicional, homogeneizador e excludente em sua essência, não tinha objetivo e pretensão de levar a educação às classes populares, nem tão pouco receber pessoas com deficiências. Nesse ínterim, de acordo com Aranha (2001), Sassaki (1997) e Seabra Júnior (2012), surgem então as escolas e institutos específicos voltados para as pessoas com deficiência, com ações incipientes na Europa ainda com grande influência da medicina, mas já se iniciava um movimento para a educação dessa população. Conforme Baptista (2019), a iniciativa dessas instituições, embora de grande importância, ocorre devido à ausência do poder público diante da população com deficiência.

No Brasil, o cenário não era diferente, Martins (2017) Aranha (2001) e Mendes (2010) destacam que ocorriam as separações e diagnósticos, aqueles considerados incapazes de acompanhar o modelo escolar (princípio da igualdade), eram classificados como deficientes e segregados em escolas e classes especiais, não se distanciando do modelo médico da deficiência, perdurando essa concepção por longas décadas.

No prisma dos Direitos Humanos, ainda não se observava diretrizes específicas para a população com deficiência na Declaração de 1948, entretanto, seus dizeres garantiam os Direitos Humanos a todos os indivíduos sem distinção, alicerçados nos preceitos da universalidade e indivisibilidade. Assim sendo, em 1959 a Declaração Universal dos Direitos da Criança é criada e assinada pelos Estados, com seus princípios pautados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, elencando pela primeira vez menção às crianças com deficiência, no seu Princípio V “A criança física ou mentalmente deficiente ou aquela que sofre de algum impedimento social deve receber o tratamento, a educação e os cuidados especiais que requeira o seu caso particular (ONU, 1959, p. 2)”

Internacionalmente, as lutas sociais das pessoas com deficiência construíam caminhos para a consolidação dos direitos e de notoriedade para as mazelas vivenciada por essa população, entre esses movimentos internacionais de grande repercussão, a Union of the Physically Impaired Against Segregation – UPIAS através do denominado Modelo Social da deficiência (Diniz, 2012; UPIAS, 1976). Conforme Barnes (2020), para se compreender esse modelo é imprescindível contextualizar a organização da sociedade, que até então conceituava a deficiência como uma tragédia pessoal, com atribuições para e somente da medicina. O autor evidencia que o pensamento social era construído com julgamentos negativos sobre as pessoas com deficiências, a opressão e o preconceito constituíam-se estigmas popularizados.

A disseminação e união do capitalismo, industrialização, urbanização, eugenia e outras ações reforçavam e tentavam justificar os diversos tipos de preconceitos e atitudes discriminatórias, principalmente o afastamento da pessoa com deficiência da sociedade e economia (Finkelstein 1980; Oliver 1990; Barnes 1990, Barnes, 2020). O Modelo Social inicia-se então através de Paul Hunt, um dos precursores desse movimento, segundo Dinniz (2012), ele era uma pessoa com deficiência física e sociólogo, que buscava compreender a deficiência como um fenômeno social. Sua ação embrionária e de grande impacto concretizou-se a partir de uma carta, endereçada ao jornal The Gardian, denunciando as mazelas, crueldades, segregação e esquecimento vivenciados pelas pessoas com deficiência nas instituições destinadas a eles, mais do que isso, propunha um debate para que fossem ouvidos por políticos e população em geral (Dinniz, 2012).

Após esse feito, Hunt uniria as pessoas com deficiência na luta em prol de seus direitos, juntos, Hunt, Finkelstein, Davis, Oliver e outros ativistas criaram a primeira organização política sobre a deficiência, administrada por pessoas com deficiência, em 1974 (Upias, 1976; Dinniz, 2012; Barnes, 2020). Dinniz (2012) destaca a originalidade da UPIAS em resistir politicamente e intelectualmente ao modelo médico da deficiência. Esses estudiosos organizaram-se através de cartas confidenciais às escondidas, pois até as próprias relações e comunicação entre os seus eram restritas, quase inexistentes, buscando concretizar através de seus relatos pessoais, a deficiência como opressão social vivenciada (Diniz, 2012; Barnes, 2020).

Em paralelo a essas manifestações, conforme Miranda e Filho (2017) e Piovesan (2012), documentos internacionais em prol dos Direitos das Pessoas com Deficiência surgem, como por exemplo, a Declaração dos Direitos do Deficiente Mental e a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes dos anos de 1971 e 1975 respectivamente, que deram suporte para o reconhecimento das Ongs e elencavam alguns pontos sobre a educação como instrumento de integração social. Na Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, pela primeira vez se encontra a descrição do público considerado nesse documento:

1 - O termo “pessoas deficientes” refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais (ONU, 1975).

Dentro desse contexto, a educação para pessoas *excepcionais*² é mencionada pela primeira vez em um documento oficial no Brasil na LDBEN – Lei nº 4024/61, como direito a ser efetivado de modo preferencial no sistema geral de ensino (BRASIL, 1961). Nesse sentido, Miranda e Filho (2017) destacam sobre a construção e efetivação desses documentos, os quais não eram jurídicos, dependendo da vontade dos Estados para cumpri-los e baseados no modelo médico da deficiência.

Maior (2018, 2017), salienta que a mobilização social das pessoas com deficiência foi primordial para que suas vozes fossem ouvidas nos debates sobre os Direitos Humanos, pois, mesmo com referência na universalização dos direitos, estas propostas eram carentes de leis e normas que indicassem certas obrigatoriedades, como da acessibilidade, violando desta forma os direitos humanos das pessoas com deficiência que não conseguiam oportunidades de receber diversos serviços comuns a maioria da população, vivendo assim em condições de pobreza, desempregadas e com baixa escolaridade.

Dessa forma, o Modelo Social norteava um movimento provocativo, perigoso e audacioso, pois retirava a culpa do indivíduo e mostrava para a sociedade a sua incapacidade de aceitar a diversidade (Dinniz, 2012). A deficiência foi exposta como

² Termo utilizado na LDBEN 4024/61.

uma questão social, resultado de um ambiente social hostil, discutida agora através das perspectivas sociológicas e não mais exclusivamente da medicina.

É indiscutível a contribuição do Modelo Social da Deficiência, como ato revolucionário para a mudança de paradigmas na vida das pessoas com deficiência, principalmente na reformulação política, dos termos utilizados e direitos empregados, inclusive dentro dos órgãos internacionais. A deficiência é discutida agora em torno de um olhar multidisciplinar, através dos Disability Studies³ e ainda que de forma tímida, os órgãos e documentos como a OMS e CID começam a considerar essas vozes e lutas.

No entanto, Freire (2020) contribui que as discussões dentro do Modelo Social se distinguiram e receberam diversas críticas, baseadas em duas concepções: a materialista e a culturalista. A primeira já discutida aqui, disseminada por seus precursores do materialismo histórico, associando a deficiência como resultado eminente do capitalismo, seria resolvida com a eliminação das barreiras e limites impostos pela sociedade, favorecendo assim a plena independência (principal objetivo) da pessoa com deficiência, ampliando o debate para além das linhas médicas (Dinniz, 2012; Freire, 2020). Nessa primeira concepção, Dinniz (2012, pg. 24) afirma ainda que “Para o modelo médico, lesão levava à deficiência; para o modelo social, os sistemas sociais opressivos levavam pessoas com lesões a experimentarem a deficiência”.

A segunda concepção, conforme as autoras, surgiu através da segunda geração de teóricos, que se opunham à ideia de independência como ponto crucial do Modelo, estes novos estudiosos contextualizaram as discussões por meio das abordagens pós-modernas e feministas, relacionando às desigualdades da deficiência com as questões da idade, gênero e raça, também postularam que pessoas com deficiências graves precisariam do cuidado que talvez não lhe trouxessem a concepção de independência, uma crítica ao viés materialista. Nesse sentido, Gegener (2016, p. 41) acrescenta que “O modelo social vem sendo criticado

³ “Os estudos sobre deficiência são um campo acadêmico que investiga a sociedade em que vivemos, com enfoque na discriminação e no preconceito que as pessoas com deficiência enfrentam. Esse campo originou-se no Reino Unido na década de 1960, ligado a movimentos sociais conduzidos por pessoas com deficiência. O principal aspecto desse campo foi a reformulação do conceito de deficiência, que, ao invés de focar o problema no indivíduo (modelo individual), defende que a deficiência é uma forma de opressão social. Esse fator originou o que se chama de modelo social de deficiência (Nepomuceno, 2019, p. 7).”

por negligenciar políticas identitárias como um componente valioso das políticas de deficiência”.

Diante das críticas pós-modernistas, Barnes (2020) pondera enfatizando, a necessidade de se compreender que as pessoas com deficiência, enfrentam de diversas formas uma vida escassa de recursos sociais e materiais, e isso dar-se à organização de mundo material que prioriza o lucro e nega a igualdade e justiça social, discordando disso, estaremos concordando com as discriminações e exclusões que incapacitam as pessoas, ele destaca que é preciso a continuidade na luta por mudanças, para que não ocorram retrocessos.

Até este ponto, compreendemos que durante o século XX existiram duas fases de conquistas dos direitos das pessoas, na primeira, a família e os profissionais destinados ao atendimento administravam todo esse processo; na segunda, as pessoas com deficiência participavam diretamente das decisões, auxiliadas por seus familiares e profissionais, através dos movimentos sociais buscando vencer a desvalorização, discriminação e ausência de atenção dos governantes (Maior, 2018).

Influenciado pelos movimentos internacionais, no Brasil, as lutas sociais em prol de oportunidades equitativas e contra as desigualdades ganharam notoriedade a partir de 1980 e consolidação em 1981 com a promulgação do Ano Internacional da Pessoa Deficiente, pela ONU (Paula; Maior, 2018; Maior, 2017; Miranda; Filho, 2017). Maior (2017) reitera que nos anos de 1980 os progressos de mais importância dos ativistas, referem-se à atuação junto ao processo constituinte, impedindo a separação da cidadania para as pessoas com deficiência e exigindo a admissão de seus direitos na Constituição Federal Brasileira de 1988.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 em seu Art. 3º, avança no que se refere ao combate nacional às diversas formas de discriminação e preconceito, promulgando a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, no Art. 205 (BRASIL, 1988). A partir disso, nenhuma pessoa poderá ser excluída do sistema educacional, entretanto destaca-se nesse sentido, ainda uma educação à parte dos demais membros da sociedade.

As menções sobre a educação para pessoas com deficiências nos documentos legislativos brasileiros, até 1990, eram baseadas no atendimento médico e assistencial, com as mudanças de perspectivas ocorrendo principalmente

a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990 e a Declaração de Salamanca constituída em 1994. Dentre os objetivos intermediários da Declaração sobre Educação para Todos, as pessoas com deficiência são elencadas como categoria prioritária, no qual poderão ser formulados metas, planos nacionais e estaduais em prol do desenvolvimento da educação (UNESCO, 1990). A Declaração de Salamanca é o marco mundial sobre a educação de alunos com deficiência, no Brasil é a pedra fundamental dos documentos que dela se originaram, por trazer o conceito de educação para todos. Em sua introdução configura-se à menção aos Direitos Humanos:

2.O direito de cada criança a educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa *portadora* de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados (UNESCO, 1994, p. 3).

A educação inclusiva começa a ser introduzida a partir desse documento norteador, a escola é discutida como um ambiente destinado a todos os alunos com suas distintas características e condições físicas, intelectuais, sociais, econômicas, emocionais, linguísticas e entre outras (UNESCO, 1994, Santos, 2019). Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) destacam que a partir da Declaração, a educação é reafirmada como uma questão de direitos humanos e as escolas deverão mudar sua organização, para incluir a todos os alunos e atender as suas distintas necessidades. Nessa conjectura, é enfatizado na Declaração de Salamanca as mudanças das discussões políticas no combate à exclusão, alicerçando as suas orientações em níveis regionais e internacionais, na dignidade humana e nos direitos humanos (UNESCO, 1994, p. 5):

6. A tendência em política social durante as duas últimas décadas tem sido a de promover integração e participação e de combater a exclusão. Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades. Experiências em vários países demonstram que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é melhor alcançada dentro de escolas inclusivas, que servem a todas as crianças dentro da comunidade.

Nesse sentido, a LDBEN de 1961 é revogada, atualizando-se para a 9.394/96, mencionando em seu Art. 58 a Educação Especial como uma modalidade de ensino, ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, com o adendo em casos específicos, em que o aluno poderia ser encaminhado a classes e escolas especiais (BRASIL, 1996). Percebe-se que mesmo diante de toda a trajetória política desenvolvida até então, a educação para pessoas com alguma deficiência ainda se sustentava numa política divisória, com a possibilidade do ensino em instituições específicas e classes segregadas,

No intuito de efetivar os direitos das pessoas com deficiência em todos os âmbitos da sociedade, é homologada em 2006 pela Assembleia das Nações Unidas, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada e assinada pelo Brasil em 2007, entrando em vigência no país em 2008. A Convenção, reconhece a deficiência como um conceito em evolução, resultante da interação da pessoa com deficiência e as barreiras atitudinais e/ou ambientais que impedem a sua plena e efetiva participação na sociedade, com iguais oportunidades às pessoas sem deficiência (BRASIL, 2007). Esse documento possui influência do modelo social, tendo como pressuposto a concepção da deficiência como um aspecto social. Nogueira (2008) ao desvelar sobre o propósito da Convenção, destaca que seus legisladores objetivaram garantir que as pessoas com deficiência usufríssem efetivamente dos Direitos Humanos e da liberdade fundamental, do que em estabelecer novos direitos. O autor também pontua sobre a igualdade descrita e adotada na Convenção, pois, esta fica em ameaça quando um grupo ou pessoa são colocados em circunstâncias de inferioridade (barreiras sociais), que culminam em discriminações, prejudicando a dignidade humana.

Artigo 1 - Propósito - O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar exercício pleno e *equitativo* de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. (BRASIL, 2007, p. 16).

Martins (2008) a partir da Convenção, contribui sobre a concepção dos conceitos da deficiência, que não é observada mais a partir de um modelo médico, associada às doenças. “Muito mais atual e dinâmica é a compreensão da deficiência como parte da área de desenvolvimento social e de direitos humanos, conferindo-lhe uma dimensão mais personalizada e social (Martins, 2008, p. 28).” Antes de tudo, a

pessoa deverá ser valorizada como agente ativo, com as suas capacidades de ser alguém com escolhas e decisões sobre a sua própria vida, retirando as concepções e condições de que ela precisaria ser tutelada por instituições, Estado ou família, considerado ainda que ela tem uma história de vida que lhe traz experiências, como a organização familiar, o contexto sociocultural e socioeconômico (Martins, 2008).

A autora ainda pontua sobre a constante interação da pessoa com deficiência com o meio sociocultural, interagindo como sujeito ativo e também em relação com o que o meio pode oferecer, com situações prejudiciais ou não ao seu desenvolvimento pessoal e social. Tomando como discussão o meio social, um ambiente desfavorável e com infinitas restrições que impedem a mobilidade, comunicação, autonomia e acesso à informação, contribuirá para que a pessoa com deficiência experimente situações de desvantagens e estigmas, do contrário, quando o ambiente se mostra favorável, essas desvantagens, serão nas palavras da autora: relativizados (Martins, 2008).

Conforme Paula (2008), o conceito de dignidade humana, advinda dos Direitos Humanos e reiterada na Convenção dos Direitos da pessoa com deficiência, é fundamental pois, se opõe a questão da deficiência como uma condição de sub-humana, pois não há nada que lhe inferiorize, a autora reforça que a dignidade compete a qualquer ser humano e não pode ser correlacionada com a independência e autonomia, a pessoa é digna de respeito, sendo ou não independente e autônoma. A autonomia retratada na Convenção, conforme a autora, se refere a possibilidade de tecerem ações sem a ajuda de outras pessoas, entretanto, ainda dependendo das condições oferecidas pelo meio ambiente e contexto social, a independência por outro lado, está associada às escolhas realizadas pelas pessoas, sem que seja necessário solicitar autorização de alguém ou instituição. “É importante ressaltar que o processo de construção da independência e da autonomia inicia-se desde a mais tenra infância, quando a mãe respeita as primeiras manifestações da vontade do bebê (Paula, 2008, p. 31).” O pensamento da autora nessa discussão, muito se assemelha aos dos críticos do Modelo Social e concepção da deficiência a partir do viés da interdependência.

Nesse ínterim, considerando as discussões, críticas e revisões de uma identidade que contemplasse as diversas contribuições no Modelo Social, surge o Modelo baseado nos Direitos Humanos da Deficiência (Araújo, 2020). Segundo

Degener (2016) e Quinn e Degener (2002), a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, foi o primeiro instrumento de Direitos Humanos a reconhecer a titularidade de direitos a todas as pessoas com deficiência, pontuando que a deficiência não deve ser um impeditivo para negação ou restrição dos Direitos Humanos elencados. Conforme Miranda e Filho (2017), a Convenção é o primeiro tratado internacional de Direitos Humanos, adotado na conjectura da ONU e proposto especificamente para a proteção das pessoas com deficiência. Diante das atualizações conceituais e prerrogativas, o Modelo de Direitos Humanos pode ser considerado uma extensão ou divisão do Modelo Social (Degener, 2016). É no paradigma dos Direitos Humanos e Inclusão Social que as questões sobre a deficiência devem ser pautadas, quando não ocorre o reconhecimento desses direitos em todos os segmentos da sociedade, a discriminação será praticada através da exclusão do acesso aos bens sociais e oportunidades que lhes são de direito, por outro lado, a sociedade é menos excludente então, quando reconhece a diversidade humana e as necessidades de todos, promovendo mudanças que irão auxiliar no desenvolvimento pessoal e social (Martins, 2008).

No que se refere a plena e efetiva participação, inclusão e igualdade de oportunidades, traçados na Convenção, Paula (2008) considera que a participação deve ser iniciada no seio familiar, desdobrando-se no contexto sociocultural e político, nas instituições e serviços de atendimento, sobre a inclusão, esta não pode ser empregada como sinônimo de integração ou inserção, ela é a construção de uma sociedade para todos, em que os ambientes sociais são os alvos de mudanças e não as pessoas, em relação a igualdade, é pontuado que para que haja igualdade, aquilo que reproduz a desigualdade precisa ser eliminado, através das discussões politizadas. Neste último, destaca-se a educação como principal área de transformação social, um direito inerente a todo ser humano e base para uma sociedade inclusiva.

As discussões sobre a deficiência pela ótica dos Direitos Humanos, alicerçados na Convenção, expande possibilidades de análises para uma investigação sociológica, reconhecendo primeiramente a deficiência como parte integrante da experiência humana, também ao se afirmar os princípios da dignidade humana e respeito às diferenças, desconstruindo modelos explicativos anteriores e se firmando no campo das relações sociais, e ainda com o reconhecimento da

discriminação e desigualdade que vitimizam as pessoas com deficiência, baseada nas barreiras físicas, atitudinais e simbólicas impostas por sociedades excludentes, a causa da deficiência por tanto muda da desigualdade corporal para as estruturas da sociedade (Pinto, 2018; Diniz, Barbosa, Santos, 2007). Conforme Augustin (2012, p. 57)

Modelo Baseado em Direitos – este Modelo passou a conceituar a deficiência como uma construção *sóciopolítica*, dentro de um discurso baseado em direitos. A ênfase mudou da dependência para independência, as pessoas com deficiência têm procurado uma voz política e se tornado politicamente ativas. O Modelo Baseado em Direitos foi inspirado em estratégias utilizadas por outros movimentos sociais ativistas contra segregação, discriminação e em defesa dos direitos civis. O seu foco incide no cumprimento dos direitos humanos, tais como: o direito a oportunidades iguais e à participação na sociedade. Logo, a sociedade precisa mudar para garantir que todos – inclusive as pessoas com deficiência – tenham oportunidades iguais para participar dela. É um fato indubitável que as pessoas com deficiência, muitas vezes, se defrontam com direitos humanos básicos negados, como, por exemplo, o direito à saúde (física e psicológica), à educação e ao emprego. Portanto, a legislação e as políticas públicas têm que fazer desaparecer as barreiras criadas pela sociedade. A abordagem baseada nos direitos diz que a assistência nessas áreas não é uma questão de humanidade ou caridade, mas sim um direito humano básico que todos podem reivindicar

Diniz, Barbosa e Santos (2007), destacam que a deficiência é adotada e reconhecida através da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência como uma questão de justiça social, direitos humanos e promoção da igualdade. Do ponto de vista sociológico é fundamental conhecer, analisar e desconstruir as estruturas e processos que oprimem e impõe condições desiguais para as pessoas com deficiência, afim de intervir e transformá-los (Pinto, 2018). Nesse sentido, como espaço de consolidação de direitos, a escola é destacada na Convenção, a educação deverá ser efetiva sem discriminação e com igualdade de oportunidades, assegurada em sistema educacional inclusivo. Os Estados-partes deverão garantir entre outros objetivos: “a. O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e *auto-estima*, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana [...] (Brasil, 2008, p. 28).”

A partir dos parágrafos desta Convenção, Sassaki (2008) contribui que a mudança de uma escola para o paradigma da inclusão requer a adoção de ações concretas que vise a acessibilidade da pessoa com deficiência à educação, que

deverão ser realizadas por todos, professores, famílias, alunos, gestão, autoridades e demais membros da sociedade, cada um possui a responsabilidade de colaborar com a construção de escolas inclusivas, desde a mudança na arquitetura do ambiente escolar, remoção de barreiras físicas; melhora na comunicação; adequação de recursos, métodos, técnicas e teorias com foco na vida escolar e diária do aluno; revisão de programas, regulamentos e normas internas das escolas, que impeçam a participação de todos os alunos; ainda a mudança de atitudes, com atividades de sensibilização e conscientização que combatam atitudes discriminatórias, estigmatizadas, estereotipadas e preconceituosas, para que se tenham ambientes que contribuam para a autoestima dos alunos, esses por sua vez, aprenderão com mais motivação, alegria, criando vínculos de amizade, cooperação e felicidade.

Diante disso, visando assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, é sancionada também em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE (Brasil, 2008). No documento, é considerado aluno com deficiência, “[...] aqueles com impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (Brasil, 2008).”

Assim, a LDBEN - LEI Nº 12.796 é reformulada acrescentando em seu Art. 58 o público-alvo posto pela PNEE (BRASIL, 2013). Nessa perspectiva, em 2014 é lançado o Plano Nacional de Educação – PNE, com diretrizes, metas e estratégias a serem efetivadas até 2024. Apresentando a meta 4 específica para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, com o objetivo de universalizar para o público-alvo da educação especial de 4 a 17 anos, o acesso à educação básica, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo entre outros direitos, o sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2014).

No que diz respeito aos direitos das pessoas com deficiência, em 2015 é sancionada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destacando-se em seu capítulo IV, Art. 27 a educação inclusiva de qualidade como dever do Estado, família e comunidade, em todos os níveis ao longo da vida (BRASIL, 2015).

Diante da historicidade apresentada e dos caminhos percorridos ao longo dos séculos, para que hoje os direitos das pessoas com deficiências existissem e fossem respeitados, aqui em mais destaque os direitos a educação, é necessário refletir sobre o conceito de inclusão e educação inclusiva. Em nossa concepção, baseada em diversos autores – no contexto escolar, estar incluído não se limita a um número de matrícula garantido. Considerando Alves e Duarte (2005), a inclusão refere-se às condições ofertadas para que as pessoas sejam agentes ativos na sociedade. Karigiannis, Stainback e Stainback (1999) destacam o ensino inclusivo como um direito básico, quando é consolidado na escola a igualdade é constituída como um valor social, resultando na construção de uma nova sociedade de paz, cooperativa, sem preconceitos e multicultural.

Coelho (2010) pontua que a inclusão não será efetivada apenas por meras mudanças legislativas, mas envolve também a construção de sensibilização na sociedade, para que ocorra o enfrentamento das barreiras impostas ao longo do tempo que normalizavam a exclusão. Não se trata somente de colocar a criança com deficiência na sala de aula e torcer para que dê certo ou a isolar em outro espaço junto aos seus semelhantes (Lelis, 2015).

Matos (2008) corrobora que somente desconstruindo a ideia de uma normalidade, perfeição e homogeneidade inexistente é que será possível conhecer o ser humano e aceitar suas particularidades. Conforme a autora, educar então torna-se um compromisso social, que permite a compreensão da realidade e indica possíveis soluções para os problemas enraizados nas estruturas sociais. A educação, precisa então ser baseada no respeito, compreendendo a diversidade como característica da natureza humana, aos professores é solicitado reflexões sobre o seu papel social e a transformação da razão e emoção em prática de solidariedade (MATOS, 2008).

A inclusão educacional desenvolve a autoidentidade positiva nos alunos com deficiência, ou seja, contribui para sentimentos de valorização e confiança através das oportunidades ofertadas para que expressem suas qualidades e vontades, eles precisam ser ouvidos e a escola deve promover meios flexíveis e sensíveis, conforme suas singularidades (Stainback et al., 1999; Thiengo, et al., 2021). Os autores enfatizam a contribuição da construção dos vínculos afetivos criados entre os alunos, através da amizade e atividades em grupos. É nessa perspectiva que

concordamos também com Alves e Fiorini (2018), estar incluso é sentir-se importante, valorizado e pertencente no grupo o qual faz parte.

Corroborando, Santos (2009) pontua que a inclusão escolar engloba os fatores como estrutura e acessibilidade, entretanto, o denominado “fator humano” é o principal pilar para que a educação para todos seja concretizada. É através do fator humano, que se exige mudanças de atitudes, valorização, respeito às diferenças individuais e a convivência com a diversidade, resultando em relacionamentos sadios entre as todas as crianças (Santos, 2009).

Apesar desses inúmeros apontamentos sobre a importância da inclusão e os seus benefícios para a sociedade, as pessoas com deficiências ainda poderão ser julgadas erroneamente como pessoas sem potencialidades, incapazes de realizar tarefas da vida diária e escolar, limitadas, sem perspectivas de futuro, como pessoas que comprometem a harmonia social e a ordem, em sua estrutura e nas relações interpessoais (Filho; Saes, 2019). Os autores destacam que esses estigmas quando ainda enraizados na sociedade, destroem a identidade da pessoa com deficiência e em consequência resultam em exclusão social.

Os estigmas e exclusões quando vivenciados continuamente no dia a dia das pessoas com deficiência, nos ambientes nos quais estão inseridas poderão resultar em diversos sofrimentos (Thiego et al., 2021). É nessa realidade que profissionais, alunos e famílias precisam se unir em prol do respeito aos direitos existentes dos alunos com deficiência, para que as práticas excludentes e segregadoras não retornem ou faça parte da rotina dos alunos, tornando-se barreiras para seus relacionamentos interpessoais e para a escolarização.

Conforme Mariussi, Gisi e Eyng (2016), é um processo em construção, a escola além de ser inclusiva, deve compreender as diferenças, criando uma cultura de direitos que dialogue e valorize as distintas culturas, todos os que fazem parte do processo educativo precisam se sentir sujeitos de direitos, repassando suas vivências para a sociedade além da escola. É uma tarefa diária transmitir para além do que deve ser feito, é promover a reflexão em prol da vivência em Direitos Humanos, envolta da diversidade e heterogeneidade, é preparar para a cidadania (Mariussi; Gisi; Eyng, 2016). É nesse cenário, conforme as autoras, que a educação em Direitos Humanos age como instrumento institucional e de propagação da cultura

sobre a garantia de direitos, articulada a partir das políticas públicas em educação e materializada através da LDBEN e do Plano Nacional de Direitos Humanos.

Nesse sentido, Benevides (2007) elenca que a educação em Direitos Humanos é alicerçada em três pontos: continuada e global, o segundo ponto refere-se a mudança cultural e por último trata-se de uma educação em valores, que atinge não somente a instrução e transmissão de conhecimentos, mas busca alcançar também as mentes e corações. Para Maior (2018), a educação em direitos humanos dentro do contexto da educação não-formal, deve ser propagada com o objetivo de despertar na população o interesse sobre as questões da opressão, violação dos direitos e discriminação.

É salientado por Mariussi, Gisi e Eyng (2016), que para um país a exemplo do Brasil, concretizar uma cultura em direitos humanos não é uma realidade fácil pois, historicamente suas raízes se prendem em desigualdades, contribuindo para que uma parte da população ainda viva excluída e sem participação ativa na sociedade. Sobre a educação em Direitos Humanos, destacamos a reflexão de Benevides (2007, p.1):

É a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Isso significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas. Quando falamos em cultura, não nos limitamos a uma visão tradicional de cultura como conservação, seja dos costumes, das tradições, das crenças e mesmo dos valores – muitos dos quais devem, é evidente, serem conservados. A cultura de respeito à dignidade humana orienta-se para a mudança no sentido de eliminar tudo aquilo que está enraizado nas mentalidades por preconceitos, discriminação, não aceitação dos direitos de todos, não aceitação da diferença.

O Texto orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2011), elenca que a educação é um dos meios fundamentais tanto para o acesso quanto para compreender a cultura dos Direitos Humanos, constituindo um alicerce para a mudança social. A educação é um dos Direitos Humanos e a educação em Direitos Humanos é fundamental diante do conjunto dos direitos, pois, é na escola que os problemas que marcam a sociedade e violam esses direitos também se estabelecem, como a exclusão social,

econômica, política, cultural, promovendo desigualdades, pobreza, autoritarismo, discriminações e tantas outras violências (BRASIL, 2011). Este documento reitera o papel dos sistemas de ensino e dos profissionais da educação enquanto agentes de mudanças dessas realidades, assim, a educação em Direitos Humanos surge da necessidade de formar sujeitos de direitos e de responsabilidades, é nesse viés que a educação poderá contribuir na consolidação da democracia, na promoção, proteção, defesa e aplicação no dia a dia, fortalecendo os grupos historicamente excluídos, formando crianças, jovens e adultos como cidadãos ativamente participativos no exercício dos seus direitos e dos seus deveres quanto ao respeito ao próximo e as diferentes tradições e culturas.

Dessa maneira, a escola enquanto espaço da diversidade humana, é um local de socialização em que as diferentes experiências surgem, é necessário conduzir as práticas e experiências a partir dos envolvidos, baseadas em seus anseios, reivindicações e múltiplas identidades (Mariussi; Gisi; Eyng, 2016). Fávero (2004), Mariussi, Gisi e Eyng (2016) e Maior (2018) destacam que a educação em Direitos Humanos no Ensino Fundamental, poderá contribuir com as ações de combate e prevenção ao bullying, no respeito aos grupos minoritários, fortalecendo uma educação inclusiva para as pessoas com deficiência ao proporcionar reflexões sobre os direitos de todos os estudantes.

2.2 O Processo de Estresse: um olhar sociológico sobre a Saúde Mental

O estudo sobre o estresse é amplo e investigado por décadas, em que cientistas de diferentes áreas buscam compreender suas origens, consequências e meios para enfrentar ou minimizar seus efeitos. Assim, procuramos a partir de uma perspectiva sociológica, compreender o Estresse e elencar a sua estrutura a partir dessa literatura.

O estresse essencialmente foi investigado por áreas da física e engenharia, com o seu grande ápice e sistematização vindos a partir dos estudos de Hans Selye e a Síndrome da Adaptação Geral, com base nas reações fisiológicas, desenhando-se então o estresse alicerçado na abordagem biológica (Chamon, et al., 2008; Nodare et al., 2014;). Nesse interim, Barbosa (2009) descreve as três grandes áreas de estudo que surgem em busca de compreender o estresse ao longo do tempo, sendo elas: a fisiológica, sociológica e a psicológica. Nas quais se caracterizam e diferem em Modelo Mecanicista: observando o estresse como resposta ou estímulo, sem a preocupação com suas origens; e o Modelo Transacional, em que o estresse é visto como o produto da interação e transação do indivíduo e suas características internas e externas (ambiente) (Chamon, 2008).

Pearlin et al (1981) apresentam, a partir de um olhar sociológico, o estresse como um processo que visa compreender como o bem-estar é significativamente afetado por arranjos estruturais da vida do indivíduo e pelas repetidas experiências oriundas desses. São esses arranjos que geram os estressores cujos os indivíduos são expostos, os mediadores e a forma como o estresse é experienciado.

Pearlin (1989), destaca que as experiências estressantes não se originam do “nada”, mas em sua maioria iniciam nas estruturas sociais e na posição das pessoas dentro delas, ressaltando-se nessa perspectiva os vários sistemas de estratificação, como por exemplo os baseados em: gênero, idade, raça e etnia, classe social e econômica. “Na medida em que esses sistemas incorporam a distribuição desigual de recursos, oportunidades e autoestima, um baixo status dentro deles pode ser uma fonte de condições de vida estressante” (Pearlin, 1989, p. 242, tradução nossa).

As instituições sociais e suas organizações de status e papéis, também são elencadas por Pearlin (1989) como um importante contexto estrutural, quando há um considerável papel institucionalizado, respectivamente criam-se inúmeras expectativas, resultando em uma força estruturante na experiência. Esses papéis se

exercem por um longo período de tempo, concomitante às experiências vivenciadas por seus indivíduos tornam-se repetitivas, assim, aquelas experiências ameaçadoras e problemáticas podem ocasionar o estresse (Pearlin, 1989).

Ao se falar dos papéis dentro dessas experiências, considera-se infinitas possibilidades em que são construídas as relações interpessoais. Pearlin (1989) exemplifica que são relações formadas dentro do conjunto de funções, estáveis, importantes e duráveis, não dá para ser pai sem um filho, ou colega sem colega de trabalho, porém, quando esses relacionamentos são problemáticos resultam em um potencial estresse. Pearlin (1989, p. 242), enfatiza ainda que:

[...] os contextos estruturais da vida das pessoas não são estranhos ao processo de estresse, mas são fundamentais para esse processo. Eles são fontes de dificuldades e privilégios, ameaças e segurança, conflitos e harmonia. Na busca pelas origens do estresse, podemos começar com sucesso examinando os arranjos sociais da sociedade e a estruturação da experiência dentro desses arranjos.

Nesse sentido, Aneshensel (1992) aponta que alguns estudiosos sociais discutiram que aqueles grupos com status baixo são mais propícios a apresentarem altas taxas de desordem emocional, porque seus indivíduos possuem condições de vida desproporcionais, traumáticas, difíceis e duras. Esses grupos sociais têm um acesso escasso à recursos econômicos, sociais ou pessoais. A partir disso, se compreende que a probabilidade de vivenciar um número maior de estressores e consequentemente ser mais emocionalmente angustiado relaciona-se à posição do indivíduo no sistema social, ocorrendo principalmente em determinados grupos (Aneshensel, 1992).

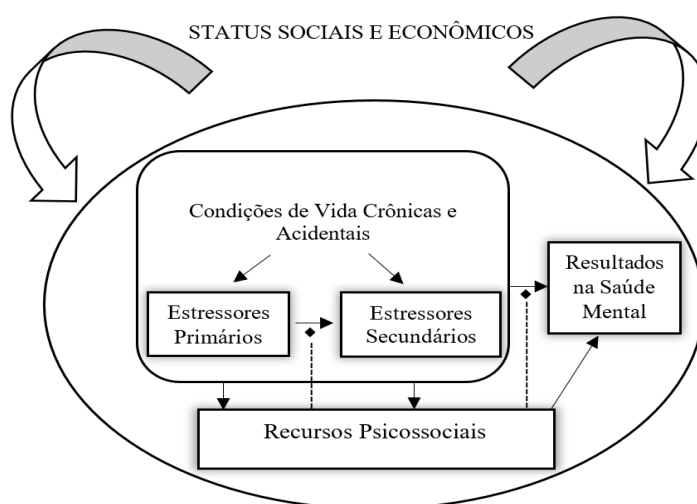
Conforme Pearlin (1982), ao se investigar a origem do estresse, podemos entender como ocorre o afastamento da sociedade de um determinado grupo, como seus sonhos podem ser frustrados ou influenciados a seguirem outros, devido as condições impeditivas impostas pela sociedade (barreiras), colocando o indivíduo em constantes conflitos internos e externos. Pearlin (1989) e Aneshensel (1992), acrescentam que as fontes do estresse social podem ser investigadas até às próprias raízes da sociedade, sua organização e suas culturas, compreendendo o estresse como o resultado das desigualdades e condições externas e das características individuais: seus valores, percepções, habilidades e recursos.

A perspectiva sociológica busca encontrar padrões vivenciados por indivíduos em circunstâncias e com características semelhantes, observando os níveis e tipos similares de estresse por pessoas expostas às situações econômicas, cargos e/ou contextos situacionais idênticos (Pearlin, 1982). O autor elenca que uma característica da pesquisa sociológica é entender a distribuição socialmente padrão dos componentes do Processo do Estresse, esses padrões ofertam evidências de que as possíveis experiências estressantes e a forma como as pessoas são afetadas por elas têm origens na posição social e econômica que estão inseridas.

Em um dos primeiros trabalhos “The Stress Process”, Pearlin et al (1981) investigaram como os eventos de vida, as tensões crônicas, a autoestima, o senso de controle, o enfrentamento e os apoios sociais se conectam na formação do Processo de Estresse. Os autores observaram os efeitos do evento: perda do emprego sob a depressão, entretanto, identificaram que para além da depressão este evento levou a outras tensões como a preocupação financeira e crise conjugal.

Sendo assim, conforme Pearlin e Bierman (2013) é possível associar as conexões de um processo causal que se amplia desde os arranjos e organização da sociedade até chegar na saúde mental dos indivíduos, cada componente do Processo de estresse: estressores, recursos e resultados na saúde mental (Figura 1), envolvem infinitas relações complexas que se desenvolvem dentro do curso de vida das pessoas.

Figura 1 - O Processo de Estresse



Fonte: Traduzido de Pearlin e Bierman (2013).

A partir desse entendimento, é importante compreender conceitualmente cada componente do Processo de Estresse e suas atribuições, também suas consequências na saúde mental dos indivíduos e grupos sociais. Buscamos elencar sobre esses pontos, a partir de Pearlin et al (1981) e a evolução de seu trabalho ao longo do tempo.

2..2.1 Estressores Sociais: as experiências de vida como preditores da saúde mental

Os estressores são situações e experiências vividas nas quais o indivíduo não consegue se ajustar, resultando em efeitos nocivos às emoções, ao bem-estar, cognição, comportamento e até ao fator fisiológico; identificando-se dois tipos extensos de estressores sociais: 1. As demandas socioambientais, ameaças ou desafios que impossibilitam a capacidade de adaptação normal da pessoa e 2. Escassez de meios internos (pessoais) para alcançar objetivos almejados (Lazarus 1966; Pearlin, 1983; Menaghan, 1983; Pearlin; Bierman, 2013; Aneshensel 1992; Wheaton et al., 2013). De acordo com Pearlin (2013) e Aneshensel e Mitchell (2014), as conjunturas obstruintes são nomeadas de estressores e o estresse são as disfunções internas resultantes dessas circunstâncias, envolvendo respostas como o lutar ou fugir, se sentir ameaçado ou frustrado.

Dessa forma, o estresse resulta a partir das desigualdades entre as condições externas e as características da pessoa: suas necessidades, desejos, status, recursos, percepções, valores, habilidades e outros. Conforme Pearlin (2013) e Pearlin e Skaff (1996), o surgimento, a percepção, a intensidade e variedade dos estressores enfrentados pelas pessoas, resultam dos diversos contextos sociais vivenciados, fatores não estáticos, mas dinâmicos de acordo com o ciclo de vida.

Nesse sentido, Wheaton (1994) descreve que os estressores podem ter suas origens em 3 níveis de contextos: micro, meso e macro, então, basicamente todo contexto em que as pessoas estão e são inseridas é uma possível fonte de estressores, compreendendo desde as redes sociais informais, instituições sociais, econômicas e bairros de habitação. Desse modo, as mudanças da vida, o envelhecimento mais especificamente, as inovações e mudanças na sociedade não podem ser desconsideradas na análise dos estressores (Pearlin, 2013).

Os níveis são assim definidos por Wheaton et al (2013) e Au (2017): o Micronível refere-se à exposição ao estresse em nível individual, onde ocorrem os estresses como: divórcio, discriminação, traumas, eventos de vida, aborrecimentos diários e outros, manifestando-se de forma crônica ou não. O Meso envolve a variedade de níveis sociais em que o indivíduo está inserido indiretamente: bairro violento, escolas, expectativas e demandas da família, desastres naturais e as redes sociais, por exemplo. O Macro compreende as entidades políticas como estados, regiões e nações; os estressores estão ligados a esse amplo sistema, exemplo: recessões econômicas, crises internacionais, ataques terroristas e outros. Nesse sentido, envolvendo o aspecto central do Processo de Estresse, os estressores secundários e primários constituem a Proliferação do Estresse, ampliando o entendimento de que diferentes e diversos estressores se relacionam e ocorrem ao mesmo tempo ou em sequência, interferindo na vida pessoal (Aneshensel, 2015; Pearlin; Bierman, 2013).

2.2.2 Os estressores primários e secundários

Os estressores não nascem de forma isolada, única e não são estáticos, quando o indivíduo é exposto a um importante estressor, possivelmente estará exposto a outros, desenvolvendo grupos de estressores que podem surgir em distintos papéis institucionalizados, compostos por infinitas possibilidades de eventos de vida e tensões crônicas (Pearlin, 1989). Pearlin (1989), contextualiza que não é o evento ou a tensão que precisa ser investigado, mas sim como a organização da vida das pessoas envolvidas são interrompidas e/ou afetadas no Processo de Estresse, a partir disso, é importante distinguir e identificar os estressores primários e secundários.

Os estressores primários, compreendem os que acontecem primeiro nas experiências dos indivíduos, eles podem ser tanto um evento ou um estressor crônico que acontece repetidas vezes; os secundários seriam as consequências dos estressores primários (Pearlin, 1989). Assim, compreende-se que os importantes problemas da vida (eventos ou tensões) de uma pessoa não acontecem isoladamente, estão interligadas em uma teia criando diversas e diferentes interrupções. A partir disso, podemos entender como essa gama de estressores (proliferação) se relacionam, desenvolvem e afetam ao bem-estar dos indivíduos

envolvidos. De acordo com Pearlin (1989), compreender a organização dos estressores, distinguir em primários e secundários é uma parte do quebra-cabeça, para responder o porquê as pessoas que enfrentam problemas, aparentemente semelhantes, respondem e são atingidas em intensidades diferentes pelos estressores.

Simultaneamente, parte dessa explicação se dá também ao que o autor nomeia de valores sociais, aqueles que regulam dão significado, sentido e importância às experiências, na medida em que certos valores e condições sociais são combinados e potencializam a produção do estresse. Dessa maneira, as relações entre estressores sociais e estresse individual podem ser compreendidas a partir de quando se considera os valores sociais como parâmetro de significado para os estressores, demonstrando as correlações entre a organização da sociedade e da vida, composto por forças estruturantes e institucionais, grupos de estressores primários e secundários e valores que se afluem no decorrer do tempo afetando o bem-estar e saúde mental dos indivíduos (PEARLIN, 1989).

Conforme Pearlin e Bierman (2013), cada um desses componentes do Processo de Estresse pode estar também envolvido e recebe influência dos *status* sociais que rodeiam o indivíduo, esse status surge como antecipatório aos estressores, é um fator que modifica os efeitos e a magnitude dos estressores.

2.2.3 Os recursos de respostas às situações de estresse: a mediação e moderação

Um mesmo estressor afeta o bem-estar e saúde mental das pessoas de diferentes formas, essa relação tem sido observada para que se compreenda o porquê dessas consequências díspares. Parte dessa explicação está relacionada as fontes e organização dos estressores, suas múltiplas relações e aos diferentes valores sociais empregados no mesmo estressor, entretanto, o cerne da discussão tem se mantido em torno dos Recursos (Pearlin, 1989; Pearlin; Bierman, 2013).

Segundo Pearlin et al (1981), comumente os indivíduos enfrentam as situações que ocasionam o estresse com suas distintas percepções, comportamentos e cognições que podem alterar as condições duras ou mediar o seu impacto, os de maior importância são aqueles solicitados pelos próprios indivíduos em prol de sua defesa. Os recursos então, refere-se as qualidades que

podem influenciar na consequência dos estressores na saúde mental, eles se alteram conforme o status social e econômico dos indivíduos, estão reunidos em um grupo composto por: apoio social, aspectos do autoconceito e o enfrentamento (Pearlin et al, 1981; Pearlin; Bearman, 2013).

Nessa dinâmica, os recursos podem agir em dois movimentos denominados mediadores e/ou moderadores. Conforme Pearlin (1989) e Pearlin Bierman (2013), na Mediação há o aumento ou diminuição dos recursos através da exposição aos estressores, influenciando igualmente a saúde mental, os mediadores são associados aos estressores que surgem e também as consequências na saúde mental. Os recursos são mediadores quando atuam na função de mediar os efeitos dos estressores sobre os resultados do estresse: os recursos aumentam ou diminuem ao serem expostos aos estressores, desempenhando papel proporcional na saúde mental (Pearlin, 1989; Pearlin; Bierman, 2013).

Pearlin e Bierman (2013) mencionam que a ação de moderar, altera a ligação entre estresse e a saúde mental, ajudam a proteger as pessoas dos efeitos dos estressores ou as deixam mais vulneráveis aos seus efeitos degradantes. Tomando como entendimento ainda o exemplo da perda de trabalho, a moderação atuou nas seguintes funções: os recursos foram solicitados para aliviar os efeitos dos estressores na tensão econômica e para reduzir os impactos dos estressores sobre os sintomas depressivos (Pearlin et al, 1981).

Nessa explicação, os eventos relacionados a perda de trabalho resultaram na tensão econômica, essas fontes de estresse se mostraram deprimentes conforme os autoconceitos e o senso de controle (recursos de mediação) diminuíram (Aneshensel, 2015). Concomitante, segundo a autora, os efeitos dos estressores sobre os sintomas depressivos foram enfraquecidos devido aos recursos empregados (moderação), ainda o enfrentamento e o apoio social modificaram o impacto desse evento em outros momentos do processo, diminuindo os efeitos na tensão econômica.

Assim, os mediadores são tratados como caminhos pelos quais os efeitos dos estressores sobre a saúde mental podem ser rastreados. [...] Ao contrário dos mediadores, os moderadores são tratados como qualidades que não influenciam *diretamente* a saúde mental, mas sim o impacto do estressor no resultado (PEARLIN; BIERMAN, 2013, p. 330).

Todo esse sistema, foi observado como afetado pela sociedade, principalmente por seu funcionamento interno, sua cultura e estrutura, essas duas associações: mediação e moderação, auxiliam a explicar como a saúde mental é prejudicada em consequência dos estressores (Pearlin et al,1981; Aneshensel, 2015).

Pearlin e Bierman (2013) descrevem que alguns recursos, como por exemplo o senso de controle, podem atuar em ambas funções, tanto explicando os efeitos do estressor na saúde, como modificando a relação entre estressor e os resultados na saúde mental dos indivíduos, mesmo com as duas possibilidades o interesse em torno dessa explicação se volta para a função de moderação dos recursos e a sua capacidade de reduzir as consequências dos estressores.

2.2.4 Coping: o enfrentamento como recurso de proteção da saúde mental

Diante das situações de estresse é exigido do indivíduo a capacidade de dominar ou se adaptar, para essas ações se tem o grupo de recursos conceituado de *Coping* (enfretamento/lidar). O enfrentamento relaciona-se as respostas comportamentais e/ou cognitivas que as pessoas apresentam no intuito de se proteger psicologicamente das experiências sociais difíceis, mediando significativamente o impacto da sociedade sobre seus membros, prevenindo ou minimizando os danos causados por determinado estressor (Pearlin; Schooler, 1978; Folkman; Lazarus, 1980; Pearlin; Bierman, 2013).

A partir de Pearlin e Schooler (1978), compreende-se que o enfrentamento é qualquer resposta às tensões externas da vida, prevenindo, evitando ou controlando o sofrimento emocional, ele é inseparável dos estressores, solicitando a sua observação a partir do contexto dos problemas e dos impactos emocionais oriundos destes.

Conforme diversos autores, o enfrentamento atua nas funções protetoras de três maneiras: no intuito de eliminar ou evitar as condições que dão origem ao estressor; reduzindo a proliferação dos estressores secundários; modificando as percepções de determinada situação, de modo a neutralizar as fontes geradoras de estresse e conservando suas consequências emocionais dentro das linhas capazes

de serem administradas (Pearlin; Schooler, 1978; Folkman; Lazarus, 1980; Pearlin; Bierman, 2013).

Pearlin e Bierman (2013), apontam que o termo “enfrentamento” causa eficácia, entretanto, suas ações em reduzir determinado estressor podem agravar ou intensificar a situação e seu impacto na saúde mental, aumentando a angústia, por exemplo, mas de modo geral verifica-se efeitos positivos desse recurso.

De acordo com Pearlin (1989), uma grande preocupação dos estudiosos sociais sobre o coping, deveria ser de identificar se as pessoas que vivem juntos e/ou compartilham de situações de vida semelhantes também ativam os comportamentos de enfrentamento da mesma maneira, pontuando assim esses repertórios de enfrentamento e suas correlações com esses grupos sociais.

Aneshensel (1992), Pearlin e Schooler (1978), Menaghan (1983) e Pearlin (1989), acentuam que as técnicas de enfrentamento surgem específicas para cada situação e dependem do problema enfrentado, não se pode afirmar que as bem sucedidas com determinado problema também trarão os mesmos resultados diante de outra situação. O contexto e a avaliação do evento são determinantes para o enfrentamento, ainda se observa que um repertório de enfrentamento menos eficaz é encontrado entre pessoas pobres e menos instruídas (Folkman; Lazarus, 1980; Pearlin; Schooler, 1978).

Diante desse recurso, Pearlin e Schooler (1978) evidenciam que o coping age com maior eficácia na moderação de problemas interpessoais, manifestados nas relações sociais mais informais e íntimas, como no convívio familiar, do que nas relações formais, por exemplo, nos problemas vivenciados no trabalho. Uma explicação para isso, pode relacionar-se as formas de estrutura dessas distintas organizações (família e trabalho), em que há uma hierarquia de autoridades e regras, solicitando um enfrentamento coletivo em detrimento do individual, para que se obtenha êxito. Os autores fazem uma reflexão crítica nesse sentido, em que as formas de enfrentamento são distribuídas de maneira desigual na sociedade, sendo que a própria sociedade é a raiz das situações estressantes, então pouco ajudaria ou iria se sensibilizar em prol dos seus membros, no enfrentamento de determinados problemas.

Não apenas o mesmo indivíduo pode ter sucesso desigual em diferentes áreas de atuação, mas indivíduos diferentes têm sucesso desigual ao lidar

com os mesmos problemas de vida. Essas diferenças tornam imperativo saber quais grupos e coletividades são mais propensos a utilizar as técnicas mais eficazes e quais as menos. Constatamos a esse respeito que as condições estruturais sociais não apenas discriminam ao colocar mais pressão em alguns grupos de pessoas do que em outros, mas também parecem fazer com que os próprios segmentos da sociedade que estão sob maior pressão tenham repertórios de enfrentamento menos eficazes. O fato surpreendente de que os grupos mais expostos a dificuldades também são menos equipados para lidar com elas dá alguma urgência para entender melhor os processos pelos quais as pessoas são conduzidas em direção ou para longe de várias respostas e recursos de enfrentamento (Pearlin; Schooler, 1978, p. 18).

Ao se investigar sobre o coping, Pearlin e Biearman (2013) enfatizam a importância de considerar as mudanças no curso de vida que acontecem naturalmente, porém, é escassa a preocupação das pesquisas com esse fator, então ainda não se sabe se o repertório modifica, molda e melhora com os “velhos problemas”.

É por sua vez compreendido que o enfrentamento, em sua maioria das vezes, ajuda apenas a suportar os problemas sociais nos quais não temos como evitar. Observando com um olhar sonhador, o enfrentamento timidamente consegue neutralizar o impacto dos problemas da organização social, quando este recurso é ineficaz ou insuficiente precisa-se olhar para o insucesso dos sistemas sociais nas quais os indivíduos se encontram e não precisamente em suas limitações pessoais (Pearlin; Schooler, 1978).

2.2.5 Suporte social: os amigos, família e a comunidade

O suporte social é mais um recurso que o indivíduo possui para lidar com os problemas da vida. Conforme Ornelas (1994), ele pode ser definido por duas vias: a existência ou quantidade das relações sociais de forma ampla ou íntima como as conjugais, organizacional e amizade. Entre as infinitas conceituações, o suporte social é definido em sua maioria, pelo nível de satisfação das necessidades sociais básicas do indivíduo, se ele sente que é respeitado, aprovado, envolvido e desejado, compreendendo ainda o afeto, pertencimento, interação, identidade, segurança e estima (Cobb, 1976; Thoits, 1982; Aneschensel, 1992;). House (1981) e Pearlin (1989) acentuam que este recurso está presente praticamente em todas as interações interpessoais e contextos sociais/institucionais: amigos, família, vizinhos,

cuidadores, trabalho, religião, associações, assistência médica, serviços especializados e outros.

Nesse sentido, House et al (1985) pontuam três tipos de apoio: o emocional, informal e instrumental, com o primeiro de maior importância. Conforme os estudos de Pearlin et al (1981), o apoio emocional envolve especialmente as relações com as qualidades de confiança e intimidade, dependendo da relação entre receptor e doador.

As funções de proteção estão relacionadas ao apoio emocional, possivelmente pelo fato de sentir-se importante e significativo para outras pessoas, ainda também por sua função legitimadora, em que o apoio proporciona ao receptor o direito de responder de forma angustiada a algum estressor, colocando o problema como uma circunstância e não um “defeito” pessoal (Taylor; Turner, 2001; Pearlin; Bierman, 2013). Thoits (2011) elenca um terceiro ponto, a eficácia do recurso associada a comparação/influência social, autoestima, companheirismo, domínio e apoio percebido.

Diversos estudos apontam a associação inversa do apoio emocional aos transtornos psicológicos, em que protege o indivíduo dos problemas de saúde mental, mas também, em algumas situações, poderá diminuir frente as pessoas com algum transtorno, interferindo nas relações sociais (Turner, 1981; Aneshensel, Huba, 1984; Gracia; Herrero, 2004; Stice; Ragan; Randall, 2004; Bertera, 2005; Cairney Et Al., 2008; Lincoln, 2008; Thoits, 2011). Nesse sentido, o apoio fracassado relaciona-se ao tipo de doação do outro, em que ocorre o menosprezo, julgamento e conselhos inapropriados, suprimindo os benefícios desse recurso (Rosenberg; McCullough, 1981; Pearlin; McCall, 1990; Taylor; Turner; 2001; Newsom et al., 2003).

Ainda assim, seus benefícios são mais explicitamente observados do que o contrário, nos estudos de Pearlin (1981), o apoio social foi observado de forma mais especializada do que o enfrentamento, esse recurso surgiu indiretamente ligado com o resultado (depressão), o apoio não conseguiu evitar o surgimento dos estressores e nem proteger contra a depressão, porém, diminuiu a degradação dos autoconceitos positivos.

Aneshensel (1994) e Pearlin e Aneshensel (1986), discutem que conceitualmente os recursos de Coping e Suporte Social se assemelham, mas de forma simplificada, o enfrentamento são as ações realizadas em seu próprio

benefício e o apoio são aquelas realizadas por outra pessoa, ambos com funções de influenciar o impacto e ocorrência dos estressores.

2.2.6 Os aspectos do self para o enfrentamento das situações de estresse

O terceiro componente do grupo recursos, descrito por Pearlin (1981) envolve os elementos do self: autoconceito, autoestima e senso de controle. Esses recursos pessoais poderão agir como barreiras aos efeitos estressantes oriundos das condições de vida difíceis.

Em literaturas atuais observamos ainda o elemento autoeficácia como integrante desse conjunto, é visto também que esses aspectos têm causado grandes discussões conceituais, por vezes pontuados como semelhantes e/ou iguais, mas assumimos para essa discussão que são conceitos amplos, similares, mas diferentes. Eles se interrelacionam formando a identidade pessoal, seu conjunto de crenças que poderão atuar como protetores da saúde mental (Campbell; Lavalley, 1993; Loos, 2003; Peixoto, 2003; Bronk, 2011; Rodriguez; Loos-Sant'ana, 2015).

Conforme Pearlin et al (1981), as condições duradouras de sofrimento, a partir de suas extensas demandas podem também minar esses elementos, deixando o indivíduo vulnerável aos resultados do estresse, como a depressão. Os elementos diminuídos do self afetam a vida, colocam o bem-estar em risco, ainda lhes tiram um recurso pessoal que poderia amortecer o impacto de estressores (Pearlin et al., 2015).

Faria (2005) e Saldanha, Oliveira e Azevedo (2011) destacam a importância da escola na vida emocional e de autoconhecimento da criança e do adolescente, em que muitos alunos podem declinar para perspectivas negativas sobre o futuro, sentindo-se pressionado pelos contextos familiares, de seus pares, professores e outros, desvalorizando a si próprio e não utilizando as suas potencialidades. A seguir elencamos sobre o conjunto de crenças que formam a identidade pessoal, considerando o trabalho inicial de Pearlin e outros estudiosos, pontuamos esses elementos para a discussão: autoconceito, autoestima e senso de controle (Campbell; Lavalley, 1993; Pearlin et al, 1981; Loos, 2003; Peixoto, 2003; Rodriguez; Loos-Sant'ana, 2015; Bronk, 2011).

2.2.7 Autoconceito

O autoconceito, possui uma característica multidimensional e está relacionado à percepção que o indivíduo tem sobre si próprio, hábitos, sentimentos, envolvendo o cognitivo, como resultado de sua experiência, reflexão e feedback de outras pessoas em diferentes domínios de competência: familiar, social, físico e acadêmico (Loos, 2003; Peixoto, 2003; Bronk, 2011; Rodriguez; Loos-Sant'ana, 2015). Nesse sentido, Serpa (2012) afirma que o julgamento sobre si, é influenciado por histórias de vida e experiências da pessoa, envoltos em domínios de realização não especificamente de uma tarefa única.

Segundo Peixoto (2003), o autoconceito é considerado mediador ou facilitador em diversos resultados da vida pessoal, como por exemplo: ter um bom rendimento acadêmico, esportivo e adaptação escolar. No âmbito educacional, o autoconceito positivo é relacionado ao bom rendimento, que resultará em outras ações e opções para os alunos (Marsh, 1993). Serpa (2012), contribui que há uma grande comparação social, por qual os alunos conferem seus resultados com os dos colegas de classe.

Conforme os estudos de Sisto e Martinelli (2004), o autoconceito não é inato, mas é desenvolvido a partir da infância, com a influência social, sendo a multidimensionalidade relacionada aos diferentes autoconceitos construídos a partir dos contextos sociais vivenciados, por exemplo o autoconceito escolar e autoconceito familiar.

Schiavoni e Martinelli (2012) contribuem que diversos estudos mostram a enorme influência do meio social e do outro na vida pessoal, tornando-se importante compreender essas influências na formação do self, visualizando como o indivíduo se insere e participa em determinado grupo. As autoras pontuam que no ambiente escolar, alguns alunos são mais aceitos em detrimento de outros, possivelmente por seu nível de competências, resultando em relações fraternas e interativas.

2.2.8 Autoestima

A autoestima em termos conceituais é múltipla e diversa, envolve precisamente os julgamentos sobre o seu próprio valor – autojulgamento. Campbell

e Lavallee (1993) e Rosenberg (1979) contribuem que a autoestima se refere a afetividade que o indivíduo molda sobre si, avaliando seus próprios valores, a sua satisfação consigo mesmo.

Sarriera et al (2015), assinala que a autoestima e o autoconceito são por vezes usados como sinônimos, entretanto apesar de interrelacionados, a autoestima pode ser considerada como um dos fatores que compõe o autoconceito. A autoestima é componente afetivo e unidimensional, é a forma que o indivíduo se sente em relação as suas características; e o autoconceito contempla os aspectos comportamentais e cognitivos, são considerações sobre suas competências, habilidades e a aceitação. Conforme Arslan (2016) e Voisin et al (2018), a autoestima positiva contribui para que as pessoas sejam fortes aos efeitos dos estressores dos distintos contextos, mediando estes efeitos diante dos resultados comportamentais, emocionais e uso de substâncias.

Nesse sentido, Keane e Loades (2017) e Mier e Ladny (2018), encontraram forte associação da baixa autoestima entre adolescentes com delinquência e saúde mental debilitada. Durante a adolescência, a autoestima possivelmente vai do declínio a recuperação no seu início e fim, influenciada por questões biológicas, experiências, identidade, família, amigos, eventos estressantes e escola (Thoits, 1995; Baldwin; Hoffman, 2002; Greene; Way, 2005).

2.2.9 Senso de Controle/Maestria/Domínio

Mastery é discutido na literatura brasileira a partir do conceito de controle percebido ou senso de controle, no qual manteremos este último no trabalho. O senso de controle é um aspecto pessoal e psicológico, relacionado à autoconfiança e ao poder de controle pessoal da vida e das situações que surgem.

Em termos gerais, uma pessoa com baixo senso de controle, sente-se com poder insuficiente para mudar as situações vivenciadas, acreditando que as chances da vida e os eventos surgem ao acaso (fatalismo), relacionados à sorte e com pouco controle sobre as situações ruins do dia a dia, por outro lado, temos a pessoa que considera as situações de vida sob seu controle (controle pessoal) (Pearlin, Schooler, 1978; Mendes-da-Silva, Abraham Sin Oih Yu, 2009). Conforme Diehl (1999), quanto maior o senso de controle, menor probabilidade de se enfrentar problemas de adaptação às situações de estresse.

Mirowsky e Ross (2003) e Turner (2010) pontuam que a sensação de controle poderá reduzir o sofrimento psicológico, amortecendo os efeitos deletérios dos estressores na saúde, quanto maior o grau de domínio, maior será o senso de autoconfiança neutralizando o desânimo mesmo diante das situações estressantes. Segundo Pearlin e Bierman (2013), com a ameaça minimizada há uma maior confiança de que o estressor está dentro de suas possibilidades de controle, influenciando os indivíduos a serem mais motivados para melhorar ou resolver os problemas de suas vidas, ao invés de negar ou evitá-los.

O sucesso desse recurso está associado ao status socioeconômico, cultura, experiências de vida, ausência de recursos, meios restritos para atingir objetivos, interações sociais e pode ser consolidado a partir do sucesso e conquista de sonhos socialmente valorizados (Ross, Mirowsky, 1989; Skaff et al., 2003; Pearlin et al., 2007; Conger et al., 2009). Corroborando, Santos (2003) destaca que o controle é um preditor dos comportamentos social, cognitivo, emocional, da aprendizagem, do sucesso, fracasso e desempenho, nas diversas dimensões da vida associados à saúde física e bem-estar subjetivo. A autora pontua também que ele é elencando nos estudos de enfrentamento, depressão, ansiedade, fobias, autoestima, ajustamento pessoal, entre outros. Nesse sentido, Dörnte (2021) afirma que no Brasil os estudos sobre esse recurso ainda são escassos.

Santos (2003) e Carvalho (2019) discutem sobre a origem e desenvolvimento do senso de controle, que surge desde a infância, no bebê ele já se demonstra como sinalizador de satisfação e angústia (perda do controle), perdurando durante todo o curso de vida, tornando-se mediador do bem-estar físico e mental.

Conforme a literatura de Santos (2004, 2005) e Teixeira (2002), o senso de controle pode ser desenvolvido e aperfeiçoado com o passar da idade e a partir de estímulos. O senso de controle também é discutido correlacionado ao suporte social, sendo uma influência ou em consequência do apoio social, assim, é possível que as pessoas com altos níveis de recursos os utilizem durante a experiência do estresse e quando um recurso é ineficaz, outros são solicitados e aplicados (Green; Rodgers, 2001; Schieman; Meersman, 2004; Gadalla, 2009; Pearlin; Bierman, 2013).

2.3 Resultados na Saúde Mental

Complementando o Processo de Estresse, aproximamo-nos do último elemento que corresponde aos resultados na saúde mental. Estes referem-se às múltiplas manifestações de estresse organísmico, são os indicativos encontrados em diferentes níveis do organismo. Do ponto de vista sociológico é uma característica do conceito de estresse, uma relação inseparável das circunstâncias de vida e o funcionamento pessoal (PEARLIN, 1989).

O autor aponta nesse sentido que na investigação sobre os indicativos da saúde mental esta etapa se aproximará das áreas biológicas, entretanto, ao tomarmos o modelo social como análise não podemos minimizar ou esquecer a relação das origens sociais, da organização da vida e seus impactos na saúde dos indivíduos. Pearlin (1989) enfatiza que a preocupação se dará com os indicativos sintomatológicos atrelados às experiências sociais, observados através de escalas que medem as variáveis da saúde mental, medidas de angústia, do uso de álcool ou outras drogas, o rompimento das relações socioafetivas, as dificuldades no cumprimento de suas obrigações, ainda com a análise da observação direta, histórico médico, autoavaliações e relatórios.

Discutir sobre esses resultados no estudo do processo de estresse, demonstra os efeitos prejudiciais dos estressores, a extensão dos recursos psicossociais e a subjetividade pessoal que ajudam a proteger os indivíduos desses efeitos (Pearli; Bierman, 2013). Os resultados frequentemente elencados são os elementos de angústia como a raiva, ansiedade e a depressão, a última surge quase como unanimidade nas pesquisas sociológicas sobre a saúde mental (Pearlin; Bierman, 2013).

Nessa direção, os autores pontuam que os elementos de angústia como raiva, ansiedade e depressão são o alicerce da pesquisa sociológica, pois, respondem as condições da vida social, econômica e suas experiências, são variáveis confiáveis, resultando dos estressores sociais que os indivíduos vivenciam em seus vários papéis sociais e relacionamentos. Pearlin (1989) destaca sobre os grupos demarcados manifestarem o estresse de diferentes maneiras e o cuidado ao analisar esses resultados, para que não ocorra o exagero na vulnerabilidade destes ou desvalorização do sofrimento frente aos impactos dos estressores sob avaliação, observar o fenômeno como um todo é primordial: o Processo de Estresse.

Considerando a literatura estudada definimos a partir de Achenbach e Howell (1993), como resultados na saúde mental, os problemas conceituados de internalizantes e externalizantes. Destarte esse tópico prosseguirá objetivamente com os principais referenciais dessas variáveis. Os sintomas de cunho pessoal e subjetivo se manifestam a partir dos problemas internalizantes: ansiedade, depressão, retraimento e queixas somáticas que contribuem para o sofrimento emocional; por outro lado os problemas externalizantes referem-se aos que se manifestam através de problemas comportamentais, caracterizando-se pela agressividade, hiperatividade e impulsividade, promovendo conflitos no ambiente social (Achenbach; Howell, 1993; Medeiros, 2020).

Ao retomarmos a leitura do trabalho seminal de Leonard L. Pearlin, observamos a preocupação de se compreender como os componentes do Processo de Estresse se interconectam para afetar a vida social de grupos que vivenciam particulares estressores, sendo esses problemas resultantes das estruturas e contextos sociais. Dessa maneira, entender de que forma a população com deficiência é afetada por essa cadeia interrelacionada torna-se primordial.

3 MÉTODO

3.1 Caracterização do Estudo

A pesquisa é de caráter descritivo, de corte transversal com abordagem quantitativa (Volpato, 2005). Do tipo empírico-analítica, pois apresentará técnicas de coleta, tratamento e análise dos dados de forma quantitativa, verificando a relação causal entre as variáveis e validação científica através da aplicabilidade de diversos instrumentos, de forma sistematizada (Martins, 1994). Utilizará como arcabouço teórico principal o Modelo Baseado em Direitos e o estudo sociológico do Processo de Estresse proposto por Leonard L. Pearlin (1989).

3.2 Local da Pesquisa

A investigação foi realizada em todas as escolas de ensino regular, pertencentes à Secretaria Estadual de Educação e Qualidade do Amazonas – SEDUC, da cidade de Manaus que apresentaram estudantes com deficiência física, matriculados no Ensino Fundamental I e II.

3.3 Procedimentos Éticos

A pesquisa foi aprovada pela Seduc-AM, por conseguinte submetida à Plataforma Brasil para apreciação ética, em que se deu como aprovada em 03/05/2023, sob o parecer de número: 6.036.013. Em seguida, a equipe de pesquisa entrou em contato *in loco* com as escolas listadas pela própria secretaria de educação, solicitando a autorização da equipe pedagógica para que se iniciassem os procedimentos de investigação.

Para o terceiro passo neste tópico foi realizado o contato com as famílias e alunos das turmas que atenderam aos critérios da investigação, para que pudessemos explicar o passo a passo da pesquisa e nosso objetivo, por conseguinte foi solicitado a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Esta etapa foi realizada de 3 maneiras conforme a disponibilidade das escolas e responsáveis dos alunos: reunião na escola com os responsáveis dos alunos, acompanhada da pedagoga, gestora, professora de apoio, secretária ou

administradora da instituição; encaminhamento do TCLE através do próprio aluno; contato com os responsáveis via telefone/WhatsApp e assinatura do TCLE online; também indo até a residência ou local de disponibilidade do responsável do aluno.

Ainda nesta etapa, para assegurar o anonimato dos participantes da pesquisa, os nomes dos alunos não serão expostos, assim como os nomes e localização das escolas, neste trabalho e em outros oriundos dessa investigação.

3.4 Procedimentos de Inclusão e Exclusão

Os critérios estabelecidos para a inclusão dos participantes na pesquisa foram:

- a) alunos com deficiência física matriculados em classes regulares, na faixa etária de 9 a 18 anos;
- b) alunos com deficiência física, cuja a frequência na escola seja de no mínimo 60% nos últimos 30 dias anteriores ao início da pesquisa;

Os critérios de exclusão utilizados foram:

- a) alunos cuja família não assine ao TCL;
- b) alunos com deficiência múltipla;
- c) alunos realizando acompanhamento médico e/ou psiquiátrico sobre depressão, ansiedade e entre outras, com a ingestão de antipsicóticos;
- d) alunos que apresentem mal-estar e/ou se recusem a prosseguir respondendo os instrumentos de coleta.

3.5 Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa

Para que pudéssemos compreender o contexto investigado: escolas estaduais da cidade de Manaus, solicitamos da Secretaria de Educação Especial da Seduc, a lista de alunos com deficiência física matriculados no ano de 2023. Assim, nos foi disponibilizado uma lista com todas as informações de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados em todos os segmentos de ensino, em escolas regulares e especiais da cidade de Manaus. Seleccionamos então, os alunos com deficiência física matriculados nas séries de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I e todos os alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). A partir disso, em nosso

panorama para a pesquisa, elencamos 100 alunos com deficiência física matriculados em 66 escolas regulares, sendo 48 meninas e 52 meninos. Dos quais 49 alunos não foram incluídos na pesquisa, devido aos critérios de inclusão e exclusão:

4 – Alunos com múltiplas deficiências;

8 – Alunos cujo os responsáveis não autorizaram a participação;

1 – Responsável não encontrado;

3 - Alunos em educação domiciliar;

1 – Aluno mudou para a modalidade EJA;

8 – Alunos matriculados, mas em status de desistência, pois não frequentavam a escola há mais de 15 dias, sem justificativa;

5 – Alunos que realizaram cirurgia de correção e não se enquadram mais como pessoas com deficiência;

4 - Alunos transferidos para escolas municipais ou particulares;

3 – Alunos de outras nacionalidades;

2 – Alunos em tratamento médico afastados da escola por tempo indeterminado;

1 – Alunos em tratamento psiquiátrico sobre depressão, ansiedade e entre outros com uso de medicamentos antipsicóticos;

6 – Alunos em que as escolas não autorizaram a pesquisa;

3 – Alunos matriculados em escolas não visitadas por livre escolha da pesquisadora, por estarem em um perímetro considerado de elevado risco à integridade da equipe pesquisadora.

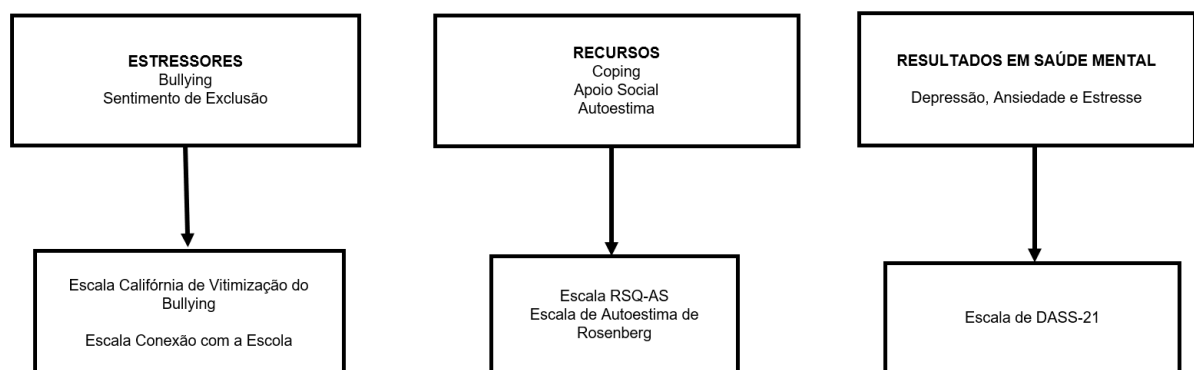
3.6 Estudo Piloto

Durante a coleta de dados, sabemos que diversos problemas podem surgir, como por exemplo: dificuldades na aplicação dos instrumentos, em que o participante da pesquisa não compreende as perguntas ou termos utilizados. Diante disso e também para se avaliar a viabilidade da pesquisa foi realizado um estudo piloto, com o intuito de minimizar possíveis complicações que pudessem comprometer as coletas e interpretação dos dados. Esse estudo foi realizado em uma escola estadual, com 10 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, sem deficiências. A partir do estudo piloto, algumas mudanças foram realizadas na disposição dos questionários e termos utilizados nos instrumentos.

3.7 Instrumentos e Interpretação dos Dados

Para a coleta de dados serão utilizados diferentes instrumentos aplicados aos sujeitos: estudantes com deficiência, a fim de mensurar as variáveis: estressores, recursos e resultados em saúde mental. Na figura 2 apresentamos as variáveis e características dos instrumentos a serem utilizados.

Figura 2 - Variáveis e Instrumentos



Fonte: A autora (2024).

3.7.1 Estressores

Os estressores elencados para análise, foram escolhidos a partir de estudos que investigaram as relações e situações vivenciadas por grupos considerados

minoritários. Assim, foram escolhidos os estressores: o bullying e sentimento de exclusão. Os estressores serão mensurados por 2 instrumentos: a Escala Califórnia de Vitimização do Bullying e para a exclusão será aplicada a Escala de Conexão com a Escola, afim de compreender os tipos de relações (in) existentes no ambiente no qual o aluno está inserido.

3.7.1.1 Escala Califórnia de Vitimização do Bullying

Desenvolvida por Freire et al (2011) e traduzida para o contexto brasileiro por Soares et al (2015), a escala do tipo Likert é composta por 7 itens com autorrelatos que avaliam as diferentes formas de *bullying* em estudantes do Ensino Fundamental e Médio, com possibilidades de 5 respostas variando entre o “nunca” e “várias vezes durante esta semana”. Para que não ocorra a influência nas respostas, o instrumento não apresenta termos ou definições similares com a palavra “*bullying*”, do contrário, é composto por critérios de definição desse fenômeno, se ocorre de forma intencional, repetitivo e duradouro (SOARES et al., 2015). Permitindo compreender a prevalência de vitimização do bullying no contexto investigado, neste trabalho a escala será aplicada aos estudantes com deficiência física.

Conforme as descrições de Soares et al (2015), os alunos são orientados a indicarem se determinado comportamento aconteceu intencionalmente e se os atingiram emocionalmente (exemplo: Você foi deixado de fora do grupo ou ignorado por seu(s) colega(s)? Nunca - Apenas uma vez no mês passado - Duas ou três vezes no último mês - Apenas uma vez nesta semana - Várias vezes durante esta semana - Este comportamento foi intencional e teve importância para você (o magoou)? Sim – Não); ao final, é possível também diferenciar as vítimas de *bullying* de seus pares ao final da escala, através de adjetivos que se referem às percepções do aluno/vítima ao se comparar com o possível aluno/agressor (exemplo: Extrovertido(a) - Menos do que eu - Parecido comigo - Mais do que eu) (APÊNDICE C).

A análise dos dados seguirá as orientações de Santos (2017), ocorrendo individualmente, com um score para cada item: 1°. (1) um score em relação a ter vivenciado experiências de bullying ou não, 2°. (1) se foi intencional e 3°. (1) sobre a relação aluno/agressor e aluno/vítima.

São classificados como “*não vítimas*”: aqueles que pontuam com zero (0) no 1° e 3° score, aqueles que pontuam acima de 0 no 1° score ou entre zero (0) e dez (10) no 3° score, sem indicar o “mais do que eu”. Os classificados como “*vítimas de bullying*”, são os que pontuam acima de 2 no 1° score; menor que 7 no 2° score e acima de 10 ou com indicativo de um item com a pontuação de 2 no 3° score (Santos, 2017).

3.7.1.2 Escala Conexão com a Escola

Traduzida para a língua portuguesa e adaptada por Silva (2020), com base na “*School Connectedness Scale*” de You et al (2008), é uma escala do tipo *Likert*, com 5 questões que deverão ser respondidas pelos alunos com deficiência, com base em suas experiências no ambiente escolar (APÊNDICE C). Iniciando com a questão norteadora “Com relação à sua escola, o que você pensa?” seguindo das afirmativas: Eu me sinto próxima às pessoas dessa escola; sinto que sou parte desta escola; eu me sinto feliz em estar nesta escola; os professores desta escola tratam os alunos com justiça; eu me sinto seguro nesta escola. Para cada afirmativa deverão indicar uma das 4 opções: (1) concordo totalmente – (2) concordo – (3) discordo – (4) discordo totalmente.

As opções “discordo e discordo totalmente” somam ambas 1 ponto, enquanto as “concordo e concordo totalmente” somam 2 pontos, ao final os alunos serão classificados em: sentir-se próximo às pessoas; sentir-se parte da escola; sentir-se feliz em estar na escola; professores tratam com justiça; sentir-se seguro na escola.

3.7.2 Recursos

No que se refere aos recursos, optamos por investigar os recursos de Coping, apoio social e a autoestima.

3.7.2.1 Escala de Autorrelato de Respostas ao Estresse de Problemas Acadêmicos - RSQ-AS

Para identificar as técnicas de enfrentamento aos estressores, do tipo apoio social e coping, foi realizada uma adaptação da versão brasileira da Escala RSQ-AS

de Gonzaga (2016) para o nosso público, objetivo da tese e contexto investigado. O instrumento é composto por 2 subescalas, com 10 e 23 itens respectivamente. A primeira subescala refere-se à busca por apoio social como fonte de enfrentamento aos problemas vivenciados na escola. A segunda subescala refere-se aos comportamentos empregados para tentar esquecer ou diminuir os impactos dos estressores vivenciados. Ao final essas medidas serão classificadas como estratégias de enfrentamento: apoio social e coping.

3.7.2.2 Escala de Autoestima de Rosenberg

No campo de estudos relacionado à autoestima, se destaca Morris Rosenberg que avalia a autoestima global através da percepção do self, classificando-a em baixa, média e alta. A Escala de Autoestima de Rosenberg (1965) é internacionalmente utilizada e validada para o português-brasileiro por Dini, Quaresma e Ferreira (2004) (APÊNDICE C).

O instrumento é composto por 10 itens, sendo 5 referidos à autoimagem/autovalor positivos e 5 à autodepreciação/autoimagem negativa, em formato *Likert*. Para as questões positivas são atribuídos os valores: (4) Concordo Totalmente, (3) Concordo, (2) Discordo e (1) Discordo Totalmente; para os itens negativos, são atribuídos os valores inversos: (1) Concordo Totalmente, (2) Concordo, (3) Discordo e (4) Discordo Totalmente (ROSENBERG, 1965; DINI; QUARESMA; FERREIRA, 2004). A escala será aplicada ao aluno com deficiência e a classificação da autoestima será medida através da soma dos valores das respostas aos itens, após a recodificação dos itens negativos, com as pontuações variando de 10 a 40 pontos, a autoestima é considerada elevada quando o participante atingir pontuação final maior ou igual a 30 pontos, quando inferior a isso, a autoestima é considerada baixa ou insatisfatória (SIMONETTI, 1989).

3.7.3 Resultados em Saúde Mental

3.7.3.1 Escala de DASS-21 (Ansiedade, Depressão e Estresse)

A Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse (DASS-21) foi desenvolvida por Lovibond e Lovibond (1995), constituída por um conjunto de três subescalas;

nelas os respondentes indicarão o grau com que vivenciaram cada um dos sintomas descritos nos itens, para tanto, estes, devem fazer referência o quanto sentiram isso durante a última semana (isto é, a semana anterior) e indicar na escala do tipo Likert de 4 pontos as suas respostas variando de 0 = não se aplica totalmente a 4 = aplica-se totalmente. Cada sub-escala é composta por 7 *itens*, destinados a avaliar os estados emocionais de depressão, ansiedade e estresse.

De acordo com os autores supracitados, a DASS foi desenvolvida com base no modelo tripartido, o qual, se organiza e estrutura em conceito e medida nos sintomas de cada transtorno destacado aqui; a saber: uma das dimensões, por exemplo, a depressão avalia a presença de sintomas que salientam afeto negativo, como inércia, falta de prazer e interesse/envolvimento, disforia, falta de autodepreciação, desvalorização da vida e desânimo. A ansiedade, excitação do sistema nervoso autônomo; efeitos musculoesqueléticos; ansiedade situacional; experiências subjetivas de ansiedade. Finalmente, a subescala de estresse avalia dificuldade em relaxar; excitação nervosa; fácil perturbação/agitação; irritabilidade/reação exagerada e impaciência. Esta medida tinha como objetivo para autores que a desenvolveram, mensurar e diferenciar ao máximo, os sintomas de ansiedade e depressão em sujeitos não clínicos (Lovibond; Lovibond, 1995).

Adaptada e validada no Brasil para uso em adolescentes por Patias et al. (2016), tornou-se como referência o modelo tripartido; este propõem uma estrutura fatorial com base no conceito e medida dos sintomas de ansiedade e depressão, sendo assim, é possível encontrar itens que com características da presença de afeto negativo (a saber: humor deprimido, insônia, desconforto e irritabilidade), destacando sintomas inespecíficos incluídos tanto na depressão quanto na ansiedade; e outros, que constituem estruturas que representam sintomas específicos para depressão (anedonia, ausência de afeto positivo); outros mais, referem-se aos sintomas específicos de ansiedade (tensão somática e hiperatividade) (Watson et al., 1995).

No Brasil, a DASS21 foi adaptada e validada para adultos em diversas regiões do país, apresentando medidas de fidedignidade para as subescalas (Machado; Bandeira, 2013). Os autores Vignola e Tucci (2014) também tiveram evidências de validade para uma amostra clínica de adultos paulistas do sexo feminino. Formiga et al. (2021), comprovou a invariância do modelo trifatorial e

sensibilidade diagnóstica desta medida em trabalhadores. A escala em questão é adequada, confiável e invariável, garantindo a capacidade avaliativa do construto.

Quanto a formação dos fatores, estes, são computados a partir da soma dos itens pertencentes a cada um deles; no que se refere a pontuação total do construto transtorno emocional, soma-se todos os 21 itens. A estrutura fatorial da DASS-21, não somente é confiável, mas, também, vem se mantendo quanto a sua fidedignidade e validade convergente e discriminante (Patias et al., 2016).

3.8 Procedimentos de Coleta

Após a autorização da Seduc e do Comitê de Ética, foi realizado um levantamento da quantidade de alunos, nomes das escolas e localização, para que desenhássemos nossa trajetória e estipulássemos o tempo necessário para cada coleta. Posteriormente foi realizado o contato direto com os funcionários que compõem as escolas: administrativos(as), pedagogos(as) e gestores(a), conforme a organização interna das instituições. Solicitamos a verificação da presença na escola dos alunos indicados através das matrículas do sistema da Seduc.

Após a confirmação da presença do aluno na escola, enviamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE para a assinatura do responsável, esse momento de solicitação da autorização aconteceu de diversas formas, conforme a orientação das escolas e solicitação dos próprios responsáveis: envio do TCLE através do aluno e esclarecimentos por ligação telefônica ou mensagens via WhatsApp; reunião nas escolas com os responsáveis; assinatura online do TCLE ou somente o envio do documento, sem necessário contato direto com os responsáveis.

Em seguida, conduzimos os procedimentos de recolha dos dados, através da aplicação dos 5 instrumentos escolhidos para esta tese, já adaptados para o nosso contexto de investigação. A maioria das coletas foram realizadas na própria escola, de forma individual, conduzida pela própria pesquisadora, somente quando solicitado estritamente foi autorizado o acompanhamento de um familiar ou professor, sendo analisado previamente esta possibilidade. Duas coletas foram realizadas fora da escola, devido a incompatibilidade de horários da pesquisadora com os alunos, uma foi realizada na residência do(a) aluno(a) e a outra na UFAM.

Para o início dos procedimentos de coleta, o aluno foi levado por um responsável da escola até um espaço silencioso, em que somente tivesse acesso ele e a pesquisadora. Por conseguinte, iniciou-se uma conversa informal, para que o aluno se sentisse à vontade e também para que a pesquisadora pudesse compreender se os alunos iriam conseguir responder aos questionários sozinhos. Também foi explicado o passo a passo da pesquisa, de forma dinâmica e resumida, conforme a idade do aluno e solicitado o assentimento para prosseguir.

Algumas perguntas de cunho informal foram realizadas aos alunos, no intuito de se criar uma relação de troca e confiança, por exemplo, qual matéria o aluno gostava mais, qual time de futebol torcia, se praticava esporte, sonhos para o futuro e entre outras. No campo dos procedimentos, a identidade dos alunos preservada foi explicada como se eles estivessem em um filme de espões ou super-herói, nos quais suas ações não seriam identificadas para ninguém, sendo de conhecimento somente da pesquisadora.

Para os alunos identificados com dificuldades na leitura, os instrumentos foram respondidos com o auxílio de leitura da pesquisadora, sem intervenção na entonação de voz ou respostas. Cada coleta durou cerca de 40 minutos, com a possibilidade de no decorrer desse tempo, os alunos elencarem alguma dúvida com a pesquisadora. A ordem dos instrumentos seguiu da seguinte forma: Escala Conexão com a Escola, Escala Califórnia de Vitimização do Bullying, Escala de Resposta ao Estresse, Escala de Autoestima de Rosenberg e Escala de DASS-21.

3.9 Análise dos Dados

Para tabular os dados e realizar as análises estatísticas descritivas (média e desvio padrão) e os cálculos referentes ao alfa de Cronbach, correlação de Pearson, teste t de *Student* e Manova, foi utilizado o pacote estatístico *SPSSWIN*, em sua versão 25.0.

No que se refere à primeira análise (Média e desvio padrão) são exclusivamente medidas de dispersão com objetivo de avaliar a regularidade de um conjunto de dados relativo à amostra coletada; com elas é possível identificar o quanto os resultados não apenas poderiam assumir uma distribuição normal e

também a variação dos respondentes nas escalas de respostas (Dancey; Reidy, 2019; Bisquerra; Sarriera; Martinez, 2004).

Em relação ao alfa de Cronbach, de acordo com Formiga (2003), trata-se de uma análise estatística que é utilizada para aferir a qualidade de medida de um determinada escala ou instrumento de avaliação social, educacional ou comportamental, buscando comprovar a fidedignidade, seja para o mesmo contexto de comportamento político, social ou cultural, seja para distintos contextos.

De forma geral, ao utilizar o alfa neste estudo, está avaliando a fidedignidade da escala, isto é, busca-se à característica psicométrica que a medida utilizada deve possuir na qual, segundo o autor supracitado, ao mensurar o fenômeno estudado com os mesmos sujeitos ou outros em ocasiões diferentes para que seja garantido a sua precisão instrumental, exige-se que apresente um coeficiente próximo a 1.

Com isso, o “Alfa de Cronbach (a)” é um dos indicadores psicométricos mais utilizados para verificar a fidedignidade ou validade interna do instrumento, o qual deverá apresentar um alfa igual a 1; quanto mais próximo estiver desse número, melhor será sua precisão. Isso significa que os itens são homogêneos em sua mensuração e produzem a mesma variância, caracterizando uma segurança para a medida do fenômeno que se quer avaliar (Formiga, 2003).

Em relação à correlação de Pearson, este cálculo é representado por um coeficiente (r) indicando a relação produto-momento de mais de duas variáveis quantitativas medindo o grau da correlação linear entre elas. Trata-se de um índice adimensional com valores situados entre -1,0 e 1,0 inclusive, que reflete a intensidade de uma relação linear entre dois conjuntos de dados; assim, $r = 1$ Significa uma correlação perfeita positiva entre as duas variáveis, $r = -1$ Significa uma correlação negativa perfeita entre as duas variáveis - Isto é, se uma aumenta, a outra sempre diminui e $r = 0$, significa que as duas variáveis não dependem linearmente uma da outra (Bisquerra; Sarriera; Martinez, 2004)

Quanto ao teste t de *Student*, de acordo com Bisquerra, Sarriera e Martinez (2004), tem diversas variações de aplicação, especialmente, para comparar duas (e somente duas) verificação dos escores médios em grupos diferentes com o objetivo de testar hipóteses entre eles.

Em relação à análise de variância, ela é conhecida por permitir avaliar a comparação de médias em vários níveis de um ou mais tratamentos usando distribuições baseadas na teoria normal nas análises de construto.

Ela é utilizada para verificar, a partir da formulação de um teste estatístico, a comparação de vetores de médias, com base na partição do total da variância em: variância devido ao efeito de tratamentos e variância devido ao erro. Em pesquisas que envolvem variáveis aleatórias contínuas, medidas na mesma unidade de pesquisa, pode-se pressupor a multinormalidade e realizar uma análise multivariada (Dancey; Reidy, 2006; Hair, et al., 2009).

De acordo com os autores supracitados, um ponto relevante da análise multivariada é o aproveitamento da informação conjunta das variáveis envolvidas. As pressuposições para realização da Manova são as seguintes: 1) Modelo aditivo para efeitos de tratamentos, blocos (se houver) e erro; 2) Independência dos erros; 3) Igualdade da matriz de covariância Σ para todas as amostras; 4) Distribuição multinormal dos erros, com variância do somatório dos construtos.

Por conseguinte, para verificar a hipótese de que *“um ambiente social excludente proporciona estressores capazes de deteriorar os recursos pessoais do estudante com deficiência, afetando diretamente a sua saúde mental”*, um modelo de equações estruturais (SEM) será empregado. Especificamente, SEM permite a estimativa simultânea de todas as relações entre variáveis observadas (manifestas ou não medida) e não observadas (latentes) de um modelo.

Utilizou-se a versão 25.0 do programa AMOS Graphics para análise. Este último programa estatístico, apresenta robustez nos indicadores psicométricos com vistas a uma melhor construção da adaptação e acurácia dos instrumentos administrados e permite desenhar o modelo teórico pretendido no estudo. Sendo assim, considerou-se como entrada a matriz de covariâncias dos itens das medidas utilizadas, o estimador ML (Maximum Likelihood) (Fleury et al., 2017). Para este tipo de análise alguns índices permitem avaliar a qualidade de ajuste dos dados ao modelo fatorial e teórico proposto (Hair Jr. et al., 2005; Lattin; Carroll; Green, 2011; Brown, 2015), devem ser considerados:

- O χ^2 (qui-quadrado) testa a probabilidade do modelo teórico se ajustar aos dados: quanto maior o valor do χ^2 pior o ajustamento. Entretanto, ele tem sido pouco empregado na literatura, sendo mais comum considerar sua razão em relação aos

graus de liberdade ($\chi^2/\text{g.l.}$). Neste caso, valores até 3 indicam um ajustamento adequado.

- O Goodness-of-Fit Index (GFI) e o Adjusted Goodness-of-Fit Index (AGFI) são análogos ao R^2 na regressão múltipla e, portanto, indicam a proporção de variância-covariância nos dados explicada pelo modelo. Os valores desses indicadores variam de 0 a 1, sendo que os valores na casa dos 0,80 e 0,90, ou superiores, será satisfatório;

- A Root-Mean-Square Error of Approximation (RMSEA), com seu intervalo de confiança de 90% (IC90%), é considerado um indicador de desadequação de “maldade” de ajuste, isto é, valores altos indicam um modelo não ajustado. Assume-se como ideal que o RMSEA se situe entre 0,05 e 0,08, aceitando-se valores até 0,10;

- O Comparative Fit Index (CFI) - compara de forma geral o modelo estimado ao modelo nulo, considerando valores mais próximos de 1 como indicadores de ajustamento satisfatório;

- Tucker-Lewis Index (TLI), apresenta uma medida de parcimônia entre os índices do modelo proposto e do modelo nulo. Varia de zero a um, com índice aceitável acima de 0,90;

- O Expected Cross-Validation Index (ECVI) e o Consistent Akaike Information Criterion (CAIC) são indicadores geralmente empregados para avaliar a adequação de um modelo determinado em relação a outro. Valores baixos do ECVI e CAIC expressam o modelo com melhor ajuste.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base nas orientações estatísticas-metodológicas de Tabachnick e Fidell (2001), observou-se, no que diz respeito aos dados omissos, que eles estiveram abaixo do percentual de 5%, podendo ser substituídos pela média ou moda dos dados da amostra. Quanto a multicolinearidade entre as variáveis, a correlação de Pearson esteve no parâmetro estatístico adequado [$r \leq 0,90$], este, variou de - 0,37 a 0,61. Resultados estes, que revelaram não existir variáveis com alta correlação, permitindo gerar modelos com baixo erro.

Também foi avaliada a presença de outliers multivariados, a qual, foi avaliada com o teste de normalidade de Shapiro-Wilk (S-W), destinados as análises de amostras abaixo de 100 participantes (Nascimento; et al., 2015; Miot, 2017) e que se observou um resultado não foi significativo (S-W = 0,89; p-valor $\leq 0,65$), condição que sugere, em termos de achados do estudo, um baixo distanciamento representacional da realidade teórica associada ao contexto da pesquisa.

É preciso destacar que na tese, as variáveis independentes (VI) e as dependentes (VD) mensuram opiniões dos mesmos respondentes no contexto de trabalho, o que, poderá influenciar na variância comum do método (VCM) (*common method variance*) e causar um problema para as análises estatísticas. Com isso, foi realizado o teste de um fator de Harman com objetivo de examinar a existência de algum viés (variância) de método comum (VCM) nos dados coletados (Podsakoff; et al., 2003). Observou-se a existência de um único fator com autovalor acima de 1,00, explicando valor menor do que 50% (a saber: 14,35%) da co-variância nas variáveis, implicando com isso, a falta de problema de VCM. A partir destas considerações, destaca-se a característica da amostra: dos 100 alunos com deficiência física selecionados inicialmente para esta pesquisa, 51 compõem a amostra final, sendo 26 meninos e 25 meninas, com idade entre 9 e 18 anos, estudantes matriculados em classes regulares nas séries do 4º ano do Ensino Fundamental I ao 9º ano no Ensino Fundamental II.

No primeiro estudo, avaliou-se a discriminação dos itens referente a análise de normalidade dos itens, já que na normalidade amostral o resultado foi adequado; na mesma tabela 1, observa-se que o indicador de assimetria (Sk) e curtose (Ku), estiveram dentro do padrão de normalidade avaliado. Assim, tanto à amostra, quanto os itens da escala foram normais.

Tabela 1 - Análise descritiva dos itens das escalas.

Itens das escalas		Média	d.p.	SK	Ku	Alfa de Cronbach (α)
Conexão com a escola	ECE1	1,71	,923	1,427	1,408	0,71
	ECE2	1,65	,796	1,230	1,290	
	ECE3	1,47	,674	1,539	2,796	
	ECE4	2,12	1,089	,532	-1,015	
	ECE5	1,73	,896	1,276	1,077	
Vitimização de Bullying na escola	BULLY1.1	1,80	1,414	1,554	,825	0,73
	BULLY1.2	1,25	,717	2,969	8,195	
	BULLY1.3	2,04	1,385	1,008	-,450	
	BULLY1.4	1,51	1,120	2,329	4,401	
	BULLY1.5	1,31	,860	2,671	5,767	
	BULLY1.6	1,88	1,259	1,418	,949	
	BULLY1.7	1,12	,516	4,741	3,030	
BULLY2.0 (auto-avaliação do sentimento bullying)		2,75	1,339	,281	-,870	---
Coping Apoio social	ERE 2.1	1,84	,857	,314	-1,581	0,71
	ERE 2.2	2,14	,872	-,276	-1,649	
	ERE 2.3	2,29	,879	-,625	-1,427	
	ERE 2.4	2,33	,864	-,717	-1,283	
	ERE 2.5	2,55	,808	-1,350	-,042	
	ERE 2.6	2,35	,820	-,749	-1,092	
	ERE 2.7	1,57	,831	,971	-,828	
	ERE 2.8	2,53	,833	-1,285	-,277	
	ERE 2.9	2,20	,939	-,410	-1,778	
Coping Enfrentamento	ERE 3.1	2,73	,532	-1,836	2,640	0,78
	ERE 3.2	2,24	,839	-,476	-1,418	
	ERE 3.3	1,67	,841	,709	-1,212	
	ERE 3.4	2,10	,964	-,203	-1,945	
	ERE 3.5	2,33	,841	-,709	-1,212	
	ERE 3.6	1,84	,925	,324	-1,788	
	ERE 3.7	2,47	,809	-1,082	-,565	
	ERE 3.8	1,69	,860	,667	-1,324	
	ERE 3.9	2,27	,874	-,577	-1,456	
	ERE 3.10	2,02	,927	-,040	-1,876	
	ERE 3.11	2,33	,816	-,697	-1,137	
	ERE 3.12	2,65	,688	-1,710	1,430	
	ERE 3.13	2,57	,806	-1,423	,124	
	ERE 3.14	2,49	,758	-1,112	-,305	

	ERE 3.15	2,43	,700	-,838	-,495	
	ERE 3.16	2,82	,478	-2,802	7,399	
	ERE 3.17	2,20	,825	-,386	-1,426	
	ERE 3.18	1,57	,781	,942	-,681	
	ERE 3.19	1,71	,855	,618	-1,357	
	ERE 3.20	2,31	,860	-,667	-1,324	
	ERE 3.21	1,53	,784	1,067	-,490	
	ERE 3.22	2,43	,831	-,971	-,828	
Autoestima	EAUT1	2,78	1,006	-,280	-1,013	0,73
	EAUT2	3,22	,856	-1,235	1,382	
	EAUT3	1,82	,910	,862	-,124	
	EAUT4	2,82	,932	-,559	-,392	
	EAUT5	2,24	1,012	,225	-1,073	
	EAUT6	3,18	,910	-,696	-,657	
	EAUT7	2,90	1,005	-,658	-,548	
	EAUT8	3,16	,903	-1,001	,416	
	EAUT9	1,96	1,038	,750	-,633	
	EAUT10	1,86	1,096	,852	-,753	
DASS-21 (Ansiedade, depressão, estresse)	EDEPR1	,51	,809	1,617	2,046	0,89
	EDEPR2	,73	1,021	1,290	,471	
	EDEPR3	,47	,731	1,546	1,986	
	EDEPR4	,43	,806	1,899	2,860	
	EDEPR5	,73	,940	1,189	,507	
	EDEPR6	,59	,898	1,620	1,914	
	EDEPR7	,49	,731	1,472	1,797	
	EDEPR8	,98	1,122	,835	-,697	
	EDEPR9	,51	,903	1,837	2,469	
	EDEPR10	,61	1,021	1,572	1,139	
	EDEPR11	,59	,942	1,678	1,894	
	EDEPR12	,98	1,104	,875	-,561	
	EDEPR13	,84	1,065	1,049	-,181	
	EDEPR14	,69	1,010	1,406	,817	
	EDEPR15	,25	,717	2,969	8,195	
	EDEPR16	,61	,918	1,524	1,468	
	EDEPR17	,45	,901	2,028	3,048	
	EDEPR18	1,06	1,223	,703	-1,145	
	EDEPR19	,59	,983	1,582	1,282	
	EDEPR20	,53	,946	1,833	2,289	
	EDEPR21	,47	,946	2,008	2,807	

Nota: * $p < 0,001$. Fonte: Adaptação da autora.

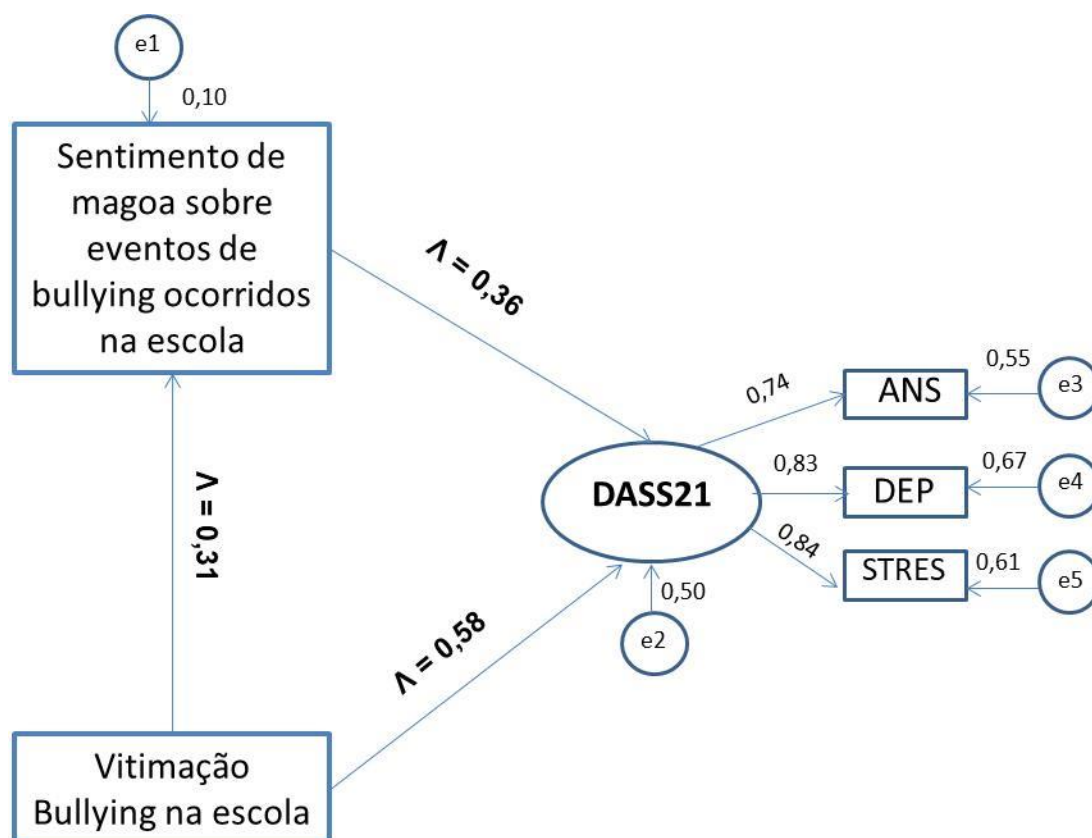
Ainda na tabela 1, pode ser observado a avaliação da consistência interna das escalas; realizou-se o cálculo do alfa de Cronbach (α). É preciso destacar que o cálculo do alfa é um dos indicadores psicométricos mais utilizados para avaliar a consistência ou validade interna de uma medida psicológica, social ou educacional (Pasquali, 2011). Este indicador é aceito a partir de um valor mínimo (0,70) a máximo (1,00), quanto mais próximo de 1,00, melhor a precisão do que se pretende mensurar. Isso significa que os valores observados nestas análises indicam que os itens são homogêneos em sua mensuração, produzindo a mesma variância, podendo afirmar que a escala é segura para a medida do fenômeno que se quer avaliar (Pasquali, 2011).

Com base nestas considerações, pode-se destacar que as escalas utilizadas são confiáveis; sendo assim, os constructos em questão revelaram-se consistente em sua estrutura fatorial e em termos da definição destes aplicados ao referido contexto de pesquisa, resultados que atendem aos princípios estatísticos de qualidade psicométrica destinados as escalas de medidas (Bisquerra; Sarriera; Martinez, 2004). Considerando as medidas utilizadas são confiáveis nas referidas amostras, efetuou-se o cálculo de equação estrutural com vistas a verificação da associação entre as variáveis e constructos da tese.

No programa estatístico *AMOS GRAFICS* 25.0, tendo como orientação hipotética a representação de um constructo reflexivo que tem o seu núcleo conceitual associado aos itens e assumindo a organização fatorial apresentada nas perspectivas teóricas, considerou-se um modelo recursivo de equações estruturais, previamente, estabelecido no objetivo central da tese e na sua hipótese principal. Porém, na busca de hierarquizar melhor as explicações entre as variáveis, tomou a decisão de testar pequenos modelos, os quais, contribuíssem para verificar o modelo final da tese.

Sendo assim, inicialmente avaliou-se a influência das variáveis do bullying (vitimização de bullying na escola e Sentimento de mágoa sobre eventos de bullying ocorridos na escola) sobre o transtorno emocional (ansiedade, depressão e estresse) dos participantes da pesquisa. Gerou-se o referido cálculo e com as devidas modificações nos ajustes de erro, o modelo proposto apresentou a seguinte razão estatística: $\chi^2/gl = 1,79$, GFI = 0,98; AGFI = 0,91; CFI = 0,99, TLI = 0,99, RMSEA = 0,01 (0,00-0,05) (Hair *et al.*, 2010; Maroco, 2010).

Figura 3 - Representação do modelo teórico referente as variáveis de bullying sobre o transtorno emocional



Fonte: Adaptação da autora

No referido modelo, observou-se que os Lambdas estiveram no intervalo esperado $[0-1]$, significativos e diferentes de zero ($t > 1,96$, $p < 0,05$) e com as associações Lambdas (λ) acima de 0,30. Na figura 3, é possível observar que o modelo gerado comprovou a hipótese prevista na tese, isto é, a vitimação de bullying na escola (isto corresponde a ter sofrido bullying) influencia positivamente, no sentimento de mágoa e tristeza por experienciar tal evento, com ambas as variáveis convergindo para traços de transtorno mental (ansiedade, depressão e estresse). Também, é possível observar que não somente as relações foram significativas entre as variáveis (ver tabela 2) com razão critério $> 1,96$, bem como, os indicadores psicométricos (por exemplo, χ^2/gl , GFI, AGFI, CFI, TLI e RMSEA) estiveram dentro do padrão exigido estatisticamente e de acordo com a literatura a respeito destas análises (Hair *et al.*, 2010; Maroco, 2010).

Tabela 2 - Indicadores estatísticos do modelo empírico previstos

Variáveis	Relação	Construtos	Estimativa	d.p.	Razão critério	p-valor
Sentimento de mágoa e tristeza sobre bullying	<---	Vitimização de bullying na escola	0,098	0,04	2,34	0,001
DASS	<---	Vitimização de bullying na escola	0,318	0,07	4,19	0,001
DASS	<---	Sentimento de mágoa e tristeza sobre bullying	0,464	0,21	2,20	0,001
stress	<---	DASS	1,000	---	---	---
ansied	<---	DASS	1,904	0,29	6,43	0,001
depres	<---	DASS	1,574	0,26	5,98	0,001

Fonte: Adaptação da autora

Neste modelo, as variáveis referentes ao bullying (as quais, vitimização de bullying na escola e o sentimento de mágoa e tristeza por experiência a tal evento), corresponderam ao que se esperava, isto é, são estressores sociais vivenciados por estudantes com deficiência física no contexto escolar. Os aspectos correlacionados ao estressor bullying, compreendem a um dos exemplos de experiências nas quais os indivíduos são submetidos no dia a dia e resultam em efeitos nocivos às emoções, ao bem-estar, a cognição e ao comportamento (Pearlin; Bierman, 2013).

No aspecto conceitual deste fenômeno, o bullying refere-se às formas de violências que ocorrem no ambiente escolar, sem motivação e realizada por um ou mais alunos contra seu(s) par(es), caracterizado pela repetição/frequência do ato e a desigualdade de poder presente na relação entre agressor e vítima, intimidando, provocando angústia, dor e sofrimento aos vitimizados (Chiorlin, 2016; Fante, 2005; Fante; Pedra, 2008; Lopes Neto, 2005; Lopes Neto; Saavedra, 2003; Olweus, 1993, 1994; Silva, 2018).

Conforme Olweus (1994), a vitimização ocorre quando a pessoa vivencia determinada situação de violência e não possui força física ou psicológica para o embate contra o seu par, se sente impotente e não consegue se defender, a vitimização do bullying se diferencia de outras situações esporádicas de conflitos e brigas na escola. Se manifestando de duas formas: o bullying direto: os ataques são

abertos e direcionados à vítima; e o bullying indireto: ocorrendo através do isolamento social e exclusão, sendo este o mais difícil de identificar (Olweus, 1994).

As manifestações de bullying podem ocorrer de maneira singular ou agrupadas, ou seja, vários ataques conjuntamente no intuito de inferiorizar e expor a vítima, de forma verbal, sexual, moral, física, psicológica, virtual e material, através de ações, como por exemplo, de humilhar, discriminar, excluir, isolar, ignorar, intimidar, perseguir, apelidar, ofender, zoar, assediar, dominar, agredir, chutar, bater empurrar, ferir, roubar, quebrar pertences, difamar e entre outras (Fante, 2005; Lopes Neto, 2005; Lopes Neto; Saavedra, 2003;).

Nesse sentido, Fischer et al (2010) e Lopes Neto e Saavedra (2003) descrevem sobre os alvos do bullying, são pessoas ou grupos atingidos por comportamentos de outros e que não possuem status, habilidades e recursos para combater ou cessar esses atos, com baixa sociabilidade, tímidos, com pouca esperança de serem aceitas no grupo e inseguras, o que as impedem de pedir ajuda.

Dessa forma, para Chiorlin (2016) o bullying pode ser compreendido como uma manifestação da discriminação, pois, o agressor tem como principal fundamento para os seus ataques as diferenças de seus pares, principalmente as diferenças nas características físicas, o autor conceitua este cenário de a “perseguição pelo diferente”.

Diante disso, observamos como as ações de bullying violam diretamente a dignidade humana, um dos princípios dos Direitos humanos. Nossos resultados então, corroboram com a literatura internacional e nacional sobre a prevalência do fenômeno bullying na vida escolar de alunos com algum tipo de deficiência (Andreou; Didaskalou; Vlachou, 2013; Blood et al., 2013; Borges; Campos, 2017; Castro, 2012; Crochík, 2012; Emerich; Carvalho; Melo, 2017; Fante, 2005; Fischer et al., 2010; Frias, 2022; Jesus; Ribeiro, 2019; Macarthur; Gaffney, 2001; Macarthur; Kelly, 2004; Mcgee, 2014; Lopes Neto; Saavedra, 2003; Ribeiro, 2015; Rose; Swearer; Espelage, 2012; Rose; Cage, 2016; Sarzi, 2014; Silva; Caramaschi; Valle, 2014; Souza, 2010; Sullivan, 2015; Swearer et al., 2012).

A partir do Processo de Estresse observa-se que o estressor bullying é vivenciado, em maior incidência, por grupos minoritários, que enfrentam situações diárias de estresse, as denominadas de barreiras socialmente enraizadas. A pessoa

com deficiência quando desvalorizada e estigmatizada por conta de sua condição e têm a sua participação social plena afetada por essas barreiras, poderão ser consideradas dentro de um status social que lhe confere estressores mais prejudiciais à saúde mental.

Mcgee (2014) contribui que apesar da violência na escola não ser exclusivamente destinada aos alunos com deficiências, esse público é considerado uma das minorias suscetíveis a essas ocorrências. Fischer et al (2010) no relatório sobre bullying escolar no Brasil, identificaram através do discurso dos professores e equipe escolar, os alunos propensos a vivenciarem situações de violências e rejeição: considerando aqueles com alguma característica física destacada, uma deficiência ou com status social que não lhe permita utilizar produtos que lhes deem prestígio no grupo.

Em consonância a esses resultados, Silva, Caramaschi e Valle (2014), identificaram características físicas que deixariam alunos de uma escola pública de São Paulo mais vulneráveis às situações de bullying, nos quais surgiram: alunos que usam óculos, que estavam acima do peso, alunos com estilo alternativo de vestimenta e os com deficiências. Sobre as diferenças observadas para a ação do agressor, Borges (2018) diz que não são as diferenças da vítima que aumentam a possibilidade de sofrer bullying, mas sim as percebidas pelo meio social, pela cultura e por seus colegas.

Ao discutirmos sobre os alunos com deficiência, Bissoto e Filho (2017) descrevem que a vitimização é resultante dos padrões sociais de normalização impostos a todos os alunos, tornando-os vulneráveis as diversas formas de violência escolar. A prática do bullying no contexto escolar está ligada diretamente à reprodução dos diversos tipos de violências e preconceitos que ocorrem na sociedade, não sendo uma realidade atual, mas que se perpetua nos sistemas de ensino há séculos, através de práticas de diferenciação entre seus pares, hierarquia, classificação e discriminação semelhantes ao racismo, homofobia e capacitismo (Ribeiro, 2015, Silva, 2019).

Então, compreendemos que violência escolar diz muito sobre a estrutura e funcionamento da sociedade, pois, assim como qualquer outra manifestação de violência, é importante ressaltar que toda violência é social. [...] Tais diferenças são ressaltadas de forma negativa na prática do bullying, reproduzindo discriminações e

preconceitos ao dificultarem e negarem ativamente a possibilidade de existência do outro aluno considerado diferente enquanto ser social e participante do mesmo espaço (Lima, p.58, 2021).

As escolas ao relativizarem esses episódios de violência, estarão repetindo os mesmos processos de exclusão social e marginalização (Bissoto; Filho, 2017). Pearlin (1989) e Aneshensel (1992) acrescentam que as fontes do estresse social podem ser investigadas até às próprias raízes da sociedade, sua organização e suas culturas, compreendendo o estresse como o resultado das desigualdades, das condições externas e das características individuais: seus valores, percepções, habilidades e recursos de enfrentamento. Conforme Pearlin (1982), ao se investigar a origem desse estressor, podemos entender como o bullying frustra os vitimados, modifica seus sonhos e contribui para os constantes conflitos internos e externos.

Nesse viés, diversos estudos Fante (2005), Emerich, Carvalho e Melo (2017), Mcgee (2014), Macarthur e Gaffney, (2001), Mcgee (2014) e Rose et al (2011), elencam sobre os alunos com deficiência serem mais vulneráveis às situações de bullying escolar em comparação aos seus pares sem deficiência.

Rose e Cage (2016), em um estudo longitudinal na Inglaterra, sobre a vitimização e perpetração de alunos com deficiência durante 3 anos, identificaram taxas elevadas de vitimização e perpetração em alunos com deficiência em comparação aos seus pares sem deficiência, eles vivenciaram episódios de espancamento, ameaças e rumores maldosos, essa realidade não foi alterada em nenhum momento durante os três anos de pesquisa.

Os estudos desenvolvidos por Jesus e Ribeiro (2019), indicam que entre os alunos investigados, 45% já sofreram algum tipo de preconceito, como por exemplo: os considerados magros/gordos (53%) afirmam ser vítimas da prática de bullying, seguido por homossexuais (10%), negros (12%) e pessoas com deficiência (20%).

Assim, no que se refere as políticas de inclusão educacional, Omodei e Reis (2015) denunciam que o direito à educação não é garantido somente através da efetivação da matrícula, nem tão pouco com a oferta de atividades aos alunos sem a compreensão da realidade macro da sala de aula, é de extrema importância visualizar aqueles que não participam de nenhuma atividade, descobrir as motivações da não convivência com os outros colegas de turma, observar se ocorrem situações de bullying, como ocorrem e os envolvidos, principalmente que se tenha a preocupação em compreender a concepção do vitimado, para que dessa

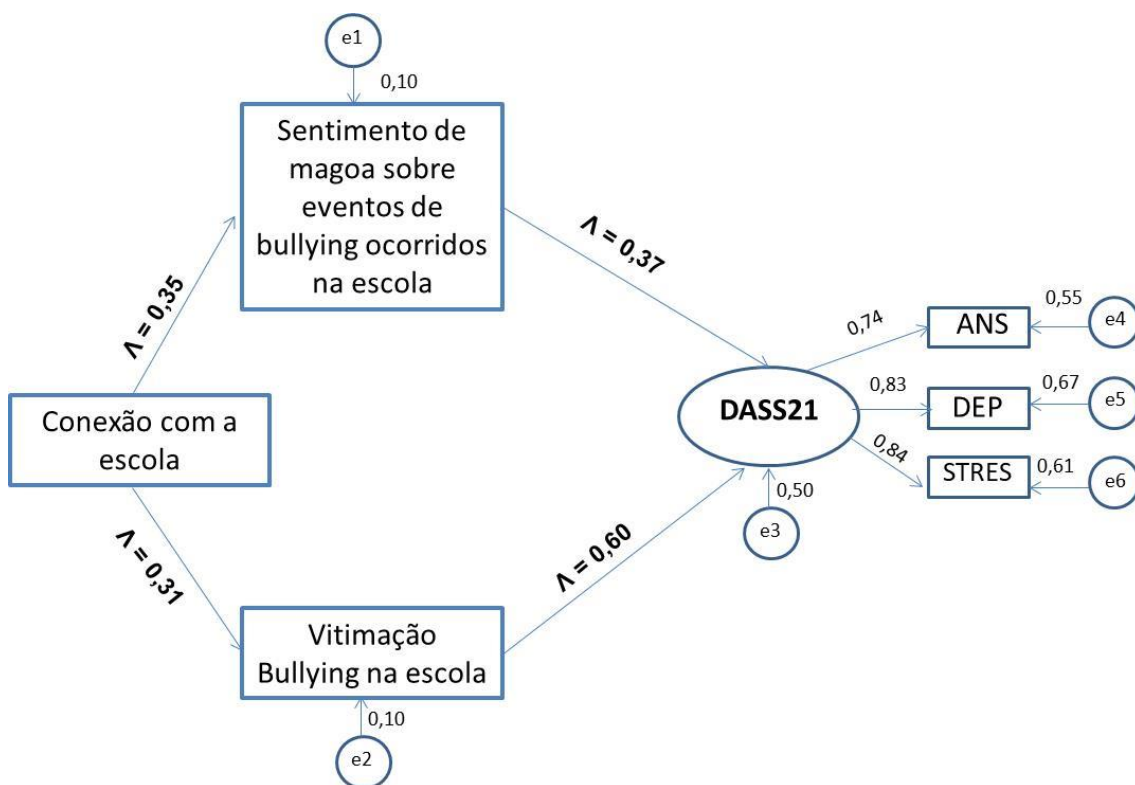
forma seja ofertado um ambiente que além da aprendizagem, proporcione o respeito entre os estudantes, uma boa convivência e auxilie no combate à exclusão.

Desse modo, no que se refere ao primeiro objetivo específico elencado nesta tese, comprova-se que o bullying é um estressor primário vivenciado por alunos com deficiência nas escolas de ensino regular. Tal estressor poderá desencadear outros estressores e trazer consequências para a vida diária e escolar desses estudantes. Os estressores primários se referem aos que acontecem primeiro nas experiências dos indivíduos e os secundários seriam as consequências dos estressores primários (Pearlin, 1989). O indivíduo ao ser exposto a um importante estressor, aqui especificamente o bullying, possivelmente estará exposto a outros que poderão surgir em distintos papéis (estudante) institucionalizados (Pearlin, 1989).

Considerando tais achados, refletiu-se sobre a importância da relação escolar destes adolescentes, especialmente, referente a conexão que eles percebem ter com a escola, isto é, o vínculo, a união, a relação de coerência tanto com os colegas, quanto com os profissionais (professores, funcionários etc.). Neste construto, elaborado pela autora da tese, a medida sugere que quanto maior for a pontuação na escala de resposta, maior a conexão e com isso, existiria uma relação negativa com as variáveis de bullying; sendo assim, gerou o modelo, o quanto teve como proposta, avaliar a influência da conexão com a escola sobre as variáveis do bullying (vitimização de bullying na escola e Sentimento de mágoa sobre eventos de bullying ocorridos na escola) com os participantes sobre o transtorno emocional (ansiedade, depressão e estresse) dos participantes da pesquisa.

Efetuada as análises e realizadas as devidas modificações nos ajustes de erro, o modelo proposto apresentou a seguinte razão estatística: $\chi^2/df = 1,83$, GFI = 0,95; AGFI = 0,92; CFI = 0,97, TLI = 0,95, RMSEA = 0,05 (0,04-0,08). Na figura 4, nota-se a existência de uma associação positiva da conexão com a escola sobre a vitimização de bullying na escola e com o Sentimento de mágoa sobre eventos de bullying ocorridos na escola, com ambas, se associando ao transtorno emocional (ansiedade, depressão e estresse) dos participantes da pesquisa.

Figura 4 - Representação do modelo teórico referente a influência da conexão com a escola e as variáveis de bullying sobre o transtorno emocional



Fonte: Adaptação da autora

Para este modelo, os Lambdas não somente estiveram no padrão esperado $[0-1]$, bem como, foram significativos e diferentes de zero ($t > 1,96$, $p < 0,05$). Todas as relações foram significativas e a razão critério $> 1,96$ (ver tabela 3). Destaca-se também, que os indicadores psicométricos (por exemplo, χ^2/gl , GFI, AGFI, CFI, TLI e RMSEA) estão dentro do padrão estatístico, de acordo com que é exigido na literatura (Hair et al., 2010; Maroco, 2010).

Tabela 3 - Indicadores estatísticos do modelo empírico previstos

Variáveis	Relação	Construtos	Estimativa	d.p.	Razão critério	p-valor
Sentimento de mágoa e tristeza sobre bullying	<---	Conexão com a escola	0,11	0,265	2,80	0,001
Vitimização de bullying na escola	<---	Conexão com a escola	0,47	0,20	2,33	0,001

Variáveis	Relação	Construtos	Estimativa	d.p.	Razão critério	p-valor
DASS	<---	Vitimização de bullying na escola	0,31	0,27	4,27	0,001
DASS	<---	Sentimento de mágoa e tristeza sobre bullying	0,46	0,20	2,29	0,001
stress	<---	Conexão com a escola	1,00	---	---	---
ansied	<---	DASS	1,90	0,31	6,13	0,001
depres	<---	DASS	1,57	0,27	5,73	0,001

Neste modelo percebe-se o baixo reconhecimento dos participantes da pesquisa sobre conexão com a escola; esperava-se a existência de um apoio e vínculo maior por parte da escola, gerando com isso, um maior fator de proteção para estes alunos. Não foi o que ocorreu, pois, as relações da variável conexão com a escola foi positiva com as variáveis do bullying.

Dessa forma podemos compreender que a ausência de conexão com a escola resultou em sentimentos de exclusão e ambos estão correlacionados com o estressor bullying. A escala de conexão com a escola, nos permitiu compreender as concepções do aluno com deficiência física no que se refere ao se sentir próximo as pessoas da escola, se sentir pertencente ao espaço escolar, se ele se sente feliz nesse ambiente, ainda questões sobre justiça e segurança.

O bullying nesta tese se configura em estressor primário reverberando para o estressor secundário sentimento de exclusão, pois o aluno ao vivenciar episódios crônicos de violências no contexto escolar consequentemente desenvolveu sentimentos de exclusão oriundos da pouca conexão com a escola.

A conexão se refere ao aluno sentir uma ligação com todas as pessoas que constroem a escola, seus colegas, professores e demais profissionais, corresponde aos sentimentos de pertencimento, de comunidade, apego, aceitação, carinho recebido, considerando o apoio social e às questões de relacionamento, todos esses elementos resultam na concepção de conectividade com a escola, ainda pode ser analisada como elemento de proteção contra as situações adversas que os alunos

são expostos (Karcher; Lee, 2002; Mcneely; Nonnemaker; Blum, 2002; O'Farrell, 2004).

Nesse domínio, Fante (2005), Malta et al (2014) e Lopes Neto (2005) elencam o sentimento de solidão, exclusão moral e social, a desproteção e o abandono como consequências do bullying vivenciado, contribuindo assim para a ausência de conexão com a escola. Conforme Loukas, Suzuki e Horton (2006), Mcneely, Nonnemaker e Blum (2002), Osterman (2000) e Resnick, Harris e Blum (1993) os alunos de modo geral, ao apresentarem baixo sentimento de conexão com a escola também estarão propensos a desenvolverem comportamentos violentos, ao consumo de substâncias ilícitas, transtornos alimentares e ao abandono escolar. Essas consequências também são encontradas em trabalhos que investigaram o bullying contra alunos com deficiências (Pinheiro, 2017).

Bisoto e Filho (2017) descrevem que o bullying na vida escolar de alunos com algum tipo de deficiência, rompe as relações entre colegas e escola de modo geral, manifestando-se em isolamento social, rejeição à presença dos alunos, pouca empatia e vontade de os envolverem socialmente, promovendo o sentimento de exclusão e marginalização.

Na avaliação de percepção sobre o bullying é importante levar em consideração, além do sexo e série dos alunos, também suas percepções sobre a segurança na escola (Cavalcanti, 2017). Os estigmas e exclusões vivenciados continuamente no dia a dia das pessoas com deficiência, nos ambientes nos quais estão inseridas poderão resultar em diversos sofrimentos (Thiego et al., 2021). Por essa perspectiva, Anjos (2019), Pinheiro (2017), Santos (2017), Santos (2019), Santos, Matos e Santos (2019) identificaram cenários alarmantes, em que os alunos com deficiência enfrentam diariamente a exclusão por seus pares, isolamento, ausência de adaptação das atividades escolares, exclusão nas atividades em grupos e que exigem competição, como as aulas de educação física, contribuindo assim para a ausência de conexão com a escola.

Mendes, Schroeder, Denari (2020) elencam que as representações negativas existentes contra a convivência com alunos com deficiência, ainda que não seja uma manifestação de violência direta, é também uma indicação de comportamento violento presente na escola. Os autores, identificaram a prevalência de xingamentos, conflitos e exclusões na rotina do jovem com deficiência.

Ao identificarmos que nossos alunos investigados apresentam ausência de conexão com a escola vinculada às situações de bullying, concordamos com Coelho (2010), Diniz, Barbosa e Santos (2007) e Lelis (2015), a consolidação dos direitos à inclusão envolve também a construção da sensibilização na sociedade, para que ocorra o enfrentamento das barreiras impostas ao longo do tempo que normalizavam a exclusão. Com o não reconhecimento desses direitos em todos os segmentos da sociedade, a discriminação será praticada através da exclusão do acesso aos bens sociais e oportunidades que lhes são de direito, por outro lado, a sociedade caminha para ser inclusiva quando reconhece a diversidade humana e as necessidades de todos, promovendo mudanças que irão auxiliar no desenvolvimento pessoal e social (Martins, 2008). Conforme Maior (2018), o direito a não ser discriminado, à vida e ao reconhecimento perante as leis são alguns dos direitos básicos destinados e que asseguram igualmente o desenvolvimento social, cultural e econômico.

É preciso combater ações discriminatórias que manifestam-se principalmente quando não respeitam-se as diferenças, neste *interím*, estudamos e chamamos a atenção sobre as atitudes discriminatórias de forma agressiva e *reincidentes* à tudo que foge dos padrões e, muitas vezes, transformamos intolerância em práticas de bullying, não respeitando as pessoas como elas são. Rejeitar, isolar e criticar é considerado bullying e tais práticas contribuem para a exclusão no ambiente escolar, o que constitui um desafio para o desenvolvimento de uma educação inclusiva, afinal, quer-se a participação de todos. Trazer para dentro da sala de aula e aceitar o isolamento por barreiras físicas e comportamentais é o mesmo que reforçar o distanciamento e a segregação, tão contraditórias às prerrogativas legais e humanitárias (Rocha, p. 83, 2020).

A deficiência então deve ser reconhecida como parte integrante da experiência humana, reafirmada a partir dos princípios da dignidade humana e do respeito às diferenças, se firmando no campo das relações sociais, reconhecendo a discriminação e desigualdade como fatores que vitimizam as pessoas com deficiência, baseados nas barreiras físicas, atitudinais e simbólicas impostas por sociedades excludentes, a causa da deficiência por tanto está também relacionada a todos os aspectos das estruturas da sociedade que impedem a sua plena e efetiva participação (Pinto, 2018; Diniz, Barbosa, Santos, 2007).

Martins (2008) nesse sentido pontua sobre a constante interação da pessoa com deficiência com o meio sociocultural, interagindo como sujeito ativo e também em relação com o que o meio pode oferecer, com situações prejudiciais ou não ao seu desenvolvimento pessoal e social. Tomando como discussão o meio social, um ambiente desfavorável e com infinitas restrições que impedem a mobilidade, comunicação, autonomia e acesso à informação, contribuirá para que a pessoa com deficiência experimente situações de desvantagens e estigmas, do contrário, quando o ambiente se mostra favorável, essas desvantagens, serão nas palavras da autora: relativizados (Martins, 2008).

Sassaki (2008) contribui que a mudança de uma escola para o paradigma da inclusão requer a adoção de ações concretas que vise a acessibilidade da pessoa com deficiência à educação, devendo ser realizadas por todos, professores, famílias, alunos, gestão, autoridades e demais membros da sociedade, cada um possui a responsabilidade de colaborar com a construção de escolas inclusivas, desde a mudança na arquitetura do ambiente escolar, remoção de barreiras físicas; melhora na comunicação; adequação de recursos, métodos, técnicas e teorias com foco na vida escolar e diária do aluno; revisão de regulamentos e normas internas das escolas, que impeçam a participação dos alunos; ainda a mudança de atitudes, com atividades de sensibilização e conscientização que combatam atitudes discriminatórias, estigmatizadas, estereotipadas e preconceituosas, para que se tenham ambientes que contribuam para a autoestima dos alunos, esses por sua vez, aprenderão com mais motivação, alegria, criando vínculos de amizade, cooperação e felicidade.

Corroborando, Santos (2009) pontua que é através do fator humano, que se exige mudanças de atitudes, valorização, respeito às diferenças individuais e a convivência com a diversidade, resultando em relacionamentos sadios entre todas as crianças. É nessa realidade que profissionais, alunos e famílias precisam se unir em prol do respeito aos direitos existentes dos alunos com deficiência, para que as práticas excludentes e segregadoras não retornem ou faça parte da rotina dos alunos, tornando-se barreiras para seus relacionamentos e para a escolarização.

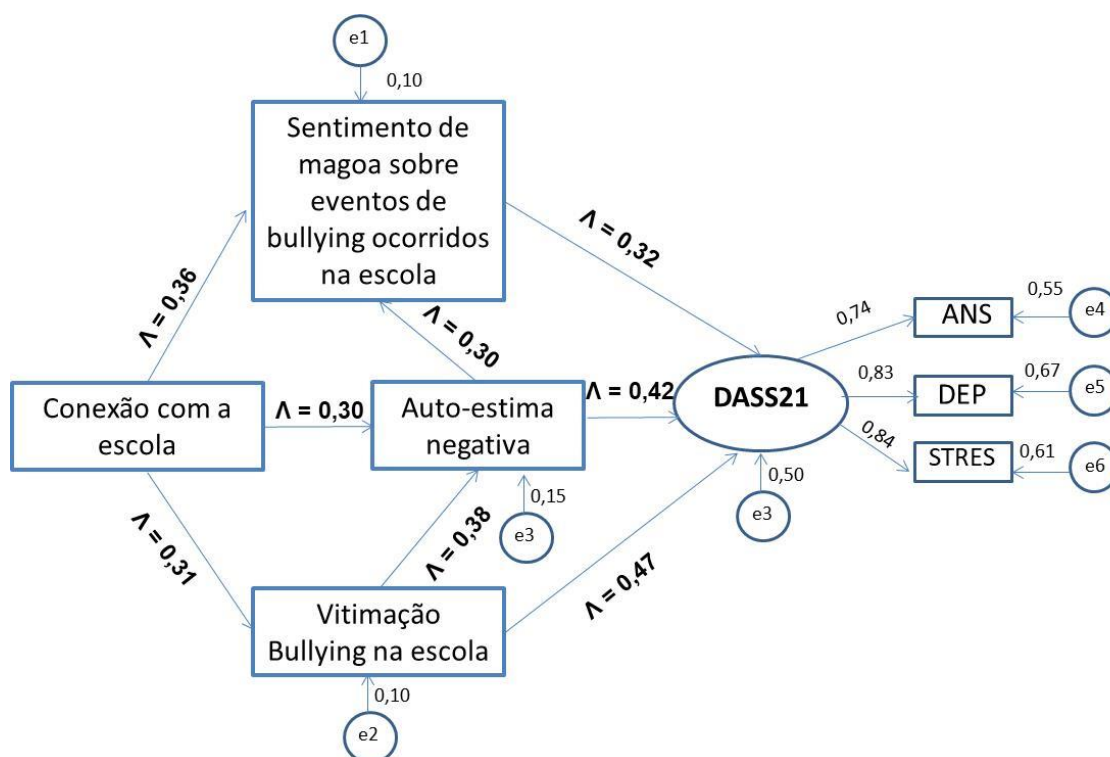
Rocha (2020) destaca sobre as ações que escola e família poderão realizar juntas, reacendendo no aluno o seu orgulho e a confiança, demonstrando que a

escola é um espaço para todos, para que ele se sinta protegido na instituição, auxiliando na superação de possíveis traumas vivenciados.

No próximo modelo, avaliamos a influência da conexão com a escola sobre a autoestima negativa nas variáveis do bullying (vitimização de bullying na escola e Sentimento de mágoa sobre eventos de bullying ocorridos na escola) com os participantes sobre o transtorno emocional (ansiedade, depressão e estresse) dos participantes da pesquisa.

Com as análises realizadas e gerido as modificações nos ajustes de erro, o modelo proposto apresentou a seguinte razão estatística: $\chi^2/gf = 1,60$, GFI = 0,94; AGFI = 0,92; CFI = 0,96, TLI = 0,93, RMSEA = 0,07 (0,05-0,10). Na figura 5, nota-se a existência de uma associação positiva da conexão com a escola, associou-se positivamente com a autoestima negativa e, por sua vez, esteve associada, também positivamente, ao transtorno emocional (ansiedade, depressão e estresse) dos participantes da pesquisa. Nota-se também que a conexão com a escola, continua associada a vitimização de bullying na escola e com o Sentimento de mágoa sobre eventos de bullying ocorridos na escola. Chama-se atenção, para o centro do modelo, pois, a vitimização de bullying na escola associou-se com a autoestima negativa, e esta, com o Sentimento de mágoa sobre eventos de bullying ocorridos na escola.

Figura 5 - Representação do modelo teórico referente a influência da conexão com a escola, sobre a autoestima negativa e as variáveis de bullying sobre o transtorno emocional.



Fonte: Adaptação da autora

Para este modelo, os Lambdas também estiveram no padrão $[0-1]$, foram significativos e diferentes de zero ($t > 1,96$, $p < 0,05$) e a razão critério $> 1,96$ (ver tabela 4); os indicadores psicométricos (por exemplo, χ^2/gl , GFI, AGFI, CFI, TLI e RMSEA) corresponderam ao padrão estatístico e de acordo com a literatura (Hair et al., 2010; Maroco, 2010).

A autoestima e o coping são analisados a partir do Modelo do Processo de Estresse como recursos pessoais e sociais que poderão ou não, modificar/minimizar os impactos dos estressores na saúde mental do público investigado. De acordo com Gaspar (2018), o impacto do estresse é mediado por meio da autoestima e do apoio social, resultante de uma autoavaliação.

Nessa primeira análise, discutimos a autoestima, um dos elementos que compõem o Self e forma a identidade da pessoa (Pearlin, 1981). A autoestima é uma autoavaliação, na qual os índices positivos ou negativos relacionam-se as experiências vivenciadas pela pessoa durante toda a vida, também aos sentimentos

de aceitação, sucesso, valorização, fracasso, de ser capaz e importante, sendo a autoestima elevada primordial para que o indivíduo se desenvolva desde a infância (Bean; Northrup, 2009; Coopersmith, 1989; Heatherton; Wyland, 2003; Martínez; Roselló; Toro-Alfonso, 2010; Perski et al., 2011; Rosenberg, 1989).

Conforme Arslan (2016) e Voisin et al (2018), a autoestima positiva contribui para que as pessoas sejam fortes aos efeitos dos estressores dos distintos contextos, entretanto, as condições duradouras de sofrimento, a partir de suas extensas demandas podem também minar esses elementos, deixando o indivíduo vulnerável aos resultados do estresse, como a depressão (Pearlin et al., 1981).

Os estressores vivenciados de forma mais duradoura prejudicam ao self, pois expõe suas fraquezas, insucessos, invalida seus esforços, desfaz suas percepções de autoestima e de estar no controle de seu próprio destino (Pearlin et al, 1981). Nesse sentido, Faria (2005) e Saldanha, Oliveira e Azevedo (2011) destacam a importância da escola na vida emocional e de autoconhecimento da criança e do adolescente, em que muitos alunos podem declinar para perspectivas negativas sobre o futuro ao sentirem-se pressionados por familiares, colegas e professores, desvalorizando a si próprio e não utilizando as suas potencialidades.

Silva (2019) ao descrever sobre as atitudes discriminatórias, expõe o quanto elas são nocivas à autoestima de todos os alunos. No que compreende a autoestima de alunos com deficiência, Bandeira (2016) investigou o bullying em escolas de São Luís do Maranhão, entre os 262 alunos participantes da pesquisa, 11 eram alunos autodeclarados com deficiência dos quais 3 relataram já ter sofrido algum tipo de violência escolar por conta de suas deficiências.

As ações de bullying contribuem para que o indivíduo vitimizado apresente, entre outros sentimentos, o isolamento, medo, insegurança e vergonha, ocasionando uma autoestima negativa (Fante; Pedra, 2008; Leão, 2010; Lisboa, et al., 2002). Skues, Cunningham e Pokharel (2005) em um estudo associativo sobre a relação da conexão com a escola, autoestima e bullying na vida de 900 alunos, identificaram que as vítimas não tinham conexão com a escola, com seus professores, seus pares e apresentavam autoestima inferior as não vítimas.

Dessa forma, o comprometimento da autoestima de crianças e adolescentes estudantes, é visualizado como consequência das situações de violência escolar nas quais estão expostos, principalmente a longo prazo (Azeredo, 2015; Bandeira; Hutz,

2010, 2012; Beane, 2006; Berger, 2007; Brito; Oliveira, 2013; Catini, 2004; Lima, 2021; Neto Lopes, 2005; Malta et al., 2014; Moura; Cruz; Quevedo, 2011; Olweus, 2006; Pereira, 2002; Rech et al., 2013).

Corroborando com nosso modelo de discussão, Martinez et al (2010) encontraram associação entre autoestima e depressão de adolescentes e adultos, a autoestima negativa contribuía para níveis elevados de sintomas depressivos, nesse viés, Falkenbach, Howe e Falki (2013) identificaram associação entre agressões e autoestima negativa. O bullying pode ocasionar impactos negativos aos vitimizados por muitos anos, como autoestima negativa, comportamentos agressivos, tristeza, isolamento, apatia, sintomas de depressão, insegurança e ansiedade (Cunha, 2009; Carvalhosa; Moleiro; Sales, 2009; Fante, 2005; Kimura, 2013; Olweus, 1993; Pingoello; Horiguela, 2008).

As consequências nocivas do bullying, assim como demonstrado em nosso modelo, surge na literatura também com desdobramento nas avaliações do self, dos sentimentos, autoconfiança, interesse sobre si e na autoimagem do aluno vitimizado (Bandeira; Hutz, 2010; Lima, 2021; Silva, 2015). Conforme Olweus (1993) e Silva (2010), as consequências da baixa autoestima e sentimento de exclusão poderão reverberar na idade adulta.

Nessa perspectiva, Carvalho Nataniele (2019), Hornablas (2009), Rigatti (2019) e Santos (2009) descrevem sobre as consequências das intituladas brincadeiras e apelidos pejorativos na baixa autoestima de alunos, suas relações com a desmoralização, perda da dignidade, desrespeito, rotulação e humilhação, especialmente as que evidenciam a discriminação contra alguma característica pessoal. A criança ao ser rotulada [...] tende a incorporar repetidamente à sua identidade acreditando na correlação da sua personalidade com aquilo que foi rotulado na sua construção cognitiva” (Carvalho Nataniele, p. 20, 2019). Silva (2010), supõe ainda uma relação entre as situações de bullying, depressão e o fracasso escolar.

Nesse sentido, Bandeira (2016), Coutinho, Silva e Araújo (2009), Frias (2022), Lopes Neto e Saavedra (2004), Lopes Neto (2011) e Silva (2010), descrevem sobre a contribuição da ausência de apoio dos profissionais da escola aos alunos alvos de bullying e suas consequências, sem o apoio para enfrentamento do fenômeno, o aluno não sente mais vontade de ir às aulas, com o desejo de mudar de escola, há

uma desmotivação aos estudos, falta de concentração, progredindo até para um baixo rendimento escolar, com o surgimento também de sintomas depressivos, dores físicas, autoestima negativa, desamor, angústia e agressividade, com possibilidades de não regressão dessas consequências, perdurando por toda vida.

Tabela 4 - Indicadores estatísticos do modelo empírico previstos

Variáveis	Relação	Construtos	Estimativa	d.p.	Razão critério	p-valor
Sentimento de mágoa e tristeza sobre bullying	<---	Conexão com a escola	0,11	0,26	2,809	0,001
Vitimização de bullying na escola	<---	Conexão com a escola	0,47	0,20	2,338	0,001
Auto-estima negativa	<---	Sentimento de mágoa e tristeza sobre bullying	0,49	0,24	2,392	0,001
Auto-estima negativa	<---	Vitimização de bullying na escola	0,16	0,07	2,137	0,001
DASS	<---	Vitimização de bullying na escola	0,25	0,06	3,972	0,001
DASS	<---	Sentimento de mágoa e tristeza sobre bullying	0,51	0,18	2,828	0,001
DASS	<---	AUTNEGA	0,40	0,11	3,662	0,001
stress	<---	DASS	1,00	---	---	---
ansied	<---	DASS	1,87	0,29	6,439	0,001
depres	<---	DASS	1,53	0,26	5,829	0,001

Um outro modelo refere-se ao objetivo central da tese, este foi gerado e sugere o importante papel das questões de relacionamento – o apoio social como regulador emocional e as técnicas pessoais de enfrentamento; no modelo teórico, este construto influenciou negativamente, a vitimização de bullying na escola, a autoestima negativa e o Sentimento de mágoa sobre eventos de bullying ocorridos na escola; condição a qual, ao comparar os lambdas que associaram com o DASS-

21(o transtorno emocional) nas figuras anteriores, o escore neste modelo foi muito menor do que os outros.

É possível que o coping tenha boa influência, quanto fator de proteção para esses alunos. O coping e apoio social são conceitos funcionalmente semelhantes, desempenham funções paralelas influenciando a frequência e o impacto dos estressores na vida do indivíduo (Aneshensel,1992; Pearlin; Aneshensel,1986).

Stephenso, King e DeLongis (2016), descrevem que o coping são os recursos de cognição e comportamentos empregados para responder a uma determinada situação de estresse, inclui a idade, situação financeira, personalidade, educação, apoio social, experiências anteriores e a saúde. Pearlin e Aneshensel (1986) e Pearlin e Schooler (1978) destacam que o comportamento de enfrentamento é diferente dos recursos de enfrentamento, ou seja, de elementos preexistentes, como por exemplo a autoestima, solicitados quando ocorre o estresse.

As funções do Coping incluem: evitar ou eliminar o estressor, alterar o significado da situação de estresse, conter a proliferação de estressores secundários e gerir estados de excitação, podendo ser classificado como: focado no problema, nas emoções e os de relacionamento (Pearlin; Aneshensel,1986; Pearlin; Schooler,1978; Stephenso; King; DeLongis, 2016).

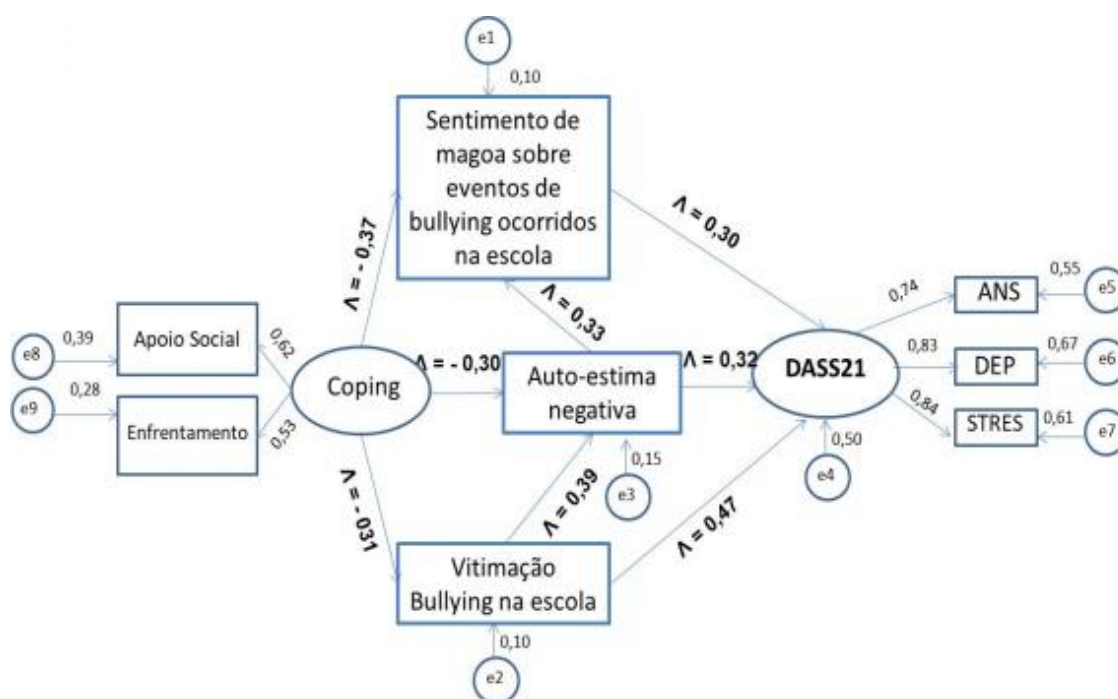
O apoio social refere-se as necessidades básicas do indivíduo, como o afeto, estima, aprovação, pertencimento, identidade e segurança, concretizadas através da interação com o outro (Cobb, 1976, Thoits, 1982). É identificado por House e Kahn (1985) em três dimensões: existência de relação, integração, redes de estrutura, sistemas de apoio e suas dimensões socioemocionais, instrumentais, avaliativas e informacionais.

Gaspar (2018) nesse sentido, destaca sobre a seguinte hipótese, vários estressores associados a mecanismos insuficientes de enfrentamento, poderão resultar em problemas de cunho emocional, físico e comportamental, portanto, sendo imperativo buscar compreender as diferentes consequências do ciclo do estresse social na saúde. A autora descreve que na adolescência, a vitimização está associada as consequências prejudiciais à saúde mental, como a depressão, afetando igualmente o coping.

Nessa perspectiva, nossos resultados apontados na figura 6, indicam interferência negativa do coping e apoio social na concepção de vitimização do

bullying, no sentimento de mágoa sobre eventos de bullying ocorridos na escola e também na autoestima negativa, ou seja, aqueles alunos que apresentaram melhores indicativos de apoio social e coping, provavelmente irão demonstrar menor sentimento de mágoa e de vitimização do bullying, assim também ocorrerá conjuntamente a diminuição da autoestima negativa e do transtorno emocional DAASS-21. Nesse sentido, o apoio social e o coping são recursos que irão moderar os efeitos dos estressores sobre a autoestima e os resultados em saúde mental.

Figura 6 - Representação do modelo teórico referente às técnicas de enfrentamento frente aos estressores: sentimento de mágoa e bullying



Fonte: Adaptação da autora

Neste modelo, os Lambdas apresentaram um padrão $[0-1]$, os quais, significativos e diferentes de zero e a razão critério $> 1,96$. Também, são destaques os indicadores psicométricos (por exemplo, c^2/gI , GFI, AGFI, CFI, TLI e RMSEA), os quais, estiveram dentro do padrão estatístico aceito na literatura (Hair et al., 2010; Maroco, 2010).

Em pesquisas sobre as estratégias de crianças e adolescentes para o enfrentamento ao estresse é imprescindível compreender o contexto sociocultural dos participantes além das características pessoais, como o gênero, idade e nível de desenvolvimento cognitivo, pois, os tipos de estressores e a interpretação subjetiva do indivíduo sobre eles, sofrem influência de todos esses fatores e demais

mecanismos para a escolha das estratégias de gerenciamento do estresse (Compas, 1987; Compas et al., 1991; Dell'Aglío; Hutz, 2002; Gaspar, 2018; Heckhausen; Schulz, 1995; Lisboa et al., 2002; Piko, 2001; Raimundo; Pinto, 2006).

As crianças e adolescentes de modo geral, empregam infinitos tipos de resposta ao estresse, aplicando essas técnicas conforme também os ambientes nos quais estão inseridas: casa, escola, família, sendo o apoio social em maior valor para elas, seguido da solução dos problemas, evitamento, distração, tendem também a aplicar as técnicas de externalização da raiva e agressividade (Boekaerts, 1996; Eschenbeck et al., 2006).

Kristensen, Schaefer e Busnello (2010) destacam sobre a prevalência de múltiplos e diferentes estressores no período da adolescência, sendo fundamental conhecer de que forma esse público enfrenta as dificuldades dessa fase da vida, pois, as estratégias de coping interferem além da saúde mental, mas também nos aspectos da saúde física, no bem-estar e na aprendizagem. Ryan-Wenger (1992) em um estudo com crianças, identificaram 145 estratégias diferentes de coping, divididas em 15 categorias, como o isolamento, apoio social, apoio espiritual, comportamentos agressivos e entre outros.

Dell'Aglío e Hutz (2002), ao compararem as estratégias de coping de 215 crianças e adolescentes, em dois grupos: alunos que viviam em um abrigo de proteção do governo e os que viviam com as suas famílias, ambos grupos frequentando a mesma escola pública, com idade entre 7 a 15 anos, encontraram 7 tipos de estratégias de coping, entre elas a busca por apoio social, aceitação, ação de agressividade e expressão emocional, com as crianças mais novas indicando a busca de apoio em maiores índices. Não identificaram diferenças significativas entre os dois grupos nas técnicas de enfrentamento, os autores associam esses resultados às questões da classe socioeconômica, nas quais ambos os grupos pertencem, vivenciando formas parecidas de resolução de problemas e conflitos. Portanto, a literatura orienta sobre a importância de estudos tanto sobre as origens dos estressores na infância e adolescência quanto sobre as formas de enfrentamento do estresse desse público, considerando suas distintas características.

A partir de uma revisão bibliográfica sobre aceitação e autoestima, Carvalho Nataniele (2019) descreve a aceitação como imprescindível na vida escolar de crianças e adolescentes, em atividades que exigem a construção de vínculo afetivo

e das relações sociais, nas quais as crianças demonstram interesses em pertencer a um grupo. A autora também pontua a motivação exercida nesse aluno, a partir da boa convivência com os familiares, pais e professores, entretanto, quando o aluno não é aceito, suas relações interpessoais são afetadas, assim como o desenvolvimento de suas habilidades e sucesso, tornando-se vulnerável aos problemas de saúde mental.

Assim, corroborando com o nosso modelo referenciado, Lourenço (2020), em sua tese sobre o sentido de pertença ao ambiente escolar e a interface com o apoio social e saúde mental, de 171 adolescentes com idade entre 13 e 15 anos, estudantes de escolas públicas, evidenciou que na medida em que o sentimento de pertença dos adolescentes aumentou, conseqüentemente o apoio social foi elevado e os problemas de saúde mental foram reduzidos. Identificando resultados mais positivos em alunos com relação de maior envolvimento e apoio recebido através de amigos, família e professores. A autora destaca que os maiores índices de percepção do adolescente sobre o apoio social recebido por pares na escola, indicaram maior sentido de pertença escolar, menor sofrimento psíquico, melhora no desempenho escolar e diminuição da possibilidade de abandono escolar.

Por outro lado, os adolescentes que encontraram dificuldades relacionadas aos trabalhos em grupos, ambiente pouco empático e episódios de bullying, indicaram negativamente as relações com seus pares e professores, com sentimento de aversão a maneira que são tratados, não conseguindo acompanhar os seus pares no desempenho acadêmico, sentindo dificuldades quanto ao excesso de deveres escolares cobrados por professores, a falta de paciência e ainda pela pressão recebida, poucos alunos nesse sentido, identificaram ter recebido apoio social por parte dos professores e demais funcionários da escola, contribuindo para o sofrimento emocional desses adolescentes, dificuldades na socialização, na aprendizagem e no sentimento de pertença.

Cavalcanti et al (2018), ao discutiram sobre a relação entre vitimização, percepção acerca do bullying e sintomatologia depressiva de alunos adolescentes, pontuaram que os alunos que se sentiam seguros na escola, apresentaram maior percepção acerca do bullying e do enfrentamento, contribuindo para menores índices de sintomas depressivos, em comparação aos seus pares que se sentiam inseguros na escola.

Schraml et al (2011) encontraram em 304 estudantes adolescentes, altas taxas de sintomas graves de estresse, valores estes iguais a de um adulto com estresse crônico, correlacionados com elevadas taxas de autoexigências, baixo apoio social percebido, autoestima negativa e dificuldades para dormir como fatores potencializadores dos graves sintomas de estresse. Por outra perspectiva, Kleiman e Riskind (2013) identificaram em estudantes universitários, a influência moderadora do apoio social e autoestima sobre a saúde mental, os problemas graves de saúde mental foram amortecidos com o apoio social percebido e o aumento da autoestima. Lisboa et al (2002), também identificaram o apoio social como a estratégia de coping mais empregada por crianças de 7 a 12 anos, elas recorreram aos pais, irmãos mais velhos e professores para enfrentarem problemas com seus pares, no entanto, a estratégia de coping do tipo inação “fazer nada”, ganhou evidência, pois estava relacionada aos conflitos com as professoras, as quais apresentaram ações de violência contra as crianças, como a agressão verbal e gritos.

O “não fazer nada” das crianças em relação aos problemas com a professora, destaca-se em uma análise sobre o poder social que a profissional possui frente a criança, mesmo elas sentindo as situações de violência, optaram por não buscar ajuda nem mesmo com a família. Os professores investigados por Borges e Dellazzana-Zanon (2019), consideraram que nem sempre acertam quanto às ações contra a prática do bullying e seus desdobramentos na vida do aluno, porém, reconheceram a importância de intervirem.

Squassoni, Matsukura e Panúncio-Pinto (2014), ao analisarem o apoio percebido e problemas de saúde mental em 532 crianças e adolescentes com idade entre 11 e 18 anos, de escolas públicas, também identificaram menores valores sobre a saúde mental em alunos que perceberam o apoio social da família, amigos, professores e comunidade em geral, entretanto, a baixa percepção sobre o apoio social foi relacionada aos índices elevados de desordem emocional, indicando o apoio social como variável de proteção à saúde mental. Outro achado importante nesse trabalho e que corroboram com os trabalhos citados anteriormente, é a presença do apoio social advindo da família e amigos, quanto a relação com os professores foi observada um distanciamento desse apoio.

Francisco e Libório (2009), identificaram que os alunos ao serem maltratados por seus pares na escola, recorrem tanto ao apoio social dos pais quanto dos

professores. Li et al (2022), descreveram sobre o apoio social percebido de adolescentes de 53 países, encontrando uma associação dos pais e de seus pares na redução dos problemas de saúde mental e de comportamentos de risco à saúde. A partir das respostas de pais e crianças brasileiras, Sakuramoto, Squassoni e Matsukur (2014) indicaram que quanto maior o apoio social e mais positivo o estilo parental, haverá um menor risco de problemas de saúde mental nas crianças.

Nessa organização, observa-se que mesmo com a chegada da adolescência e suas características no desenvolvimento dos alunos, a família ainda surge como um local de proteção e segurança indicada em diversos estudos, os alunos ao sentirem confiança e perceberem esse apoio, conseguem, por exemplo, denunciar situações de violência vivenciadas no contexto escolar (Hinduja; Patchin, 2010; Kimura, 2013; Squassoni; Matsukura; Panúncio-Pinto, 2014; Silva, 2010). Destaca-se que mesmo com as mudanças nas características das famílias, como por exemplo, um novo casamento, não alteram significativamente a função protetora do núcleo familiar, possivelmente relacionado a continuidade dos sentimentos de pertencimento aos seus familiares (Wagner, Levandowski, 2008).

No entanto, Silva (2010) salienta sobre o caminho inverso, com a ausência do suporte familiar e consequente ausência de proteção frente ao bullying, há maior probabilidade de vivenciarem sintomas depressivos, corroborando com nossos resultados. Hinduja e Patchin (2010) para além disso, também alertam sobre a violência vivenciada no ambiente familiar, com chances significativas do aluno que passa por esse tipo de trauma, também sofrer bullying na escola. No período da infância e adolescência, a rede de apoio advinda da esfera familiar, constitui um poderoso fator protetivo frente aos estressores diários de todos os alunos, pois, este aluno na medida em que recebe carinho, afetividade, intimidade, comunicação e diálogo, irão desenvolver meios positivos de enfrentamento ao estresse (Lohman; Jarvis, 1999; Petersen, 1996; Ptacek, 1996).

Outras importantes e efetivas fontes de enfrentamento às situações de bullying têm sido investigadas, Silva (2020), Silva (2010) e Land (2011) descrevem sobre o sentimento de felicidade, estilos parentais positivos e os programas e campanhas de intervenção como fatores de proteção aos alunos. Bissoto e Filho (2017), Costa (2021), Rose e Cage (2016), Rose e Espelage (2012), Rose et al (2011) discorrem sobre a importância de se fortalecer cada vez mais o vínculo

família e escola, a relação entre seu pares, promover o apoio social da escola e da implementação de programas que auxiliem no desenvolvimento das habilidades sociais, competência acadêmica e na melhora da comunicação de alunos com deficiência, para que seja proporcionada uma educação digna, significativa e que também auxilie na redução do bullying escolar e suas consequências para a saúde mental do jovem escolar com deficiência.

A parceria da escola e família frente às ações de combate as violências na escola é algo importante, tanto na elaboração de medidas como na execução de intervenções mais efetivas para a mudança dessas realidades, visto que essa relação também se configura como uma importante fonte de coping, além também da implementação de programas de prevenção e intervenção escolar (Bisoto; Filho, 2017; Costa, 2021; Francisco; Libório, 2009; Kimura, 2013; Lopes Neto, 2011; Raimundo; Pinto, 2006; Silva, 2010).

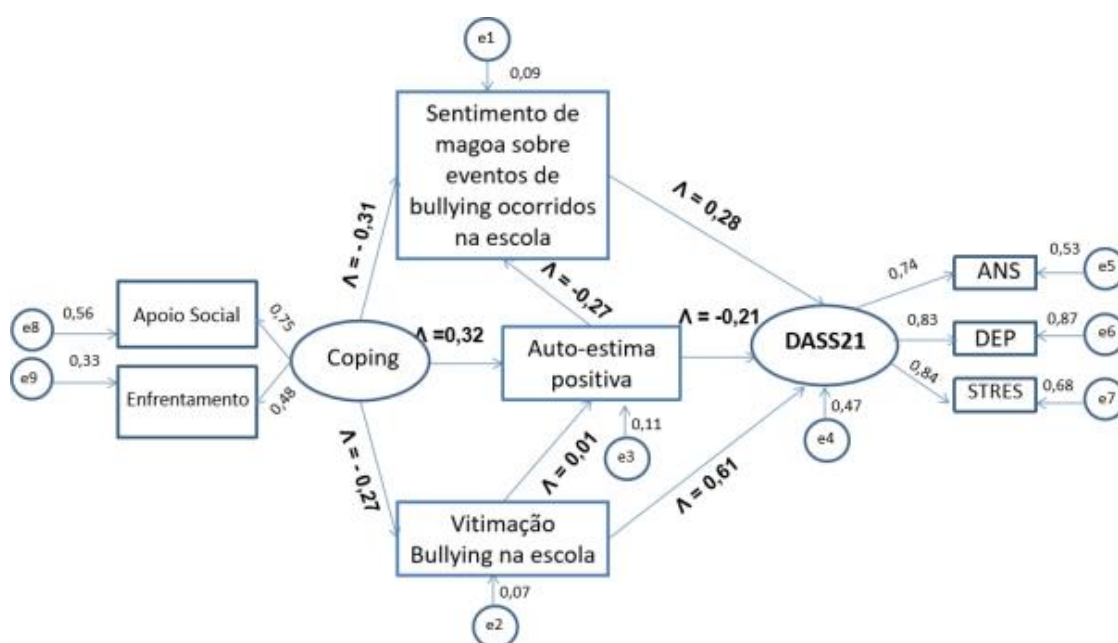
Em termos gerais, os alunos com traços de timidez e menos engajados nas atividades de vida escolar, ainda aqueles que não conseguem se encaixar em um grupo de amigos e os que pertencem a grupos minoritários parecem também não terem a atenção do professor, nem tão pouco uma relação de troca, os observando a partir de uma perspectiva de hierarquia e poder, sendo o professor também uma potencial fonte de bullying, situações essas que marginalizam ainda mais os excluídos socialmente da sala de aula, contribuindo para os problemas de saúde mental.

A partir de nossos resultados nessa categoria, destacamos ainda o quanto a vivência do bullying não se justifica sobre o aluno ter ou não uma deficiência, pois, as pesquisas identificaram situações distintas de violência, exclusão social, técnicas de enfrentamento e problemas de saúde mental proeminente em grupos minoritários, que enfrentam distintas barreiras sociais para estarem na escola, viabilizadas pela intolerância da sociedade, espelhada dentro do ambiente escolar, nos quais excluem, estigmatizam e violam de todas as formas os direitos individuais de respeito às diferenças e de aprendizagem, conforme sugere o modelo do Processo de Estresse de Pearlin (1981).

Um último modelo considerou o mesmo caminho associativo apresentado na figura 7, mas, considerando a influência da autoestima positiva; no modelo teórico, o coping influenciou negativamente, a vitimização de bullying na escola, o Sentimento

de mágoa sobre eventos de bullying ocorridos na escola, mas, associou-se, positivamente à autoestima positiva e negativamente ao sentimento de mágoa ao DASS-21(o transtorno emocional). Um detalhe neste modelo, a baixa influência da vitimização de bullying na escola na autoestima positiva. Com base neste modelo, corrobora-se o quanto o coping tenha boa influência a autoestima positiva, a qual, contribui para inibição do transtorno emocional nestes alunos.

Figura 7 - Representação do modelo teórico referente a influência do coping sobre o sentimento de mágoa, autoestima positiva e vitimização referente ao transtorno emocional



Fonte: Adaptação da autora

Nesse sentido, Leite (2018) em uma pesquisa com 120 adultos com deficiência física de João Pessoa, identificou que os participantes do estudo apresentavam elevados índices de autoestima e baixos níveis de estresse, explicados por terem uma ocupação (emprego), pela prática de atividades de lazer e exercícios físicos, baixa comorbidade e ainda a participação em centros de reabilitação, esses fatores lhes proporcionavam satisfação, prazer, valorização, independência e distração. Carvalho Nataniele (2019), discute sobre o quanto investigar a autoestima contribui também para o olhar sobre as violências enfrentadas por grupos vulneráveis, em que ao se elevar a autoestima e

autoconfiança desses grupos, haverá uma desconstrução dos padrões estigmatizados impostos pela sociedade. A família e escola são destacadas como base da influência para a construção da autoestima, pois, através da motivação, condições de aprendizagem equitativas, relação entre os pares e de ações que desenvolvam sentimentos positivos em todos os alunos, considerando a diversidade e o respeito as distintas necessidades pessoais, haverá autoconfiança, socialização e uma boa aprendizagem, conseqüentemente se reverberando de forma positiva na idade adulta (Costa, 2021; Guenther, 1997; Papalia; Feldman, 2013).

Nessa perspectiva, a autoestima e o senso de dignidade, são objetivos elencados na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) que deverão ser efetivados, na consolidação da oferta à educação sem discriminação e com igualdade de oportunidades, com o respeito e fortalecimento dos direitos humanos. A inclusão educacional desenvolve a autoidentidade positiva nos alunos com deficiência, ou seja, contribui para sentimentos de valorização e confiança através das oportunidades ofertadas para que expressem suas qualidades e vontades, eles precisam ser ouvidos e a escola deve promover meios flexíveis e sensíveis, conforme suas singularidades (Stainback et al., 1999; Thiengo, et al., 2021).

Karigiannis, Stainback e Stainback (1999) destacam o ensino inclusivo como um direito básico, quando é consolidado na escola, a igualdade é constituída como um valor social, resultando na construção de uma nova sociedade de paz, cooperativa, sem preconceitos e multicultural. A escola além de ser inclusiva, deve compreender as diferenças, criando uma cultura de direitos que dialogue e valorize as distintas culturas, todos os que fazem parte do processo educativo, precisam se sentir sujeitos de direitos, repassando suas vivências para a sociedade além da escola (Mariussi; Gisi; Eyng 2016).

Fávero (2004), Mariussi, Gisi e Eyng (2016) e Maior (2018) destacam que a educação em Direitos Humanos poderá contribuir com as ações de combate e prevenção ao bullying, no respeito aos grupos minoritários, fortalecendo uma educação inclusiva para as pessoas com deficiência ao proporcionar reflexões sobre os direitos de todos os estudantes. A educação em Direitos Humanos surge da necessidade de formar sujeitos de direitos e de responsabilidades, é nesse viés que a educação poderá contribuir na consolidação da democracia, na promoção, proteção, defesa e aplicação no dia a dia, fortalecendo os grupos historicamente

excluídos, formando crianças, jovens e adultos como cidadãos ativamente participativos no exercício dos seus direitos e dos seus deveres quanto ao respeito ao próximo e as diferentes tradições e culturas (BRASIL, 2011).

Entre as disciplinas que compõem a escola, Matias (2017) descreve a arte como uma aliada para a inclusão de alunos com deficiência, melhora na cognição e aumento da autoestima, através das atividades de autoconhecimento, com pintura, escultura, desenho, música, dança e teatro, permitindo os alunos se expressarem de forma singular, rompendo estigmas e experienciando distintas possibilidades, “[...] fazendo com que os alunos tenham contato com os sentimentos mais humanos, democráticos e de igualdade” (Matias, p.7, 2017).

A educação física também enquanto disciplina curricular, ao propor atividades que respeitem as individualidades de todos os alunos, contribui para que o aluno com deficiência crie um vínculo afetivo e autoestima positiva, através de atividades prazerosas, o professor em seu papel deverá incentivar a participação, colaborando para os sentimentos de pertença (Santos, 2019).

Dessa maneira, a escola enquanto espaço da diversidade humana, é um local de socialização em que as diferentes experiências surgem, é necessário conduzir as práticas e experiências a partir dos envolvidos, baseadas em seus anseios, reivindicações e múltiplas identidades (Mariussi; Gisi; Eyng, 2016). Somente mediante mudanças reais no espaço escolar que combatam as discriminações e preconceitos ainda enraizados, é que a educação será consolidada e ganhará significados positivos para todos os alunos e famílias, reverberando em mudanças na sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões sobre a dignidade humana advindas desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, corroboram para o entendimento de que todo ser humano é digno de ter direitos e não deverá ser inferiorizado por suas características pessoais, físicas, culturais e socioeconômicas. Nesse sentido, ao observar a deficiência pelo viés dos Direitos Humanos, expande-se as possibilidades de análises para uma investigação sociológica, baseadas nos princípios da dignidade humana e o respeito às diferenças, reconhecendo a deficiência como produto das barreiras impostas pela sociedade, estas físicas, atitudinais e simbólicas que contribuem para a discriminação, estigmas e exclusão social, frutos da desigualdade.

Dessa forma, esta tese se debruçou nos pressupostos sociológicos e de Direitos Humanos para que se pudesse analisar as estruturas que ainda contribuem para a não efetivação dos direitos à inclusão de forma efetiva na escola. Entendendo que somente o acesso às matrículas não se configura como inclusão efetivada, mas sim deve ser ofertado um ambiente escolar que valorize as diferenças, seja acolhedor, com condições igualitárias para a aprendizagem e principalmente que não perpetue práticas discriminatórias, como barreiras sociais e atitudinais que poderão afetar a saúde mental de jovens com deficiência, contribuindo para a não efetivação do direito à educação.

Assim, buscando responder à questão norteadora dessa investigação: **De que forma as experiências vivenciadas no ambiente escolar poderão influenciar na saúde mental e escolarização de estudantes com deficiência física?** E ao nosso **objetivo geral:** *Compreender de que forma os estressores sociais afetam os recursos pessoais e a saúde mental de estudantes com deficiência.* Alicerçados a partir da perspectiva sociológica do Processo de Estresse e do Modelo baseado em Direitos, comprovamos a tese elencada: os alunos com deficiência física ao vivenciarem restrições quanto à sua plena participação, advindas das barreiras sociais impostas por um ambiente social excludente, sendo este a escola e todos os elementos que a compõe, demonstraram vivenciar estressores que comprometeram os seus recursos pessoais e sociais, corroborando para que esses jovens apresentassem indicativos de transtorno emocional. Entretanto, outros importantes resultados foram encontrados.

Dentre os significativos resultados, destacam-se: os elementos que compõe o fenômeno bullying e ausência de conexão com a escola (apresentada como sentimento de exclusão), são estressores sociais vivenciados e elencados por nossos sujeitos da pesquisa, contribuindo para que os alunos apresentassem sentimentos de mágoa e indicativos de ansiedade, depressão e estresse. No modelo apresentado, os alunos com deficiência física, vítimas de bullying, desenvolveram pouca conexão com a escola, resultando em sentimentos de exclusão.

No que se refere aos componentes de enfrentamento às situações de estresse, em que investigamos a autoestima, o coping e apoio social, como potenciais protetores e mediadores da relação estressores e saúde mental, identificamos que os alunos com deficiência física vítimas de bullying e com baixa conexão com a escola, apresentaram também autoestima negativa e consequentemente indicativos de transtorno emocional. Dessa forma, a autoestima não surgiu como fator de proteção à saúde mental dos escolares em situação de vitimização e exclusão.

No modelo gerado com o objetivo central da tese, os resultados apontaram que aqueles alunos com melhores indicativos de apoio social e coping, demonstraram menor sentimento de mágoa e de vitimização do bullying, assim também ocorrendo conjuntamente a diminuição da autoestima negativa e do transtorno emocional. Nesse sentido, o apoio social e o coping são recursos que irão moderar os efeitos dos estressores sobre a autoestima e os resultados em saúde mental.

No último modelo consideramos o mesmo caminho associativo apresentado anteriormente, mas considerando a influência da autoestima positiva; no modelo teórico, os alunos que apresentaram indicativos elevados de coping e apoio social, demonstraram autoestima positiva e baixa vitimização de bullying escolar, esses elementos contribuíram para que os escolares não demonstrassem indicativos de transtorno emocional. Dessa forma corrobora-se com o quanto o coping tem boa influência sobre a autoestima positiva, a qual, contribui para inibição do transtorno emocional nestes alunos.

A configuração de nossos resultados elencados a partir dos modelos criados e baseados no Processo de Estresse, foi possível observar que os alunos com deficiência física ao vivenciarem um ambiente social inclusivo, que lhes

desenvolveram um sentimento de pertença, conexão com a escola e apoio social, consequentemente não demonstraram vivenciar episódios de violências crônicas no ambiente escolar, indicando uma saúde mental preservada. Do contrário, quando os alunos com deficiência indicaram vivência em um ambiente hostil, sem apoio dos professores, colegas, escola e família, sendo vítimas de micro e macro violências, desenvolveram sentimento de rejeição ao espaço escolar, advindo da pouca conexão com a escola e consequentemente apresentaram indicativos de transtorno emocional, depressão, ansiedade e estresse.

Dessa forma observamos que mesmo diante de inúmeros documentos normativos que garantem a inclusão escolar de alunos com deficiência, é possível que as atitudes e ações desenvolvidas dentro de determinadas instituições de ensino regular ainda busquem encaixar o aluno em um modelo de normatização, desconsiderando suas diversidades, singularidades, potencialidades, sentimentos e dignidade humana; contribuído insuficiente para promover mudanças de atitudes e concepções na comunidade escolar para o combate às atitudes discriminatórias.

Reflete-se com preocupação, a partir dos resultados, sobre como as questões do bullying, sentimento de exclusão e saúde mental poderão afetar significativamente a aprendizagem e a presença do aluno com deficiência, pois, discutimos com base na literatura de base, as associações dessas variáveis com o abandono escolar, baixo desempenho nas atividades e apatia, assim como também podendo desenvolver vícios e comportamentos agressivos no futuro.

Destacamos ainda o quanto a vivência do bullying não se justifica sobre o aluno ter ou não uma deficiência, pois, as pesquisas analisadas sobre a temática desta tese, identificaram situações distintas de violências escolares e exclusão social, técnicas de enfrentamento insuficientes e problemas de saúde mental proeminente em grupos minoritários, que enfrentam distintas barreiras sociais para estarem na escola, viabilizadas pela intolerância da sociedade, espelhadas dentro do ambiente escolar, nos quais excluem, estigmatizam e violam de todas as formas os direitos individuais de respeito às diferenças e de aprendizagem, conforme sugere o modelo do Processo de Estresse e o Modelo baseado em Direitos.

Considerando tais achados, refletiu-se sobre a importância da relação escolar destas crianças e adolescentes investigadas, especialmente, referente a conexão que eles percebem ter com a escola, isto é, o vínculo, a união, a relação de

coerência tanto com os colegas, quanto com os profissionais (professores, funcionários etc.). Pois, foi possível concluir que quanto maior a conexão com a escola, menor relação com as variáveis de bullying e sofrimento emocional.

A educação é um dos Direitos Humanos fundamentais e é na escola que os problemas sociais são vivenciados diariamente, portanto é imprescindível desenvolver uma educação baseada em direitos, pois, considera-se como um alicerce para que sejam desenvolvidas práticas de reflexões sobre as questões de discriminação, opressão, valorização das distintas culturas e diferenças e ainda sobre a violação dos direitos, para que isto se reverbere em verdadeiras mudanças sociais.

5.1 Contribuições práticas, limitações da pesquisa e sugestões de pesquisas futuras

Desenvolver pesquisas que relacionam às questões da saúde e educação partindo dos pressupostos humanísticos é um grande desafio, entretanto, observa-se o quanto esta parceria pode contribuir para o conhecimento de outros aspectos que poderão afetar a escolarização de alunos pertencentes a grupos minoritários, como: alunos público-alvo da educação especial, afrodescendentes, meninas, vítimas de violências familiar, órfãos e entre outros.

Nesse sentido, pontua-se as limitações desta pesquisa, a partir da quantidade de alunos participantes, a quantidade de alunos com baixa frequência e em desistência associados ao tempo curto para o desenvolvimento da pesquisa, impossibilitando que mais alunos pudessem participar deste estudo e ainda a não compreensão dos motivos pelos quais os alunos não vão para a escola. Este último fator poderia ser um dos elementos de discussão do trabalho.

No contexto brasileiro, a literatura sobre às questões da saúde mental de escolares com deficiência é escassa, notou-se a pequena ou nenhuma produção científica, em especial, estudos que propusessem um modelo explicativo. Devido a isto, tivemos que recorrer a literatura internacional e aquelas que envolveram de forma não explícita ou direta o público que compôs à amostra da tese. Dessa forma, destaca-se o ineditismo desta tese e o quanto é necessário que outras pesquisas nesse âmbito sejam realizadas.

Como sugestões para estudos futuros, recomendamos o desenvolvimento de pesquisas que busquem identificar padrões de sofrimento mental e estressores vivenciados por alunos com e sem deficiência, entendendo suas semelhanças e no que se diferenciam. Também analisar outros estressores, como por exemplo, a acessibilidade ao espaço escolar e disciplinas nas quais esses alunos tem menor e maior envolvimento.

Considerando também escalas sobre preconceito percebido e atitudes relacionadas aos jovens com deficiência e entre outras, para que se tenha uma avaliação tanto macro quanto de micro-atitudes referente a percepção de professores e colegas sem deficiência no que se refere a convivência com o aluno com deficiência.

Faz-se também, necessário, um estudo comparativo com jovens com deficiências em distintos estados brasileiros e até entre países, com o objetivo de verificar estas concepções para os participantes, tendo como base as políticas públicas estabelecidas e implementados nos espaços escolares públicos e privados frente ao cumprimento dos direitos humanos e a influência na organização emocional e social destes jovens.

REFERÊNCIAS

- ACHENBACH, T. M.; HOWELL, C. T. Are American Children's Problems Getting Worse? A 13-Year Comparison. **S. J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry**, p. 1145-1154, 1993.
- ALVES, M. L. T.; FIORINI, M. L. S. Como Promover a Inclusão nas Aulas de Educação Física? A Adaptação como Caminho. **Revista da Sobama**, v. 19, n. 1, p. 3–16, jan/jun. 2018.
- ALVES, M. L. T; DUARTE, E. A inclusão do deficiente visual nas aulas de Educação Física Escolar: impedimentos e oportunidades. **Acta Sci. Human Soc. Sci.**, v. 27, n. 2, p. 231-237. 2005.
- ANDREOU, E.; DIDASKALOU, E.; VLACHOU, A. Bully/victim problems among Greek pupils with special educational needs: associations with loneliness and self-efficacy for peer interactions. **Journal of Research in Special Educational Needs**, p. 1-11, jul. 2013.
- ANESHENSEL, C. PHELAN, S. J. C.; BIERMAN, A. (org.), **Handbook of the sociology of mental health**, p. 299-323. Dordrecht: Springer. 2013.
- ANESHENSEL, C. S. "Social Stress: Theory and Research". **Annual Review of Sociology**, n. 18, p. 15–38. 1992.
- ANESHENSEL, C. S., et al. Profiles in caregiving: The unexpected career. **Academic Press**, 1995.
- ANESHENSEL, C. S.; HUBA, G. J. An integrative causal model of the antecedents and consequences of depression over one year. *In*: Greenley, J. R. (org.). **Research in community and mental health**, Greenwich, CT: JAI Press, 1984. vol. 4, p. 35–72.
- ANESHENSEL, C. S; MITCHELL, U. A. The stress process: Its origins, evolution, and future. *In*: JOHNSON, R. J., TURNER, R. J.; LINK, B. G. (org.). **Sociology of mental health: Selected topics from forty years, 1970s-2010s**. New York: Springer briefs in sociology, 2014. p. 53–74.
- ANJOS, I. A. R. D. **3 entre 1000: enxergando os contextos de jovens estudantes com deficiência visual em Juazeiro-BA**. 2019. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia - Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos. Juazeiro, BA, 2019.
- ARAÚJO, L. A. Do social ao de direitos humanos: modelos de deficiência em disputa. *In*: BARBOSA-FOHRMANN, A. P.; VIVAS-TESSÓN, I. (org.). **Cruzando fronteiras: perspectivas transnacionais e interdisciplinares dos estudos de deficiência**, Porto Alegre, RS: Editora Fi, p. 70-100, 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/44649084/Do_social_ao_de_direitos_humanos_modelos_de_defici%C3%Aancia_em_disputa. Acesso em: out. 2023.

ARSLAN, R. Psychological maltreatment, emotional and behavioral problems in adolescents: The mediating role of resilience and self-esteem. **Child Abuse & Neglect**, v. 52, p. 200-209, 2016.

AU, A. The sociological study of stress an analysis and critique of the Stress Process Model. **European Journal of Mental Health**, v. 12, p. 53–72, 2017.

AUGUSTIN, I. R. L. **Concepções de membros do Conselho Municipal de Educação acerca da educação da pessoa com deficiência intelectual**. 2012. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2012.

AVISON W. R. Unemployment and its consequences for mental health. *In*: Marshall, V. W. et al. (Org.). **Restructuring work and the life course**. Toronto, Canada: University of Toronto Press. 2001.

AZEREDO, C. M. **Características individuais e contextuais associadas ao bullying entre escolares no Brasil**. 2015. 182f. Tese (Doutorado em Ciências) – Programa de Pós-graduação de Medicina Preventiva - Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BALDWIN, S. A; HOFFMAN, J. P. The dynamics of self-esteem: A growthcurve analysis. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 31, n. 2, p. 101–113, 2002.

BANDEIRA, C. M.; HUTZ, C. S. As implicações do bullying na auto-estima de adolescentes. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 1, p. 131-138, 2010.

BANDEIRA, C. M.; HUTZ, C. S. Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v.16, n. 1, p. 35-44, 2012.

BANDEIRA, Y. M. **Bullying, representações sociais e grupos no contexto escolar**. 2016. 219f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

BARBATO, A. S. (org). **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar**. Brasília: Editora Universidade de Brasília Brasília, 2010, p. 59-75.

BARNES, C. **Cabbage Syndrome: The Social Construction of Dependence**. Lewes: Falmer Press, 1990.

BARNES, C. Understanding the social model of disability: Past, present and future. *In*: Watson, N.; Vehmas, S. **Routledge handbook of disability studies. Second Edition**. New York: Routledge, 2020.

BAUMEISTER, R. F. (org.), **Selfesteem: The puzzle of low self-regard**, New York: Plenum Books, 1993, p. 3-20.

BEAN, R. A.; NORTHROP, J. C. Parental psychological control, psychological autonomy, and acceptance as predictors of self-esteem in Latino adolescents. **Journal of Family Issues**, n, 30, v. 11, p. 1486–1504, 2009.

BEANE, A. L. **A sala de aula sem bullying**. Porto editora, 2006.

BENEVIDES, M. V. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? *In: Programa Ética e Cidadania construindo valores na escola e na sociedade*, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf. Acesso em jun. 2023.

BERGER, K. S. Update on bullying at school: Science forgotten? **Developmental Review**, v. 27, p. 90-126, 2007.

BERTERA, E. M. Mental health in U.S. adults: The role of positive social support and social negativity in personal relationships. **Journal of Social and Personal Relationships**, n. 22, p 33–48. 2005.

BIERMAN, A.; STATLAND, D. Timing, Social Support, and the Effects of Physical Limitations on Psychological Distress in Late Life. **The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences** v. 65, n. 5, p. 631–9. 2010.

BISQUERRA, A. R.; SARRIERA, J. C.; MARTINEZ, F. **Introdução à Estatística: enfoque informático como pacote estadístico SPSS**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

BISSOTO, M. L.; FILHO, D. S. O fenômeno do bullying em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais: um estudo a partir do cotidiano escolas. **Revista Cocar**, Belém, v. 11, n. 22, p.327-346, jul./dez. 2017.

Blood, G. W, et al. Familiarity breeds support: speech-language pathologists' perceptions of bullying of students with autism spectrum disorders. **Journal of Communication Disorders**, n. 2, 2013.

BOEKAERTS, M. Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. **European Psychologist**, v. 1, n. 2, p. 100–112,1996.

BORGES, A. K. S. **Bullying e inclusão no ensino fundamental I: concepções de professores**. 2018. 153f. Dissertação (Mestrado em Psicologia como Profissão e Ciência) – PUC, Campinas, 2018.

BORGES, A. K. S.; DELLAZZANA-ZANON, L. L. Bullying e inclusão no Ensino Fundamental I: ações de professores. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019.

BORGES, L.; CAMPOS, J. A. P. P. Fatores determinantes ao ingresso de alunos com deficiência no Ensino Médio. **Psicologia Educacional**, São Paulo, n. 44, p. 79-91, jun. 2017.

BOTHA, M.; FROST, D. M. Extending the Minority Stress Model to Understand Mental Health Problems Experienced by the Autistic Population. **Society and Mental Health**, v. 10, n. 1, p. 20-34, 2020.

BRAMSTON P, MIOCHE C. Disability and stress: a study in perspective. **J Intellect Dev Disabil**, v. 26, p. 233-42. 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Decreto Nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**, 6 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB 4.024**, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB 59; 12.796**, de 4 de abril de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 07 de janeiro de 2008.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República

BRITO, C.; OLIVEIRA, M. Bullying e autoestima em adolescentes de escolas públicas. **J. Pediatr**, Porto Alegre, v. 89, n. 6, p. 601-607, dez. 2013.

BROMAN, C. L.; HAMILTON, V. L.; HOFFMAN, W.S. Unemployment and its effects on families: Evidence from a plant closing study. **American Journal of Community Psychology**, v. 18, p. 643–659, 1990.

BRONK, K. C. The role of purpose in life in healthy identity formation: A grounded model. **New Directions for Youth Development**, v. 132, p. 31–44. 2011.

BROWN, T. A. **Confirmatory Factor Analysis for Applied Research, Second Edition**. Guilford Publications, 2015.

CAIRNEY, J. et al. The social epidemiology of affective and anxiety disorders in later life in Canada. **Canadian Journal of Psychiatry**, v. 53, p. 104–111, 2008.

CAMPBELL, J. D.; LAVALLE, L. F. Who I am? The role of self-concept confusion in understanding the behaviour of people with low self-esteem. *In*: CAROL S. ANESHENSEL. **Sociological Inquiry into Mental Health: The Legacy of Leonard I. Pearlin**. Journal of Health and Social Behavior 1–13. 2015.

CARVALHO, M. T. **Influência dos aspectos psicossociais na mobilidade de idosos da comunidade**. Dissertação (Mestrado em Fisioterapia) - Programa de Pós-graduação em Fisioterapia, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, MG, 2019.

CARVALHO, N. D. A. **Motivação e aprendizagem na construção da autoestima: Uma observação realizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2019. 62f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Curso de Pedagogia - Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, MA, 2019.

CARVALHOSA, S. F.; MOLEIRO, C.; SALES, C. A situação do bullying nas escolas portuguesas. **Revista Interações**, v. 5, n. 13, 2009.

CASTRO, E. C. V. M. D. **Concepções e práticas de professores do ensino fundamental sobre bullying contra alunos com deficiência intelectual: um estudo exploratório**. 2012. 81f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, 2012.

CATINI, N. **Problematizando o “bullying” para a realidade brasileira**. 2004. 206f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia – PUC, Campinas, SP, 2004.

CAVALCANTI, J. G. **Bullying e suas implicações na adolescência: um estudo psicossociológico**. 2017. 141f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2017.

CAVALCANTI, J. G. Vitimização e Percepção do Bullying: Relação com a Sintomatologia Depressiva de Adolescentes. **Revista de Psicologia da IMED**, Passo Fundo, v. 10, n. 1, p. 140-159, jan.-jun. 2018.

CHAMON, E. M. Q. D. O.; SANTOS, O. A. D. S. G. D; MARCO CHAMON, A. **Estresse e Estratégias de Enfrentamento: Instrumentos de Avaliação e Aplicações**. *In*: **XXXII Encontro da Anpad**. 2008.

CHIORLIN, M. D. O. **Bullying na escola: a ponta do iceberg**. 2016. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, 2016.

COBB, S. Social support as a moderator of life stress. **Psychosomatic Medicine**, v. 38, p. 300–314, 1976.

COELHO, Cristina M. Madeira. Inclusão escolar. *In*: MACIEL, D. COMPAS, B. E. Coping With Stress During Childhood and Adolescence. **Psychological Bulletin**, p. 393-403, 1987.

COMPAS, B. E. et al. Perceived Control and Coping with stress: a developmental perspective. **Journal of Social Issues**, v. 47, n. 4, p. 23-34, 1991.

CONGER, K. J. et al. Development of mastery during adolescence: the role of family problem-solving. **J Health Soc Behav**. n. 1, p. 99-114, 2009.

CONNOR-SMITH, J. K. et al. Responses to stress in adolescence: Measurement of coping and involuntary stress responses. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v. 68, n.6, p. 976-992, 2000.

COOPERSMITH, S. **Coopersmith Self-esteem Inventory**. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 1989.

COSTA, L. T. A influência da família no aumento da autoestima dos alunos com ênfase no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Interfaces do Conhecimento**, Barra do Garças - MT, v. 03, n. 03, p. 11-24, set./dez. 2021.

COUTINHO, M. D. P. D. L.; MACIEL, L. M.; ARAÚJO, L. S. D. Bullying e qualidade de vida no contexto de adolescentes escolares. *In: XV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social*. Anais. Maceió, 2009. p. 1-8.

Disponível em:

http://abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/506.%20bullying%20e%20qualidade%20de%20vida%20no%20contexto%20de%20adolescentes%20e%20escolares.pdf. Acesso em: 12 jun. 2023.

CROCHÍK, J. L. Fatores psicológicos e sociais associados ao bullying. **Revista Psicologia Política**, v. 12, n. 24, p. 211-229. 2012.

CRUVINEL, M. **Depressão Infantil, rendimento escolar e estratégias de aprendizagem em alunos do Ensino Fundamental**, 2003. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2003.

CUNHA, J. M. D. **Violência interpessoal em escolas no Brasil: características e correlatos**. 2009. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

DANCEY, C. P.; REIDY, J. **Variáveis e delineamento de pesquisa**. En C. P. Dancey & J. Reidy Estatística sem matemática para psicologia, p. 1-23. Porto Alegre: Penso, 2019.

DEGENER, T. Disability in a Human Rights Context. **Laws**. MDPI, v. 5, n. 3, p.1-24, agost. 2016.

DELL'AGLIO, D. D.; HUTZ, C. S. Estratégias de Coping de Crianças e Adolescentes em Eventos Estressantes com Pares e com Adultos. **Psicologia USP**, v. 13, n. 2, p. 203-225, 2002.

DIEHL, M. **Self-development in adulthood and aging**: The role of critical life events. In: RYFF, C. D.; MARSHALL, V. W. (org.). The self and society in aging process. New York: Springer Publishing Co. 1999.

DINI, G. M.; QUARESMA, M. R.; FERREIRA, L. M. Adaptação cultural e validação da versão brasileira da escala de auto-estima de Rosenberg. **Rev. Soc. Bras. Cir. Plást.**, v. 19, n 1, p. 41-52, jan.-abr., 2004.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. D. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009.

DINNIZ, D. **O que é Deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2012.

DISTEFANO, C.; MORGAN, G. B. A. Comparison of Diagonal Weighted Least Squares Robust Estimation Techniques for Ordinal Data. **Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal**, v. 21, n. 3, p. 425–438, jul. 2014.

DÖRNTE, F. R. **Influência de apoio de decisão e senso de controle no processo de tomada de decisão pessoal**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Escola de Administração e Negócios, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2021.

EMERICH, D. R.; CARVALHO, F. A.; MELO, M. H. S. Rejeição e vitimização por pares em crianças com Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 58, maio/go. 2017.

FALKENBACH, D. M.; HOWE, J. R.; FALKI, M. Using self-esteem to disaggregate psychopathy, narcissism, and aggression. **Personality and Individual Differences**, v. 54, n. 7, p. 815–820, 2013.

FANTE, C.; PEDRA, J. A. **Bullying escolar**: perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FANTE, C.A.Z. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed., Campinas: Editora Verus, 2005.

FARIA, L. Desenvolvimento do autoconceito físico nas crianças e nos adolescentes. **Análise Psicológica**, v. 23, p. 361- 371, 2005.

FELIX, E. D. et al. Getting precise and pragmatic about the assessment of bullying: The development of the California Bullying Victimization Scale. **Aggressive Behavior**, v. 37, p. 234-247, 2011.

FILHO, S. R. D. S.; SAES, D. S. Deficiência Intelectual e Enfrentamento da Família: Leitura Psicanalítica de um Estudo de Caso. **Revista PsicoFAE. Pluralidades em Saúde Mental**, Curitiba, v. 8, n. 2, p. 73-86, jul./dez. 2019.

FINKELSTEIN, V. **Attitudes and Disabled People**: Issues for Discussion. New York: World Rehabilitation Fund, 1980.

FISCHER, R. M., et al. **Relatório de pesquisa: bullying escolar no Brasil**, 2010. Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor (Ceats) e Fundação Instituto de Administração (FIA). Disponível em: <https://www.conhecer.org.br/download/agente1/LEITURA%20ANEXA%201.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2023.

FOLKMAN, S.; LAZARUS, R. S. An analysis of coping in a middle-aged community sample. **Journal of Health and Social Behavior**, v. 21, p. 219–239, 1980.

FORMIGA, N. S. Fidedignidade da escala de condutas anti- -sociais e delitivas ao contexto brasileiro. **Psicologia em Estudo**, v. 8, n. 2, p. 133-138, 2003.

FORMIGA, N. S., et al. Invariância fatorial, sensibilidade e diferenças da medida de ansiedade, estresse e depressão (DASS-21) em trabalhadores brasileiros. **Research, Society and Development**, n. 10, v. 7, 2021.

FRANCISCO, M. V.; LIBÓRIO, R. M. C. Um estudo sobre bullying entre escolares do Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n. 2, p. 200-207, 2009.

FREIRE, S. A. **Identidade, deficiência e movimentos sociais: um olhar sobre as associações de PCDS no município de Manaus**. 2020. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Amazonas, Manaus – AM, 2020.

FRIAS, D. D. M. **Percepções de estudantes e ex-estudantes da Educação Básica sobre as manifestações do bullying no ambiente escolar e as estratégias para enfrentá-lo**. 2022. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2022.

GADALLA, T. M. Determinants, correlates and mediators of psychological distress: A longitudinal study. **Social Science & Medicine**, v. 68, n. 12, p. 2199–2205, 2009.

GASPAR, D. F. P. Stress Social: o seu impacto na saúde, 2018. Trabalho final artigo de revisão. Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra (**Mestrado Integrado em Medicina**). Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/82288/1/Diana%20Gaspar.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2023.

GEIGER, E. F. **Don't dis my ability: expansion of Minority Stress Theory for adults with learning disabilities**. 2019, 155 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Columbia, Nova York, 2019.

GONZAGA, L. R. V. **Enfrentando Provas Escolares: relações com problemas de comportamento e rendimento acadêmico no Ensino Médio**. 2016. 259 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências da Vida – PUC, Campinas, SP, 2016.

GOUVEIA, V. V., et al. Inventário de depressão infantil - CDI: estudo de adaptação com escolares de João Pessoa. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 7, p. 345-349, 1995.

GRACIA, E.; HERRERO, J. Personal and situational determinants of relationship-specific perceptions of social support. **Social Behavior and Personality**, v. 32, p. 459–476, 2004.

GREEN, B. L.; RODGERS, A. Determinants of social support among low-income mothers: A longitudinal analysis. **American Journal of Community Psychology**, n. 29, v. 3, p. 419-441. 2001.

GREENE, M. L; WAY, N. Self-esteem trajectories among ethnic minority adolescents: A growth curve analysis of the patterns and predictors of change. **Journal of Research on Adolescence**, v. 15, n. 2, p. 151-178, 2005.

GUENTHER, Z. C. **Educando o ser humano**: uma abordagem da psicologia humanista. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.
HAIR, J. F. et al. **Análise multivariada de dados**. 6ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

HEATHERTON, T. F.; WYLAND, C. L. Assessing self-esteem. *In*: LOPEZ, S. J.; SNYDER, C. R. (org.). **Positive psychological assessment**: A handbook of models and measures, p. 219–233. American Psychological Association, 2003.

HECKHAUSEN, J.; SCHULZ, R. A life-span theory of control. **Psychological Review**, v. 102, n. 2, p. 284–304, 1995.

HINDUJA, S.; PATCHIN, J. W. Bullying, cyberbullying, and suicide. **Arch Suicide Res**, v. 14, n. 3, p. 206-21, 2010.

HOUSE, J. S. et al. Measures and concepts of social support. *In*: Cohen, S.; Syme, S. L. (org.). **Social support and health**. Academic Press, 1985.

HOUSE, J. S. **Work stress and social support**. Reading, MA: Addison-Wesley. 1981.

JESUS, S. S. D.; RIBEIRO, S. L. Violência escolar em Feira de Santana: uma análise sobre bullying e pessoas com deficiência. *In*: **XXIII Seminário de Iniciação Científica da UEFS - Semana Nacional de Ciência e Tecnologia**. Anais. Feira de Santana, 2019. n. 23. p. 1-4. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/semic/article/view/6709>. Acesso em: 15 dez. 2023.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do Ensino Inclusivo. *In*: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: Um Guia para Educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KARCHER, M. J.; LEE, Y. Connectedness among Taiwanese middle school students: A validation study of the Hemingway Measure of Adolescent Connectedness. **Asia Pacific Education Review**, v. 3, p. 92–114, 2002.

KEANE, L.; LOADES, M. Low self-esteem and internalizing disorders in young people—a systematic review. **Child and Adolescent Mental Health**, v. 22, n. 1, p. 4-15, 2017.

KIMURA, P. R. D. O. **Representações sociais de alunas do ensino fundamental sobre o bullying**. 2013. 255f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2013.

KLEIMAN, E. M; RISKIND, J. H. Utilized social support and self-esteem mediate the relationship between perceived social support and suicide ideation. A test of a multiple mediator model. **Crisis**. v, 34, n. 1, p. 42-49, jan. 2013. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22846448/>. Acesso em: 10 dez. 2023.

KOVACS, M. **Children Depression Inventory CDI: Manual**. New York: Multi-Health Systems, Inc., 1992.

KOVACS, M. The Children's Depression Inventory CDI. **Psychopharmacology Bulletin**, v. 21, p. 995-998, 1985.

KRISTENSEN, C. H.; SCHAEFER, L. S.; BUSNELLO, F. D. B. Estratégias de coping e sintomas de stress na adolescência. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 21-30, jan./març. 2010.

LAND, B. **Bullying, Estilos Parentais e Socio-Cognições**. 2011. 43f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

LATTIN, JAMES M.; CARROLL, J. DOUGLAS; GREEN, PAUL E. **Análise de Dados Multivariados**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

LAZARUS, R. S. Psychological stress and the coping process. New York: McGraw-Hill. (1966).

LEÃO, L. G. R. O fenômeno bullying no ambiente escolar. **Revista facevv**, Vila Velha, n. 4, p. 119-135, jan/jun 2010.

LEITE, M. A. P. **Autoestima e estresse em pessoas com deficiência física**. 2018. 20f. Artigo (Bacharelado em Enfermagem) - Centro Universitário de João Pessoa, João Pessoa, PB, 2018.

LELIS, S. A. L. **Família e Inclusão: a percepção de pais sobre o processo de ensino-aprendizagem de seus filhos com deficiência no contexto da escola**. 2015. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) - Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de Brasília, 2015.

LI, L., et al. Prevalences of Parental and Peer Support and Their Independent Associations With Mental Distress and Unhealthy Behaviours in 53 Countries. **International Journal of Public Health**. v. 67, p. 1-10, out. 2022. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9588916/pdf/ijph-67-1604648.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2023.

LIMA, S. L. X. **Bullying a partir perspectiva dos alunos: um estudo sobre a violência**. 2021. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2021.

LINCOLN, K. D. Personality, negative interactions, and mental health. **The Social Service Review**, v. 82, p. 223–251, 2008.

LISBOA, C., et al. Estratégias de Coping de Crianças Vítimas e Não Vítimas de Violência Doméstica. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 1v. 5, n. 2, p. 345-362, 2002.

LOHMAN, B. J; JARVIS, P. A. Adolescent stressors, coping strategies, and psychological health studied in the family context. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 29, n. 1, p.15-43, 2000.

LOOS, H. **Atitude e Desempenho em Matemática, Crenças Auto-Referenciadas e Família**: Uma *Path Analysis*, 2003. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

LOPES NETO, A. A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, v. 81, n. 5, p. 164-172, 2005.

LOPES NETO, A. A. **Bullying: saber identificar e como prevenir**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

LOPES NETO, A. A.; SAAVEDRA, L. H. **Diga não para o bullying**: Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. ABRAPIA, Rio de Janeiro, 146 p. 2003.

LOUKAS, A.; SUZUKI, R.; HORTON, K.D. Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. **Journal of Research on Adolescence**, v. 16, p. 491–502, 2006.

LOURENÇO, M. S. D. G. **O sentido de pertença de adolescentes ao ambiente escolar e sua interface com o apoio social e a saúde mental**. 2020. 350f. Tese (Doutorado em Terapia Ocupacional) - Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. 2020.

LOVIBOND, P.; LOVIBOND, S. The structure of negative emotional states: Comparison of the depression anxiety stress scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. **Behaviour Research and Therapy**, v. 33, n. 3, p. 335-343, 1995.

MACARTHUR, J.; GAFFNEY, M. **Bulied and teased or just another kid?** The social experiences of students with disabilities at school. Wellington: New Zealand Concil for Educational Reaserch, 2001.

MACARTHUR, J.; KELLY, B. **Inclusion from the perspectives of students with disabilities**, v. 2, p. 44-48, set, 2004.

MACDONALD, S. J. et al. 'The invisible enemy': disability, loneliness and isolation. **Disability & Society**, v. 33, n. 7, p. 1138-1159, 2018.

MACHADO, W. L.; BANDEIRA, D. R. Adaptação e validação da Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS-21) para o Português brasileiro. **Manuscript submitted for publication**, 2013.

MAIOR, I. M. M. D. L. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inc. Soc.**, v.10 n.2, p.28-36, Brasília, DF, jan./jun. 2017.

MALTA, D. C. et al. Bullying e fatores associados em adolescentes brasileiros: análise da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE 2012). **Revista Brasileira de Epidemiologia**, p. 131-145, 2014.

MARCOLINO, E. D. C. **Violência escolar**: vitimização e agressão entre adolescentes da rede pública municipal de ensino. 2015. 109f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Universidade Estadual da Paraíba – Campina Grande, PB, 2015.

MARIUSSI, M. I.; GISI, M. L.; EYNG, A. M. A Escola como Espaço para Efetivação dos Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 3, p. 443-454, jul.-set., 2016.

MARÔCO, J. **Análise Estatística com o PASW Statistics**. Pêro Pinheiro: Report Number, 2010.

MARSH, H. W. Academic self-concept: Theory, measurement, and research. *In*: SULS, J. M. (org.). **Psychological Perspectives on the Self**, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1993, v. 4, p. 59–98.

MARTÍNEZ, B. I. V.; ROSELLÓ, J.; TORO-ALFONSO, J. Autoestima y juventud puertorriqueña: Eficacia de un modelo de intervención para mejorar la autoestima y disminuir los síntomas de depresión. **Revista Puertorriqueña de Psicología**, v. 21, p. 35-61, 2010.

MARTINS, G. D. A. **Epistemologia de pesquisa em Administração**. Tese (Livre-Docência) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo - FEA/USP, São Paulo, SP, 1994.

MARTINS, L. P. Artigo 2 – Definições. *In*: RESENDE, A. P. C.; VITAL, F. M. D. P. (org.). **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**.

Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

Matias, J. F. **A arte como elemento facilitador no contexto da educação inclusiva**. Trabalho de Conclusão de curso (Bacharelado de Psicopedagogia) - Centro de Educação Curso de Psicopedagogia Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

MATOS, M. A. DE. S. **Cidadania, Diversidade e Educação Inclusiva**: um diálogo entre a teoria e a prática na rede pública municipal de Manaus. 2008. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MCGEE, M. G. Lost in the Margins? Intersections Between Disability and Other Nondominant Statuses With Regard to Peer Victimization. **Journal of School Violence**, v. 13, n. 4, p. 396-421, agost. 2014.

MCNEELY, C. A.; NONNEMAKER, J. M.; Blum, R. W. Promoting school connectedness: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. **Journal of School Health**, v. 72, p. 138–146, 2002.

MEDEIROS, P. D. **Construção do modelo biopsicossocial para avaliação dos fatores mediadores da relação competência motora e problemas internalizantes**: baseado na Hipótese do Estresse Ambiental. 2020. 110 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) - Centro de Ciências da Saúde e do Esporte, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2020.

MENAGHAN, E. G. Individual coping efforts: Moderators of the relationship between life stress and mental health outcomes. *In*: H. B. Kaplan (org.), **Psychosocial stress**: Trends in theory and research. New York: Academic, 1983.

MENAGHAN, E. G. Individual coping efforts: Moderators of the relationship between life stress and mental health outcomes. *In*: H. B. Kaplan (org.), **Psychosocial stress**: Trends in theory and research. New York: Academic, 1983.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, M. J. G.; SCHROEDER, T. M. R.; DENARI, F. E. Violência contra pessoas com deficiência: um estudo de caso. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-14, jan./dez. 2020.

MENDES-DA-SILVA, WESLEY; YU, A. S. O. Análise Empírica do Senso de Controle: Buscando Entender o Excesso de Confiança Excesso de Confiança. **Rev. adm. contemp.**, v. 13, n. 2, p. 247-271, Abr./Jun, 2009.

MIER, C.; LADNY, R. T. Does Self-esteem Negatively Impact Crime and Delinquency? A Meta-analytic Review of 25 Years of Evidence. **Deviant Behavior**, v. 39, n. 8, p. 1006-1022, 2018.

MIOT, H. A. Avaliação da normalidade dos dados em estudos clínicos e experimentais. **J Vasc Bras**, v. 16, n. 2, p. 88-91, abr. Jun., 2017.

MIRANDA, J. A. A. D.; FILHO, R. A. C. A convenção da ONU de 2006 para as pessoas com deficiência: a universalização do conceito de deficiência sob a ótica dos Direitos Humanos. **Rev.de Direitos Humanos em Perspectiva**, Maranhão, v. 3, n. 2, p. 1–21, jul./dez., 2017.

MIROWSKY, J.; ROSS, C. E. **Social causes of psychological distress**. 2 ed. New York: Routledge. (2003).

MIROWSKY, J.; ROSS, C. E. **Social causes of psychologycal distress**. New York: Aldine de Gruyter. (1989).

MOURA, D. R. D.; CRUZ, A. C. N.; QUEVEDO, L. D. Á. Prevalência e características de escolares vítimas de bullying. **Jornal de Pediatria**, v. 87, n. 1, 2011.

NASCIMENTO, D. C. et al. Testes de normalidade em análises estatísticas: uma orientação para praticantes em ciências da saúde e atividade física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 14, n. 2, p. 73-77, 2014.

NEWSOM, J. T., et al. The relative importance of three domains of positive and negative social exchanges: A longitudinal model with comparable measures. **Psychology and Aging**, v. 18, p. 746–754, 2003.

NODARI, N. L., et al. Estresse, conceitos, manifestações e avaliação em saúde: revisão de literatura. **Revista Saúde e Desenvolvimento Humano**, n. 30, v. 2, p. 61-74, 2014.

O'FARRELL, S. L. A factor analysis exploring school bonding and related constructs in upper elementary students. **Paper presented at the Annual Meeting of the California Association of School Psychologists**, Burlingame, CA, 2004.

OLIVER, MICHAEL. **The Politics of Disablement**. London: Macmillan, 1990.

OLWEUS, D. Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 35, n. 7, p. 1171-1190, out. 1994.

OLWEUS, D. **Bullying at school: what we know and what we can do**. Cambridge, MA, Blackwell; 1993.

OLWEUS, D. **Bullying at school: What we know and what we can do**. Oxford, UK: Blackwell, 2006.

OMODEI, J. D.; REIS, L. J. D. T. S. Educação inclusiva e bullying: a visão do outro. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 120–140, 2016.

OMS. **World Health Organization**. World mental health report: transforming mental health for all. 2022.

ONU. **Declaração dos Direitos da Criança - 1959**. Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959. ONU, v. 1386, n. XIV, p. 2–4, 1959.

ONU. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Resolução aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/1975.

ORNELAS, J. Suporte Social: Origens, Conceitos e Áreas de Investigação. **Análise Psicológica**, p 333-339,1994.

OSTERMAN, K.F. Students' need for belonging in the school community. **Review of Educational Research**, v. 70, p. 323–367, 2000.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. 12ªed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PASQUALI L. **Psicometria**: teoria dos testes na psicologia e na educação. 4a ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

PATIAS, N. D. et al. Depression anxiety and stress scale (DASS-21) - Short Form: Adaptação e validação para adolescentes brasileiros. **Psico-USF**, v. 21, n. 3, p. 459-469, 2016.

PAULA, A. R. D. Artigo 3 – Princípios Gerais. *In*: RESENDE, A. P. C.; VITAL, F. M. D. P. (org.). **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

PEARLIN, L. I. et al. The life-course origins of mastery among older people. **Journal of Health and Social Behavior**, v. 48, p. 164–179, 2007.

PEARLIN, L. I. et al. The stress process. **Journal of Health and Social Behavior**, v. 22, p. 337–356, 1981.

PEARLIN, L. I. Role strains and personal stress. *In*: Kaplan, H. B. (org.). **Psychosocial stress: Trends in theory and research**. New York: Academic, 1983.

PEARLIN, L. I. The social contexts of stress. *In*: GOLDBERGER, L.; BREZNITZ, S. (Org.). **Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects**. London: Collier Macmillan Publishers, p. 1-6.1982.

PEARLIN, L. I. The sociological study of stress. **Journal of Health and Social Behavior**, v. 30, n. 3, p. 241-256, 1989.

PEARLIN, L. I. The sociological study of stress. **Journal of Health and Social Behavior**, v. 30, p. 241–256, 1989.

PEARLIN, L. I.; ANESHENSEL, C. S. Coping and social supports: Their functions and applications. *In*: AIKEN, L. H.; MECHANIC, D. (org.). **Application of social science to clinical medicine and health policy**. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press. 1986.

PEARLIN, L. I.; BIERMAN, A. Current issues and future directions in research into the stress process. *In*: ANESHENSEL, C. S.; PHELAN, J. C.; BIERMAN, A. (org.). **Handbook of the sociology of mental health**. Dordrecht: Springer, 2013.

PEARLIN, L. I.; MCCALL, M. E. Occupational stress and marital support: A description of microprocesses. *In*: Eckenrode, J.; Gore, S. (org.). **Stress between work and family**. New York: Plenum Press, 1990.

PEARLIN, L. I.; SCHOOLER, C. The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, v. 19, p. 2–21, 1978.

PEARLIN, L. I.; SKAFF, M. M. Stress and the life course: A paradigmatic alliance. *The Gerontologist*, v. 36, p. 239–247, 1996.

PEIXOTO, F. J. B. **Auto-estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar estudo das relações entre auto-estima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade**. 2003. Dissertação (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Braga, 2003.

PEREIRA, B. O. **Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

PETERSEN, A.; LUPTON, D. The new public health: Health and self in the age of risk. **Sage Publications**, Inc., 1996.

PIKO, B. Gender differences and similarities in adolescents' ways of coping. *The Psychological Record*, v. 51, n.12, p. 223-235, 2001.

PINGOELLO, I.; HORIGUELA, M. L. M. Bullying na sala de aula. Disponível em http://www.mprs.mp.br/areas/biblioteca/arquivos/revista/edicao_01/vol1no1art5.pdf. Acesso em: 09 Mar. 2016

PINGOELLO, I.; HORIGUELA, M. L. M. A inclusão do tema violência escolar no currículo de formação docente. 2008. *In*: **Congresso Nacional de Educação, 8º CONGRESSO IBERO AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS**, v. 3. Anais. Curitiba: Champagnat, 2008. v. 1. p. 635647.

PINHEIRO, M. C. O. **Caracterização das relações interpessoais entre alunos com deficiência intelectual e seus pares em sala de aula regular**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados-MS, 2017.

PINTO, P. C. Por uma sociologia pública: repensar a deficiência na ótica dos direitos humanos. **Análise Social**, v. 4, n. 229, p. 1010-1035, 2018.

PODSAKOFF, P. M. et al. Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. **Journal of Applied Psychology**, v. 88, n. 5, p. 879–903, p. 2003.

POLETO, M.; SÍLVIA, H.; KOLLER, D. D. D. Eventos estressores em crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social de Porto Alegre. **Ciênc. saúde coletiva**, v. 14, n. 2. p. 455-466, 2009.

PTACEK, J. T. The hole of attachment in perceived support and the stress and coping process. *In*: PIERCE, G. R.; SARASON, B. R.; SARASON, I. G. (Orgs.), **Handbook of social support and the family**, p. 495-520. New York: Plenum Press, 1996.

PUSKAR, K; LAMB, J. Life Events, Problems, Stresses, and Coping Methods of Adolescents. **Issues in Mental Health Nursing**, v. 12, p. 267-281, 1991.

QUINN, G.; DEGENER, T. The moral authority for change: human rights values and the worldwide process of disability reform. *In*: QUINN, G.; DEGENER, T. **The current use and future potential of United Nations human rights instruments in the context of disability**. New York and Geneva: United Nations. 2002. p. 14.

RAIMUNDO, R. C. P.; PINTO, M. A. P. M. Stress e estratégias de coping em crianças e adolescentes em contexto escolar. **Aletheia**, n.24, p. 9-19, jul./dez. 2006.

Rech, R. R. et al. Prevalence and characteristics of victims and perpetrators of bullying. **Jornal da Pediatria**, v. 89, n. 2, p. 164-170, 2013.

RESNICK, M. D.; HARRIS, L. J.; BLUM, R. W. The impact of caring and connectedness on adolescent health and well-being. **Journal of Paediatrics and Child Health**, v. 29, p. S3–S9, 1993.

RIBEIRO, M. A. D. P. **A escola às avessas: sujeito e instituição escolar no contexto da violência do bullying**. 2015. 176f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Universidade de Fortaleza – UNIFOR, Fortaleza, CE, 2015.

RIGATTI, R. **Preditores de bullying escolar em adolescentes**. 2019. 84f. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Programa de Pós-Graduação em Enfermagem - Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2019.

ROCHA, T. L. Combate ao bullying na escola contra pessoas com deficiência. **Cadernos da Fucamp**, v.19, n.38, p.80-95, 2020.

RODRIGUEZ, S. N.; Loos-Sant’Ana, H. **Self-concept, self-esteem and self-efficacy**: The role of self-beliefs in the coping process of socially vulnerable adolescents. **Journal of Latino/Latin-American Studies**, v. 7, n. 1, p. 33-44, 2015.

- RODRIGUEZ, S. N.; LOOS-SANT'ANA, H. Self-concept, self-esteem and self-efficacy: The role of self-beliefs in the coping process of socially vulnerable adolescents. **Journal of Latino/Latin American Studies**, n. 7, v. 1, p. 33-44. 2015.
- ROSE, C. A., et al. Bullying and Victimization among Students in Special Education and General Education Curricula. **Exceptionality Education International**, v. 21, n. 3, p. 2-14. 2011.
- ROSE, C. A.; GAGE, N. A. Exploring the Involvement of Bullying Among Students With Disabilities Over Time. **Exceptional Children**, p. 1–17. 2016.
- ROSE, C. A.; SWEARER, S. M.; ESPELAGE, D. L. Bullying and Students with Disabilities: The Untold Narrative. **Focus on Exceptional Children**, v. 45, n. 2, 2012.
- ROSENBERG, M. **Conceiving the self**. New York: Basic Books. 1979.
- ROSENBERG, M. **Society and the adolescent self image**. Princeton: Princeton University Press, 1965.
- ROSENBERG, M. **Society and the adolescent self-image**. Revised edition. Middletown, CT: Wesleyan University Press, 1989.
- ROSENBERG, M.; MCCULLOUGH, B. C. Mattering: Inferred significance and mental health among adolescents. **Research in Community and Mental Health**, v. 2, p. 161–182, 1981.
- RYAN-WENGER, N. A taxonomy of children's coping strategies: A step toward theory development. **American Journal of Orthopsychiatry**, v. 62, p. 256-263, 1992.
- SAKURAMOTO, S. M.; SQUASSONI, C. E.; MATSUKUR, T. S. Apoio social, estilo parental e a saúde mental de crianças e adolescentes. **O Mundo da Saúde**, v. 38, n. 2, p. 169-178. 2014.
- SALDANHA, A. A. W.; OLIVEIRA, I. C. V. D. R. L.; AZEVEDO, W. D. O autoconceito de adolescentes escolares. **Paidéia**, v. 21, n. 48, p. 9-19, jan.-abr. 2011.
- SANTOS, A. G. D. **O Corpo do aluno com Deficiência Física na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2009. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Curso de graduação em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- SANTOS, A. T. **Controle percebido, senso de auto-eficácia e satisfação com a vida: um estudo comparativo entre homens e mulheres pertencentes a três grupos de idade**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil. (2004).
- SANTOS, A. T. Controle percebido: um estudo comparativo entre homens e mulheres. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 1, n. 1, p. 91-100, 2005.

SANTOS, A. T. D. **Controle percebido, senso de auto-eficácia e satisfação com a vida: um estudo comparativo entre homens e mulheres pertencentes a três grupos de idade**. 2003. 111 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2003.

SANTOS, F. F. D. **Inclusão escolar: o olhar dos alunos com deficiência sobre as aulas de educação física**. 2019. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

Santos, F. F. D.; Matos, M. A. D. S.; Santos, J. O. L. D. Fatores potencializadores e/ou dificultadores do processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. **Educação**, Santa Maria, v. 45, n. 1, p. 1–25, 2020.

SANTOS, L. C. S. **Condutas autolesivas e bullying em adolescentes de Sergipe**. 2017. 109 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

SANTOS, M. P. D. *In*: FONSECA, M. P. D S. D.; MELO, Sandra Cordeiro (orgs.). **Inclusão em educação: diferentes interfaces**. Curitiba: CRV, 2009.

SANTOS, M. S. D.; SILVA, L. I. D. C. Eventos estressores na adolescência e juventude: narrativas de estudantes de Belém/PA. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v. 05, n. 15, p. 1282-1299, set./dez. 2020.

SANTOS, Rogério Alves dos. **A voz dos estudantes com deficiência intelectual: rebatimentos dos tempos de escola na construção indenitária**. Rio Grande do Norte, 2017. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2017.

SARRIERA, J. C. et al. Propriedades psicométricas da Escala de Autoconceito Multidimensional em adolescentes brasileiros. **Avaliação Psicológica**, v. 14 n.2, p. 281-290, 2015.

SARZI, L. Z. **Práticas de bullying escolar e a inclusão educacional: a formação de professores nesse contexto**. 2014. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, p. 10-16, mar./abr. 2009.

SCHIAVONI, A; MARTINELLI, S. D. C. O autoconceito de estudantes aceitos e rejeitados no contexto escolar. **Psicol. Argum.** v. 30, n. 69, p. 297-305, 2012, abr./jun.

SCHIEMAN, S.; MEERSMAN, S. C. Neighborhood problems and health among older adults: Received and donated social support and the sense of mastery as effect

modifiers. **The Journals of Gerontology: Series B: Psychological Sciences and Social Sciences**, v. 59, n. 2, p. S89–S97, 2004.

SCHRAML, K., et al. Stress symptoms among adolescents: the role of subjective psychosocial conditions, lifestyle, and self-esteem. **Journal of Adolescence**. v. 34, n. 5, p. 987-996, out. 2011. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0140197110001715?via%3Di> hub. Acesso em: 10 dez. 2023.

SERPA, A. L. D. O. **Autoeficácia, autoconceito e ansiedade em uma avaliação em larga escala e sua relação com o desempenho escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora - Juiz de Fora, 2012.

SILVA, A. M. M. A formação docente na perspectiva da educação inclusiva e a relação com os direitos humanos. *In*: SILVA, A. M. M; COSTA, V. A. D. C. (orgs). **Educação Inclusiva e Direitos Humanos: perspectivas e contemporâneas**. p. 91-116. São Paulo: Cortez, 2015.

SILVA, C. M. L. **Bullying e Depressão no contexto escolar: um estudo psicossociológico**. 2010. 162f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pós-graduação em Psicologia – Universidade Federal da Paraíba - João Pessoa, PB, 2010.

SILVA, G. F.; CARAMASCHI, S.; VALLE, T. G. M. Características físicas das vítimas de bullying. *In*: Anais. **XXI Semana de Psicologia UNESP/BAURU-SP e VIII Congresso de Psicologia UNESP/BAURU-SP - Relações de poder e a psicologia como instrumento de transformação social**. Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2014. p. 180. 2015.

SILVA, G. R. R. E. **Bullying entre adolescentes escolares do Recife e fatores associados: abordagem bioecológica**. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Programa de Pós-Graduação em Ciências, Instituto Aggeu Magalhães, Fundação Oswaldo Cruz, Recife, 2020.

SILVA, G. R. R. E. **Bullying entre adolescentes escolares do Recife e fatores associados: Abordagem Bioecológica**. 2020. 194f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Instituto Aggeu Magalhães - Fundação Oswaldo Cruz, Recife, 2020.

SIMONETTI, V. M. M. **Revisão crítica de algumas escalas psicossociais utilizadas no Brasil**. 1989. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro - RJ, 1989.

SISTO, F. F.; MARTINELLI, S. C. **Escala de Autoconceito Infante Juvenil (EAC-IJ)**. São Paulo: Editora Vetor, 2004.

SKAFF, M. M. et al. A Contextual Model of Control Beliefs, Behavior, and Health: Latino and European Americans with Type 2 Diabetes. **Psychology and Health**, v. 18, p. 295-312, 2003.

SKUES, J. L.; CUNNINGHAM, E. G.; POKHAREL, T. The Influence of Bullying Behaviours on Sense of School Connectedness, Motivation and Self-Esteem. **Australian Journal of Guidance and Counselling**, v. 15, n.1, p. 17–26, 2005.

SMART, J. F. Challenging the Biomedical Model of Disability. **American Board of Medical Psychotherapists**, v. 12, p. 41-44, p. 2006.

SOARES, A. K. S., et al. Escala Califórnia de Vitimização do Bullying (ECVB): Evidências de Validade e Consistência Interna. **Temas em Psicologia**, v. 23, n. 2, p. 481-491, 2015.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, n. 16, p. 20-45, jul/dez, 2006.

SOUZA, R. G. T. D. **Bullying no contexto escolar: intimidações entre pares**. 2010. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação), PUC, São Paulo, SP, 2010.

SQUASSONI, C. E.; MATSUKURA, T. S.; PANÚNCIO-PINTO, M. P. Apoio social e desenvolvimento socioemocional infantojuvenil. **Rev. Ter. Ocup. Univ.**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 27-35, jan/abr., 2014.

STEPHENSON, E.; KING, D. B.; DELONGIS, A. Coping process. *In*: G. Fink (org.). **Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior**. Elsevier Academic Press, 2016, p. 359–364.

STICE, E.; RAGAN, J.; RANDALL, P. Prospective relations between social support and depression: Differential direction of effects for parent and peer support? **Journal of Abnormal Psychology**, v. 113, n. 155–159, 2004.

SULLIVAN, Keith. **The anti-bullying handbook**. Oxford: Oxford University Press, 2015.

SWEARER, S. M. et al. Understanding the bullying dynamic among students in special and general education. **J Sch Psychol**, v. 50, n. 4, p. 503-20, agost. 2012.

TAYLOR, J.; TURNER, R. J. A longitudinal study of the role and significance of mattering to others for depressive symptoms. **Journal of Health and Social Behavior**, v. 42, p. 310–325, 2001.

TEIXEIRA, M. B. **Empoderamento de idosos em grupos direcionados à promoção da saúde**. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, RJ, 2002.

THIENGO, E. R. et al. Acessibilidade na escola, a chave para preservar a saúde mental do aluno com deficiência. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 13, n 1. 2021.

THOITS, P. A. Conceptual, methodological, and theoretical problems in studying social support as a buffer against life stress. **Journal of Health and Social Behavior**, v. 23, p. 145–159, 1982.

THOITS, P. A. Mechanisms linking social ties and support to physical and mental health. **Journal of Health and Social Behavior**, v. 52, p. 145-161, 2011.

THOITS, P. A. Stress, coping, and social support processes: Where are we? What next? **Journal of Health and Social Behavior**, p. 53–79, 1995.

TURNER, R. J. Social support as a contingency in psychological well-being. **Journal of Health and Social Behavior**, v. 22, p. 357–367, 1981.

TURNER, R. J. Understanding health disparities: The promise of the stress process model. *In*: AVISON, W. R. C.; ANESHENSEL, S. S. SCHIEMAN, B.

TURNER, R. J.; AVISON, W. R. Gender and Depression: Assessing Exposure and Vulnerability to Life Events in a Chronically Strained Population. **Journal of Nervous and Mental Disease**, v. 177, n. 8, p. 443-55. 1989.

TURNER, R. J.; NOH, S. Physical Disability and Depression: A Longitudinal Analysis. **Journal of Health and Social Behavior**, v. 29, p. 23-37. 1988.

UNESCO. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, Espanha, 10 de junho de 1994.

UPIAS. Union of the Physically Impaired Against Segregation. **Fundamental Principles of Disability**. London: Union of the Physically Impaired Against Segregation. 1976.

VOISIN, D. R., et al. Pathways linking family stress to youth delinquency and substance use: exploring the mediating roles of self-efficacy and future orientation. **Journal of Health Psychology**, 2018.

VOLPATO, G. L. O método lógico para redação científica. **RECIIS – Rev. Eletron de Comum. Inflinov Saúde**. v. 9, n. 1, jan./mar. 2015.

WAGNER, A.; LEVANDOWSKI, D. C. Sentir-se bem em família: um desafio frente à diversidade. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 88–97, 2008.

WATSON, D. et al. Testing a tripartite model: II. Exploring the symptom structure of anxiety and depression in student, adult, and patient samples. **Journal of Abnormal Psychology**, v. 104, n. 1, p. 15-25, 1995.

WEIZ, J. R. et al. Brief Treatment of Mild-to-moderate child depression using primary and secondary control enhancement training. **Journal of consulting and clinical psychology**, v. 65, n. 4, p. 703-707, 1997.

WHEATON, B. Sampling the Stress Universe. *In*: Avison, W.R.; Gotlib, I. H. (org.) **Stress and Mental Health**. Boston: Springer, 1994.

WHEATON, B., et al. **Social stress in the twenty-first century**. *In*: ANESHENSEL, C. S.; PHELAN, J. C.; BIERMAN, A. (org.). **Handbook of the sociology of mental health**. Dordrecht: Springer, 2013.

YOU, S., et al. Relations among school connectedness, hope, life satisfaction, and bully victimization. **Psychology in the Schools**, v. 45, n. 5, p. 446–460, 2008.

APÊNDICES



APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS DOS ALUNOS

Prezado(a) responsável, seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar da Pesquisa intitulada **“Evidência Empírica do Modelo Teórico do Processo de Estresse: Um estudo a partir de uma perspectiva psicossocial sobre a saúde mental do jovem escolar com deficiência”** sob responsabilidade da pesquisadora **Francianne Farias dos Santos**, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, com a qual você poderá entrar em contato no endereço Av. General Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000 – Coroado, Campus UFAM, Faculdade de Educação (FACED), Manaus-AM – CEP:69077-000, pelo telefone **(92) 99415-4922** e e-mail: **francianne.ufam@gmail.com**, sob a orientação do **Prof. Dr. João Otacilio Libardoni dos Santos**, endereço profissional Av. General Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000 – Coroado, Faculdade de Educação Física – Coroado I – Manaus, contato **(92) 98402-2977**.

A pesquisa discutirá o campo da saúde mental como um dos indicativos para compreender os reflexos das possíveis exclusões enfrentadas por alunos com deficiência física nas escolas e situações vivenciadas que poderão afetar a saúde mental do aluno e em consequência comprometer à escolarização.

A pesquisa tem por objetivo principal: Compreender de que forma os estressores sociais afetam os recursos pessoais e a saúde mental de estudantes com deficiência, e como objetivos específicos: 1. Identificar se o bullying e o sentimento de exclusão são estressores sociais vivenciados por estudantes com deficiência física no contexto escolar; 2. Identificar quais tipos de coping são empregados por estudantes com deficiência física frente ao bullying e sentimento de exclusão; 3. Verificar se a autoestima é capaz de minimizar o impacto do bullying e do sentimento de exclusão de estudantes com deficiência física; 4. Identificar se estudantes com deficiência física afetados pelo bullying e por sentimento de exclusão apresentam a sintomatologia depressiva.

Caso o(a) senhor(a) autorize a participação de seu(sua) filho(a), o(a) aluno(o) responderá a 5 instrumentos, sendo eles: Escala Califórnia de Vitimização do Bullying; Escala Conexão com a Escola; Escala RSQ-AS; Escala de Autoestima de Rosenberg e a Escala de Depressão para Crianças. O(a) aluno(a) responderá de forma individual por escrito todos os instrumentos, com múltiplas escolhas, indicando a resposta que melhor lhe representa, em um local da escola apropriado, durante o horário de aula, com o auxílio do(a) pesquisador(a) para explicação e se for da vontade do(a) aluno (a), o(a) responsável poderá estar junto. Não haverá registros de imagens ou gravação de áudio.

Durante a aplicação dos instrumentos, em observância aos cuidados ainda impostos pela Pandemia da COVID19 e para minimizar os prejuízos e potenciais riscos, serão adotadas as medidas de prevenção ao vírus, como por exemplo: uso de máscara, distanciamento de no mínimo 1,5 m e uso de álcool 70%.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, nesta especificamente os riscos são de cunho emocional em que o(a) participante poderá sentir desconfortos, constrangimento ou estresse com os questionamentos realizados. Caso o(a) participante sinta algo elencado anteriormente, a coleta de dados será pausada, podendo continuar no mesmo dia ou em outro que o(a) participante se sinta bem e/ou ainda poderá se negar a responder qualquer um dos itens. Caso o(a) aluno(a) não se recupere e seja necessário, podemos encaminhá-lo(a) a um atendimento psicológico com profissional capacitado.

Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: divulgar os dados do Amazonas sobre a temática saúde mental e inclusão, destacar sobre a importância da saúde mental para o desenvolvimento educacional de jovens estudantes com deficiência física; sensibilizar, conscientizar e contribuir para mudanças de atitudes da sociedade em prol do respeito, valorização da diversidade e a garantia do direito a escolarização; propor estratégias para a consolidação das políticas públicas de inclusão escolar, em consequência trazendo melhorias na escolarização e na saúde mental dos estudantes.

O (a) senhor (a) não terá nenhuma despesa com seu (sua) filho (a) e também não receberá nenhuma remuneração, será de responsabilidade do pesquisador o ressarcimento de eventuais

despesas caso você tenha, como transporte, alimentação e tudo o que for necessário ao estudo (Resolução CNS nº 510/2016, Artigo 17, Inciso VII) por meio de depósito bancário ou pagamento em espécie desde que devidamente comprovadas. Fica estabelecido que qualquer agravo relacionado à pesquisa será ressarcido ou prestada assistência pelo pesquisador à criança e à família. Será assegurado também assistência integral gratuita pela instituição que acolhe esta pesquisa, pelos possíveis danos causados ao (à) seu (sua) filho (a), assegurando, de fato, o direito a indenizações e cobertura material para reparação a dano ao aluno, causado pela pesquisa (Resolução CNS nº 510/2016, Artigo 2º, Inciso XXIV).

A participação do(a) seu(sua) filho(a) é de extrema importância, pois, se o (a) senhor (a) consentir, estará contribuindo para as discussões acerca da temática saúde mental e inclusão escolar de alunos com deficiência no Amazonas. O seu(a) filho(a) também será informado e consultado sobre o desejo de participar desta pesquisa, ficando a livre escolha do(a) aluno(a) após a autorização dos responsáveis, em participar ou não dos procedimentos da pesquisa.

Você poderá consultar o(a) pesquisador(a) responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone para esclarecimento de qualquer dúvida. Seu (Sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa.

Todas as informações fornecidas por você e pelo(a) seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) e os resultados obtidos serão analisados e publicados, mas as identidades dos participantes não serão divulgadas, sendo garantido o sigilo de suas respostas bem como o nome das escolas investigadas.

Você e seu(a) filho(a) serão informados sobre todos os resultados obtidos através da pesquisa. Se depois de consentir a autorização para a participação do seu (a) filho (a), o (a) Sr (a) desistir de colaborar com a pesquisa, terá o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes, durante ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa e ao seu filho (a).

Após as análises finais dos resultados obtidos, será feito um retorno às escolas e estudantes investigados, com o intuito de promover palestras e oficinas com profissionais da saúde e educação, com materiais de orientações e explicativos sobre a saúde mental, diversidade e inclusão.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr.(a), e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

O(A) Sr.(a) pode entrar em contato em qualquer momento com a pesquisadora responsável **Francianne Farias dos Santos** (e-mail: francianne.ufam@gmail.com, contato (92) 99415-4922) discente do Programa de Pós – Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), endereço institucional: Av. General Rodrigo Octávio, 3000, Coroado, - Setor Norte Pavilhão: Rio Uatumã, - Campus da UFAM, CEP: 6900-810 – telefone: (92) 99231-3506.

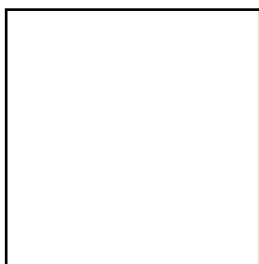
O(A) Sr.(a) também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, responsável pelo (a) aluno (a) _____, fui informado (a) sobre o que a pesquisadora Francianne Farias dos Santos deseja realizar, e o porquê precisa da minha colaboração.

Declaro que fui informado (a) quanto aos objetivos do trabalho, bem como dos procedimentos metodológicos. Por tanto, concordo permitindo que meu (minha) filho (a) participe desta pesquisa, para fins científicos.

Este documento será emitido em duas vias, ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um.



Impressão Dactiloscópica

Manaus, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do responsável do aluno (a)

Assinatura do Aluno Participante

Pesquisador Responsável

Professor Orientador

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **“Evidência Empírica do Modelo Teórico do Processo de Estresse: Um estudo a partir de uma perspectiva psicossocial sobre a saúde mental do jovem escolar com deficiência”** sob a responsabilidade da pesquisadora **Francianne Farias dos Santos**, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, com a qual você poderá falar pelo telefone **(92) 99415-4922**, sob a orientação do **Prof. Dr. João Otacilio Libardoni dos Santos** contato **(92) 98402-2977**.

Você está sendo convidado(a) pois a sua participação nessa pesquisa é de fundamental importância, pois através dos resultados iremos discutir e conhecer sobre o campo da saúde mental como um dos indicativos para compreender os reflexos das possíveis exclusões enfrentadas por alunos com deficiência física nas escolas e situações vivenciadas que poderão afetar a saúde mental do aluno e em consequência comprometer a aprendizagem.

A pesquisa tem por objetivo principal: Compreender de que forma os estressores sociais afetam os recursos pessoais e a saúde mental de estudantes com deficiência, e como objetivos específicos: 1. Identificar se o bullying e o sentimento de exclusão são estressores sociais vivenciados por estudantes com deficiência física no contexto escolar; 2. Identificar quais tipos de coping são empregados por estudantes com deficiência física frente ao bullying e sentimento de exclusão; 3. Verificar se a autoestima é capaz de minimizar o impacto do bullying e do sentimento de exclusão de estudantes com deficiência física; 4. Identificar se estudantes com deficiência física afetados pelo bullying e por sentimento de exclusão apresentam a sintomatologia depressiva.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) nesse serviço. Se você aceitar participar, suas respostas serão guardadas em segredo e você não será identificado(a) em nenhuma publicação. Obedecendo à Resolução 466/12-CNS, será assegurada, durante toda a pesquisa bem como na fase de publicação dos resultados, a manutenção do sigilo e da privacidade de sua identidade e de suas respostas.

Caso você aceite o convite para participar da pesquisa, você responderá 5 instrumentos, sendo eles: Escala Califórnia de Vitimização do Bullying; Escala Conexão com a Escola; Escala RSQ-AS; Escala de Autoestima de Rosenberg e a Escala de Depressão para Crianças. Você responderá de forma individual por escrito todos os instrumentos, indicando a resposta que melhor lhe representa, em um local da escola apropriado, durante o horário de aula, com o auxílio do(a) pesquisador(a) para explicação e se for de sua vontade, o(a) responsável poderá estar junto. Não haverá registros de imagens ou gravação de áudio.

Durante a aplicação dos instrumentos serão adotadas as medidas de prevenção ao COVID-10, como por exemplo: uso de máscara, distanciamento de no mínimo 1,5 m e uso de álcool 70%.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, embora mínimos, nesta especificamente, os riscos são emocionais em que você poderá sentir desconforto, constrangimento e/ou estresse com os questionamentos realizados. Se você sentir algo citado anteriormente, a coleta será pausada, podendo continuar no mesmo dia ou em outro que você esteja bem e/ou ainda poderá deixar de responder qualquer um dos itens no decorrer da pesquisa. Caso você não se recupere e seja necessário, podemos encaminhá-lo (a) a um atendimento psicológico com profissional capacitado.

Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: divulgar os dados do Amazonas sobre a temática saúde mental e inclusão, destacar sobre a importância da saúde mental para o desenvolvimento educacional de jovens estudantes com deficiência física; sensibilizar, conscientizar e contribuir para mudanças de atitudes da sociedade em prol do respeito, valorização da diversidade e a garantia do direito a escolarização; propor estratégias para a consolidação das políticas públicas de inclusão escolar, em consequência trazendo melhorias na escolarização e na saúde mental dos estudantes.

Você não terá gastos e também não receberá nenhum pagamento, sendo responsabilidade do pesquisador o ressarcimento de eventuais despesas caso tenha, como transporte, alimentação e tudo o que for necessário ao estudo (Resolução CNS nº 510/2016, Artigo 17, Inciso VII) por meio de depósito bancário ou pagamento em espécie desde que devidamente comprovadas. Fica

estabelecido que qualquer agravo relacionado à pesquisa será ressarcido ou prestada assistência pelo pesquisador à criança e à família. Será assegurado também assistência integral gratuita pela instituição que acolhe esta pesquisa, pelos possíveis danos causados a você (Resolução CNS nº 510/2016, Artigo 2º, Inciso XXIV).

Você e seus responsáveis serão informados sobre todos os resultados obtidos através da pesquisa. Se depois de aceitar participar da pesquisa, você desistir, terá o direito e a liberdade de se retirar em qualquer fase da pesquisa, seja antes, durante ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a você.

Após as análises finais dos resultados obtidos, será feito um retorno às escolas e estudantes investigados, com o intuito de promover palestras e oficinas com profissionais da saúde e educação, com materiais de orientações e explicativos sobre a saúde mental, diversidade e inclusão.

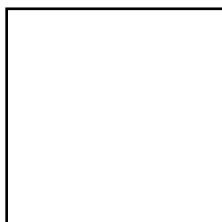
Este termo será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término por você e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

Você pode entrar em contato em qualquer momento com a pesquisadora responsável **Francianne Farias dos Santos** (e-mail: francianne.ufam@gmail.com, contato (92) 99415-4922) discente do Programa de Pós – Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), endereço institucional: Av. General Rodrigo Octávio, 3000, Coroado, - Setor Norte Pavilhão: Rio Uatumã, - Campus da UFAM, CEP: 6900-810 – telefone: (92) 99231-3506.

Você e seus responsáveis também poderão entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Assentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado(a) do objetivo da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi o termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.



Impressão Dactiloscópica

Manaus, ____ de _____ de 2023

Assinatura do Participante

Pesquisador Responsável

Professor Orientador

Pesquisadores responsáveis:

- Francianne Farias dos Santos – Discente do curso de Doutorado em Educação da UFAM.
E-mail: francianne.ufam@gmail.com
- João Otacilio Libardoni dos Santos – Docente da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia FEEF/UFAM.
E-mail: jlibardoni@ufam.edu.br

APÊNDICE C - APLICABILIDADE NAS COLETAS

INFORMAÇÕES DO ALUNO

Escola: _____

Estudante: _____

Sexo: () F () M Idade: _____ Data de Nascimento: _____

Série: _____ Turno: _____ Deficiência: _____

Data de Aplicação dos Instrumentos:

Aplicador: _____

ESCALA CONEXÃO COM A ESCOLA

COM RELAÇÃO À SUA ESCOLA, O QUE VOCÊ PENSA?	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
1. Eu me sinto próximo às pessoas dessa escola.	1	2	3	4
2. Sinto que sou parte dessa escola.	1	2	3	4
3. Eu me sinto feliz em estar nesta escola.	1	2	3	4
4. Os professores desta escola tratam os alunos com justiça.	1	2	3	4
5. Eu me sinto seguro nesta escola.	1	2	3	4

ESCALA CALIFÓRNIA DE VITIMIZAÇÃO DO BULLYING

A seguir são apresentadas situações que os jovens podem encontrar no seu dia a dia na escola. Independente da experiência dos demais ao seu redor, gostaríamos que indicasse com que frequência teve cada uma destas vivências no contexto escolar. Responda da forma mais honesta e sincera possível, circulando um número na escala de resposta ao lado de cada comportamento, segundo a frequência com que o experimentou. Posteriormente, indique se os comportamentos indicados tiveram importância para você, isto é, o magoaram.

COMPORTAMENTOS VIVENCIADOS NO CONTEXTO ESCOLAR	Nunca	Apenas uma vez no mês passado	Duas ou três vezes no último mês	Apenas uma vez nesta semana	Várias vezes durante esta semana
1. Você foi provocado ou apelidado por seu(s) colega(s)?	1	2	3	4	5

2. Você teve rumores, boatos ou fofocas espalhados sobre você por seu(s) colega(s) pelas suas costas?	1	2	3	4	5
3. Você foi deixado de fora do grupo ou ignorado por seu(s) colega(s)?	1	2	3	4	5
4. Você foi empurrado ou agredido fisicamente?	1	2	3	4	5
5. Você foi ameaçado por seu(s) colega(s)?	1	2	3	4	5
6. Você teve suas coisas roubadas ou danificadas por seu(s) colega(s)?	1	2	3	4	5
7. Você teve comentários sexuais ou gestos correspondentes dirigidos a você?	1	2	3	4	5

Em relação a esses eventos que aconteceram com você, indique com que frequência eles lhe magoaram ou causaram tristeza:

Nunca	Raramente	Às Vezes	Muitas Vezes	Sempre
1	2	3	4	5

A seguir, você encontrará uma lista com 10 adjetivos, em que deverá fazer uma comparação entre você e a pessoa praticante dos eventos anteriores. Responda da forma mais honesta e sincera possível, circulando um número na escala de resposta.

CARACTERÍSTICAS DO(A) COLEGA	Menos do que eu	Parecido comigo	Mais do que eu
1. Popular	1	2	3
2. Esperto(a)	1	2	3
3. Fisicamente forte	1	2	3
4. Bonito(a)	1	2	3
5. Simpático(a)	1	2	3
6. Extrovertido (a) (aquele que é comunicativo, sociável, divertido)	1	2	3
7. Inteligente	1	2	3
8. Magro(a)	1	2	3
9. Atraente	1	2	3
10. Companheiro(a)	1	2	3

ESCALA DE RESPOSTA AO ESTRESSE

Logo a seguir você encontrará uma lista de coisas que, algumas vezes, crianças e adolescentes fazem, pensam ou sentem quando estão lidando com problemas na escola. Todos lidam com problemas à sua própria maneira --- algumas pessoas fazem muitas das coisas que estão nesta lista ou têm vários dos sentimentos listados aqui, outras fazem ou sentem de acordo com apenas alguns desses pontos da lista.

Em relação aos acontecimentos que aconteceram na sua vida escolar listados anteriormente, você falou/desabafou como se sente para alguma das pessoas ou objetos listados abaixo? Circule com que frequência isso aconteceu:

	SIM	ÀS VEZES	NÃO
Pais	1	2	3
Amigo	1	2	3
Irmão/Irmã	1	2	3
Animal de Estimação	1	2	3
Membro da igreja	1	2	3
Professor	1	2	3
Deus	1	2	3
Animal de pelúcia	1	2	3
Outro membro da família	1	2	3
Nenhuma das respostas anteriores	1	2	3

Em relação aos acontecimentos listados anteriormente, gostaríamos de saber que/quais comportamentos você utiliza para diminuir/esquecer as situações vividas. Circule com que frequência você pratica esses comportamentos.

	SIM	ÀS VEZES	NÃO
Escrevendo em meu diário	1	2	3
Desabafando	1	2	3
Ouvindo Música	1	2	3
Praticando Exercícios	1	2	3
Chorando	1	2	3

Desenhando/Pintando	1	2	3
Visitando amigos	1	2	3
Assistindo televisão	1	2	3
Jogando videogame	1	2	3
Fazendo algum hobby/divertimento	1	2	3
Sendo sarcástico/Fazendo gracinha	1	2	3
Esmurrando o travesseiro	1	2	3
Gritando	1	2	3
Não consigo parar de comer	1	2	3
Não paro de falar	1	2	3
Faço coisas perigosas	1	2	3
Preciso resolver/verificar tudo	1	2	3
Respiro Fundo	1	2	3
Faço orações ou uma prece	1	2	3
Caminho	1	2	3
Descanso	1	2	3
Medito	1	2	3
Nenhuma das respostas anteriores	1	2	3

ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSENBERG

Nesta etapa, pedimos que leia cada frase com atenção e marque um X na opção mais adequada.

1. Eu sinto que sou uma pessoa de valor, no mínimo, tanto quanto as outras pessoas.

() Discordo Totalmente () Discordo () Concordo () Concordo Totalmente

02. Eu acho que eu tenho várias boas qualidades.

() Discordo Totalmente () Discordo () Concordo () Concordo Totalmente

03. Levando tudo em conta, eu penso que sou um fracasso.

() Discordo Totalmente () Discordo () Concordo () Concordo Totalmente

04. Eu acho que sou capaz de fazer as coisas tão bem quanto a maioria das pessoas.

() Discordo Totalmente () Discordo () Concordo () Concordo Totalmente

05. Eu acho que eu não tenho muito do que me orgulhar.

() Discordo Totalmente () Discordo () Concordo () Concordo Totalmente

06. Eu tenho uma atitude positiva com relação a mim mesmo.

() Discordo Totalmente () Discordo () Concordo () Concordo Totalmente

07. No conjunto, eu estou satisfeito comigo.

() Discordo Totalmente () Discordo () Concordo () Concordo Totalmente

08. Eu gostaria de poder ter mais respeito por mim mesmo.

() Discordo Totalmente () Discordo () Concordo () Concordo Totalmente

09. Às vezes eu me sinto inútil.

() Discordo Totalmente () Discordo () Concordo () Concordo Totalmente

10. Às vezes eu acho que não presto pra nada.

() Discordo Totalmente () Discordo () Concordo () Concordo Totalmente

ESCALA DASS-21

Por fim, gostaríamos que você lesse cada afirmativa e marque um dos números (0, 1, 2, ou 3) que indique quanto a afirmativa aconteceu a você na última semana. Não há respostas certas ou erradas. Não gaste muito tempo em nenhuma das afirmativas.

0	1	2	3
Não aconteceu comigo nessa semana	Aconteceu comigo algumas vezes na semana	Aconteceu comigo em boa parte da semana	Aconteceu comigo na maior parte do tempo da semana

1 Eu tive dificuldade para me acalmar ()

2 Eu percebi que estava com a boca seca ()

3 Eu não conseguia ter sentimentos positivos ()

4 Eu tive dificuldade para respirar (por exemplo, tive respiração muito rápida, ou falta de ar sem ter feito esforço físico) ()

5 Foi difícil ter iniciativa para fazer as coisas ()

6 Em geral, tive reações exageradas às situações ()

7 Tive tremores (por exemplo, nas mãos) ()

- 8 Eu senti que estava bastante nervoso(a) ()
- 9 Eu fiquei preocupado(a) com situações em que poderia entrar em pânico e fazer papel de bobo(a) ()
- 10 Eu senti que não tinha expectativas positivas a respeito de nada ()
- 11 Notei que estava ficando agitado(a) ()
- 12 Achei difícil relaxar ()
- 13 Eu me senti abatido(a) e triste ()
- 14 Eu não tive paciência com coisas que interromperam o que estava fazendo ()
- 15 Eu senti que estava prestes a entrar em pânico ()
- 16 Não consegui me empolgar com nada ()
- 17 Eu senti que não tinha muito valor como pessoa ()
- 18 Eu senti que eu estava muito irritado(a) ()
- 19 Eu percebi as batidas mais aceleradas do meu coração, sem ter feito esforço físico (por exemplo, a sensação de aumento dos batimentos cardíacos, ou de que o coração estava batendo fora do ritmo) ()
- 20 Eu me senti assustado(a) sem ter motivo ()
- 21 Eu senti que a vida não tinha sentido ()

ANEXOS

ANEXO 1



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO
SECRETARIA EXECUTIVA ADJUNTA PEDAGÓGICA

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “*Evidência empírica do modelo teórico do processo de estresse: um estudo a partir de uma perspectiva psicossocial sobre a saúde mental do jovem escolar com deficiências*”, da Doutoranda em Educação, Francianne Farias dos Santos, sob a orientação do Prof. Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas – PPGE/UFAM o qual terá apoio desta instituição.

Manaus, 24 de fevereiro de 2023.

ARLETE FERREIRA MENDONÇA
Secretária Executiva Adjunta Pedagógica
DOE de 06/01/2023

Avenida Waldomiro Lustoza, 250. Japlim II
Manaus-AM - CEP 69075-830

Folha: 55

Secretaria de
Educação e
Desporto



Documento assinado por HELENA MARCOS SOUZA, ARCE-475783263 em 27/02/2023 às 10:08, utilizando assinatura por login/senha.

ANEXO 2

Você está em: Público > Buscar Pesquisas Aprovadas > Detalhar Projeto de Pesquisa

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

☐ DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título Público: O MODELO TEÓRICO DO PROCESSO DE ESTRESSE: UM ESTUDO SOBRE A SAÚDE MENTAL DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
Pesquisador Responsável: FRANCIANNE FARIAS DOS SANTOS
Contato Público: FRANCIANNE FARIAS DOS SANTOS
Condições de saúde ou problemas estudados:
Descritores CID - Gerais:
Descritores CID - Específicos:
Descritores CID - da Intervenção:
Data de Aprovação Ética do CEP/CONEP: 03/05/2023



☐ DADOS DA INSTITUIÇÃO PROPONENTE

Nome da Instituição: Universidade Federal do Amazonas - UFAM
Cidade: MANAUS

☐ DADOS DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Comitê de Ética Responsável: 5020 - Universidade Federal do Amazonas - UFAM
Endereço: Rua Teresina, 4950
Telefone: (92)3305-1181
E-mail: cep.ufam@gmail.com

☐ CENTRO(S) PARTICIPANTE(S) DO PROJETO DE PESQUISA

☐ CENTRO(S) COPARTICIPANTE(S) DO PROJETO DE PESQUISA

[Voltar](#)