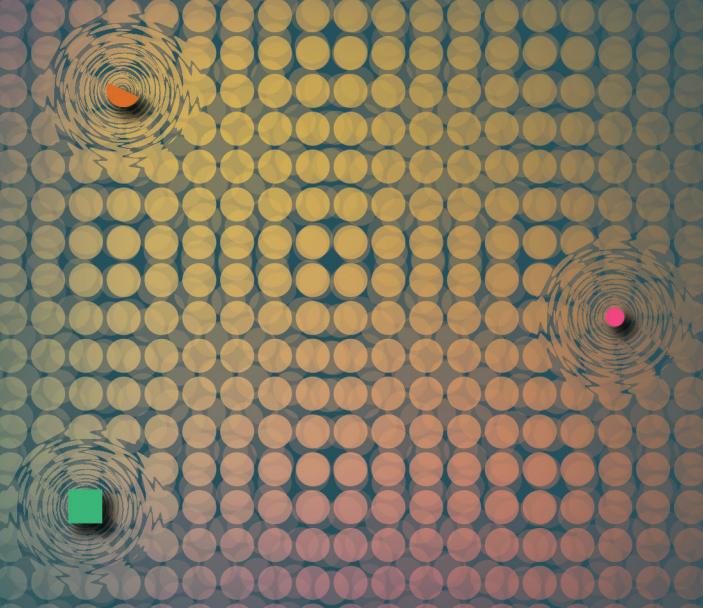


# Diferenças, Deficiências e Desigualdades

## cenários de pesquisas



### Organizadoras

Shirley Silva • Roseane Rabelo Sousa Farias  
Letícia Paloma de Freitas Pereira Silva • Sandra Rodrigues da Silva Chang



# Diferenças, deficiências e desigualdades - cenários de pesquisas

Shirley Silva  
Roseane Rabelo Souza Farias  
Letícia Paloma de Freitas Pereira Silva  
Sandra Rodrigues da Silva Chang  
(Organizadoras)

DOI: 10.11606/9786587047362

· FEUSP

Faculdade de Educação da USP

2022

## Organizadoras

Shirley Silva  
Roseane Rabelo Sousa Farias  
Letícia Paloma de Freitas Pereira Silva  
Sandra Rodrigues da Silva Chang

## Universidade de São Paulo

Reitor: Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior  
Vice-Reitora: Pro<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Arminda do Nascimento Arruda

## Faculdade de Educação

Diretora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis Boto  
Vice-Diretor: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

## Revisão de texto

Thiago Rosenberg

## Projeto Gráfico

Antonio Quixadá

## Direitos desta edição reservados à FEUSP

Avenida da Universidade, 308  
Cidade Universitária – Butantã  
05508-040 – São Paulo – Brasil  
(11) 3091-2360  
E-mail: [spdfe@usp.br](mailto:spdfe@usp.br)  
<http://www4.fe.usp.br/>



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença Creative Common indicada.

D569	Diferenças, deficiências e desigualdades: cenários de pesquisas. / Shirley Silva et al. (Organizadores). São Paulo: FEUSP, 2022. 391 p.
	ISBN: 978-65-87047-36-2 (E-book – PDF) DOI: 10.11606/9786587047362  I. Diferenças. 2. Deficiências. 3. Desigualdades. 4. Pesquisas acadêmicas. I. Silva, Shirley. II. Farias, Roseane Rabelo Souza. III. Silva, Letícia Paloma de Freitas Pereira. IV. Chang, Sandra Rodrigues da Silva. V. Título.  CDD 22 <sup>a</sup> ed. 371.9

Ficha elaborada por: José Aguinaldo da Silva – CRB8a: 7532

# SUMÁRIO

CENÁRIOS DE PESQUISAS: AS DEFICIÊNCIAS COMO QUESTÃO .....	1
<b>SEÇÃO I - OUTROS OLHARES SOBRE DEFICIÊNCIAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS .....</b>	<b>9</b>
PRIMEIRA INFÂNCIA E AS SITUAÇÕES DE DEFICIÊNCIA: A CONSTITUIÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO.....	11
DESIGUALDADES E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UM DEBATE SILENCIADO PELA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO .....	43
INTELECTUAIS NA EDUCAÇÃO: PROFESSORAS PIONEIRAS NA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ESTADO DO PARÁ.....	71
A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA SOB A PERSPECTIVA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA.....	95
O AVESSE DE UM DIREITO – REPRESENTAÇÕES SOBRE ESCOLARIZAÇÃO E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INSCRITAS EM COTIDIANOS EDUCACIONAIS .....	119
UNIVERSALIZAÇÃO E FOCALIZAÇÃO – DILEMAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DIRECIONADAS ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	143
<b>SEÇÃO II - OUTROS OLHARES SOBRE DEFICIÊNCIAS, CONTEXTOS E COTIDIANOS ESCOLARES .....</b>	<b>163</b>
ESPAÇO, ESPAÇO ESCOLAR E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS ACERCA DE DISCIPLINA, SUBALTERNIDADE E EXCLUSÃO.....	165
ESCOLARIZAÇÃO E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: ESVAZIAMENTO DO SENTIDO DE CURRÍCULO .....	187
PERSPECTIVAS DE PERTENCIMENTO E SUBJETIVAÇÕES DE JOVENS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR .....	213
EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	229
<b>SEÇÃO III - OUTROS OLHARES SOBRE DEFICIÊNCIAS E DIÁLOGOS TRANSVERSAIS .....</b>	<b>247</b>
EDUCAÇÃO DO CAMPO E ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA – DELINEAMENTO DO DEBATE ACADÊMICO ....	249
EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS NEGRAS COM DEFICIÊNCIA: A INTERSECCIONALIDADE COMO FERRAMENTA DE INVESTIGAÇÃO CRÍTICA .....	275
EXPERIÊNCIA ESTÉTICA, ACESSIBILIDADE CULTURAL E SETOR EDUCATIVO: PROBLEMATIZAÇÕES E PROPOSIÇÕES.....	299
REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS DE LAZER E O ATENDIMENTO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA .....	327
TRAJETÓRIAS DE VIDA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: NOTAS SOBRE O USO DE ENTREVISTAS .....	345
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENTRECruzAMENTO DA DEFICIÊNCIA ENQUANTO VIVÊNCIA PESSOAL E OBJETO DE PESQUISA .....	367
<b>SOBRE OS AUTORES .....</b>	<b>385</b>



## CENÁRIOS DE PESQUISAS: AS DEFICIÊNCIAS COMO QUESTÃO

Shirley Silva

### ***Não Somos Melhores***

*A vida repartida dia a dia  
com quem vinha querendo que a vida  
pudesse um dia ser vida,  
posso dizer que alguma coisa aprendi  
(primeiro com amargura,  
depois com essa dolorida lucidez  
que nos ensina a ver nossa feiúra).  
Aprendi, por exemplo, que não somos  
os melhores. Custou mas aprendi.  
Tempo largo levei para enxergar  
que era de puro desamor a chama  
que crescia no olhar companheiro.  
Não somos nem melhores nem piores.  
Somos iguais. Melhor é a nossa causa.  
Todos os que chegamos dessas águas  
barrentas e burguesas, para dar  
(pouco soubemos dar) uma demão  
na roda e transformar a vida injusta  
dos que conhecem mesmo a banda podre,  
mostramos a nós mesmos, mais que aos outros,  
a face verdadeira que levamos.  
É repetir: melhor é a nossa causa.  
Mas no viver da vida, a vida mesma,  
quando é impossível disfarçar,  
quando não se pode ser nada mais  
do que o homem que a gente é mesmo,  
na prática cotidiana da chamada vida,  
que é verdadeira prática do homem,  
fomos sempre e somente como os outros,  
e muitas vezes como os piores dos outros,  
os que estão do outro lado,  
os que não querem, nem podem, nem pretendem  
mudar o que precisa ser mudado  
para que a vida possa um dia  
ser mesmo vida, e para todos.*

Mello (1986, p. 25-26)

Estabelecer uma questão para o desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica exige da pesquisadora e do pesquisador um conjunto de elementos que a deem a mesma consistência e pertinência como um objeto de estudo e de aprofundamento. Para tanto, esses aspectos não devem estar somente em uma pergunta bem formulada, inquietante e inovadora, ou em uma resposta a um problema social, mas também em como a pesquisa, ao trazer elementos teóricos, analíticos, de correlação e de compreensão do cenário em que se desenvolve, permite a produção de novos dados, olhares e perspectivas para outros estudos que, direta ou indiretamente, tenham relação com o mesmo tema.

É possível dizer que uma das principais tarefas de uma pesquisa acadêmica é desestabilizar o conhecimento e as análises já produzidos sobre sua temática ou, ao retomar questões já amplamente debatidas e investigadas, fornecer novos elementos contributivos e de adensamento.

O Grupo de Estudos e Pesquisas: Diferenças, Deficiências e Desigualdades – Intersecções no Campo da Educação, por meio da produção acadêmica dos seus membros, tem procurado apresentar as complexidades e os atravessamentos existentes quando as situações de deficiências estão no centro do debate. A partir de objetos de estudo e perspectivas teórico-metodológicas diversos, suas pesquisas problematizam, tensionam e fazem emergir a profundidade de suas temáticas.

As situações de deficiências impõem modos de ser e de estar precarizados a uma parcela significativa das pessoas aí circunscritas, manifestando-se nas muitas formas de viverem as relações sociais. A subalternidade e a opressão associadas à precarização, entre tantos outros fatores, qualificariam as situações de exclusão, que são resultantes não de contextos individuais ou particulares, mas do processo social em que se inserem aquelas e aqueles cuja expressão é considerada fora da ordem e dos discursos naturalizados como oficiais.

Este livro apresenta uma coletânea de debates produzidos por pesquisas que têm como temática a questão das diferenças, das deficiências e das desigualdades no campo da educação, assim como no das artes, do lazer e da antropologia. Evidencia-se, ao longo

dos capítulos, a exigência de um olhar atento para a trajetória que se coloca para e nessa produção, de modo a não ocultar, mas fazer sobressair, particularmente em relação às deficiências, o caráter multifacetado do tema, marcado por tangenciamentos teóricos, sociais, políticos, culturais e econômicos e por intersecções com questões de gênero e raça. Desse modo, além da profundidade analítica de cada autora ou autor sobre o objeto desenvolvido, encontram-se aqui os processos que definiram tanto os seus questionamentos quanto os caminhos tomados diante de entraves e atravessamentos.

Respaldadas nos próprios campos da ciência que tomam as deficiências como objeto de estudo e nas políticas sociais que buscam responder às necessidades e às demandas das pessoas aí situadas, as pesquisas a seguir trazem contribuições que podem subsidiar e instigar novas produções sobre o tema.

Em suas análises, os capítulos desta publicação transversalizam questões legais; diretrizes de políticas públicas, com ênfase nas educacionais; cotidianos escolares; questões curriculares; trajetórias escolares; processos de subjetivação; o espaço vivido; campos diversos, como artes, lazer, antropologia e Educação do Campo; e questões raciais. Ainda que transitem pelos eixos focais definidos, esses capítulos estão organizados em três seções: Outros olhares sobre deficiências e políticas educacionais; Outros olhares sobre deficiências, contextos e cotidianos escolares; e Outros olhares sobre deficiências e diálogos transversais.

Inaugura a primeira seção *Primeira infância e as situações de deficiência: a constituição do direito à educação*, de Cleber Nelson de Oliveira Silva, que parte de pesquisa realizada para trazer elementos para o debate da constituição, pelo Estado brasileiro, do direito à educação na primeira infância de crianças com deficiência, evidenciando os tensionamentos históricos e políticos para a consolidação do modo como se apresenta na política educacional atual. Isso porque, como nos informa o autor, o lugar de apagamento das crianças nos itinerários da concretização do direito de acesso à escola é ainda mais explícito em relação àquelas com deficiência.

Em seguida, as terminologias e os conceitos utilizados pelos organismos internacionais em suas produções acerca das políticas públicas direcionadas às pessoas com deficiência norteiam o texto de Rodrigo Hissashi Tsuzuki, *Desigualdades e pessoas com deficiência: debate silenciado pela promoção da inclusão*. No exercício de compreender tais formulações em pesquisa já concluída, ele destaca como o debate sobre as desigualdades – elemento crucial para pensar as políticas públicas destinadas a essa parcela da população – é substituído pela “inclusão”, o que teria uma influência direta nas proposições apresentadas para diversas áreas. O autor observou, de forma genérica, esse mesmo processo nas produções acadêmicas sobre a temática.

Em *Intelectuais na educação: experiências educacionais de professoras pioneiras na institucionalização da escolarização de pessoas com deficiência no estado do Pará*, Roseane Rabelo Souza Farias, ao apresentar parte de uma análise feita em pesquisa anterior, aponta o processo de mobilização de ideias e modelos pedagógicos impulsionado pelas docentes entrevistadas, que contribuem, assim, para a produção de conhecimento. Ela propõe pensá-las como intelectuais da educação, uma vez que suas atuações acabaram por estruturar a institucionalização da escolarização de pessoas com deficiência.

Em sua pesquisa em desenvolvimento, Sandra Rodrigues da Silva Chang, por sua vez, investiga como o debate entre a educação profissional e a Educação Especial tem sido conceituado e analisado. Em *A educação profissional de pessoas com deficiência sob a perspectiva da produção acadêmica brasileira*, ela conclui que a educação profissional vem sendo tratada majoritariamente como meio de acesso ao mundo do trabalho ou ao emprego formal, problematizando a necessidade de uma discussão mais aprofundada e com interfaces com a Educação Especial.

*O avesso de um direito – representações sobre escolarização e pessoas com deficiência inscritas em cotidianos educacionais*, de minha autoria, procura analisar trajetórias escolares de pessoas com deficiência matriculadas no Ensino Fundamental a partir de suas documentações escolares, criando *scripts* que se antepõem, se sobrepõem e acabam por materializar suas experiências de escolarização.

Por fim, *Universalização e focalização – uma análise a partir das políticas educacionais direcionadas às pessoas com deficiência*, de Virgínia Gonçalves de Oliveira, apresenta uma análise da transitoriedade entre esses dois conceitos na formulação de políticas educacionais direcionadas às pessoas com deficiência, temática central de pesquisa concluída pela autora. Por meio do exame das proposições presentes nesses documentos, ela identifica como o debate da universalização do direito das pessoas com deficiência à educação, ainda que se apresente como princípio, se operacionaliza por ações que ora uniformizam e padronizam as diferenças, ora são dirigidas a grupos específicos de forma apartada da educação comum.

Na segunda seção, o debate sobre o espaço escolar é redimensionado na análise apresentada por Douglas Vitorio Pavan a partir de pesquisa já finalizada, com contribuições que o problematizam não só do ponto de vista de sua composição arquitetônica, mas sobretudo por ser um lugar de disciplina, controle e vigilância. Em *Espaço, espaço escolar e pessoas com deficiência – aproximações necessárias acerca de disciplina, subalternidade e exclusão*, o pesquisador faz apontamentos, a partir de contribuições teóricas das ciências sociais, sobre o espaço escolar como produção social, cultural e econômica, ou seja, como produto de relações com os desviantes.

No cotidiano da escolarização de pessoas com deficiência, surgem também questões curriculares concernentes à função social da escola, materializadas especialmente na presença e na permanência desses alunos no Ensino Fundamental. Fábio Junio da Silva Santos, em *Escolarização e pessoas com deficiência: esvaziamento do sentido de currículo*, parte de pesquisa desenvolvida ao realizar uma revisão da produção acadêmica sobre o tema nas últimas duas décadas, e aponta um possível esvaziamento do debate sobre o sentido de currículo, o que impactaria a própria concepção da função social da escola.

O papel da escola e a experiência de escolarização, por sua vez, delimitaram a pesquisa de Letícia Paloma de Freitas Pereira Silva, apresentada em *Perspectivas de pertencimento e subjetivações de jovens com deficiência no contexto escolar*. A partir de entrevistas com jovens e adultos com deficiência intelectual, o capítulo traz relatos de suas trajetó-

rias no espaço escolar e de como são formuladas, moldadas e enquadradas as perspectivas de pertencimento e as subjetivações das situações de deficiência, assim como de que modo essas perspectivas e concepções são introjetadas por eles. As narrativas, segundo a autora, indicam uma maquinaria escolar “produtora de deficiências”.

Ubirajara da Silva Caetano fecha a seção com *Educação física na educação infantil: interação e comunicação com crianças com transtorno do espectro autista*. Por meio da análise aprofundada de um diário de campo produzido em sua pesquisa sobre a interação e a comunicação com crianças com transtorno do espectro autista em aulas de educação física, o autor faz uma necessária reflexão sobre o trabalho pedagógico docente para que as práticas escolares não subsidiem práticas excludentes. Ele retoma de seus registros as dinâmicas do trabalho pedagógico e o trato com as diferenças que podem assumir marcações simbólicas de exclusão, impactando o exercício do direito à educação.

Introduz a terceira seção o capítulo de Cristiane Lopes Rocha de Oliveira, cujo tema central é uma análise da escolarização de pessoas com deficiência vinculada a contextos não urbanos, como na *Educação do Campo*, parte integrante de pesquisa em desenvolvimento. Por meio de um olhar plural e interseccional, a autora busca delinear o debate acadêmico realizado sobre essa modalidade, que, por vezes, é pensada de forma independente pela política educacional. *Educação do Campo e escolarização de pessoas com deficiência – delineamento do debate acadêmico* se debruça sobre uma década da produção de dissertações e teses que indicam justamente a existência dessa dicotomia.

Em seguida, *Educação e escolarização de pessoas negras com deficiência: a interseccionalidade como ferramenta de investigação crítica*, de Georgton Anderson da Silva, traz à tona a importância da interseccionalidade para pensar situações em que se operam diferentes opressões, tema central da pesquisa que desenvolve. Para isso, ele não apenas discute raça e deficiência como marcadores sociais, mas questiona os dados das políticas educacionais a partir desses marcadores, ou seja, a necessidade de se considerar tal complexidade ao analisar as informações produzidas sobre as pessoas negras com deficiência, sob o risco de haver enviesamento ou particularização.

O capítulo *Experiência estética, acessibilidade cultural e setor educativo – problematizações e proposições*, de Karen Cristina Celotto Montija, contribui com uma importante reflexão sobre a experiência estética com a arte quando se fala em acessibilidade cultural, temática central de sua pesquisa em andamento. A autora estrutura sua busca por novas ferramentas subsidiárias para a experiência estética e destaca que uma fruição artística mais profunda ou íntima pode fazer parte dos repertórios de acesso das instituições culturais, ao lado dos repertórios já estabelecidos de ordem física e comunicacional. É apontada, ainda, a importância dos setores educativos nessa ação.

Já Laura Juliana de Melo Silva tem o lazer como o foco de sua pesquisa. Em *Reflexões sobre políticas públicas de lazer e o atendimento de pessoas com deficiência*, ela faz uma revisão de literatura que mostra que a temática é praticamente inexistente quando correlacionada às pessoas com deficiência. A ausência do debate também foi constatada por meio da análise de trabalhos apresentados em congressos acadêmicos sobre o campo e da realização de entrevistas com familiares de pessoas com deficiência, que apontaram, nesse caso, a institucionalização do lazer pelas “escolas especiais”, tratado como ocupação do “tempo ocioso” desses alunos.

Pedro Lopes contribui para a terceira seção apresentando, por meio de pesquisa etnográfica, a construção de narrativas, formas de classificação e categorias de diferença que se mobilizam nos cotidianos das pessoas com deficiência intelectual, assim como o modo como impactam as noções de pessoa, independência e autonomia produzidas no interior dessas formulações. Em *Trajetórias de vida de pessoas com deficiência intelectual: notas sobre o uso de entrevistas*, o pesquisador fala também sobre a necessária clareza de definição de elementos norteadores e conceituais antes do uso de entrevistas e trajetórias pessoais como ferramentas metodológicas.

A partir da escrita da vivência e da sua experiência como pessoa com deficiência que transita entre a academia e a escola, Talita Delfino fecha a publicação com *Desafios e possibilidades no entrecruzamento da deficiência enquanto vivência pessoal e objeto de pesquisa*. A autora expõe como esse entrecruzamento vem se constituindo desde o seu

processo pessoal de escolarização na Educação Básica, formação no Ensino Superior e atuação profissional até culminar na proposta de uma pesquisa acadêmica que busca contribuir para a visibilização do protagonismo das pessoas com deficiência na construção de pesquisas no campo da educação.

Com essas produções articuladas por pesquisas acadêmicas já concluídas ou em andamento, espera-se poder contribuir para o próprio campo da pesquisa educacional e para outras áreas que tomam a questão das deficiências como objeto central. Sobre-tudo, o objetivo é fomentar a produção de novos olhares, recortes e modos de pensar e problematizar as situações que se produzem em torno dessas áreas e dessas pessoas.

## **Referências**

MELLO, T. Não Somos Melhores. *In*: MELLO, T. **Poesia comprometida com a minha e a tua vida**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986. p. 25-26.

# Outros olhares sobre deficiências e políticas educacionais



**Seção I**



## **PRIMEIRA INFÂNCIA E AS SITUAÇÕES DE DEFICIÊNCIA: A CONSTITUIÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO<sup>1</sup>**

Cleber Nelson de Oliveira Silva

### **Educação, desigualdade e deficiências: a instituição escolar como (re) produtora de exclusões**

A educação, representada aqui pela instituição escola, de maneira geral, organizou-se de forma quase que permanente como um lugar onde as desigualdades não foram enfrentadas ou ao menos colocadas em debate de maneira efetiva. Em vez de promover o enfrentamento – que na atualidade compreendemos como função social da escola –, a instituição escolar mostrou-se no decurso de sua história – e em muitas situações ainda se mostra – como uma (re)produtora de desigualdades e exclusões, tanto em decorrência da inconveniente seleção que fazia para que somente certas parcelas da população tivessem o direito de acessá-la quanto por conta da manutenção e contribuição sistêmica das hierarquias sociais, designando os espaços a serem ocupados em seu interior por pobres e ricos (SLEE, 2013). Em concordância com as afirmativas que Slee produz em suas pesquisas, compreende-se que a escola se tornou cúmplice na produção social da desigualdade e da exclusão, e se configurou como um espaço primordial para a contenção dos corpos e a normalização do humano.

Connel (1993) esclarece o papel de coautoria que as instituições escolares exercem na manutenção das desigualdades, indicando que a escola atua como um agente estatal em pleno movimento, o que a caracteriza como uma produtora de exclusão, e

---

I Este capítulo é um desdobramento de minha dissertação de mestrado “Primeira infância e situações de deficiências: elementos para uma análise do (não) direito à educação” (2018), desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

não uma mera reprodutora das desigualdades promovidas pela sociedade. A ênfase da pesquisadora nessa função que o Estado moderno capitalista desenvolve frente aos interesses do capital financeiro na manutenção do poder econômico e social das elites nos faz compreender os motivos pelos quais a educação formal, representada pela instituição escolar, é concebida como um aparelho ideológico de Estado e, dessa forma, se apresenta como uma instituição em permanente disputa entre as classes sociais – dominantes e subalternas.

A educação não é [...] um reflexo de desigualdades sociais ou culturais. Esta é uma imagem demasiadamente sem movimento. Os sistemas de ensino são instituições ativas. Eles estão vibrantemente envolvidos na produção de hierarquias sociais. Eles selecionam e excluem seus próprios clientes; eles expandem mercados de trabalho credenciados; eles produzem e disseminam tipos particulares de conhecimento a usuários específicos. (CONNELL, 1993, p. 27).

Dessa forma, uma reflexão sobre as circunstâncias em que o direito à educação se constituiu em nosso país, tendo como foco o grupo historicamente marginalizado das crianças com deficiência, mostra-se uma tarefa fundamental para os estudos em educação, e sobretudo para o professorado que se dedica continuamente à promoção de uma educação realmente para todos – em especial no momento histórico que estamos atravessando no campo político, em que direitos sociais conquistados por movimentos da sociedade civil, políticos e acadêmicos, através de grandes lutas, são colocados em dúvida quanto aos seus princípios, funções e necessidade.

### **Crianças com deficiência, direito social e direito à educação: sua história nas Cartas Constitucionais do Brasil**

Na busca por referências que nos designassem os momentos da história nos quais os conceitos de direitos sociais passam a fazer parte dos debates da própria sociedade civil, de pesquisadores da academia e de políticos – e nos quais o direito à educação es-

colar é pautado como primordial para o acesso a tantos outros direitos –, encontramos trabalhos que exaltam os princípios democráticos e de defesa dos direitos humanos de forma universal. Entre esses trabalhos estão os textos de Bobbio (1992), Comparato (1997), Horta (1998), Oliveira (2007) e Duarte (2007).

Sob a perspectiva desse grupo de autores, pode-se observar, e destarte compreender, como as crianças com deficiência e a primeira infância são apresentadas ou invisibilizadas nas produções normativas realizadas pelo Estado e suas instituições auxiliares, permitindo-nos traçar um panorama geral sobre qual lugar social essa infância marcada pelas deficiências tem ocupado, e sobre como o Estado foi atrelando-a a um sistema de direitos que se consolida através de políticas públicas, como é o caso da educação.

Podemos compreender os direitos sociais como um símbolo que retrata os avanços empreendidos pela sociedade na busca de garantias mínimas para uma vida mais digna. Esses avanços, em grande parte representados nos textos normativos, resultaram das profundas transformações pelas quais a sociedade global passou ao longo de sua trajetória – em especial após o término da Segunda Guerra Mundial, em 1945, mesmo ano em que foi proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Para Bobbio (1992), existe uma relação entre a produção e o desenvolvimento dos direitos sociais e as transformações que a sociedade atravessa ao longo de sua história; e a expressão mais evidente dessa relação é que, quanto mais numerosas são as exigências por direitos sociais, mais profundas e rápidas são as transformações que a sociedade permeia, especialmente no que diz respeito à consolidação de serviços sociais empreendidos pelo Estado.

Diante da análise de Bobbio, o Estado deve estabelecer condições para que ultrapassemos os direitos primários – como os direitos à vida, à liberdade e à propriedade privada – e cheguemos àquilo que Horta (1998) e Duarte (2007) nos apresentam como uma nova categoria de direitos – os acessos à educação, ao trabalho e à saúde, independentemente de gênero, raça, credo, idade, classe social ou presença de deficiência.

Para Duarte (2007), as novas demandas sociais que se impunham aos Estados, diante da nova configuração social ditada com o fim da segunda guerra mundial, determinaram uma nova organização dos poderes públicos, que mais tarde ficaria conhecida como Estado de bem-estar social, ou Estado social de direito. Para implementação dessa nova configuração dos serviços públicos, este Estado deveria desenvolver

[...] uma série de tarefas tendentes à realização de finalidades coletivas – as quais não se limitavam à produção de leis ou normas gerais (como ocorre no Estado de direito liberal); tampouco à garantia de participação popular no processo de tomadas de decisões (exigência do Estado democrático de direito). No Estado social de direito, é a elaboração e a implementação de políticas públicas – objeto, por excelência, dos direitos sociais – que constituem o grande eixo orientador da atividade estatal, o que pressupõe a reorganização dos poderes em torno da função planejadora, tendo em vista a coordenação de suas funções para a criação de sistemas públicos de saúde, educação, previdência social etc. (DUARTE, 2007, p. 694).

Para Comparato (1997), em face desses novos preceitos que passam a orientar parte das estruturas estatais, as funções dos governos não cabem somente na deliberação de normas gerais, mas sobretudo na promoção de direitos sociais e na realização completa do Estado social e democrático de direito – ou seja, consolidar tais direitos sociais por meio de intervenções diretas, oriundas de políticas públicas que possam suprir as demandas da sociedade, entendida em toda a sua diversidade cultural, étnica, política e religiosa.

Nessa perspectiva de um novo Estado, a educação, uma das principais vertentes desse novo modelo de organização, teve ampliada a discussão acerca de sua garantia para todos os cidadãos. Bobbio (1992) afirma que, após 1948, os Estados passaram a debater e enfrentar os desafios para dispor das garantias necessárias para que o direito social de acesso à educação fosse difundido nos seus limites geográficos, políticos e econômicos, fazendo com que uma verdadeira avalanche de cartas constitucionais previsse o direito

à instrução. Podemos verificar, a partir da análise das diferentes cartas constitucionais que tivemos, que os direitos sociais seguiram no Brasil um trajeto pouco similar ao dos países europeus.

Sob o governo imperial de Dom Pedro I, foi proclamada a primeira Constituição do país, agora independente do Reino Unido de Portugal. As observações feitas por Oliveira (2007) em sua pesquisa acerca do direito à educação nas cartas constitucionais nos apontam que, apesar de o Brasil ter se tornado um dos primeiros países do mundo a concretizar – em sua Carta Magna de 1824 – a gratuidade da educação, isso pouco contribuiu para o avanço do acesso do povo à escola no território recentemente independente, mesmo inscrevendo a importante decisão de tornar o ensino primário gratuito.

A mais significativa está presente na Declaração dos Direitos do Cidadão. “Artigo 179 – A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte: [...]. *A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos*”. (BRASIL, 1986 *apud* OLIVEIRA, 2007, p. 16-17, grifo nosso).

Oliveira (2007) ainda destaca que a escola era garantida para os “cidadãos”, o que excluía outra grande parcela da população – os escravizados, as mulheres e as crianças anormais. Essas últimas, nesse período histórico, quando abandonadas pelas famílias, geralmente muito pobres, eram abrigadas em instituições quase sempre ligadas à igreja católica, ficando assim apartadas do convívio social e eximidas de qualquer direito, inclusive os civis e políticos, exatamente por serem consideradas frutos da corrupção e do pecado (LOBO, 2008), criaturas dignas de piedade, mas não de cidadania.

Durante o período republicano, assistiu-se a uma aproximação das políticas nacionais aos preceitos da social-democracia que se expandia pela Europa, com destaque para países como Alemanha e Rússia. Esses preceitos significaram uma ampliação dos direitos trabalhistas, conforme podemos constatar em Oliveira (2007) e Cury, Horta e Fávero (2001). Inicialmente, em nossa Constituição Federal Republicana de 1891, observa-se

um movimento no sentido de reaproximação dos direitos civis, estagnando aqueles que tangenciavam os direitos sociais e se afastando das perspectivas que despontavam na Europa, como as dos direitos à educação e à saúde. Tendo como alicerce os cânones de “uma visão individualista oriunda do liberalismo, que determinou a derrota das poucas emendas que propuseram o ensino obrigatório” (OLIVEIRA, 2007, p. 17), a Carta Constitucional dos republicanos confirmou sua postura de afastamento em relação à ampliação do direito à educação por parte da população brasileira. Ainda para Cury, Horta e Fávero (2001), a Carta Magna de 1891 teve

[...] como base a inflexão não-intervencionista sobre o indivíduo, sobre a propriedade e sobre o mercado. A partir de um regime político recém-extinto, baseado na desigualdade conformada até à escravidão, erige-se um postulado de “sociedade de iguais”. Mas, como que a ignorar as expressões sociais de negros recém libertos, caboclos e índios, a Constituição passou ao largo desta realidade. (FÁVERO; CURY; HORTA, 2001, p. 5-6).

A recém-nascida república brasileira teve sua primeira organização política e social pautada em preceitos liberais que não se dispunham a travar embates para a consolidação de um estado social-democrático, reafirmando os velhos costumes das oligarquias do país, que buscavam incessantemente a marginalização e a repressão, a subjetivação de negros, indígenas, pessoas com deficiência e crianças, culminando no aprofundamento das desigualdades que por aqui já eram abissais. Nesse novo cenário político do país, mais uma vez a educação, como direito social, é deslocada para um plano inferior das prioridades do governo, confirmando a tese de Cury, Horta e Fávero (2001) do papel retrógrado dessa Carta Magna.

E, sob o ímpeto de um Estado federativo e não-interventor nas relações contratuais e acelerando as ilusões de uma generalizada “sociedade de (indivíduos) iguais”, a educação escolar primária sequer conseguiu evocar para si, ou melhor,

reinscrever o princípio da gratuidade, tal como rezava a Constituição Imperial de 1824. (CURY; HORTA; FÁVERO, 2001, p. 5-6).

É somente com a entrada do século XX, mais precisamente no ano de 1930, que os debates acerca da gratuidade e da obrigatoriedade da educação se apresentam de forma mais premente nos discursos e articulações políticas. A decadência da República Velha, ou Primeira República, se mostra intransponível; os ideais liberais já não se sustentam diante das demandas de uma sociedade que vem se transformando substancialmente, em especial com o aumento dos grandes centros urbanos do país. A Revolução de 1930, que trazia em seu bojo a promessa de modernidade ao Estado brasileiro, acaba por fundamentar um papel central à educação na construção do novo país. E nesse contexto, mais precisamente em 1932, é proclamado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que, em suma, defende que

[...] a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação [...] A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e que estejam em condições de recebê-la. Aliás, o Estado não pode tornar o ensino obrigatório sem torná-lo gratuito. A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos, é mais necessária ainda na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem, cuja educação é frequentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais e pelas contingências econômicas. (Manifesto dos Pioneiros da Educação da Escola Nova, 2006).

Foi nessa década, pressionado pelos movimentos sociais e institucionais – como a Associação Brasileira de Educação e a Federação do Trabalho do Distrito Federal<sup>2</sup> –, por grupos de intelectuais – como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquete Pinto e Cecília Meireles – e por uma gama de deputados – como Prado Kelly –, que o governo central focalizou a educação e, contrariando os pressupostos liberais da Velha República, passou a defender uma presença mais direta do Estado na escola pública, chegando ao ponto de parlamentares liberais cederem aos apelos sociais, conforme afirma Horta (1983).

A intervenção do Estado em educação era aceita, e mesmo defendida pelos pensadores clássicos do liberalismo. A educação, com efeito, se situa ao nível das atividades que são consideradas como sendo de interesse geral [...] Esta intervenção, para os liberais, deve se concretizar pela utilização de dois mecanismos fundamentais: a criação e manutenção de escolas por parte do Estado e a promulgação de uma legislação específica para a educação. (HORTA, 1983, p. 205).

A década de 1930 tem grande importância para a história da educação brasileira. Foi no ano de 1930 que o Ministério da Educação e Saúde foi criado, contaminando o processo da nova constituinte, que ocorre de 1933 a 1934. Para Oliveira (2007), a construção da nova Constituição definiu os marcos institucionais do país e, por tal importância, foi palco de imensa disputa política, todavia traria em seu texto avanços de caracteres incontestáveis no que tange aos direitos sociais.

Inspirada na Constituição Alemã de 1919, a chamada Constituição de Weimar, e na Constituição Espanhola de 1931, a Constituição de 1934 incorporou os direitos sociais aos direitos do cidadão. [...] Pela primeira vez, um texto constitucional brasileiro dedicaria um capítulo à educação, tratando de temas que, a partir de então, seriam incorporados a todos os demais. Relativamente à declaração do direito à educação, o Art. 149 estabelece que “A educação é um direito de todos

---

2 O Distrito Federal, capital do país, localizava-se na cidade do Rio de Janeiro.

e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica na Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana”. (OLIVEIRA, 2007, p. 18).

O artigo 150 dessa Constituição consagra o princípio da obrigatoriedade, a regulamentação para a elaboração de um Plano Nacional de Educação, “o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos, e a tendência à gratuidade do ensino ulterior ao primário” (Horta, 1998, p. 18). Apesar dos avanços evidentes que a Constituição de 1934 representou para a educação, como nos apresentou Horta (1998), Oliveira (2007) e Cury, Horta e Fávero (2001), outras questões importantes para a garantia desse direito social ficaram de fora, tais como:

[...] a incorporação do direito público subjetivo, como havia sido defendido por Prado Kelly<sup>3</sup>, [...] a previsão de responsabilização criminal das autoridades responsáveis pelo não atendimento, como havia proposto a Federação do Trabalho do Distrito Federal. (HORTA, 1998, p. 18).

Vale ressaltar que os debates no Brasil e em grande parte do mundo se limitavam à instrução primária. Já as discussões sobre os processos educativos destinados à primeira infância – em desenvolvimento nas experiências de grandes pesquisadores da educação, como Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Wilhelm August Fröbel, Jean-Ovide Decroly, Maria Tecla Artemisia Montessori, Célestin Freinet, John Dewey, Mário de Andrade, Lourenço Filho e Anísio Teixeira – eram desconsideradas por nossas autoridades políticas, limitando-se às experiências locais, como os parques infantis (PIs) na cidade de São Paulo. Em relação à educação das pessoas com deficiência, a prática médico-higienista, que focalizava mais as patologias e a constituição biológica do que os processos de aprendizagem,

---

3 Eleito deputado federal à Assembleia Constituinte de 1933. Advogado, jurista, jornalista e magistrado foi um dos que mais defenderam a inclusão do direito subjetivo à educação na Constituição Federal de 1934.

continuava a ser usual nas instituições exclusivamente destinadas aos anormais.

Os avanços sociais da Constituição de 1934, em especial aqueles relativos à educação, duram pouco tempo. Num golpe de estado, em 1937, o então presidente Getúlio Vargas consegue expandir seu mandato, que perdurará até 1945. Ainda em 1937, foi redigida uma nova Constituição, inspirada na carta polonesa. Neste novo texto há uma evidente desresponsabilização do Estado no que se refere à efetivação do direito à educação, passando o tema a constar na parte relativa à família, sendo essa sua primeira responsável – cabendo ao poder público a ação subsidiária.

As omissões da Carta de 1937 também atingem os ideários no que se refere à gratuidade, à integralidade e à ampliação do direito para os estudos ulteriores ao primário. Quanto às ideias de uma política educacional para a primeira infância – como as que vinham sendo realizadas por Mário de Andrade em São Paulo –, essas se limitam a experiências locais, visto que nem a instrução primária foi pautada como primazia do Estado. Por fim, o debate sobre o direito das pessoas com deficiência de acessarem a escola sequer era realizado, visto que essas pessoas continuavam invisíveis ao Estado e à sociedade.

Em 1946, após o regime de exceção imposto pelo Estado Novo de Getúlio Vargas, uma nova Constituição é promulgada. Sob os ventos do pós-guerra<sup>4</sup> e os ares de redemocratização do país, a nova Carta Magna ressuscita alguns pontos importantes que a Constituição de 1934 trazia referentes à garantia de direitos sociais, entre eles o direito à educação.

Como observa Horta (1998), Cury, Horta e Fávero (2001) e Oliveira (2007), a Constituição Federal de 1946 avança novamente no que se refere aos direitos à educação, mas também reassume posições liberais, muitas delas ligadas ao caráter privatista da igreja católica, contidas na Constituição de 1937. Diante da omissão federal quanto à sua responsabilidade para com o ensino público, muitos dos textos das constituições estaduais – como a de Mato Grosso, que previa o ensino primário obrigatório para todas

---

<sup>4</sup> Refere-se à Segunda Guerra Mundial, que perdurou por seis anos, de 1939 a 1945.

as crianças de 7 a 14 anos, e a de São Paulo, que previa o ensino oficial gratuito em todos os graus e que foi repetida pelas cartas estaduais do Rio Grande do Sul, do Rio Grande do Norte e da Bahia – mostraram-se mais avançados que o da Constituição Federal, chegando a trazer o princípio da obrigatoriedade aos adultos, “de forma a assegurar uma política de alfabetização obrigatória” (HORTA, 1998, p. 20).

Sobre o direito à educação para crianças com menos de 7 anos e para pessoas com deficiência, não se encontra qualquer registro de debate ou inferência nesses documentos, seja na Constituição Federal, seja nas constituições estaduais. O máximo que se encontra é a lei trabalhista, que passa a obrigar empregadores a ofertar locais de acolhimento para os filhos das mulheres trabalhadoras no período de amamentação. Ressalta-se aqui que o Estado, quando estava presente no que se refere a pessoas com deficiência, agia como um agente financiador das ações que instituições de caráter filantrópico, grande parte delas ligadas à igreja, destinavam a essas pessoas, quase sempre pautadas em princípios de normalização, contenção dos corpos e higienização.

De 1946 ao início de 1964, o país passa por um período de democracia, sob a influência da Constituição Federal de 1946. Em 31 de março de 1964, deflagrou-se o golpe militar que derrubou o governo eleito do então presidente João Goulart (CASTRO, s/d), instaurando-se um regime totalitário, distorcendo totalmente a Constituição e criando artifícios juridicamente inexistentes e inválidos. Em 1967, após as inúmeras incoerências do governo militar para com a Carta Constitucional vigente, é promulgada uma nova Constituição Federal. Oliveira (2007) afirma que, mesmo tendo sido enviada ao congresso para apreciação e discussão, o tempo e a forma constrangedora de como tal processo se deu fizeram com que os deputados aprovassem o texto do governo; nele, a educação era tratada no artigo 168: o Estado mais uma vez se posicionava como subsidiário à responsabilidade familiar, trazendo o ensino dos 7 aos 14 anos como obrigatório e gratuito, e o ensino ulterior ao primário como gratuito somente para aqueles que demonstrassem aproveitamento necessário e falta ou insuficiência de recursos para custeá-lo, desenvolvendo a ideia de bolsa de estudos no lugar da gratuidade.

Em mais uma ocasião não se faz presente qualquer menção à educação para a primeira infância e ao direito à educação para pessoas com deficiência na Carta de 1967, que repete suas antecessoras nessas questões.

A pesquisa de Cury, Horta e Fávero (2001) resume o conteúdo da Constituição Federal de 1967, que demonstrou poucos avanços na garantia de uma educação pública de direito a todos os brasileiros.

Alguns pontos [...] merecem destaque: a *vinculação orçamentária*, a *gratuidade*, a *obrigatoriedade* e o *ensino religioso*. Em nome de uma programação orçamentária, realizada “tecnicamente” e efetivada em nome de uma racionalidade que equilibraria as disparidades regionais, a vinculação orçamentária desaparece do texto constitucional. A gratuidade universal volta ao texto, como sempre, restrita ao ensino primário. A gratuidade para o ensino médio e superior sê-lo-ia apenas para os que comprovassem insuficiência de recursos. Dentro da questão da gratuidade se impôs a discussão sobre as bolsas de estudo. Ao final o que se aprovou foi a introdução do mecanismo de mérito demonstrado pelo “efetivo aproveitamento” e o mecanismo das bolsas como substitutivo da gratuidade. [...] Também constou da discussão o tema do sujeito da obrigatoriedade, retomando-se a polêmica entre Família x Estado nesta questão. Se houve clareza quanto à obrigação dos pais, “o dever do Estado em matéria de educação não se inscreverá na Constituição de 1967, como não havia se inscrito nas Constituições anteriores”. (CURY; HORTA; FÁVERO, 2001, p. 19-20, grifos dos autores).

Em suma, verificamos que a Constituição Federal de 1967 é tão retrógrada quanto as anteriores, salvo a de 1934. Os direitos sociais, até então alcançados por meio de lutas incansáveis do povo brasileiro, estavam ameaçados pelo regime totalitário do governo militar, assim como os direitos de primeira geração, ou seja, os civis e políticos.

A Emenda Constitucional (EC) nº 1 de 1969 vem tratar da educação no artigo 176 e reconhece, pela primeira vez em nível constitucional, a educação como “direito de

todos e *dever do Estado*” (OLIVEIRA, 2007, p. 22, grifo do autor). Com a promulgação da Lei nº 5.692 de 1971, que estabeleceu as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo grau (LDB/71), amplia-se a obrigatoriedade e gratuidade da escolarização para um ensino em 8 anos com a criação do ensino de primeiro grau, substituindo o chamado ensino primário. Em relação à educação de crianças com menos de 7 anos, a LDB/71 faz somente uma citação em seu artigo 19, § 2º, acerca do papel dos sistemas de ensino: “[...] velarão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971), mas sem criar qualquer obrigação para o próprio Estado. Quanto às crianças com deficiência, a LDB/71, em seu artigo 9º, prevê que esses alunos, incluindo os superdotados, recebam tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos conselhos de educação de cada ente federado.

Esse “tratamento especial”, já realizado por instituições assistenciais e filantrópicas de cunho privado – como a Sociedade Pestalozzi, atual Associação Brasileira de Assistência e Desenvolvimento Social, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) –, só valeria para as crianças matriculadas nas escolas de primeiro grau.

Vale destacar – diante desta análise de trabalhos que discutem a consolidação dos direitos sociais, sobretudo o direito à educação pública e gratuita, como parte integrante das constituições federais do Brasil desde o Império – que em momento algum se configurou a primazia da subjetividade do direito à educação do cidadão brasileiro desde o seu nascimento. Horta (1998, p. 17) nos apresenta essa discussão sobre a subjetividade do direito à educação ao destacar os estudos do jurista Pontes de Miranda publicados em 1933.

Para obrigar os governos a assegurar a difusão do ensino, têm-se já sugerido: a) a destinação de verbas especiais, em texto constitucional; b) a destinação de percentagens das rendas arrecadadas [...]; c) o direito público subjetivo, no Estado *sem fins preciosos*; d) o direito público subjetivo no Estado *de fins preciosos*, como pretendemos. [...] A solução que é urgente para o Brasil põe-se entre as

duas tendências: o *direito à educação* direito público subjetivo e o fim precioso do Estado; a ação do indivíduo contra o Estado e o *plano de educação* como essencial à existência do Estado, em cujo *fim único* está incluída a função técnica de educar. (MIRANDA, 1934, *apud* HORTA, 1998, p. 17-18, grifos do autor).

Essa discussão, defendida por Miranda (1934) e também por Prado Kelly (1935), é oprimida e recusada na constituinte de 1933-1934 e não é considerada em nenhuma das outras constituições que se seguiram até o ano de 1988.

Assim como a subjetividade do direito à educação não foi tratada nos textos constitucionais desde 1824, a educação para as crianças pequenas e crianças com deficiência sequer foi considerada, visto que essas fazem parte do grupo invisível à aristocracia brasileira (LOBO, 2008). Esse direito de acessar a educação também só é reconhecido na Constituição Federal de 1988. Antes disso, quando discutido, era posicionado no rol das políticas sociais de caráter compensatório e rotineiramente delegado à iniciativa privada e à família (KRAMER, 1998).

### **Constituição Federal de 1988: novas perspectivas para a garantia do direito à educação de crianças com deficiências**

A Constituição Federal de 1988 é, sem qualquer objeção, a Carta Magna brasileira que mais avançou no que se refere aos direitos sociais em nosso país. Alinhando-se com a expectativa de consolidação de um Estado democrático de direito, ela se destaca também quanto ao direito das crianças e das pessoas com deficiência à educação.

Oriunda de intensas lutas sociais e políticas, a Constituição de 1988 sela o fim de um período obscuro e de violações contra os direitos civis, políticos e humanos sofridas pela sociedade brasileira – período este que hoje conhecemos como Ditadura Militar. Aversa a todos os princípios que nortearam os 20 anos de governo militar, ficou conhecida como a Constituição Cidadã, pois carregou em sua essência muitas das expectativas que o povo brasileiro ansiava por experimentar – sobretudo a consagração dos direitos

individuais e o respeito inexorável aos direitos humanos – e dedicou um capítulo inteiro aos direitos sociais (VAINER, 2010).

Dentre os direitos sociais em que a Constituição de 1988 imbricou substanciais avanços, podemos encontrar o direito à educação, destacado como um dos direitos essenciais à dignidade humana. Nossa nova Carta Constitucional também realiza outro feito inédito até então, reconhecendo a infância como momento fundamental da vida humana e que deve ser preservada pelo Estado, fato não observado explicitamente nas constituições anteriores.

Essa luz lançada tanto sobre a educação quanto sobre a infância demonstra a força que os movimentos sociais, profissionais e políticos ligados à educação e aos direitos das crianças exerceram nos constituintes. No artigo 205, que trata da educação, encontramos a seguinte garantia:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

É nesse espírito que a Constituição de 1988 se posiciona decisoriamente quanto ao direito de todos à educação, quanto à obrigatoriedade escolar e quanto ao conceito de educação como direito público subjetivo, ideia que ficou esquecida nas discussões de Miranda e Kelly em 1933 (HORTA, 1998). Outros ineditismos se configuram na Carta de 1988, tais como o princípio, previsto em seu artigo 206, da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, ou seja, a efetivação da igualdade de todos diante da lei, culminando no entendimento no ordenamento jurisdicional da garantia de acesso gratuito e permanência de crianças, jovens e adultos com deficiência nos estabelecimentos de ensino do país.

Outro fato que nunca ocorrera nas cartas constitucionais anteriores é a inclusão da educação infantil como parte integrante da educação nacional, devendo ser garantida pelo Estado: “Art. 208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a

garantia de: [...] IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 6 (seis) anos de idade” (BRASIL, 1988). Dessa maneira, a educação de crianças com menos de 7 anos já não é mais uma contingência familiar ou obrigação patronal, ela passa a ser um direito da criança e um dever do Estado.

As inovações da Constituição de 1988 se somam diante dos princípios arraigados pelos direitos sociais. A educação passa a ser considerada como base na constituição das garantias para os demais direitos. Nas palavras de Przetacznik (1985, *apud* MONTEIRO, 2003) podemos encontrar a importância que a educação passa a ter na organização social e na vida do indivíduo.

Dessa forma, o ideário da educação, que se instituiu com a Constituição de 1988 como meio fundante para a garantia de acesso a todos os demais direitos, passa a ser considerado primazia diante da organização do Estado, tendo o princípio da progressividade de direitos contido nas premissas do arcabouço jurídico e legislativo do nosso país. Tomemos como referência o artigo 208, que trata especificamente do direito à educação, e que detalhará, de forma a direcionar nas leis complementares, quais são os direitos à educação e como esta será organizada no território nacional:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; [...]

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. (BRASIL, 1988, grifos nossos).

Nessa perspectiva de consolidação e progressão dos direitos promovida pela Constituição de 1988, podemos colocar em evidência o inciso III, que pela primeira vez na história das constituições brasileiras aponta o direito de as pessoas com deficiência terem acesso e garantia de permanência na escola, preferencialmente na rede regular de ensino, através do suporte do atendimento educacional especializado<sup>5</sup>.

Aqui temos que fazer uma ressalva importante: na Constituição de 1967 houve a previsão de “atendimento especial” aos alunos com deficiência matriculados no ensino de primeiro grau, mas a Constituição de 1988 coloca de forma literal que esse atendimento será realizado preferencialmente na rede regular de ensino, o que sem qualquer dúvida é um avanço na consolidação do direito das pessoas com deficiência à educação, assim como qualquer outro brasileiro, visto que tal direito não se limita mais à matrícula em instituições filantrópicas apartadas do convívio comunitário, como até então ocorria.

O inciso IV do artigo 208 também merece destaque por trazer algo singular. Pela primeira vez a educação de bebês e crianças pequenas é citada em uma Constituição Federal, não se resumindo aos cuidados compensatórios ou ao direito da mãe ao trabalho, fazendo com que o direito à educação seja estendido à faixa etária de 0 a 6 anos de idade<sup>6</sup>, dessa forma abrindo “a possibilidade de considerá-la parte do conceito de educação ‘básica’” (OLIVEIRA, 2007, p. 26). Com as creches e pré-escolas consideradas parte da

---

5 Como dado de registro, o atendimento educacional de pessoas com deficiência no Brasil, até então, fora administrado pelo Estado principalmente por meio das políticas de conveniamento com instituições de caráter privado filantrópicas e sem fins lucrativos. Outra marca do Estado para com esse tipo de serviço foi a criação de institutos exclusivos ao atendimento dos então chamados “anormais”, tais como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, e o Pavilhão-Escola Bourneville, anexo ao Hospício Nacional de Alienados, em 1904.

6 Destaca-se que em alguns momentos, devido à temporalidade da lei, iremos tratar de educação infantil para crianças de 0 a 6 anos de idade em outras circunstâncias, também ocasionadas pela temporalidade das leis. Essa mudança na faixa etária de atendimento da educação infantil, que ora irá se apresentar de uma forma, ora de outra, se deve à promulgação da Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005 (BRASIL, 2005), que tornou obrigatória a matrícula de crianças no ensino fundamental a partir dos 6 anos de idade, e a Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006a), que ampliou o ensino fundamental de oito para nove anos, com a matrícula obrigatória aos 6 anos de idade.

educação nacional, temos como premissa o direito à educação por parte das crianças de 0 a 5 anos de idade, inclusive no que se refere ao direito das crianças com deficiência ao atendimento educacional especializado considerando a especificidade dessa faixa etária.

Conceitos fundamentais, como os do direito público subjetivo<sup>7</sup>, da gratuidade e da responsabilização da autoridade competente pela negativa do acesso à escola, trazidos pela Constituição de 1988, foram e são imprescindíveis para a consolidação do direito irrestrito de todos à educação. Podemos considerar que esses dispositivos jurídicos podem e devem ser utilizados para que pais façam a requisição de vaga em creches e pré-escolas, assim como a reivindicação ao direito de atendimento educacional especializado (AEE), se esse recurso de apoio for necessário para que a criança tenha garantidos seu pleno desenvolvimento no ambiente escolar e as condições necessárias para sua permanência. A nossa Constituição de 1988 não preza somente pelo acesso à escola regular, mas pela regularidade da frequência, ou seja, o Estado tem a obrigação de oferecer condições, sejam elas materiais, sejam elas humanas, para que o aluno permaneça na escola e tenha condições de prosseguir nos seus estudos. Essa prerrogativa favorece a garantia do direito à educação para pessoas com deficiência, visto que ações necessárias à sua permanência na escola devem ser efetivadas pelo poder público.

Nessa perspectiva de tomada do poder pelo cidadão comum no que se refere ao requerimento de seus direitos sociais básicos, Oliveira (2007) pondera que a atual Constituição vem aperfeiçoar essa explicitação dos direitos colocando em evidência uma maior precisão jurídica para os mecanismos garantidores dos direitos sociais, entre eles a educação. “Tais mecanismos são o mandado de segurança<sup>8</sup> coletivo, o mandado de

---

7 Para Bobbio (1992), quando nascem os chamados direitos públicos subjetivos é que se caracteriza o Estado de direito. “É com o nascimento do Estado de direito que ocorre a passagem final do ponto de vista do príncipe para o ponto de vista dos cidadãos. No Estado despótico, os indivíduos singulares só têm deveres e não direitos. No Estado absoluto, os indivíduos possuem, em relação ao soberano, direitos privados. No Estado de direito, o indivíduo tem, em face do Estado, não só direitos privados, mas também direitos públicos. O Estado de direito é o Estado dos cidadãos”. (BOBBIO, 1992, p. 61).

8 Consiste em garantia constitucional a um direito líquido e certo não amparado pelo habeas data nem pelo habeas corpus. O mandado de segurança será concedido quando o responsável pela ilegalidade ou abuso de poder for

injunção<sup>9</sup>, novidade legal em nossa tradição constitucional, e a ação civil pública<sup>10</sup>” (OLIVEIRA, 2007, p. 31). Todos esses princípios jurídicos são a salvaguarda do direito público subjetivo, que tem

[...] sua face *pública*, na medida em que expressa o reconhecimento de um direito que tem a ver com o interesse coletivo, e isto de tal modo que nele esteja implicado o próprio interesse do Estado. A coação social permitira, finalmente, que o direito de um *sujeito* se realizasse como um direito a um *objeto* determinado, tendo agora a mão instrumentos jurídicos para fazê-lo valer. (CURY; HORTA; FÁVERO, 2001, p. 26, grifos dos autores).

Ter um direito individual, arraigado de importância coletiva, que pode ser cobrado através de dispositivos jurídicos próprios por qualquer cidadão e por instituições que defendem o interesse público, como o Ministério Público, torna a Carta de 1988 um

---

autoridade pública ou agente de pessoa jurídica no exercício de atribuições do Poder Público. Tal remédio constitucional constitui verdadeiro instrumento de liberdade civil e política, já que permite que os indivíduos se defendam de atos ilegais ou praticados com abuso de poder (DICIONÁRIO DIREITONET). Esse dispositivo jurídico está regulamentado pelo artigo 5º, LXIX e LXX, da Constituição Federal de 1988.

9 É o procedimento judicial através do qual qualquer cidadão tem assegurado um direito fundamental garantido pela Constituição Federal, que ainda não se encontra devidamente regulamentado em lei complementar ou ordinária. É um procedimento adotado para se pleitear do Poder Judiciário a regulamentação de uma norma constitucional, que ainda não foi feita pelos órgãos competentes. O legitimado é aquele que está sendo prejudicado com tal omissão. O rito processual é o mesmo do mandado de segurança, ou seja, a ação é sumária de rito especial (DICIONÁRIO DIREITONET). Esse dispositivo jurídico está regulamentado pelo artigo 5º, LXXI, da Constituição Federal de 1988.

10 A ação civil pública, prevista na Constituição Federal e em leis infraconstitucionais, é o instrumento que tem por objetivo a proteção de interesses difusos, coletivos e individuais homogêneos. Pode ser interposta pelos órgãos ou entidades discriminadas no artigo 5º da Lei nº 7.347/85, além disso, consoante disciplina o artigo 54, inciso XIV, da Lei nº 8.906/94, o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil também tem legitimidade. Foi criada para efetivar a responsabilização por danos ao meio ambiente, ao consumidor, à honra e à dignidade de grupos raciais, étnicos ou religiosos, ao patrimônio público e social, bem como a bens e direitos que possuam valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico (DICIONÁRIO DIREITONET). Esse dispositivo jurídico está regulamentado pelo artigo 129, inciso III, da Constituição Federal, pela Lei nº 7.347/85 e pelo artigo 81 da Lei nº 8.078/90.

dispositivo que emana de certa forma as demandas da sociedade brasileira, tornando nosso país um Estado de caráter social de direito.

Diante do princípio da progressividade de direitos, outra lei que veio apoiar a conquista de direitos sociais para crianças e adolescentes foi a Lei nº 8.069, promulgada em 13 de julho de 1990, que substituiu o Código de Menores de 1979<sup>11</sup> pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), que “disciplina as ações visando à proteção judicial dos interesses difusos e coletivos” (OLIVEIRA, 2007, p. 32) da criança e do adolescente, como o próprio nome diz. O ECA vem referendar e regular muitos dos princípios que a Constituição de 1988 traz, como o do direito à educação, assim como o das responsabilidades compartilhadas entre família e Estado. Como podemos observar no texto do ECA, o direito à educação para crianças de 0 a 5 anos de idade e para aquelas que necessitam dos recursos do AEE são reafirmados, assim como o princípio da responsabilização do Estado para com a educação de todos os brasileiros, o que reforça o que observamos na Carta de 1988, ou seja, um direcionamento de cidadania às pessoas com deficiência, algo nunca observado antes.

Outras leis, por imposição da própria Constituição, vão sendo promulgadas em cumprimento do princípio da progressividade do direito social.

Assim, como decorrência da adoção do modelo de Estado social, impõe-se aos poderes públicos uma série de tarefas tendentes à realização de finalidades coletivas – as quais não se limitam à produção de leis ou normas gerais (como ocorre no Estado de direito liberal); tampouco à garantia de participação popular no processo de tomada de decisões (exigência do Estado democrático de direito). No Estado social de direito, é a elaboração e a implementação de políticas públicas – objeto, por excelência, dos direitos sociais – que constituem o grande eixo orientador da atividade estatal, o que pressupõe a reorganização dos poderes

---

11 O Código de Menores, Lei nº 6.697 de 1979, é muito mais um mecanismo de controle e punição, por parte do Estado, das crianças e jovens de até 18 anos em “situação irregular”, do que um instrumento propriamente dito que se dispôs a defender e proteger esses indivíduos das mazelas do mundo adulto na sociedade brasileira.

em torno da função planejadora, tendo em vista a coordenação de suas funções para a criação de sistemas públicos de saúde, educação, previdência social etc. (DUARTE, 2007, p. 694).

Essas leis, chamadas de complementares, foram consolidando o que se previu nos artigos da Constituição de 1988 e do ECA, assim como proporcionou a expansão desses direitos a todos os brasileiros através das políticas públicas necessárias à sua efetivação, não mais fixando-se somente no texto legal, e sim na sua concretização na vida das pessoas.

Compreendendo a história como um movimento caótico e não linear, como preconizaram historiadores clássicos como Eric Hobsbawm, Arnold Toynbee, Edward Carr e Jacques Le Goff, a reforma do estado brasileiro, de caráter neoliberal, iniciada no governo do ex-presidente Fernando Collor de Mello e amplamente desenvolvida nos dois governos do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1994 a 2001), dá início a um processo de desaceleração e intermitência dos direitos sociais previstos na Constituição de 1988. Como exemplar desse período que vivemos tão recentemente, a EC nº 14 de 12 de setembro de 1996 (BRASIL, 1996a), de autoria do executivo, alterou os incisos I e II do artigo 208 da Constituição e criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)<sup>12</sup> (BRASIL, 1996b). A criação desse fundo foi altamente prejudicial à ampliação do direito de as crianças com deficiência acessarem e permanecerem nas creches e pré-escolas, visto que não previu o financiamento da educação infantil e da educação especial, reprimindo ainda mais suas possibilidades de expansão.

O Fundef tinha como meta a universalização do ensino fundamental (EF) – com destinação financeira vinculada às matrículas no EF regular –, e essa exclusividade ofer-

---

<sup>12</sup> O FUNDEF regulamentado pela Lei nº 9.424 de 23 de dezembro de 1996 consiste em fundos estaduais, de natureza contábil, composto por quinze por cento da parcela de impostos destinados a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino pela Constituição Federal de 1988. Os montantes dos Fundos seriam destinados aos estados e municípios de acordo com o número de matrículas no ensino fundamental.

tada a essa fase da educação básica acabou por consolidar as distorções já existentes entre as demais etapas e modalidades da educação, conforme Silva (2015) nos apresenta,

[...] ao criar uma reserva de divisas que só financiava o Ensino Fundamental (EF). Durante dez anos, período de vigência do fundo, a EI e o ensino médio, assim como as modalidades de educação especial e educação de jovens e adultos (EJA), tornaram-se o “gargalo” da educação brasileira. A política de prioridade exclusiva de financiamento federal do EF levou muitos estados e municípios a atentarem-se somente a esta etapa da educação, “justificada” pela quantia de recursos recebidos do governo federal relativo ao número de matrículas no EF. (SILVA, 2015, p. 2).

Ainda no ano de 1996, o Congresso Nacional decretou a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) (BRASIL, 1996b), que retomou muitos dos princípios constitucionais referentes ao direito à educação e tornou a educação infantil primeira etapa da educação básica, assim como reafirmou a importância da modalidade da educação especial. Horta (1998) e Oliveira (2007) afirmam que a LDB/96, para explicitar o direito à educação, compila “ipsis litteris, no seu artigo 4º, os incisos I e II do artigo 208 da Constituição Federal, tal como constam da versão original de 1988” (HORTA, 1998, p. 28), sem levar em consideração as alterações impostas pela EC nº 14/1996.

Dessa forma, o artigo 4º da LDB/96 traz, tendo como foco as crianças pequenas e as crianças com deficiência:

*III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;*

*IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade. (BRASIL, 1996b, grifos nossos).*

Os incisos III e IV explicitam mais uma vez o preceito previsto na Constituição de 1988, ou seja, a gratuidade do atendimento educacional especializado aos educandos com necessidades especiais e o atendimento, também gratuito, em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade – essa gratuidade estava implícita no texto constitu-

cional. Esses dispositivos foram de fundamental importância para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas para as pessoas com deficiência e para o atendimento escolar de bebês e crianças na educação infantil.

Com o passar do tempo, apesar dos atrasos no desenvolvimento de políticas públicas de caráter social em decorrência da reforma estatal ocorrida nos anos 1990, com o princípio da progressividade das políticas públicas de caráter social, resultado das pressões sociais, as normas regulatórias do ensino foram sofrendo várias alterações. A própria LDB/96 passa por diversas modificações, trazendo novas demandas aos sistemas de ensino. Uma dessas mudanças foi a promulgação da Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 (BRASIL, 2005), que tornou obrigatória a matrícula de crianças no ensino fundamental a partir dos 6 anos de idade; e a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006a), que ampliou o ensino fundamental de oito para nove anos, com a matrícula obrigatória aos 6 anos de idade.

No ano de 2007, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva sanciona a Lei nº 11.494 (BRASIL, 2007b), regulamentando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)<sup>13</sup>, que viria a substituir o Fundef em decorrência de sua finalização após os dez anos de vigência deste. O Fundeb, mais significativamente que o seu antecessor, trouxe avanços para a educação de um modo geral – avanços esses que de forma alguma se configurariam sem as devidas pressões dos movimentos organizados da sociedade.

A lei do Fundeb especifica de forma muito clara quais etapas e modalidades da educação serão providas dos recursos do fundo, incluindo de forma deliberativa toda educação infantil, creche e pré-escola em tempo parcial e integral, além da educação especial,

---

13 O Fundeb, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007, à semelhança do Fundef, é de natureza contábil e consiste em fundos estaduais compostos de 20% dos impostos já destinados ao Fundef, acrescidos do Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações, do Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores, do Imposto sobre a Renda e Proventos dos funcionários municipais e estaduais e de parte do Imposto Territorial Rural. Os montantes dos fundos são destinados aos estados e municípios de acordo com o número de matrículas na educação básica. Para saber mais ver, entre outros, ver Carvalho (2012).

com destaque para a possibilidade da contagem de dupla matrícula para os estudantes da educação regular da rede pública que recebessem atendimento educacional especializado. O que se mantém na redação do novo Fundeb (BRASIL, 2021, art. 22): “Para fins da distribuição dos recursos do Fundeb, será admitida a dupla matrícula dos estudantes: I – da educação regular da rede pública de ensino que recebem atendimento educacional especializado”.

Ressaltamos aqui o diferencial que a aprovação dessa lei traz para a efetivação de um sistema educacional mais condizente com os princípios da justiça distributiva<sup>14</sup> e da igualdade humana, visto que – ao destinar recursos financeiros para custear a educação infantil, o ensino médio, a educação especial, a educação de jovens e adultos, a educação profissional, a educação quilombola, a educação indígena e a educação do campo – temos, além da perspectiva de uma ampliação das vagas nessas etapas e modalidades, a consideração da diversidade humana e cultural existente em nosso país, o que leva a um acesso mais justo à escola.

Outra mudança importante ocorreu no ano de 2009, quando a EC nº 59 (BRASIL, 2009b) deu nova redação aos incisos I e VII do artigo 208, que previu a obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos de idade, além de ampliar os programas suplementares de acesso e permanência na escola em todas as etapas da educação básica. Essa foi uma medida importante para a ampliação do acesso de crianças de 4 e 5 anos de idade à pré-escola, assim como para os jovens que deveriam frequentar o ensino médio, pois, com a obrigatoriedade, o poder público passa a ter o dever de oferecer vagas em número suficiente para o atendimento de todos aqueles que estão nessa faixa etária. Vale ressaltar que essa ampliação de vagas na educação infantil, partindo da obrigatoriedade a partir

---

<sup>14</sup> Usamos o conceito de justiça distributiva apresentado por Duarte (2007, p. 706): “Por meio dele, impõe-se deveres positivos de colaboração, levando-se em conta as diferenças de condições social. Este princípio, complemento necessário à afirmação das liberdades individuais e da igualdade perante a lei, está calcado na ideia de justiça distributiva, ou seja, na justiça que busca a compensação entre os que têm e os que não têm, entre os ricos e os pobres, na distribuição de bens e serviços pelos poderes públicos”

dos 4 anos de idade, favorece o acesso de crianças com deficiência na escola regular e, ao mesmo tempo, imputa ao Estado a obrigação constitucional de implementar serviços que devem dar suporte à permanência dessas crianças na escola caso elas necessitem, respeitando as especificidades dessa faixa etária, e não reproduzindo modelos oriundos de experiências no ensino fundamental.

A LDB/96 também sofreu novas alterações com as mudanças de princípios quanto aos direitos sociais que ocorreram nos anos 2000, em especial nos governos dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Diante de tantas mudanças no cenário educacional, o que configurou uma ampliação do perfil de Estado social de direito em nosso país, o direito público subjetivo é ampliado; agora não se restringe somente ao ensino fundamental, mas abrange toda a educação básica. Esse entendimento se deu pelo próprio processo de constituição do direito à educação no Brasil, que foi colocado como meio necessário “[...] para a dignidade e o desenvolvimento pessoal de cada indivíduo, para o desenvolvimento econômico e social do país e, igualmente, para a consolidação do regime democrático”. (BARCELLOS, s/d, p. 1).

A EC nº 59 trouxe à tona um debate que se arrastava desde a promulgação da Constituição de 1988. Muitos estados e municípios questionavam nos tribunais de justiça a subjetividade de outras etapas da educação que não a do ensino fundamental, entre elas a educação infantil. Mesmo constando como direito das crianças de 0 a 6 anos de idade<sup>15</sup> o acesso à creche e pré-escola, o poder público entendia que tinha obrigação legal de dar condições de acesso somente às crianças de 7 a 14 anos de idade, ofertando educação infantil e ensino médio, assim como a educação especial e a educação de jovens e adultos, quando houvesse disponibilidade de recursos financeiros.

No ano de 2009, em julgamento da fundamentalidade da educação<sup>16</sup>, o então Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Eros Grau registrou em sua decisão que “a educação é um direito fundamental e indisponível de todos os indivíduos” (2009). Com

---

15 Idade sem a alteração de faixa etária promovida pela Lei nº 11.114/2005.

16 STF, DJ 07.ago.2009, RE-AgR 594018/RJ, Rel. Min. Eros Grau.

seu voto, o ministro deliberou a condição *sine qua non* diante da importância que o texto constitucional arraiga à educação, somente cabendo ao poder público cumprir tal preceito.

Ainda sobre essa questão, nos anos de 2009 e 2010, o STF julgou um conjunto de Ações de Inconstitucionalidade (AI) que protestava sobre a constitucionalidade do direito público subjetivo à educação infantil. Nos votos proferidos por diferentes ministros, a educação infantil, ofertada às crianças de 0 a 5 anos de idade, é considerada como prerrogativa constitucional indisponível, ou seja, que não pode ser negada a qualquer criança ou sua família. Também foi considerada a primeira etapa do processo de educação básica, impondo ao Estado alta significação social da qual se reveste a educação infantil, qualificando-a como direito fundamental de toda criança.

Selando o rol de julgamentos sobre responsabilidade do STF, os ministros Cármen Lúcia Antunes Rocha e Ricardo Lewandowski proferiram o seguinte acórdão:

A jurisprudência do STF firmou-se no sentido da existência de direito subjetivo público de crianças até cinco anos de idade ao atendimento em creches e pré-escolas. [...] também consolidou o entendimento de que é possível a intervenção do Poder Judiciário visando à efetivação daquele direito constitucional. (STF, 2009).

Fica evidente o posicionamento da nossa maior corte frente ao direito de crianças de 0 a 6 anos de idade, ou seja, os poderes públicos constituídos não podem negar, sobre qualquer expediente que tenha como alegação, o direito à educação infantil de qualquer criança, sob pena de responsabilidade por estar infringindo a Constituição Federal.

## **Considerações finais**

Todo o percurso que transcorremos na busca das origens do arcabouço jurídico que sustentou as políticas públicas de educação voltadas para as crianças de 0 a 5 anos de idade – entre estes instrumentos jurídicos àqueles que garantem os mesmos direitos

de crianças sem deficiência para as crianças com deficiência – e a configuração de um Estado social de direito (DUARTE, 2007), no qual a Constituição de 1988 se fundamentou, mostra a importância dos movimentos sociais e políticos diante da evolução dos direitos em nosso país, mesmo que ainda tenhamos muito a percorrer. Comungamos das ideias que Cury e Ferreira (2010, p. 135), ao afirmarem que

[...] a educação é um direito de todos e somente pode ser entendida dentro do contexto atual, não mais como um enunciado de baixa efetividade social e jurídica, mas como uma regra que garanta, concretamente, a escola para todos.

Essa educação, direito social e direito público subjetivo, ainda nos impõe a efetivação da luta pelas garantias de acesso e permanência. Para as pessoas com deficiência, essa luta é ainda maior, também pela qualidade do ensino ofertado e pelas políticas que são direcionadas às suas necessidades a fim de concretizar a premissa de qualquer escola – o aprender. Para as crianças de 0 a 5 anos, a busca pela garantia da matrícula ainda é um fato, muito mais enfático na realidade das crianças de 0 a 3 anos, sobretudo na efetivação desse direito em um ambiente de educação infantil pautado em um referencial de qualidade, com espaços e tempos adequados e com profissionais bem formados nas demandas que a faixa etária exige, sendo essa garantia de acesso foco de grande parte dos movimentos organizados que lutam pela concretização do direito à educação. Esse modelo de educação fundamenta-se no conceito de direito exposto por Monteiro (2003 p. 763, grifos do autor): “O direito à educação é um direito prioritário, mas não é um direito a uma educação qualquer: é um direito a uma educação com *qualidade de ‘direito do homem’*”.

Diante do percurso histórico focado no aparato legal, com centralidade nas constituições federais desde o Brasil Império, para contextualizar a configuração do direito à educação, sobretudo das crianças de 0 a 5 anos de idade, destacando aquelas que possuem alguma deficiência, observamos a efetividade desse direito de forma extremamente paulatina, sobretudo já no final do século XX, pós-Constituição de 1988. Nessa

busca memoriosa, fica evidenciado que somente após os avanços do Estado no que tange aos direitos sociais, sob a pressão dos diversos setores da sociedade, é que se observa a constituição desses direitos em letra de lei, e, essencialmente, na consolidação das políticas públicas de caráter social.

A atual disposição da sociedade brasileira para pautar as discussões sobre o direito à educação de crianças com deficiência nos permite afirmar a urgente necessidade de os mais diversos setores organizados – sobretudo a academia – investigarem e pautarem a constituição, em âmbito nacional, de políticas públicas que efetivem o direito das crianças com deficiência à educação, assim como de todo o apoio necessário para que isso ocorra de forma efetiva e com qualidade. Os documentos constitucionais, bem como aqueles que os complementam, nos ofertam os subsídios necessários para que possamos avançar em tais garantias, particularmente neste momento histórico que atravessamos, no qual forças conservadoras e retrógradas, presentes na política e na sociedade, ditam normativas que nos levam a uma nova ruptura com o princípio da progressividade dos direitos e direcionam as políticas públicas de educação ofertadas às pessoas com deficiência à anacrônica condição da segregação e afastamento do convívio comunitário.

## **Referências**

BARCELLOS, A. P. **Os direitos à educação e o STF**. [S. l.: s. n., 19--].

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 10.656**, de 22 de março de 2021. Regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, DF: [s. n.], 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 1**, de 17 de outubro de 1969. Brasília, DF: [s. n.],

1969.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14**, de 12 de setembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: [s. n.], 1996a.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Torna obrigatório o ensino de 4 a 17 anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Brasília, DF: [s. n.], 2009b.

BRASIL. **Lei Federal nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF: [s. n.], 1971.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: [s. n.], 1990a.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: [s. n.], 1996b.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.114**, de 16 de maio de 2005. Torna obrigatório o início do ensino fundamental aos 6 anos de idade. Brasília, DF: [s. n.], 2005.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. Brasília, DF: [s. n.], 2006a.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, DF: [s. n.], 2007b.

CASTRO, C. **O golpe de 1964 e a instauração do regime militar**. Revista Esquerda, Lisboa, mar. 2014. Disponível em: <https://www.esquerda.net/dossier/o-golpe-de-1964-e-instaura%C3%A7%C3%A3o-do-regime-militar/31904#:~:text=Na%20madrugada%20do%20dia%2031,conseguiu%20articular%20os%20militares%20legalistas> Acesso em: 01

abr. 2022.

CONNELL, R. **Schools and social justice**. Philadelphia: Temple University Press, 1993.

COMPARATO, F. K. Ensaio sobre o juízo da constitucionalidade de políticas públicas. *In*: BARRETO, A. F. (org.). **Direito administrativo e constitucional: estudos em homenagem a Geraldo Ataliba**. São Paulo: Malheiros, 1997. p.39-48.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? **Nuances**, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010.

DUARTE, C. S. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 (esp.), p. 691-713, out. 2007.

FÁVERO, O.; CURY, C. R. J.; HORTA, J. S. B. **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas, Autores Associados, 2001.

HORTA, J. S. B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 5-34, jul. 1998.

HORTA, J. S. B. Planejamento educacional. *In*: MENDES, D. T. (org.). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 1998.

LOBO, L. F. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MONTEIRO, A. dos R. O pão do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 763-789, set. 2003.

OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (org.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB**. São Paulo: Xamã, 2007.

O MANIFESTO dos pioneiros da educação da escola nova (1932), **Revista Histedbr**, Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006.

SILVA, C. N. O. A garantia do direito social à educação: um panorama da realidade do atendimento da criança pequena com deficiência no Município de São Paulo. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO*, 27., 2015, Olinda. *Anais...* Olinda: Anpae, 2015. p. 1-17. Disponível em: <https://anpae.org.br/simpósio2015/app/views/gt5-com/CleberNelsondeOliveiraSilva-GT05-comunicacao-int.pdf> Acesso em: 04 abr. 2022.

SLEE, R. Um cortador de queijo com outro nome? Reduzindo a sociologia da inclusão a pedaços. *In: APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. (org.). Sociologia da educação: análise internacional*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 120-129.

STF. Supremo Tribunal Federal. **O Supremo e a Constituição: Julgamento de ação sobre o direito à educação**. RE 554.075-AgR, rel. min. Cármen Lúcia, julgamento em 30 de junho de 2009, Primeira Turma, DJE de 21 de agosto de 2009. No mesmo sentido: AI 592.075-AgR, rel. min. Ricardo Lewandowski, julgamento em 19 de maio de 2009, Primeira Turma, DJE de 5-6-2009, 2009. Brasília, DF: STF, 2009.

VAINER, B. Z. Breve histórico acerca das constituições do Brasil e do controle de constitucionalidade brasileiro. *Revista Brasileira de Direito Constitucional*, n. 16, p. 161-191, jul./dez. 2010.



## **DESIGUALDADES E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UM DEBATE SILENCIADO PELA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO <sup>1</sup>**

Rodrigo Hissashi Tsuzuki

### **Introdução**

Pessoas com deficiência estão mais suscetíveis às desigualdades sociais, econômicas e culturais, o que as torna um dos segmentos mais vulneráveis da sociedade. Mesmo que tal fato seja amplamente reconhecido e que a deficiência seja considerada um fator que tende a impactar negativamente na vida desses indivíduos e de seus familiares, a deficiência ainda não se constituiu como um marcador social da diferença, e são poucos os estudos sobre a relação entre desigualdades e deficiência.

Tal escassez de estudos sobre as desigualdades que afligem pessoas com deficiência mostrou-se um obstáculo, mas também um incentivo para a realização do trabalho descrito neste capítulo, que teve como objetivo compreender de que modo as desigualdades são consideradas pelos Estados nacionais na elaboração de políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência. Para isso, foram analisados documentos elaborados por organizações intergovernamentais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização Mundial da Saúde (OMS), os quais servem como orientadores de políticas públicas direcionadas a esse grupo. Tais documentos são destinados aos Estados nacionais e visam auxiliar na elaboração e implementação de legislações específicas, planos, programas e políticas voltados para a garantia de direitos e participação mais igualitária dessas pessoas na sociedade.

---

<sup>1</sup> Este capítulo é um desdobramento de minha dissertação de mestrado “Uma análise da compreensão de (des)igualdade e deficiência em documentos normativos: implicações na garantia de direitos” (2019), desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

A escolha por essa documentação resultou de algumas observações a respeito da bibliografia citada em grande parte da produção acadêmica e de publicações de planos, políticas e leis nacionais que versam sobre os direitos das pessoas com deficiência, especialmente o direito à educação. Notou-se que algumas dessas fontes são reiteradamente citadas, o que impulsionou sua leitura. A partir da observação da frequência de determinados conceitos e da forma como se articulam, buscou-se compreender as diferentes maneiras como as desigualdades são tratadas nesses documentos. Nesse processo de aprofundamento demos destaque aos elementos históricos das ações desenvolvidas pelos Estados nacionais visando diminuir as desigualdades que afetam as pessoas com deficiência.

Para realizar este estudo, optou-se pela análise documental e de conteúdo proposta por Laurence Bardin (1979), André Cellard (2012) e Menga Lüdke e Marli André (1986). Recorreu-se, também, a referencial teórico de diversas áreas do conhecimento e diversos autores, tais como Miguel Arroyo (2011), Alfredo Veiga-Neto e Maura Corcini Lopes (2007), Antônio Flávio Pierucci (1990), Robert Castel (2008), Norberto Bobbio (1996), Amartya Sen (1992) e Nancy Fraser (1995).

Assim, neste capítulo, busca-se apresentar um pouco dos processos metodológicos e de análise da dissertação de mestrado que propôs trazer à tona o debate sobre as desigualdades, silenciado dentro das pesquisas no campo da educação e das deficiências.

## **A (re)construção do projeto de pesquisa**

A escolha pelas desigualdades como temática central do trabalho foi resultado de um processo de reestruturação do projeto inicial, que tinha como intuito estabelecer um debate sobre a qualidade da educação escolar ofertada às pessoas com deficiência na perspectiva da educação inclusiva. Tal debate seria norteado pela análise de um programa de incentivo a ações e projetos considerados inclusivos e voltados para as pessoas com deficiência, promovido pela Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência

de São Paulo. A partir dessa análise, seria possível compreender quais práticas o Estado considerava como boas referências para promover uma educação inclusiva e estabelecer relações entre elas e a oferta de uma educação de qualidade a esses indivíduos.

Em análise preliminar, observou-se que os serviços reconhecidos pelo Estado nesse programa abrangiam diversas áreas, como reabilitação, profissionalização, lazer, esporte e educação. Na área de educação, no entanto, as ações e práticas destacadas eram todas oferecidas no contraturno escolar e/ou como forma de atividades extracurriculares, oferecidas aos estudantes com deficiência e se caracterizando, portanto, como ações educativas referentes à educação especial. Não havia, entre as práticas destacadas, ações realizadas em consonância com o ensino comum, o que é incoerente pela perspectiva da educação inclusiva. Essa constatação gerou um grande incômodo e questionamentos a respeito da frequente associação entre a educação inclusiva e a educação especial, não como processos que se relacionam, mas como sinônimos. Assim, o material que se pretendia analisar mostrou-se inadequado para a proposta do trabalho, e a escolha de um novo material ocorreu apenas após uma revisão do projeto.

Ainda tentando manter o foco do trabalho na qualidade da educação ofertada às pessoas com deficiência, dentro de uma perspectiva de educação inclusiva, foi feita uma revisão bibliográfica de trabalhos sobre os impactos de programas e políticas de educação inclusiva na educação dessas pessoas. A partir dessa revisão, notou-se que a produção acadêmica apresenta certa tendência em realizar análises de dados sobre o número de matrículas dos alunos com deficiência no ensino regular, fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A questão do acesso, portanto, tem sido central nos estudos sobre o “sucesso” das políticas de educação inclusiva, mas pouco se discute a questão da permanência, pois a variação no número de matrículas não reflete o percurso escolar dos estudantes, e menos ainda a qualidade da educação ofertada, visto que há uma escassez de dados que possibilitam a aferição da qualidade educacional.

Outro fator que dificulta o levantamento de dados é a falta de indicadores de qualidade objetivos. A definição desses indicadores está prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), na meta 4, estratégia 4.14, que determina que devem ser definidas – além dos indicadores de qualidade educacional – políticas de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que atendam alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação, porém tais medidas ainda não foram cumpridas. Sobre a meta 4, é importante ressaltar que ela tem como objetivo a universalização do atendimento ofertado ao público-alvo da educação especial, e é a única meta que faz referência direta a um sistema educacional inclusivo, comprovando a associação entre os termos, reforçada pelo Estado. Ainda, desde 2014, o Inep publicou três relatórios de monitoramento das metas do PNE (BRASIL, 2016, 2018, 2020), nos quais os indicadores utilizados para monitorar as ações referentes à meta 4 baseiam-se no número de matrículas e na frequência dos estudantes entre 4 e 17 anos que têm alguma deficiência. Logo, nota-se que não há indicadores que possam aferir, para além do número de matrículas, a qualidade da educação ofertada.

Contudo, na produção acadêmica nacional e internacional, um indicador da qualidade educacional frequentemente utilizado é o conjunto de resultados de avaliações externas e em larga escala. Tais resultados também servem para delinear políticas públicas no país ou mesmo avaliar o impacto delas, pois considera-se que o desempenho dos estudantes nesses testes, que medem suas capacidades cognitivas e aprendizagens, evidencia a qualidade do ensino que foi ofertado a eles. No meio acadêmico, usualmente, esses resultados são utilizados para a medição de desigualdades educacionais, levando-se em conta comparações entre as notas obtidas por estudantes brancos e negros, ou por grupos de diferentes níveis socioeconômicos e gêneros.

No entanto, não é usual a comparação de resultados entre estudantes com e sem deficiência, possivelmente pelo fato de a deficiência não ser considerada, no meio acadêmico, como marcador social da diferença, conforme citado anteriormente, mas também devido à escassez de dados confiáveis. O que se nota em relação aos estudantes com

deficiência frente às avaliações de larga escala são barreiras que inviabilizam ou dificultam a sua realização, visto que muitas vezes esses estudantes desempenham atividades distintas durante o período de aplicação das avaliações, ou, quando conseguem participar, não são feitas adaptações que garantam a eles condições de igualdade para a realização dos exames, acarretando resultados inferiores em relação aos demais (SOUZA, 2018). Como indicam Lockmann e Machado (2018), quando há adaptações nessas avaliações, elas são insuficientes, pois não consideram as especificidades dos estudantes com deficiência e não são instrumentos eficazes para avaliar a evolução e/ou aprendizagem dos conteúdos desenvolvidos pela escola. Logo, os alunos com deficiência não aparecem nem nas análises de qualidade educacional, nem em outras medições de desigualdade, apesar de ser reconhecido o impacto da deficiência nas desigualdades educacionais.

O contato mais aprofundado com a produção acadêmica sobre as desigualdades educacionais ocorreu durante uma das disciplinas cursadas no programa da pós-graduação, ministrada pelo Prof. Dr. Romualdo Luiz Portela de Oliveira, da Faculdade de Educação da USP, e intitulada “Educação e desigualdade”. A disciplina tinha como objetivo discutir a relação entre desigualdade e educação, e apresentava certa ênfase nos aspectos metodológicos de medição de desigualdade escolar. A partir desse contato, ficou claro que a noção de qualidade educacional é demasiadamente subjetiva, difícil de ser analisada e mensurada, diferentemente das desigualdades educacionais, que são passíveis de análise através de medições das assimetrias existentes entre grupos e/ou indivíduos distintos. Assim, houve um deslocamento do enfoque inicial do trabalho, que se propunha a analisar a qualidade da educação, e os questionamentos que nortearam a dissertação passaram a ser feitos por meio do prisma das desigualdades. Mas, ainda assim, o grande obstáculo continuava sendo a carência de dados e indicadores para se medir as desigualdades educacionais que afetam as pessoas com deficiência.

Um levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no qual foram utilizados os descritores “educação”, “deficiência” e “desigualdade” nas ferramentas de busca, resultou em

apenas 52 trabalhos. Esse número corresponde a menos de 1% da produção das teses e dissertações sobre a educação das pessoas com deficiência contidas nesse banco de dados. Já no banco da Universidade de São Paulo (USP), o termo “desigualdade” aparece como palavra-chave, ou como parte do resumo, em 147 teses ou dissertações, produzidas até 2018<sup>2</sup>, sendo que 25 delas tratam especificamente de desigualdades educacionais, porém, nenhuma tem como foco de análise a educação das pessoas com deficiência. Os trabalhos que buscam discutir algo próximo às desigualdades educacionais relacionadas às pessoas com deficiência tendem a apresentar a inclusão dessas pessoas como temática central. Também se observou que as pesquisas sobre educação inclusiva restringem-se à área da educação especial, levantando um questionamento sobre o quanto a própria produção acadêmica está contribuindo para essa associação.

A referência constante à inclusão como princípio e/ou temática norteadora de grande parte dos trabalhos sobre educação das pessoas com deficiência e a associação, frequentemente imprecisa, entre a educação especial e a educação inclusiva motivaram a aproximação de obras de autores que discutem o direito à educação de grupos vulneráveis, em especial Arroyo (2011). Desse modo, buscou-se compreender os processos de inclusão, ou combate à exclusão, em textos que não fazem a associação direta entre inclusão e deficiência. Outros autores importantes nessa busca foram Veiga-Neto e Lopes (2007), que discutem as políticas inclusivas e a questão da normalidade e anormalidade. Essas leituras foram fundamentais para o início do desenvolvimento de um pensamento mais crítico a respeito da inclusão e para um novo direcionamento das leituras sobre os processos de inclusão e exclusão, com autores como Pierucci (1990).

Adotando as perspectivas apresentadas por esses autores, nota-se que a temática da inclusão é muito complexa e que sua discussão vai muito além da escola, das práticas escolares e das políticas educacionais. Além disso, são apresentados pontos importantes que deveriam ser questionados nas políticas e práticas ditas inclusivas, visto que a promoção da inclusão, ou melhor, o combate à exclusão, tomou o lugar do combate às de-

---

2 Ano no qual foi realizado o levantamento.

sigualdades. Mas as desigualdades (no plural, pois grupos vulneráveis estão suscetíveis a vivenciar um conjunto de situações que os colocam em situação de privação ou desvantagem) ficam ocultas dentro das categorias dos grupos considerados excluídos. Como aponta Arroyo (2011), o combate à desigualdade é simplificado em uma luta contra a exclusão, e, com o surgimento do binômio inclusão/exclusão, as assimetrias presentes nas análises de desigualdade são camufladas, pois, como salienta Pierucci (1990), aos excluídos restam duas possibilidades: ser incluídos ou permanecer na exclusão. Dessa forma, cria-se a noção de que, para acabar com a exclusão (e todas as desigualdades que estão associadas a ela), basta incluir.

Outros autores indicam também que a suposta dicotomia inclusão/exclusão é falsa, pois a exclusão não é o contrário da inclusão, dado que ambas as situações podem coexistir. Como apontam Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 959), a “igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão”, pois há exclusão dentro da inclusão, e essa também permite a reprodução de desigualdades, de explorações e preconceitos, dentro do sistema. Logo, as políticas e práticas inclusivas, apesar de promoverem a inclusão, não são capazes de realizar um combate efetivo à exclusão, tampouco um combate às desigualdades. A promoção da inclusão apresenta como principal foco o combate à desigualdade de acesso, e isso simplifica demasiadamente a complexa trama de desigualdades que afetam os grupos mais vulneráveis da sociedade, nos quais as pessoas com deficiência estão inseridas.

Assim, na tentativa de expandir o debate para além das desigualdades de acesso, e considerando que a complexa trama de desigualdades que afetam as pessoas com deficiência tem seu impacto sobre a escola, o trabalho descrito neste artigo tomou como foco uma análise sobre as desigualdades socioeconômicas e culturais, em um sentido amplo. Também buscou-se trazer à tona um debate crítico sobre a temática da inclusão, o qual tem se centrado nas pessoas com deficiência e que, apesar de sua importância na luta pelos direitos dessas pessoas, simplifica o debate sobre as desigualdades quanto à questão do acesso.

## A definição do objeto de pesquisa

O processo de definição do objeto de estudo tomou contorno paralelamente à definição das desigualdades como temática central do trabalho, como consequência de algumas observações feitas no levantamento bibliográfico sobre as fontes utilizadas nas pesquisas acadêmicas e relatórios estatais. Nota-se, como se indicou na introdução, que é frequente a citação de planos, políticas e leis nas pesquisas acadêmicas sobre as pessoas com deficiência. Alguns exemplos são a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI, ou Estatuto da Pessoa com Deficiência), o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, de 2011, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)<sup>3</sup>, de 2008. Essa documentação, por sua vez, utiliza como referência convenções e dados internacionais produzidos pela ONU e por outros organismos intergovernamentais, em especial a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007)<sup>4, 5</sup>. A convergência às publicações da ONU instigou a exploração das mesmas, o que culminou no encontro e na definição do material de estudo.

O acervo que compõe a documentação dos órgãos do Sistema das Nações Unidas é bastante robusto, contém uma série histórica de dados sobre as ações governamentais e a situação das pessoas com deficiência em diversos países e é disponibilizado no próprio site da ONU. Em uma retrospectiva feita por meio dessa documentação internacional, nota-se que, desde 1970, diversas iniciativas internacionais buscaram promover a visibilização das desigualdades que afetam as pessoas com deficiência e o combate a essas desigualdades. Dentre essas iniciativas, pode-se destacar dois exemplos: as Normas

---

3 A educação especial é definida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, e tem como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades (BRASIL, 2008).

4 Doravante denominada Convenção.

5 A Convenção foi aprovada em 13 de dezembro de 2006, na sede da ONU, em Nova Iorque, e foi aberta à assinatura em 30 de março de 2007. Essa entrou em vigor em maio de 2008.

sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência<sup>6, 7</sup>, de 1993, e a Convenção, de 2006.

Nesse acervo, há à disposição uma grande quantidade de documentos vinculados às Normas e à Convenção, entre eles uma série de Relatórios de Monitoramento da implementação das Normas por parte dos Estados membros<sup>8</sup> da ONU. Os Relatórios, em especial, permitem acompanhar a transformação do debate sobre as questões relacionadas à deficiência, indicando que não se trata de uma discussão local, tampouco simples. Neles também são apresentados levantamentos globais sobre as desigualdades vivenciadas pelas pessoas com deficiência, que constituem uma fonte de dados tanto para os Estados nacionais quanto para os estudos acadêmicos sobre desigualdades, mas que, como apontado anteriormente, não têm sido incorporados nas pesquisas acadêmicas brasileiras. Além dos Relatórios da ONU, documentos de outros órgãos do Sistema das Nações Unidas, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a OMS e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), também contêm dados sobre a situação das pessoas com deficiência no mundo e são destinados aos Estados membros como fonte de dados e documentos orientadores para que ações de atenção sejam desenvolvidas a esse grupo.

---

6 As *Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities* foram traduzidas e citadas com nomes diferentes na documentação brasileira. Entre as possíveis traduções estão: Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências, presente no site da câmara; Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, no site do Ministério da Educação (MEC); Normas Gerais para a Equiparação de Oportunidades das Pessoas com Deficiência, no texto da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo disponível no site do MEC; Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, no Decreto nº 6.949, de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Doravante denominadas Normas.

7 Optou-se, neste trabalho, por utilizar a tradução mais recente, contida no documento de 2009 da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

8 Os documentos que compõem essa série de relatórios apresentam nomes diferentes ao longo de suas publicações, mas neste trabalho serão denominados apenas de Relatórios.

Foi a partir do contato com esse novo material que uma nova questão foi formulada e passou a orientar o desenvolvimento da pesquisa: de que modo os Estados nacionais consideram a desigualdade na adoção de políticas públicas dirigidas às pessoas com deficiência? Para responder tal questão, propôs-se realizar uma análise dos documentos produzidos pelos organismos intergovernamentais ligados ao Sistema da ONU que fossem destinados aos governos nacionais e que fossem caracterizados como documentos orientadores ou complementares a esses. Dessa forma, ampliou-se significativamente o escopo da documentação-base deste trabalho.

Entre os documentos recolhidos desses organismos para análise estão:

- os documentos das Resoluções da Assembleia Geral da ONU que adotaram as Normas e seu suplemento;
- os Relatórios de Monitoramento da implementação das Normas por parte dos Estados membros;
- a Resolução da Assembleia Geral da ONU que adotou a Convenção e seu protocolo facultativo;
- as publicações no site da ONU na página da Convenção;
- os Relatórios e publicações produzidos pela Comissão das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência sobre o monitoramento da implementação da Convenção por parte dos Estados membros;
- os Relatórios das Conferências dos Estados membros da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência;
- o Relatório Mundial Sobre a Deficiência da OMS e Banco Mundial (BM);
- os Relatórios de Monitoramento Global da Educação e os *Education for All (EFA) Global Monitoring Reports*<sup>9</sup> da Unesco;
- e a série de documentos do Unicef intitulados Situação Mundial da Infância.

Para realizar esse estudo, optou-se pela análise documental e de conteúdo, proposta por Laurence Bardin (1979), André Cellard (2012) e Menga Lüdke e Marli André

---

<sup>9</sup> Educação Para Todos – Relatórios de Monitoramento Global.

(1986). É importante ressaltar que, para Bardin (1979) e Lüdke e André (1986), o próprio processo de escolha e recolha dos materiais já constitui a primeira etapa do processo de análise. Os apontamentos dos autores sobre essa etapa ilustram o percurso da pesquisa apresentada neste capítulo, pois eles salientam que, ao se entrar em contato com o material recolhido, novos elementos podem possibilitar que outros objetivos sejam traçados, bem como conduzir a pesquisa para outros rumos.

Feita a leitura “flutuante” (BARDIN, 1979, p. 122) dessa documentação, optou-se por selecionar apenas aqueles textos que contivessem orientações específicas aos Estados para o desenvolvimento de planos, legislações, políticas e programas que visassem garantir às pessoas com deficiência o usufruto de direitos, e/ou dados sobre as ações desenvolvidas com esse intuito, visto que esses documentos de fato norteiam diversas medidas tomadas pelos governos nacionais. Assim, os documentos que constituem a maior parte da análise final do trabalho são as Normas e seu suplemento, além dos Relatórios de Monitoramento da Convenção e seu protocolo facultativo e o Relatório Mundial Sobre a Deficiência da OMS e do BM.

Feita a seleção, os documentos foram lidos integralmente e, após a leitura, em uma releitura, foram estabelecidos filtros e selecionados trechos que contivessem orientações aos governos nacionais e dados sobre as situações vivenciadas pelas pessoas com deficiência em diversos países. Dentro desse recorte, na tentativa de compreender como as desigualdades são consideradas nas formulações Estatais dirigidas às pessoas com deficiência, a análise dos documentos centrou-se no termo “desigualdade”<sup>10, 11</sup>, considerado

---

10 Os documentos produzidos e disponibilizados pelo Sistema da Nações Unidas não apresentam a língua portuguesa entre as suas línguas oficiais. Existem traduções locais e localizadas de alguns deles, mas elas apresentam divergências conceituais derivadas das opções terminológicas adotadas, já que não se trata do uso de léxicos correspondentes, mas de vocábulos que têm significados alternativos, inclusive políticos e ideológicos. Em razão disso, optou-se por priorizar a documentação escrita em inglês. Esse detalhe é relevante, pois parte do processo de análise de conteúdo requer o levantamento de determinadas palavras, termos, conceitos ou mesmo trechos do texto que compõem as “unidades de registro” (BARDIN, 1979; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; CELLARD, 2012) e que são examinados dentro do documento. Assim, na descrição do processo de análise, para facilitar a leitura e compreensão da análise desenvolvida, serão apresentadas as palavras traduzidas para o português, apesar da utilização do material em inglês.

11 Em inglês: *inequality*.

como unidade de registro, mas, na maioria dos documentos analisados, constatou-se a ausência desse termo. Possivelmente, buscou-se uma abordagem mais positiva nas proposições apresentadas nesses documentos, e o combate às desigualdades é representado pela busca/promoção da igualdade/equidade. O combate à desigualdade de renda, por exemplo, é apresentado como “promoção da igualdade de renda”.

Por conta da omissão do termo “desigualdade”, optou-se por utilizar “igualdade” (igualdades, igual, iguais, igualmente, equidade, equalizar, equalização<sup>12</sup>) como unidade de registro, considerando-se o contexto no qual aparecia e as associações feitas a ela. Das associações, pode-se verificar a adjetivação com “oportunidade(s)”, “participação” e “direito(s)”, que, por vezes, apareciam de forma mais generalizada, mas também se referindo a determinadas atividades ou direitos específicos, como “oportunidade de emprego”, “participação em atividades esportivas” ou “direitos políticos”.

É notável que, nos documentos produzidos a partir de 2009, o termo “igualdade” passou a aparecer com menos frequência. Houve, então, a necessidade de incorporar à busca o termo “inclusão” (e “inclusivo(a)”), pois este começa a aparecer com maior frequência em comparação a “igualdade”, “oportunidade”, “direito” e “participação” – em certos momentos, substituindo esses termos. As análises, no entanto, não ficaram restritas à frequência das palavras, pois os termos selecionados são plenos de conteúdo semântico que embasam concepções políticas e ideológicas, requerendo uma interpretação contextual. Assim, para compor o referencial teórico na análise desses documentos, recorreu-se a autores como Castel (2008), Bobbio (1996), Sen (1992) e Fraser (1995).

## **Descrição do material analisado**

As Normas, adotadas pela ONU em 1993, no final da Década Internacional das Pessoas Deficientes (1983-1993), servem como instrumento de orientação política e visam “assegurar que meninas, meninos, mulheres e homens com deficiência, como membros

---

12 Em inglês: *equality, equal, equally, equalization*.

de suas sociedades, possam exercer os mesmos direitos e obrigações que os demais”, além de afirmar que é “da responsabilidade dos Estados tomar as medidas apropriadas para remover [os] obstáculos”<sup>13</sup> (ONU, 1994, p. 6) que impedem as pessoas com deficiência de exercerem seus direitos e liberdades e que dificultam a participação plena delas nas atividades sociais. São 22 normas, divididas em quatro capítulos: requisitos para a igualdade de participação; áreas-alvo da igualdade de participação; medidas de aplicação; e mecanismos de controle.

Para acompanhar a progressão da implementação das Normas, foi produzida uma série de Relatórios periódicos, que, publicados no período de 1996 a 2015, fornecem dados capazes de estabelecer um panorama geral das atividades desenvolvidas pelos diversos Estados membros na tentativa de “equiparar as oportunidades” de participação social das pessoas com deficiência. De 1996 a 2005 os Relatórios foram bianuais, e, de 2006 em diante, passaram a ser publicados anualmente, com exceção do ano de 2010, quando não houve publicação, totalizando 13 Relatórios. As observações contidas nos Relatórios possibilitaram a elaboração de um suplemento das Normas ao se evidenciarem as fragilidades delas, em especial a omissão de situações de vulnerabilidade que não tinham sido contempladas no documento original, como as situações das meninas e mulheres com deficiência, que são mais suscetíveis a violência e abusos, e das pessoas idosas com deficiências.

Os apontamentos feitos nos Relatórios também fomentaram o debate sobre a necessidade de uma convenção específica sobre os direitos das pessoas com deficiência, visto que a não vinculação das Normas à legislação dos Estados membros era apontada como um dos grandes pontos fracos delas. Muitos representantes de organizações de pessoas com deficiência reconheciam que uma convenção seria uma ferramenta mais

---

13 “The purpose of the Rules is to ensure that girls, boys, women and men with disabilities, as members of their societies, may exercise the same rights and obligations as others. In all societies of the world there are still obstacles preventing persons with disabilities from exercising their rights and freedoms and making it difficult for them to participate fully in the activities of their societies. It is the responsibility of States to take appropriate action to remove such obstacles.” (ONU, 1994, p. 6)

eficiente por atribuir uma maior prioridade às necessidades das pessoas com deficiência dentro dos Estados, pois traria disposições juridicamente vinculativas, além de tornar a deficiência uma questão de direitos humanos. A formulação dessa convenção foi debatida em Assembleia Geral, de 2002 a 2006, e em dezembro de 2006 a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo foram adotadas.

A Convenção é composta por um preâmbulo e 50 artigos, e seu Protocolo Facultativo compreende 18 artigos. Ela foi caracterizada por incorporar uma mudança de paradigma, de uma resposta social à deficiência a uma abordagem baseada em direitos, rejeitando a “visão das pessoas com deficiência como objetos de caridade, tratamento médico e proteção social” e afirmando-as como “sujeitos com direitos, capazes de reivindicar esses direitos” como “membros ativos da sociedade”<sup>14</sup>. O processo de negociação da Convenção teve alto nível de participação de representantes da sociedade civil, principalmente de pessoas com deficiência e organizações de pessoas com deficiência, com base no princípio de “nada sobre nós, sem nós”.

Em 2011, a OMS e o BM produziram o Relatório Mundial sobre a Deficiência, que tem como finalidade

[...] proporcionar evidências a favor de políticas e programas inovadores capazes de melhorar a vida das pessoas com deficiência, e facilitar a implementação da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. (OMS; BM, 2011, p. 11).

Trata-se de um documento bem mais denso e extenso que os outros, e que apresenta orientações para governos, organizações da sociedade civil e organizações de pessoas com deficiência para “criar ambientes facilitadores, desenvolver serviços de suporte e reabilitação, criar políticas e programas inclusivos, e o cumprimento das normas e

---

14 “[...] *persons with disabilities as ‘objects’ of charity, medical treatment and social protection towards viewing persons with disabilities as ‘subjects’ with rights, who are capable of claiming those rights and making decisions for their lives based on their free and informed consent as well as being active members of society.*” (ONU, s.d.)

legislação” (OMS; BM, 2011, p. XI). Esse Relatório é dividido em nove capítulos com dados sobre a situação das pessoas com deficiência no mundo e propostas para elaboração de políticas e programas, com foco nas áreas de: assistência médica; reabilitação; assistência e suporte; ambientes facilitadores (acessibilidade); educação; e trabalho e emprego.

## **As transformações do combate à desigualdade**

A análise dos documentos selecionados indicou que, apesar de raramente serem abordadas de forma explícita, diversas desigualdades são consideradas nas proposições apresentadas pelos organismos intergovernamentais ligados ao Sistema da ONU, e o combate a elas é norteado de maneiras distintas, variando de acordo com o momento de sua produção e publicação. Assim, nota-se que o combate à desigualdade é substituído pela promoção da igualdade ou pela promoção da inclusão. Cada documento contém uma maneira diferente de nortear esses processos e são abordados a seguir.

Inicialmente, nas Normas, busca-se combater as desigualdades através da promoção da “igualdade de oportunidades”, que é caracterizada como a “disponibilização” de “serviços, atividades, informações” (ONU, 1994, p. 8). As áreas referenciadas na demanda por igualdade de oportunidades são variadas: busca-se igualdade de oportunidades educacionais; de participação no mercado de trabalho; de acesso à cultura; de oportunidades de prática de esportes e atividades de lazer; de desenvolvimento e expressão da sexualidade; de autodesenvolvimento. Mas a igualdade de oportunidades também aparece como demanda genérica, definida como “[...] o processo pelo qual os vários sistemas da sociedade e do ambiente, como serviços, atividades, informações e documentação, são disponibilizados a todos, principalmente às pessoas com deficiência” (ONU, 1994, p. 8)<sup>15</sup>.

Bobbio (1996) aponta que a igualdade de oportunidades, apresentada de forma

---

<sup>15</sup> “The term ‘equalization of opportunities’ means the process through which the various systems of society and the environment, such as services, activities, information and documentation, are made available to all, particularly to persons with disabilities.” (ONU, 1994, p. 8)

genérica, tem como objetivo a garantia do direito à participação de todos, a partir de posições iguais. Mas, para isso, são necessárias medidas que sejam capazes de corrigir as desigualdades já existentes, gerando artificialmente posições igualitárias que permitam a todos acesso a diversos bens, serviços e atividades. Essa concepção apresenta algumas fragilidades, pois, por se tratar de uma igualdade genérica, não especifica quais desigualdades precisam ser mitigadas de forma a proporcionar posições mais igualitárias, e, mesmo que o fizesse, necessitar-se-ia de mecanismos e indicadores precisos para mensurar o impacto das desigualdades pré-existentes que impedem as “posições iguais”. A tarefa é ainda mais difícil considerando que se trata de uma complexa trama de desigualdades que se inter-relacionam. Ademais, essa definição permite que a igualdade de oportunidades seja compreendida como mera igualdade de chance ou igualdade de acesso, mas não basta a garantia de condições iguais no ponto de partida, pois é preciso considerar as diferenças e impedimentos que afetam a forma como as pessoas com deficiência participam das mais diversas atividades sociais. Se não houver consideração por essas diferenças, mesmo com a garantia de igualdade de oportunidades, não será garantida a igualdade na participação.

De forma similar às Normas, a Convenção apresenta demanda por mais oportunidades e maior participação das pessoas com deficiência na sociedade. São apontadas diversas áreas nas quais a participação delas é muito inferior à dos demais membros da sociedade, com o diferencial de apontar a participação política como uma área de grande relevância para a garantia de outros direitos. As Normas fazem declarações muito claras sobre os direitos das pessoas com deficiência e a importância da promoção de ambientes acessíveis onde esses direitos possam ser exercidos. Ainda, o propósito das Normas já explicitava o objetivo de igualdade de direitos: “O objetivo [...] é garantir que meninas, meninos, mulheres e homens com deficiência, como membros de suas sociedades, possam exercer os mesmos direitos e obrigações que os demais”<sup>16</sup> (ONU, 1994, p. 6).

---

16 “The purpose of the Rules is to ensure that girls, boys, women and men with disabilities, as members of their societies, may exercise the same rights and obligations as others.” (ONU, 1994, p. 6)

A Convenção recebe um destaque maior em relação à promoção dos direitos das pessoas com deficiência pela forma como eles são abordados. Os direitos apresentados são todos embasados nos Direitos Humanos (ONU, 2009), sem que novos sejam criados, e o que se demanda não é a igualdade de direitos entre os indivíduos, mas a igualdade no gozo deles, reiterando que as assimetrias são/estão no modo como esses direitos são usufruídos.

Assim, observa-se que a igualdade no gozo dos direitos perpassa o texto todo. No texto da Convenção, a igualdade de oportunidades fica em segundo plano. A ênfase dada nesse documento é sobre as igualdades no gozo de direitos e liberdades, e igualdade de condições, seja de participação, perante a lei, seja de acesso a bens e serviços. Pode-se deduzir, a partir disso, que são consideradas assimetrias no usufruto dos direitos das pessoas com deficiência, por conta das desigualdades na forma como a participação delas na sociedade é garantida.

De acordo com Sen (1992), a distribuição igualitária de bens não garante o seu usufruto; paralelamente, a igualdade de direitos não garante a igualdade no gozo desses, como é evidente no caso das pessoas com deficiência, pois elas possuem os mesmos direitos dos demais membros da sociedade, mas, por conta das barreiras impostas socialmente, não são capazes de usufruí-los com a mesma intensidade, fazendo com que a luta pela garantia desses direitos seja constante. As demandas por igualdade de gozo dos direitos, portanto, apresentam um avanço em relação à demanda por igualdade de oportunidades, pois tornam evidentes as assimetrias e injustiças que afetam determinados grupos, indicando que não é apenas uma questão de acesso ou garantia de participação em determinados serviços ou atividades, mas de condições e/ou modos de participação proporcionados às pessoas com deficiência.

Já no Relatório Mundial da OMS e do BM, as demandas por igualdade são suprimidas e passa-se a adotar e enfatizar a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade. Apesar de se iniciar na década de 1990, o movimento inclusivo fortalece-se em meados dos anos 2000. Nos Relatórios de Monitoramento das Normas, é possível observar que

o termo “inclusão”, associado às pessoas com deficiência, não é citado até a edição de 2009. No próprio texto da Convenção, ele é utilizado apenas seis vezes, associado aos termos “sociedade” e “comunidade”, e na forma de “inclusão total”, enquanto o termo “inclusivo(a)” aparece quatro vezes, associado às palavras “educação”, “ambientes” e “políticas”.

No Relatório Mundial, o termo “inclusão” passa a ser adotado em substituição ao vocábulo “igualdade”. Esse é utilizado em poucos momentos, como princípio orientador e em associação ao termo “oportunidades” e “acesso”. As “oportunidades” surgem novamente, de forma mais genérica (“igualdade de oportunidades”, sem especificação), mas, quando especificados os tipos de oportunidades, a ênfase recai nas áreas da educação e do trabalho. O direito não é deixado de lado, mas a frequência desse conceito é consideravelmente menor nesse documento. Há, no entanto, uma ênfase significativa, como exposto acima, na promoção da inclusão. O conceito “inclusão” tem 84 ocorrências e o termo “inclusivo(a)” aparece 100 vezes ao longo do documento (desconsiderando as referências e os nomes de documentos, convenções, planos e programas citados). Ao termo “inclusão” são inseridos qualificativos: inclusão social; inclusão na sociedade; inclusão na comunidade; inclusão educacional; inclusão nos sistemas de saúde; inclusão no mercado de trabalho; inclusão econômica. Certamente, e de forma similar ao conceito de igualdade, a inclusão necessita de um sujeito e um lugar, pois se inclui algo ou alguém em determinado local ou grupo. Mas, em um terço das ocorrências, a inclusão é citada sem associação a nenhum termo, principalmente quando utilizada dentro do contexto da educação.

Ao longo do texto, é possível observar que a inclusão é considerada um princípio, como no trecho a seguir: “O princípio da inclusão deve ser incorporado aos programas de treinamento de professores, que devem abordar atitudes e valores, não apenas conhecimentos e habilidades”<sup>17</sup> (OMS; BM, 2011, p. 222). Assim, a inclusão das pessoas com

---

<sup>17</sup> “The principles of inclusion should be built into teacher training programmes, which should be about attitudes and values not just knowledge and skills.” (OMS; BM, 2011, p. 222)

deficiência em diversas áreas, como no sistema educacional e no mercado de trabalho, é utilizada como um meio para garantir a participação plena dessas pessoas na sociedade. Ao mesmo tempo, a inclusão é compreendida como o objetivo, como evidenciado em um dos tópicos do Relatório: “Adotar estratégias para promover a inclusão”<sup>18</sup> (OMS; BM, 2011, p. 226).

A inclusão, considerada como princípio, acarreta a problemática, apresentada por Bobbio (1996), de ser demasiadamente genérica. Já a “igualdade de oportunidades” e a “igualdade de acesso” apresentam as fragilidades apontadas anteriormente. Porém, sendo um princípio norteador, uma meta e também o meio para atingir essa meta, a “inclusão” passa a ser um termo excessivamente abrangente e cheio de ambiguidades. Como resultado dessa concepção, segundo a qual a inclusão aparece como peça central dentro de todas as perspectivas apresentadas, é possível concluir que, para promover uma sociedade mais inclusiva, como sinônimo de igualitária, basta incluir. Desse modo, todas as assimetrias contidas nas situações de opressão sofridas pelas pessoas com deficiência são demasiadamente simplificadas, pois, novamente, a questão do acesso torna-se o cerne das medidas que deveriam combater as desigualdades.

O destaque dado à inclusão educacional e no mercado de trabalho, presente nas orientações contidas no Relatório Mundial, parte da premissa de que a garantia de renda através da inserção no mercado de trabalho é a melhor forma de promover uma maior participação das pessoas com deficiência na sociedade e garantir seus direitos. A educação, portanto, é compreendida como uma etapa preparatória para que essas pessoas desenvolvam as competências necessárias para serem absorvidas por esse mercado. Certamente, a ausência de participação em atividades produtivas, como afirma Castel (2008), faz com que determinados indivíduos sejam deixados à margem da sociedade, como é o caso de grande parcela da população com deficiência.

Mas, como salienta Fraser (1995), existem coletivos, como o de pessoas com deficiência, que sofrem de desigualdades econômicas e valorativas, sendo essas últimas

---

<sup>18</sup> “Adopt strategies to promote inclusion.” (OMS; BM, 2011, p. 226)

causadas pela discriminação por conta de uma característica estigmatizante, no caso a própria deficiência. Para a autora, ambas as desigualdades necessitam ser pensadas em conjunto, pois, se as desigualdades valorativas não forem sanadas, as medidas de combate às desigualdades econômicas tornam-se pouco efetivas, pois sempre mantêm esses grupos em posições desprivilegiadas e desiguais. A estigmatização das pessoas com deficiência, por exemplo, tidas como inferiores, improdutivas e ineficientes, dificulta as suas participações nas atividades produtivas. Mesmo que as políticas ditas inclusivas consigam garantir o acesso ao mercado, o status depreciado dessas pessoas e a discriminação são responsáveis pelas desigualdades de oportunidades em empregos mais bem valorizados e desigualdade de renda. Nota-se que o Relatório Mundial, com sua concepção de deficiência que representa “um compromisso viável entre os modelos médico e social” (OMS; BM, 2011, p. 6), apresenta medidas que não são capazes de erradicar as injustiças econômicas, pois mantêm a ordem vigente. Dessa maneira, as pessoas com deficiência nunca terão acesso a trabalhos e *status* de prestígio.

Ainda, ao enfatizar a inclusão educacional como forma de garantia de outros direitos, o Relatório Mundial coloca sobre a educação a responsabilidade de acabar com todas as desigualdades que afetam as pessoas com deficiência. Mas as desigualdades educacionais fazem parte de uma complexa trama de desigualdades que afeta as pessoas com deficiência. A situação de pobreza, por exemplo, causa e também resultado de diversas situações de deficiência, tem um impacto significativo na dinâmica escolar, pois está relacionada ao rendimento dos estudantes e aos índices de evasão. Nessa perspectiva de que a promoção da inclusão educacional é a primeira etapa para promover uma sociedade mais igualitária, as desigualdades educacionais são tratadas de forma isolada, mas a diminuição delas está intimamente ligada ao combate às desigualdades para além da escola, e isso não é – ou pouco é – considerado. A promoção da inclusão, apontada pelo Relatório Mundial como o caminho a ser seguido, pode indicar um retrocesso no combate às desigualdades.

O combate às desigualdades, norteado pela igualdade de oportunidades e inclusão, apresenta fragilidades e impõe limites às políticas que buscam uma participação mais igualitária das pessoas com deficiência na sociedade, pois há uma tendência a se concentrar demasiadamente na questão do acesso, permitindo a perpetuação de outras desigualdades. Dentre as alternativas encontradas nos materiais analisados, enfatizar a igualdade no gozo dos direitos é uma forma mais eficaz de evidenciar essas desigualdades, que são mascaradas quando as assimetrias nas relações entre diversos grupos na sociedade não são explícitas.

## **Conclusão**

Observando a produção acadêmica e a forma como o combate às desigualdades que afetam as pessoas com deficiência tem se moldado ao longo das últimas décadas, nota-se que o debate sobre as desigualdades que afetam essas pessoas tem se centrado, em grande parte, apenas nas questões de acesso ao mercado de trabalho e aos sistemas regulares de ensino, ou aparece incorporado ao debate sobre a inclusão dessas pessoas. Muitos dos trabalhos que analisam as situações escolares dos estudantes com deficiência são focados em análises do número de matrículas de alunos com deficiência, no acesso ao sistema educacional escolar e na permanência dessas pessoas nas classes comuns de escolas regulares. Tal enfoque é influenciado pela escassez de fontes e de quantidade de dados sobre as situações vivenciadas por essas pessoas, limitando os estudos sobre desigualdades. Desse modo, outros fatores, como a desigualdade de condições para aprendizagem e de rendimento, por exemplo, são pouco ou nada debatidos. Com isso, a produção acadêmica não tem promovido um debate acerca das desigualdades intra e extraescolares que afetam essas pessoas, com exceção das desigualdades de acesso e de nível de escolaridade.

Sabe-se que as desigualdades extraescolares influenciam as intraescolares, e, no caso das pessoas com deficiência, essa relação é amplificada ao passo que desigualdades

socioeconômicas são apontadas como possíveis causas da deficiência, pois a população mais pobre muitas vezes está submetida à desnutrição, à falta de cuidados médicos adequados e à falta de saneamento básico. Ao mesmo tempo, a deficiência é um fator de empobrecimento, pois exige custos extras com serviços de saúde, reabilitação e gastos do cotidiano, e também é comum que um membro da família, geralmente a mãe, deixe de trabalhar para cuidar da pessoa com deficiência. Logo, o combate a essas desigualdades deve ser pensado de forma conjunta, e estudos que busquem analisar as desigualdades que afetam esses indivíduos devem levar em consideração as estreitas relações entre elas.

No entanto, em trabalhos que usualmente teriam as desigualdades como foco, a inclusão tem sido tomada como temática central, e grande parte das pesquisas sobre educação das pessoas com deficiência refere a inclusão como um conceito fundamental, mas não a analisa de forma crítica, e até utiliza esse conceito de forma imprecisa. Mesmo na área da educação, a educação inclusiva é utilizada como sinônimo de educação especial. Ainda, a ênfase na promoção da inclusão, na forma como é defendida pelo Relatório Mundial e tem sido bastante difundida nos movimentos em prol dos direitos das pessoas com deficiência, reforça a ideia de que o combate às desigualdades se resume a um combate às desigualdades de acesso, principalmente aos sistemas de ensino e ao mercado de trabalho, como forma de sanar as diversas desigualdades que afetam esses indivíduos.

O enfoque excessivo na inclusão como forma de garantia de direitos e como o modelo a ser seguido de combate às desigualdades, ou melhor, de combate à exclusão, pode ter contribuído negativamente ao enfraquecer o debate sobre as desigualdades que afetam as pessoas com deficiência, ao passo que reforça uma concepção errônea de que para incluir basta garantir o acesso. Não se busca neste capítulo, no entanto, propor que o termo deixe de ser utilizado, pois não se deve desconsiderar a sua importância em promover maior visibilidade às injustiças sofridas pelas pessoas com deficiência. Porém, é preciso problematizar o conceito de inclusão e buscar uma maior precisão deste, de modo que ele consiga abarcar questões que acabaram sendo incorporadas a ele, como a

do combate às diversas desigualdades sociais, econômicas e culturais, ou promover a sua dissociação dessas questões, permitindo que cada uma delas seja melhor definida, sem se borrarem ou se misturarem umas com as outras. A segunda opção talvez seja melhor para evitar o uso impreciso e ambíguo desse termo e restabelecer o local de debate sobre as desigualdades dentro do campo de estudo das deficiências.

A análise dos documentos apresentada neste capítulo mostra que, ao longo do tempo em que eles foram publicados, o debate sobre as desigualdades e o encaminhamento do combate a elas têm sofrido mudanças, e alguns pontos relevantes foram substituídos por outros ou deixados de lado. A promoção da igualdade de oportunidades, como exposto nas Normas, apresenta suas limitações ao focalizar na questão do acesso, apesar de não se restringir às áreas da educação e do trabalho como prioritárias. Mas a promoção da igualdade no gozo dos direitos, indicada na Convenção, evidencia as assimetrias contidas nas relações desiguais vivenciadas pelas pessoas com deficiência, sem se restringir ao acesso e considerando o modo como são conferidas as condições para essas pessoas participarem da sociedade. Assim, para promover o debate acerca das desigualdades dentro do campo das deficiências, pode ser necessário resgatar modos de conduzir o combate às desigualdades que foram olvidados e qualificar melhor os conceitos utilizados nesse debate, em especial o de “inclusão”.

## **Referências**

- ARROYO, M. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, p. 83-94, jan./abr. 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009. 281 p.
- BOBBIO, N. **Igualdade e liberdade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.
- BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF,

2009.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2015.

BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014- 2016**. Brasília, DF: INEP, 2016. 590 p.

BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2018**. Brasília, DF: INEP, 2018. 460 p.

BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020**. Sumário executivo. Brasília, DF: INEP, 2020.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008; Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. 4. ed. Brasília, DF: SDH, 2011. 100 p.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Tradução de Iraci D. Poleti. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 611 p.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

FRASER, N. From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a ‘post-socialist’ age. **New Left Review**, London, n. 212, p. 68, 1995.

LOCKMANN, K; MACHADO, R. B. Invisibilidades na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): os alunos com deficiência e o trabalho docente. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 879-892, out./dez. 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ONU. Organização das Nações Unidas. Assembleia Geral. **Convention on the Rights of Persons with Disabilities (A/RES/61/106)**. New York: ONU, 2007. Disponível em: <https://undocs.org/A/RES/61/106> Acesso em: 30 out. 2019.

ONU. Organização das Nações Unidas. Assembleia Geral. **Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities (A/RES/48/96)**. New York: ONU, 1994. Disponível em: <https://undocs.org/A/RES/48/96> Acesso em: 30 out. 2019.

ONU. Organização das Nações Unidas. Conselho Econômico e Social. **Monitoring the implementation of the Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities (A/52/56 – report on first mandate of the special rapporteur)**. New York: ONU, 1996. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/monitoring-the-implementation-of-the-standard-rules-on-the-equalization-of-opportunities-for-persons-with-disabilities-a5256-report-on-first-mandate-of-the-special-rapporteur-part-1.html> Acesso em: 19 fev. 2018.

ONU. Organização das Nações Unidas. Conselho Econômico e Social. **Monitoring the implementation of the Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities (E/CN.5/2000/3 – report on second mandate of the special rapporteur)**. New York: ONU, 2000. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/monitoring-the-implementation-of-the-standard-rules-on-the-equalization-of-opportunities-for-persons-with-disabilities-ecn-520003-report-on-second-mandate-of-the-special-rapporteur.html> Acesso em: 19 fev. 2018.

ONU. Organização das Nações Unidas. Conselho Econômico e Social. **Monitoring the**

**implementation of the Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities (E/CN.5/2002/4 – report on third mandate of the special rapporteur).** New York: ONU, 2002. Disponível em: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/disecn520024e0.htm> Acesso em: 19 fev. 2018.

ONU. Organização das Nações Unidas. Conselho Econômico e Social. **Monitoring the implementation of the Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities (E/CN.5/2005/5).** New York: ONU, 2005. Disponível em: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/srreportdec04.htm> Acesso em: 19 fev. 2018.

ONU. Organização das Nações Unidas. Conselho Econômico e Social. **Report of the Special Rapporteur on Disability of the Commission for Social Development: 44th session (E/CN.5/2006/4).** New York: ONU, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/srreport-ecn520064.htm> Acesso em: 19 fev. 2018.

ONU. Organização das Nações Unidas. Conselho Econômico e Social. **Report of the Special Rapporteur on Disability of the Commission for Social Development: 46th session (E/CN.5/2007/4).** New York: ONU, 2007. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/about-us/special-rapporteur-on-disability-of-the-commission-for-social-development.html> Acesso em: 19 fev. 2018.

ONU. Organização das Nações Unidas. Conselho Econômico e Social. **Report of the Special Rapporteur on Disability of the Commission for Social Development: 46th session (E/CN.5/2008/3).** New York: ONU, 2008. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/about-us/special-rapporteur-on-disability-of-the-commission-for-social-development.html> Acesso em: 19 fev. 2018.

ONU. Organização das Nações Unidas. Conselho Econômico e Social. **Report of the Special Rapporteur on Disability of of the Commission for Social Development: 47th session (E/CN.5/2009/6).** New York: ONU, 2009. Disponível em <http://www.un.org/disabilities/images/ECN.520096.doc> Acesso em: 19 fev. 2018.

ONU. Organização das Nações Unidas. Conselho Econômico e Social. **Report of the**

**Special Rapporteur to the 49th Session of the Commission for Social Development.** New York: ONU, 2011. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/about-us/special-rapporteur-on-disability-of-the-commission-for-social-development.html> Acesso em: 19 fev. 2018.

ONU. Organização das Nações Unidas. Conselho Econômico e Social. **Report of the Special Rapporteur to the 50th Session of the Commission for Social Development:** note by the secretary-general on monitoring of the implementation of the Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities (E/CN.5/2012/7). New York: ONU, 2012. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/about-us/special-rapporteur-on-disability-of-the-commission-for-social-development.html> Acesso em: 19 fev. 2018.

ONU. Organização das Nações Unidas. Conselho Econômico e Social. **Report of the Special Rapporteur to the 51st Session of the Commission for Social Development:** note by the secretary-general on monitoring of the implementation of the Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities (E/CN.5/2013/10). New York: ONU, 2013. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/about-us/special-rapporteur-on-disability-of-the-commission-for-social-development.html> Acesso em: 19 fev. 2018.

ONU. Organização das Nações Unidas. Conselho Econômico e Social. **Report of the Special Rapporteur to the 52nd Session of the Commission for Social Development:** note by the secretary-general on monitoring of the implementation of the Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities (E/CN.5/2014/7). New York: ONU, 2014. Disponível em: [http://www.un.org/disabilities/documents/csocd/e\\_cn5\\_2014\\_7.pdf](http://www.un.org/disabilities/documents/csocd/e_cn5_2014_7.pdf) Acesso em: 19 fev. 2018.

ONU. Organização das Nações Unidas. Conselho Econômico e Social. **Report of the Special Rapporteur to the 53rd Session of the Commission for Social Development:** note by the secretary-general on monitoring of the implementation of the

Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities (E/CN.5/2015/5). New York: ONU, 2015. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/about-us/special-rapporteur-on-disability-of-the-commission-for-social-development.html> Acesso em: 19 fev. 2018.

ONU. Organização das Nações Unidas. Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais. **Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)**. SD. New York: ONU, [s. d.]. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html> Acesso em: 1 nov. 2019.

OMS. Organização Mundial da Saúde. Banco Mundial. **World report on disability 2011**: 20 Avenue Appia, 1211 Geneva 27. Geneve: OMS, 2011.

PIERUCCI, A. F. Ciladas da diferença. **Tempo Social**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 7-33, 1990.

SEN, A. K. **Inequality reexamined**. New York: Oxford University Press, 1992.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007.

## **INTELECTUAIS NA EDUCAÇÃO: PROFESSORAS PIONEIRAS NA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ESTADO DO PARÁ<sup>1</sup>**

Roseane Rabelo Souza Farias

### **Introdução**

Nos estudos e pesquisas ligados à institucionalização da escolarização de pessoas com deficiência no Brasil, comumente se observa um foco no papel do Estado e das políticas educacionais. Esse processo pouco tem sido estudado de outro ponto de vista – um que considere as peculiaridades das experiências dos sujeitos responsáveis pelo agenciamento dessas políticas, de Estado ou de governos. Afinal, “homens e mulheres (por mais frustrados e por mais limitada que seja sua margem de agência) continuam agentes” (THOMPSON, 1981, p. 119).

No estado do Pará, podemos afirmar que as experiências vivenciadas por algumas professoras pioneiras na escolarização de pessoas com deficiência foram fundamentais para a institucionalização da educação especial. E este capítulo tem como objetivo apresentar um pouco dessas experiências.

A história da institucionalização da escolarização de pessoas com deficiência no Pará – não diferente da maioria dos outros estados brasileiros – é marcada por um movimento organizado por associações da sociedade civil preocupadas com a questão da deficiência. Isso contribuiu para a inserção da educação da pessoa com deficiência na política educacional paraense. Tal processo insere-se no movimento nacional organizado

---

<sup>1</sup> Este capítulo é um desdobramento de minha tese de doutorado “Itinerários da institucionalização da educação especial no estado do Pará: perspectivas a partir da história social” (2019), desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

a partir das Campanhas Educacionais, que surgiram como uma forma de oferecer encaminhamentos às questões sociais que inflavam o cenário nacional nos anos de 1940 e 1950 – entre elas, o analfabetismo.

Sabemos que as Campanhas Educacionais voltadas para os então chamados “excepcionais” inauguraram uma discussão, no âmbito governamental, sobre a escolarização de pessoas com deficiência. Esse movimento tem sido usado como pano de fundo para contar uma história acerca da institucionalização dessa escolarização nos estados da federação. Porém, no Pará, as experiências de professoras que se posicionaram para desenvolver uma educação voltada para a pessoa com deficiência se mostraram fundamentais para que esse pano de fundo fosse tecido.

Vale destacar, como sublinhou Würt (1975), que, até o final dos anos 1930, rotulava-se como “anormal” todo aquele que se mostrava diferente do “normal”. No entanto, com o Congresso das Nações Unidas, em 1939, houve a aceitação do termo britânico “exceptional children”, amplamente divulgado na América como “excepcional”, que incluía: pessoas com deficiências mentais (“lentos mentais”, “retardados”, “instáveis”, “subdotados”, “lesados”, “débil mental leve” e “débil mental médio”); pessoas com deficiências sensoriais (da visão, da audição e da fala); pessoas com deficiências motoras (paralíticos e amputados); e os deficientes da saúde (estados resultantes de doenças prolongadas, crônicas, e casos de isolamento provenientes de psico e neuropatias da infância e da adolescência). Seriam esses os excepcionais educáveis que poderiam se beneficiar de instituições correspondentes às suas excepcionalidades – as escolas especiais e, no caso dos deficientes da saúde, as escolas em hospitais<sup>2</sup> e nos Institutos Médico-Pedagógicos, com a pedagogia a serviço do tratamento.

As experiências contadas neste capítulo são resultantes de uma pesquisa histórica de caráter bibliográfico e documental. As entrevistas – realizadas com professoras<sup>3</sup>

---

2 Würth (1975) ressalta ainda que essas escolas, também chamadas de “Escolas na Beira da Cama”, tiveram como vanguardeiro, no Rio Grande do Sul, o Dr. Mario Totta.

3 As entrevistas abordadas neste capítulo foram realizadas com Blandina Torres e Nazaré Nascimento.

atuantes na institucionalização da educação especial no Pará – são apresentadas como um documento a mais. Tal encaminhamento, como sugere Garrido (1993), possibilitou construir um discurso de interpretação histórica mais completa, complexa e rica.

Por meio das entrevistas, foi possível conhecer os esforços das primeiras professoras empenhadas na criação das instituições especializadas, na integração escolar das pessoas com deficiência e na institucionalização da educação especial no Pará. Esses fatores nos permitiram posicioná-las como intelectuais da educação. São figuras que possuíam “vocaçãõ” para desempenhar, como categoria social específica, um papel decisivo no gerenciamento de políticas voltadas para os então chamados “excepcionais” – dando a essas políticas seus contornos e, com isso, permitindo-nos contar, a partir de suas experiências, a história da institucionalização de pessoas com deficiência no Pará.

### **O estado do Pará e o contexto nacional na década de 1950**

Não havia, no Pará, por parte da recém-criada Secretaria de Educação e Cultura, no início da década de 1950, uma preocupação institucional com a escolarização de pessoas com deficiência. Essa situação não era incomum nos outros estados brasileiros, em suas respectivas secretarias de educação. Apesar de haver, desde a década de 1930, uma referência na legislação estadual a um ensino especial voltado para os “débeis” e “retardados”, as preocupações em torno desse segmento foram tratadas, em sua maioria, como questões de saúde e segurança pública, envolvidas nas ideias da medicina higienista.

O clima educacional da década de 1930 – inspirado, principalmente, pelos ares da Pedagogia Nova – possibilitou uma abertura para se pensar a educação dos “excepcionais”. No Pará, os preceitos da Escola Nova foram estabelecidos por meio do Decreto nº 235 de 26/03/1931, que apontava para uma reforma no ensino primário paraense na medida em que objetivava viabilizar o ensino ativo.

O ensino público primário compreendia a escola infantil – para crianças de 4 a 6 anos de idade –, o primário – distribuído em cinco anos –, o ensino prático popular – que funcionava nas escolas noturnas com duração de três anos – e o ensino especial – para

alunos “débeis orgânicos” e “retardados pedagógicos”. Esse último deveria ser ministrado em um dos grupos escolares da capital, até que o governo pudesse destinar a ele um prédio apropriado (FREITAS, 1934).

A reforma do ensino primário paraense propiciou as primeiras brechas para se pensar uma educação para pessoas com deficiência ao instituir o ensino primário obrigatório e gratuito a todas as crianças entre 7 e 14 anos – inclusive as consideradas “débeis” e “retardadas”, por meio do ensino especial. Entretanto, na prática, não houve o acesso formal de alunos com deficiência nas escolas regulares.

Com o intuito de corresponder aos interesses democráticos da nova república e de formar uma identidade coletiva, caberia à escola primária não apenas instruir as crianças – ou seja, exercitar nelas sua faculdade de apropriação dos conteúdos curriculares –, mas também educá-las – ou, de acordo com o contexto da época, civilizá-las. Seguindo o exemplo de outros estados, o Pará contava com as estratégias das autoridades políticas – que viam na uniformização das medidas uma forma de garantir o domínio de um projeto intelectual –, porém o governo reconhecia os desafios de se realizar com sucesso as expectativas do novo modelo educacional, em virtude da dificuldade econômica pela qual passava, principalmente depois da quebra do comércio da borracha. Além do mais, atribuía-se como entrave a falta de formação dos professores, que em muitos casos eram leigos e que tinham como tarefa modernizar a escola em uma sociedade com um quadro significativo de pessoas que não sabiam ler nem escrever (COELHO, 2008).

De forma geral, podemos considerar que é a partir de 1930 que aparecem as primeiras preocupações em relação às pessoas com deficiência no Pará – impulsionadas, principalmente, por um ideário produtivista, que via na educação a possibilidade de formação de mão de obra, e não necessariamente de escolarização. Não há nos Anuários Estatísticos do Brasil, dos anos de 1931 a 1955, nenhuma alusão à matrícula de alunos com deficiência na escola primária paraense. Mesmo nos registros de 1955<sup>4</sup>, quando

---

4 Em 1955, no Pará, segundo o Anuário Estatístico do Brasil, havia na educação infantil 1.251 crianças matriculadas, sendo 718 no ensino estadual e 533 no ensino particular. Já no ensino fundamental, tinha-se 71.205 crianças em escolas estaduais, 17.060 em escolas municipais e 11.050 em escolas particulares. No ensino complementar, que

surtem as primeiras preocupações oficiais por parte do Estado paraense em relação à educação do “excepcional”, não há alusão a esse alunado.

Grande parte das preocupações em relação às pessoas com deficiência estava atrelada a questões de saúde e segurança pública, no contexto das ideias da medicina higienista. Veremos que, a partir de 1950, essas ideias serão combinadas a outras. Produtividade, mérito e, sobretudo, regeneração social integrarão o discurso da educação, que, alcançando as pessoas com deficiência, será inflado com a compreensão de que a escolarização é um meio tanto de prevenir males quanto de criar um tipo de mão de obra até então excluído do ideário produtivista – em um contexto político tumultuado, economicamente em crise e marcado por uma grande quantidade de pessoas, com e sem deficiência, fora da escola.

### **As peculiaridades das professoras paraenses: vocacionadas e engajadas**

As pessoas ficavam espantadas quando a gente falava. Elas perguntavam: o que vocês querem? E nós explicávamos que queríamos iniciar um trabalho com os excepcionais [...]. As pessoas não acreditavam muito. A gente dizia: é preciso ver o potencial deles, o que é que eles podem fazer, para que eles se tornem pessoas autossuficientes, para si, para a família, para a sociedade. (TORRES, 2015).

Blandina Alves Torres, Nazaré Cristo Barbosa Nascimento, Adiles Araci Alves Monteiro, Cordélia Raiol Nunes Maciel e Geni Gabriel Amaral foram as primeiras professoras paraenses enviadas pela Secretaria de Educação do Pará para participarem de cursos de formação em educação especial no Estado da Guanabara, atual Estado do Rio de Janeiro, no período de 1953 a 1961 – na esteira das ações de uma república populista em que o nacionalismo, a modernização e a revolução sustentavam o imaginário político.

---

incluía o ensino profissional, totalizava-se a quantia de 1.937 alunos, sendo 1.599 matriculados no ensino estadual, 61 no ensino municipal e 277 no ensino particular.



Imagem 1: Blandina Torres  
Fonte: Cruz (1988)



Imagem 2: Nazaré Nascimento  
no retorno a Belém  
Fonte: arquivo pessoal de  
Nazaré Nascimento

Blandina Torres foi a primeira professora enviada pela Secretaria de Educação para realizar um curso sobre “excepcionais” na Sociedade Pestalozzi do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, nos primeiros meses do ano de 1953. Em seu regresso formou o grupo responsável pela criação da Fundação Pestalozzi do Pará<sup>5</sup>, e posteriormente teve uma atuação importante na institucionalização da escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Pará.

Entre agosto e novembro do mesmo ano, 1953, Nazaré Nascimento e Adiles Monteiro foram enviadas pela mesma Secretaria de Educação para realizar um curso para professor e inspetor de cego no Instituto Benjamin Constant (IBC), também na capital fluminense. Nascimento assumiu o primeiro cargo voltado para a educação especial, o de assessor de educação de excepcionais, criado pela Secretaria de Educação por meio da Lei nº 4.048 de 10/01/1968.

Entre 1957 e 1961, por iniciativa do governador Magalhães Barata, Cordélia Maciel e Geni Amaral frequentaram um curso de especialização em educação de surdos no Instituto Nacional de Surdos-Mudos – atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). Ambas foram responsáveis pela criação da Escola de Educação de Surdos-Mudos Professor Astério de Campos, em 1960.

---

5 A história dessa organização está registrada no livro Fundação Pestalozzi do Pará (1988), encomendado pela própria instituição e de autoria de Miguel Evangelista Miranda da Cruz. O trabalho nos possibilitou compreender alguns contornos da educação especial no Pará, uma vez que disponibiliza, na íntegra, as atas das reuniões da fundação no período de 1961 a 1986.

Foi num contexto de nacionalismo, modernização e revolução, entre 1953 e 1961, que as cinco professoras paraenses, selecionadas pela SEDEC, realizaram seus cursos de formação. Uma conjuntura profícua, segundo Pécaut (1990), que possibilita criar na juventude da época a noção de profissionais “vacionados nacionalmente” – aqueles que se posicionam diante do papel a eles atribuído pelo Estado, como uma inteligência em formação.

O autor explica que se trata de uma herança dos anos 1930, época em que o Brasil apostava na seleção de agentes que passavam a integrar o sistema de ensino. Eles eram pinçados das “boas famílias”, e poderiam ser favorecidos por meio das redes de sociabilidade e das relações particulares. Essas pessoas regressariam aos seus estados legitimadas como referências em determinadas áreas do conhecimento, vocacionadas a colaborar com a organização do Brasil (PÉCAUT, 1990). Esse movimento pode ser observado no regresso de Blandina Torres ao Pará:

Palmira dos Santos, mãe de dois filhos com deficiência mental, me procurou, eu estava na Secretaria de Saúde. Ela já tinha procurado por todo mundo para fazer alguma coisa. Dra. Hilda Vieira<sup>6</sup> leu no jornal a minha entrevista, daí ela falou para ela [para Palmira], sei de uma pessoa que pode te ajudar. Então ela foi me procurar em casa e foi através dela que nós começamos a participar da Sociedade Paraense de Educação<sup>7</sup>. Através dela, nós começamos a reunir um



Imagem 3: Formatura de Cordélia Maciel no curso normal

Fonte: Pará, 2014

6 Hilda Vieira foi a primeira mulher paraense a se tornar advogada. Além de Presidente da Sociedade Paraense de Educação, exerceu também a função do magistério no ensino secundário em conceituados colégios de Belém.

7 Essa entidade funcionava como uma Organização Beneficente e Sociocultural e reunia professores, estudiosos e intelectuais expressivos da sociedade paraense visando o desenvolvimento cultural do magistério do Pará. Criada em 1933 por iniciativa de Hilda Vieira em parceria com os professores Mariana Sarmanho, Paulo Eleutério, Adal-

povão, convocar professores, enfermeiros, advogados, dentistas, todo mundo que fosse interessado, daí a gente perguntava: você quer trabalhar com excepcional? (TORRES, 2016).

Pécaut (1990) explica que, principalmente após a morte de Getúlio Vargas, em 1954, emergiu um nacionalismo que ganhou força como uma modalidade de cidadania popular. A campanha “O petróleo é nosso”, de 1953, por exemplo, e a emoção desencadeada pela morte de Getúlio selaram a fusão do povo com a nação, que teve no getulismo seu mito fundador – contribuindo para a construção do arcabouço do “populismo nacionalista” amplamente divulgado pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB), outrora opositor do governo de Getúlio. As ideias de nacional e de popular impregnavam tanto a noção de desenvolvimentismo quanto as de evolucionismo marxista e voluntarismo revolucionário. Já no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), a ideia de nacional-desenvolvimentismo emergiu triunfante – mas esmaeceu no governo de João Goulart (1961-1964), dando lugar à de nacional-marxismo.

Toda essa conjuntura leva Pécaut (1990) a compreender que a ideologia nacionalista, que marcou acentuadamente os governos brasileiros entre 1950 e 1964, se transformou em uma espécie de idioma político inédito e autóctone, em que a modernização capitalista, a integração da nação e a revolução se manifestavam como expressões de uma mesma crença.

O nacionalismo forneceu a trama da vida política e uma nova sociabilidade. É nesse bojo que iremos deparar com movimentos de educação popular, que alcançaram também as pessoas com deficiência e que possibilitaram, por meio tanto de conflitos quanto de negociações, a ambiência para a construção de uma cultura escolar da educação especial – uma cultura em ação, uma vez que ela não é descolada das inquietações do processo histórico e, por isso, permite descortinar novas possibilidades.

---

berto Lassance Cunha e Ana Oliveira, a sociedade contava com um patrimônio de oito casas, além da sede social e mais área de terreno extensa (CRUZ, 1988).

As trajetórias social e profissional das professoras paraenses nos possibilitam fazer outro paralelo com as compreensões de Pécaut (1990), sobretudo quando este explica que muitos jovens intelectuais brasileiros, nos anos 1950, se lançaram ao encontro do povo, imbuídos da vontade de oferecer subsídios para o fortalecimento de uma nação. Estudantes, por exemplo, se transformaram em agentes de conscientização.

Esses mesmos intelectuais estavam decididos a ser plenamente “ideólogos”. Com o termo “ideologia”, que então conhece uma voga excepcional, não pretendiam referir-se a uma representação deformada do real, mas sim a uma força que possibilitasse a sua transformação. (PÉCAUT, 1990, p. 104).

Esse posicionamento típico dos novos intelectuais, formados na década de 1950, de acordo com as compreensões de Pécaut (1990), fazia com que eles não confrontassem o poder autocrático, cujos traços eram obrigados a copiar para poderem melhor se desembaraçar deles. Buscavam, acima de tudo, ser tratados como conselheiros do Estado, desfrutando, em muitos casos, das bênçãos dos governantes:

Entre o Estado e eles mantinham-se muitas conviências, não só em razão das posições que o Estado lhes oferecia e da legitimidade que, em troca, eles conferiam ao Estado, mas também em virtude do efeito de ressonância produzido pelas invocações populistas que lhes eram comuns e pelas pretensões comuns a revelar o próprio movimento do real. (PÉCAUT, 1990, p. 105).

As professoras, ao retornarem ao Pará, procuraram convencer o governo a assumir oficialmente a escolarização de pessoas com deficiência. Tal convencimento foi necessário, uma vez que essas mulheres, mesmo tendo sido escolhidas para representar o governo paraense nos cursos de formação, não encontraram de imediato, quando voltaram ao estado, as condições adequadas para colocar em prática os conhecimentos adquiridos.

A gente só levava pela cara, porque eles não levavam em consideração que a gente estava ali para poder melhorar a vida dos deficientes visuais. Naquele tem-

po nem acreditavam, “como é que um cego pode aprender?”. Fomos falar com o governador: “eu e minha colega aqui, Adiles, somos professoras, fizemos um curso de oito horas por dia, e agora queremos cumprir com a nossa obrigação”. O governador falou para a gente: “vou ajudar vocês, estou vendo que vocês querem fazer alguma coisa pelo estado”. A imprensa nos ajudou muito, nós falávamos da importância do trabalho com os deficientes visuais na rádio. Nós que fizemos a propaganda, não foi nem pelo dinheiro, porque a gente recebia a mesma coisa quando a gente saiu daqui, era mais por uma questão de se afirmar numa profissão para a qual ninguém dava valor. (NASCIMENTO, 2019).

Propor um processo de escolarização para alunos cegos passava pelo desafio de convencer o governo paraense a respeito de uma profissão, a do professor especialista. Aquelas professoras, vocacionadas nacionais, compunham uma fração de cidadãos engajados em torno de uma causa, a dos “excepcionais”, e cabia a elas desenvolver um tipo de educação voltado para esse perfil no estado do Pará.

Essa vocação, no contexto do nacionalismo da década de 1950, não está relacionada diretamente a um viés religioso, mas, de forma implícita, carrega a noção de um sacerdócio, a ser desempenhado com dedicação e humildade, quase um dever cristão. No caso das docentes, não há uma missão endereçada por Deus, mas pela nação. E, nessa missão, se destacava mais a vocação nacional do que o preparo para ensinar.

Sem um atrelamento político partidário firmado ou explícito, essas professoras, convictas de sua vocação nacional, muitas com uma formação católica e, consequentemente, ciosas dos deveres cristãos e da necessidade de fazer o bem – além de outras distintas motivações e interesses particulares –, descortinaram novas possibilidades de pensar a educação com um entusiasmo acentuadamente ativista, reivindicando o acesso à cultura escolarizada como um direito de todos. E, na medida em que foram atuando, inicialmente cada uma na sua especialidade, foram se autorreconhecendo como um grupo de interesses singulares. Esse processo propiciou, além da formação de uma categoria de profissionais, uma consciência acerca do direito da pessoa com deficiência à educação,

mobilizando-as a se posicionarem diante do Estado pela necessidade de institucionalizar a educação especial no Pará.

Essas professoras tiveram uma formação intensiva e ligeira<sup>8</sup>, provavelmente não suficiente para colocar em ação uma nova prática pedagógica, voltada para um segmento marcado pela exclusão educacional. Porém, diferente de outras normalistas, elas eram as únicas que possuíam o conhecimento especializado adquirido nos cursos de formação fora do Pará. Somente elas podiam negociar o aval do governo paraense para impulsionar a escolarização de pessoas com deficiência.

Não era só um sentimento de abnegação, de altruísmo, em relação à pessoa com deficiência. Essas professoras se sentiam vocacionadas nacionalmente. E, assim, elas se engajaram. Para Denis (2002), há três componentes semânticos que determinam o sentido do engajamento: colocar em penhor – ou colocar em jogo sua credibilidade e sua reputação; fazer uma escolha – ou seja, tomar uma direção, fazer a escolha de se integrar numa empreitada; e estabelecer uma relação – uma relação de compromisso assumida explicitamente, uma espécie de contrato com o social.

Emprestando novamente as compreensões de Denis (2002) sobre o sentido do engajamento, podemos dizer que as professoras se colocaram em penhor, tomaram uma decisão e estabeleceram uma relação. Eram jovens que haviam lutado para garantir credibilidade e reputação. Se não fosse assim, não seriam selecionadas. A decisão tomada no regresso ao Pará colocava em risco a sua própria realidade. Ao escolherem se engajar na causa dos “excepcionais”, uma pauta que não era preocupação governamental, elas aceitaram os constrangimentos e as responsabilidades contidas na escolha, assumindo em caráter explícito uma série de compromissos em relação à coletividade com a qual elas passaram a se relacionar. Por isso, podemos considerá-las intelectuais da educação.

Foram intelectuais que corresponderam às definições propostas por Sirinelli (2003). Para o autor, é possível pensar a figura do intelectual por meio de uma acepção mais ampla e sociocultural, que envolve os criadores ou mediadores culturais. Nesse grupo

---

8 As formações aconteciam em regime de internato e duravam, geralmente, de seis meses a um ano.

estão jornalistas, escritores, professores, eruditos e mediadores em potencial, como os estudantes. Há também uma acepção mais estreita, que envolve um grupo mais restrito, baseada na noção de engajamento. Isso se dá em razão de uma notoriedade eventual ou de um saber especializado que legitima e até privilegia a intervenção do sujeito no debate societal, colocando-o a serviço da causa que defende, atado a laços de uma sociabilidade que envolve razão, mas também sentimento e afetividade, motores da ação altamente respeitáveis.

As professoras paraenses agiram como mediadoras culturais visando institucionalizar a escolarização de pessoas com deficiência. A partir de suas experiências educativas, catalisaram novos ideais, contribuindo para a elaboração e a circulação de novas produções simbólicas e valorativas em torno da deficiência, capazes de construir outras realidades. Atadas a laços de uma sociabilidade racional e emotiva, essas professoras, como todo o grupo de intelectuais, segundo Sirinelli (2003), estavam organizadas

[...] em torno de uma sensibilidade ideológica ou cultural comum e de afinidades mais difusas, mas igualmente determinantes, que fundam uma vontade e um gosto de conviver. São estruturas de sociabilidade difíceis de apreender, mas que o historiador não pode ignorar ou subestimar. (SIRINELLI, 2003, p. 248).

De posse dos conhecimentos adquiridos, elas se sentiam preparadas para assumir novas posições na instrução pública, arrogando uma competência particular para avocar essa responsabilidade. A aproximação com o Estado era conveniente para as professoras, pela projeção que poderiam alcançar na instrução pública. Em contrapartida, o Estado se favoreceu com o efeito gerado pela invocação populista de se voltar para um segmento escolar carente de boas obras.

As professoras apresentavam a qualificação necessária para ocuparem posições nas instâncias de decisão, atuando como intelectuais da educação. Distinguíam-se de professoras que não tiveram acesso a esse saber e, assim, fizeram parte das “minorias que sabem, que pensam e que querem” (PÉCAUT, 1990, p. 40).

Afinadas em seus interesses, contribuindo cada uma de acordo com suas possibilidades, essas professoras, como um grupo de intelectuais, iniciaram um movimento em prol da institucionalização de uma escolarização voltada para as pessoas com deficiência, o que culminou, em 1970, na criação da Assessoria de Educação de Excepcionais – que, com os desdobramentos vindouros, se tornou o órgão responsável pela implementação da política de educação especial no Pará, tópico abordado na próxima seção deste capítulo.

Tratando dos atos inaugurais da educação de “excepcionais” no Pará, é importante destacar que, antes da criação de um órgão, a ação dessas professoras, no regresso ao estado, contribuiu para direcionamentos importantes na legislação estadual em relação à escolarização de pessoas com deficiência, em concordância com a legislação nacional – a saber: o Decreto-Lei nº 1.300 de 07/12/1953, que apontava para a instalação, em fevereiro do ano seguinte, da Escola de Cegos do Pará; a Lei nº 1.400 de 31/10/1956, que deu novo nome à Escola de Cegos, que passou a se chamar Escola José Álvares de Azevedo; o Decreto nº 3.174 de 21/10/1960, que estabeleceu a criação da Escola de Surdos-Mudos Professor Astério de Campos; a Lei nº 3.583 de 15/12/1965, que, entre outras questões, transformou as duas escolas anteriores em institutos vinculados à Secretaria de Educação; e a Lei nº 4.093 de 05/02/1968, que enquadrou a educação de “excepcionais” no Sistema Geral de Educação.

Em nossa leitura, essa última lei é a primeira a tratar com mais propriedade da questão da “educação do excepcional” no Pará. Ao enquadrar sua institucionalização no sistema estadual de educação, garantiu a estruturação do Magistério Especializado, provimentos de cargos de funcionários públicos e remuneração posicionada de acordo com a qualificação dos diferentes técnicos do campo especializado.

Essa normativa estimulou a iniciativa particular, por meio de convênios firmados entre o Estado, a Fundação Pestalozzi do Pará, escolas profissionais da comunidade e o departamento regional do Serviço Social da Indústria (Sesi), possibilitando a abertura de vagas para pessoas com deficiência intelectual, treinamento ocupacional para surdos e

a criação do Setor de Adaptação Profissional de Cegos (PARÁ, 1997). Essas iniciativas, além de proporcionar novas experiências educacionais, permitiram que alunos fossem direcionados para o aprendizado de um ofício, sob a premissa de uma suposta terminabilidade do processo educativo.

Podemos inferir que as leis citadas foram atravessadas pelas experiências das professoras paraenses, pioneiras na institucionalização de uma escolarização voltada para as pessoas com deficiência no Pará. Suas experiências em comum foram fundamentais para estabelecer uma rede de sociabilidade, possibilitando o fortalecimento de um saber, bem como o ingresso em novas redes, a partir do encontro com outros intelectuais e diferentes profissionais, que também passaram a ter uma atuação importante na instrução pública paraense.

## **A institucionalização da escolarização de pessoas com deficiência no estado do Pará**

Os esforços empreendidos pelas professoras geraram um movimento voltado para a institucionalização e a sistematização de uma prática de escolarização de pessoas com deficiência no Pará, possibilitando a criação, em 1968, do cargo de assessor de educação especial<sup>9</sup>, e, em 1970, da Assessoria de Educação de Excepcionais, como relata Blandina Torres:

De tanto a gente ficar falando, martelando, a Secretaria de Educação criou a Assessoria. Então a gente fazia os cursos para deficiência mental, também deficiência visual e outros. Era um grupo pequeno junto à Secretaria Estadual de Educação. A gente trabalhava no mesmo prédio da Secretaria de Educação. Na Assessoria dos Excepcionais havia uma chefia de deficiente mental, eu trabalhei nessa chefia, de deficiente mental. A Joana Cerqueira ficou com a deficiência auditiva, a Nazaré Cristo, com a deficiência visual. A titular, Nazaré Cristo, geralmente ia fazer cursos no Rio e eu ficava como a suplente. (TORRES, 2016).

---

<sup>9</sup> Cargo criado por meio da Lei nº 4048 de 10/01/1968.

A Assessoria demarca o processo de institucionalização da educação especial, legitimado, no ano de 1972, quando essa é transformada em Centro de Educação Especial (CEDESP), recebendo o status de órgão oficial responsável pela implantação da política de educação especial no Pará.

As professoras estavam atentas ao contexto da época, e seus esforços para a criação de uma assessoria flertavam com o momento fecundo que viviam, em que discussões emergiam acerca da educação como um direito de todos. Vale dizer que, da década de 1950 até a criação da Assessoria de Educação de Excepcionais, em 1970, vigoraram duas constituições brasileiras – a de 1946, que teve como marca a redemocratização, e a de 1967, forjada no bojo de um golpe contra a democracia.

Acredita Carvalho (1997) que uma ideia embrionária se faz presente nessas constituições: a de que o sistema educacional não podia ficar alheio à problemática de seus alunos; por isso, buscava-se demarcar, na lei, uma certa resposta educativa da escola, de atenção à diversidade, embora em nossa compreensão essa ideia de diversidade, naquele momento de discussão teórica no país, estivesse vinculada sobretudo às questões econômicas e da pobreza. Tal contexto legal foi profícuo para a atuação das professoras paraenses em prol da escolarização das pessoas com deficiência.

É importante, também, considerar que essas professoras estavam envolvidas em um movimento nacional em prol da pessoa com deficiência, que ganhou força principalmente quando, em 1960, por influência de movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME). A influência desses movimentos nacionais foi fundamental para forçar um direcionamento institucional nos estados brasileiros visando consolidar um discurso político, que passou a compor o vocabulário de muitos professores da educação especial, que passaram a requerer um maior posicionamento em relação à educação da pessoa com deficiência, uma vez que o papel do Estado se resumia, em grande parte, a subvencionar a assistência aos “excepcionais” por meio do incentivo à iniciativa privada.

A estratégia se fortaleceu, como explica Rafante (2015), a partir da frustrada tentativa inicial de se estabelecer, na década de 1960, um Departamento Nacional de Educação Especial (DNEE), que tinha à frente a CADEME, em cooperação com a Sociedade Pestalozzi. Diante disso, buscou-se incentivar nas secretarias de educação de vários estados o interesse pela problemática do excepcional.

Ainda segundo a autora, essa ação descentralizadora propiciou a criação e o fortalecimento de comissões municipais e estaduais que passaram a pressionar, em suas respectivas cidades, pela formação de pessoal especializado, pelo aumento de classes especiais e pela criação de escolas especializadas, particulares ou públicas. cremos que tal ação foi fundamental para endossar os esforços das professoras paraenses na criação da Assessoria no Pará.

Com a criação da Assessoria, o estado adotou a responsabilidade técnica e financeira para a expansão da “educação especial” no território paraense. Ao mesmo tempo, tal ação consagrava as professoras no campo da educação, uma vez que todos os encaminhamentos necessários para implementar uma política de educação especial no estado necessitaria, a priori, do aval delas.

Podemos inferir que, enquanto as professoras se beneficiaram com a chancela do Estado, este, em contrapartida, assumia o controle sistemático das ações da educação especial e a demarcação de uma certa responsabilidade com um segmento marcado pela exclusão. Com isso, o Estado se destacava dimensionando, em grande parte, as ações realizadas no campo da educação especial como um ato beneplácito, artifício do estado liberal, que, ao enfatizar o discurso de assistência, dissolvia a compreensão de direitos – nesse caso, o direito à educação.

Após um ano de funcionamento, a Assessoria de Educação de Excepcionais foi extinta, e no seu lugar foi criado o Centro de Educação Especial (CEDESP), destaque na Lei Estadual nº 4.398, de 14/07/1972. Sua criação representou um grande feito para as professoras pioneiras e para a educação especial no Pará. Foi quando houve de fato a organização de um órgão responsável pela política de educação especial no Pará, com

instâncias de orientação e de profissionalização da carreira docente com foco na educação especial.

O CEDESP foi criado um ano antes do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Diante disso, é possível dizer que o CEDESP foi resultado das recomendações das Sociedades Pestalozzi aos estados e municípios para a criação de comissões interessadas na temática da educação especial, diante do não êxito inicial na criação de um órgão federal. A criação de órgãos estaduais fortaleceu as bases para um movimento nacional em favor da criação do CENESP, em 1973.

Com a criação do órgão estadual, a educação especial é institucionalizada no estado paraense. Odinéia Leite Caminha foi indicada para ser a primeira diretora do CEDESP, em virtude de seu papel de destaque na educação especial no Pará, sobretudo nos trabalhos à frente da direção do Instituto José Álvares de Azevedo (1967 a 1971). Sua participação expressiva nos congressos nacionais de deficientes visuais – bem como os trabalhos que visavam o tratamento de problemas emocionais de crianças e adolescentes por meio da ludoterapia e do psicodrama – a destacou como profissional de referência, inclusive posicionando-a à frente de cursos de formação e especialização dedicados à preparação de professores na área da deficiência visual.

Para fortalecer e divulgar a educação especial, Odinéia Caminha liderava uma equipe de formação, capacitando professores do Pará e de outros estados da região Norte<sup>10</sup> e proporcionando com seus conhecimentos uma interferência regional nas políticas organizadas para a educação especial. Essa equipe contava com Blandina Torres, que oferecia os cursos voltados para a educação da pessoa com deficiência intelectual, proporcionando estágios na Fundação Pestalozzi do Pará, instituição em que atuava como diretora técnica, responsável pelas questões pedagógicas da escola. Joana Cerqueira, como diretora do Instituto Astério de Campos, oferecia o curso de implantação da proposta curricular integracionista e supervisão na área de deficiência auditiva. Marli Almeida estava à frente

---

10 Na tese de Siems-Marcondes (2013) é possível conhecer a participação das professoras paraenses na implementação de uma política de educação especial no estado de Roraima a partir dos cursos realizados no Pará.

dos cursos de atualização voltados para os professores da classe comum de ensino. Nazaré Nascimento retomou a direção da Escola José Álvares de Azevedo (1972 a 1976) e prestava assessoria ao CEDESP, em especial nas formações voltadas para a implantação da proposta curricular integracionista e supervisão na área de deficiência visual.

Quando o órgão nacional foi criado, o CEDESP buscou alinhar seus encaminhamentos a partir das diretrizes oficiais apontadas pelo órgão federal, o CENESP. A pedagogia nova ainda se mantinha presente, consolidando um status de formação sob bases científicas, mas foi atravessada por elementos da pedagogia tecnicista, ressaltando a ideia de planejamento articulado como forma de garantir a precisão de um trabalho pedagógico, bem como a de uma formação voltada para a racionalidade técnico-profissional, geralmente obtida por meio de cursos rápidos.

Na esteira das mudanças operadas com a criação do CEDESP no Pará, os institutos José Álvares de Azevedo e Astério de Campos foram transformados em Unidades Técnicas de Educação Especial. Seus acervos e equipes passaram a ser absorvidos pelo Centro. A Unidade Técnica José Álvares de Azevedo passou a funcionar como laboratório na área de deficiência visual, cabendo a ela oferecer programas especializados nos campos de reabilitação, estimulação precoce, deficiência múltipla e reforço à educação. Foi ofertado o primeiro curso voltado para a deficiência visual, realizado em Belém, no Instituto Deodoro de Mendonça, em 1979. Também foi possível interiorizar o atendimento ao deficiente visual em várias cidades do Pará, sendo que o primeiro polo foi implantado no município de Santarém (PARÁ, 1997).

A Unidade Técnica Professor Astério de Campos investiu em um treinamento de aquisição de palavras e leitura labial visando preparar seus alunos para ingressarem nas classes especiais que funcionavam nas escolas regulares. Ao se deter sobre o regimento interno da unidade, instituído em 1988, Bentes (2010) chama atenção para as atividades que visavam preparar os alunos, desde cedo e durante um longo período, para uma seriação que se dava somente quando ele completava 14 anos. As atividades, reduzidas a exercícios oro-fonoarticulatórios, desconsideravam o grau de surdez e a aptidão dos

alunos para adquirir ou não o aprendizado da língua portuguesa, na perspectiva oral. A mudança nesse encaminhamento, segundo o autor, ocorreu em 1980, com o primeiro Curso de Comunicação Total no estado do Pará – a partir dessa formação, tal metodologia começou a ser usada em Belém<sup>11</sup>.

A criação do CEDESP propiciou mudanças significativas, mas que não ocorreram automaticamente. Sua autonomia foi sendo construída paulatinamente, anunciando um maior posicionamento, em especial, em relação aos alunos com deficiência mental, que formavam o maior contingente, concentrados, em grande parte, na escola Lourenço Filho, atrelada à Fundação Pestalozzi do Pará. Podemos dizer que houve pontos positivos e outros desfavoráveis que marcaram a atuação do CEDESP, durante as duas décadas em que se manteve no Pará, até a sua extinção em 1989, quando foi substituído pelo Departamento de Educação (DEES).

Para Almeida e Tavares Neto (2005), a transformação do CEDESP em um departamento representou uma perda de autonomia financeira e administrativa, uma vez que, enquanto centro, recebia apoio financeiro de outros órgãos federais e estaduais. No mesmo patamar de outros graus de ensino, passou a enfrentar as mesmas dificuldades dos demais, como falta de verba, de material permanente e de material pedagógico.

Com essa mudança, as professoras pioneiras deixaram a posição de liderança que tinham à frente da política de educação especial. Com a extinção do CEDESP e a perda de autonomia administrativa e financeira, voltam suas ações, especificamente, para as escolas especializadas, assumindo exclusivamente às questões técnicas e pedagógicas. Blandina Torres concentrou suas atividades na Fundação Pestalozzi, Nazaré Nascimento retornou ao Instituto José Álvares de Azevedo, assumindo posteriormente pastas na área da saúde pública do estado, e Joana Cerqueira se manteve na direção do Instituto Astério de Campos.

---

<sup>11</sup> Posteriormente, na década de 1990, no contexto da política de inclusão, a língua de sinais ganhou prestígio, principalmente com o curso “Bilinguismo no processo educacional do surdo”, ganhando status de língua de ensino no sistema educacional paraense (BENTES, 2010).

O DEES iniciou a década de 1990 apostando em um modelo mais “inclusivo”, cujas diretrizes se apoiavam em diretrizes internacionais, as quais passam a compor os discursos e textos de política educacional do Brasil. Em razão de um princípio adotado pela Secretaria de Educação, de descentralização administrativa de suas atividades, um novo processo de reestruturação ocorreu e o DEES foi transformado, em 2004, em Coordenação de Educação Especial (COEES).

A COEES conta, atualmente, com unidades educacionais especializadas<sup>12</sup>, unidades técnicas especializadas<sup>13</sup> e centros de atividades voltados para a capacitação profissional<sup>14</sup>; atua em parceria com instituições públicas<sup>15</sup> da esfera estadual, oferece a modalidade de atendimento domiciliar, executa a assessoria às escolas de ensino regular com oferta de salas de recursos multifuncionais e tem parcerias com outras instituições educacionais, por meio de convênios<sup>16</sup>.

## Considerações finais

Ao investigar a história da institucionalização da escolarização de pessoas com deficiência no Pará, vê-se que foram decisivas as experiências vivenciadas por determinadas

---

12 Três estão localizadas em Belém: Astério de Campos, José Álvares de Azevedo e Yolanda Martins e Silva. As outras três são Geovanni Emmi – localizada no município de Santa Izabel –, José Tadeu Duarte Bastos – em Santarém – e Marli Almeida Fontenele de Castro – em Santo Antônio do Tauá.

13 Uma no município de Abaetetuba e a outra no distrito de Icoaraci.

14 Centro de Atividade à Pessoa Surda (CAS) e o Centro de Atividades e Capacitação à Pessoa Cega e com Baixa Visão (CAP) e dois núcleos, um de Atividades às Altas Habilidades/Superdotados (NAAH/S) e o Núcleo de Atendimento Educacional Especializado aos Transtornos Globais do Desenvolvimento.

15 Abrigo João Paulo II; Núcleo de Apoio ao Enfermo Egresso; Hospital Betina Ferro; Hospital Gaspar Viana; Hospital Metropolitano; Hospital Ofir Loyola; Hospital Santa Casa; e Hospital Universitário João de Barros Barreto.

16 Projeto Acreditar (ERC Milton Pereira de Melo) e APAE nos municípios de Abaetetuba, Altamira, Barcarena, Belém, Bragança, Capanema, Conceição do Araguaia, Itaituba, Marituba, Moju, Santarém e São Domingos do Capim. Outras instituições conveniadas são a Associação Cultural Beneficente Caruanas do Marajó e, em Belém, o Centro Educacional Ronaldo Miranda, o Centro Integrado de Educação Especial Instituto Filippo Smaldone, a Escola Lourenço Filho e o Serviço de Atendimento Especializado em Reabilitação (SABER).

professoras. Essas docentes, agindo por meio de suas redes de sociabilidade, conseguiram se posicionar na sociedade paraense como representantes de uma causa social, como agentes vocacionadas e engajadas.

Suas ações possibilitaram a configuração de um campo de conhecimento novo para a época, efetuando práticas que buscaram consolidar novas concepções em torno da pessoa com deficiência. A ação das professoras foi decisiva para a criação, em 1970, da Assessoria de Educação de Excepcionais, que deu origem, em 1972, ao Centro de Educação Especial, órgão atrelado à Secretaria de Educação e responsável pela implantação da política de educação especial no Pará.

Os desdobramentos ocorridos revelam não somente o grau de prioridade dado pelo governo à questão da educação de pessoas com deficiência no Pará, mas principalmente o papel e a importância dessas professoras, como intelectuais da educação, no processo de institucionalização de uma educação especial no estado paraense.

## **Referências**

ALMEIDA, R. S.; TAVARES NETO, J. G. A Educação Especial no estado do Pará e as perspectivas de inclusão: análise de uma trajetória histórica. **Ver a Educação**, v. 11, n. 1-2, jan./dez. 2005.

BENTES, J. A. O. **Formas do trabalho docente em duas escolas especiais de surdos: estudos históricos e de representações sociais**. 2010. 178 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

CARVALHO, R. E. C. **A nova LDB e a educação especial**. 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

COELHO, M. O. **A escola primária no Estado do Pará (1920-1940)**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FARIAS, R. R. S. **Itinerários da institucionalização da educação especial no estado do Pará: perspectivas a partir da história social**. 2019. Tese (Doutorado em Educação)

– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FREITAS, M.A.T. **O ensino primário no Brasil**. São Paulo; Caieiras; Rio de Janeiro: Proprietária, 1934.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

NASCIMENTO, Nazaré Cristo Barbosa. **Entrevista**. Belém: [s. n.], 2019. Entrevista cedida a Roseane Rabelo Souza Farias, em fevereiro de 2019.

PARÁ. Governo do Estado. **Decreto nº 235**, de vinte seis de março de 1931. **Dá nova organização ao ensino primário paraense**. Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Dom Macedo Costa, 1931.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **A educação no Pará**. Belém: Seduc, 1987. Documentário.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Uma proposta para a Educação Especial no estado do Pará**. Belém: Seduc, 1997.

PÉCAUT, D. **Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação**. São Paulo: Ática, 1990.

RAFANTE, H. C. **Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a educação especial no Brasil**. 2011. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

SIRINELLI, J. Os intelectuais. *In*: RÉMOND, R. (org.). **Por uma história política**. Tradução de Dora Rocha. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003. p. 231-266.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TORRES, Blandina Alves. **Entrevista**. Belém: [s. n.], 2019. Entrevista cedida a Roseane Rabelo Souza Farias, em Fevereiro de 2019.

**WÜRT, T. O escolar excepcional: estudos reunidos da pedagogia social. Niterói: La Salle, 1975.**



## **A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA SOB A PERSPECTIVA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA<sup>1</sup>**

Sandra Rodrigues da Silva Chang

### **Introdução**

Uma pesquisa é “um cerco em torno de um problema” (GATTI, 2007, p. 63), por meio do qual procuramos descobrir aquilo que ainda não se faz claro e que nos traz alguma inquietação. Normalmente essas inquietações surgem de nossas lidas diárias, de questões com as quais nos deparamos em nosso caminho profissional ou pessoal, ou ambos. Identificada a questão, torna-se necessário olhá-la mais de perto, conhecer a fundo suas raízes. A mente do pesquisador não se aquieta até apreender o sentido que lhe escapa. Pelo contrário, vai buscando formas de cercar o problema e delimitar seus contornos, a fim de compreender sua essência. Uma forma de iniciar a busca pela compreensão de um fenômeno a ser estudado é justamente verificar o que já se escreveu ou publicou sobre o assunto em questão. Os que nos antecederam na investigação científica já se debruçaram sobre o tema e certamente têm muito o que nos dizer.

Dessa forma, as inquietações que deram origem à presente pesquisa nasceram do trabalho diário voltado para a educação profissional de estudantes com deficiência, e abarcam desde aspectos legais balizadores de políticas públicas até desafios cotidianos de ordem prática relacionados às especificidades da educação profissional. A inquietação, portanto, é ampla e necessita ter delimitados seus contornos, o que pode se dar por meio de uma aproximação inicial à produção acadêmica sobre o assunto.

---

<sup>1</sup> Este capítulo apresenta parte dos dados referentes à pesquisa de doutorado em andamento, sobre educação profissional de pessoas com deficiência, desenvolvida pela autora junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP.

Veiga-Neto (2012) afirma que é necessário buscarmos compreender as origens e desdobramentos dos fenômenos sociais e educacionais que nos afligem – e, para tal, utilizando a metáfora da casa proposta por Bachelard (*apud* VEIGA-NETO, 2012), nos mostra que é preciso ir aos porões da casa que habitamos, para afastar deles as sombras e as amarras, e jogar luz à realidade que vivemos.

As idas aos porões nos mostram que o mundo social tem história e é bem mais complexo do que nos fizeram supor as metanarrativas iluministas da totalidade, da continuidade e do progresso meliorista, bem como da onipresença da dialética e da sua onipotência para tudo explicar e resolver (VEIGA-NETO, 2012, p. 268).

Somente iluminando a escuridão dos porões por meio da busca do conhecimento estaremos aptos a frequentar os lugares mais altos da casa – o sótão, trazendo novos entendimentos e compreensões. Tomando o porão como lugar das raízes e o sótão como lugar dos sonhos, a casa metafórica de Veiga Neto nos faz olhar para a realidade com essa dualidade entre o que foi e o que será. Do que foi, é preciso reconhecer as origens e sua influência no que consideramos real e concreto hoje. Do que será, ou do que pretendemos que seja, importa reconhecer o papel das ações atuais no que chamamos de amanhã.

Nesse sentido, o presente capítulo tem por objetivo explorar a produção acadêmica sobre educação profissional de pessoas com deficiência, a fim de verificar o que já se produziu e identificar diferentes olhares para essa questão.

A educação profissional e tecnológica (EPT) é um dos campos sobre o qual historicamente pouca discussão acadêmica tem sido realizada. Compreender a EPT é, por si só, um desafio frente ao pouco reconhecimento que se deu ao longo dos anos a essa modalidade educacional, ainda associada às perspectivas de servidão e pobreza, herança do nosso passado escravocrata (ALBUQUERQUE; MORAES, 2020). Analisá-la em relação ao atendimento a pessoas com deficiência constitui um desafio particularmente maior para a pesquisa, tendo em vista que esses sujeitos encontraram, em seu percurso histórico, dificuldades para seu acesso à educação e ao trabalho.

Pessoas com deficiência em todo o Brasil, há décadas, buscam na educação profissional uma forma de ingresso para o mundo do trabalho, mas o caminho de sua profissionalização não ocorre sem reveses. As barreiras encontradas vão desde lacunas na legislação que ampara a educação profissional e sua interface com a educação especial até dificuldades advindas de preconceitos e estereótipos ainda presentes na sociedade. Discutir esse tema torna-se, portanto, fundamental para que se avance um pouco mais na construção de caminhos para a efetivação dos direitos inerentes a todas as pessoas.

A discussão acerca da profissionalização de pessoas com deficiência é algo relativamente recente, considerando que a atividade laboral dessas pessoas, ao longo da história, foi vista em muitos momentos por vieses outros que não os do mercado de trabalho competitivo, com maior ênfase nas questões assistencialistas ou terapêuticas. Assim, um olhar mais voltado para as possibilidades de profissionalização das pessoas com deficiência e seu acesso ao mercado de trabalho formal é algo que surge com mais força especialmente a partir do final do século XX, quando é estabelecida a obrigatoriedade legal de contratação desses trabalhadores pela Lei nº 8.213/1991, conhecida como Lei de Cotas, cujos efeitos se fizeram sentir especialmente a partir do Decreto nº. 3298/1999<sup>2</sup>. No entanto, ainda hoje, após aproximadamente três décadas da promulgação da Lei de Cotas, os desafios para o acesso de pessoas com deficiência ao trabalho se fazem notar nas estatísticas oficiais, – de acordo com a Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) (BRASIL, 2019), esses sujeitos ocupam pouco mais de 1% dos vínculos formais no mercado de trabalho brasileiro. Os motivos que levam a essa baixa empregabilidade podem ser de várias ordens, situados tanto na dinâmica do mercado de trabalho, por vezes marcada por vieses capacitistas, quanto na trajetória do próprio sujeito, em muitos casos caracterizada por percursos escolares excludentes.

---

2 O Decreto Federal nº 3298/1999 regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Entre outros pontos, caracteriza as categorias de deficiência (artigo 4º) e retoma a lei de cotas (artigo 36).

Há que se considerar que a oferta de educação profissional a todas as pessoas, inclusive aquelas com algum tipo de deficiência, constitui a possibilidade de efetivação de dois dos direitos sociais estabelecidos no artigo 6º da Constituição Federal Brasileira – o direito à educação e o direito ao trabalho, respondendo à possibilidade de se obter uma profissão e contribuindo para uma vida plena em todos os aspectos, tanto materiais como pessoais. No entanto, para que isso de fato ocorra, não basta ter acesso ao trabalho, mas este deve apresentar condições dignas ao trabalhador com deficiência, conforme preconizado pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI), em seu artigo 34, segundo o qual deve ser garantido trabalho de livre escolha e aceitação à pessoa com deficiência, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas e incluindo, entre outros pontos, “acesso a cursos, treinamentos, educação continuada, planos de carreira, promoções, bonificações e incentivos profissionais oferecidos pelo empregador, em igualdade de oportunidades com os demais empregados” (BRASIL, 2015).

Segundo Bobbio (2004), o direito ao trabalho está intimamente ligado à sua consecução e se constitui num grande desafio para qualquer sociedade.

O direito ao trabalho nasceu com a Revolução Industrial e é estreitamente ligado à sua consecução. Quanto a esse direito, não basta fundamentá-lo ou proclamá-lo. Nem tampouco basta protegê-lo. O problema da sua realização não é nem filosófico nem moral. Mas tampouco é um problema jurídico. É um problema cuja solução depende de um certo desenvolvimento da sociedade e, como tal, desafia até mesmo a Constituição mais evoluída e põe em crise até mesmo o mais perfeito mecanismo de garantia jurídica. (BOBBIO, 2004, p. 25).

Compreende-se, portanto, que garantir esse direito demanda a oferta de condições para que se obtenha um trabalho e se mantenha nele, o que, entendemos, deva incluir a necessidade de mecanismos legais que favoreçam a contratação de pessoas historicamente excluídas, como a atual Lei de Cotas, bem como o acesso dessas pessoas à educação profissional.

Vale ressaltar que se compreende por educação profissional e tecnológica aquela que se volta para a formação de trabalhadores/as e que, conforme o artigo 2º da Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021<sup>3</sup>,

[...] perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes. (BRASIL, 2021).

Dentre os princípios que regem a EPT, conforme tal Resolução, encontra-se a

observância às necessidades específicas das pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, gerando oportunidade de participação plena e efetiva em igualdade de condições no processo educacional e na sociedade. (BRASIL, 2021).

Dessa forma, faz-se necessário que as demandas da EPT sejam consideradas na formulação de diretrizes da educação especial, constituindo-se uma interface entre essas duas modalidades educacionais.

Diante desse cenário, a importância da pesquisa científica sobre a educação profissional de pessoas com deficiência reside na necessidade de se aprofundar a compreensão acerca dos elementos envolvidos nos processos de profissionalização desses sujeitos, o que se constitui em problemática recente e ainda pouco abordada no âmbito acadêmico, permitindo-nos assim avançar na qualidade de sua profissionalização e na construção de caminhos para a efetivação de seus direitos.

Diante desse contexto e como mencionado anteriormente, o presente estudo buscará observar quais aspectos são problematizados a partir dos olhares dos pesquisadores sobre a educação profissional de pessoas com deficiência.

---

3 Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

## Em busca do material

Os objetivos do presente estudo nos levaram a selecionar duas bases de produção científica para busca das publicações de interesse. Selecionou-se a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP (BDTD). Trata-se, portanto, de um mapeamento inicial, e não de uma análise exaustiva de todas as publicações sobre o tema, nem tampouco se pretende elaborar um estado da arte. O que se busca é apresentar um olhar exploratório sobre a produção acadêmica voltada para o tema em questão, restrita a somente duas bases selecionadas, mas que pode trazer indícios a posteriores aprofundamentos, indicando possíveis caminhos de investigação.

Buscando conhecer o universo das publicações acadêmicas que, disponíveis na base SciELO, abordassem a educação profissional de pessoas com deficiência, independentemente da área do conhecimento em que estejam inseridas, a pesquisa realizada tomou como parâmetro as publicações que contivessem em seu resumo ambas as expressões – “pessoas com deficiência” e “educação profissional” – e que tivessem sido produzidas no período compreendido entre 1988, considerando o marco legal da atual Constituição Federal Brasileira, e o momento presente, 2021. Essa configuração resultou em somente um trabalho.

É necessário considerar, no entanto, que a formação de trabalhadores no Brasil padece de uma imprecisão na terminologia que a define, o que se constitui num fator que pode ser dificultador dos estudos sobre essa modalidade educacional. Ao longo da sua história, recebeu diversas denominações, desde as “Escolas de Aprendizes Artífices”, estabelecidas por Nilo Peçanha em 1909, passando pela regulamentação do “ensino industrial”, em 1942, por Getúlio Vargas e Gustavo Capanema, até chegar à denominação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/1996 (LDB): “educação profissional e tecnológica” (ALBUQUERQUE; MORAES, 2020). Ainda hoje esse termo não é um consenso, sendo usualmente substituído por outras denominações, como “ensino profissionalizante” ou “formação profissional”. Tal oscilação terminológica

da EPT nos indica que a compreensão acerca desse tema vem se transformando ao longo do tempo, em consonância com as dinâmicas da sociedade e com as modificações do mercado de trabalho.

Considerando, portanto, as variadas terminologias possíveis para denominar a EPT, refez-se a pesquisa na base SciELO, agora buscando a presença das seguintes palavras-chave: “educação profissional”, “formação profissional”, “ensino profissionalizante” ou “educação tecnológica”, todas elas associadas a “pessoas com deficiência”, no mesmo recorte temporal. Obteve-se, com isso, cinco resultados.

Em seguida, refez-se novamente a busca, considerando as palavras-chave já mencionadas associadas também ao termo “educação especial”, por compreendermos que esse é o termo associado à educação de pessoas com deficiência. Isso nos permitiu identificar três produções que não constavam da busca anterior. Obteve-se assim um total de oito resultados, demonstrados no quadro I.

Quadro I: resultados da pesquisa na base SciELO

ANO	AUTOR(ES)	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	ÁREA DO CONHECIMENTO
2019	VAZ, D. V.; ANTUNES, A. A. M.; FURTADO, S. R. C.	Tensões e possibilidades no campo da reabilitação sob a ótica dos estudos da deficiência	Reabilitação; Classificação Internacional de Funcionalidade; Incapacidade e saúde; Participação social; Direitos humanos	Reabilitação
2019	SILVA, M. da C.; MIETO, G. S. de M.; OLIVEIRA, V. M. de.	Estudos recentes sobre inclusão laboral da pessoa com deficiência intelectual	Deficiência intelectual; Mercado de trabalho; Inclusão laboral	Educação
2018	RODRIGUES, G. F.; PASSERINO, L. M.	A formação profissional de pessoas com deficiência e suas repercussões na formação dos professores	Educação especial; Educação profissional; Formação de professores; Pessoa com deficiência	Educação
2017	OLIVEIRA, D. G. <i>et al.</i>	Avaliação do perfil socioeconômico, formação profissional e estado de saúde de pessoas com deficiência visual	Baixa visão; Cegueira; Pessoas com deficiência; Classe social; Perfil de saúde	Saúde

2017	CABRAL, L. S. A.; MELO, F. R. L. V. de.	Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras	Ensino superior; Inclusão; Pessoas com deficiência; Normatização; Legitimação de direitos	Ensino superior
2014	CALHEIROS, D. dos S.; FUMES, N. de L. F.	A educação especial em Maceió/ Alagoas e a implementação da política do Atendimento Educacional Especializado	Educação especial; Atendimento Educacional Especializado; Sala de recursos multifuncionais	Educação
2009	BEVILACQUA, M. C. et al.	A avaliação de serviços em audiologia: concepções e perspectivas	Avaliação de serviços de saúde; Indicadores de qualidade em assistência à saúde; Sistema Único de Saúde; Audiologia; Perda auditiva	Saúde
2008	VILLELA, E. M. B.	O papel do serviço-escola de psicologia no atendimento ao deficiente visual	Distúrbios da visão; Formação profissional; Psicólogos; Serviço-escola de psicologia	Psicologia

Fonte: elaboração da autora

Em seguida, procedeu-se uma pesquisa semelhante, dessa vez na BDTD, com o objetivo de verificar nessa base a produção científica relacionada ao tema, também independentemente da área do conhecimento em que esteja inserida. Assim como na pesquisa realizada na base SciELO, aqui se buscou inicialmente identificar publicações que contivessem em seu resumo as palavras-chave “pessoas com deficiência” e “educação profissional”, com o que se obteve três resultados. Em seguida, ampliou-se a pesquisa com as palavras-chave “educação profissional”, “formação profissional”, “ensino profissionalizante” e “educação tecnológica”, associadas num primeiro momento a “pessoas com deficiência”, e, posteriormente, também a “educação especial”. Foram pesquisados todos os tipos de documentos disponíveis nessa base – dissertações de mestrado, teses de doutorado e teses de livre docência. Obteve-se também oito resultados, relacionados a seguir, no quadro 2.

Quadro 2: resultados da pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP

<b>ANO</b>	<b>AUTOR(ES)</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>PALAVRAS-CHAVE</b>	<b>ÁREA DO CONHECIMENTO</b>
2012	GONÇALVES, E. F.	A concretização do direito ao trabalho e as pessoas com deficiência intelectual: uma análise a partir da situação da cidade de Osasco/SP	Deficiência intelectual; Direito ao trabalho; Lei de cotas	Educação
2020	GOMES, M. L.	Centro especializado em reabilitação da rede de cuidados à pessoa com deficiência: dos documentos norteadores às práticas cotidianas	Acesso universal aos serviços de saúde; Centros de reabilitação; Modelos de atenção à saúde; Pessoas com deficiência; Política de saúde; Reabilitação; Sistema Único de Saúde	Formação interdisciplinar em saúde
2015	ALEXANDRINO, D. F. de L.	O PIBID e a deficiência: entre ações e tensões	Deficiência; Diversidade; Inclusão; PIBID	Educação
2017	ANDRIOLI, M. G. P.	Desenvolvimento de recursos na área de tecnologia assistiva: desafios e possibilidades em institutos federais	Deficiência; Instituto federal; Política educacional; Tecnologia assistiva	Educação
2018	OLIVEIRA, F. C. de.	Educação profissional de pessoas com deficiência: política e produção acadêmica, no Brasil, pós Lei 8.213/1991	Educação especial; Educação profissional; Inclusão escolar; Lei de Cotas; Pessoa com deficiência; Trabalho	Educação
2008	SOLÉRA, M. de C. O. G.	É possível a inclusão? Um estudo sobre as dificuldades da relação do sujeito com a diferença	Deficientes; Inclusão social; Psicanálise; Terceiro setor	Psicologia clínica
2016	MEDINA, A. G.	Terapia ocupacional e a educação para a interprofissionalidade em residências multiprofissionais em saúde	Educação continuada; Educação em saúde; Equipe de assistência ao paciente; Internato e residência; Relações interprofissionais; Terapia ocupacional	Ciências da reabilitação
2020	FALCO, M.	Por uma educação infantil mais inclusiva: a documentação pedagógica como abordagem para a educação de todas as crianças	Documentação pedagógica; Educação infantil; Educação para todos; Experiência; Mediação	Educação, linguagem e psicologia

Fonte: elaboração da autora

Essa primeira investida nas bases selecionadas permitiu verificar a existência de publicações acadêmicas em áreas diversas a partir dos critérios selecionados, mas uma posterior leitura do resumo das publicações mostrou que parte delas não convergia para o objetivo do presente estudo – verificar as publicações acadêmicas acerca da educação profissional de pessoas com deficiência. Logo, notou-se que a simples presença das palavras-chave pesquisadas no resumo das publicações não significa, obrigatoriamente, que tais produções voltem seu olhar para esse objeto. Tanto “formação profissional” e as demais expressões similares pesquisadas quanto “pessoas com deficiência” e “educação especial” podem ser termos utilizados associativamente em diferentes contextos. Tem-se, portanto, como pode ser observado nos quadros acima, publicações de áreas de conhecimento variadas como resultado da pesquisa. Assim, na base SciELO, os resultados obtidos referiam-se às áreas de: reabilitação (1), saúde (2), psicologia (1), ensino superior (1) e educação (3). Na BDTD obteve-se resultados provenientes das áreas de: educação (4), educação, linguagem e psicologia (1), formação interdisciplinar em saúde (1), psicologia clínica (1) e ciências da reabilitação (1).

Nosso olhar se voltou, a partir de então, para as sete publicações referentes à área da educação.

### **Um olhar sobre as publicações selecionadas**

A análise das produções científicas selecionadas passa, obrigatoriamente, por uma leitura de todas elas. A leitura inicial mostrou que duas delas não se relacionavam ao objeto de interesse do presente estudo – a formação profissional de pessoas com deficiência –, mesmo atendendo aos critérios da pesquisa, pois uma tese tratava da formação de alunos do curso de licenciatura em pedagogia, bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), e um artigo abordava aspectos da educação especial no município de Maceió (AL).

Assim, passou-se a um processo de adensamento da análise das cinco publicações restantes, buscando extrair delas significados que contribuíssem para a compreensão do tema da pesquisa. Há diversos delineamentos metodológicos para se realizar uma análise aprofundada e categorizar diferentes significados de um texto, dentre os quais a análise de conteúdo nos pareceu adequada para guiar a leitura, por se constituir em

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2000, p. 42).

A análise de conteúdo “visa decompor as unidades léxicas ou temáticas de um texto, codificadas sobre algumas categorias” (CHIZZOTTI, 2006, p. 113). Bardin (2000, p. 38) nos lembra que o interesse do pesquisador, ao realizar uma análise de conteúdo, “não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados relativamente a outras coisas”. Busca-se, assim, olhar para a mensagem e ver além dela.

Pressupõe, portanto, que um texto contém sentidos e significados, patentes ou ocultos, que podem ser apreendidos por um leitor que interpreta a mensagem contida nele por meio de técnicas sistemáticas apropriadas. A mensagem pode ser apreendida, decompondo-se o conteúdo do documento em fragmentos mais simples, que revelem sutilezas contidas em um texto. Os fragmentos podem ser palavras, termos ou frases significativas de uma mensagem. (CHIZZOTTI, 2006, p. 115).

O conteúdo em análise pode ser agrupado em torno de categorias, as quais podem ser definidas previamente ou extraídas da própria leitura, variando conforme os objetivos do estudo. A leitura do material coletado, apresentado anteriormente, foi guiada por três categorias previamente definidas, as quais correspondem aos interesses desta pesquisa, por considerarmos que podem trazer indicações importantes para a compreensão

dos aspectos implicados na educação profissional de pessoas com deficiência, a saber: I) deficiência, para se verificar as diferentes compreensões adotadas acerca desse termo na condução das produções acadêmicas; II) educação profissional, buscando compreender o que se discute acerca do acesso das pessoas com deficiência a essa modalidade educacional; e III) trabalho, o qual constitui um contexto maior em que a educação profissional de pessoas com deficiência se insere.

Passemos, portanto, às reflexões das produções acadêmicas selecionadas, guiadas pelas três categorias mencionadas.

### **Categoria I: deficiência**

Oliveira (2018), em sua dissertação, destaca que o conceito de deficiência presente nos documentos oficiais que tratam dos direitos dessas pessoas ainda traz uma lógica biomédica, assim como na maior parte das produções acadêmicas analisadas em sua pesquisa de mestrado, e que termos utilizados em diversas áreas, entre elas a da educação, ainda trazem a marca da medicalização e da patologização, como podemos ver na LDB, ao se referir aos educandos com necessidades educacionais especiais, fazendo predominar a ideia da falta.

Gonçalves (2012) reflete sobre as diferentes percepções acerca da deficiência ao longo da história. Seu olhar tem como principal foco as pessoas com deficiência intelectual, consideradas no início do século XX como “fracas de espírito” (2012, p. 18), sob um pensamento eugênico que teve seu ápice na Segunda Guerra Mundial. O autor destaca a busca por direitos nas décadas pós-guerra, por meio da intensificação de movimentos sociais, culminando em documentos como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência<sup>4</sup>, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2007, bem como a legislação brasileira referente ao tema.

---

<sup>4</sup> Doravante denominada “Convenção”. Foi aprovada e promulgada no Brasil pelos Decretos nº 186/2008 e nº 6949/2009.

Silva, Mieto e Oliveira (2019) centram seu debate nas questões acerca da inserção de pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho, destacando a ausência da participação desses sujeitos nas pesquisas acadêmicas sobre eles, observando que há poucos estudos em que participem ativamente. Os autores adotam o seguinte conceito de deficiência intelectual:

conceito de deficiência intelectual proposto pela American Association on Mental Retardation – AAMR (2006), que define a pessoa com deficiência intelectual como alguém que apresenta “limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo (expresso em habilidades adaptativas, conceituais, sociais e práticas, como comunicação, autocuidado, vida familiar, habilidades sociais, uso comunitário, autonomia, saúde e segurança, funcionalidade acadêmica, lazer e trabalho), manifestadas antes dos 18 anos”. (SILVA; MIETO; OLIVEIRA, 2019, p. 470, nota de rodapé).

Percebe-se, a partir das leituras realizadas, que a compreensão acerca dos conceitos de deficiência é ancorada na legislação vigente, em especial na LBI, ou Lei Federal nº 13.146/2015, e na Convenção.

## **Categoria II: educação profissional**

As publicações analisadas problematizam a educação profissional de pessoas com deficiência e as políticas públicas com ela envolvidas, com maior ou menor profundidade, conforme seus objetos de estudo, destacando-a como uma importante ferramenta para o acesso ao trabalho e como direito que deve ser garantido a todas as pessoas, com vistas a uma vida plena e digna, pois permite a efetivação de outros direitos sociais, como trabalho, educação, alimentação e moradia, como pode ser visto nos trechos a seguir:

Cabe ressaltar que a formação profissional de PCD não se resume, diretamente, a uma questão de empregabilidade ou à realização de um curso em si, mas a re-

fletir como essas ações poderão viabilizar a continuidade da qualificação profissional e a ascensão a um trabalho com condições favoráveis de realização pessoal e profissional para o trabalhador. (RODRIGUES; PASSERINO, 2018, p. 423).

É importante discutir o papel da certificação para as pessoas com deficiência intelectual como ação que pode vir a ser o diferencial entre a dependência e a emancipação do indivíduo e a conquista da cidadania. (GONÇALVES, 2012, p. 114/115).

E é por meio da Educação Profissional que são disponibilizadas às pessoas com deficiência as condições para a inclusão no mundo do trabalho, considerada o meio mais importante para a inclusão social dessa população. (OLIVEIRA, 2018, p. 176).

Ressalta-se, nas produções analisadas, a relação direta entre a educação profissional e a possibilidade de obtenção de trabalho pelas pessoas com deficiência, com ênfase nos mecanismos legais que estabelecem ou favorecem esse acesso, como a Lei de Cotas e a LBI. Destacam-se também os diferentes prismas sob os quais a educação profissional de pessoas com deficiência é analisada, tais como formação docente, legislação, tecnologias assistivas e mercado de trabalho.

Nesse sentido, Andrioli (2017) busca verificar, em sua tese, de que forma as instituições de formação profissional e desenvolvimento científico e tecnológico têm atuado no desenvolvimento de recursos de tecnologia assistiva. A autora destaca que o foco estabelecido para a formação profissional nos Institutos Federais era a empregabilidade por meio da formação técnica, ressaltando o envolvimento do terceiro setor, por meio de parcerias, e a priorização das necessidades do mercado de trabalho.

Já Rodrigues e Passerino (2018, p. 408) problematizam a educação profissional sob a ótica da formação de professores para essa modalidade educacional, e lembram que “as políticas e as ações de inclusão laboral precisam ser acompanhadas de consistentes

e contínuos investimentos na qualificação dos professores da educação profissional”, tendo em vista as transformações da sociedade às quais a educação profissional também está sujeita. As autoras destacam a presença significativa de pessoas com deficiência em cursos vinculados a programas de aprendizagem profissional, por se tratar de uma alternativa de acesso dessas pessoas à educação profissional e ao mercado de trabalho.

Silva, Mieto e Oliveira (2019, p. 479) identificaram trabalhos abordando a educação profissional de pessoas com deficiência intelectual, com diferentes olhares. Destacam que os estudos por eles analisados demonstram a necessidade de a educação profissional focalizar o desenvolvimento de habilidades sociais, e que muitas experiências exitosas pelo mundo se dão com profissional de apoio, o qual “funciona como um suporte, a fim de favorecer o amadurecimento em responsabilidade, hábitos laborais, socialização e autonomia”.

Oliveira (2018) destaca a inexistência de uma política de educação profissional para pessoas com deficiência, mas ressalta que tal iniciativa poderia resultar numa volta à segregação desses sujeitos. Destaca também a discrepância entre as matrículas de estudantes com deficiência em cursos de formação profissional de níveis médio e básico, observando no segundo uma predominância das matrículas, o que pode ser explicado pelo fato dos cursos de nível médio exigirem pré-requisitos para seu ingresso. Essa autora ressalta ainda que as publicações analisadas em sua pesquisa de mestrado deixam perceber a ausência de práticas de atendimento educacional especializado (AEE) na educação profissional.

### **Categoria III: trabalho**

Olhar para questões ligadas ao trabalho de pessoas com deficiência é refletir sobre algo que vai muito além da necessidade humana de busca pelo sustento material. Para além do ganho financeiro, o acesso ao mundo do trabalho favorece o crescimento pessoal e profissional, o sentimento de pertencimento, a autoestima e o desenvolvimento

intelectual. Ao lado do acesso à saúde e à educação, o trabalho é decisivo para a conquista de uma plena cidadania por pessoas com deficiência (GARCIA, 2014).

Nas obras analisadas, o acesso de pessoas com deficiência ao mercado de trabalho é assunto amplamente discutido (OLIVEIRA, 2018; RODRIGUES; PASSERINO, 2018; GONÇALVES, 2012; SILVA; MIETO; OLIVEIRA, 2019), com destaque para a Lei de Cotas, já mencionada. Além dela, outro importante mecanismo legal para ingresso de pessoas com deficiência no mercado formal de trabalho é a política da aprendizagem profissional, abordada nas produções de Rodrigues e Passerino (2018) e Gonçalves (2018), sob a ótica da legislação pertinente à tal política, que busca proporcionar a esse público a experiência laboral associada à formação profissional. Dentre os incentivos que a legislação brasileira estabelece para que pessoas com deficiência firmem contratos de aprendizagem, destaca-se a não exigência de idade máxima para aprendizes com deficiência e a flexibilização da escolaridade exigida para ingresso em cursos de aprendizagem, conforme estabelecido pela Lei nº 11.180/2005, bem como a manutenção do Benefício de Prestação Continuada (BPC) cumulativamente ao salário de aprendiz, por até dois anos, conforme Lei nº 12.470/2011.

Rodrigues e Passerino (2018) compreendem o trabalho tanto pela dimensão econômica quanto pela sua capacidade de potencializar o protagonismo das pessoas por meio da sua satisfação pessoal. Gonçalves (2012) destaca o trabalho como parte da natureza humana, de forma que nossa própria humanidade seria construída por meio dele. Já Oliveira (2018) nos lembra da unidade primordial entre educação e trabalho, na medida em que nos produzimos humanos por meio de um processo formativo que tem como posição central o trabalho, investigando as relações entre educação, trabalho e deficiência. Com relação ao trabalho, toma como ponto de partida a visão de Marx, pela qual o trabalho ocupa posição de centralidade na vida, pois é por meio dele que o ser humano se realiza como ser social, partindo de uma unicidade entre trabalho e educação, e sua posterior separação advinda do capitalismo, sendo que

[...] a ruptura com o modo de produção comunal e a divisão das classes impactaram sobremaneira a educação e marcam a subsunção da educação aos interesses de uma sociedade organizada sob os ditamos do capital. (OLIVEIRA, 2018, p. 90).

Dessa forma, a reflexão sobre o trabalho permite problematizar a evolução da educação profissional ao longo do tempo, e como essa se relaciona com as pessoas com deficiência, tendo em vista que todas as mudanças nos processos produtivos e nas relações de trabalho se refletem também na organização da educação.

Gonçalves (2012) versa sobre o direito ao trabalho das pessoas com deficiência intelectual, tomando como campo de pesquisa o município de Osasco. Compreendendo o trabalho como fundamental para o desenvolvimento pleno do ser humano, o autor destaca a ideia de capital humano, desenvolvida após a Segunda Guerra Mundial, segundo a qual a melhoria de vida das pessoas depende do conhecimento adquirido, e as habilidades podem ser aperfeiçoadas por meio de investimento no capital intelectual, sendo este considerado um caminho para o desenvolvimento das nações, excluindo aquelas pessoas que por razões diversas não consigam obter o desenvolvimento cognitivo necessário à sua produtividade. Considerando o mercado de trabalho marcado pelo paradigma do capital humano e pelos valores neoliberais, o autor reflete sobre as dificuldades que as pessoas com deficiência, principalmente aquelas com deficiência intelectual, encontram para sua inserção nesse cenário.

O artigo de Silva, Mieto e Oliveira (2019) afirma que os resultados de sua pesquisa mostram que o cumprimento da legislação vigente por parte das empresas tem favorecido a receptividade das pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho, e que algumas das barreiras ainda existentes para esses trabalhadores são a confusão entre deficiência intelectual e doença mental, a escolaridade exigida e o estereótipo segundo o qual pessoas com deficiência intelectual são incapazes de trabalhar. Destacam ainda o papel da legislação brasileira para garantir oportunidades de trabalho às pessoas com deficiência intelectual, apontando como entraves “a demora na regulamentação, a

fiscalização sem a necessária estrutura e, principalmente, o baixo investimento público e privado na qualificação profissional” (SILVA; MIETO; OLIVEIRA, 2019, p. 479).

## **Considerações finais**

Para que se progrida no estudo e na compreensão de determinada área ou tema, faz-se necessária a interlocução com áreas circunvizinhas (BRANDÃO, 2002). No caso da educação profissional de pessoas com deficiência, não se pode deixar de considerar as implicações de questões ligadas principalmente à educação básica, ao trabalho e à assistência social, como nos mostra a produção acadêmica analisada.

Apesar do recorte temporal estabelecido para o levantamento das produções se dar a partir de 1988, só foram identificadas publicações atendendo aos critérios selecionados a partir de 2008. Indaga-se, portanto, o motivo da ausência de tais publicações no intervalo de tempo entre 1988 e 2008. Uma das possibilidades é a existência, nesse período, de outras formas de se compreender o trabalho de pessoas com deficiência, tanto teoricamente quanto na formulação de políticas públicas, utilizando outras maneiras de denominação para os processos de formação profissional desses sujeitos, mais associadas ao assistencialismo, tais como as oficinas protegidas. Outro ponto a se considerar é que parece haver um maior interesse pelo tema a partir da promulgação da Convenção. Vale ressaltar também que o ano de 2008 marca a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pelo Ministério da Educação. Tem-se, a partir desse cenário, um aquecimento do debate acerca dos direitos das pessoas com deficiência no país, acrescido posteriormente pela promulgação da LBI, em 2015, o que pode ter levado a um maior interesse de pesquisadores pelo tema, em um cenário também marcado pelo adensamento dos movimentos sociais ligados aos direitos das pessoas com deficiência.

A produção acadêmica analisada evidencia uma discussão voltada para a educação profissional principalmente enquanto forma de acesso ao mundo do trabalho, compreen-

dido sobretudo como emprego, não havendo ênfase em outras possibilidades laborais. Oliveira (2018) também ressalta essa questão em sua dissertação, sugerindo que

[...] pensar outras formas de inserção na produção, outra relação com o Trabalho, tomando-o como direito social de contribuir na transformação da realidade, e não como emprego, são elementos fundamentais a serem pesquisados para que se rompa com a lógica assistencialista e reabilitadora que percebemos, ainda hoje, predominar na Educação Profissional ofertada a pessoas com deficiência. (OLIVEIRA, 2018, p. 185).

A análise das publicações selecionadas também aponta para uma carência na discussão voltada para os aspectos educacionais implicados na formação profissional de pessoas com deficiência, tendo em vista que essa difere da educação básica em diversos aspectos, apresentando demandas distintas a serem consideradas na profissionalização desses sujeitos, o que nos leva a uma reflexão sobre como a educação profissional tem atuado frente às especificidades desses estudantes e, nesse sentido, como se dá sua relação com a educação especial. Oliveira (2018, p. 179) procura compreender as relações entre essas duas modalidades educacionais, afirmando que, a partir da leitura dos documentos que constituíram sua pesquisa, “não foi possível encontrar interfaces entre essas modalidades de Educação, tampouco políticas públicas de educação profissional específicas para a população com deficiência”, o que contribuiria para a invisibilidade dessa população na sociedade e no trabalho.

O crescente número de matrículas de pessoas com deficiência em cursos de educação profissional tem exigido das instituições e equipes docentes o desenvolvimento de um novo olhar sobre as práticas pedagógicas até então adotadas, e isso implica o reconhecimento de que a formação de trabalhadores com deficiência passa obrigatoriamente pela compreensão das aproximações e dos distanciamentos entre educação especial e educação profissional.

Esta pesquisa inicial indica, ainda que de maneira parcial, uma carência de pesquisas científicas e debates acadêmicos sobre a educação profissional de pessoas com deficiência, com espaço para aprofundamentos na compreensão desse tema. Dessa forma, acredita-se que as considerações resultantes da pesquisa em andamento poderão contribuir para direcionamentos de outras investigações, em áreas como educação, ciências sociais e políticas públicas, bem como para o aprimoramento da compreensão acerca dos processos de formação profissional de pessoas com deficiência.

## Referências

- ALBUQUERQUE, A. E. M.; MORAES, G. H. As estatísticas da educação profissional e tecnológica: silêncios entre os números da formação de trabalhadores. *In*: MORAES, G. H. et al. (org.). **Avaliação da educação profissional e tecnológica: um campo em construção**. Brasília, DF: INEP, 2020. p. 63-100.
- ALBUQUERQUE, A. E. M.; MORAES, G. H.; SANTOS, R.; SILVA, S. S. M. O. da. Panorama da educação profissional e tecnológica no Brasil. *In*: MORAES, G. H. et al. (org.). **Avaliação da educação profissional e tecnológica: um campo em construção**. Brasília, DF: INEP, 2020. p. 189-229.
- ALEXANDRINO, D. F. L. **O Pibid e a deficiência: entre ações e tensões**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. DOI: 10.11606/T.48.2015.tde-17072015-140319
- ANDRIOLI, M. G. P. **Desenvolvimento de recursos na área de tecnologia assistiva: desafios e possibilidades em institutos federais**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. DOI: 10.11606/T.48.2017.tde-31072017-160236
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- BRANDÃO, Z. A teoria como hipótese. *In*: BRANDÃO, Z. **Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: PUC; São Paulo: Loyola, 2002. p. 61-72.

**BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 1 mar. 2021.

**BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991.** Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Brasília, DF: [s. n.], 1991. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18213cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18213cons.htm). Acesso em: 3 mar. 2021.

**BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Brasília, DF: [s. n.], 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 1 mar. 2021.

**BRASIL. Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005.** Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – Prouni, institui o Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/11180.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11180.htm). Acesso em: 3 mar. 2021.

**BRASIL. Lei nº 12.470, de 31 de agosto de 2011.** Altera os arts. 21 e 24 da Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre o Plano de Custeio da Previdência Social [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/12470.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/12470.htm). Acesso em: 1 mar. 2021.

**BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm). Acesso em: 1 mar. 2021.

- BRASIL. Ministério da Economia. **Relação Anual de Informações Sociais – Rais 2019**. Brasília, DF: Ministério da Economia, 2020. Disponível em: [http://pdet.mte.gov.br/imagens/RAIS/2019/2-Sum%C3%A1rio\\_Executivo\\_RAIS\\_2019.pdf](http://pdet.mte.gov.br/imagens/RAIS/2019/2-Sum%C3%A1rio_Executivo_RAIS_2019.pdf). Acesso em: 10 abr. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: MEC, 2021.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília, DF: Flacso, 2000.
- GARCÍA, V. G. Panorama da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho no Brasil. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 165-187, abr. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462014000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462014000100010&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 21 abr. 2021.
- GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.
- GONÇALVES, E. F. **A concretização do direito ao trabalho e as pessoas com deficiência intelectual: uma análise a partir da situação da cidade de Osasco/SP**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.
- OLIVEIRA, F. C. **Educação profissional de pessoas com deficiência: política e produção acadêmica, no Brasil, pós Lei 8.213/1991**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

RODRIGUES, G. F.; PASSERINO, L. M. A formação profissional de pessoas com deficiência e suas repercussões na formação dos professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 407-426, set. 2018.

SILVA, M. C.; MIETO, G. S. M.; OLIVEIRA, V. M. Estudos recentes sobre inclusão laboral da pessoa com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 3, p. 469-486, 2019. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000300008>

VEIGA-NETO, A. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 17, n. 50, p. 267-282, maio/ago. 2012.



## **O AVESSE DE UM DIREITO – REPRESENTAÇÕES SOBRE ESCOLARIZAÇÃO E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INSCRITAS EM COTIDIANOS EDUCACIONAIS**

Shirley Silva

### **Introdução**

Eu acho que nós ainda não estamos preparados para receber este aluno [com deficiência]. Realmente é muito interessante [a presença na escola comum] agora não estamos prontos para receber estes alunos [...] a gente não foi formado para isso, então a gente tem muita dificuldade, sim.

[...] alguém [profissional especializado] que conheça realmente como agir, que não é o professor comum da rede, esse professor nunca teve contato para isso, a gente não tem essa formação, [...] tem que ser um tratamento mais individualizado [...] eu me sinto assim, me colocando no papel do professor, acho muito complicado.

Os trechos acima, que datam de 1992,<sup>1</sup> são reiteradamente pronunciados nos cotidianos escolares. Na experiência com a docência em pedagogia e com a orientação de estágios na área de educação e escolarização de pessoas com deficiência, 30 anos depois, o mesmo conteúdo continua se apresentando nos depoimentos de alunas e alunos sobre suas vivências nos mais diversos contextos escolares.

Estudos, pesquisas e análises no campo educacional e em áreas correlatas têm fomentado reflexões ao atuar diretamente em redes de ensino na formação docente, com contribuições na proposição de práticas e metodologias que buscam intervir neste

---

<sup>1</sup> Depoimentos provenientes de entrevistas realizadas com profissionais da Educação Infantil de duas creches para pesquisa de mestrado (SILVA, 1994).

não-lugar da pessoa com deficiência nos espaços comuns de escolarização formal. Um não-lugar que compromete o seu direito à educação escolarizada e, conseqüentemente, a sua aprendizagem e a sua circulação pelo cotidiano de produção social nesses espaços.

Este capítulo apresenta uma discussão sobre esse direito relacionado a uma educação denominada especial a partir de pesquisa realizada em uma rede municipal de ensino do estado de São Paulo,<sup>2</sup> da qual emergiram indicativos da permanência do lócus da *anormalidade* sobre esse grupo específico.<sup>3</sup> O enfoque da pesquisa havia sido analisar a conclusão do Ensino Fundamental.<sup>4</sup> A presença de pessoas com deficiência nas classes comuns nessa etapa da Educação Básica tem suscitado a produção de debates nos cotidianos escolares e constitui parte significativa da produção de pesquisas acadêmicas. Isso se dá provavelmente por ser nessa etapa que a cognição se mostra imperiosa no e para o processo de produção de conhecimento, assim como nos procedimentos e nas avaliações de resultados do processo de ensino e aprendizagem, reafirmando-se o lugar da *normalidade*.

A partir das trajetórias escolares das alunas e dos alunos identificados como da Educação Especial e por meio da análise da documentação escolar<sup>5</sup> e dos registros na plataforma administrativa do Sistema Estadual de Ensino de São Paulo,<sup>6</sup> observamos a

---

2 A pesquisa contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e com a autorização da referida rede de ensino, de seus órgãos administrativos e das unidades educacionais para a coleta dos dados.

3 A questão, aqui, é falar de um grupo sem atrelá-lo a um conceito que negue a individualidade dos que a ele pertencem, tal qual ocorre com o conceito de população como “um conjunto de indivíduos que são pensados coletivamente como uma unidade descritível, mensurável, conhecível e, por isso mesmo, governável” (LOPES; VEIGA-NETO, 2007, p. 955).

4 No período estudado, o Ensino Médio não era obrigatório, em conformidade com a Emenda Constitucional nº 59/2009.

5 Foram considerados como documentação escolar projetos pedagógicos, planos e projetos desenvolvidos; atas de reuniões de conselhos de escola e de classe; cadernos de registro para áreas específicas, como o de ocorrências, da Educação Especial, entre outros adotados pelas escolas; e outros documentos contidos nos prontuários escolares.

6 A Secretaria Escolar Digital reúne dados de matrícula e de evolução na Educação Básica e Técnica de todas as

reafirmação dos depoimentos de 1992 trazidos na epígrafe, que apontam para o não-lugar, o não-direito e o não-pertencimento. Particularmente, colocamos em debate a representação dessas pessoas, dos seus processos de escolarização e das relações estabelecidas com as famílias que se mostraram presentes nos diversos tipos de documentos registrados em seus prontuários escolares.

Essa leitura nos posicionou no interior dos microespaços de materialização cotidiana da vida escolar dessas pessoas e de suas professoras e professores, quebrando a inércia<sup>7</sup> dos documentos armazenados nos prontuários a partir da busca de elementos que permitissem reconstituir essas trajetórias escolares e, conseqüentemente, o direito à escolarização. Nesse percurso, os documentos tornaram-se fontes à medida que revelavam um processo que não é individual, característico das alunas e dos alunos da Educação Especial, mas sim fruto de um contexto, de uma prática institucional, e que, com raras exceções, apresentavam o que denominamos de avesso de um direito – e por que não a ideia de um “sonho etéreo”?<sup>8</sup>

Ao iluminar estes papéis “ordinários” pode-se pensar na importância de uma “memória de papel” para o reconhecimento de diferentes práticas, costumes, rituais, ações e sociabilidades dos e entre os/as professores/as como ponto de partida para reinventar outros presentes [...] Aparentemente banais, eles iluminam posicionamentos políticos, redes de sociabilidade e espaços de legitimação. (CUNHA; MIGNOT, 2006, p. 42-43).

Cabe complementar que esses papéis iluminam marcas, subjetividades, estigmas e preconceitos que se antepõem aos próprios sujeitos. A eleição dessa documentação como uma das matrizes para se compreender, por meio das trajetórias escolares, o direito das pessoas com deficiência à educação e à escolarização impõe uma leitura não

---

alunas e alunos matriculados em escolas do estado de São Paulo.

7 Considerou-se, aqui, a discussão realizada por Pessanha, Oliveira e Assis (2011).

8 Utilizo-me de expressão empregada pelo professor doutor Rinaldo Voltolini em sua apresentação no encontro *Formação continuada de professores para a Educação Especial e o Ensino Regular: a via da educação inclusiva*, em 2011.

automatizada.

Aparentemente pouco importantes [os escritos] são resultado tanto de imposições institucionais (via planejamento escolar) como da vontade de testemunhar um vivido. Neles, a escola é uma presença tática que impõe o registro de uma experiência e, por conseguinte, produz um discurso em relação a uma cultura pedagógica específica. (CUNHA; MIGNOT, 2006, p. 53).

Jabert (2011, p. 106), ao apresentar pesquisa subsidiada com prontuários médicos, afirma como esses são instrumentos privilegiados para uma análise das produções individuais e coletivas dos profissionais das instituições acerca das suas compreensões e experiências com a loucura. Aponta, ainda, que a forma como esses discursos se estruturam é muito diversa daquela encontrada em textos de debates estritamente acadêmicos e teóricos, “que têm por objetivo produzir um sistema interpretativo que ofereça inteligibilidade” acerca do debate proposto.

Em conversa com esse autor, de forma análoga, podemos dizer que o mesmo se apresentou na leitura dos documentos presentes nos prontuários analisados – algumas narrativas com certa formalidade na descrição dos fatos e das situações, e outras que, sobretudo, expressavam generalizações a partir de situações compreendidas como anormalidades, portanto como deficiências, identificadas a partir de circunstâncias individuais e singulares que se produziam nos cotidianos escolares.

As considerações e os apontamentos a serem lidos não indicam uma possível ausência de ações no campo de uma política educacional ou da rede pesquisada, mas reiteram, por um lado, os pilares que sustentam os processos de escolarização – o intelecto e a normalidade – e, por outro, a falsa promessa de que estar junto em um mesmo espaço físico promova automaticamente a inclusão e o processo de escolarização.

Este capítulo está estruturado em três partes: a primeira apresenta, de forma sucinta, o percurso metodológico da pesquisa e o seu lócus, apontando o recorte desta análise. Na segunda parte, por meio de um compilado do material considerado, indica-se

o que denominamos de scripts, pois a produção textual analisada revelou como que um roteiro de ação frente a situações similares – ainda que os sujeitos e os contextos das unidades escolares fossem completamente diferentes. Na terceira parte, apresentamos as considerações finais, com uma análise da complexidade desse processo que desemboca na negação de um direito – à escolarização – e que traz atravessamentos e questões talvez ainda mal compreendidos.

### **O *lócus*, a metodologia e os atravessamentos que se colocam no ato de pesquisar**

A rede de ensino pesquisada encontra-se em um município de perfil geopolítico diferenciado – e privilegiado – nos cenários estadual (São Paulo) e nacional, com expressivo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). É um município considerado centro de produção e difusão de conhecimento tecnológico de ponta. Possui, ainda, diversas instituições de Ensino Superior. Como toda metrópole, também tem alto índice de desigualdades sociais e econômicas, com grande concentração de renda e disparidade no acesso a serviços públicos nas diversas áreas sociais, o que provoca uma deterioração na vida das pessoas que estão em territórios à margem do centro urbano.

Já em 1992,<sup>9</sup> esse município implementou como diretriz de sua política educacional o preceito constitucional do direito ao acesso e à permanência de crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (regular ou supletivo). Naquele momento histórico, iniciou diversas ações visando dar sustentação a essa diretriz política. Era, assim, um município com características particulares nesse campo, pois considerou como parte das políticas educacionais ações diretas de intervenção em sua rede de ensino, buscando qualificar o atendimento dado a alunas e alunos da Educação Especial. Para isso, criou cargos para profissionais da Educação Es-

---

9 A referência é importante, pois é um dos primeiros municípios, se não o primeiro, a implementar as diretrizes da Constituição Federal de 1988, como a transposição das creches da assistência para a educação e a garantia de educação para todos, independentemente de suas condições.

pecial em diferentes serviços de apoio educacional especializados, como professora ou professor itinerante, salas de recursos e uma ação permanente de formação continuada desses e das demais profissionais da educação.

Esse histórico contribuiu para a definição inicial dos sujeitos da pesquisa: aqueles identificados pela rede de ensino como da Educação Especial matriculados nas turmas de 1ª série do Ensino Fundamental, com duração de oito anos, no ano de 1998. Tal delimitação se deu inclusive porque, no período subsequente, a rede não fez nenhuma alteração em sua organização pedagógica – como a implementação de ciclos –, permitindo inferir que aquelas alunas e alunos puderam cursar toda essa etapa da Educação Básica sob uma mesma diretriz pedagógica.

A não compatibilização dos dados quantitativos referentes ao ano inicial da pesquisa – provenientes da rede de ensino (139), do Informe Estatístico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que não trazia dados, e das primeiras escolas em que se apresentou a pesquisa, que não possuíam um registro próprio desses dados – orientou uma alteração metodológica na coleta dessas informações para a definição dos sujeitos: a leitura da totalidade dos prontuários de matriculadas e matriculados, em 1998, em cada uma das escolas do Ensino Fundamental<sup>10</sup> da rede pesquisada. O estudo documental realizado, especificamente em relação às trajetórias, teve como base documentos oficiais: prontuários das alunas e dos alunos; atas das reuniões de conselhos de classe e de série e suas atas finais; documentos pedagógicos, como adaptações e/ou flexibilizações curriculares; e procedimentos de avaliação das pessoas

---

10 A rede pesquisada tinha cinco subdivisões administrativas pedagógicas, com 39 escolas de Ensino Fundamental. Foram coletados dados de quatro delas, totalizando 26 escolas, 108 salas de 1ª série e 3.057 prontuários lidos (considerando-se inclusive os matriculados repetentes). Foram adotados dois procedimentos iniciais de organização geral de todas as unidades educacionais: codificação das escolas, das turmas, das alunas e dos alunos (a partir das listas-piloto – primeiro documento dos matriculados nas escolas, no qual são registradas, ao longo do ano letivo, todas as suas movimentações, como transferências e frequências – ou das atas finais dos conselhos de classe); e produção de planilhas com dados formais (matrículas, transferências, repetências etc.) e informações das documentações que constavam nos prontuários.

com deficiência, com os respectivos critérios de aprovação, repetência e evasão. A coleta e o registro dos dados foram devidamente autorizados pela rede de ensino e pelas escolas, pois o fato de serem oficiais não implica diretamente a sua disponibilidade pública, uma vez que o conteúdo é relativo à vida escolar de cada aluna e aluno.

A partir disso, outra questão metodológica se interpôs: como não havia documentos oficiais que indicassem formalmente quais eram as alunas e os alunos da Educação Especial, quais seriam os nossos critérios para estabelecer isso? Com 3.057 prontuários a serem lidos e analisados, quais indicativos nos permitiriam dizer que uma aluna ou um aluno teria sido identificado como da Educação Especial?

Diversos documentos específicos das alunas e dos alunos contribuíram para um desenho inicial dos diferentes processos de escolarização, como laudos e diagnósticos emitidos por profissionais da saúde; relatórios das professoras de Educação Especial; registros variados de acompanhamento escolar próprios das escolas; cartas trocadas entre a unidade escolar e a família das alunas e dos alunos; e até documentos relacionados ao transporte escolar.

Ainda que a Educação Especial venha buscando se distanciar do discurso médico e patológico, os laudos do campo da saúde são instrumentos balizadores das redes públicas de ensino para inserção nos levantamentos anuais de matrícula realizados pelo Inep. Desse modo, optamos por considerar como vinculados à Educação Especial, inicialmente, as alunas e os alunos que possuíam laudo ou registro de atendimento educacional especializado em algum dos seus documentos. Outro critério adotado foi o número de reprovações em alguma série, consecutivas ou intercaladas, considerando-se que a reprovação era muito praticada com esse grupo específico em organizações didáticas seriadas.

Verificamos, posteriormente, quais alunas e alunos dessa pré-seleção haviam sido indicados como vinculados à Educação Especial na Secretaria Escolar Digital. As trajetórias escolares das e dos identificados compuseram, então, o material para a

análise final,<sup>11</sup> a partir do qual selecionamos alguns trechos para dar corpo à presente discussão.

## **Representação textual sobre a escolarização de alunas e alunos da educação especial**

[...] a inclusão e a exclusão acontecem no âmbito da norma; e, na medida em que esta é tida como natural, aquelas operações de ordenação – aproximação, comparação e classificação e atendimentos das especificidades – parecem naturalmente necessárias. Deriva de tal naturalização a própria justificativa epistemológica e ética do ordenamento. Em resumo, a norma acaba funcionando como uma matriz de inteligibilidade na qual as políticas e as práticas de inclusão fazem sentido e são justificadas. (LOPES; VEIGA-NETO, 2007, p. 959).

Papéis antes tratados principalmente pela sua utilidade (valor de uso) passam cada vez mais a valerem pela sua capacidade de remeter a outra coisa (valor do signo) e remetem para uma compreensão do conjunto de fazeres praticados no interior das escolas. De forma menos convencional, estes documentos tratam também das reformas educacionais, das políticas, das propostas de ensino, na perspectiva daqueles que acatam ou subvertem as imposições e enfrentam dificuldades e dilemas, para colocar em prática aquilo que foi elaborado pelo poder público. (CUNHA; MIGNOT, 2006, p. 56).

As citações acima são basilares para compreender os excertos<sup>12</sup> que serão transcritos dos prontuários escolares, representações que buscam, sem juízo de valor,

---

11 Foram selecionados para análise 291 prontuários; desses, 69 confirmaram-se como de aluna ou aluno da Educação Especial, mas apenas 40 estavam formalizados na Secretaria Escolar Digital.

12 Serão mantidas as terminologias adotadas no período e/ou nos documentos analisados. Ressalta-se que alguns desses alunos e alunas haviam ingressado no Ensino Fundamental em anos anteriores ao de referência, 1998. Nessas situações, foram incorporadas à análise as suas documentações progressivas.

apresentar a crueza da escola a partir dos fazeres praticados em seu interior, funcionando como matriz de inteligibilidade e valor de signo.

Com esses excertos, não se tem a intenção de responsabilizar suas autoras ou autores pelo que expressam quanto a ações e implicações político-pedagógicas no cotidiano escolar dessas alunas e alunos. Pretende-se, antes, apontar as complexidades em torno das “anormalidades” e das deficiências e como isso se antepõe, se sobrepõe e se materializa na experiência escolar dessas pessoas, direcionando procedimentos, práticas e decisões sobre seus processos de escolarização. Obviamente há implicações em suas trajetórias escolares, mas pode-se dizer que também são afetadas suas relações posteriores com todas as dimensões de uma vida com cidadania: o trabalho, o ir e vir de forma independente, a fruição de cultura, de esporte etc.; enfim, tudo aquilo de que a maior parte das pessoas “sem deficiências” poderá usufruir.

### **Script 1 – Entre a aprendizagem e o comportamento: o esvaziamento da escolarização**

Partindo de um mesmo contexto escolar e de depoimentos da mesma professora, dois discursos e duas decisões são marcados pelo comportamento da pessoa com deficiência, e não pelo seu processo de aprendizagem ou pelo papel da escola. A contradição inerente ao conceito de direito à educação escolarizada, expresso como “inclusão”, fica explícita na transcrição do relatório da professora. Caso o comportamento do aluno correspondesse ao esperado, mas não atendesse à proposta pedagógica e ao currículo escolar, a compreensão de que ele estava “incluído” seria mantida? E seria possível dizer que o direito à educação estava sendo cumprido?

Em 1999:

Aluno portador de paralisia cerebral. Y. teve um progresso muito bom no ano de 99; seu comportamento teve uma melhora significativa pois no início do ano ele estava muito agressivo. Nas atividades de sala realiza dentro de seus limites (re-

dução de atividades). Y. se preocupa muito com a rapidez para realizar as tarefas. Y. apresenta dificuldades na fala o que prejudica um pouco a compreensão do que ele tenta colocar. Y. participa de todas as atividades propostas fora da sala de aula. Y. não aceita muito minha aproximação, sempre responde que não precisa de ajuda, solicita ajuda só da professora. Y. foi promovido para a terceira série.

Em 2001:

[Encaminhamentos após reunião com a Coordenação da Educação Especial sobre o aluno] Uma das pautas era o estudo de caso, coloquei o caso do aluno Y. [...] que agrediu professora itinerante e o professor de educação física J. que teve que se afastar por quatro dias da escola por acidente de trabalho. Coloquei o caso para o grupo pedindo sugestões de atuação, a propostas foram as seguintes:

- Redução da carga horária do aluno ficaria até a hora do lanche.

[...]

- Manter contato constante com o psiquiatra para observar o uso do medicamento e seu efeito, e também para termos uma fala única do comportamento de Y.
- Quando entrar em crise, retirá-lo imediatamente da escola.
- Observar se este aluno tem realmente condições de frequentar a escola sem trazer prejuízo para a escola, para os colegas e para ele mesmo.
- Realizar reuniões com a família para ter um maior entendimento do que acontece na sala quando o aluno entra em crise.
- Encaminhamento para a preparação para o trabalho.

Fechamos o caso, ficando claro que tínhamos enquanto escola e itinerante autonomia para resolvermos da melhor forma possível o caso, e se chegar o ponto de tomarmos medidas de tirar o aluno da escola, caso o quadro se agrave mais, pois pode trazer riscos para os colegas e professor. A inclusão reconhecida pelos professores não é isto, e que em casos impossíveis de tentar uma inclusão e deverá ser encaminhado para outros lugares.

## **Script 2 – Entre o comum e o especial: o lugar dos saberes pedagógicos**

A partir de transcrições referentes a duas trajetórias escolares, encontra-se um primeiro não-lugar: quem detém o conhecimento sobre o processo de escolarização das alunas e dos alunos da Educação Especial?

Na primeira trajetória, tem-se o olhar de uma professora de sala de aula comum e sua expectativa de poder contar, em seu cotidiano, com uma assessoria para que a escolarização realmente ocorra. As respostas da professora ao questionário de uma fundação na qual o aluno recebia atendimento especializado, em 1999, assim como o seu relatório anual, permitem visualizar seus impasses. Destacam-se três dessas respostas, em relação (1) às sugestões dadas em visitas realizadas nas unidades educacionais; (2) aos maiores desafios que teve com o aluno em sala de aula naquele ano letivo; e (3) ao relato da experiência com o aluno no contexto da sala e da escola.

[1] O acompanhamento ideal seria quinzenal, mesmo porque nós professores não estamos capacitados para trabalhar com alunos portadores de deficiências, e nos guiamos mais pelo instinto que pelo conhecimento real dos problemas do aluno, e por isso mesmo precisamos de uma assessoria maior.

[2] Creio que o principal desafio é receber alunos portadores de deficiências numa série para os quais eles não estão preparados para acompanhar. No caso específico do M., ele foi promovido para a 2ª série sem ser alfabetizado. Dessa forma, ele não sabendo ler e nem escrever, fica mais difícil para ele e para o professor (que também não está capacitado para recebê-lo), e exige um atendimento mais individual, impossível de ser dado, numa sala com 30 alunos. Por isso continuo afirmando: brinca, briga, participa das atividades que não exigem leitura e escrita, mas a inclusão, esta fica dificultada pela falta de estruturas necessárias para que isso ocorra.

[3] Se eu falar pelo lado da inclusão do aluno, a minha experiência é frustrante, pois senti-me perdida sem saber como trabalhar com o M., ainda mais que os demais alunos todos lendo (bem ou razoavelmente) escrevendo, e ele num estágio bem atrasado, sem poder acompanhar as atividades, exigindo um atendimento personalizado que o alfabetizasse realmente. Desde o início ele recusou-se a fazer as atividades diferenciadas, pois ele queria “escrever” o que está na lousa. Ele reconhece a escrita manuscrita, usada na 2ª série e mesmo a letra bastão é feita com dificuldade. Foi proposto que a pedagoga da F. elaboraria atividades que facilitassem esse aprendizado e o conseqüente o acompanhamento em classe. No entanto, isso não ocorreu. O trabalho da professora itinerante também deixa a desejar e muitas vezes se reduz a sentar ao lado do aluno em classe observando-o. As tarefas que não exigiam leitura ou escrita foram realizadas, além de outras como ajudante de classe, apagar a lousa, pegar e distribuir material, etc.

No relatório anual da escola, em 2001:

Faço diferenciação entre inclusão e integração. No caso específico do M., considero-o integrado, pois sua aceitação dentro do convívio escolar é total, pois não há nenhuma dificuldade de aceitação dele pelos demais alunos. É uma criança que participa de tudo na mesma igualdade, além de ser muito independente. Seu comportamento não difere em nada dos demais: brinca, briga, teima, desobedece ... A mãe sempre veio a escola para saber do filho e de sua vida escolar, e está ciente de todo o problema que envolve a escolaridade do M. Já para a metade do ano, o M. tornou-se mais agressivo, brigando muito, cuspidando nos colegas ou nos seus materiais, escondendo objetos tirados dos demais, e dizendo que era seu. Tem a sexualidade extremamente aflorada, e é preciso estar atenta porque ele costuma se masturbar em classe: ele precisa estar sempre envolvido com algum trabalho. Quanto a inclusão, não creio que ela tenha ocorrido de forma que permita ao aluno concorrer no mercado de trabalho, pois a escola e na verdade todo o sistema não asseguram a esse aluno as condições básicas para atender suas necessidades: capacitação do professor e recursos educativos, técnicas e

métodos que garantam esse atendimento, além das salas com número reduzido de alunos. Ele foi aprovado, porque segundo as psicólogas e itinerantes, ele já está com idade inadequada para ficar com os menores, mesmo que não tenha atingido o conhecimento necessário para a série posterior.

Na segunda trajetória, o não-lugar se dá entre os saberes no interior de uma mesma rede e os profissionais da educação comum e da Educação Especial. Transcreve-se uma carta da professora de sala para a coordenadora do Ensino Fundamental, em 1996, quando o aluno ingressa nessa etapa:

À coordenadora do ensino fundamental. Venho por meio desta, esclarecer um fato que está ocorrendo na escola e solicitar providências. O aluno A. é problemático a nível de comportamento, relacionamento, aprendizagem, causando desconcentração em sala de aula, a ponto de atrapalhar por completo meu trabalho como educadora e dos colegas. As vezes fica agressivo, bate e machuca as outras crianças até mesmo de outras classes durante o recreio, sendo que as mesmas vivem reclamando com medo de suas atitudes estranhas. Necessita de vigilância constante quando precisa ir ao banheiro, tomar água, escovar dentes, etc. O aluno já foi avaliado nas Escolas de Educação Especial [...] onde ficou constatado que não seria o caso de classe especial, ou seja deficiência mental, só que a criança também não se enquadra dentro do quadro de normalidade. Não quero ser responsabilizada caso algo comprometedor aconteça enquanto estiver dando aula, pois se torna impossível dar aula para trinta e um alunos e cuidar de um especial. O mesmo já chegou a cortar o chinelo de um colega da classe deixando só o solado, bate, dá socos, fura as crianças com lápis e caneta, abre o tubo de cola e passa no próprio corpo, não entende o que a gente fala em certos momentos, em outros entende. Estou desesperada e não sei mais o que fazer com ele. Na parte pedagógica, só faz bolinhas e riscos, rasga todos os seus cadernos e folhas de atividades... Enfim, sei que não está em minhas mãos uma atitude que possa dar fim a essa situação difícil: para mim, meus alunos, mães... enfim toda a escola. Tenho recebido várias reclamações de mães de outras classes a respeito deste aluno

machucar seus filhos. Esclareço que a atitude de procurar encaminhá-lo para uma avaliação psicológica foi minha com autorização da Direção desta U.E. e como o problema não foi solucionado e não posso contar com o apoio de alguém mais competente que V.S.<sup>a</sup>. para encaminhá-lo ao local correto, conto encarecidamente com sua compreensão e com as devidas providências. Gostaria de poder resolver o problema na própria U.E mas não contamos com professora de Educação Especial e não possuo tal habilitação.

Resposta da Coordenadoria do Projeto Educação Especial: “A Direção da U.E., Orientadora Pedagógica e professora para informar quais as estratégias foram adotadas até o momento para resolver o problema e só depois encaminhá-lo a SME”. Resposta da diretora educacional: “As estratégias utilizadas até o momento já estão aqui descritas, porém a psicóloga do P. de Saúde, Dra. S. disse que as estratégias teriam que ser passadas pela Ed. Especial”.

### **Script 3 – Entre os saberes e o campo da saúde: dispositivos ou interdições?**

A expectativa expressa nos relatos das quatro trajetórias escolares a seguir é de que a área da saúde responda pelo que é próprio da educação – o que acaba funcionando como interdição, e não como um dispositivo. Nas transcrições, vemos também como as famílias podem ser chamadas a responder pela ação daquela área.

Da primeira trajetória, um encaminhamento do aluno ao posto de saúde realizado pela professora de sala comum, em 1999, aponta como “queixas principais”:

- Dificuldade em assimilar conteúdos.
- Não reconhece o alfabeto.
- Só lê as vogais das palavras.
- Escreve números espelhados.
- Não associa quantidade ao algarismo.
- Dificuldade na leitura de números e sua sequência.

De 2000, um relatório da professora itinerante diz:

Frequenta há 5 anos a 1ª série. No ano de 1999 a família foi chamada à escola e foi feito um encaminhamento ao Posto de Saúde para uma avaliação psicológica. Não houve retorno, os pais não o levaram. Família muito numerosa, 8 irmãos, com muitos problemas de subsistência, o pai está desempregado, a mãe tem problemas de saúde. [...] Estas faltas constantes e o fracasso escolar fazem com que o I. não tenha nenhum vínculo com o processo de aprendizagem.

Em dezembro do mesmo ano, a professora faz outro relato:

Neste semestre I. continuou faltando, algumas vezes por motivo de saúde. Sua família mesmo solicitada não comparece à escola. É desorganizado com seu material. Muito desatento. Houve uma melhora significativa com relação à atenção e concentração, consegue ficar em sala de aula trabalhando em uma atividade, demonstrando interesse.

Avaliação Pedagógica: Português: apresenta dificuldade em captar o significado de palavras simples; consegue reter ideias simples e instruções, se repetidas; seu vocabulário é pobre e imaturo; dificuldade de relatar ideias com sequência lógica. Não reconhece o alfabeto. Consegue montar palavras com o alfabeto móvel com ajuda, logo após não lê a palavra. [...] Foi promovido para a 2ª série, tendo em vista que em 2001 completará 12 anos.

Por fim, em um relatório pedagógico da professora de sala, de dezembro de 2002, lemos:

Aluno interessado em realizar as tarefas, mas com grande dificuldade em assimilar ou captar o que é pedido. Não reconhece o alfabeto, não consegue transformar letras de imprensa em letra manuscrita. É um aluno ausente (66 faltas) e a família omissa quanto aos chamados da escola para o encaminhamento do aluno para avaliação médica ou psicológica. Escreve números espelhados e não assimilou o conceito de quantidade associado ao algarismo. Não houve avanços

na aprendizagem para que I. seja promovido para a 3ª série. Não consegue dar continuidade às atividades dadas.

Da segunda trajetória, vemos uma carta do médico endereçada à professora itinerante que havia feito a solicitação de diagnóstico para a inserção do aluno no Programa de Educação Especial em 1997, ano em que ele ingressa no Ensino Fundamental:

Recebi sua carta onde a senhora me solicita informações sobre o referido aluno de sua escola. Assim sendo, procurarei ressaltar alguns aspectos de sua personalidade que julgo serem importantes para uma melhor avaliação [...] Tenho observado que o G. tem se manifestado sociável com os membros do grupo no qual ele faz psicoterapia, não apresentando qualquer característica que me demonstre que ele possua uma conduta anti-social. Pelo contrário, o referido aluno de sua escola possui um sentimento de solidariedade muito bom para com os seus amigos, cativando as pessoas ao seu redor. [...] Além de sua criatividade, ainda friso que a sua linguagem verbal está desenvolvida o suficiente para lhe permitir um bom relacionamento social. Portanto, por sua vida social, por sua criatividade e por sua fala, considero que o G. possa frequentar a escola em uma sala que não seja voltada à alunos especiais.

Da terceira trajetória, vemos a seguir um relatório da professora itinerante, de dezembro de 2002, a respeito do processo de classificação do aluno em determinada série em função de sua transferência para outra rede e de seu retorno para a unidade educacional no mesmo ano letivo.

D. possui um sério comprometimento no seu desenvolvimento intelectual, foi encaminhado para o departamento de neurologia da [...] 20/08/1997 para avaliação conforme relatório em seu prontuário. Como resultado foi diagnosticado que o aluno possui dislexia e dislalia. O meu trabalho com o aluno em questão foi e ainda é o de alfabetização porque D. ainda não conhece todas as letras, não consegue formar sílabas e juntá-las para formar palavras, não consegue se con-

centrar e esquece imediatamente o que lhe foi ensinado. [...] No dia 17/04/2002 o aluno pediu transferência para outro estabelecimento de ensino e como o aluno já possui 13 anos foi matriculado na 4ª série (classe de aceleração) em uma escola estadual. Em 10/10/2002 retornou para esta Unidade Escolar. Como estava frequentando no 1ª bimestre a 2ª série neste estabelecimento de ensino e não possui requisitos para frequentar a 4ª série, o aluno será matriculado na 2ª série do Ensino Fundamental.

Por fim, da quarta trajetória, temos a carta da mãe da aluna, que havia ingressado no Ensino Fundamental, respondendo à solicitação de entrega de relatório de seus atendimentos de saúde feita pela professora itinerante, em 1997:

M., estou te escrevendo para falar alguma “coisa” sobre a consulta da K. Ela passou pela neurologista fez todos os exames com ela na sala [...] Depois conversamos e a neuro me falou que o tratamento da K. é esse que ela já tem mesmo, sem remédio, nada. Só que eu falei da avaliação dela por escrito ela não deu. Não sei porque, pedi o nome dela e telefone, ela não deu. Sobre a avaliação da pedagoga, a R., da [...], também eu conversei com uma outra pedagoga, acho que é supervisora dela, ela me disse que a R. já acabou o estágio e não trabalha mais lá, eu deixei meu endereço lá para ver se ela manda pelo correio para mim. Peço desculpa por não ir aí pra conversar, é que eu perdi 2 dias de serviço a semana passada por causa da K. e preciso trabalhar pelo menos uma semana inteira porque não está nada bem lá no serviço com o patrão e eu vou ter que levar a K. na segunda. Obs.:A avaliação da neurologista foi hiperatividade. Eu não sei o que falar para você. Desculpa.

#### **Script 4 – Entre lugares: a desistência que vem de dentro**

Os trechos a seguir, retirados de relatórios de professoras itinerantes e referentes a duas trajetórias escolares diferentes, permitem ver quando surge a questão do direito

à educação e à escolarização após determinado tempo de permanência da aluna ou do aluno na escola, e como as decisões vão sendo tomadas de acordo com variáveis que não condizem com o que é considerado o fluxo comum de uma escolarização.

Da primeira trajetória, em 2001:

G. foi promovido para a segunda série devido a idade não era compatível com as crianças que estavam iniciando a primeira série. Mas não tem domínio dos conteúdos. Consegue identificar algumas letras do alfabeto, mas não consegue ler palavras. Não tem escrita espontânea. Reconhece numerais até 10, sabe a sequência oralmente, em alguns momentos esquece. Os desenhos são bem infantilizados e incompletos. Na maior parte do tempo tem preguiça de efetuar os exercícios, as sequências de traçados simples ele diz estar cansado ou se recusa a executar. Desde o início do ano G. tem tido pouco aproveitamento escolar, apresenta muitas faltas e indisposição para as atividades. Na maior parte do tempo gosta de trabalhar com jogos de encaixe, dominó de letras ou números, mas requer sempre a presença de um adulto para terminar as tarefas, sozinho não termina se sentindo desestimulado. Está fazendo acompanhamento com o neurologista, foi encaminhado para efetuar exames de genética na [...]. A mãe está aguardando vaga na APAE. Para 2002, deverá permanecer na segunda série.

Da segunda trajetória, em 2001:

[...] Primeiramente foi sugerido que a aluna T. se sentasse na primeira carteira, a frente da professora, a fim de se conseguir maior concentração da aluna e garantindo-lhe, ao mesmo tempo, a devida assistência por parte da professora. Houve orientação e troca de experiências entre a professora da sala e a professora itinerante; aconteceram conversas entre a mãe, a professora da classe e a professora itinerante, em relação à vida da aluna fora e dentro do contexto escolar, sobre a importância da convivência na escola regular para o seu desenvolvimento e sobre a indisciplina quanto às regras da escola e de sua casa. A mãe foi orientada a trabalhar em casa com as atividades dadas em sala de aula, como reforço visando

principalmente a questão do respeito ao tempo de execução da atividade. Ao final desse período, observa-se que um avanço significativo, ainda que pequeno, ocorreu na melhora da observação das normas escolares. Além disso, a aluna não apresenta condições suficientes de promoção para a segunda série. Por outro lado, sua permanência na primeira série do ensino fundamental fica comprometida devido à sua idade avançada, o que nos levou a pensar na [EJA] como a solução mais adequada para um desenvolvimento apropriado, no convívio com alunos de sua idade, mas foi uma proposta rejeitada pela mãe da aluna, com justificativa consistente. O caso foi levado a conselho, no dia 20 de dezembro, quando concluiu-se que o desenvolvimento social da aluna viria pela sua aprovação, podendo cursar no próximo ano a segunda série do ensino fundamental, com a ressalva de obter o devido acompanhamento da escola e do Programa de Educação Especial da Prefeitura [...].

[...] As atividades realizadas demonstram o processo de progressão da escrita da aluna. No início do ano, a sua escrita era pré-silábica e hoje encontra-se no nível silábico da escrita. A maior dificuldade apresentada foi em matemática: sequência de números, noção de quantidade e todos esses rudimentos iniciais que a tempos já deveria ter sido ensinado, mas que dificuldades de “transmissão e coerência pedagógica” não foi realizado. [...] O meu acompanhamento em sala de aula, se por um lado apresentou muitos avanços, por outro lado fez com a T. se apegasse demais a minha pessoa. Sua insegurança é demais e a minha figura que lhe dava segurança foi uma “faca de dois gumes”. Teve momentos em que ela se recusava a entrar em sala de aula se eu não estivesse. Realmente um equívoco do trabalho de inclusão. [...] A proposta para o ano que vem é da aluna estar indo para a [EJA] onde estará num local que se identificará com os alunos e irá de encontro com uma proposta mais diferenciada e significativa.

## **Sobre um direito que é negado antes de ser devidamente compreendido**

A ciência [...] vive de momentos, palavras, regras e instrumentos que imagina propícios à verdade – seus rituais de produção: o laboratório, os conceitos, as definições, as demonstrações. E vive também dos lugares de privilégio onde são buscadas as verdades: o hospital, o hospício, a academia, a escola, etc.

Já um escritor trabalha a partir de coisas mínimas. Às vezes um gesto, uma frase, pequena situação, uma palavra. Um robe de chambre, por exemplo. Ou um par de sapatos. Trata-se de descobrir quem disse tal frase, fez tal gesto, encontrou-se em tal situação. E imaginar então em que circunstâncias este conjunto de forças pode ser levado a seu limite. A arte da ficção cria um texto cuja alta concentração de energias permite a eclosão de uma verdade.

Em outras palavras: o que chamamos de real – cujo sentido só acontece diante de nosso olhar – é, ao final das contas, aquilo sobre o que admitimos nada saber. (GOMES, 1993, p. 148).

Podemos afirmar que as trajetórias escolares aqui apresentadas retratam a “verdade” e são “generalizáveis”? Não, pois representam somente uma face, especificamente aquela da autoridade, sob a qual decisões e encaminhamentos relativos à escolarização de pessoas com deficiência, no exercício de seu direito à educação, foram tomadas. No entanto, ainda que não permitam generalizações, fornecem elementos que subsidiam a afirmação de que os scripts aqui apresentados não se restringem a uma situação local ou a um grupo específico de profissionais.

Certamente, tivesse a opção metodológica da pesquisa desenvolvida percorrido um caminho estritamente estatístico, não estariam presentes neste capítulo questões que contemplam um avesso – considerado não como o que está em desordem ou ao contrário, mas como o que, de fato, fica do lado de dentro, com suas costuras, suas pregas e seus arremates. É nesse sentido que se faz necessário transversalizar os dados no exercício do pesquisar.

Atender ao mesmo e ao diferente, conforme aponta Dhanda (2008), não se limita à incorporação legal dos direitos *de todos*, pois aí se inclui o direito *por todos*. Ter direito ao mesmo, ao igual, da mesma forma que os demais, não significa negar aquilo que se tem de diferente. E, do mesmo modo, ser atendido em sua diferença não significa a negação de sua igualdade. Esse é o grande desafio, reeditado quando o direito *de todos* implica o direito *por todos*. Interpretações sobre esse debate nada trivial têm permitido uma proliferação de práticas que não contemplam as pessoas com deficiência no campo da igualdade e das suas diferenças.

Seria possível afirmar que esses dados são datados, pois situam-se fora do debate atual, que muito avançou e se transformou. Afinal, em 1998, era muito recente a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), com o destaque dado, pela primeira vez, à Educação Especial. E também seria possível dizer que, em 2007, o Governo Federal procuraria instaurar um novo capítulo na Educação Especial, por meio de um documento de política que nortearia uma prática de direitos nessa área no país. Ou ainda que, em 2009, com a *Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência*, reiterou-se o direito de todos à educação. No entanto, os dados de permanência escolar, os estudos sobre esse cotidiano e as práticas educacionais mostram que, de alguma forma, o fazer da política educacional para as pessoas com deficiência ainda está preso a algumas armadilhas que imaginávamos já terem sido superadas.

Certamente, as representações textuais presentes nas trajetórias analisadas nos permitiram visualizar a produção particular de cada unidade escolar, que impacta os processos da gestão educacional, as questões didático-pedagógicas e as compreensões sobre o seu papel frente a desigualdades e diferenças e a sua responsabilidade pelo cumprimento do direito à educação.

Relatórios e cartas encontrados não apresentaram contribuições significativas para um conhecimento do que era realizado com as alunas e os alunos da Educação Especial na área pedagógica, sendo difícil saber a posição da escola quanto a isso. Muitos dos relatos explicitaram a tensão existente entre as propostas da professora para a turma

e o comportamento da aluna ou do aluno, assim como entre as professoras da turma e da Educação Especial e entre a escola e os demais serviços públicos utilizados por eles.

Os registros produzidos pelas escolas são, como nas palavras de Cunha e Mignot (2006, p. 41), a “materialização em papel e tinta” de uma produção mediada pela escola, e, ao serem estudados, “podem emergir como re-conhecimento, como possibilidade de não-esquecimento, como ‘lugar da memória’”. E podemos acrescentar que esses registros também emergem como “lugar da política”, compreendendo esses fazeres como uma política que se implementa tal qual um avesso, um direito que é negado antes de ser devidamente compreendido.

## Referências

CUNHA, M. T. S.; MIGNOT, A. C. V. Razões para guardar: a escrita ordinária em arquivos de professores/as. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 40-61, 2006.

DHANDA, A. Construindo um novo léxico dos direitos humanos: Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. **SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 5, n. 8, p. 42-59, 2008.

GOMES, R. O Alienista: loucura, poder e ciência. **Tempo Social**, São Paulo, v. 5, n. 1/2, p. 145-160, 1993.

JABERT, A. Estratégias populares de identificação e tratamento da loucura na primeira metade do século XX: uma análise dos prontuários médicos do Sanatório Espírita de Uberaba. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 105-120, jan./mar. 2011.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 (esp.), p. 947-963, 2007.

PESSANHA, E. C.; OLIVEIRA, S. S.; ASSIS, W. S. Muito além de “papéis velhos”: fontes para história de disciplinas escolares armazenadas em um arquivo escolar. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 41, n. 27, p. 164-191, jul./dez. 2011.

**SILVA, S. A deficiência mental, os espaços educacionais e o processo de integração. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.**



## **UNIVERSALIZAÇÃO E FOCALIZAÇÃO – DILEMAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DIRECIONADAS ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA<sup>1</sup>**

Virgínia Gonçalves de Oliveira

### **Introdução**

A implantação, a implementação e mesmo a reformulação de uma política pública, segundo Vázquez e Delaplace (2011), devem surgir sempre da necessidade de solucionar um problema, sendo esse não de origem individual ou específico de demandas insatisfeitas, mas relativo a questões coletivas que precisam ser reconhecidas e demandadas por soluções públicas que interfiram na universalização dos direitos.

Com a publicação de um documento orientador visando à implementação de uma nova política para a Educação Especial em 2020<sup>2</sup>, denominado Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, emergiu a questão sobre quais problemas e motivações públicas teriam incidido na reformulação da política anterior, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008.

Este capítulo retoma a discussão realizada em minha pesquisa de mestrado, acerca da transitoriedade entre os conceitos de universalização e focalização, considerando que o tema é um dos pilares, se não o cerne, do debate sobre uma educação que seja para todos de forma igualitária. Para isso, tomo como objetos a PNEE 2008 e o documento

---

1 Este capítulo é um desdobramento de minha dissertação de mestrado “Educação e pessoas com deficiência: a transitoriedade entre a universalização e a focalização expressa na política educacional” (2017), desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

2 Utilizar-se-á “documento orientador de 2020” como denominação à proposição de uma nova política para a educação especial dada a circunstância da suspensão cautelar do referido Decreto, que a instituiria, pelo Supremo Tribunal Federal.

orientador de 2020. Destaca-se que o debate tem implicações diretas na implementação de políticas universais – necessárias em um país tão desigual e diverso – que podem assumir o caráter de políticas redistributivas, com vistas à inclusão social, mas também se operacionalizar apenas na minimização das desigualdades.

Ao longo da história, as políticas educacionais instituídas para as pessoas com deficiência seguem diferentes modelos e proposições de intervenção, baseadas não somente em concepções de deficiência que se definem e se redefinem, mas também na atuação de diferentes segmentos sociais – instituições especializadas; técnicos do Ministério da Educação; grupos de pessoas com deficiência e seus familiares; Ministério Público Federal; e pesquisadores do campo da educação especial (KASSAR *et al.*, 2019), entre outros –, que trazem compreensões distintas sobre a garantia da universalização de direitos e que nem sempre parecem convergir para os mesmos objetivos, mas que orientam a formulação e a reformulação das políticas.

Os conceitos de universalização, universalidade e universalismo têm maior circulação no campo da educação, estando inclusive em grande parte dos ordenamentos, das políticas e dos programas, porém, o mesmo não ocorre em relação à focalização (MARINO, 2017).

Inúmeras e distintas são as posições teóricas em relação ao debate sobre a universalização e a universalidade dos direitos, havendo posições que consideram o risco do seu uso como mecanismo para a homogeneização e a uniformização das pessoas, das deficiências e das experiências que as constituem, como afirma Boaventura de Sousa Santos (2007).

Para Carvalho (1996) e Santos (2007), a universalização representa o risco da construção de uma monocultura baseada em países da cultura ocidental por meio de um modelo autoritário de imposição que promove a perversidade e a perenidade da desigualdade social e que aliena e extermina identidades. Não há, segundo os autores, a possibilidade de uma visão única, uniforme e global dos processos de uma natureza tão complexa, considerando-se que as diferenças regionais e locais são fundamentais na im-

plementação de um direito.

Conforme estabelece Ramos (2011), é fato que, sobretudo no campo da educação, as bases universalistas não podem ser adotadas nas elaborações jurídico-políticas e nos fundamentos nacionais e internacionais naturalmente e sem críticas, desconsiderando-se as tensões entre o universal e o particular, a igualdade e a diferença. Porém, para a autora, podem assumir uma nova roupagem que ressignifique o respeito à diferença, à pluralidade, ao mosaico cultural e às múltiplas identidades que expressam a riqueza da diversidade humana, sendo essa a perspectiva de universalização que adotaremos neste texto.

Em relação à focalização não é diferente, ou seja, há inúmeras compreensões e defesas, desde uma estratégia capitalista de fragmentação dos direitos sociais e de introdução do Estado mínimo, como decorrência das políticas neoliberais (FAGNANI, 2009), até uma estratégia política de redução de gastos públicos que perpetua a desigualdade social, não combatendo a pobreza (THEODORO; DELGADO, 2003). Funcionariam, segundo Souza e Carneiro (2007), numa perspectiva compensatória, num assistencialismo precário e frequentemente descontinuado que elege, de tempos em tempos, determinadas “clientelas” como alvo de focalização. Silva (2000), por sua vez, aponta o risco do uso dos financiamentos públicos nas instituições privadas sem fins lucrativos como uma forma de privatização do poder estatal.

Kerstenetzky (2006), em contrapartida, considera que uma focalização bem diagnosticada e bem planejada, como método alternativo, complementar e suplementar à universalização, torna-se uma combinação eficiente na implementação de uma política, avançando-se do deslocamento dos textos normativos para as reais condições políticas e econômicas, visto que, após a Constituição Federal de 1988, ainda estamos tateando em meio a um complexo e peculiar arranjo de políticas universais residuais e de políticas focalizadas de cunho universalista (VILAS-BÔAS, 2011).

Ainda segundo Kerstenetzky e Vilas-Bôas, ao lado de Jannuzzi (2011) e Castro (2012), as políticas focalizadas de cunho universalista e de natureza redistributiva, afirmativa e compensatória não são exatamente um problema diante do nível de desigual-

dades sociais que ainda assola o país, com a existência de grupos socialmente excluídos e minoritários e com a escassez de recursos destinados a essas políticas na construção e na ampliação da proteção social universal.

Em relação a esses grupos nos quais as diferenças somam-se às desigualdades sociais, dos quais as pessoas com deficiência fazem parte, a focalização pode permanecer como uma estratégia política de possibilidade de construção dessa proteção social universal com respeito à diversidade. Conforme os estudos de Oliver e Barnes (2012) e de Souza e Carneiro (2007), não se pode considerar que todas as pessoas com deficiência sejam pobres, porém, a deficiência funciona como um passaporte de entrada e permanência na pobreza em razão das desvantagens econômicas e sociais vividas pela maioria delas e pelas suas famílias.

Nesse cenário de transitoriedade entre a universalização e a focalização como garantia de direito à educação dessas pessoas, retomaremos a análise realizada sobre a PNEE 2008, na qual o Ministério da Educação propunha um formato único de atendimento educacional especializado (AEE) para todo o país, não adotando como princípio uma atenção direcionada que sintonizasse e articulasse serviços em proteção das diferenças e das desigualdades, com qualidade na garantia desse direito (MARINO, 2017). Debateremos também sobre como essa questão se apresenta novamente no documento orientador de 2020, buscando compreender como são ou deixam de ser tratadas nele as questões relativas à universalização e à focalização. Outro aspecto de relevância a ser analisado será como essa política, priorizada pela ação estatal, poderá afetar os indivíduos, as famílias e os grupos sociais em relação ao direito à educação direcionada às pessoas com deficiência.

## **Documentos de política sob análise**

O direito à educação de pessoas com deficiência sempre foi cercado por debates inflamados e dilemas históricos envolvendo questões que vão desde a (in)definição do

público-alvo até a continuidade do atendimento educacional em instituições privadas particulares ou privadas sem fins lucrativos e a disputa existente entre a Educação Básica e a Educação Especial. Questões anteriores, mas que se mantiveram na PNEE 2008.

Esse documento, fundamentado na concepção dos direitos humanos, conforme descrito em suas páginas, assume uma visão integrada e articulada com as demais políticas na garantia do direito à educação dessas pessoas, comprometendo-se com essa universalização. Entretanto, na análise realizada em 2017, o distanciamento, a ruptura e o tensionamento entre a educação e a Educação Especial se mantiveram. Mesmo buscando aproximações com a Educação Básica por meio de programas e ações e estabelecendo normatizações para que a PNEE 2008 se firmasse como política, mudando seu lócus de atuação da extinta Secretaria de Educação Especial (Seesp) para a Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), ainda assim, a fragilidade do processo de implementação permaneceu tanto no nível federal no Ministério da Educação quanto nos estados e municípios – considerando-se que documentos de políticas são apenas orientadores e norteadores, uma vez que os entes federados têm autonomia, de acordo com a Constituição Federal de 1988.

Outro embate histórico e político que não foi superado e se manteve por meio do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, trata da distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para o cômputo de matrículas efetivadas na Educação Especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos com atuação exclusiva na Educação Especial e conveniadas com o Poder Executivo. Ou seja, é a permanência do uso dos recursos públicos no setor privado para perpetuar o afastamento da responsabilidade de garantir às pessoas com deficiência uma educação pública, gratuita e laica, princípios constitucionais que convergiriam para a universalização do direito à educação. Esse debate ressurgiu ainda mais forte logo após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, durante o governo interino de Michel Temer. A Nota Técnica nº 35/2016 recomenda a adoção imediata de critérios

para o funcionamento, a avaliação e a supervisão das instituições públicas e privadas comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos especializadas em Educação Especial.

Em análise realizada na minha pesquisa de mestrado, apesar da compreensão de que a PNEE 2008 propunha um formato único de AEE para todo o país, desconsiderando o princípio básico da atenção direcionada na garantia do direito à educação, ainda havia espaços de transitoriedade entre a universalização desse direito para as pessoas com deficiência, e também possíveis contribuições para a formulação de políticas sociais focalizadas e com aproximações da proteção integral.

Portanto, esse documento não era nem tão grandioso como política quanto se pretendia nem tão insignificante que não houvesse um lugar possível para articulações, discussões e celebrações de outras e novas formas de fazer educação para as pessoas com deficiência (MARINO, 2017).

Em relação à propositura de uma nova política da Educação Especial em 2020, cabe-nos analisar, no âmbito da universalização e da focalização do direito à educação, quais tensionamentos anteriormente apontados foram superados nesse novo documento orientador.

Logo de início, em sua apresentação, nos deparamos com a permanência do distanciamento entre a Educação Especial e a Educação Básica, mantendo-se aquela sob a condução, segundo o site do Ministério da Educação, da nova Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), cuja atribuição seria:

Planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, políticas para a educação do campo, para a educação especial de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na perspectiva da educação inclusiva, e para a valorização das tradições culturais brasileiras, inclusive dos povos indígenas e de populações em áreas remanescentes de quilombos. (BRASIL, [20--]).

E em sua competência estaria também:

Desenvolver e fomentar a produção de conteúdos, de programas de formação de professores e de materiais didáticos e pedagógicos específicos, bem como propor, subsidiar, formular, apoiar, implementar e acompanhar políticas, programas e ações, em suas áreas de atuação, a fim de evitar sobreposições e desperdício de recursos públicos. (BRASIL, [20--]).

Em se tratando da formulação de políticas públicas, a mudança de nomenclatura e até mesmo a sua reformulação nunca são atos simples e corriqueiros, pois se relacionam diretamente com questões de ideologias, interesses políticos, saberes e compreensões que conflitam e concorrem entre si, portanto, tão importante quanto o conhecimento técnico é o respaldo político da escolha priorizada. (MARINO, 2017, p. 48).

A abertura do documento orientador de 2020 afirma que:

As leis brasileiras determinam que os sistemas educacionais devem oferecer, preferencialmente, escolas inclusivas, mas, não exclusivamente. Assim, sabedores de que existem milhares de pessoas em idade escolar fora da escola, pelo fato de apresentarem demandas que são mais adequadamente atendidas em escolas ou classes especializadas, a PNEE defende a manutenção e a criação dessas classes e escolas e também de escolas e classes bilíngues de surdos. Estas classes e escolas especializadas são também inclusivas. (BRASIL, 2020b, p. 10).

Nas palavras de Ilda Ribeiro Peliz, secretária de Modalidades Especializadas de Educação da Semesp, na apresentação do documento orientador de 2020, retomam-se as leis brasileiras, porém, afirma-se que os sistemas de educação devem oferecer preferencialmente escolas inclusivas, mas não exclusivamente. Será que isso poderia nos indicar uma estratégia de focalização como atenção direcionada para uma garantia do direito à educação das pessoas com deficiência que sintonize e articule serviços, com qualidade, em proteção das diferenças e das desigualdades como estratégia de implementação?

### Ainda nas palavras da secretária:

É maravilhoso ver o quanto a escola brasileira avançou ao entender a necessidade de se tornar um espaço educacional inclusivo. Quando adentramos as portas de uma escola e lá encontramos a diversidade de seus estudantes, e, inclusive, lá encontramos estudantes com impedimentos de natureza física, sensorial, intelectual, mental comunicacional, comportamental e interativa, bem como estudantes com altas habilidades ou superdotação, o nosso coração se enche de alegria, pois a escola comum inclusiva beneficia a sociedade como um todo – e deve continuar sendo assim. (BRASIL, 2020b, p. 10).

São fundamentais, no ciclo de formulação das políticas públicas, a realização de um diagnóstico efetivo baseado em dados, pesquisas, estudos e análises que indiquem caminhos para um planejamento adequado e que permitam configurar as possibilidades de dotação orçamentária; uma estrutura física e humana qualificada, que considere o direito à diferença; um atendimento às especificidades; e o combate à desigualdade numa perspectiva universal. Portanto, qual o problema público e o diagnóstico que justificam a necessidade da elaboração de uma nova política de Educação Especial no ano de 2020?

A introdução do documento orientador diz que:

Um texto-base para uma nova Política Nacional de Educação Especial começou a tomar forma em 2018 com observações, diálogos e constatações resultantes de visitas de consultores especialistas, oriundos de diferentes universidades brasileiras, realizadas nas cinco regiões do País. Essas visitas geraram relatórios que foram somados a resultados de outras consultorias e estudos documentais. Foi feito um grande levantamento de dados por meio de diferentes instrumentos de pesquisa e da escuta dos mais diferentes segmentos sociais relacionados ao tema.

Este documento foi elaborado por muitas mãos e segue o que foi apontado pela maioria dos estudantes da educação especial, familiares desses estudantes, professores, gestores escolares, outros profissionais da escola, secretários de

educação, profissionais da educação superior, pesquisadores, membros de organizações não governamentais, membros de conselhos, cidadãos interessados e outros. (BRASIL, 2020b, p.15).

Entretanto, apesar de o documento ter em suas páginas inúmeras informações a respeito da importância de os discursos serem baseados em evidências científicas, não são apresentados os relatórios e os estudos que o subsidiaram, o que nos permitiria acompanhar a análise que deu surgimento a tal proposta.

Em 2008, os dados apresentados na PNEE, no item “Diagnóstico da Educação Especial”, tratavam da evolução das matrículas da Educação Especial nas escolas comuns do ensino regular, e foram considerados escassos, frágeis e com poucas variáveis (MARINO, 2017). No documento orientador de 2020, permaneceu a coleta anual desses dados referentes ao quantitativo de matrículas na Educação Básica e, de forma específica, na modalidade da Educação Especial, pelo Censo Escolar, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

No item definido como “Contextualização”, do referido documento, consta o demonstrativo da ampliação do atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiência nas escolas comuns ou regulares, com coletas referentes ao percentual de alunos da Educação Especial matriculados no AEE no Brasil em 2019, de 38,7%. Outro dado incorporado refere-se à formação dos professores em matéria da Educação Especial, ou, como escrito na política, à situação do preparo dos educadores que atuam nessa modalidade. Afirma-se que 5,8% dos professores receberam formação e 94,2% permanecem sem, entretanto, não há mais informações sobre qual seria essa formação, descreve-se apenas que se trata de cursos destinados à formação continuada para atuação com o público-alvo da Educação Especial.

As informações apresentadas reafirmam os questionamentos de estudos e análises anteriores, que apontavam que o próximo passo necessário para a qualificação da PNEE 2008 seria não apenas a ampliação do acesso das pessoas com deficiência à escola co-

num e ao AEE, mas também a garantia da qualidade da educação ofertada a elas. Ou seja, a promoção de possibilidades de qualificação por meio de programas e ações dedicados à formação de profissionais do AEE e também de políticas integradas para o atendimento da experiência humana da deficiência.

A mesma questão permanece no documento de 2020, com poucas informações e uma apresentação dos dados que não acrescenta novos componentes significativos de análise e aprofundamento.

Como em todo texto de política, a fundamentação teórica é importante para a leitura conceitual de quais caminhos o documento irá trilhar. Entre as referências teóricas do documento orientador de 2020 está o pesquisador britânico Garry Hornby, cujos estudos são apresentados por meio de quadros que se utilizam de posições descritas como “os defensores da educação especial” e “os defensores da inclusão total”. Outros quadros foram organizados abordando, de um lado, a experiência da Finlândia, que indica intervenções nas pessoas com deficiência; e, do outro, o conceito de educação inclusiva referendado pelo modelo italiano, que indica intervenções na sociedade. A forma de apresentação escolhida neste documento nos remete visualmente a uma polarização entre conceitos como Educação Especial e educação inclusiva; ou, ainda, a uma diferenciação entre os adeptos da primeira e os adeptos da segunda. Não há elementos que permitam reconhecer o percurso trilhado a partir da PNEE 2008 em relação a uma perspectiva do modelo social, da experiência humana da deficiência e de uma educação pautada nos princípios dos direitos humanos.

O modelo apresentado indica caminhos que parecem retomar patamares de discussão anteriores firmados no modelo biomédico, que acentua a ideia de deficiência como tragédia pessoal e baseia a intervenção em ações de correção, de tutela e de assistencialismo. Portanto, o documento orientador de 2020, ao assumir tal perspectiva, indica um distanciamento das discussões sobre a deficiência como produção social e das orientações da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2009), que a reconhece como um conceito em evolução, que resulta da inte-

ração entre essas pessoas e as barreiras atitudinais e físicas que impedem a sua plena e efetiva participação na sociedade.

Na publicação digital do Ministério da Cidadania “Proteção e promoção social de pessoas com deficiência no Brasil: uma abordagem a partir de indicadores sociais e relatos de caso”, de setembro de 2020a, diz-se que 12 milhões de pessoas com deficiência vivem no Brasil, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sendo aproximadamente 80 mil delas localizadas como extremamente pobres e com pouca ou nenhuma instrução escolar. No Cadastro Único, estão inscritas para o acesso a programas sociais do Governo Federal 4,3 milhões de pessoas de baixa renda com deficiência, e pouco menos de 1% dos trabalhadores do mercado formal têm alguma deficiência. Isso demonstra que, no Brasil, permanecem elevados os números de pessoas com deficiência que necessitam de proteções sociais de nível básico, como alimentação, moradia, saúde e educação. Ou seja, são necessários programas e ações focalizados que permitam o acesso a direitos universais e lhes garantam, assim, uma vida vivida com dignidade humana.

Segundo Souza e Carneiro (2007), as políticas focalizadas para as pessoas com deficiência nem sequer lhes asseguram condições mínimas de vida digna. As desigualdades e o reconhecimento da miséria e da exploração social e econômica fortalecem a manutenção dos quadros de vulnerabilidade social, portanto, qualquer política planejada para esse público não pode desconsiderar o debate sobre a desigualdade perene e dramática que produz em profusão pobres, indigentes e excluídos (THEODORO; DELGADO, 2003). Eles também apontam a urgência de combatermos o discurso neoliberal segundo o qual os recursos para as áreas sociais são suficientes no Brasil, necessitando apenas de maior eficácia, eficiência e focalização.

Se a experiência humana da deficiência tem esse importante elo com o debate das desigualdades sociais, também não pode ser analisada distante do campo da afirmação das diferenças – essas compreendidas como o respeito à dignidade humana por meio da aceitação da pluralidade cultural, contra todas as formas de exclusão, discriminação e

desigualdade que inferiorizam pessoas, povos e culturas (SANTOS, 2007).

Vale ressaltar que diferença e igualdade não são conceitos opostos, como nos alerta Pierucci (1990). A igualdade se contrapõe à desigualdade social, econômica e cultural, enquanto a diferença o faz à uniformização e à padronização de modos de vida, identidades e significações, reforçando o direito às diferenças de gênero, raça, etnia e também de deficiência. Assim, a desigualdade transita no campo da produção social e a diferença no campo da diversidade humana, motivo pelo qual necessitam de compreensões e intervenções distintas na formulação de políticas públicas.

A experiência humana da deficiência, por sua vez, transita em ambos os campos, o da desigualdade produzida socialmente e o da diferença como diversidade humana a ser respeitada. Como a desigualdade e a afirmação da diferença foram consideradas no documento orientador 2020?

A intenção, hoje, não é mais discutir “se” cada instituição de ensino deve atender a educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação em uma perspectiva inclusiva – em classes regulares inclusivas, classes especializadas, classes bilíngues de surdos, escolas regulares inclusivas, escolas bilíngues de surdos ou escolas especializadas – pois, como sinaliza a Lei de Diretrizes e Base – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), no art. 58, § 2º: “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes regulares de ensino regular”. (BRASIL, 2020, p. 11).

Mais uma vez, há o risco iminente de uma política ser fundamentada na falsa celebração das diferenças, que, ao servirem ao discurso dos conservadores, surgem como naturalização e imutabilidade, promovendo pulsões de rejeição e soluções políticas aberrantemente excludentes e segregacionistas (PIERUCCI, 1990), que diminuem ou retiram conquistas de direitos sociais – neste caso, direitos educacionais.

Entre as motivações descritas na conclusão do documento, afirmadas sob a égide de discursos baseados em evidências científicas, está:

No Brasil, a observação da realidade e a atenção dispensada à escuta do público da educação especial, de pais, professores e gestores escolares, mostraram que a maioria desse público posiciona-se contra a inclusão radical e a favor da flexibilização na organização escolar, considerando que nem todos os educandos se beneficiam da escola comum, mas todos têm direito de estarem na escola. Assim, a oferta de outras alternativas que representem melhores possibilidades de desenvolvimento e aprendizado para um certo e restrito público da educação especial é o caminho que esta Política precisa trilhar. (BRASIL, 2020b, p. 105).

Conforme descrito acima, quais serão as outras alternativas que representem as melhores possibilidades de desenvolvimento e aprendizado para o restrito público da Educação Especial e que a atual política irá trilhar? Poderíamos considerar que o trecho citado traz um indicativo do planejamento de ações e programas focalizados para “um certo e restrito público da educação especial” como forma de garantir o respeito à diversidade e à diferença e o combate às desigualdades?

Caso o referido documento esteja se utilizando da focalização como estratégia de implementação da política, qual o modelo ele tem buscado direcionar suas ações estatais?

## **Conclusão**

Em 2008, por meio da PNEE, o Ministério da Educação propunha um formato único de AEE para todo o país, desconsiderando o princípio básico da atenção direcionada na garantia do direito à educação (MARINO, 2017). Em 2020, o documento orientador parece também não ter um direcionamento explícito para o atendimento educacional desse público, recorrendo a modelos já ultrapassados e criticados por sua insuficiência, ineficiência e ineficácia, assim como delegando a educação das pessoas com deficiência a

instituições e organizações privadas. Ao recorrer ao formato das escolas especiais segregadas, não se garante nem uma política universal nem uma estratégia de focalização para a ampliação e a qualificação do atendimento educacional dessas pessoas.

Nenhum dado de análise apresentado nesse documento orientador nos permite avistar uma mudança no sentido de a educação assumir para si a responsabilidade de ensinar a todas e todos com qualidade. Também não se vê nenhum avanço da Educação Especial, como modalidade de ensino, na direção de compartilhar seus saberes com a escola comum a fim de ampliar o acesso e a permanência das pessoas com deficiência, permitindo que escolham os espaços educacionais que melhor comportam sua experiência humana de forma autônoma.

Permanece, então, a perspectiva de uma Educação Especial que não abre mão de determinado público, definindo percursos e trajetórias educacionais em que se mantém, no que diz respeito ao significado e à atuação, uma confusão entre os atendimentos, educacional, assistencial e terapêutico. O documento dirige-se não a um caminho de políticas ampliadas e inter-relacionadas no atendimento à experiência humana da deficiência que expandam direitos, mas sim a caminhos que delimitam, retrocedem e não atualizam o debate sobre a qualificação da Educação Especial numa perspectiva inclusiva.

Essa modalidade, ao desejar e aceitar cobrir as lacunas das demais políticas e dos programas necessários à integralidade desse atendimento, mantém-se contribuindo pouco para a emancipação, a voz, a participação, a visibilidade e a saída da pobreza das pessoas com deficiência e das suas famílias, distanciando-as do acesso aos seus direitos por meio da redução de serviços e programas públicos.

O direito das pessoas com deficiência reduzida aos espaços educacionais as distancia do pleno exercício da cidadania e perpetua a escassez e as restrições das políticas públicas sociais.

O desafio de universalizar o direito à educação atendendo às especificidades, respeitando as diferenças e combatendo as desigualdades, portanto, não parece avançar em nenhum aspecto no documento de 2020. Ao contrário, esse nos direciona ao retrocesso

de modelos historicamente instituídos e desautorizados por perpetuarem a escassez, as restrições, a subalternidade e a inferiorização, não contribuindo na construção de uma vida humana digna.

É por meio das intersecções entre os movimentos reivindicatórios, a legislação e o interesse do Estado e da sociedade civil, organizando ideias, dados e práticas, que novos sentidos são construídos. E isso porque direitos não são favores ou gentilezas, nem somente “demandas por justiça”, mas desejos e necessidades que temos de “viver num mundo mais justo” (RABENHORST, 2008).

Inúmeras análises são possíveis e indispensáveis em relação ao documento orientador de 2020, com enfoques que vão desde a compreensão dos aspectos e das estratégias de sua implementação e de compreensão e significação da deficiência, até aspectos didático-pedagógicos, da aplicabilidade da política e dos recursos públicos educacionais destinados às instituições e organizações privadas, entre outros. Este capítulo, no entanto, centrou-se na investigação da transitoriedade entre a universalização dos direitos e a focalização como atenção direcionada na garantia do direito à educação das pessoas com deficiência. Buscou-se compreender, no interior da política, se a transitoriedade entre universalização e focalização tem ocorrido e de qual forma. Como métodos alternativos, complementares ou suplementares na implementação da política, que buscam arranjos na ampliação do escopo social? Ou, no discurso em questão, mesmo que subliminarmente, permanecem os modelos educacionais já vividos e ultrapassados?

Os itens que compõem o documento – as disposições gerais, as definições, os princípios, os objetivos, a definição do público-alvo, as diretrizes, os serviços e os recursos selecionados, os atores envolvidos, as etapas de implementação e a forma como se dará a avaliação e o monitoramento dessa política – permitiram um breve exame do discurso em andamento e a compreensão de uma “falsa” sensação de ampliação de oportunidades educativas, que pode ser, entretanto, de forma fragmentada, desarticulada e sem compromisso estatal, forjada por um discurso de ampliação de direitos educacionais.

Vivemos hoje o risco iminente de ter direitos tratados com desdém por parte do Estado e da sociedade, frente à erosão das mediações políticas entre o mundo social e as esferas públicas, como nos alerta Telles (1999). E isso impossibilita a transitoriedade fundamental entre a educação e a Educação Especial, entre o direito à universalização e a necessidade de uma focalização como atenção direcionada considerando ações e programas que ampliem a garantia do direito à educação pública de qualidade para as pessoas com deficiência.

Apesar de o Supremo Tribunal Federal ter determinado a suspensão cautelar da nova proposição de política de 2020 por ação direta de inconstitucionalidade, ao considerar que indica a implementação de políticas públicas que fragilizam o imperativo da inclusão, ainda assim permanece a problemática da Educação Especial na perspectiva inclusiva, pois não podemos desconsiderar a fragilidade e o constante retorno dos dilemas sobre a universalização do direito à educação das pessoas com deficiência. A discussão do “preferencialmente” na escola regular e do uso de recursos públicos em instituições privadas não está superada, mantendo-se latente nos cenários políticos.

A transitoriedade entre universalização e focalização, portanto, permanece como uma proposta precarizada de política educacional. No documento mais recente analisado, infelizmente, não avançamos em direção a uma universalização que garanta a dignidade humana em respeito às diferenças, nem a uma focalização que, como atenção direcionada às pessoas com deficiência, sintonize e articule serviços em proteção das diferenças e das desigualdades como estratégia de implementação.

Aos novos pesquisadores das áreas de educação, Educação Especial e educação inclusiva, permanece o desafio da discussão sobre a educação das pessoas com deficiência como garantia de um direito que, por ser universal, para todas e todos, não pode desconsiderar a diversidade, as diferenças e as desigualdades sociais.

## Referências

- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html) Acesso em: 15 dez. 2021.
- BRASIL. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (ONU/2006), promulgada no Brasil com status de emenda constitucional por meio do Decreto nº 186, de 2008, e do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Brasília, DF: [s. n.]. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.html) Acesso em: 15 dez. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. SEMESP. Secretaria de Modalidades Especializadas. **Portal MEC**. Brasília, DF: MEC, [20--]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/modalidades-especializadas-de-educacao> Acesso em: 15 dez. 2021.
- BRASIL. Ministério da Cidadania. **Proteção e promoção social de pessoas com deficiência no Brasil: uma abordagem a partir de indicadores sociais e relatos de caso**. Brasília, DF: Ministério da Cidadania, 2020a. Disponível em: [https://www.gov.br/cidadania/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social/noticias-desenvolvimento-social/ministerio-da-cidadania-lanca-obra-que-detalha-situacao-das-pessoas-com-deficiencia-no-brasil/20092020\\_relatos\\_casos.pdf](https://www.gov.br/cidadania/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social/noticias-desenvolvimento-social/ministerio-da-cidadania-lanca-obra-que-detalha-situacao-das-pessoas-com-deficiencia-no-brasil/20092020_relatos_casos.pdf) Acesso em: 13 abr. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf> Acesso em: 15 dez. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 15 dez. 2021.
- CARVALHO, J. M. Brasileiro: Cidadão? *Revista do Legislativo*, p. 32-39, jul./set. 1996.

CASTRO, J.A. Política social e desenvolvimento no Brasil. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. esp., p. 1.011-1.042, dez. 2012.

FAGNANI, E. Tensão entre paradigmas: notas sobre a política social no Brasil (1988/2008). **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, maio/jun. 2009.

JANNUZZI, P.M. Avaliação de programas sociais no Brasil: repensando práticas e metodologias das pesquisas avaliativas. **Revista Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, DF, n. 36, jan./jul. 2011.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. Embates e disputas na Política Nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 1, e217170, 2019.

KERSTENETZKY, C. L. Políticas sociais: focalização ou universalização? **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 26, n. 4(104), p. 564-574, out./dez. 2006.

MARINO, V. G. O. **Educação e pessoas com deficiência: a transitoriedade entre a universalização e a focalização**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16102017-121036/pt-br.php> Acesso em: 15 dez. 2021.

OLIVER, M.; BARNES, C. **The new politics of disablement**. London: Palgrave Macmillan, 2012.

PIERUCCI, A. F. Ciladas da diferença. **Tempo Social**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 7-33, dez. 1990.

RABENHORST, E. R. O que são direitos humanos. *In*: ZENAIDE, M. N. T. *et al.* **Direitos humanos: capacitação de educadores. Fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos da educação em direitos humanos**. v. 1. João Pessoa: UFPB, 2008. p. 13-21.

RAMOS, A. H. Educação em direitos humanos: local da diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 191-213, abr. 2011. Disponível em: <http://www.>

redalyc.org/articulo.oa?id=2751846401 | Acesso em: 15 dez. 2021.

ROOS, A. P. Sobre a (in)governabilidade da diferença. *In*: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (org.). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 13-32.

SANTOS, B. S. Os direitos humanos na zona de contacto entre globalizações rivais. **Revista Cronos**, Natal, v. 8, n. 1, p. 23-40, jan./jun. 2007.

SILVA, S. **Educação especial**: um esboço de política pública. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01042015-145757/pt-br.php> Acesso em: 15 dez. 2021.

SOUZA, J. M; CARNEIRO, R. Universalismo e focalização na política de atenção à pessoa com deficiência. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 69-84, 2007.

TELLES, V. S. **Direitos sociais**: afinal do que se trata? Belo Horizonte: UFMG, 1999.

THEODORO, M; DELGADO, G. Política social: universalização ou focalização – subsídios para o debate. **Políticas Sociais**, Brasília, DF, n. 7, 2003. IPEA.

VÁZQUEZ, D.; DELAPLACE, D. Políticas públicas na perspectiva de direitos humanos: um campo em construção. **SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 8, n. 14, jan. 2011.

VILAS-BÔAS, L. **A focalização e a universalização na política social brasileira**: opostos e complementares. Rio de Janeiro: CEDE, 2011. Centro de Estudos sobre Desigualdade e Desenvolvimento.



# Outros olhares sobre deficiências, contextos e cotidianos escolares



**Seção II**



## **ESPAÇO, ESPAÇO ESCOLAR E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS ACERCA DE DISCIPLINA, SUBALTERNIDADE E EXCLUSÃO<sup>1</sup>**

Douglas Vitório Pavan

### **Introdução**

Dentre as perspectivas nas quais o debate acerca do espaço se produz, a que mais se evidencia é aquela que vincula diretamente o conceito de espaço a questões arquitetônicas, estruturais e de acessibilidade. Entretanto, o presente capítulo dá um passo para trás e visa compreender o espaço como um produto social. Essa discussão tem interesse particular no debate ligado ao espaço escolar, já que a escola está configurada sob os mesmos princípios – como um espaço socialmente construído desde sua institucionalização.

Ao lançar luz sobre o processo de institucionalização praticado no interior das escolas, pode-se inferir que sua operacionalização, no que diz respeito ao campo da deficiência, ocorreu principalmente por meio das classes especiais, dispositivo que segrega os estudantes com deficiência dos demais. A situação descrita impactou negativamente no desenvolvimento dos processos sociais no ambiente escolar, impedindo os estudantes com deficiência de vivenciarem e participarem de maneira plena da estruturação desse espaço.

As análises e interpretações que interessam a este capítulo são aquelas que enfatizam os aspectos normalizadores da concepção dos espaços – aspectos comumente utilizados como estratégias de poder pela ideologia dominante –, buscando a compreensão

---

I Este capítulo é um desdobramento de minha dissertação de mestrado “O espaço como elemento de desigualdade intraescolar para pessoas com deficiência” (2019), desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

da influência que exercem no percurso de escolarização daqueles que fazem parte de seu cenário.

O delineamento desse debate é atravessado por perspectivas que convergem, como a da produção do espaço social a partir da troca de experiências entre os indivíduos na sociedade – com base principalmente nos trabalhos de Henri Lefebvre ([1974] 2006) e Zygmunt Bauman (1999), direcionando suas discussões à questão da deficiência, com o intuito de compreender sua influência no processo de estruturação das instituições – e a de Michel Foucault (2001), que aborda a estruturação do espaço nas esferas do controle e da vigilância.

O espaço escolar também é analisado sob uma perspectiva que relaciona sua estruturação arquitetônica a um viés disciplinador e normalizador, esquematizado nas premissas autoritárias e moralizantes das governanças que detêm o poder. Com isso, busca-se a compreensão da influência que esse viés exerce sobre as pessoas que fazem parte do cenário estudado, como colocado anteriormente. Para tal, são utilizados os trabalhos de Agustín Escolano (2001) e Antonio Viñao Frago (2001).

## **A estruturação social do espaço – implicações em busca do controle e da vigilância**

Segundo Lefebvre ([1974] 2006), as principais discussões acerca do espaço, nas décadas de 1960 e 1970, consideravam-no em termos exclusivamente matemáticos. De acordo com o autor, debates sociológicos baseados nos pensadores alemães Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Karl Marx e Friedrich Nietzsche<sup>2</sup> foram sendo introduzidos no transcorrer do século XX, e o espaço passou a ser encarado também como algo socialmente construído, cujo sentido é produto das experiências e transformações sociais.

Para Lefebvre ([1974] 2006), a produção do espaço tem três dimensões: o percebido, o concebido e o vivido. Christian Schmid (2012) define essa tridimensionalidade:

---

<sup>2</sup> Que, segundo SCHMID (2012, p. 95), discutem três elementos “dialeticamente interconectados: prática social material (Marx); linguagem e pensamento (Hegel); e o ato criativo, poético (Nietzsche)”.

Espaço percebido: o espaço tem um aspecto perceptível que pode ser apreendido por meio dos sentidos. Essa percepção constitui um componente integral de toda prática social. Ela compreende tudo que se apresenta aos sentidos; não somente a visão, mas a audição, o olfato, o tato e o paladar. Esse aspecto sensualmente perceptivo do espaço relaciona-se diretamente com a materialidade dos “elementos” que constituem o “espaço”.

Espaço concebido: o espaço não pode ser percebido enquanto tal sem ter sido concebido previamente em pensamento. A junção de elementos para formar um “todo” que é então considerado ou designado como espaço presume um ato de pensamento que é ligado à produção do conhecimento.

Espaço vivido: a terceira dimensão da produção do espaço é a experiência vivida do espaço. Essa dimensão significa o mundo assim como ele é experimentado pelos seres humanos na prática de sua vida cotidiana. Neste ponto, Lefebvre é inequívoco: o vivido, a experiência prática, não se deixa exaurir pela análise teórica. Sempre permanece um excedente, um remanescente, o indizível, o que não é passível de análise apesar de ser o mais valioso resíduo, que só pode ser expresso por meio de meios artísticos. (SCHMID, 2012, p. 102).

Na perspectiva de Schmid (2012, p. 103), “essa tríade é ao mesmo tempo individual e social”, ou seja, “não é somente constitutiva da autoprodução do homem, mas da autoprodução da sociedade”. Nesse sentido, “o espaço em ‘si mesmo’ jamais pode servir como um ponto de partida epistemológico. Ele é produzido” (SCHMID, 2012, p. 91). E sua produção se dá pelos indivíduos da sociedade.

A estruturação do espaço se relaciona com a dinâmica da sociedade. Assim, a compreensão dos processos históricos que permeiam seus princípios é fundamental. Logo, faz-se importante a discussão do contrato social moderno e de suas concepções, como a realizada por Bauman (2005), que elabora uma concepção de cidadania demarcada por intermédio do Estado.

O Estado buscava a obediência de seus indivíduos representando-se como a concretização do futuro da nação e a garantia de sua continuidade. [...] uma nação sem Estado estaria destinada a ser insegura sobre o seu passado, incerta sobre o seu presente e duvidosa de seu futuro, e assim fadada a uma existência precária. (BAUMAN, 2005, p. 27).

Ao alinhar o discurso da estruturação do espaço ao contrato social moderno, evidencia-se o fato de que, na modernidade, o domínio espacial se tornou uma das grandes estratégias para que determinado Estado, ou classe, assegurasse a soberania de seus poderes. Diante disso, o controle do espaço constitui-se em importante arma para a prática do poder e a disseminação da ideologia dominante.

Essa análise é evidenciada por Lefebvre (1979), ao ponderar que

[...] o espaço tornou-se, para o Estado, um instrumento político de importância capital. O Estado usou o espaço de uma forma que assegura seu controle dos lugares, sua hierarquia estrita, a homogeneidade do todo e a segregação das partes. É, assim, um espaço controlado administrativamente. (LEFEBVRE, 1979, p. 288).

Dessa forma, para Bauman (1999), não causa estranhamento

[...] que a legibilidade do espaço, sua transparência, tenha se transformado num dos maiores desafios da batalha do Estado moderno pela soberania de seus poderes. Para obter controle legislativo e regulador sobre os padrões de interação e lealdade sociais, o Estado tinha que controlar a transparência do cenário no qual vários agentes envolvidos na interação são obrigados a atuar. (BAUMAN, 1999, p. 32).

Para exercer o controle espacial, o Estado emprega o modelo do panóptico – criado por Jeremy Bentham em 1791 e descrito por Foucault (2001, p. 166) como “uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce” –, que, ao ser adotado na modernidade, passa a estar presente nas diferentes instituições

da sociedade – fábricas, prisões, escolas, hospitais, enfim, em todo e qualquer lugar em que se busque a disciplina e o controle.

Nesse sentido, Bauman (1999, p. 47-50) reitera que o “principal propósito do panóptico era insular a disciplina e impor um padrão uniforme ao comportamento dos internos”. E que o “panóptico era antes e acima de tudo uma arma contra a diferença”. Sua função “era garantir que ninguém pudesse escapar do espaço estreitamente vigiado”. Para tanto, “laçava seus internos”, “dos quais se esperava e exigia uma conduta monótona e rotineira”, e “forçava as pessoas à posição em que podiam ser vigiadas”. Assim,

O Panóptico, mesmo quando sua aplicação era universal e quando as instituições que seguiam os seus princípios abrangiam o grosso da população, era por sua natureza um estabelecimento local: tanto a condição como os efeitos da instituição panóptica consistiam na *imobilização* dos seus súditos – a vigilância estava lá para barrar a fuga ou pelo menos para impedir movimentos autônomos, contingentes e erráticos. (BAUMAN, 1999, p. 50, grifo do autor).

Foucault (2001) aborda a temática do espaço fundamentando-se, especialmente, na perspectiva disciplinar. Para isso, analisa sua estruturação na lógica do controle e da vigilância. Logo, afirma que

[...] a “disciplina” não pode se identificar nem como uma instituição nem como um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma “física” ou uma “anatomia” do poder, uma tecnologia. (FOUCAULT, 2001, p. 177-178).

O poder disciplinar forma, assim, uma extensa rede de vigilância entre os indivíduos.

A disciplina faz “funcionar” um poder relacional que se autossustenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados. Graças às técnicas de vigilância, a “física” do poder, o

domínio sobre o corpo se efetua segundo as leis da ótica e da mecânica, segundo um jogo de espaços, de linhas, de telas, de feixes, de graus, e sem recurso, pelo menos em princípio, ao excesso, à força, à violência. Poder que é em aparência ainda menos “corporal” por ser mais sabiamente físico. (FOUCAULT, 2001, p. 148).

Para Katuscia Cristina Vargas Antunes (2008, p. 196), na base “de todo este processo de organização espacial” por meio de tecnologias “disciplinares e exercício de poder, encontra-se o objetivo maior da normalização, ou seja, tornar os indivíduos cada vez mais próximos do que se acredita ser o normal”. Tal processo pretende, indubitavelmente, diminuir os desvios e, de maneira conjunta, apartar da sociedade todas as pessoas consideradas desviantes.

Segundo o pensamento de Dorith Schneider (1985, p. 60), o desvio é uma produção social, “é criado pela sociedade; isto é, tal pessoa é desviante porque o rótulo de desvio foi a ela sobreposto com êxito”, ou seja, “o desvio não é uma característica que seja encontrada no indivíduo, mas um veredicto enunciado acerca desse indivíduo por um grupo social”.

Para Gilberto Velho (1985), a ideia de desvio vem da existência de um comportamento médio ou ideal proclamado por determinados grupos sociais que criam e buscam estabelecer suas regras.

[...] certos grupos sociais realizam determinada “leitura” do sistema sociocultural. Fazem parte dele e, em função de sua própria situação, posição, experiências, interesses etc., estabelecem regras cuja infração cria o comportamento desviante. (VELHO, 1985, p. 24).

Nessa perspectiva, o autor defende a ideia de que a sociedade estabelece as características do indivíduo desviante a partir de uma perspectiva patológica.

Tradicionalmente, o *indivíduo* desviante tem sido encarado a partir de uma perspectiva médica preocupada em distinguir o “são” do “não-são” ou do “insano”.

Assim, certas pessoas apresentariam características de comportamento “anormais”, sintomas ou expressão de desequilíbrio e doença. Tratar-se-ia, então, de diagnosticar o mal e tratá-lo. [...] enfim, o mal estaria localizado no *indivíduo*, geralmente definido como fenômeno endógeno ou mesmo hereditário. (VELHO, 1985, p. 11-12).

De acordo com Erving Goffman (1988, p. 11), “a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas”, assim como os atributos a serem considerados “como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias”. Por outro lado, os ambientes sociais estabelecem, dessa forma, princípios que validam o pertencimento a tais categorias. É nesse cenário que os estigmas aparecem e tendem a se fortalecer.

O normal e o estigmatizado não são pessoas, e sim perspectivas que são geradas em situações sociais [...], em virtude de normas não cumpridas que provavelmente atuam sobre o encontro. Os atributos duradouros de um indivíduo em particular podem convertê-lo em alguém que é escalado para representar um determinado tipo de papel. (GOFFMAN, 1988, p. 117).

Segundo Goffman (1988, p. 22), a dualidade entre “normais” e “estigmatizados” leva os dois grupos a “esquematizar suas vidas de forma a” se evitarem. “Presumivelmente, isso terá maiores consequências para os estigmatizados”, na medida em que esses se sentem “inseguros sobre a recepção que os espera na interação face-a-face” (GOFFMAN, 1988, p. 123).

Nesse contexto, pode-se inferir que, no conjunto de relações sociais, as pessoas circunscritas a situações de deficiência também passam a ser entendidas como elementos desviantes.

Schneider (1985, p. 73-75) ressalta, também, que “um desviante enquanto tal estará sempre sujeito a um tipo de relação ‘diferente’, nunca a uma relação normal”. Por consequência, a definição do excepcional sempre levará a “uma confirmação dessa excepcionalidade”. Para a autora, é “a própria ideologia do desvio” que “cria relações de

distância e de despersonalização”, o que contribui para o fortalecimento do conceito de “anormal”.

De acordo com Georges Canguilhem, não “existe fato que seja normal ou patológico em si” (2009, p. 56). A anomalia em si mesma “não é patológica”. Ela exprime “outras normas de vida possíveis”.

Se essas normas forem inferiores – quanto à estabilidade, à fecundidade e à variabilidade da vida – às normas específicas anteriores, serão chamadas patológicas. Se, eventualmente, se revelarem equivalentes – no mesmo meio – ou superiores – em outro meio –, serão chamadas normais. Sua normalidade advirá de sua normatividade. O patológico não é a ausência de norma biológica, é uma norma diferente, mas comparativamente repelida pela vida. (CANGUILHEM, 2009, p. 56).

Em suma, para Canguilhem (2009, p. 53), “diversidade não é doença. O anormal não é o patológico”. No contínuo de sua análise, Canguilhem (2009) questiona a consolidação de qualquer desvio como anormal, afirmando que tal ponderação é produto de estatísticas e cálculos matemáticos, o que não leva em consideração a individualidade de cada ser, sua realidade, sua capacidade de se afastar desse modelo.

Alicerçando-se no raciocínio de Schneider (1985), Velho (1985), Goffman (1988) e Canguilhem (2009), pode-se inferir que, como diz Antunes (2008, p. 194), ao “colocar o outro em situação de anormalidade”, fora das regras e padrões preestabelecidos como “normais”, produz-se “o estigma do ‘anormal’”. Ao se valer dessa estratégia, a ciência,

[...] através da transmissão de sua ideologia, cria um discurso, uma verdade, que faz prevalecer cada vez mais a dicotomia entre o “normal” e o “anormal”. Em decorrência dessa dicotomia e da necessidade de uma sociedade cada vez mais “perfeita” surge um movimento que marcou a sociedade moderna: a institucionalização. (ANTUNES, 2008, p. 194-195).

O processo de institucionalização, segundo Robert Castel (1998), tem como característica ser uma das primeiras formas de intervenção socioassistencial. Para o autor,

a institucionalização responde aos paradigmas da sociedade advindos da modernidade, que passa a necessitar de estruturas especializadas para atender aos indivíduos carentes, o que se pode correlacionar ao tratamento dos desviantes, descritos como vagabundos, estrangeiros, mendigos, órfãos, doentes, inválidos etc.

Seja porque os laços da sociabilidade primária se tornam mais frouxos, seja porque a estrutura da sociedade se torna mais complexa, a ponto de impossibilitar esse tipo de resposta global e pouco diferenciada, o atendimento aos carentes constitui objeto de práticas especializadas. (CASTEL, 1998, p. 57).

Esse tipo de institucionalização socioassistencial, embora possua outra finalidade, também pode ser tratado como um processo de controle, tendo relação direta com as técnicas panópticas de disciplina e vigilância analisadas anteriormente.

Castel (1998, p. 77) considera que as técnicas disciplinares que se desenvolveram no interior dos hospitais gerais, criados e mantidos para que a reclusão fosse instalada e efetivada, levaram à aprendizagem de uma ordem e de uma regularidade, receitas da conhecida pedagogia autoritária que permite ao recluso, após o período de reeducação, retomar seu lugar na comunidade de origem e, daí em diante, ser “um membro útil para o Estado”.

Nesse contexto, pode-se afirmar que o processo de institucionalização coloca “à margem da sociedade”, com implicações na instituição escolar, “todos aqueles que se” distanciam “dos padrões estabelecidos como ‘normais’” (ANTUNES, 2008, p. 195).

No entendimento de Maria Eloísa Famá D’Antino (1998, p. 50), mantendo o desviante fora do processo social, a

[...] função social dessas instituições percorre caminhos que parecem mais próximos de tornar distante o deficiente da comunidade em que vive (pela forma segregada de funcionamento institucional) do que de efetivamente inseri-lo no espaço social.

Ao referir-se sobre o duplo caráter assumido por esse tipo de instituição, D’Antino (1998) afirma que o olhar

[...] para a máscara da instituição, através dos seus documentos formalizadores, traz a clara visão do desenho harmônico e equilibrado dos traços que definem os propósitos institucionais bem como daqueles que definem os papéis e funções de seus atores [...] a aproximação do conteúdo expresso pelos atores que dão vida à cena leva a uma outra visão, ou seja, à possibilidade de enxergar o rosto institucional que a máscara abriga e perceber seus reais contornos com suas peculiaridades e similaridades, revelando as marcas da ideologia, das identificações, idealizações, angústias, crenças e descrenças que o tempo impôs. (D’ANTINO, 1998, p. 128).

Desse modo, em vez de oportunizar a reorganização social do desviante, a institucionalização, em seu princípio, mantinha-os indiferenciados, delimitados no mesmo rótulo; depois, separados em celas e em instituições ao mesmo tempo diferentes – ou voltadas para diferentes públicos – e exatamente iguais – no que diz respeito à lógica excludente segundo a qual operam. Nesse sentido, seu *modus operandi* excluía o indivíduo desviante propositalmente do espaço social, sob o pretexto de constituir uma sociedade em que os ideais estabelecidos estivessem cada vez mais presentes.

O Estado, por meio da disseminação de sua ideologia dominante, estabeleceu parâmetros de normalidade e, conseqüentemente, do que seria considerado desvio. A quem não se encaixava nos preceitos da sociedade “perfeita”, o destino era a institucionalização, que, na aparência de atender às necessidades dos “anormais”, mantinha-os separados do convívio social.

### **A influência da arquitetura do espaço escolar sobre os indivíduos que compõem seu cenário**

A arquitetura voltada para o exercício da vigilância e do controle é comum à insti-

tuição escolar. A partir dessa afirmação, Escolano (2001, p. 26) considera que a arquitetura escolar é “uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância”.

De acordo com Elizabeth Gottschalg Raimann e Cristiane Raimann (2008, p. 3), “Escolano (2001), ao descrever a arquitetura escolar decorrente do início do século XX, numa visão modernista, pondera sobre” sua correspondência “com os postulados” do movimento educacional da época e a racionalidade panóptica.

Segundo Raimann e Raimann (2008, p. 4), ao relacionar a “planificação panóptica às propostas” de racionalização do espaço escolar, Escolano (2001) entende que isso delimita e disciplina os movimentos, os costumes e os corpos, e pode gerar, na escola, uma imagem de “instituição marginal”, que busca “uma higiene tanto física quanto moral” de seus frequentadores.

Frago (2001, p. 69), ao tratar da relação espaço-escola, afirma que a instituição escolar só merece esse nome quando se localiza ou se realiza num “lugar específico, pensado, desenhado, construído e utilizado única e exclusivamente para seu fim”.

Existe, sem dúvida, uma clara relação entre a construção específica, própria, e a independência espacial. Se um edifício escolar deve ser identificado arquitetonicamente como tal, é, em grande parte, porque a instituição escolar adquire uma autonomia em relação a outras instituições e poderes, em relação às quais antes guardava uma estreita dependência. (FRAGO, 2001, p. 72).

Pode-se inferir, nesse sentido, que, segundo Marcus Levy Albino Bencostta (2001, p. 113), a escola foi pensada para ser um espaço disciplinador, “difusor de práticas higiênicas e moralizantes”. Essa visão “não só aperfeiçoava” seu espírito, “como também conformava o corpo, fazia ver como indispensável a presença de novos saberes”.

Na visão de Foucault (2001, p. 174), “o edifício da escola era um aparelho de vigiar. Ao longo do corredor, uma série de pequenas celas [...]”. As vidraças estavam nas paredes com intervalos regulares. Disposições úteis à ordem e ao controle.

Para Frago (2001), a configuração do edifício escolar ocorreu de um modo próprio, independente de qualquer outro, o que implicou no isolamento de seu espaço.

Em geral, a arquitetura escolar combinou na clausura ou encerramento com a acentuada ostentação de um edifício sólido cujas paredes constituíam a fronteira com o exterior ou que se achava separado desse exterior por uma zona mais ou menos ampla do campo escolar e um muro ou grade que assinalava os limites do espaço reservado. (FRAGO, 2001, p. 91).

Conforme Raimann e Raimann (2008), a escola está arquitetonicamente projetada para o controle disciplinar. As autoras retratam o aparato arquitetônico e estrutural do espaço escolar na lógica disciplinadora, na

[...] linguagem formal, sem ornamentação, de formas simples e bem geométricas, com aberturas horizontais, integração dos espaços internos e externos, aberturas envidraçadas e, ainda, grandes corredores para uma boa circulação, utilizando o funcionalismo arquitetônico. [...] na estrutura física, tem-se o espaço distribuído para a direção, a secretaria, a biblioteca, a sala de professores e as salas de aula. Nessas últimas, o próprio interior da sala de aula é ordenado espacialmente, criando um espaço útil. Assim, cada um dos alunos ocupa seu lugar específico, bem como os professores. (RAIMANN; RAIMANN, 2008, p. 9).

Escolano (2001) denomina de “espacialização” o controle disciplinar dos alunos, realizado por meio da arquitetura escolar.

A “espacialização” disciplinar é parte integrante da arquitetura escolar e se observa tanto na separação das salas (graus, sexos, características dos alunos) como na disposição regular das carteiras (com corredores), coisas que facilitam, além disso, a rotina das tarefas e a economia de tempo. Essa “espacialização” organiza minuciosamente os movimentos e os gestos e faz com que a escola seja um “continente de poder”. (ESCOLANO, 2001, p. 27-28).

Essa “especialização”, de acordo com Escolano (2001, p. 28), evidencia que “tais dispositivos são coerentes [...] com as teorias arquitetônicas modernas que sustentam que as pessoas e os objetos se relacionam precisamente através de sua separação no e pelo espaço”.

Ao inserir na discussão a perspectiva social da organização do espaço escolar, pode-se afirmar que este, de acordo com Antunes (2008, p. 197), constitui-se a “partir de um contexto social, histórico, cultural e político no qual está inserido, e os reflexos de tais manifestações incidem diretamente em sua construção, organização e funcionalidade”.

Nas palavras de Rita de Cássia Gonçalves (1999, p. 48), a

[...] organização do espaço escolar, como expressão de uma concepção de homem e de mundo, tanto pode contribuir para a manutenção e reprodução do imaginário social, legitimando uma “ordem” cuja raiz se baseia em uma relação de dominação, como pode suscitar a reação e a construção de uma alternativa de mundo e de sociedade.

Além disso, a autora considera que

Assim pensado, o espaço escolar é um documento material, visível, que expressa os estilos, gostos, costumes do passado e do presente. É, portanto, portador de histórias nossas. As descrições de escolas contadas em verso e prosa revelam imagens, lembranças do passado. (GONÇALVES, 1999, p. 49).

Segundo Bencostta (2001, p. 108), os processos de organização das escolas não são apenas “um novo modo de ordenar e educar, mas, necessariamente, uma estratégia” de ação na esfera sociocultural, “moldando práticas, legitimando competências e propondo metodologias” por meio da “produção de significados e divulgação de novas” representações sociais.

Gonçalves (1999, p. 49) considera, nesse sentido, que “os usuários do espaço escolar estabelecem relações com este, mesmo que não percebam”. O “espaço como fonte

de poder, a modalidade e o controle de seu uso podem servir” como instrumento tanto de subordinação quanto de libertação. Assim, “os espaços escolares são instrumentos importantes tanto pela forma como se organizam” quanto pela maneira como “promovem adaptações ao sistema vigente de relações sociais e culturais”.

Ainda de acordo com Gonçalves (1999, p. 52), é “assim que a organização do espaço torna-se obra humana”. Ela representa “o momento histórico do grupo ocupante daquela escola, tanto quanto representa o momento daqueles que a projetaram e construíram”.

Os usuários da escola percebem muito mais do que as dimensões tecnicamente corretas do tamanho das portas, janelas, altura do teto etc. As dimensões subjetivas, como o sentido do belo, do feio, da liberdade, da opressão, além do conforto visual, auditivo, tátil, também são percebidos. O movimento provocado no interior da escola pela circulação das pessoas, nos vários corredores, entre as diferentes salas, entre os pátios, acaba por criar uma hierarquia de espaços. Nessa hierarquia há, ainda, os espaços proibidos, os espaços livres, os fechados, os silenciosos, os barulhentos. (GONÇALVES, 1999, p. 52).

Nesse contexto, Escolano (2001, p. 45) defende que a arquitetura escolar pode ser vista como “um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta”.

Alfredo José da Veiga-Neto (2001) salienta que a escola, nascida na modernidade, carrega consigo características significativas das práticas sociais desse período.

A escola moderna é o *locus* em que se dá de forma mais coesa, mais profunda e mais duradoura a conexão entre poder e saber na Modernidade. E é por causa disso que ela é capaz de fazer tão bem a articulação entre a Razão de Estado e o deslocamento das práticas pastorais (para as tecnologias do eu), funcionando, assim, como uma máquina de governamentalização que consegue ser mais poderosa e ampla do que a prisão, o manicômio, o quartel, o hospital. Isso faz da escola

um lugar privilegiado para se observar, por exemplo, tanto as transformações que já aconteceram quanto as que ainda estão acontecendo na lógica social. (VEIGA-NETO, 2001, p. 109).

Antunes (2008, p. 197), a partir dessa perspectiva de análise, considera que “fazer uma leitura crítica da construção do espaço” pode levar a uma análise de “toda e qualquer forma de exclusão e marginalização social verificada na instituição escolar”. A autora (2008, p. 197) sustenta ainda que a estruturação “do espaço não se constitui em um processo estático, mas dinâmico”; sendo assim, declara que “a escola esteve se modificando” conforme “as exigências dos diferentes períodos históricos”, estando, muitas vezes, “a serviço de uma classe dominante que tinha por objetivo difundir sua ideologia”.

Conforme Escolano (2001, p. 45), “os elementos simbólicos próprios ou incorporados” – escudos pátrios, muros e relógios – e “a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos” que os alunos internalizam e aprendem. É nesse contexto que o espaço escolar se consolidou, ao longo dos anos, como disciplinador e normatizador não só dos corpos das pessoas, mas de seu pensamento, formatando-as em uma gramática composta por uma linguagem de autocontrole e autodisciplina capaz de introjetar uma ordem restritiva e limitante a suas atitudes. Essa situação é potencializada quando correlacionada às pessoas com deficiência.

Para Foucault (2001, p. 168), a eficácia do poder e sua força limitadora “passaram, de algum modo, para o outro lado – para o lado de sua superfície de aplicação”. Quem se submete a um “campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder”, fazendo-as “funcionar espontaneamente sobre si mesmo”, inscrevendo “em si a relação de poder”, o que se torna o “princípio de sua própria sujeição”.

Nesse cenário, Frago (2001, p. 80) afirma que o espaço escolar tornou-se, “no seu desenvolvimento interno, um espaço segmentado no qual o ocultamento e o aprisionamento lutam com a visibilidade, a abertura e a transparência”; e que, além disso, a escola é uma instituição em que “a vigilância e o controle” só são “possíveis mediante a comunicação, a existência de órgãos colegiados, a visibilidade espacial, os elementos

simbólicos unificadores ou a ritualização das principais atividades que acontecem nela” (FRAGO, 2001, p. 80).

Para Antunes (2008, p. 198), as estratégias “descritas para organizar o espaço social (controle, vigilância e disciplina) podem ser” identificadas “no interior da escola”; logo, a fragmentação de seu espaço “é algo estrategicamente pensado e construído”. Assim,

Ao definir o espaço de ocupação de determinadas classes, também fica definido o espaço de possibilidades de atuação dos alunos que dela fazem parte. Assim, se uma classe considerada mais “atrasada” ou uma classe especial fica localizada nos fundos da escola, apreende-se, então, que os alunos dessas turmas são inferiores aos das classes consideradas mais “adiantadas” e, por isso mesmo, devem ocupar espaços inferiores e desprivilegiados, ao passo que a designação de lugares melhores e mais amplos às classes compostas por alunos tidos como modelos evidencia a posição de superioridade na qual esses se encontram e, até mesmo, os professores dessas classes. (ANTUNES, 2008, p. 199).

Para além da discussão apresentada, que aborda questões mais amplas das implicações do espaço escolar de maneira crítica, utilizando um olhar sociológico que privilegia a investigação das relações entre os indivíduos, alguns autores tratam dessas implicações relacionando-as de forma mais direta com as aprendizagens; em outras palavras, com o processo de escolarização propriamente dito.

Nesse sentido, Gleice Azambuja Elali (2002) aborda a influência que o espaço escolar exerce sobre os estudantes, discorrendo que o espaço escolar tem um impacto direto e simbólico sobre o aluno, podendo ser um facilitador ou inibidor de seu aprendizado, constatação que se potencializa quando correlacionada às pessoas com deficiência.

Para Marta Dischinger, Vera Helena Moro Bins Ely e Monna Michelle Faleiros da Cunha Borges (2009), os espaços escolares não apenas devem possibilitar o acesso físico, mas também permitir que todos os estudantes participem das atividades em condições de igualdade, tendo como finalidade o desenvolvimento de sua aprendizagem.

De acordo com esse contexto, a relação entre arquitetura, educação e escolarização é de proximidade. Ao denotarem tal conexão, Cleide Almeida e Luis Octavio Rocha (2009, p. 12) apontam que tais campos apresentam “múltiplas dimensões que podem ser tecidas em conjunto”. Nessa lógica,

[...] tanto a arquitetura como a educação são pluridimensionais. O edifício escolar está situado numa rua, que está relacionada com seu bairro, que, por sua vez, pertence à cidade. A sala de aula, onde se dá o processo de aprendizagem e a relação professor-aluno, está inserida no edifício escolar com suas especificidades de conforto ambiental, constituídas pela luminosidade natural ou artificial, pela acústica, pela sensação térmica, pela ergonomia do mobiliário, pelo esquema de cores e pelo dimensionamento espacial. Há uma complexidade em que interior, entorno e contextos se entrelaçam. (ALMEIDA; ROCHA, 2009, p. 12).

Segundo Almeida e Rocha (2009, p. 13), ao ver e perceber a arquitetura escolar e fazer “uso de todos os seus espaços, a relação de pertencimento se modifica, pois é possível aproximar-se dela e, com isso, sentir-se pertencente e conectado a ela”. Além disso, “o espaço escolar muitas vezes educa, e sua dimensão educativa se transmite por formas”. Notar isso “faz com que um se aproxime do outro e, assim, as relações se transformam, estabelecendo-se uma troca de respeito e de afetividade”. Nesse sentido, a articulação entre “arte/arquitetura/educação é caminho de produção de compreensão do homem e do mundo e também de ligação dos saberes artísticos e arquitetônicos com outras formas de saber, na prática educativa escolar”. Conforme os autores (2009, p. 7), é “a partir da percepção e do uso do prédio escolar” que “o aluno valoriza, preserva e se apropria do lugar onde está, promovendo uma experiência transdisciplinar, que o ajuda a organizar o conhecimento no processo de aprendizagem”.

As análises das concepções de espaço escolar demonstram que o ideário normativo e disciplinante de sua estruturação é alicerçado nas premissas dos interesses do Estado.

A organização arquitetônica das instituições tem como estratégia de ordenação do espaço o regime disciplinar e normalizador. É nesse contexto que a escola e o espaço

escolar foram moldados. Por trás da fachada do espaço escolar foi implantada uma disposição arquitetônica que organiza e padroniza os corpos de maneira fria e restritiva. Uma arquitetura voltada para o exercício da vigilância e do controle, em comunhão com as convicções do pensamento dominante que comanda o Estado. Essa constituição se deu a partir de um contexto social, histórico, cultural e político, que foi abarcado pelo Estado na ânsia de colocar a escola funcionando à luz de sua ideologia.

A perspectiva teórica apresentada permite compreender que a correlação entre espaço e educação é promotora de processos sociais no interior da escola, atuando, ainda, nas diversas dimensões dos processos de aprendizagem, sendo capaz de impactar na escolarização e no desenvolvimento dos alunos; e pode-se inferir, ainda, que essa situação se potencializa em relação às pessoas com deficiência.

## **Conclusão**

Ao colocar o espaço como ponto central da discussão, em uma perspectiva de análise que aborda sua produção, percepção e uso como produtos das experiências e transformações sociais, o presente capítulo evidenciou a importância que seus processos de estruturação têm, no âmbito da educação, para a compreensão desse importante elemento na vida escolar dos indivíduos que compõem seu contexto, especialmente daqueles com deficiência.

Ao longo do trabalho, foi demonstrado que o espaço atua em diversas dimensões dos processos de aprendizagem, sendo considerado imprescindível à escolarização das pessoas, sobretudo as com deficiência. Tal situação evidencia que os indivíduos situados no contexto escolar devem tomar para si o controle dos aspectos que modelam esse espaço, e que é a partir da sua percepção e do uso que fazem do espaço escolar que as relações vivenciadas, experiências trocadas e conflitos, interesses e expectativas gerados irão servir de alicerce para a construção dos caminhos a serem percorridos durante seus processos de aprendizagem.

Pode-se observar, ainda, que a arquitetura da escola foi e continua sendo utilizada como estratégia para a conservação de determinados valores que perpetuam a ideia de subalternidade dos indivíduos considerados desviantes, situação que intensifica a exclusão das pessoas com deficiência. A estruturação desse ambiente reforça a posição que determinados indivíduos ocupam, definindo as suas relações e as suas possibilidades de atuação. O cenário descrito impacta negativamente no desenvolvimento dos processos sociais na escola ao impossibilitar que os estudantes com deficiência desfrutem plenamente desse espaço.

A discussão sobre o espaço no âmbito educacional auxilia a compreensão dos processos de exclusão e marginalização que as pessoas com deficiência sofrem durante sua trajetória escolar. Tais considerações poderiam ser objeto de reflexão por parte dos sistemas de ensino, das escolas e dos pesquisadores, a fim de interferirem na ordem vigente.

O debate empreendido demonstra que as questões ligadas ao espaço devem ser tratadas sob um viés que o entende como produto das experiências e transformações sociais, e não somente pela perspectiva que o vincula exclusivamente ao campo da acessibilidade. E, ainda que o levantamento dos aspectos arquitetônicos e estruturais delimite a abordagem do espaço, não há dúvida de que a perspectiva aqui discutida seja um passo inicial de suma importância.

## Referências

- ALMEIDA, C.; ROCHA, L. O. Em busca de uma aproximação entre arquitetura e educação. *Notandum*, Livro 13, p. 5-14, 2009. CEMOrOC/FEUSP, IJI/Universidade do Porto.
- ANTUNES, K. C.V. Uma leitura crítica da construção do espaço escolar à luz do paradigma da inclusão. *InterMeio*, Campo Grande, v. 14, n. 28, p. 188-203, jul./dez. 2008.
- BAUMAN, Z. *Globalização: as consequências humanas*. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BENCOSTTA, M. L. A. Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). **Educar em Revista**, Curitiba, n. 18, p. 103-141, 2001.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Tradução de Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Tradução de Iraci D. Poleti. Petrópolis: Vozes, 1998.

D'ANTINO, M. E. F. **A máscara e o rosto da instituição especializada**: marcas que o passado abriga e que o presente esconde. São Paulo: Memnon, 1998.

DISCHINGER, M.; BINS ELY, V. H. M.; BORGES, M. M. F. C. **Manual de acessibilidade espacial para escolas**: o direito à escola acessível. Brasília, DF: MEC: SEE, 2009.

ELALI, G. A. **Ambientes para educação infantil**: um quebra-cabeça? Contribuição metodológica na avaliação pós-ocupação de edificações e na elaboração de diretrizes para projetos arquitetônicos na área. 2002. 305 f. Tese (Doutorado em Estruturas Ambientais e Urbanas) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. 2 v.

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. *In*: FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 19-57.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FRAGO, A. V. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. *In*: FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 59-139.

- GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Mathias Lambert. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.
- GONÇALVES, R. C. A arquitetura escolar como materialidade do direito desigual à educação. **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 47-57, jul./dez. 1999.
- LEFEBVRE, H. Space: social product and use value. In: FREIBERG, J. (ed.). **Critical sociology: European perspective**. New York: Irvington Publishers, 1979. p. 285-295.
- LEFEBVRE, H. **A produção do espaço**. Tradução de Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. 4. ed. Paris: Anthropos, 2000. Do original: La production de l'espace. Primeira versão: início – fev. 2006.
- RAIMANN, E. G.; RAIMANN, C. Arquitetura e espaço escolar na produção de subjetividades. **Intinerarius**, Jataí, v. 11, n. 5, p. 1-14, jul./dez. 2008.
- SCHMID, C. A teoria da produção do Espaço de Henri Lefebvre: em direção a uma dialética tridimensional. **Geosp – Espaço e Tempo**, São Paulo, n. 32, p. 89-109, 2012.
- SCHNEIDER, D. “Alunos excepcionais”: um estudo de caso de desvio. In: VELHO, G. (org.). **Desvio e divergência: uma crítica da patologia social**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. p. 52-81.
- VEIGA-NETO, A. J. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.
- VELHO, G. O estudo do comportamento desviante: a contribuição da antropologia social. In: VELHO, G. (org.). **Desvio e divergência: uma crítica da patologia social**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. p. 11-28.



## ESCOLARIZAÇÃO E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: ESVAZIAMENTO DO SENTIDO DE CURRÍCULO<sup>1</sup>

Fábio Junio da Silva Santos

### Introdução

*[...] Con los ojos de otros, me vi deforme.  
Y hoy, intentando transformar esas partes en arte, les pido perdón.  
Por no ver belleza,  
por no saber comprender la rebeldía,  
que carga la forma de las partes deformes.  
Por no saber cargar su libertad,  
y ser carcelera de la hegemonía.*

*A mi cuerpo hoy,  
lo proclamo mío.  
Escribiré en cada centímetro de mi piel, política.  
El privilegio temblará.  
Mi cuerpo habitará lugares prohibidos.  
Encarnará el deseo.  
Bailará imposibles.  
Besará experiencias.  
Ya no vestirá vergüenza.*

*Mi cuerpo  
será visto.  
Será tu incomodidad,  
será tu cuestionamiento.  
Será libre y diverso.  
Será deforme y mío.  
Mastrolinarado (2019)*

---

I Este capítulo é um desdobramento de minha dissertação de mestrado “Escarlarização e currículo: considerações no campo das deficiências” (2017), desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), com bolsa do Programa de Excelência Acadêmica (Proex) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

O objetivo deste texto é apresentar uma análise da produção acadêmica sobre a escolarização de pessoas com deficiência no que diz respeito ao currículo, entre 2000 e 2020. Essa abordagem permite problematizar as práticas que se consolidam na escola, reconhecendo-se o Ensino Fundamental como a etapa na qual os discursos de inclusão são reiterados, seja porque o acesso a ela é maior entre essas pessoas, seja porque promove respostas quanto à sua permanência na escola.

Nesse sentido, vista como o estabelecimento oficial da educação formal, a função da escola é o ensino de princípios que garantam a todos os estudantes o acesso ao conhecimento socialmente constituído como formação básica da pessoa, além de “[...] habilitar a próxima geração para construir sobre esse conhecimento e criar novo conhecimento” (YOUNG, 2013, p. 1).

Considera-se o currículo um processo social que envolve disputas sobre o que deve ser valorizado (SACRISTÁN, 1998). É um processo social porque as interposições de práticas afetam o modo como se pensa e se constitui o currículo; e a maneira como as terminologias introduzem uma preocupação tem consequências para a escolarização – a ênfase dada a um elemento pode evidenciar uma opção quanto à participação ou não das pessoas com deficiência na escolarização.

O teórico José Gimeno Sacristán subsidia a presente discussão porque destaca a incidência de vários níveis de decisão no currículo não isolados, que envolvem desde legislações e conteúdos obrigatórios até as escolhas feitas pelo professor na sala de aula. Isso significa menos uma abordagem escolarizada de todas as dimensões da cultura e mais uma escolha dos objetos culturais.

## **Percurso metodológico**

A produção acadêmica referida foi analisada por meio de revisão integrativa, seguindo-se as seguintes etapas: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão; identificação e categorização dos

estudos realizados; e análise e interpretação dos resultados, delineando-se um cenário da produção de conhecimento sobre o objeto estudado (GALVÃO; SAWADA; MENDES, 2003).

Primeiramente, realizou-se uma pesquisa dos descritores “currículo”, “escolarização de pessoas com deficiência”, “Ensino Fundamental” e “Educação Especial” em títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos disponibilizados nas plataformas SciELO, Eric e Redalyc. Contudo, três gestos ainda foram necessários para delimitar a questão a ser investigada. O primeiro deles foi excluir as produções nas quais dificuldades de aprendizagem e deficiência eram abordadas sob o uso irrestrito do termo “necessidades educacionais especiais”, denotando uma relação unívoca; apenas aquelas que se referiam a situações de deficiência foram selecionadas. O segundo gesto importante foi problematizar o uso excessivo do adjetivo “inclusivo” para se referir ao currículo, uma vez que muitos estudos o associavam a produções que não tinham propriamente relação com a deficiência.

O terceiro foi notar que existe uma tendência de vincular currículo e Educação Especial, o que serviu de alerta para esclarecer que a relação entre currículo e escolarização desenvolvida nesta pesquisa, ainda que os referentes sejam as pessoas com deficiência, não parte desse pressuposto. Afinal, a Educação Especial é uma forma de viabilizar a escolarização desse grupo, mas não é a única e não constitui um padrão.

### **Análise: os descolamentos de sentido das terminologias**

O escrutínio dos dados obtidos revelou uma multiplicidade de denominações de “currículo” em relação a “Educação Especial”, havendo variações sobre o que é currículo e qual a função da escola, assim como diferentes concepções de uma mesma terminologia, como observa-se no quadro a seguir.

Quadro I – Terminologias

<b>TERMINOLOGIA</b>	<b>RECORRÊNCIA</b>
Adaptação curricular	35
Adaptações curriculares pedagógicas	1
Adaptações curriculares e ensino individualizado	1
Adaptações curriculares individuais	3
Adaptações curriculares/Plano de Ensino Individualizado	4
Adaptações curriculares por meio de rede de apoios	1
Adaptações curriculares produtivas	1
Aceleração/suplementação/compactação curricular	1
Adaptações curriculares/monitoria/tutoria/mentorias	1
Normalização dos surdos	2
Adequações curriculares	12
Adequações curriculares significativas	2
Ajustes curriculares	1
Acesso curricular	1
Acessibilidade	1
Currículo aberto	2
Currículo adaptado e funcional	1
Currículo como rede de relações	1
Currículo baseado na equivalência de estímulos	1
Currículo bilíngue	7
Currículo culturalmente engajado	1
Currículo Funcional Natural (CFN)	5
Currículo flexível	1
Currículo inclusivo	3
Currículo para crianças com altas habilidades	2
Currículo surdo	1
Currículo de Língua de Sinais	1

Currículo por projeto	2
Educação na perspectiva do lazer	1
Habilidades sociais educativas	1
Práticas curriculares	1
Práticas inclusivas	1
Práticas curriculares inclusivas	2
Práticas pedagógicas inclusivas	1
Práticas pedagógicas diferenciadas	2
Práticas educativas inclusivas	1
Práticas solidárias	1
Práticas corporais alternativas	1
Percepção total do corpo	1

As primeiras impressões sobre essas terminologias não foram animadoras, pois parecem reproduzir a óbvia associação entre currículo e escolarização; todavia, disso foi possível depreender que termos como “adaptação curricular” engendram-se em discussões cujas consequências curriculares são diferentes e, portanto, não poderiam coabitar o mesmo efeito de sentido.

Com a evidência de que as terminologias inicialmente encontradas poderiam trazer sentidos diversos daqueles de sua criação, a partir de categorias suficientemente claras, apresentamos o fenômeno. Isso porque, como mencionado anteriormente, em uma mesma terminologia surgiram elementos que a distanciavam, do ponto de vista teórico e das práticas nela estabelecidas, da própria ideia que lhe deu origem, não havendo uma regularidade que permitisse fazer algumas sínteses quanto ao possível efeito de sentido que carregava.

Dessa primeira categorização foi possível concluir que há certa dificuldade de se entender a interface entre currículo e escolarização a partir das terminologias usadas. Evidentemente que a pesquisa poderia ter tomado o caminho de descrever isoladamen-

te essas terminologias como possível resposta à questão inicial, mas o arquivo temático apresentava interdiscursos que iam além dos nomes sugestivos que cada dado revelava. Haveria algo que poderia unir diferentes nomes sob um mesmo efeito de sentido? Diferentes nomes poderiam incorrer numa mesma abordagem da relação entre currículo e pessoas com deficiência?

Diante disso, prosseguiu-se destacando os processos de ensino e aprendizagem e agrupando esses diferentes nomes em quatro categorias: ênfase na metodologia; ênfase na deficiência; ênfase no ambiente; e ênfase no planejamento. Essas categorias serão abordadas em bloco, considerando-se os efeitos de sentido que as caracterizam. Para representar e justificar a filiação das terminologias a uma dada categoria, alguns excertos textuais serão destacados, sem que se pretenda fazer sobre o seu teor uma discussão ou qualquer juízo de valor, tampouco relacionar todas as produções que lhe deram origem.<sup>2</sup>

### **Ênfase na metodologia: os modos de fazer**

Atribuímos à primeira categoria as terminologias cujo foco era uma discussão acerca da metodologia, com destaque tanto para estudos que vinculam a articulação entre currículo e Educação Especial, apostando na oferta de um modo de fazer característico para cada deficiência, quanto para os que contestam esse viés atribuído à Educação Especial.

Como exemplo, percebeu-se que a adaptação curricular parece se estabelecer como saber técnico na escolarização das pessoas com deficiência e que está fundamentada na metodologia porque associa a atenção dada a esses estudantes com uma preparação do professor. Segundo esse entendimento, a adaptação curricular prescindiria da relação com cada estudante, sendo relacionada a um conjunto de saberes predefinidos como conhecimentos a serem transmitidos às pessoas com deficiência.

---

<sup>2</sup> Para um aprofundamento acerca das produções inseridas em cada categoria, consulte o capítulo 2 da dissertação de mestrado indicada anteriormente.

Regiane da Silva Barbosa (2011) destaca a importância de uma boa formação para se pensar na chamada inclusão; para o atendimento das pessoas com deficiência é preciso articular a formação do professor, as condições de ensino e a oferta de materiais. Isso significa que todos esses elementos precisam ser combinados para que se possa falar em adaptações curriculares, pois essas não podem ser pensadas fora dessa relação.

O papel dessas adaptações em uma “nova teorização do currículo” é analisado por Márcia Cristina de Souza (2013), que afirma que elas são importantes porque propiciam um atendimento às “especificidades e necessidades” de cada um desses estudantes. Para Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo (2012), elas destacam “modificações no currículo” compreendidas como uma associação entre ensino regular e ensino especial, de forma que os profissionais atuem no atendimento em sala de aula e no planejamento, o que revela que há a expectativa da definição de estratégias para o ensino das pessoas com deficiência.

Outra terminologia, “ajuste curricular”, é localizada em Kátia de Abreu Fonseca (2011), que descreve a confusão envolvendo os termos adaptação, flexibilização e adequação curricular, e propõe, nesse esteio, o uso de “ajuste curricular” como solução. Seu significado incluiria a flexibilização, com mudanças na metodologia para o trabalho com todos, ou a adequação, com mudanças mais estruturais para acesso ao currículo, prevenindo o trabalho individualizado. No estudo da autora, a “adaptação” é concebida como um “currículo alterado” para um trabalho individual em desalinho com os objetivos da sala como um todo, sendo ofertada nos casos em que tanto a flexibilização quanto a adequação mostraram-se insuficientes.

A discussão acerca das modalidades de “ajuste no currículo” revela as confusões de terminologia na legislação educacional brasileira, ainda segundo Fonseca (2011). Ela destaca que o uso do Plano de Ensino Individualizado (PEI) constitui-se, por falta de entendimento, em currículo diferenciado, fazendo com que os estudantes fiquem presos aos objetivos planejados pela escola até a sua realização completa. Além disso, a pesquisadora assegura que, ainda que as terminologias ganhem especificações que tornem esse

currículo “diferenciado” no plano discursivo, na prática, as especificidades das pessoas com deficiência permanecem sem atenção. Dessa forma, as estratégias de ensino colaborativo elencadas por Fonseca sugerem o “princípio de equidade viabilizando oportunidades homogêneas das aprendizagens previstas por componentes curriculares da Educação Básica” (FONSECA, 2011, p. 94).

O termo “currículo para crianças com altas habilidades”, de Amauri Betini Bartoszeck (2014), discorre sobre a associação entre neurociências e educação na escolarização desse público. As propostas de escolarização são feitas a partir de estudos de caso e nesse tipo de currículo são possíveis sugestões que misturam conteúdos e didática. Na mesma direção, ao discutir o currículo flexível, Linda Carter Souza da Silva (2018) destaca o papel da organização de conteúdo, ainda que em função das necessidades do estudante.

A ênfase na metodologia destaca que o currículo é pensado em termos de uma organização do ensino que nem sempre é claramente definida, beirando, em alguns casos, a obediência a um passo a passo de como ensinar.

### **Ênfase na deficiência: o biológico no currículo**

A segunda categoria relaciona estudos cujas terminologias enfocam a deficiência, desde os que defendem a escolarização a partir da deficiência de um modo genérico até aqueles que defendem currículos individuais para essas pessoas na sala de aula.

As adaptações curriculares e variações (GUENTHER, 2009; FREITAS; STOBÄUS; 2011; SILVA, 2010; ARAÚJO, 2011; CARDOSO, 2011; COSTA, 2011; FERREIRA, 2011; SANTOS, E., 2011; SILVA, F., 2011; GOMES, 2012; MENEZES, 2012; SCHREIBER, 2012; SILVA, 2012; PIRES, 2013; VALERA, 2015; ASSAF, 2017; DAGA; PIOVEZANA; PIECZKOWSKI, 2020) aproximam-se quanto ao uso, e a deficiência apresenta-se como denominador comum das ações tomadas no âmbito dessa escolarização. O que aparece com frequência é a consideração, para a composição do currículo, das “necessidades” desses

estudantes, que parecem ser de ordem biológica, ou seja, têm relação com a deficiência em si.

O estudo de Ana Paula Lima Barbosa Cardoso (2011) sobre a participação de pessoas com deficiência em avaliações de larga escala demonstra que há um impasse sobre o que, de fato, é avaliado. E tal avaliação revelaria a inadequação desses instrumentos no que se refere ao processo de escolarização desses estudantes. Dessa maneira, o autor propõe que se pensem instrumentos específicos para uma avaliação que considere as especificidades dos estudantes com deficiência e que fuja da padronização dos sujeitos imposta pelas avaliações em curso.

Essa tensão entre o que é coletivo e o que é particular é percebida no estudo de Daiane Santil Costa (2011). As adaptações curriculares para estudantes com síndrome de Down são descritas pela autora em uma pesquisa realizada em uma escola particular. Segundo ela, as práticas pedagógicas observadas para a alfabetização eram calcadas em uma concepção de linguagem tradicional, baseadas na maioria, não atendendo às especificidades dessas pessoas.

A preocupação em atender a essas especificidades aparece em Élide Cristina da Silva de Lima Santos (2011, p. 145), que, ao observar as práticas destinadas aos estudantes com autismo, constata uma “ênfase na transmissão dos conteúdos acadêmicos” em detrimento da interação desses estudantes com os seus colegas. A ideia de adaptação discutida nesse estudo tem como referência as características da deficiência, portanto, a concepção de inclusão escolar passa pela atenção a esses fatores.

A autora apresenta a discussão que retoma a atenção aos interesses individuais ao pesquisar a interface entre o atendimento educacional especializado (AEE) e a sala regular em uma escola. Ela considera que essa interface não é articulada, sendo indefinidos o currículo do AEE e as adaptações curriculares.

Izabel da Silva Gomes (2012), por sua vez, resgata o debate sobre a necessidade de haver também um viés funcional no currículo. Em sua pesquisa, essa produção de objetivos funcionais tem como preocupação o atendimento a estudantes com transtorno

global do desenvolvimento (TGD) e deficiência múltipla.

A escolarização das pessoas com deficiência no âmbito tanto da Educação Especial quanto do Ensino Fundamental é investigada por Dayana Valéria Schreiber (2012), que classifica o currículo desses estudantes como defasado em razão de uma incompreensão do professor acerca dos conteúdos que possam atender às necessidades do aluno.

A preocupação com uma consciência do que seria essa inclusão no âmbito das adaptações curriculares também é apontada por Osni Oliveira Noberto da Silva (2012) ao discorrer sobre o entendimento de professores de educação física sobre o tema. O autor destaca as adaptações curriculares como um contraponto ao que chama de “concepção de inclusão ideologicamente voltada para o princípio da normalização” (SILVA, 2012, p. 116), por causa de uma abordagem da educação física “limitada a autoestima e a socialização do aluno com deficiência” (SILVA, 2012, p. 116), obliterando-se seus conteúdos próprios.

O “currículo baseado na equivalência de estímulos”, de Rosana Aparecida Salvador Rossit (2003), propõe um método de ensino de operações com dinheiro para “deficientes mentais” fundamentado em treinos e desenvolvimento de comportamento. Essa proposta de escolarização entende que, para um ensino efetivo, deve-se priorizar o estabelecimento de “comportamentos alvos” a serem ensinados (ROSSIT, 2003, p. 6).

Cássia Lobato Marins (2015), por sua vez, em pesquisa realizada em uma escola bilíngue, ressalta que existe a construção de um currículo para o atendimento das necessidades dos estudantes, mas que nem sempre as atividades propostas atendem às peculiaridades dos surdos com deficiência,<sup>3</sup> uma vez que, segundo ela, o currículo para esse grupo é paulatinamente elaborado a partir de experimentações feitas na prática pedagógica. “Os professores, assim, têm buscado definir e desenvolver suas ações a partir da observação de como cada um desses estudantes aprende – o que, muitas vezes, não é um trabalho fácil”. (LOBATO MARINS, 2015).

---

3 Com o termo “surdos com deficiência”, Lobato Marins (2015) refere-se àqueles com cegueira, síndrome de Down, autismo ou outras deficiências associadas.

As práticas padronizadas para estudantes com TGD na escola especial foram observadas por Brenda Oliveira Kelly (2012) em uma das Escolas-Polo da rede pesquisada. A autora destaca que, embora fosse levantada a bandeira da “inclusão” e dispensadas as práticas padronizadas para os estudantes, muitos dos conteúdos desenvolvidos estavam associados às atividades de vida diária. Ainda que seja uma Escola-Polo, o grupo pesquisado ficava em classes especiais, reunindo-se com os estudantes sem deficiência apenas nos horários de brincadeiras ou nos intervalos.

A “normalização dos surdos”, referida por Maricela Schuck (2011, p. 10), é realizada por meio de estratégias centradas na “oposição binária entre surdos e ouvintes”. O autor argui que a comparação com o ouvinte faz com que o currículo ofertado nos cursos direcione o surdo a “olhar-se e narrar-se como deficiente auditivo” (SCHUCK, 2011, p. 147).

### **Ênfase no ambiente: o espaço como estratégia**

Esta categoria agrupa estudos cuja temática é a intervenção no ambiente como preocupação curricular no atendimento a pessoas com deficiência. Nessas produções, assume-se a preparação do espaço físico ou do espaço virtualmente constituído como requisito para a escolarização dessas pessoas.

O “acesso ao currículo”, proposto por Hilce Aguiar Melo (2008), evidencia o distanciamento entre a sala de recursos e a sala comum no que se refere ao currículo para os estudantes com deficiência intelectual. Ela destaca que a sala de recursos é “apoio fundamental” para promover o acesso desse grupo ao currículo e que, para isso, a prática pedagógica desse espaço deve priorizar “situações pedagógicas” (MELO, 2008, p. 113).

A diferença entre acesso e acessibilidade é fruto da observação de Karine Seffrin (2012), que, ao abordar as altas habilidades/superdotação, problematiza o tratamento desse público no que se refere à “inclusão educacional”, uma vez que, segundo ela, passa pela homogeneização e exclusão de suas especificidades.

O ambiente que classifica o termo acessibilidade está relacionado à criação do espaço físico ou virtual para o atendimento dos estudantes de altas habilidades/superdotação. Segundo a pesquisadora, esse ambiente “pode enunciar-se pelo viés arquitetônico e direcionada a uma condição de ‘falta’” (SPERONI, 2012, p. 182).

Kátia da Silva Machado (2005) discorre sobre as diferenças entre adaptações curriculares pedagógicas e adaptações de acessibilidade. As primeiras incidem sobre o conteúdo do currículo em si, enquanto as últimas abrangem acessibilidade e barreiras físicas. A autora utiliza o termo “necessidades educativas especiais” para a estudante com paralisia cerebral descrita em seu estudo, pelo qual revelou que as estratégias pedagógicas desenvolvidas em sala permitiram que ela fosse alocada em uma “turminha especial” com outros estudantes também não alfabetizados. Destacou, ainda, que as necessidades da estudante eram usadas como critério para decidir sobre a sua participação em algumas atividades.

As “adaptações curriculares [e] ensino individualizado”, de Márcia Duarte (2008), são relatadas a partir da trajetória de estudantes com síndrome de Down egressos de escolas especiais e ingressantes em escola regular. Nesta, as adaptações ofertadas tiveram como metodologia a exploração de materiais concretos, uma vez que tais estudantes apresentaram dificuldades em compreender conceitos abstratos. Na pesquisa, foram apontados aspectos comportamentais como limitadores do conteúdo, da metodologia e da duração das atividades a serem propostas.

Kátia Regina de Oliveira Rios Pereira Santos (2011) estuda o problema da concepção de língua na proposição de adequações curriculares e afirma que, no caso da surdez, concentram-se ações pautadas por uma perspectiva monolíngue, que considera a língua portuguesa como canal de comunicação e faz com que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) assuma “[...] um lugar curricular de segunda ordem, o que compromete a constituição de um contexto sociolinguístico com a responsabilidade de formar e desenvolver uma prática pedagógica bilíngue [...]” (SANTOS, 2011, p. 144). Aqui, o ambiente pode ser associado ao espaço das interações ajustadas por um currículo oculto de práticas consi-

deradas inclusivas que se definem para as pessoas com deficiência.

Essa problemática envolvendo a “falta de língua comum” pode ser conferida no estudo de Geise de Moura Freitas (2012), que investigou a constituição do projeto bilíngue de educação no Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). A autora ressalta que uma tradição oralista marcava o currículo da instituição e que a escolarização dos estudantes surdos estava balizada por uma “visão assistencialista”. Ela também assegurou que, durante a investigação, não foi percebida na instituição a concretude do projeto sustentado por um “modelo conceitual apoiado na visão socioantropológica da educação de surdos” (FREITAS, 2012, p. 139). A adoção de estratégias pautadas pelos estudantes ouvintes acaba por minar, segundo a autora, a escolarização dos surdos, pensando-se o atendimento educacional desse público por meio de sua aproximação com os ouvintes, normalizando-os.

Essa estratégia de “normalização dos surdos” é criticada por Liège Gemelli Kuchenbecker e Adriana da Silva Thoma (2011), que, ao pesquisarem avaliações pedagógicas e relatórios clínicos e entrevistarem professores de uma escola especial para surdos, observaram a realização de adaptações curriculares paralelas ao currículo regular para os estudantes surdos com síndrome de Down, sendo os objetivos constituídos de conteúdos mínimos que incluíam aqueles relacionados ao comportamento desejável.

Há um entendimento de que, para efetivar um currículo inclusivo, deve-se considerar os interesses do estudante; assim, o ambiente proposto nessa terminologia relaciona-se a aspectos prescritivos e atitudinais. Osni Oliveira Noberto da Silva (2012) descreve que a valorização da diversidade como possibilidade de adaptação à escola visa questionar o que se toma como inclusivo. Esse currículo, segundo o autor, precisa ser construído nacionalmente. Ele não descarta as adequações e adaptações, mas afirma que não podem desconsiderar o estudante e sua inscrição no espaço social e cultural.

Esse mesmo encaminhamento de ascensão de um “currículo inclusivo” para o estudante surdo é apontado por Márcia Cristina de Souza (2013) em aulas de matemática na escola regular. Ela também considera que devem constar as adequações necessárias

às peculiaridades do estudante. O ambiente inclusivo faria, então, oposição às práticas excludentes desde que fosse pautado pela diversidade dos estudantes.

Essa ideia, na perspectiva de Vivian Caroline de Lima (2011, p. 22), retoma uma possível indicação que se baseia em “adaptar as condições de ensino em termos de estratégias e recursos didáticos, bem como de estrutura física”. Ainda como ambiente, o Currículo Funcional Natural (CFN) é citado por Regina Keiko Kato Miura (2008) e Sônia Maria Rodrigues Simioni (2011), que propõem inserir os estudantes em um ambiente no qual eles possam desempenhar comportamentos sociais esperados e comportamentos adaptativos. A preocupação é o ajustamento deles aos espaços sociais e mesmo familiares.

### **Ênfase no planejamento: o deslocamento do termo “inclusivo”**

Esta última categoria reúne os estudos nos quais é central o momento de planejamento do currículo no que diz respeito ao que pode ser considerado inclusivo – não que isso não ocorra nas outras categorias, mas nesta estão trabalhos que se destacam pela forma como discutem esse planejamento. Há aqueles que entendem como inclusivo uma reflexão sobre o assunto; outros que oferecem aprioristicamente um recurso como expressão de currículo; e outros que propõem fazeres não específicos da escola.

As “adaptações curriculares por meio de rede de apoio”, de Laura Ceretta Moreira e Roseli. C. Rocha de Carvalho Baumel (2001), visam ao combate das “concepções segregacionistas e integracionistas/inclusivistas” nas reflexões sobre currículo e Educação Especial. No entanto, tais discussões são centradas nas adaptações curriculares. As autoras propõem essas adaptações como contrárias ao que chamam de “secundarização de aspectos imprescindíveis não só aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas a todos os alunos”, e defendem que devem ser articuladas por meio de uma rede de apoio que reúna escola, professor e família, contando também com o auxílio de uma “equipe interdisciplinar ou da equipe técnico-pedagógica da escola” (2001, p. 11).

Para a “deficiência intelectual mais significativa”, Diane Browder *et al.* (2007) revelam dados a respeito das atividades “não acadêmicas”, da pouca ênfase nas orientações sobre ensino e da avaliação desses sujeitos no âmbito do currículo. Segundo eles, é um “desafio desenvolver pesquisa e orientação a partir dos conteúdos escolares para estudantes com deficiência intelectual significativa em razão de faltar uma base conceitual clara para isso” (BROWDER *et al.*, 2007, p. 1, tradução nossa<sup>4</sup>).

A “inclusão” de estudantes com “deficiências graves e permanentes” na União Europeia é objeto de pesquisa de Manuel López-Torrijo (2009). Ele destaca que, embora a escolarização seja ofertada em instituições e escolas específicas, essas tomam como fundamento o currículo comum, realizando adaptações individuais. Vanderlei Balbino da Costa (2012) faz contraposição à ideia do preparo do professor na escolarização de pessoas com deficiência e problematiza que isso se constitui muitas vezes numa barreira atitudinal que legitima a falta de atenção com esses estudantes.

Essa preocupação com as experiências dos estudantes encontra eco no trabalho de Ariadna Pereira Siqueira Effgen (2011), que destaca que são necessários um currículo que se relacione com as demandas de aprendizagem que eles trazem para a escola e uma articulação planejada entre sala comum, AEE e demais parceiros.

A proposta de ensino de Rosângela Von Mühlen Maciel (2007) considera o currículo comum individualizado para cada estudante, com bidocência feita por professor auxiliar ou mesmo por estudante em monitoria, envolvendo-se toda a equipe e os serviços de que a escola dispõe.

A preocupação com a avaliação dos PEIs é expressa nos estudos de Regina de Paula Nunes, Mariana Queiroz Orrico de Azevedo e Carlo Schmidt (2013), que fazem a organização de produções científicas do período de 2008 a 2013 sobre o atendimento de estudantes com autismo na sala comum. Os pesquisadores defendem que as adaptações

---

4 “One challenge to developing research and practice in grade-linked academic content for students with significant cognitive disabilities is the absence of a clear conceptual framework” (BROWDER *et al.*, 2007, p. 1).

curriculares, como recurso de tecnologia assistiva e relatórios de avaliação, estejam presentes e sejam consideradas pela equipe multidisciplinar na proposição dos PEIs, com revisão anual, descrevendo os objetivos gerais para o atendimento desse público na escola.

### **Problematização: o que falta nesse caminho?**

Voltando à epígrafe deste artigo, os olhos são ferramentas que nomeiam os outros: são “cuatro fotos”, quatro perspectivas, acerca de apenas “un cuerpo”. Nomear diferentemente satisfaz a expectativa do espectador que deposita suas idiossincrasias no sujeito exposto. A profusão de terminologias parece produzir esse mesmo efeito. Sendo assim, o que falta na discussão sobre escolarização e pessoas com deficiência?

Em primeiro lugar, é preciso trazer questões relativas à escola e ao currículo, de modo a observar como as pessoas com deficiência são tratadas. Uma abordagem que parta dessas questões é importante para uma escolarização pautada no coletivo, que se diferencie de uma defesa do direito à escolarização que não considera que, nesse processo, surgem fragilidades muitas vezes mitigadas em nome de uma adesão imediata a um pretenso estatuto “inclusivo”. Subordinar o currículo e a função social da escola a uma perspectiva dita inclusiva sob o argumento de que garante o acesso e a permanência das pessoas com deficiência é uma conduta que precisa ser problematizada. O que se está efetivamente estabelecendo como escolarização para esse público? É urgente o debate sobre a diversidade no campo das deficiências e sobre o que é atendido pela escola.

Em segundo lugar, não é em si uma novidade a tensão sobre as formas de se compreender o currículo, uma vez que ela está permeada de disputas em torno dos sentidos produzidos, da função social da escola e das pessoas com deficiência. O que se acentua neste artigo é que, na profusão de terminologias, pode-se confundir currículo com práticas, modos de fazer e mesmo métodos de ensino, o que provocaria sua despolitização. Isto é, as produções que compreendem o currículo comum como um direito dessas pessoas, fazendo o uso de “adaptação”, “adequação”, “flexibilização”, “ajuste”, “modifica-

ção” ou qualquer outro recurso, contribuem para que se faça exatamente aquilo que se queria evitar: excluí-las.

Essa problemática ganha ainda mais representatividade quando se consideram os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado destinado às pessoas com deficiência, sobretudo quando se verifica que sua articulação com a sala comum é feita a partir de diferentes atuações dos profissionais envolvidos. Ainda assim, é o professor desse atendimento quem “elabora”, “disponibiliza” e “avalia” tais recursos e serviços, que, em algumas perspectivas, são entendidos como currículo.

O recurso pedagógico é baseado em uma suposta compreensão da especificidade desses estudantes, definindo-se o que cada um pode fazer e a forma como deverá fazê-lo. Tal compreensão restringe a atuação do currículo ao sujeito, responsabilizando-o pelo seu processo de aprendizagem. Mesmo que se argumente que o recurso é pedagógico, porque auxilia o currículo, os objetivos curriculares não estão sendo considerados, pois, a título de exemplo, engrossadores de lápis, pranchas de leitura e atividades de vida diária, entre outros, respondem a uma necessidade do sujeito, não sendo propriamente uma expressão do seu conteúdo.

Em terceiro lugar, é preciso entender que nomear diferentemente parece estar a serviço de uma individualização do currículo como resposta à tensão relativa às “características” do sujeito, numa conformação de “currículos possíveis” para as especificidades de algumas deficiências.

Retomando o conceito de currículo como processo social, percebeu-se que o uso indiscriminado de terminologias é um fenômeno que confere maior relevância aos possíveis efeitos que essas alcançam em detrimento dos conteúdos curriculares.

Esses efeitos se filiam a dispositivos que organizam a discussão dos conteúdos curriculares sob a forma de “preferências”, “especificidades”, “características” e “necessidades” no processo de escolarização. Isso se potencializa quando observa-se que muitas produções abordam a escolarização preterindo os “conteúdos escolares” e destacando termos como “características”, “necessidades” e “interesses” dos sujeitos como limita-

dores do currículo. Exalta-se, de igual modo, o esforço individual desses alunos como parte do princípio de que a escola tem limites. As particularizações, portanto, agem no sentido de ofertar experiências não vinculadas à função social da escola.

Opera-se, outrossim, uma associação direta entre as “necessidades” do sujeito e a sua escolarização, argumentando que um currículo direcionado a elas seria indicativo da “inclusão”. Esse “currículo pautado no sujeito” permite, em nome dessa “inclusão”, que se proponham diferentes terminologias e se relativize o papel dos conteúdos escolares, concentrando-se somente em ações metodológicas como expressão de um conteúdo “permitido” a esses sujeitos idealizados em interface com a Educação Especial.

A contribuição deste texto para a coletânea está no questionamento do currículo e dos limites da discussão sobre a escolarização de pessoas com deficiência. As características decorrentes das diferentes situações de deficiência não podem significar respostas genéricas e endereçadas a todos indistintamente. É oportuno observar que uma escolarização dessas pessoas pautada em termos como “necessidades”, “interesse” ou “características individuais” apresenta questões que se assemelham a um modo de fazer, e não ao que deveria fundamentá-lo. Falar genericamente em atenção às necessidades, nesse escopo, é muito mais uma questão de filiação a uma filosofia particular de ensino do que um debate sobre escolarização. Mesmo as perspectivas da Educação Especial já formalizadas como políticas públicas trazem indefinições quanto ao que deve compor o currículo, dando margem a interpretações que têm atingido diretamente o tipo de escolarização e de espaço dedicado a pessoas com deficiência, assim como a possibilidade de frequentarem ou não a escola. Nesse imbróglio são postos esses estudantes, não se fazendo o exercício reflexivo do que, de fato, é preciso para garantir sua escolarização.

### **Síntese (in)conclusiva**

O esvaziamento do sentido do currículo é compreendido como uma despolitização causada pela tensão entre os aspectos didáticos (a maneira de fazer) e os conteúdos em

si (o que ensinar). A hipótese de trabalho é que essa tensão retroalimenta a forma como se pensa a função social da escola, afinal, esse é um lugar de relações que engendram princípios baseados em valores e atitudes social e historicamente marcados. Entende-se, com isso, que o currículo não pode estar restrito ao indivíduo, pois se desenvolve na relação desse com a sociedade.

A resposta à questão inicial, todavia, permite problematizar a forma de se operacionalizar a pesquisa sobre escolarização e pessoas com deficiência em interface com o currículo. O esvaziamento do currículo apresenta-se como dispositivo que relativiza o direito à educação de pessoas com deficiência, enaltecendo a inclusão escolar como retórica.

## **Referências**

ANAYA, V.; TEIXEIRA, R. C. A sociedade contemporânea e a flexibilidade curricular das escolas Plural e Kanamari: os estudos culturais e sua importância no currículo oficial. *Revista e-Curriculum*, v. 2, n. 2, jun. 2007.

ARAÚJO, F. B. **A escolarização de alunos com graves acometimentos orgânicos e impasses na constituição psíquica: uma educação especial?** 2011. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ASSAF, D. L. **A escolarização do aluno com síndrome de Down e o ensino especializado.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017.

BARBOSA, R. S. **Análise do ensino e da aprendizagem de crianças com surdez incluídas no ensino regular.** 2011. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

BARTOSZECK, A. B. Neurociências, altas habilidades e implicações no currículo. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 611-626, set./dez. 2014.

BROWDER, D. M *et al.* **Creating access to the general curriculum with links to grade-level content for students with significant cognitive disabilities: an explication of the concept.** *The Journal of Special Education*, v. 41, n. 1, p. 2-16, 2007.

CARDOSO, A. P. L. B. **Políticas de educação inclusiva em tempos de Ideb: escolarização de alunos com deficiência na rede de ensino do município de Sobral-CE.** 2011. 262 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

COSTA, D. S. **A mediação de professores na aprendizagem da língua escrita de alunos com Síndrome de Down.** 2011. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

COSTA, V. B. **Olhares docentes sobre a inclusão escolar dos estudantes com deficiência na escola comum.** 2012. 202 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

DAGA, V. S. C.; PIOVEZANA, L.; PIECZKOWSKI, T. M. Z. **Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual: desafios e perspectivas.** *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 33, p. 1-24, 2020.

DUARTE, M. **Síndrome de Down: situação escolar no ensino fundamental e médio da cidade de Araraquara.** 2008. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” Filho, Araraquara, 2008.

EFFGEN, A. P. S. **Educação Especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas.** 2011. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

FERREIRA, S. M. **Análise da política do estado de Santa Catarina para a Educação Especial por intermédio dos serviços: o velho travestido de novo?** 2011. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FONSECA, K.A. **Análise de adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores.** 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” Filho, Bauru, 2011.

FREITAS, G. M. **A construção de um projeto de educação bilíngue para surdos no colégio de aplicação do Ines na década de 1990: o início de uma nova história.** 2012. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

FREITAS, S. N.; STÖBAUS, C. D. Olhando as altas habilidades/superdotação sob as lentes dos estudos curriculares. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 483-500, set./dez. 2011.

GALVÃO, C. M.; SAWADA, N. O.; MENDES, I.A. C. A busca das melhores evidências. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 43-50, 2003.

GOMES, I. S. **A formação do professor e o atendimento cotidiano dos alunos com deficiência na classe comum de uma escola da Diretoria de Ensino Leste I da Rede Estadual de São Paulo.** 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GUENTHER, Z. C. Aceleração, ritmo de produção e trajetória escolar: desenvolvendo o talento acadêmico. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 281-298, set./dez. 2009.

KELLY, B. O. **A mágica da exclusão: sujeitos invisíveis em salas especiais.** 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

KUCHENBECKER, L. G.; THOMA, A. S. Examinar, enquadrar, adaptar o currículo e desenvolver a língua de sinais: estratégias de normalização de alunos surdos Down em uma escola de surdos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 347-362, set./dez. 2011.

**LIMA, V. C. Análise das interações professor-aluno com paralisia cerebral no contexto da sala de aula regular.** 2011. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

**LOBATO MARINS, C. Processos de construção e desenvolvimento de currículos para surdos com deficiência em uma escola bilíngue para surdos.** 2015. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

**LOPEZ-TORRIJO, M. La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea.** *Relieve*, v. 15, n. 1, 2009.

**MACHADO, K. S. A prática da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classe regular: um estudo de caso com abordagem etnográfica.** 2005. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

**MACIEL, R. V. M. Educação inclusiva: um estudo a partir de uma proposta inclusiva alemã.** 2007. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

**MELO, H. A. O acesso curricular para alunos(as) com deficiência intelectual na rede regular de ensino: a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para análise.** 2008. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

**MENEZES, A. R. S. Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?** 2012. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

**MIURA, R. K. K. Considerações sobre o Currículo Funcional Natural – CFN.** In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (org.). **Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial.** São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe, 2008. p. 153-165.

MOREIRA, L. C.; BAUMEL, R. C. R. C. Currículo em Educação Especial. **Revista Educar**, Curitiba, n. 17, p. 125-137, 2001.

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, set./dez. 2013.

PIRES, T. S. J. **Aquisição de escrita por surdos: um olhar sobre a adaptação curricular**. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

ROSSIT, R. A. S. **Matemática para deficientes mentais: contribuições do paradigma de equivalência de estímulos para o desenvolvimento e a avaliação de um currículo**. 2003. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

ROTH, B. W. (org.). **Experiências educacionais inclusivas – Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, DF: MEC: SEE, 2006.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? *In*: PÉREZ GÓMEZ, A. I.; SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 119-148.

SANTOS, K. R. O. R. P. **Formação continuada (em serviço) e necessidades formativas de professores na educação de surdos da rede pública da Cidade do Rio de Janeiro**. 2011. 100 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011.

SCHREIBER, D. V. F. A. **Política educacional, trabalho docente e alunos da modalidade de educação especial: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2012. 204 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SCHUCK, M. **A educação dos surdos no RS: currículo de formação de professores de surdos.** 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

SILVA, E. C. S. **A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo.** 2013. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SILVA, F. G. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: o atendimento educacional especializado (AEE) em discussão.** 2011. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

SILVA, L. C. S. **Relação entre educação em direitos humanos e educação inclusiva nas concepções e práticas de professores de um estudante cego.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SILVA, O. O. N. **Os desafios da inclusão nas aulas de educação física do ensino público regular: mapeando a realidade de Feira de Santana.** 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SILVA, V. C. **A escola e o professor frente ao currículo inclusivo.** 2010. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SILVEIRA, A. P. **Representações sociais de professores do Ensino Fundamental sobre o aluno surdo: a [in]visibilidade na inclusão escolar.** 2011. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

SILVEIRA, C. H. **O currículo de língua de sinais na educação de surdos.** 2006. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SIMIONI, S. M. R. **Síndrome de Down** e o movimento de inclusão: um estudo nas escolas estaduais. 2011. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2011.

SOUZA, M. C. **Contextos educacionais inclusivos de alunos surdos: ações frente à realidade inclusiva de professores de matemática da educação básica.** 2013. 219 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

SPERONI, K. S. **Discursos e efeitos: problematizando a temática das altas habilidades/ superdotação sob as tramas da inclusão educacional.** 2012. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

VALERA, J. R. **Deficiência intelectual e adaptação curricular sob o olhar de teses e dissertações.** 2015. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2015.

YOUNG, M. F. D. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. *J. Curriculum Studies*, v. 45, n. 2, out. 2013.



## **PERSPECTIVAS DE PERTENCIMENTO E SUBJETIVAÇÕES DE JOVENS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR<sup>1</sup>**

Letícia Paloma de Freitas Pereira Silva

### **Introdução**

Com base no referencial de Varela e Alvarez-Uría (1992) e na análise de entrevistas com sujeitos jovens egressos do ensino básico público, este capítulo tem como objetivo problematizar os efeitos, em termos de subjetivação, fornecidos pela rede discursiva que narra – e, assim, inventa – a deficiência intelectual, bem como compreender a maneira como os entrevistados foram produzidos como “estudantes com deficiência intelectual”, observando as consequências das práticas de escolarização às quais foram submetidos. Essa abordagem propõe novos caminhos para pesquisas no campo da educação na medida em que destaca relatos, em primeira pessoa, de pessoas a quem a sociedade imputou – seja historicamente, por meios legais, seja no cotidiano – ausência de capacidade para falar por si mesmas, de forma ativa, reflexiva e propositiva – sobretudo em relação à temática de sua escolarização, cara ao desenvolvimento social, econômico e cultural de uma sociedade. O direito à voz é diretamente ligado à representatividade, traz autonomia e promove cidadania.

Assim, tomando de empréstimo a terminologia dos já citados Varela e Alvarez-Uría (1992), desvela-se uma maquinaria escolar que toca particularmente a vida de pessoas com deficiência intelectual no cotidiano escolar, conformando-as a determinados papéis

---

I Este capítulo é um desdobramento de minha dissertação de mestrado “A melhor escola em que estudei era a que me respeitava: perspectivas de pessoas com deficiência intelectual acerca de seus processos de escolarização” (2020), desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

e espaços. Para tanto, os autores tecem uma reflexão sobre a escola atual, aludindo a um olhar para o passado capaz de auxiliar a reflexão sobre o presente:

A escola, tal como o colégio de jesuítas, fará sua a concepção platônica dos dons e das aptidões: se o menino fracassa, deve-se a que é incapaz de assimilar esses conhecimentos e hábitos tão distantes dos de seu redor, portanto a culpa é só sua, e o professor não duvidará em lembrá-lo, o que às vezes significa enviá-lo a uma escola especial para deficientes. (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992, p. 12).

Pensar a educação escolar é levar em conta o papel de preponderância que ela assumiu na compreensão das relações sociais de uma sociedade. Assim, a escola desponta enquanto política pública primordial na constituição de vida e de valores dos sujeitos entrevistados. Debruçamo-nos sobre a escola enquanto instituição que certifica determinadas competências em detrimento de outras a partir de funções que lhe são tradicionalmente atribuídas.

É preciso situar o conceito de escolarização que aqui se apresenta. Para tanto, amparamo-nos na definição de Philippe Ariès, compartilhada por Varela e Alvarez-Uría (1992). O trecho a seguir comenta, de forma contundente, a segregação não só espacial, mas também física e discursiva, da criança no meio social:

A partir de um certo período [...], e, em todo caso de uma forma definitiva e imperativa a partir do fim do século XVII, uma mudança considerável alterou o estado de coisas que acabo de analisar. Podemos compreendê-la a partir de duas abordagens distintas. A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das

crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização. (ARIÈS *apud* VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992, p. 5).

Em diálogo com esse referencial, trazemos a acepção que Luciano Mendes de Faria-Filho, Walquíria Miranda Rosa e Marcilaine Soares Inácio (2002) apresentam em estudo focado igualmente na retomada histórica do papel da escola. Para os autores, a escolarização, dentre outras possibilidades, é

[...] o processo e a paulatina produção de referências sociais tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos, como eixo articulador de seus sentidos e significados. (FARIA FILHO; ROSA; INÁCIO, 2002, s/p).

Os eixos da socialização e da escola, enquanto instituição transmissora de conhecimentos – em relação ao aprendizado do estudante com deficiência –, são pontos-chave para esta análise, uma vez que se configuraram como temas mais comumente abordados pelos entrevistados. Destaque-se, ainda, partindo da leitura dos autores acima mencionados, que a escola, ao se constituir como

[...] responsável pela educação e instrução das novas gerações, o faz não de forma pacífica e consensual, mas de forma conflituosa, buscando agressivamente resgatar a infância de outros espaços-tempos de formação, notadamente a família, a religião e o trabalho. (FARIA FILHO; ROSA; INÁCIO, 2002, s/p).

Assim, a fim de compreender como a escolarização marcou e marca a vida de pessoas com deficiência, fomos ao encontro de jovens com deficiência intelectual egressos desse processo, formados na educação básica – no Ensino Médio – ou seja, que caminharam por toda a educação básica.

## **O que jovens com deficiência têm a dizer sobre a escola e o que a escola disse a eles**

A partir do levantamento bibliográfico e da pesquisa de mestrado que originou este capítulo, nota-se que, historicamente, um “ponto de interrogação” paira sobre o termo “deficiência intelectual”: trata-se de um conceito que se apresenta de forma fluída e negociável, tendo em vista contextos intra e extra-escolares. Desse cenário advém uma contundente fala de Doni<sup>2</sup>, um dos sujeitos entrevistados: “Fora da escola, minha deficiência acaba”. A fala sinaliza um já mencionado “entre-lugar”, uma busca por um espaço validado dentro dessa instituição que se apresenta como local legítimo de transmissão de saberes. Ainda de acordo com Varela e Alvarez-Uría (1992):

Será nos colégios que se ensaiarão formas concretas de transmissão de conhecimentos e de modelação de comportamentos que, mediante ajustes, transformações e modificações ao longo de pelo menos dois séculos, suporão a aquisição de todo um acúmulo de saberes codificados acerca de como pode resultar mais eficaz a ação educativa. Somente assim poderá fazer seu aparecimento a pedagogia e seus especialistas. (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992, p. 6).

Os sujeitos da pesquisa são descritos a seguir<sup>3</sup>.

### **“A melhor escola em que estudei era a que me respeitava”**

Vitor, 19 anos, frequentou os ensinos fundamental e médio em escolas públicas municipais da rede de São Paulo. Concluiu o ensino médio em idade regular (17 anos). Músico, ele toca violão e bateria e canta – canções gospel, sobretudo.

---

2 O nome de todos os sujeitos entrevistados é fictício.

3 Ressalta-se como resultado dessa etapa da pesquisa a transcrição de 150 páginas de entrevistas realizadas no segundo semestre de 2018, bem como a constituição de um diário de campo para fins de análise. Esse material gerou dois trabalhos apresentados na Universidad Andrés Bello, no Chile, em janeiro de 2019, denominados “El mundo es discapacitado para nosotros” e “Fuera de la escuela mi discapacidad acaba”.

Tal como os demais sujeitos entrevistados, Vitor tem consciência da deficiência, sobre a qual disserta sempre com ética. Seu discurso é de defesa em relação aos colegas com deficiência intelectual – que, em sua opinião, são mais “vulneráveis”. Evidencia-se um empoderamento desse rapaz na defesa dos amigos, com um grande viés de moralidade, lembrando que “ninguém é diferente de ninguém”. O substantivo “respeito” e o verbo “respeitar” são repetidamente evocados por Vitor. Identificando-se como pessoa com deficiência, diz “eu tenho o CID-10 F70”<sup>4</sup>, e usa o termo “aluno especial” para designar os estudantes com deficiência.

Vitor afirmou que sua última escola, onde se formou no ensino médio, foi um lugar em que se sentiu respeitado e tratado com carinho por professores e outros profissionais. Entretanto, as escolas onde cursou o ensino fundamental evocam lembranças de solidão e descaso.

Sobre concluir o ensino médio, afirmou:

[...] para mim foi uma aventura e tanto! Eu não achava que iria chegar em um patamar igual a esse. Sinceramente, eu pensei em jogar tudo para o alto, dar um basta, só que aí eu olhei assim para trás e falei: “agora que eu estou aqui, não tem como eu voltar para trás”.

Vitor destaca as amizades feitas e o respeito dos professores e outros profissionais para com ele. O conteúdo das aulas passou ao largo da discussão. Ou seja, a dimensão dos afetos se sobressai veementemente, em conjunto com a da aceitação, a de se sentir parte do grupo. Diferentemente de Saulo, que foi entrevistado ao mesmo tempo, Vitor não abordou os conteúdos escolares em si, mas, sim, a forma como os profissionais atuavam, do seu ponto de vista, para cumprir ou não uma tarefa – da aplicação de uma prova à organização de uma sala de aula. Vitor qualificou ou desqualificou o contexto escolar

---

4 CID é a sigla para a “Classificação Internacional de Doenças” publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Para cada estado de saúde é atribuída uma categoria à qual corresponde um código CID. O código F70 indica “Retardo mental leve”, de acordo com a CID 10. Atualmente, a CID está em sua 11ª versão.

com base no acolhimento que recebeu. Nesse momento, sua perspectiva toca a de Saulo.

Sobre a escola em que estudou o ensino fundamental I, da qual afirmou não ter gostado, episódios do que denominou “descaso” foram recorrentemente evocados:

Então era tipo assim: [...] “Você não fez a prova porque você não aguenta”. Eu não tive apoio de jeito nenhum [na escola do ensino fundamental II]. Inclusive eu cheguei na coordenadora, e eu peço até perdão pelo que vou falar, mas, assim, eu cheguei na coordenação chorando e falei assim, “dona X, já que vocês não fazem nada, já que a diretora” – e falei o nome de todo mundo da diretoria e da coordenação – “não faz nada, eu vou resolver com as minhas próprias mãos”.

Vitor desejava, inicialmente, fazer um paralelo entre a escola do ensino fundamental I, que considerava ruim, e a do ensino médio, que considerava boa, embora também tenham emergido críticas quanto a essa última. O que desponta de sua fala, afinal, diz respeito aos recursos humanos e materiais disponibilizados pela unidade escolar para acompanhá-lo, por exemplo, nos momentos de prova, mas também à carência de amizades, às brigas e a outras ações que denominou como desrespeitosas:

E, assim, segundo o que eu tinha falado para você ontem, eles [profissionais da escola] não faziam nada, e aí o que aconteceu? Eu comecei a me afastar de tudo, comecei a entrar em um estágio de depressão, chegou a tal ponto que comecei a me negar a ir para a escola, pessoas que moravam perto da mesma escola em que eu estudava chegaram a bater em casa perguntando por que eu não ia para a escola. E eu falei, eu falei assim: “lembra daquele episódio assim, assim e assim, que aconteceu? Então, foi por isso”. Eu acho que é assim, a gente que é especial, nós temos que ter respeito, assim como o aluno normal.

Ao narrar sua chegada ao ensino médio – à escola da qual gostou –, Vitor evoca a figura do diretor, que o recebeu em sua sala:

Ele me chamou para a sala dele e falou assim: “eu sei que você passou por muita coisa, eu sei que você está chegando hoje, mas, assim, para o que você precisar pode contar comigo, porque o lema daqui da [nome da escola] é o trabalho de inclusão”, lembro como se fosse hoje, eu lembro e até me arrepio...

Questionado sobre como se sentiu nessa ocasião, Vitor segue:

Acolhido, primeiro por ele, porque, assim, nenhuma escola, como eu tinha falado, de todas que eu citei, de todos esses anos, nenhuma escola e nenhum diretor falou o que ele falou, nenhum.

O que emerge, novamente, é a aceitação, o acolhimento, o convite à proximidade, o – nos termos do entrevistado – “respeito” demonstrado nessa ocasião em que foi chamado diretamente pela direção da escola, que, em sua opinião, entendeu sua condição, dando ênfase ao contexto de “inclusão”. Acima de tudo, Vitor se sentiu “validado”, presente, “incluído”. Não saberemos, é claro, se a terminologia utilizada pela direção foi exatamente essa. O que nos importa é a perspectiva de Vitor, que, por três vezes, trouxe termos específicos para qualificar tanto a si quanto a condição em que está inserido: “CID”, “especial” e “inclusão”. Vitor, nesse cenário, assumiu o lugar da especialidade a partir da deficiência, parecendo entender a sua posição no funcionamento da “engrenagem”.

### **“Nunca me senti muito limitado, mesmo com a minha deficiência”**

Saulo, 19 anos, estudou os ensinos fundamental e médio em escolas públicas municipais da rede de São Paulo. Concluiu o ensino médio em idade regular (18 anos). É desenhista autodidata e almeja fazer curso profissionalizante de desenho e animação, a fim de trabalhar com a produção de jogos de videogame.

Apesar do perfil um tanto mais silencioso, ou tímido, que o de seu colega Victor, Saulo apresenta maior assertividade. Contudo, por vezes “fantasia” ou traz elementos

advindos de vídeos, desenhos ou programas de televisão. Ele encarou as experiências vividas nas escolas pelas quais passou com maior carga de sofrimento, lembrando contextos de desrespeito, brigas e solidão.

Exímio desenhista, tem seu talento reconhecido pelas pessoas com as quais convive. Na escola os desenhos também faziam sucesso, e os professores pediam para que ele elaborasse cartazes e fizesse diferentes decorações. Enquanto conversávamos, Saulo tinha em mãos papel e lápis, com os quais desenhava diferentes personagens.

Saulo está matriculado em um reconhecido centro de atendimento voltado para pessoas com deficiência intelectual na zona leste de São Paulo. Lá ele realiza atividades de iniciação ao mundo do trabalho. Acerca da deficiência intelectual, ele narra um episódio de infância que o marcou, o viu uma outra pessoa, aparentemente com deficiência, ser chamada de “louca” por um desconhecido. A seguir, ele rememora o ano em que aprendeu a ler.

**Pesquisadora:** Como era quando você estava entre o 1º e o 9º anos na escola? Como você era tratado, como era o dia a dia lá?

**Entrevistado:** Até o 9º ano?

**Pesquisadora:** Até o 9º ano.

**Entrevistado:** Eu fui tratado de um jeito diferente desde o primeiro dia lá. Foi no 8º ano que eu aprendi a ler, na sala de recursos.

**Pesquisadora:** Você aprendeu a ler na sala de recursos no 8º ano?

**Entrevistado:** É, mas o meu professor de português também ficou me ajudando.

**Pesquisadora:** Mas, em algum momento, algum professor – o de português ou o da sala de recursos, ou qualquer outro – te viu como uma pessoa diferente? Você sentia isso de alguma maneira?

**Entrevistado:** Quando eu sabia que era limitado, e eu sabia que tinha alguma coisa aí, e eu sabia que ia estourar, com toda raiva, ele falou [para os colegas] que eu tenho um negócio na minha cabeça que me deixa mais irritado, e chega uma hora que [o negócio] estoura.

**Pesquisadora:** Você ouviu o professor falando isso para o colega?

**Entrevistado:** Isso, [o professor disse] que era uma veia.

**Pesquisadora:** Entendi, então ele falava “não mexe com o S, porque ele tem uma veia, e se ele ficar bravo essa veia estoura”? Como você se sentia em relação a isso?

**Entrevistado:** Nunca me senti muito limitado, mesmo com a minha deficiência.

Saulo traz em sua fala a conjunção concessiva “mesmo” para indicar que, embora tenha deficiência, nunca se sentiu limitado. São dois conceitos importantes para quem transita nos terrenos identificáveis pela deficiência e pela não-deficiência, agenciando o próprio estar no mundo, o próprio estar na escola.

A exposição da deficiência de Saulo, mesmo que tergiversada pelo docente, marcou o jovem pelo viés da diferença. Destaque-se, na narrativa memorialista do entrevistado, a explicação, a partir de uma perspectiva médica, pautada pelo “desequilíbrio”, pela raiva e pela possibilidade de violência por parte do estudante.

Pensando na relação dialógica escola-estudante e suas representações, Saulo, de forma semelhante a Vitor, também se via sustentado pelo apoio da instituição, porém, dessa vez, não por um viés de acolhimento “afetuoso”, mas, sim, por poder contar com apoios necessários para o seu aprendizado na organização dos tempos e espaços em sala.

**Pesquisadora:** Você pedia alguma ajuda para os amigos [para fazer as atividades]?

**Entrevistado:** Certo. Não. Eles colocam tudo no mesmo [faziam todos da mesma forma].

**Pesquisadora:** Você não pedia ajuda para ninguém, nem para o professor?

**Entrevistado:** Na maioria das vezes eu estava lá no meio e, assim, se eu pedisse ajuda para o professor, seria o mesmo que pedir para eles [os amigos].

**Pesquisadora:** Então você pedia ajuda para os professores?

**Entrevistado:** Eu pedia mais ajuda para os professores do que para eles; quando o professor não estava ocupado, aí eu pedia.

**Pesquisadora:** Aí pensando sobre isso, sobre o jeito que você gosta de aprender, como você acha que aprende melhor?

**Entrevistado:** Eu leio.

**Pesquisadora:** Você só lê?

**Entrevistado:** Só leio. Eu via que tinha entendido só na hora da prova.

**Pesquisadora:** Você entende melhor explicando ou quando lê o texto do livro?

**Entrevistado:** Quando você está falando eu entendo.

**Pesquisadora:** É quando você lê o livro você entende bem?

**Entrevistado:** Eu gosto de texto, [mas] não entendo assim.

**Pesquisadora:** Então, quando a gente explica é mais fácil de entender? Para ler, você às vezes ainda precisa de ajuda; quando te explicam, você entende mais fácil?

**Entrevistado:** É.

**Pesquisadora:** Você quer que o professor explique como? Mais sentado do seu lado, ou de uma maneira diferente?

**Entrevistado:** Fale fale de um jeito que eu entenda.

“Fale de um jeito que eu entenda” pode ser lido como uma referência a um conhecimento que desloca o sentido do olhar da escola para uma “contra-homogeneidade” dos fazeres escolares: o “olhar para o aluno”. O apelo de Saulo nos remete a algumas faces do currículo oculto escolar: o estudante com deficiência está em sala mas, ao mesmo tempo, não está, é ignorado, em uma verdadeira situação de “inclusão-excludente” (VEIGA-NETO, 2001).

### **“A escola é deficiente para nós”**

Doni, 29 anos, estudou o ensino fundamental em escola da rede municipal de São Paulo e o ensino médio em escola da rede estadual, também na capital paulista. Concluiu o ensino médio com 22 anos.

A frase do subtítulo revela um pouco da potência crítica de Doni: ele apresenta desenvoltura ao expressar suas ideias e aparece enquanto figura de referência e apoio nos grupos dos quais participa. Em alguns momentos, ele pergunta duas vezes para entender uma fala ou um conceito, mas em geral compreende e se comunica com pouquíssimas barreiras. Do grupo de entrevistados, é aquele cuja “deficiência intelectual” se faz menos evidente por meio da fala. No entanto, essa condição, dita por muitos como “limítrofe”, não o impediu de experimentar o estigma do diagnóstico – dito em voz alta para ele na sala de aula por uma profissional da unidade.

Doni é atuante no Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência (CMPD/SP). No momento em que foi entrevistado, era membro suplente. Também participa ativamente do grupo de autodefensores da Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE), de São Paulo, lugar onde emerge de forma mais clara sua figura de liderança. Na ocasião da entrevista, ele estava procurando emprego, preferencialmente na área administrativa.

Após saberem que Doni tinha deficiência intelectual, os amigos se afastaram – e ele próprio ficou sem saber se sua condição era “contagiosa”. O absurdo dessa situação instiga a pesquisadora a refletir: “nada mudou?”. Novamente, Varela e Alvarez-Uría permitem situar nossas ponderações:

Não se busca dotar a história de um caráter magistral e pedagógico, entre outras coisas porque um olhar retrospectivo deste tipo é também fruto das instituições escolares, mas, sim, “abordar o passado a partir de uma perspectiva que nos ajude a decifrar o presente”. (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992, p. 1).

Vislumbramos a continuidade de discursos que reverberam não apenas um ou outro modelo de compreensão da deficiência intelectual por iniciados, mas algo que está para além deles, perpassa os tempos, permanece latente e inerte a mudanças nos cotidianos escolares.

**Entrevistado:** Eu não curtia ir para a escola, pois já sofria por não conseguir entender o porquê de não entender as matérias, então já me sentia abaixo dos

outros alunos, eu tentava estudar, mas não conseguia, eu tentava compreender o professor, só que eu não conseguia, para mim a escola se transformou em uma experiência de terror. Um dos piores momentos da minha vida foi na escola, eu repeti o 4º ano, e depois eu repeti a 7ª série. Tipo, se eu fosse mal em uma prova, eu pedia um trabalho, e através do trabalho eu recuperava minhas notas.

**Pesquisadora:** Então deixa eu te perguntar uma coisa, Doni: você falou que era uma coisa pessoal, que você sentia que não conseguia acompanhar [as atividades em sala de aula].

**Entrevistado:** Mais ou menos, bem mais ou menos. [...] Eu via que o pessoal pegava muito rápido as matérias, e eu sempre ficava para trás. Foi aí que repeti a 4ª série; beleza, chegou o outro ano, 4ª série de novo, passei normal; 5ª, passei; 6ª, passei; e aí chegou na 7ª, foi aí que a inspetora apareceu na sala de aula e falou para todo mundo que eu tinha deficiência intelectual. “Quem é o Doni aqui? Eu queria dizer que o Doni tem deficiência intelectual”, “Aí foi um dos piores momentos da minha vida. Sim, eu era uma pessoa popular, que eu ficava cantando na sala de aula junto com o pessoal, a gente tinha um grupo de música, e aí o pessoal: opa!, cada um para o seu lado.

**Pesquisadora:** Eles te discriminaram?

**Entrevistado:** Sim, porque eles não sabiam o que era deficiência intelectual, nem eu sabia o que era isso, se era transmissível, então cada um foi para o seu lado. aquelas pessoas que tiveram mais dó continuaram falando comigo. Antes eu tinha uns 40 a 50 amigos; quando descobriram o que eu tinha, ficaram uns quatro, assim, cinco no máximo.

**Pesquisadora:** Mas falaram algo como “não queremos mais...” ou foi uma coisa mais silêncio?

**Entrevistado:** Eles meio que disfarçavam quando eu chegava para conversar. Tipo, vai ter um trabalho, vamos formar um grupo de cinco ou seis pessoas, e eu via que as pessoas se distanciavam de mim... Em relação à minha aprendizagem na escola, os professores acharam que eu não queria estudar, então me colocavam no corredor das pessoas desinteressadas.

O poder proveniente da instituição escolar faz emergir uma distinção de estudantes legitimada pelo poder do conhecimento. Ao mesmo tempo, a escola cria valores, condutas e normas que funcionam para avaliar e classificar. Tanto nas grandes quanto nas pequenas cidades, temos crianças, jovens e adultos apartados da escola, do acesso a um direito constitucional. Quando tratamos de pessoas com deficiência, esse panorama torna-se ainda mais difícil e complexo, como os relatos acima indicam. As falas dos jovens são potentes para instigar uma reflexão sobre quem efetivamente faz parte do processo de escolarização e quem é apartado dele.

Considerando a escola como um dos alicerces da sociedade, são de conhecimento comum desigualdades que se apresentam no Brasil em relação à formação de jovens na última etapa da educação básica, interferindo em suas dinâmicas de vida de acordo com suas possibilidades para acessar ou concluir esse estágio de formação.

Concluir o ensino médio é, literalmente, fazer parte de um grupo “seleto”, porque minoritário. Quem termina o ensino médio, em tese, tem uma chave-mestra para acessar uma gama de oportunidades nos mundos do trabalho, do lazer e da cultura, instâncias diretamente implicadas no acesso e na qualidade da educação. Para o estudante com deficiência, entretanto, isso não se traduz da mesma maneira: muitas vezes, embora formados nessa etapa de ensino, eles permanecem sendo peças estranhas ao funcionamento da “máquina”.

A educação está presente em espaços não escolarizados, seja no seio familiar ou entre amigos, seja na comunidade como um todo. O papel da educação é mutável e está em constante desenvolvimento, sujeito às transformações sociais e históricas. É importante destacar sua importância na atualidade. Notadamente, a instituição escolar funciona sob o entendimento de uma curva de normalidade, na qual se estabelecem expectativas de aprendizagem conforme a categorização de conteúdos a fim de possibilitar a aferição da aprendizagem esperada de um estudante de acordo com o ano escolar em que está matriculado e com a idade que apresenta. A partir do momento em que o estudante se afasta da lógica “conteúdo/ano escolar/idade” considerada normal, dentro da

coerência da escola, assimetrias são vistas, bem como as pessoas que se colocam fora da curva da normalidade. O poder de definir uma pessoa, sem deixar que ela tenha escolha no processo da sua própria definição, traduz uma assimetria: professores podem definir quem são os bons e os maus estudantes.

Bagno (2003, p. 15) afirma que existe “um profundo e entranhado preconceito social” que se apresenta para além do preconceito linguístico voltado para as pessoas que se encontram em posições não privilegiadas no que diz respeito ao domínio da linguagem formal. O autor afirma que a linguagem talvez seja o mais complexo e sutil instrumento de controle e coerção social.

Ainda segundo Bagno, as identidades se desenham e se afirmam na língua. A partir da competência linguística de uma pessoa é possível identificar uma determinada proveniência social; um certo tipo de fala pode ser motivo de riso ou chacota, como é o caso de sotaques vinculados a localidades exteriores aos eixos de poder, ou seja, fora dos eixos que indicam a normalidade.

Por conseguinte, as relações de poder estão no exercício cotidiano da língua, classificando os falantes a partir do modo como a articulam e a pronunciam dentro de determinada realidade. Quanto mais “limpa” for a fala, sem marcas de um padrão considerado menor, mais próxima ela poderá estar de um contexto de poder, não necessariamente econômico, mas social (BAGNO, 2008).

O estudante que obtém o reconhecimento escolar é aquele que atinge os parâmetros indicados por nota graduada ou conceito – seja de “0 a 10”, seja de “A a E” ou de “plenamente satisfatório a insatisfatório” –, bem como por seu comportamento de acordo com o que o espaço preconiza. Valores como correção ortográfica, correção de fala, letra legível, postura atenta e silenciosa são valorizados. Essas determinações presentes no meio escolar serão importantes no entendimento do papel da escola para os estudantes com deficiência intelectual que concluíram sua escolarização.

Quanto mais a lente com a qual se olha para as pessoas com deficiência intelectual tem como foco critérios do que é considerado normal e o papel que se espera delas na

escola, maior é o silenciamento. No instinto benevolente de incluir a pessoa com deficiência intelectual por meio de critérios construídos pela normalidade, essas pessoas se tornam, na escola, o que Skliar (2003, p. 153) denomina “visitantes em nossa residência”, hóspedes hostilizados e silenciados pela norma.

As questões apresentadas se relacionam tanto às pessoas com deficiência intelectual quanto a outros estudantes de alguma forma marginalizados pelo sistema escolar – muitos deles acabam por receber, também, um laudo que justifica sua não adequação, sua diferença e suas dificuldades, ou que fundamenta a administração de remédios, como indica João Wanderley Geraldi (2013).

### **Considerações finais**

Este percurso culmina na ênfase à importância do direito à voz, que é diretamente ligado à representatividade, para a promoção de autonomia e a garantia da cidadania, sendo a linguagem um mecanismo essencial na composição do caráter de uma pessoa no meio social. O conceito de deficiência intelectual passa por um entendimento histórico, social e econômico em que a construção cultural da deficiência está diretamente relacionada ao conceito de normalidade. Por sua vez, a normalidade e a deficiência intelectual se constroem, desmancham e reconstroem de acordo com diferentes saberes que indicam possibilidades de controle e de ocultação dessa condição. Por fim, compreende-se que não é possível definir uma pessoa com deficiência intelectual fora de um contexto, tampouco analisar o meio sem considerar quem ali vive, pensa e atua.

Ao pensar em escolarização de pessoas com deficiência intelectual, é inevitável enfrentar naturalizações que perpassam a discussão sobre o tema. Para tanto, voltar os olhos para fora da escola, para o mundo, e compreender os processos que também estão em andamento nos extramuros escolares são movimentos necessários, assim como – novamente – desconfiar dos saberes estabelecidos.

É preciso, também, revisitar o que já está dado nas discussões que envolvem as pessoas com deficiência e suas consequentes naturalizações sob outro ponto de vista: quando falamos em discurso e em relações de uma pessoa com a alteridade, pensamos em um sujeito inserido em seu tempo e em seu contexto histórico, com suas referências e valores, construindo representações de si e de seu contrário, do que ele não quer representar e do que deseja esconder: tudo isso é positivo e necessário quando falamos de uma pessoa que detém o poder sobre sua fala, que decide e afirma, por si, seus desejos.

## Referências

BAGNO, M. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2008.

FARIA FILHO, L.; ROSA, W.; INÁCIO, M. O método mútuo e a formação docente no Brasil no século XIX: a qualificação da escola e a desqualificação do trabalho docente. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 1, n. 2, set. 2002-fev. 2003. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/apresentacao-revista-educacao-em-foco/edicoes-anteriores-2/ano-2002/historia-da-educacao-setembro-2002fev-2003/> Acesso em: 5 abr. 2018.

GERALDI, J.W. Educação sem enxada e sem ritalina: alfabeto, alfabetização e higienização. In: COLLARES, C.A. L.; MOYSÉS, M.A.A.; RIBEIRO, M. C. F. (org.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 311-322.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F.A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. São Paulo: Autêntica, 2007. p. 105-118.

## **EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA<sup>1</sup>**

Ubirajara da Silva Caetano

### **Introdução**

O presente capítulo retrata uma investigação quanto aos significados estabelecidos na interação e comunicação das crianças com transtorno do espectro autista (TEA) nas aulas de educação física. O estudo teve como base o cotidiano de uma instituição pública de educação infantil localizada na cidade de Santos, estado de São Paulo. Neste texto, abordaremos a partir do Diário de Campo as reflexões oriundas de dois momentos metodológicos, sendo o primeiro exploratório – no qual se observou a interação livre entre as crianças – e o segundo marcado por ações dirigidas – intervenções dos docentes e rodas de conversa com as crianças. A pesquisa foi realizada com três turmas de pré-escola<sup>2</sup> (salas vermelha, amarela e verde), perfazendo um total de 65 crianças com idades entre 5 e 6 anos – cada sala contava com a presença de pelo menos uma criança com diagnóstico de TEA.

Para compreender essa realidade: os dados da Secretaria Municipal de Educação de Santos apontam que 71 Unidades Municipais de Educação (UMEs), das 81 unidades da rede de ensino – ou seja, 88% –, contam com a presença de crianças com o diagnóstico de TEA (CAETANO, 2020). É um número significativo, que nos inquieta e que reforça a necessidade de estudos e pesquisas como esta.

---

1 Este capítulo é um desdobramento de minha dissertação de mestrado “Interação e comunicação de crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA) em aulas de educação física infantil” (2020), desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Santos (UniSantos).

2 Termo utilizado pela Secretaria Municipal de Educação para definir um estágio da educação infantil.

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta, de diversas formas, a capacidade de comunicação da pessoa, compreendendo a interação social, as linguagens verbal e não verbal, o estabelecimento de relacionamentos devido a padrões de comportamento, pouco ou nenhum contato visual, o interesse por atividades repetitivas e estereotipadas e a resposta apropriada ao ambiente em que se vive. Caetano *et al.* (2015) apontam que cerca de 30% a 40% das crianças com TEA têm a capacidade de comunicação afetada e não desenvolvem linguagem verbal. Os autores ainda demonstram algumas características de linguagem e comunicação das pessoas com TEA, como o atraso no desenvolvimento da ação de apontar algo, a dificuldade na comunicação e interação, os jogos de faz de conta e as imitações. Ciola e Fonseca (2010) afirmam também que crianças com TEA revelam “imprecisões” em atividades simbólicas, isto é, não conseguem desenvolver conceitos abstratos da mesma forma que outras crianças e, por essa razão, não brincam nem atribuem função a jogos, apresentando áreas restritas de interesse.

Nessa direção, Bichara e Fiaes (2009) propõem a brincadeira de faz de conta para o trabalho pedagógico dos professores com crianças com TEA, pois o brincar está presente desde o nascimento e, por um longo período, a criança utiliza-se dessa forma de interação humana para o seu aprendizado e as suas trocas com o ambiente, sendo a atividade lúdica uma ferramenta de conhecimento e de desenvolvimento. A brincadeira é uma prática social e cultural e tem contribuído para distinguir a criança do adulto, ao menos teoricamente (WAJSKOP, 1999). Como diz Brougère (2008), há estruturas pré-existentes que definem a atividade lúdica em geral e cada brincadeira em particular; assim, as crianças aprendem antes de utilizá-las em outros espaços, tanto sozinhas quanto em grupo. Ou seja, o brincar é visto como atividade cultural que supõe estruturas de aprendizagem que as crianças assimilam em cada nova atividade lúdica.

O brincar é o momento mais esperado na escola pelos pequenos. Dessa forma, a instituição escolar é um dos lugares em que as brincadeiras se dão essencialmente de forma direcionada, com uma centralidade dessa ação nas aulas de educação física. Assim, reafirma-se a importância desse momento e o papel do professor como mediador rele-

vante no processo de interação das crianças com TEA na escola, pois, por meio das brincadeiras, elas vivenciam ludicamente a realidade e podem aprender regras de conduta e exercitar o reconhecimento de si mesmas e de suas possibilidades de formação humana através das interações sociais, além de estimular as relações com quem convivem no grupo social, em seus aspectos sensorial, motor e socioafetivo. Nesse sentido, é possível que crianças com TEA possam participar efetivamente das aulas de educação física na pré-escola?

Com a finalidade de compreender essa dinâmica, apresentamos a seguir o panorama em que ocorreram os estudos, iniciando pelo caminho metodológico. Em seguida, evidenciaremos as análises efetuadas no decorrer do cenário verificado na instituição de ensino.

### **Caminhos da pesquisa**

A fim de entender o debate sobre a temática, realizamos uma revisão de literatura, com foco nos estudos e produções que pudessem nortear as reflexões sobre o brincar, a educação física e a presença de crianças com TEA na pré-escola. Parte dessas pesquisas aborda a temática estudando individualmente uma criança com TEA (SANTOS, 2014; LUZ, 2016; DIESEL; FALKENBACH; OLIVEIRA, 2010). Quando o foco é em mais de uma criança, geralmente o estudo ocorre com uma turma em sala de aula (LUZ, 2016). Outro conjunto de trabalhos analisa os professores em sua formação, suas estratégias de ensino e suas relações com seus familiares (CHICON *et al.*, 2015; MIRANDA, 2014; FREITAS; GIMENEZ, 2015; TAMBARA, 2016; BRACCIALLI; FIORINI; MANZINI, 2015; FIORINI; MANZINI, 2014a, 2014b). Observamos, ainda, que há pesquisas que tratam sobre a comunicação e a linguagem (BEZ; PASSERINO, 2014); trabalhos que abordam a importância da educação física para a participação de crianças com TEA nas aulas (RODRIGUES; VIEIRA, 2016; LIMA; VIANA, 2016; SANTOS; SOUSA, 2016); e estudos sobre o papel das brincadeiras na interação, socialização e representação simbólica (BOSA; SA-

NINI; SIFUENTES, 2013; MATTOS; NUEMBERG, 2011; CHICON; SÁ; SIQUARA, 2015; CHICON *et al.*, 2018; SÁ, 2017). A partir desse contexto, pretendemos contribuir para o debate retratando o cenário das aulas de educação física em uma escola pública de educação infantil, tendo como base as descrições presentes no Diário de Campo.

Na pesquisa, observamos três turmas do nível pré-escolar, com pelo menos uma criança com TEA em cada sala, realizando intervenções, mediando as relações e se valendo, no início e ao final, de rodas de conversa. A investigação configura-se como abordagem qualitativa e, como instrumento de pesquisa, foi adotada a observação participante com registros em Diário de Campo.

Para direcionar o olhar de pesquisador nesse complexo processo de interpretações, apoiamo-nos em Ghedin e Franco (2008):

Olhar significa pensar, e pensar é muito mais do que olhar e aceitar passivamente as coisas. Esse olhar pensante exige uma mudança de atitude diante do mundo e do modo pelo qual os fatos são configurados pela cultura. Então olhar é interpretar e perceber para poder compreender como são as coisas e os objetos investigados. (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 38).

A fim de organizar o Diário de Campo e todas as observações e registros pertinentes ao estudo, estruturamos em um segundo momento um roteiro, com base em Bell (2008). A autora apresenta um checklist para diários, registros e estudos de observação, com as seguintes questões para orientação e posterior análise do pesquisador: a) por que observar; b) para que observar; c) como observar; d) o que observar; e e) quem observar.

Os registros foram feitos de forma descritiva, na ordem em que os eventos ocorreram – e redigidos no momento ou posteriormente à observação. Também foram realizadas gravações audiovisuais das atividades pedagógicas exploratórias, para que pudéssemos retomar o olhar sobre esses momentos e obter outros dados referentes aos ambientes, à organização das tarefas e ao processo de aprendizagem das crianças – ve-

rificando aspectos como práticas corporais propostas para elas e atividades realizadas em grupo.

Apontamentos elaborados por meio de observação se diferenciam daqueles derivados do momento exploratório, das intervenções do docente e das rodas de conversa.

Os registros do Diário de Campo começam com o que Minayo e Sanches (1993) chamam de fase exploratória de pesquisa – uma etapa em que nos interrogamos sobre o objeto de estudo da pesquisa, seus pressupostos, a metodologia apropriada para seguir o trabalho de campo. Essas primeiras e breves anotações foram feitas sem roteiro pré-definido.

Já a organização das intervenções foi baseada na Pedagogia Freinètiana<sup>3</sup>. Assim, utilizou-se a formação de rodas de conversa no início e ao final das aulas, com base no Jornal de Parede de Freinet<sup>4</sup>, tendo como referência os objetivos da pesquisa, a introdução de elementos visuais com fotos dos materiais pedagógicos da aula e a indicação da rotina visual inicial com as imagens. Esses materiais fizeram parte das vivências para, primeiramente, facilitar a comunicação e previsibilidade e, em seguida, inspirar a noção de responsabilidade entre as crianças na organização da dinâmica da aula, além de instigar o senso coletivo.

Além disso, no início de cada roda de conversa foi apresentada uma rotina simples com arranjos no ambiente, começando com os materiais pedagógicos de educação física e uma placa feita de EVA, na qual eram colocadas imagens dos objetos que seriam usados, facilitando o entendimento da aula, principalmente para as crianças com TEA. A placa ficava permanentemente afixada no armário do salão de aula, para que as crianças pudessem visualizá-la a qualquer momento e para, eventualmente, alterar a dinâmica das

---

3 A abordagem pedagógica foi dividida em quatro eixos: “livre expressão”, “autonomia”, “cooperação” e “trabalho”, como forma de facilitar a autonomia das crianças e estimular sua participação nas atividades (ELIAS, 1996).

4 Os Jornais de Parede, na visão freinètiana, eram compostos de envelopes com o seguinte dizer: “eu felicito, eu critico, eu proponho” – criando situações para que as crianças refletissem sobre suas ações e despertassem sua curiosidade.

vivências, inserindo ou retirando imagens de apetrechos. Entende-se que, nas aulas de educação física, a utilização de materiais de apoio como esse pode facilitar o entendimento das vivências por todas as crianças, e não somente aquelas com TEA.

Outra estratégia pedagógica, realizada a cada início de aula pelo professor na roda de conversa, foi a formação de pequenos grupos – duplas, trios ou quartetos –, estimulando as crianças a atuarem nas atividades na companhia de diferentes colegas. Ao final das aulas, eram realizadas indagações no sentido de estimular as crianças a contarem como havia sido brincar com outros parceiros. A seguir, explicaremos o processo de análise das descrições do Diário de Campo e traremos nossas impressões quanto à interação e comunicação entre os pares.

### **Análise do diário de campo**

Ao elucidar os significados estabelecidos nas interações e comunicações das crianças com TEA nas aulas de educação física na pré-escola, pudemos verificar que, logo no início das observações exploratórias, a aula em si não alterava a perspectiva tradicional da educação física. Mesmo na educação infantil, resquícios dessa tradição prevalecem, como pode ser notado neste trecho do Diário de Campo:

Apesar de a aula ser realizada em um espaço aberto, livre para a exploração de materiais, não houve interação entre as crianças espontaneamente, existindo apenas ações diretivas, e as demais crianças não parecem querer brincar com a criança com TEA da maneira como foram conduzidas as aulas. (DIÁRIO DE CAMPO, 13 abr. 2018).

Nesse primeiro momento foi possível verificar, durante a dinâmica das aulas no salão, que a interação entre as crianças com e sem TEA não acontecia. As crianças com TEA pareciam “invisíveis” para os seus colegas, permanecendo isoladas em seu mundo.

Os materiais pedagógicos de educação física ficavam dispostos em cantos da sala, e as crianças deveriam escolher um material para brincar e, depois disso, devolvê-lo no

mesmo lugar. As crianças com TEA, no entanto, geralmente ficavam andando de um lado para o outro do salão, de modo aleatório, conforme descrição no Diário de Campo:

Durante toda a aula, a criança com TEA ficou nessa dinâmica de subir, descer e se esfregar no banco, ou andando de um lado para o outro, sem interação com as demais crianças. Passou a maior parte do tempo observando-as brincarem, e nenhuma delas a chamou para as atividades com ou sem material. (DIÁRIO DE CAMPO, 3 e 30 mai. 2018).

A participação das crianças com TEA nas atividades, quando ocorria, era geralmente de forma dirigida, somente com o auxílio do professor de educação física, para quem davam as mãos quando iam, por exemplo, andar se equilibrando sobre o banco sueco, subir e pular de cima do banco plinto ou saltar do trampolim. Desse modo, as vivências realizadas com materiais e apoio do professor facilitavam a participação das crianças na aula, mas essa participação continuava sendo restrita, direcionada, pouco ou nada lúdica, assim como a escolha dos materiais pedagógicos de educação física, pois não se caracterizava interação entre as crianças nas brincadeiras. Logo, esses alunos não exercitavam a criatividade, a gestualidade e a exploração espontânea, algo natural entre crianças pequenas.

Dessa forma, pudemos notar a invisibilidade das crianças com TEA no ambiente das aulas, sobretudo em relação às outras crianças – essas, mesmo em momentos de brincadeiras em grupo, não procuravam os colegas com TEA. Essa situação também é descrita no Diário de Campo:

Entre as crianças que estão no banco inclinado está a criança com TEA. Ela fica se arrastando para subir e descer do banco sem o apoio do professor, sozinha. Enquanto as outras brincam em grupos com as bolinhas de gude, ela vai de um lado para o outro, ou fica subindo e pulando do banco; às vezes tenta fugir da sala. (DIÁRIO DE CAMPO, 3 mai. 2018).

Essa invisibilidade foi uma das primeiras observações significativas do processo da pesquisa. Durante as dinâmicas de aula, notou-se no comportamento das crianças uma

indiferença quanto aos colegas com TEA. No seguinte registro do Diário de Campo, os pequenos da sala amarela falam de F., um dos colegas com TEA, após questionamento do professor.

“Eu brinquei com F. porque ninguém queria brincar com ele.” Outra criança respondeu: “não brinco porque não gosto dele”. Nisso, as demais rebatem dizendo, por exemplo: “mas eu gosto dele, só não queria hoje”. Uma terceira criança diz que não gosta de F. e que “ele atrapalha”. (DIÁRIO DE CAMPO, sala amarela, 25 mai. 2019).

Parte das crianças demonstrava dificuldade para interagir com F., pois a falta de comunicação as afastavam dele.

As investigações nesse período também apontaram para limitações quanto às atividades propostas em aula. A abordagem pedagógica utilizada nas aulas de educação física possivelmente contribuiu para a invisibilidade das crianças com TEA. Nesse sentido, as dinâmicas não se mostraram adequadas como práticas pedagógicas lúdicas.

Feitas essas análises, e levando em consideração as relações entre os pares, foi elaborado para o segundo momento da investigação um roteiro de observação a partir da reorganização do ambiente das aulas de educação física com a utilização de elementos visuais e rodas de conversa.

O ambiente foi remodelado para identificar os pontos fortes de cada criança durante as brincadeiras e para avançar nos pontos mais frágeis, priorizando as necessidades das crianças com TEA. Assim, as sugestões iniciais focaram mais as brincadeiras com os objetos do que com os colegas. No Diário de Campo há o registro desta fala de um dos pequenos: “Trazer mais brinquedos como bonecas e casinhas” (Diário de Campo, sala vermelha, 25 jun. 2019).

As ações sugeridas no início das rodas de conversa geraram debates entre as crianças, conforme registrado no Diário de Campo:

Uma menina afirma não gostar de brincar com a criança com TEA. Outras duas crianças rebatem o argumento, dizendo que não brincaram com a criança autista porque não queriam brincar naquele momento, mas que gostavam dela. Além disso, outros meninos também afirmaram que têm medo ou que se afastam da criança autista por ficarem assustados quando ela movimentava repetidamente as mãos (estereotípicas). (DIÁRIO DE CAMPO, 25 jun. 2019).

Na maior parte das vezes, quando eram desafiadas a não brincarem sozinhas, as crianças inicialmente escolhiam como parceiros os colegas sem deficiência.

A criança com Transtorno Opositor Desafiador (TOD) procurava alguma colega para ser sua parceira, mas, uma vez que seu convite era refutado, ela batia nessa colega e partia para outra. Esse fato ocorreu com frequência. Três crianças falaram que não gostam da amiga que bate. (DIÁRIO DE CAMPO, sala vermelha, 25 jun. 2019).

Assim, é possível notar que a indiferença fazia parte do contexto do grupo. O vínculo entre as crianças ainda era frágil, talvez pela falta de um trabalho mais efetivo para a compreensão de suas necessidades.

Em outro momento, a fala de uma das crianças demonstrou que o ambiente de diálogo ao final da aula contribuía para a proposta das atividades lúdicas: “Uma menina respondeu que não gostou de nada, e depois falou que gostou, e as demais crianças fizeram sinal positivo com a cabeça” (Diário de Campo, sala verde, 25 jun. 2019).

Do mesmo modo, a aproximação gerada pelas rodas fazia com que os meninos e meninas notassem a criança com TEA como ator social, fazendo parte do grupo: “Uma menina diz que é preciso colocar corda para brincar, outra fala para deixar o J. na roda e brincar de pega-pega com ele” (DIÁRIO DE CAMPO, sala verde, 25 jun. 2019).

Os relatos colhidos também indicam o desentendimento em relação ao outro no espaço: “Uma menina diz: J. me empurrou durante a aula” (DIÁRIO DE CAMPO, sala verde, 25 jun. 2019). Assim como algumas das crianças se afastavam, outras percebiam que F.

era um sujeito que brinca: “Dois meninos propõem chamar F. para brincar” (DIÁRIO DE CAMPO, sala amarela, 25 jun. 2019).

As modificações nas práticas pedagógicas – como a adoção das rodas de conversa –, portanto, indicaram as intenções do professor ao mediar as relações entre as crianças nas aulas de educação física. “J. geralmente escolhe a mesma turma, mas hoje decidiu escolher um grupo diferente; talvez seja pelo desafio de brincar em duplas ou trios, talvez seja por escolha própria” (DIÁRIO DE CAMPO, 25 jun. 2019).

A aproximação entre as crianças ficava mais perceptível na medida em que elas percebiam melhor o colega com TEA e o mencionavam nas rodas de conversa, sugerindo brincadeiras: “Dois colegas sugerem que J. poderia brincar mais com eles” (Diário de Campo, salas vermelha e verde, 5 nov. 2019). Além disso, durante as vivências, as interações entre as crianças também contavam com a mediação do professor: “O professor vai até J. e tenta jogar com ele a bola grande e chama outras crianças para se juntarem na brincadeira” (DIÁRIO DE CAMPO, 5 nov. 2019).

Os elementos visuais utilizados pelo professor no início das aulas facilitaram o entendimento das crianças em relação à proposta das atividades, e ainda motivaram os pequenos com TEA a participarem ativamente das vivências:

As crianças dizem que foi legal brincar do lado de fora. Algumas pegam o material com as fotos (elementos visuais) e falam que é legal olhar as imagens dos objetos com os quais elas brincaram. O menino (J.) se aproxima do professor e diz: “Tio, agora eu sei o que você quer fazer na brincadeira”. (DIÁRIO DE CAMPO, sala vermelha, 5 nov. 2019).

Ao final das investigações, também foi possível notar que parte da equipe pedagógica percebeu a diferença no ambiente e fez sugestões para o professor quanto ao apoio oferecido à criança com TEA. “A orientadora educacional se aproxima para observar o final da aula e sugere que as crianças peguem na mão do professor para guiá-lo” (DIÁRIO DE CAMPO, sala verde, 5 nov. 2019).

Ficou evidente, com as indagações do professor, a postura de algumas crianças quanto a se aproximarem dos colegas com TEA para brincar, ou quanto a se afastarem deles – aqui, uma das possíveis justificativas é a de que as crianças com TEA, J. e F., eram mais altas do que as demais e faziam movimentos repetitivos com os braços, o que por vezes assustava seus pares. Outro ponto a se destacar em relação à aproximação entre elas é a ausência de uma rotina preestabelecida para as crianças com TEA, capaz de favorecer as interações em brincadeiras ou outras relações de comportamento social na escola – de maneira geral, essas crianças ficam ao lado das professoras mediadoras e, quando se aproximam das demais, realizam movimentos agitados ou não respondem à interação dos colegas da mesma faixa etária.

Mesmo com algumas dificuldades, a aproximação (interação e comunicação) entre as crianças nas aulas de educação física realizou-se, primeiramente, por meio da observação que elas passaram a fazer de seus colegas com TEA, tentando percebê-los como atores sociais, assim como elas. Em seguida, elas foram perdendo o medo que sentiam quando chegavam perto desses colegas, que as notavam e às vezes somente olhavam e perdiam o interesse. Tais aproximações de ambos os lados se deram a partir da iniciativa das rodas de conversa inicial e final, uma vez que os apontamentos do professor estimulavam que, nas brincadeiras, sempre existissem interações entre todos, indistintamente. Isso fez com que as crianças lidassem com conflitos internos e externos – em algumas rodas finais, houve debate entre os pequenos a respeito de não brincar com os colegas com TEA, estimulando, assim, reflexões sobre brincar com o outro ou ignorá-lo.

É importante observar que, nas rodas de conversa, as crianças puderam debater sobre suas relações, percebendo o outro tanto como um igual quanto como uma pessoa com características individuais. Dessa maneira, o processo de elaboração de um ambiente para todos vai tomando forma por meio da construção coletiva com as crianças, isto é, entendendo todas como sujeitos.

Durante as observações, as diferenças de gênero prevaleceram com maior frequência na sala amarela, que também foi a turma na qual ocorreram os maiores conflitos

quanto à participação da criança com TEA nas brincadeiras. Mesmo com as rodas de conversa, a divisão entre os grupos permaneceu em parte das aulas – embora houvesse a percepção das crianças da sala em relação à criança com TEA, a aproximação entre elas foi acontecendo após os debates na roda de conversa. O documento “Práticas cotidianas na educação infantil” (BRASIL, 2009) salienta que crianças pequenas constituem sujeitos marcados pelo pertencimento a diferentes classes sociais, gêneros, etnias. Essas relações afetam suas vidas, e, voltando ao contexto das aulas de educação física, devemos lembrar que historicamente elas promoviam atividades que costumavam separar meninos e meninas. Nesse sentido, Kishimoto e Santos (2016) apontam como as representações de gênero são produzidas desde a infância, sobretudo por meio de brinquedos e brincadeiras, e como essas concepções implicam relações de poder e se inscrevem nos corpos e nas identidades como marcadores sociais da diferença, contribuindo para as posições de submissão e de desvantagem econômica das mulheres em relação aos homens – e, neste caso, também das crianças com TEA.

### **Considerações finais**

O objetivo de tornar a escola para todos depende da ação dos sujeitos que atuam nessa instituição e demanda ações que facilitem a inserção de todas as crianças no ambiente da educação infantil – no caso desta pesquisa, no nível da pré-escola. Para se atenuar as situações de desigualdade – como as assimetrias nas relações entre as crianças com e sem deficiência –, são necessárias mudanças educacionais e no entendimento da noção de deficiência, que não pode mais estar embasada apenas no modelo biomédico imposto pela sociedade.

Durante a pesquisa buscou-se compreender o cenário das aulas de educação física e, a partir das observações descritas no Diário de Campo, suas implicações quanto à interação de crianças com TEA. As relações entre as crianças com e sem TEA ocupam a maior parte das observações do Diário de Campo, demonstrando como o ambiente

educacional pode reproduzir aspectos gerais da sociedade, como a invisibilidade das pessoas com deficiência.

Pôde-se constatar que as crianças com TEA participaram das atividades em grupo propostas nas aulas de educação física. Para tanto, foi necessária uma organização que enxergasse as possibilidades das pessoas com TEA, suas potencialidades, criando condições que favoreçam a superação de suas barreiras e a sua interação na sociedade – de modo que a criança, por mais que apresente dificuldades de interação e comunicação, tenha instrumentos que lhe deem apoio para vencer obstáculos como o da invisibilidade. Os registros no Diário de Campo indicaram relações de assimetria nas aulas de educação física, assim como possibilidades de participação de todas as crianças, independentemente de suas diferenças individuais. Desse modo, pudemos inferir que a prática reflexiva como direcionamento das ações do professor colaborou para repensar o objeto de estudo e para diminuir as desigualdades em torno das ações apresentadas e verificadas nas aulas.

De modo geral, esta pesquisa empreendeu um processo de desconstrução de práticas pedagógicas preestabelecidas nas aulas de educação física na escola pesquisada e iniciou o desenvolvimento de interações entre os pares, possibilitando em parte a compreensão das diferenças individuais no contexto educacional. É importante salientar que os elementos visuais e as rodas de conversa utilizados para facilitar a comunicação e a interação ainda integram a rotina das aulas de educação física na escola investigada, contribuindo para a aprendizagem de todos. As indagações propostas para as aulas de educação física e as reflexões com as crianças contribuíram para a construção efetiva de ambientes lúdicos e, até certo ponto, para a diminuição das desigualdades nas aulas. Portanto, o trabalho pedagógico do professor de educação física não é uma tarefa fácil, exigindo conhecimentos sobre os transtornos, sobre a infância e sobre a criança, além do entendimento de didática e a formulação de estratégias que o apoiem no seu ofício.

Trabalhos que abordam o tema nas instituições educacionais o fazem tendo como base uma criança, ou uma sala, e tratam de comunicação, de formação e de estratégias de ensino. Nessa direção, apresentou-se um recorte do cenário das aulas de educação

física em uma escola de educação infantil a partir de observações em Diário de Campo, contribuindo para reflexões acerca da criança com TEA no ambiente escolar e possibilitando meios para a aproximação das diferenças na instituição educacional – rompendo os limites das aulas de educação física propriamente ditas e respeitando os direitos das crianças, sobretudo no que diz respeito à sua participação e às suas escolhas nas vivências com as turmas das quais fazem parte. A pesquisa, no entanto, está longe de esgotar o tema, e faz-se necessário compreender outros cenários e promover outros debates.

## Referências

- BELL, J. **Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BEZ, M. R.; PASSERINO, L. M. Ação mediadora com comunicação alternativa na promoção de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 17., 2014, Fortaleza. **Anais...** Livro 3. Fortaleza: UECE, 2014. p. 715-727.
- BICHARA, I. D.; FIAES, C. S. Brincadeira de faz de conta em crianças autistas: limites e possibilidades numa perspectiva evolucionista. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 14, n. 3, 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2009000300007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2009000300007&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 20 jan. 2019.
- BOSA, C.A.; SANINI, C.; SIFUENTES, M. Competência social e autismo: o papel do contexto da brincadeira com pares. **Psicologia**, Brasília, DF, v. 29, n. 1, p. 99-105, jan./mar. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722013000100012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722013000100012) Acesso em: 20 jan. 2019.
- BRACCIALLI, L. M. P.; FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. A análise de dissertações e teses em educação e educação física sobre estratégias de ensino e recursos pedagógicos para inclusão do aluno com deficiência. **Conexões**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 98-116, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/ar>

ticle/view/8640657 Acesso em: 20 jan. 2019.

BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares.** Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC. SEB: UFRGS, 2009.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CAETANO, S. C. *et al.* (org.). **Autismo, linguagem e cognição.** Jundiaí: Paco, 2015.

CAETANO, U. da S. **Intervenções lúdicas na Educação Infantil: possibilidades e dificuldades de interação e comunicação de crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA) em aulas de educação física.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2020.

CHICON, J. F. *et al.* **A brincadeira de faz de conta com crianças autistas.** **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 581-592, abr./jun. 2015.

CHICON, J. F. *et al.* **Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo.** **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, DF, v. 41, n. 2, p. 169-175, 2018.

CHICON, J. F.; SÁ, M. G. S.; SIQUARA, Z. O. **Representação simbólica e linguagem de uma criança com autismo no ato de brincar.** **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 37, n. 4, p. 355-361, 2015.

CHICON, J. F.; SIQUEIRA, M. F. **Educação física, autismo e inclusão: ressignificando a prática pedagógica.** Várzea Paulista: Fontoura, 2016.

CIOLA, J. C. B.; FONSECA, M. E. G. **Adaptações curriculares e propostas de trabalho para crianças com autismo na perspectiva educacional: o programa Teacch: estrutura e formas de aplicação na realidade brasileira.** v. 2. Pirassununga: APAE, 2010.

DIESEL, D.; FALKENBACH, A. P.; OLIVEIRA, L. C. **O jogo da criança autista nas sessões de psicomotricidade relacional.** **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 31, n. 2, p. 203-2014, jan. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4013/401338541014>.

pdf Acesso em: 15 jul. 2018.

ELIAS, M. D. C. **Pedagogia Freinet: teoria e prática**. Campinas: Papyrus, 1996. (Práxis).

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Formação de professor de educação física para inclusão de alunos com deficiência. **Poiesis Pedagógica**, Catalão, v. 12, n. 1, p. 94-109, jan./jun. 2014a. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/31209> Acesso em: 15 jan. 2019.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: etapas para o planejamento de um programa de formação para prover o professor. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2.; [e] CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., 2011, Águas de Lindóia. **Anais 2...** São Paulo: Unesp: Prograd, 2014. p. 9.242-9.254. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/141569> Acesso em: 15 jan. 2019.

FREITAS, A.; GIMENEZ, R. **Educação física inclusiva na educação básica: reflexões e propostas e ações**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015.

GHEDIN, E.; FRANCO, M.A. S. A reflexão como fundamento do processo investigativo. *In*: GHEDIN, E.; FRANCO, M.A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 103-126.

KISHIMOTO, T. M.; SANTOS, M.W. dos (org.). **Jogos e brincadeiras: tempos, espaços e diversidade**. São Paulo: Cortez, 2016.

LIMA, H. R. de; VIANA, F. C. Importância da educação física para inserção escolar de crianças com transtorno do espectro autismo (TEA). **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 10, n. 11, p. 261-280, nov. 2016. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/espectro-do-autismo?pdf=6074>. Acesso em: 15 jan. 2019.

LUZ, K. C. Produção científica sobre a educação do aluno com transtorno espectro autismo (TEA). *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO

NO CONTEXTO POLÍTICO CONTEMPORÂNEO: CENAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 18., 2016, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá: UFMT, 2016. p. 1.0355-1.0365. Disponível em: [https://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233\\_9972\\_36480.pdf](https://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233_9972_36480.pdf) Acesso em: 15 jan. 2019.

MATTOS, L. K.; NUERNBERG, A. H. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 129-142, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1989> Acesso em: 15 jan. 2019.

MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf> Acesso em: 15 maio 2019.

MIRANDA, R. A. W. R. Ação docente do regente de educação física e a inclusão: modos de ser e de se relacionar no cotidiano escolar. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17., 2014, Fortaleza. **Anais...** Livro 3. Fortaleza: UECE, 2014. p. 866-870. Disponível em: <http://www.uece.br/eventos/xviiendipe/> Acesso em: 21 jan. 2019.

RODRIGUES, E. A. F.; VIEIRA, L. B. A inclusão escolar do aluno autista: as contribuições das aulas de educação física. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 10, p. 154-171, nov. 2016.

SÁ, K. R. Diferença geracional: em busca de outras lentes para enxergar a infância. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 20.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 7., 2017, Goiânia. **Anais...**: democracia e emancipação. Desafios para a educação física e ciências do esporte na América Latina. Goiânia: UFG, 2017. p. 2.279-2.283. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1zO-dXU0QN9oIjHKDtPv7BDccJSV0HdF8P/view> Acesso em: 15 jan. 2019.

SANTOS, E. C. A produção de materiais para o trabalho educativo com a criança com autismo. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17.,

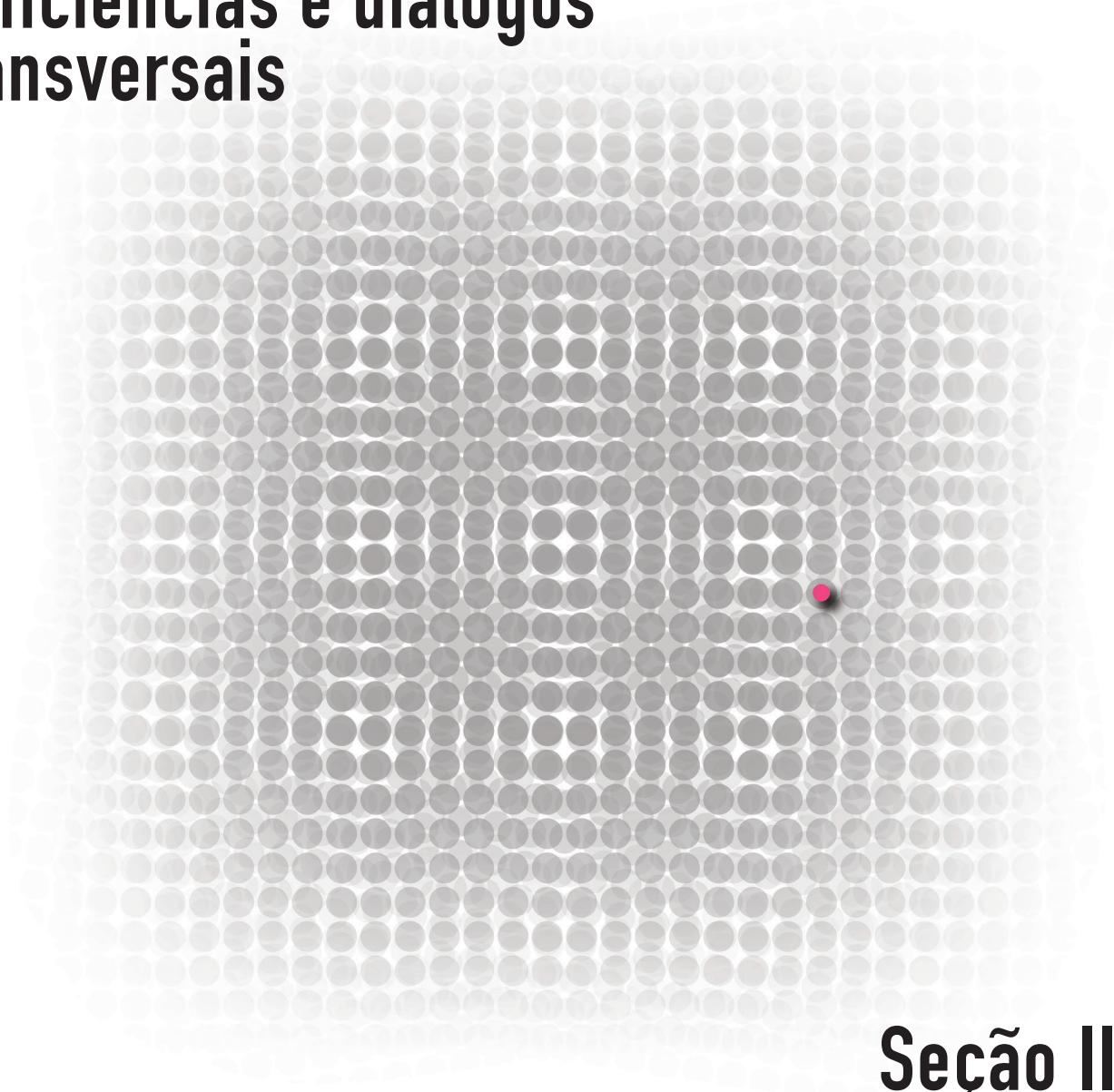
2014, Fortaleza. **Anais...** Livro 3. Fortaleza: UECE, 2014. p. 566-570. Disponível em: <http://www.uece.br/eventos/xviiendipe/> Acesso em: 21 jan. 2019.

SANTOS, J. M.; SOUSA, M. S. B. O.A contribuição da educação física no desenvolvimento integral do aluno com transtorno do espectro autista – TEA. *In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA*, 8., 2016, Imperatriz. **Anais...** Imperatriz: UFMA, 2016. p. 1-8. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/24806> Acesso em: 15 jan. 2019.

TAMBARA, M. P. **A percepção de mães de crianças diagnosticadas com o transtorno do espectro autismo (TEA) a respeito das primeiras experiências escolares de seus filhos na Educação Infantil: um estudo construído a partir das narrativas.** 2016. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. (QUESTÕES DA NOSSA ÉPOCA; v. 48).

# Outros olhares sobre deficiências e diálogos transversais



**Seção III**



## **EDUCAÇÃO DO CAMPO E ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA – DELINEAMENTO DO DEBATE ACADÊMICO<sup>1</sup>**

Cristiane Lopes Rocha de Oliveira

### **Introdução**

A Educação do Campo surge como resultado da atuação de diferentes movimentos e organizações sociais engajados em questões relacionadas à população do campo, no intuito de reconhecer a identidade desses sujeitos como construtores de sua própria história. Diretamente vinculada a esse protagonismo, a modalidade foi conquistada por meio de lutas e resistências em busca de assegurar o direito dessa população a uma educação contextualizada, crítica, permeada por saberes populares e conforme com os conhecimentos científicos (SANTOS, 2017).

Para Santos (2008), trata-se de um projeto educativo que tem como princípios fundamentais a tríade campo, políticas públicas e educação. Dessa forma, como aponta Caldart *et al.* (2013), a Educação do Campo assume as premissas da Educação Popular, a partir de bases dialógicas, reconhecendo a validade dos diferentes saberes; o trabalho como princípio educativo, imprescindível para a transformação do atual modelo de desenvolvimento econômico; a luta pela terra, pelo direito à permanência dos povos do campo em seu território; e a defesa da agroecologia, com uma agricultura que respeite o meio ambiente e a vida.

Em relação à sua concepção fundamental, a diversidade de identidades e sujeitos está presente no Decreto nº 7.352/2010 da Constituição, sendo abarcados

---

<sup>1</sup> Este capítulo é um desdobramento da minha pesquisa de doutorado em andamento pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), que tem como ponto central debater as interseções presentes entre Educação Especial e Educação do Campo.

agricultores, pescadores, ribeirinhos, assentados, índios e comunidades quilombolas, entre outros (BRASIL, 2010). Pensando nas interseccionalidades presentes no contexto da Educação do Campo, este capítulo apresenta como esses direitos educacionais têm sido pensados quando se entrelaçam com a Educação Especial, uma vez que a população do campo abrange pessoas com deficiências de diferentes especificidades e necessidades educativas, bem como com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Para isso, partiu-se de um estudo inicial<sup>2</sup> da produção acadêmica sobre essas questões encontrada em bancos de dissertações e teses, tendo como objetivo verificar a presença de interseccionalidades entre a Educação Especial e a Educação do Campo – sem abordar, neste momento, discussões sobre as concepções de Educação do Campo e de deficiência. O trabalho de Nozu *et al.* (2018) fez essa análise a partir da produção científica no período de 1994 a 2008; este capítulo, além de apoiar e reafirmar suas assertivas, tem como diferencial a apresentação dos marcos legais e educacionais que poderiam ter impulsionado os estudos nessa área de forma concomitante.

Referentes a essa interseccionalidade, há poucos documentos e políticas educacionais. Como destaques, têm-se a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (BRASIL, 2002); a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que apresenta um conjunto de princípios e de procedimentos das escolas do campo voltados à Educação Especial (BRASIL, 2008); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/Secadi, 2012), que apresenta a necessária interconexão da Educação Especial com a Educação Indígena, do Campo e Quilombola, assegurando recursos, serviços e atendimento educacional especializado (AEE); e o Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae), cujas metas visam estimular as intersecções entre a Educação Especial e a Educação do Campo, oferecendo também recursos, serviços e AEE (BRASIL, 2010).

---

2 Este capítulo é parte de pesquisa de doutorado em curso pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

No Brasil, a educação é um direito social e inerente a todos, como consta na Constituição de 1988. A Educação do Campo e a Educação Especial sobrepujam a padronização em busca de um ideal e avultam o direito por uma educação pública de qualidade que respeite as múltiplas identidades.

## **Percursos metodológicos**

Optou-se por desenvolver uma pesquisa bibliográfica e, de acordo com Garcia (2016), isso se dá realizando-se interpretações e análises das informações alcançadas sobre determinado assunto, tema ou problema posto como objeto.

Para verificar a produção acadêmica sobre a interface supracitada, foram buscadas dissertações e teses referentes ao período de 2011 a 2020 publicadas nos bancos de dados eletrônicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict).

Após essa coleta, foi realizada a sistematização das variáveis em categorias, posteriormente interpretando-as e analisando-as, a fim de organizar as informações obtidas. Salienta-se que este trabalho tem como destaque a Educação Especial, e a discussão a respeito dos materiais encontrados foi efetivada por meio da análise de conteúdo, explorando-se e integrando-se qualitativamente as informações obtidas (MORAES, 1999).

No catálogo de teses e dissertações da Capes e do Ibict, ao serem utilizados os descritores e o filtro do período – no qual vários princípios dos direitos à Educação Especial já estavam solidificados nas políticas educacionais<sup>3</sup>, obteve-se como resultado o somatório de 6.855 trabalhos. Posteriormente, a partir da leitura dos títulos, dos resumos e das palavras-chave, 87 deles foram pré-selecionados, sendo eleitos finalmente 40 trabalhos, por sua adequação à temática definida neste projeto<sup>4</sup>.

---

3 Como destaques, têm-se o Decreto nº 7.611/2011; o Decreto nº 7.612/2011; a Lei nº 13.005/2014 e a Lei nº 13.146/2015.

4 Deve-se considerar que tal pesquisa ocorreu entre 15 de novembro de 2021 e 11 de janeiro de 2022, sendo esperadas algumas variações nos resultados, decorrentes de dissertações e teses que, porventura, possam ter sido disponibilizadas na plataforma da Capes e Ibict em período posterior ao supracitado.

Como parâmetro de refinamento das dissertações e teses, priorizaram-se aqueles que retratavam a Educação Especial e a Educação do Campo de forma concomitante, citando oportunas políticas educacionais em seu desenvolvimento. No Quadro I, a seguir, ilustra-se a relação dessa produção acadêmica coletada entre 2011 e 2020.

Quadro I – Ano de publicação de dissertações e teses (2011-2020)



Fonte: A autoria própria (2022).

Entre os trabalhos encontrados, nota-se um número maior de publicações em determinados períodos, como apontado no quadro, havendo seis trabalhos nos anos de 2011, 2017 e 2020 e cinco trabalhos no ano de 2014. Observa-se, também, a maior incidência de dissertações, sendo 28 em relação a 12 teses. Nessas 28 dissertações encontradas, são 19 mestrados em Educação (67,9%), três mestrados em Ciências (10,7%), dois mestrados em Educação Agrícola (7,1%), um mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (3,6%), um mestrado em Teologia (3,6%), um mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional (3,6%) e um mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos (3,6%). Das 12 teses encontradas, oito são referentes a

doutorados em Educação (66,7%) e quatro a doutorados em Educação Especial (33,3%).

No campo das políticas públicas nacionais, destaca-se o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), sob a direção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), que oferece suporte a instituições com cursos de licenciatura em Educação do Campo, objetivando assegurar a formação de educadores para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em escolas do campo (BRASIL, 2015). Sob a mesma perspectiva, várias instituições federais e estaduais de Ensino Superior foram convidadas a apresentar propostas para a implementação de cursos de licenciatura em Educação do Campo, que deveriam oferecer formação docente inicial por meio de habilitações em áreas de conhecimento como Ciências Humanas, Letras e Artes, Ciências da Natureza e Matemática (CARVALHO, 2017). Atendendo ao Edital MEC/Sesu/Setec/Secadi nº 2/2012, foram implantados 42 novos cursos de licenciatura em Educação do Campo em várias instituições brasileiras de Ensino Superior, o que pode ter interferido nas pesquisas sobre as intersecções entre Educação Especial e Educação do Campo de 2011 a 2020.

Quanto às universidades que fomentaram as pesquisas em análise, a Tabela I apresenta a distribuição das dissertações e das teses oriundas das Instituições de Ensino Superior (IES) no período.

Tabela I – Distribuição das dissertações e das teses de acordo com a IES entre 2011 e 2020

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (IES)	NÚMERO DE DOCUMENTOS	
	DISSERTAÇÕES	TESES
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	5	0
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj)	0	2
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	0	1
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	1	4
Universidade Estadual Paulista (Unesp)	1	0
Universidade de São Paulo (USP)	0	1
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)	1	0

Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)	1	0
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)	1	0
Faculdades EST	1	0
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	1	0
Universidade Federal de Santa Maria (Ufsm)	1	0
Universidade Estadual de Londrina (UEL)	1	0
Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)	1	1
Universidade Federal da Bahia (Ufba)	1	0
Universidade Federal do Amazonas (Ufam)	0	1
Universidade do Estado do Pará (Uepa)	2	0
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	8	1
Universidade de Brasília (UnB)	1	0
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	1	0
Universidade Estadual de Roraima (Uerr)	1	0
Total	29	11

Fonte: Autoria própria (2022).

Pode-se observar que várias universidades que atenderam ao Edital MEC/Sesu/Setec/Secadi n° 2/2012 (BRASIL, 2012) possuem dissertações e teses que abordam a Educação Especial e a Educação do Campo de forma concomitante. Ainda de acordo com a Tabela 1, destacam-se os números das seguintes instituições: a UFGD, com nove trabalhos, a UFSCar e a UFRRJ, com cinco trabalhos cada.

Vale destacar que a UFGD possui o curso de licenciatura em Educação do Campo, com duas habilitações: Ciências da Natureza e Ciências Humanas presencial, com regime de alternância. A UFRRJ também possui o curso, com habilitação em Ciências Humanas (História e Sociologia); já a UFSCar possui o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo, criado em 2010 com o objetivo principal de proporcionar um espaço de discussão de estudos e pesquisas sobre a educação do e no campo, incluindo suas relações com as práticas das camadas populares, os movimentos sociais e a luta pela terra.

A instituição também oferece uma especialização em Educação no Campo.

Quanto aos temas e às propostas das pesquisas, nota-se uma diversidade de questões e problemáticas abordadas. Inicialmente, as categorias foram construídas atentando-se ao público-alvo do campo investigado pelos autores. Doze trabalhos analisaram a Educação Indígena: Coelho (2011), Sá (2011), Secin (2011), Souza (2011), Sousa (2013), Lima (2013), Correia (2013), Silva (2014), Rodrigues (2014), Sá (2015), Mattoso (2016) e Portela (2019). Dois trabalhos pesquisaram em locais de assentamentos: Soares (2011) e Silva (2017). Dois trabalhos investigaram sobre as comunidades quilombolas: Mantovani (2015) e Gabriel (2020). E dois trabalhos averiguaram em regiões ribeirinhas e de florestas: Fernandes (2015) e Almeida (2018).

Os demais autores analisaram o público da Educação do Campo de forma geral, e seus trabalhos foram reunidos em outros agrupamentos. Dessa forma, os trabalhos a seguir foram categorizados a partir das temáticas que os autores abordaram. Dois deles analisaram a educação de jovens e adultos, Gonçalves (2014) e Batista (2016); outros dois pesquisaram no Ensino Superior, Lopes (2014) e Anjos (2016); e 11 trabalhos se dedicaram ao público da Educação Básica, Antunes (2012), Ottonelli (2014), Palma (2016), Kühn (2017), Nozu (2017), Oliveira (2017), Raiol (2017), Lozano (2019), Polidoro (2019), Vieira (2020) e Eloy (2020). Por fim, ainda sete trabalhos analisaram questões relativas aos dispositivos político-normativos e aos indicadores educacionais que contemplam tanto a Educação Especial quanto a Educação do Campo: Marcoccia (2011), Souza (2012), Negrão (2017), Correia (2019), Vicosi (2020), Ribeiro (2020) e Festa (2020).

Doze trabalhos pesquisaram as interfaces entre a Educação Especial/inclusiva e a Educação Indígena. Coelho (2011) investigou a constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá e os processos de interação e comunicação entre a família e a escola. Em seus resultados, a autora aponta as barreiras linguísticas enfrentadas pelos indígenas surdos, a falta de formação adequada dos gestores escolares e dos professores no que diz respeito ao reconhecimento dessas identidades, e a carência de recursos materiais pedagógicos específicos.

Na mesma linha, Sá (2011) identificou a deficiência visual entre os alunos indígenas Guarani-Kaiowá do sul do estado de Mato Grosso do Sul, abrangendo a região da Grande Dourados, e as ações de gestão escolar para a efetivação da inclusão educacional dessa população. Em seus estudos, evidencia-se a realidade vivida pelos povos indígenas sinalizando a ausência de uma articulação entre áreas diversas da ciência: saúde, educação (políticas públicas e gestão) e Educação Especial.

Secin (2011) retratou a diversidade visual dos alunos culturalmente plurais da escola brasileira, expressa, em termos ecológicos, nos seus distintos modos de ver e interagir com o mundo. A pesquisa, que aproxima as áreas da educação e da saúde, apontou que há muitos obstáculos para uma equidade em termos de promoção, proteção e recuperação da saúde visual indígena. Por fim, foram indicadas as dificuldades físicas e pedagógicas de acolher alunos tão singulares.

Souza (2011), por sua vez, investigou a infância e as condições de vida da criança indígena Guarani-Kaiowá com deficiência em aldeias da região da Grande Dourados, mapeando as políticas sociais e o acesso à saúde e à educação. Os dados obtidos indicaram que os direitos fundamentais sociais têm sido negados para as crianças indígenas com e sem deficiência, e que a maioria vive em condições precárias e está fora da escola.

No trabalho de Sousa (2013), foi analisada a oferta do AEE para surdos nas salas de recursos multifuncionais no contexto das escolas indígenas do município de Dourados, em Mato Grosso do Sul. Sob esse viés, a autora apontou a importância de uma formação adequada dos profissionais da educação para lidar com a questão da deficiência, além de destacar a precariedade desses espaços para atender o público referido.

Na mesma perspectiva, Lima (2013) pesquisou as formas de comunicação e de inclusão da criança surda indígena no contexto familiar e escolar das aldeias Bororó e Jaguapiru, também em Dourados. Reforçou-se a importância da troca de saberes entre todos os envolvidos – a família, os professores e a gestão escolar – no sentido de criar condições favoráveis à aprendizagem ao longo do desenvolvimento linguístico, cognitivo e sociocultural dessas crianças.

Por sua vez, Correia (2013) analisou as práticas de inclusão existentes entre os indígenas da etnia Pankararé, discutindo os vínculos sociais básicos que se estabelecem nas redes geradas na “coMvivência”. De acordo com a autora, essa é a prerrogativa para que o ser humano viva em sociedade, uma vez que se trata de viver com e para o outro, considerando a sua alteridade e a cultura da diversidade. Os dados coletados evidenciaram que as práticas inclusivas acontecem nos vínculos sociais que configuram os espaços afetivo, cultural e público, sendo frutos dos processos gerados pela própria experiência. Conclui-se, portanto, que essa rotina pode conduzir o indígena com deficiência a uma verdadeira inclusão.

Silva (2014), em conjunto com os professores que atuam no AEE das escolas indígenas de Dourados, desenvolveu um programa de formação continuada para investigar as ações pedagógicas presentes nesses espaços, além de analisar os impasses, os obstáculos e os desafios do AEE e da inclusão escolar. O autor postula que são muitas as dificuldades enfrentadas nas escolas estudadas, como espaço físico inadequado; carência de recursos e de materiais didático-pedagógicos na língua Guarani; ausência de uma língua de sinais em Guarani; obstáculos na avaliação das necessidades específicas; e falta de uma formação continuada e específica para o contexto da aldeia.

Rodrigues (2014) também avalia a educação inclusiva em uma escola indígena, desta vez do povo Tikuna na região do Alto Solimões, no estado do Amazonas. O enfoque foi no trabalho realizado com os discentes que possuem necessidades educacionais especiais (NEE) na Escola Municipal Indígena Ebenezer. Analisou-se a questão da influência da educação inclusiva no contexto educativo indígena, sob a perspectiva de seu convívio social e de práticas pedagógicas escolares alternativas. Dessa forma, foi percebido que as principais dificuldades da escola estão associadas à falta de recursos e de infraestrutura, bem como à ausência de investimentos na formação continuada dos docentes. Contudo, foram notadas atitudes de solidariedade que caminham, paulatinamente, em direção à inclusão.

Sá (2015) objetivou analisar e compreender a relação entre a educação especial e a educação escolar indígena na Terra Indígena Araribá, em São Paulo. Os resultados revelaram que, no contexto concreto das comunidades indígenas estudadas, as intersecções entre a Educação Especial e a educação escolar indígena ainda não foram efetivadas. A partir dos dados apresentados pelo Censo Escolar, a autora constatou um aumento significativo do número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas indígenas de todo o país. Entretanto, verificou-se que apenas uma pequena parcela desses alunos recebe algum tipo de atendimento oferecido pela Educação Especial, o que revela que as escolas indígenas não têm recebido real atenção do poder público.

Mattoso (2016) avaliou a visão funcional e o desenvolvimento global de crianças indígenas Guarani-Kaiowá com paralisia cerebral, na faixa etária de 0 a 5 anos, pertencentes às aldeias de Dourados. Os resultados indicaram que as crianças indígenas com suspeita de deficiência visual não passam por avaliação oftalmológica ou qualquer outra análise do sistema funcional da visão, confirmando a ausência de um programa de intervenção precoce. Ademais, são feitas reflexões sobre dificuldades e necessidades específicas desses educandos, incluindo a adaptação de recursos e outros materiais que potencializam as oportunidades de aprendizagem.

Já Portela (2019) investigou o processo de construção da identidade profissional dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais de uma escola estadual indígena em Roraima, tomando como referencial de análise a teoria histórico-cultural. Assim, foi constatado que os docentes dessa instituição lidam com muitas dificuldades e se sentem inseguros e despreparados para a articulação plena da inclusão no espaço escolar, o que reflete na sua construção identitária.

A Educação Especial em assentamentos foi objeto de pesquisa de outros dois trabalhos, de Soares (2011) e Silva (2017). A primeira autora discutiu a invisibilidade das pessoas consideradas deficientes residentes desses locais, abordando a carência de informações estatísticas, educacionais e científicas. Já a pesquisa do segundo autor teve como público-alvo pessoas que vivem em projetos de assentamentos da reforma agrária

localizados na região de Conceição do Araguaia, no Pará. Analisou-se a implementação de políticas públicas de Educação Especial no âmbito da Educação do Campo, verificando as condições de escolarização dos estudantes. Os dados encontrados apontaram a escassez de uma produção científica que aborde essa relação entre as duas modalidades educativas, o que resulta em um silenciamento histórico.

Mantovani (2015) analisou a educação de pessoas com deficiência que vivem em comunidades remanescentes de quilombos no estado de São Paulo. Como resultados, apontam-se a evasão escolar, os avanços na legislação e o enfrentamento de diferentes adversidades para se chegar à escola e nela permanecer. Segundo os dados revelados, é recente a preocupação com a educação desse público, o que confirmaria o silenciamento.

Gabriel (2020) também teve como objeto de sua pesquisa as comunidades quilombolas, visando caracterizar a execução das políticas públicas de Educação Especial no contexto da educação inclusiva e sua conexão com a Educação do Campo/Quilombola em uma escola pública municipal de Posse, em Goiás. Foi atestado que o ensino ocorre de forma precária, mediante a observação das dificuldades dos alunos em relação à linguagem.

Por sua vez, Fernandes (2015) analisou o processo de escolarização do alunado da Educação Especial que frequenta as escolas das comunidades ribeirinhas, vinculadas ao sistema municipal de ensino em Belém, no Pará. Os resultados demonstram que não há produção acadêmica que envolva a temática dessa tese; os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apresentaram a redução de matrículas de alunos com NEE que moravam e estudavam no campo e dos que moravam no campo e estudavam na cidade. Mais uma vez, é notório o descaso com a questão.

Almeida (2018) também investigou a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas do campo de comunidades situadas em estradas e florestas e às margens de um rio em Presidente Figueiredo, no Amazonas. Nessa análise, salientou-se a importância da valorização das identidades do campo e das pessoas com deficiência, permeada por um sentido humanizador, além da necessidade de políticas públicas educacionais inclusivas.

Os trabalhos que abordaram as interfaces entre Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial foram dois. Gonçalves (2014) analisou a situação educacional da pessoa jovem e adulta com deficiência no campo a partir de um projeto desenvolvido em dois assentamentos paulistas. A falta de produções acadêmicas que discutem essas áreas, sobretudo as três de forma entrelaçada, é resultado da latente exclusão social. Batista (2016), por sua vez, investigou e descreveu os saberes culturais de jovens e adultos com deficiência de comunidades das ilhas do município de Abaetetuba, no Pará, buscando compreender como se dá o processo de aprendizagem.

Em relação ao Ensino Superior, também foram encontrados dois trabalhos. Lopes (2014) desenvolveu uma pesquisa-intervenção com estudantes do curso de licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília (UnB), a fim de promover a construção conjunta de possibilidades para uma Educação do Campo inclusiva em suas comunidades. Como resultado de seu trabalho, compreendeu-se a abordagem interessante que conduz à formação de professores na temática da educação inclusiva, o que propicia a transformação de concepções e a construção de possibilidades para a teoria e a prática nos contextos específicos aos quais os participantes pertencem.

Já Anjos (2016) teve como objetivo desvelar e problematizar a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), apontando a invisibilidade de ambas as áreas.

No contexto da Educação Básica, foram encontrados dez trabalhos que trabalhassem com esse público. A pesquisa de Antunes (2012), realizada em uma escola básica do campo em Teresópolis, no Rio de Janeiro, visou compreender o processo de inclusão de pessoas com deficiência intelectual a partir da relação entre deficiência, escola e construção do conhecimento. A autora ressaltou a importância de políticas públicas nesse processo. Ottonelli (2014), de igual modo, procurou conhecer a realidade dos alunos inclusos em escolas camponesas, discutindo as suas dificuldades e verificando se a rede de atendimento à qual têm acesso auxilia no seu desenvolvimento.

Palma (2016) também analisou o AEE desenvolvido em escolas básicas do campo em um município do interior de São Paulo, destacando a importância de uma mudança atitudinal da sociedade escolar ao considerar o aluno com deficiência no ensino regular, além de reforçar a importância da família nesse processo.

Na pesquisa de Kühn (2017), foi investigada a oferta e a organização da Educação Especial em uma escola do campo da rede municipal de ensino de Santa Maria, no Rio Grande do Sul. Certificou-se que a deficiência intelectual é a condição de maior incidência no contexto investigativo de seus estudos, o que ressalta a importância do reconhecimento das singularidades do AEE em escolas do campo.

Quanto às práticas discursivas e não discursivas de articulação entre a Educação Especial e a Educação do Campo, Nozu (2017) analisou o contexto de uma rede municipal de ensino de Paranaíba, em Mato Grosso do Sul. Suas conclusões revelaram o desafio emergente na construção de um vínculo entre as referidas modalidades educacionais que atenda a necessidades específicas e a diferenças socioculturais, etárias, étnico-raciais, de gênero e de origem, entre outras.

Oliveira (2017), por sua vez, investigou o processo de inclusão na educação profissional agrícola do Centro de Ensino Integrado Agroecológico Barão de Langsdorff, no município de Magé, no Rio de Janeiro. Os sujeitos da pesquisa foram os docentes e os discentes da instituição, e realizou-se uma discussão que buscou contemplar como temáticas a educação profissional, o ensino agrícola, o Ensino Médio integrado e a educação inclusiva. Da mesma forma, Raiol (2017) analisou as práticas de letramento de duas pessoas com deficiência na região das ilhas do município de Belém, o que possibilitou constatar um grave distanciamento da instituição de ensino do contexto social descrito pelos entrevistados.

Lozano (2019), a partir da realização de um estudo de caso, investigou o processo de inclusão e a escolarização de alunos com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais de uma escola municipal do campo localizada no interior do estado de São Paulo. Como resultado, observam-se poucas ações efetivas sob o viés da inclusão,

além de uma atuação ineficaz dos gestores escolares no sentido de promover uma escola democrática para todos.

Polidoro (2019) objetivou compreender a oferta e a organização da modalidade de Educação Especial em uma escola do campo da rede municipal de ensino do município de Colatina, no Espírito Santo. Assim como os demais estudos apresentados, a autora identifica a precariedade na qualidade do ensino ofertado, o que prejudica o desenvolvimento escolar dos alunos do campo. No caso específico dos alunos com deficiência, urge a necessidade de um atendimento educacional individualizado, com o devido apoio pedagógico em sala de aula.

Vieira (2020) analisou os limites e as possibilidades de realização do AEE de acordo com a visão e as expectativas de dirigentes e professores da rede pública municipal de ensino que atuam na zona rural de Uberlândia, em Minas Gerais. Em sua discussão, o autor atestou que as escolas rurais têm sofrido com a falta de apoio do poder público municipal, sobretudo no que diz respeito à questão financeira, que tem levado as instituições a vivenciar a falta de recursos materiais e pedagógicos e de equipamentos, além de uma precariedade de sua acessibilidade arquitetônica. Foi demonstrado que o transporte escolar de alunos com deficiência física ou com mobilidade reduzida também necessita de reestruturação quanto à acessibilidade.

Ao analisar o processo de alfabetização dos alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais na Educação Básica, Eloy (2020) também apontou as limitações desse espaço. Em conclusão, percebe-se que a Educação Especial carrega a marca de um atendimento assistencialista e que a falta de instrumentos dificulta o processo de aprendizagem.

São oito os trabalhos encontrados que abordam os dispositivos político-normativos e os indicadores educacionais. Por meio da análise de dados documentais no âmbito das políticas públicas, Marcoccia (2011) elucidou algumas articulações entre a Educação do Campo e a Educação Especial, refletindo sobre as normativas necessárias à superação da desigualdade e da exclusão social. Já Souza (2012) mapeou e analisou os índices

de matrícula dos alunos com deficiência que residem no campo no estado do Paraná, partindo dos microdados do Censo da Educação Básica elaborado pelo Inep, do período de 2007 a 2010.

Negrão (2017), por sua vez, teve como objetivo principal caracterizar a implementação da Política Nacional de Educação Especial (PNEE), na perspectiva da educação inclusiva, na rede municipal de ensino de Abaetetuba, no Pará. Foi observado que, embora ocorram ações formativas para os docentes da Educação Especial, essas são esporádicas e transitam na superficialidade, daí a importância de políticas públicas direcionadas à educação inclusiva, bem como de políticas de formação continuada para a concretização e a consolidação da inclusão.

Sob a mesma perspectiva, Correa (2019) realizou uma análise dos indicadores educacionais a partir de dados oficiais da Educação Especial no campo na rede municipal de ensino de Corumbá, em Mato Grosso do Sul. Ribeiro (2020) também investigou os dispositivos político-normativos, os indicadores educacionais relacionados à inclusão de sujeitos camponeses e o AEE em escolas da região da Grande Dourados, no período de 2008 a 2018.

Vicosi (2020) evidenciou a implementação das políticas públicas de Educação Especial no âmbito da educação inclusiva, analisando sua interface com a Educação do Campo a fim de identificar os desafios de uma escola pública do campo no município de Conceição da Barra, no Espírito Santo, frente à proposta de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial. Como conclusão, corroborou-se a necessidade de avançar na construção de políticas públicas por meio do amplo diálogo e do debate com movimentos sociais, gestores escolares, professores, pais, estudantes e comunidade, de modo a assegurar uma escola inclusiva que atenda às necessidades de todos os sujeitos que estudam no campo.

Por fim, cita-se a pesquisa de Festa (2020), que verificou a presença da temática das interfaces entre a Educação Especial e a Educação do Campo a partir da produção acadêmica do contexto educacional brasileiro, no intuito de contribuir para o conheci-

mento desse fenômeno social. Na análise dos dados, a autora identificou três elementos constitutivos dessas intersecções: o protagonismo do sujeito em sua luta por direito; a invisibilidade; e a formação docente. As pesquisas acadêmicas confirmam que existe uma lacuna entre o ideal proposto no arcabouço normativo e a realidade precária das escolas do campo.

Como indicativo da análise realizada nos trabalhos supracitados, percebe-se que muitos autores apontam elementos negativos e/ou insatisfatórios na referida interseccionalidade. São exemplos a precariedade da formação dos professores; a carência de informações estatísticas e educacionais que tratem de forma concomitante as duas áreas; as dificuldades de acesso; os recursos materiais e pedagógicos insuficientes ou inexistentes; e a falta de articulação entre áreas diversas. Pode-se depreender que são latentes as marcas de descaso, preconceito e inferiorização que caracterizam ambas as modalidades da educação brasileira desde o seu surgimento histórico.

### **Considerações finais**

A partir do levantamento realizado, fica evidente a importância das pesquisas que abordam as intersecções entre a Educação Especial e a Educação do Campo considerando as diferenças e as pluralidades presentes nessas áreas, sob a perspectiva de um ensino significativo e consciente, que leve em conta as origens e/ou as barreiras do processo de aprendizagem.

Quanto aos resultados obtidos, foi verificado um pequeno número de dissertações e teses, publicadas entre 2011 e 2020, que apontavam a importância de estudos sobre a temática, no sentido de promover um debate sobre as diferenças e as desigualdades presentes nesses âmbitos escolares.

Em sua maioria, esses trabalhos advêm das regiões Sudeste e Centro-Oeste, com destaque para as instituições de ensino superior UFGD, UFSCar e UFRRJ. Cabe pontuar, novamente, que a UFGD possui o curso de licenciatura em Educação do Campo, com

duas habilitações, assim como a UFRRJ, com uma habilitação; e que na UFSCar há um grupo de pesquisa que investiga as referidas intersecções.

Foram vários os focos temáticos, envolvendo as relações entre Educação Especial/inclusiva e Educação Indígena, nos assentamentos, nas comunidades quilombolas e para os ribeirinhos e o público da EJA. Identificaram-se também trabalhos com o público da Educação Básica e do Ensino Superior, além de no âmbito das políticas públicas, voltados à análise de dados documentais.

Diversos autores evidenciaram o silenciamento histórico de pesquisas sobre essas interseccionalidades, reforçando a importância de considerar as particularidades dos sujeitos do campo e de avaliar suas diferentes necessidades, de modo a produzir atividades que garantam processos significativos de aprendizagem para todos – com a criação e a adaptação de materiais, prevendo formas de avaliação e aprimorando constantemente o fazer pedagógico.

Por fim, salienta-se a importância de uma política eminentemente democrática, com recursos financeiros e humanos que permitam assegurar uma educação de qualidade para todos por meio de melhorias na formação de professores; fomento de pesquisas; projetos e extensões dedicados às populações que vivem no campo; parcerias entre universidade e escola; qualificação profissional de apoio; e uma infraestrutura adequada, que considere a pluralidade e a diversidade.

## **Referências**

- ALMEIDA, L. S. C. **Educação inclusiva no campo: realidades e desafios no contexto escolar em Presidente Figueiredo no Amazonas**. 2018. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.
- ANJOS, C. F. **Realidades em contato: construindo uma interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo**. 2016. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

**ANTUNES, K. C.V. História de vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito. 2012. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.**

**BATISTA, M.V. M. B. Saberes culturais de jovens e adultos com deficiência de comunidades das ilhas de Abaetetuba-PA. 2016. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.**

**BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Prone-ra. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.html) Acesso em: 17 jan. 2022.

**BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Planalto Central, 2015.

**BRASIL. Ministério da Educação. Edital MEC/Sesu/Setec/Secadi nº 2/2012.** [Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo – Novo]. Brasília, DF: MEC, 2012.

**BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC, 2002.

**BRASIL. Ministério da Educação. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONAE, 2010, Brasília, DF. Anais...: construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação – o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. v. I. Brasília, DF: MEC, 2010.**

**BRASIL. Ministério da Educação. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONAE, 2010, Brasília, DF. Documento final.** Brasília, DF: MEC, 2010. Comissão Or-

ganizadora Nacional da Conae. Coordenador-geral: Francisco das Chagas Fernandes. Disponível em: [http://fne.mec.gov.br/images/documento\\_final\\_sl.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/documento_final_sl.pdf) Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: MEC, 2008c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf) Acesso em: 17 jan. 2022.

CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, 2011.

CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CARVALHO, J. G. **A formação por alternância na licenciatura em Educação do Campo da UFV: experiências e representações sociais dos educandos**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017.

COELHO, L. L. **A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola**. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

CORREIA, P. C. H. **Modos de conviver do índio com deficiência: um estudo de caso na etnia indígena Pankararé**. 2013. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

CORREIA, R. A. R. **Educação especial nas escolas do campo: uma análise dos indicadores educacionais da rede municipal de ensino de Corumbá MS**. 2019. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2019.

**ELOY, A. C. M. Educação especial e o direito à educação: um estudo sobre alfabetização em sala de recursos multifuncionais na escola do campo.** 2020. 293 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2020.

**FERNANDES, A. P. C. S. A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense.** 2015. 280 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

**FESTA, P. S. V. As interfaces educação especial e educação do campo: elementos constitutivos e o sujeito no discurso político-pedagógico na produção acadêmica e documental.** 2020. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2020.

**GABRIEL, D. H. M. Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces entre Educação Especial e Educação do Campo quilombola no município de Posse – GO.** 2020. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020.

**GARCIA, E. Pesquisa bibliográfica versus revisão bibliográfica: uma discussão necessária.** *Línguas & Letras*, v. 17, n. 35, 2016.

**GONÇALVES, T. G. G. L. Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do Pronera.** 2014. 199 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

**JANTSCH, L. B. et al. Acessibilidade à educação de crianças e adolescentes com deficiência que vivem em contextos rurais.** *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 34, 2021.

**KÜHN, E. R. A educação especial na educação do campo: as configurações de uma escola da rede municipal de ensino.** 2017. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

- LIMA, J. M. S. **A criança indígena surda na cultura Guarani-Kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola.** 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.
- LOPES, J. C. **Educação inclusiva na formação de educadores: uma experiência na licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília.** 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.
- LOZANO, D. **A interface entre Educação Especial e Educação do Campo em uma escola municipal do interior paulista: um estudo de caso.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- MANTOVANI, J.V. **A educação da pessoa com deficiência em comunidades remanescentes de quilombos no estado de São Paulo.** 2015. 240 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- MARCOCCIA, P. C. P. **Escolas públicas do campo: indagação sobre a Educação Especial na perspectiva da inclusão educacional.** 2011. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.
- MATTOSO, M. G. **Identificação e avaliação funcional de crianças indígenas Kaiowá e Guarani com deficiência visual e paralisia cerebral de 0 a 5 anos.** 2016. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.
- MORAES, R. **Análise de conteúdo.** *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, 1999.
- NEGRÃO, G. P. **Políticas públicas de educação inclusiva: desafios da formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede municipal de ensino de Abaetetuba/PA.** 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Educação,

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

NOZU, W. C. S. **Educação especial e educação do campo: entre fronteiras marginais e fronteiras culturais.** 2017. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

NOZU, W. C. S. *et al.* Interface entre Educação Especial e Educação do Campo: a produção científica em teses e dissertações. **Revista Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 9, n. 27, p. 317-349, 2018.

OLIVEIRA, T. H. B. de. **Inclusão de alunos com deficiência na educação profissional agrícola: considerações sobre uma escola de ensino médio no município de Magé.** 2017. 82 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

OTTONELLI, J. C. **Rede de atendimento aos alunos inclusos nas escolas do campo: o desafio da inclusão.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2014.

PALMA, D. T. **Escolas do campo e atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional.** 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016.

PALMA, D. T.; CARNEIRO, R. U. C. O olhar social da deficiência intelectual em escolas do campo a partir dos conceitos de identidade e de diferença. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 2, p. 161-172, 2018.

POLIDORO, G. S. V. **Educação especial no campo: um estudo de caso em Colatina/ES.** 2019. 72 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2019.

PORTELA, S. M. C. **Identidade profissional do professor que atua na sala de recurso multifuncional: estudo a partir de uma Escola Estadual Indígena em Roraima.** 2019. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Roraima, Boa

Vista, 2019.

**RAIOL, J. J. M. Práticas de letramento de pessoas com deficiência em um bairro da Ilha de Caratateua/PA. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017.**

**RIBEIRO, E.A. Inclusão de camponeses público-alvo da educação especial em escolas da região da Grande Dourados. 2020. 268 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.**

**RICHE, N. J. Projeto rural: análise das interações entre classe especial e classe regular, fora do ambiente escolar, Vale do Paraíba, estado de São Paulo. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.**

**RODRIGUES, D. S. A educação inclusiva na escola indígena Ebenezer do povo Tikuna da comunidade de Filadélfia no município de Benjamin Constant-AM. 2014. 66 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2014.**

**SÁ, M.A. Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em terra indígena Araribá. 2015. 183 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.**

**SÁ, M.A. O escolar indígena com deficiência visual na região da Grande Dourados, MS: um estudo sobre a efetivação do direito à educação. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.**

**SANTOS, C.A. Educação do Campo: campo, políticas públicas, educação. Brasília, DF: Inkra: MDA, 2008.**

**SANTOS, R. B. História da Educação do Campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. Revista Teias, v. 18, n. 51, 2017.**

**SECIN, V. K. A. V. Ortóptica, oralidade e o letramento: estudo descritivo e compara-**

tivo da visão binocular dos indígenas Guarani Mbya da aldeia Sapukai. 2011. 385 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SILVA, J. H. **Formação de professores para o atendimento educacional especializado em escolas indígenas.** 2014. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

SILVA, L. F. **Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no município de Conceição do Araguaia/PA.** 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

SOARES, S. **Sujeitos do campo considerados deficientes: da invisibilidade ao pertencimento.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SOUSA, M. C. E. C. **A organização do atendimento educacional especializado nas aldeias indígenas de Dourados/MS: um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para a área da surdez.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

SOUZA, S. R. C. **Educação no campo e a escolarização de pessoas com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Paraná.** 2012. 67 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

SOUZA, V. P. S. **Crianças indígenas Kaiowá e Guarani: um estudo sobre as representações sociais da deficiência e o acesso às políticas de saúde e educação em aldeias da região da Grande Dourados.** 2011. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

VICOSI, P. W. B. **Políticas públicas de educação inclusiva: desafios na escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação do Campo no município de Conceição da Barra/ES.** 2020. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) –

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020.

**VIEIRA, A.V. O atendimento educacional especializado nas escolas rurais de Uberlândia/MG: a interface entre Educação Especial e Educação do Campo. 2020. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.**



## **EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS NEGRAS COM DEFICIÊNCIA: A INTERSECCIONALIDADE COMO FERRAMENTA DE INVESTIGAÇÃO CRÍTICA<sup>1</sup>**

Georgton Anderson da Silva

### **Deficiência e raça: os caminhos tortuosos da/na/para pesquisa**

*As feridas da discriminação racial se exibem ao mais superficial olhar sobre a realidade do país. (NASCIMENTO, 2011, p. 98).*

O presente texto tem como objetivo central trazer reflexões acerca da importância da utilização de ferramentas analíticas específicas para a compreensão das diferentes situações experienciadas pelas pessoas negras e com deficiência.

Nessa perspectiva, tento estabelecer uma relação entre “deficiência” e “raça” como marcadores sociais da diferença que, conectados, podem apontar indícios que justifiquem a baixa escolarização de pessoas negras com deficiência, tendo em vista que os estudos feitos com cada perfil separadamente já apontam que esses grupos são os mais atingidos nesse quesito – potencializando, assim, a não garantia de direitos fundamentais, como a educação, para essas pessoas.

Como introdução para este texto, optei por apresentar de forma sucinta a minha trajetória na pós-graduação. Considero que o processo de construção da pesquisa tem relevância nessa discussão, pois é no diálogo entre pesquisa e pesquisador que o objeto de estudo ganha materialidade e significado.

Ingressei na pós-graduação com a perspectiva de estudar os movimentos sociais de pessoas com deficiência, tendo como finalidade compreender os desdobramentos

---

<sup>1</sup> Este capítulo é um desdobramento da minha pesquisa de mestrado em andamento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), que tem como ponto central debater os processos de escolarização de pessoas negras com deficiência, dando ênfase à trajetória escolar dessas pessoas e problematizando, à luz dos dados oficiais, a garantia de seu direito à educação.

desses movimentos na formulação de políticas públicas capazes de promover mudanças significativas na qualidade de vida desse segmento.

A atenção do projeto foi direcionada para a perspectiva das conselheiras e dos conselheiros, com a proposta de problematizar e delinear um estudo acerca dessas instâncias à luz de pesquisas já realizadas sobre o tema, procurando compreender também o papel decisivo dos conselhos participativos no planejamento, na formulação, na implementação e na avaliação de políticas educacionais que visam assegurar o direito à educação para as pessoas com deficiência.

Contudo, devido à minha proximidade com temas voltados para as culturas afro-brasileira e africana e com os estudos das relações raciais no Brasil, observando as mulheres e homens que figuram a cena da participação social representando as pessoas com deficiência na cidade de São Paulo, notei que a maioria desses sujeitos são pessoas com deficiência, majoritariamente, brancas. Com essa constatação, comecei a me questionar: onde estariam as pessoas negras com deficiência? Por quais motivos elas não estariam participando ativamente nas tomadas de decisão que interferem direta ou indiretamente em suas vidas? E, principalmente, uma vez que estava investigando a formulação de políticas públicas educacionais: como se dá o acesso dessa parte da população à educação?

Nesse ínterim, comecei a refletir a respeito da situação das pessoas negras e com deficiência em esferas sociais mais amplas como trabalho, instituições de ensino e outras, ainda incomodado com a percepção da pequena participação delas nas instâncias deliberativas.

No processo de busca por dados sobre a participação social pode-se perceber por um lado, uma ausência desse tipo de informação e por outro que os indicadores educacionais recebem maior destaque nessa discussão, por esse motivo, essa investigação inicial me direcionou para outro caminho, me levando para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e, posteriormente, para a Base de Dados dos Direitos da Pessoa com Deficiência<sup>2</sup>.

---

2 Plataforma online idealizada pela Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SeDPcD), em

Com o apoio das informações disponibilizadas especificamente na Base de Dados, pode-se constatar que, em 2020, nos 645 municípios do estado de São Paulo, havia um total de 210.040 estudantes com deficiência matriculados nas redes municipal (88.800), estadual (74.379), privada (46.922) e federal (228), o que corresponde a 2,11% do total de matrículas. Essas pessoas têm idades entre idades de zero a mais de sessenta anos. Cruzando com o marcador “raça” ou “cor”, temos as seguintes informações: 118.996 (56,55%) são pessoas que se declaram brancas; 47.237 (22,45%), pardas; 6.157 (2,93%) que de acordo com a plataforma são declaradas pretas; e, por fim, 675 pessoas declaradas amarelas e 221 indígenas – 0,32% e 0,11%, respectivamente. Outro dado que chama atenção diz respeito à quantidade de matrículas que não têm “cor” ou “raça” declarada no cadastro: são 37.123, ou 17,64% desse total.

Já na capital paulista, também em 2020, havia 43.021 matrículas regulares de estudantes com deficiência com idades entre idades de zero a mais de sessenta anos, correspondendo a 1,60% do total de matrículas distribuídas entre as redes municipal (19.394), estadual (15.873), privada (7.722) e federal (32). Com base nesses dados, aplicando-se os marcadores “raça” e “cor”, destacam-se as seguintes informações: 20.365 pessoas (47,20%) são declaradas brancas; 11.470 (26,66%), pardas; 1.591 (3,70%), são declaradas pretas; e, por fim, 193 amarelas e 86 indígenas – 0,45% e 0,20%, respectivamente. Mais uma vez, é importante ressaltar o total de estudantes que não possuem em seu cadastro de matrícula a declaração de “raça” ou “cor”: são 9.376, ou 21,79% desse percentual.

Nessa perspectiva, e fazendo uma análise introdutória<sup>3</sup> do que foi coletado, fica evidente que a população declarada negra<sup>4</sup> (pretos e pardos) com deficiência, em com-

---

parceria com a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe), na qual estão reunidos dados censitários e outras informações acerca das pessoas com deficiência do estado de São Paulo.

3 Cabe salientar que opto por expor os dados de modo mais geral, não pormenorizando cada conjunto citado, porque o objetivo desse primeiro contato era observar os dados numéricos sobre a temática, e verificar a existência de análises que apresentassem deficiência e raça como questões a serem observadas.

4 É importante ressaltar que até o momento da escrita deste capítulo o novo Censo Demográfico do Brasil (2022) ainda não havia sido realizado; desse modo, por considerar que os dados populacionais obtidos no Censo de 2010 – tanto para os marcadores “deficiência” como para “raça/cor” – estejam desatualizados em relação à

paração com a população declarada branca, ocupa em menor número os espaços educacionais, tanto na capital paulista quanto no estado de São Paulo. Há de se considerar também o alto índice de matrículas cujos cadastros não mencionam o marcador “raça” ou “cor” – o preenchimento correto desses cadastros pode diminuir ou ampliar as desigualdades evidenciadas entre esses grupos de estudantes.

Esses dados podem ser examinados em consonância com as ideias de Djamila Ribeiro (2017), que, ao tratar sobre a relevância de políticas públicas focadas nas mulheres, traz reflexões que, deslocadas para o contexto desta pesquisa, podem ser instigantes para a compreensão, com mais clareza, das assimetrias descritas acima e das diversas situações experienciadas pelas pessoas com deficiência. Ao apresentar o debate sobre políticas públicas focalizando grupos vulneráveis<sup>5</sup>, a autora afirma que é muito comum ouvir que as políticas públicas precisam ser pensadas para todos, questionando logo em seguida quem são esses “todos”, ou quantos cabem nesse “todos”. Se pensarmos que as pessoas negras com deficiência estão ocupando, em maior número, lugares de vulnerabilidade social, faz-se necessário problematizar que

justamente porque essa sociedade produz essas desigualdades, se não se olhar [mais] atentamente para elas, o avanço mais profundo fica impossibilitado. Melhorar o índice de desenvolvimento humano de grupos vulneráveis deveria ser entendido como melhorar o índice de desenvolvimento humano de uma cidade, de um país. (RIBEIRO, 2017, p. 43).

Seguindo com a pesquisa, comecei a refletir a respeito da situação das pessoas negras e com deficiência, ainda incomodado com a percepção da pequena participação delas em instâncias deliberativas. Com foco em produções de revistas acadêmicas, tendo

---

população do estado de São Paulo e da capital paulista, optei por não apresentar um cruzamento entre os dados educacionais e os dados populacionais obtidos por não refletir a realidade populacional neste momento.

5 É importante ressaltar que a autora faz referência às populações vulneráveis como um todo, dando uma ênfase maior às mulheres, especialmente, mulheres negras, que segundo a autora é um dos maiores grupos que estão em situação de vulnerabilidade social no Brasil.

como base a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), realizei uma breve revisão bibliográfica na qual busquei levantar estudos que correlacionam as questões da participação social com os estudos sobre deficiência e raça, levando em consideração os seguintes pontos: a) a presença das palavras-chave “participação social”, “deficiência” e, posteriormente, “raça”; e b) o fato de que não estabeleci um período temporal para delimitar esse levantamento, dado que essa sondagem inicial tinha como objetivo observar a relevância do tema em produções acadêmicas.

Nessa situação, notei que 91 trabalhos, um número considerável de estudos, à primeira vista apresentavam em suas investigações e análises um recorte com os termos “participação social” e “deficiência”. Ao adicionar o descritor “raça”, esse número caiu consideravelmente, gerando apenas dois resultados.

Ao alterar as palavras-chave, agora pesquisando estudos que tivessem como tônica principal articular as categorias “deficiência” e “raça”, constatei que estão ancorados na base de dados da SciELO 26<sup>6</sup> estudos que teoricamente versam sobre o tema. Para essa pesquisa foram considerados os seguintes pontos: a) os descritores “deficiência” e “raça”; b) não foi estabelecido um marco temporal; e c) dos 26 artigos encontrados, feita uma análise preliminar considerando seus títulos e resumos, apenas três foram selecionados: José Geraldo Silveira Bueno e Natália Gomes dos Santos (2021); Marcos Cezar de Freitas e Larissa Xavier dos Santos (2021); e Ingrid Anelise Lopes, Roseli Kubo Gonzalez e Rosângela Gavioli Prieto (2021). Esses apresentam as palavras-chave no título e/ou no resumo.

O artigo de Bueno e Santos (2021) faz um paralelo entre deficiência intelectual, classe, raça e gênero. Para tal, os autores utilizam o censo demográfico de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), expondo discrepâncias na vida das pessoas com deficiência intelectual. Freitas e Santos (2021) apresentam intersecções

---

6 A discussão feita em alguns desses artigos, por utilizar os marcadores “deficiência” e “raça”, giravam em torno de aspectos clínicos e cuidados com animais de estimação (cachorros e gatos) que possuíam alguma deficiência ou voltados para a prevenção de doenças em rebanhos de raças específicas de gado.

entre deficiência e outros marcadores sociais, apontando que esses marcadores são determinantes para a constituição da educação inclusiva. Lopes, Gonzalez e Prieto (2021) investigam os indicadores sociais em correlação com a deficiência intelectual no Brasil e os seus desdobramentos em políticas educacionais para essas pessoas.

Ressalto que a pesquisa só considerou a produção científica compreendida na base de dados do SciELO; os três trabalhos encontrados são produções recentes, e nessa circunstância podemos inferir que faltam produções acadêmicas que versem sobre a temática da deficiência em intersecção com a raça.

Desse modo, observadas as estatísticas coletadas com a ajuda da Base de Dados dos Direitos das Pessoas com Deficiência e a escassez de produções acadêmicas que tenham em suas análises os marcadores “deficiência” e “raça”, reafirmam-se as desvantagens sociais vivenciadas pelas pessoas negras. Recorro novamente a Ribeiro (2017, p. 44-45) para justificar o objetivo deste estudo: “tirar essas pautas da invisibilidade e analisá-las com um olhar interseccional mostra-se muito importante para que fuçamos de análises simplistas ou para se romper com essa tentação de universalidade que exclui”.

Pensar a deficiência em intersecção com a perspectiva racial pode evidenciar algumas variáveis capazes de justificar as desigualdades sociais brasileiras entre pessoas negras com e sem deficiência e pessoas brancas com e sem deficiência, contribuindo para que ações mais efetivas sejam desenvolvidas, atenuando ou até mesmo superando esses contrastes que já fazem parte da realidade do país há tanto tempo. Concordando com Patricia Hill Collins e Sirma Bilge:

A análise interseccional lança luz sobre os efeitos diferenciais das políticas públicas na produção de desigualdade econômica entre pessoas de cor, mulheres, jovens, residentes de zonas rurais, pessoas sem documentos e pessoas com capacidades diferentes. No entanto, o foco da interseccionalidade na vida das pessoas oferece espaço para análises alternativas desses mesmos fenômenos que não derivam das visões de mundo das elites acadêmicas ou do funcionalismo público. (COLLINS; BILGE, 2021, p. 50).

Assim, observando que as estatísticas descritas acima reafirmam as assimetrias educacionais entre negros e brancos com deficiência no estado de São Paulo e, conseqüentemente, a necessidade de “uma reconstrução das orientações das ações, dos projetos e dos programas ofertados para as pessoas com deficiência” (SILVA; ARELARO, 2017, p. 43), surgiu a necessidade de compreender os motivos que possam justificar a baixa escolarização de pessoas negras com deficiência e, nesse caso, apresentar um estudo capaz de conectar os marcadores sociais “deficiência” e “raça”, tendo em vista o cenário de desigualdade apontado pelos dados.

No contexto de reformulação do projeto, o contato com as teorias do feminismo negro fez com que o conceito de interseccionalidade se apresentasse como uma forma para se pensar nas múltiplas opressões sofridas por um mesmo corpo, e como uma das práticas críticas que desafiam o “*status quo* e visam a transformar as relações de poder” (COLLINS; BILGE, 2021, p. 72).

Por fim, levando em consideração as informações aqui explicitadas, os tópicos seguintes buscam apresentar a discussão sobre a interseccionalidade enquanto ferramenta analítica, possibilitando um olhar mais cuidadoso acerca das informações censitárias que são divulgadas – compreendendo também a necessidade e urgência de se respeitar as especificidades e diferenças das pessoas com deficiência, principalmente no que diz respeito às desigualdades sociais experienciadas por elas –, contribuindo, assim, para os estudos sobre a deficiência.

## **Interseccionalidade: breve apresentação conceitual**

*A teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim.*  
(hooks<sup>7</sup>, 2017, p. 86).

---

7 O nome bell hooks é grafado em letras minúsculas porque, segundo a autora, não há nada mais importante do que as ideias e o conhecimento: “o mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu” (2021)

A interseccionalidade é uma concepção teórica que surge como resultado do entendimento de feministas negras quanto as opressões de raça e gênero sofridas pelas mulheres negras. Elas defendiam que olhar apenas para o viés de gênero não era suficiente para explicar as situações opressivas vivenciadas por esse grupo de pessoas, ressaltando a necessidade de “o feminismo abdicar da estrutura universal ao se falar de mulheres e levar em conta as outras intersecções, como raça, orientação sexual, identidade de gênero” (RIBEIRO, 2017, p. 23).

Nessa perspectiva, é necessário destacar que a fundamentação teórica que se delineia para a produção do conceito neste texto será constituída tendo como base as ideias do feminismo negro.

Também se faz necessário frisar que o caminho teórico aqui percorrido não reduz a importância dos estudos que tem como foco a deficiência; contudo, ressalto que, pela carência de produções acadêmicas que exponham em suas análises as intersecções entre os marcadores sociais da diferença “deficiência” e “raça”, a opção por apresentar esse percurso com base nas vozes de feministas negras se mostrou mais apropriada, viabilizando uma coerência maior entre o tema estudado e as ideias aqui discutidas.

Como já explicitado, o termo interseccionalidade ganha materialidade no bojo das discussões acerca do feminismo, e compõe a base para o desenvolvimento do feminismo negro. Embora o termo só tenha sido elaborado no final dos anos 1980, várias mulheres negras utilizaram a intersecção entre raça e gênero para denunciar as diferentes opressões sofridas por elas em diversos contextos sociais.

Podemos inicialmente citar o discurso “Eu não sou uma mulher?”<sup>8</sup>, de Sojourner Truth. Proferida de forma improvisada na Convenção dos Direitos das Mulheres<sup>9</sup>, em Akron, Ohio (Estados Unidos), no ano de 1851, essa fala poderosa se tornou um dos grandes exemplos dessa intersecção. No discurso, Truth foi efusiva ao afirmar:

---

8 Originalmente “Ain’t I a woman?”.

9 Originalmente “Women’s Rights Convention.”

(...) *aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim?* (TRUTH, 2014, s/p, grifos meus).

Fazendo uma referência explícita ao racismo e ao sexismo sofridos pelas mulheres negras, Truth escancara uma pauta invisibilizada e reitera que o olhar monofocal, voltado apenas para a opressão de gênero, como propunham as líderes do feminismo hegemônico, não permite pensar em todas as discriminações sofridas pelas mulheres negras (AKOTIRENE, 2019).

Outros exemplos do uso da interseccionalidade como ferramenta analítica podem ser citados. No livro *Mulheres, raça e classe*<sup>10</sup>, a filósofa norte-americana Angela Davis apresenta um panorama histórico partindo do regime escravocrata nos Estados Unidos, interseccionando os marcadores gênero, raça e classe e apontando para a importância das mulheres negras na construção da sociedade estadunidense e do feminismo negro.

Entre os casos brasileiros, podemos citar as pesquisadoras negras Beatriz Nascimento (1942-1995) e Lélia Gonzalez (1935-1994). Em “A mulher negra no mercado de trabalho”, artigo publicado em 2018 no jornal Última Hora, do Rio de Janeiro, Nascimento defende a educação como uma das condições necessárias para a ascensão social, indicando a negação desse direito às pessoas negras, especialmente as mulheres, o que reforça ainda mais a desigualdade e a posição de subalternidade que essas ocupam. Além disso, a autora denuncia o racismo na sociedade brasileira e a violência de gênero, dando um passo adiante na discussão ao apontar a opressão intergênero, reafirmando as disparidades sociais entre as mulheres negras e brancas (NASCIMENTO, 2018).

---

<sup>10</sup> Women, race, & class, publicado nos Estados Unidos em 1981 e traduzido e publicado no Brasil apenas no ano de 2016, pela Editora Boitempo.

Gonzalez também se destaca com o artigo “Racismo e sexismo na sociedade brasileira”, por meio do qual expressa a sua compreensão acerca do racismo articulando-o ao sexismo e estabelecendo o lugar social e simbólico da população negra, em especial da mulher negra (GONZALEZ, 2018).

Nos últimos anos, o conceito de interseccionalidade ganhou força, invadindo faculdades e universidades mundo afora e sendo cada vez mais difundido por meio de pesquisas que buscam fugir do habitual fundamentalismo metodológico, apresentando em suas análises elementos que visam compreender as situações de opressão de forma mais plural.

A norte-americana Kimberlé Crenshaw, professora e ativista dos direitos civis, é a responsável por nomear o termo “interseccionalidade”. A autora, ao analisar os movimentos feministas e de direitos civis nos Estados Unidos, buscava expor e examinar as diferentes categorias (raça, gênero, classe etc.), pensando como elas se interseccionam em uma sociedade racista, machista e patriarcal, sujeitando as mulheres negras a posições excludentes e de subalternidade.

No texto “Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero”, Crenshaw (2002, p. 177) define interseccionalidade como um “problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação”, e continua afirmando que a interseccionalidade trata de como os vários sistemas discriminatórios (ligados a deficiência, raça, gênero, classe e outros marcadores) criam desigualdades que estruturam a posição social, por exemplo, das mulheres, das pessoas com deficiência e dos indivíduos de diferentes etnias (CRENSHAW, 2002).

Complementando esse pensamento, Collins e Bilge (2021) afirmam que a interseccionalidade se preocupa em investigar como as relações de poder se interseccionam em sociedades pautadas pela diferença e influenciam experiências individuais e coletivas. Segundo as autoras:

[...] em determinada sociedade, em determinado período, as relações de poder que envolvem raça, [deficiência], classe e gênero, por exemplo, não se manifestam como entidades distintas e mutuamente excludentes. [...] essas categorias se sobrepõem e funcionam de maneira unificada. Além disso, apesar de geralmente invisíveis, essas relações interseccionais de poder afetam todos os aspectos do convívio social. (COLLINS; BILGE, 2021, p. 20).

Nesse ponto, as autoras sugerem que os aspectos identitários que marcam um mesmo corpo – cor, etnia, deficiência, orientações sexuais e afetivas, entre outros – não podem e não devem ser vistos de modo separado. O que se deve analisar é de que forma as estruturas sociais hegemônicas atravessam as vivências das pessoas e as empurram para situações de vulnerabilidade. “Formas de opressão não operam em singularidade; elas se entrecruzam” (KILOMBA, 2019, p. 98).

Tendo em vista essa afirmação e as situações vivenciadas pelas pessoas negras com deficiência, pensar a interseccionalidade é compreender que não pode haver uma hierarquia entre as opressões, o foco principal é romper com a estrutura. “É pensar que raça, classe e gênero não podem ser categorias pensadas de forma isolada, porque são indissociáveis” (RIBEIRO, 2018, p. 107). O mesmo vale em relação às deficiências – por fazerem parte da experiência humana, não podem ficar fora dessa compreensão.

E nesse sentido, concordando com Collins e Bilge (2021), as estruturas interseccionais podem muitas vezes ser equivocadamente comparadas a um grande “guarda-chuva”; no entanto, o uso da interseccionalidade como ferramenta analítica assume diferentes formas, pois atende a um conjunto de problemas sociais.

Nesse caso, enquanto “ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que [essas] categorias são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente” (COLLINS; BILGE, 2021, p. 20). Em outras palavras, a interseccionalidade vai além da dicotomia inclusão/exclusão, enxergando novas possibilidades para analisar as variadas situações de desigualdade experienciadas pelas pessoas negras com deficiência. Nesse sentido, a interseccionalidade nos permite perceber a existência de diferentes abordagens possíveis para o

seu uso enquanto ferramenta analítica. Adriana Piscitelli (2008) destaca que

A proposta de trabalho com essas categorias é oferecer ferramentas analíticas para apreender a articulação de múltiplas diferenças e desigualdades. É importante destacar que já não se trata da diferença sexual, nem da relação entre gênero e raça ou gênero e sexualidade, mas da diferença, em sentido amplo para dar cabida às interações entre possíveis diferenças presentes em contextos específicos. (PISCITELLI, 2008, p. 266).

Complementando essa ideia, Collins e Bilge citam os argumentos de Cho, Crenshaw e McCall para reforçar que

“o que faz com que uma análise seja interseccional não é o uso que ela dá ao termo ‘interseccionalidade’ nem o fato de estar situada numa genealogia familiar, nem de se valer de citações padrão”, nosso foco deve ser “o que a interseccionalidade faz e não o que a interseccionalidade é”. (CHO; CRENSHAW; MCCALL, 2013, p. 795 *apud* COLLINS; BILGE, 2021, p. 24).

Com a contribuição do feminismo negro e a divulgação do conceito de interseccionalidade, diversas pesquisas têm se proposto a investigar as relações sociais e de poder em intersecção com marcadores como gênero, classe e sexualidade.

Pensando no objetivo desta pesquisa, é fundamental apresentar as peculiaridades do grupo de pessoas negras com deficiência, de modo a romper com a lógica hegemônica que busca, por meio de políticas universalizantes, apagar os tensionamentos causados pelas discussões acerca dos marcadores sociais da diferença “deficiência” e “raça” – afinal, a homogeneização de um grupo tão diverso contribui para a manutenção das desigualdades evidenciadas pelos dados oficiais citados.

As considerações apresentadas acerca do conceito de interseccionalidade situam a importância do seu uso enquanto ferramenta analítica, que se propõe a pensar em análises que reconheçam as diferenças e as desigualdades sociais, fugindo do campo do essencialismo. Além do mais, suas contribuições teóricas podem favorecer pesquisas dentro e

fora do âmbito acadêmico, visualizando as opressões de formas mais plurais, respeitando a heterogeneidade dos variados grupos e servindo também para a desconstrução das teorias que se mostram universalistas.

Nessa lógica, valendo-me das palavras de Silvio Almeida, acredito que, ao apresentarmos uma análise focando o racismo enquanto estrutura – e, portanto, como um fenômeno que atravessa as pessoas negras com e sem deficiência –, não estaremos excluindo do debate os grupos racializados; ao contrário: enfatizar esse tipo de abordagem é considerar os sujeitos racializados como elementos centrais e ativos dentro de um sistema que a todo momento cria e recria estratégias de opressão e dominação. Seguindo com as palavras do autor, “o propósito desse olhar mais complexo é afastar análises superficiais ou reducionistas sobre a questão racial [e da deficiência] que, além de não contribuírem para o entendimento do problema, dificultam [...] o combate ao racismo” (ALMEIDA, 2019, p. 51) e à discriminação contra a pessoa com deficiência.

### **A perspectiva interseccional: novos olhares, outras interpretações para o combate às desigualdades**

*A concretização da igualdade racial e da justiça social precisa deixar de fazer parte somente do discurso da nossa sociedade e se tornar, de fato, iniciativas reais e concretas, aqui e agora. (MUNANGA, 2019, p. 90).*

Considerando o racismo e outras situações sofridas pelas pessoas negras com deficiência, e pensando nessas violências enquanto um processo histórico e político, compreenderemos que essas opressões foram responsáveis, direta ou indiretamente, pela discriminação sistemática tanto das pessoas negras quanto das pessoas com deficiência.

Analisando historicamente a formação da sociedade brasileira, encontraremos pistas de como as desigualdades entre as populações negra e branca foram constituídas no país. De pronto, podemos citar o regime escravocrata e algumas das teorias científicas do século XIX como bases e principais responsáveis pela fundamentação do racismo

contemporâneo. Não seria lógico ou coerente tratar do conceito de interseccionalidade sem passar, mesmo que brevemente, pela noção de racismo e suas implicações para a população negra.

A noção de superioridade entre as raças começa a ser difundida no século XVI a partir das transformações que acontecem no continente europeu e a invasão europeia a outras civilizações ao redor do mundo por meio das chamadas grandes navegações. É no bojo dessas descobertas que emerge a necessidade, por parte dos estudiosos europeus, de categorizar a humanidade.

Inicialmente coube à igreja apresentar uma narrativa capaz de atender a essa necessidade. Segundo a visão cristã católica, baseada nos escritos bíblicos, todos os seres humanos são descendentes de Adão. Assim, a humanidade seria apenas uma, e, como afirma Lia Vainer Schucman (2020, p. 75), as “diferenças humanas [seriam] consideradas uma maior ou menor perfeição do Éden”. Tais pontos de vista são defendidos até meados do século XIX, quando as ciências biológicas começam a ganhar força e emerge uma nova concepção teórica acerca da humanidade, oposta aos ideais cristãos.

Em meio ao conflito entre a igreja católica, que lutava para manter intactos os seus domínios, e as ciências biológicas em ascensão, um novo conceito de humanidade despontava. Essa nova concepção, apresentada pelos cientistas da época, opunha-se fortemente à visão cristã católica, apontando para as diferenças na origem de cada civilização e possibilitando a naturalização da ideia de superioridade de determinada civilização sobre outra (SCHUCMAN, 2020).

Essas duas visões, a teológica e a científica, alinhadas à mentalidade do período escravocrata, servem como base para fundamentar o racismo nos termos e no formato que conhecemos nos dias de hoje.

Grada Kilomba (2019), em seu livro *Memórias da plantação – episódios de racismo cotidiano*, caracteriza o racismo dividindo-o em três pilares: a construção de/da diferença; a noção de que essas diferenças estão inseparavelmente ligadas a valores hierárquicos; e, por fim, o fato de que essas duas características estão intimamente ligadas ao poder,

tanto histórico quanto político, social e econômico.

Emanuel Fonseca Lima, em texto publicado na coletânea *Ensaio sobre racismo: pensamento de fronteira* (2019), afirma que o racismo é um constructo social, com o objetivo único de atribuir superioridade a grupos étnicos específicos, viabilizando seus projetos políticos e culturais que são transmitidos de geração para geração. O autor alega ainda que o racismo “apresenta faces distintas de acordo com cada contexto histórico e pode se manifestar tanto na conduta de indivíduos quanto na de instituições e organizações” (LIMA, 2019, p. 40-41).

Refletindo, é possível compreender o racismo como um sistema complexo de dominação que busca privilegiar determinados grupos, criando hierarquias e mecanismos para a manutenção desses privilégios, conferindo hegemonia a esses grupos em detrimento de outros, historicamente racializados ou oprimidos.

Do mesmo modo, o passado histórico das pessoas com deficiência é marcado por situações de opressão e segregação, empurrando essas pessoas para situações de vulnerabilidade e desigualdade.

De acordo com Adriana Dias (2020), na Idade Média, por exemplo, as representações dessas pessoas foram propostas de acordo com a visão cristã. Segundo essa concepção, a presença de uma deficiência poderia ter vários significados: castigo, provação, instrumento de santificação e ação de bruxaria, entre outros.

Com a popularização das ciências biológicas no século XIX e, conseqüentemente, com a medicina moderna, surge o modelo médico, e a deficiência passa a ser patologizada. São desse período as primeiras instituições asilares que cuidavam especificamente de pessoas com deficiência – cabe enfatizar que tais instituições foram criadas com auxílio financeiro dos governos da época (DIAS, 2020).

A criação dessas instituições integra o que Alfredo Veiga-Neto (2001), no texto “Incluir para excluir”, chama de “políticas de inclusão”. A construção e institucionalização da diferença, nesse caso, se expressa em torno das relações de poder, usadas pela norma dominante como forma de controle e estratégia de dominação (VEIGA-NETO,

2001) em relação aos grupos que, muitas vezes, podem ser vistos como um perigo para o “equilíbrio social” já estabelecido.

Contudo, o que nos interessa aqui é que, “pela primeira vez, muitas pessoas com deficiência foram ativamente segregadas de suas comunidades e sociedade; algumas receberam educação e cuidados especiais, outras eram frequentemente ‘armazenadas’ e ‘esquecidas’” (DIAS, 2020, p. 169-170). Estabelecida a segregação e o controle do corpo das pessoas com deficiência por intermédio de instituições, o pensamento eugênico começa a ganhar terreno, influenciando as ideias nazistas na Alemanha, entre outros regimes e sociedades.

A partir de novas demandas sociais estimuladas pelos movimentos em defesa dos direitos civis, diversas instituições passam a se debruçar sobre os estudos ligados às pessoas com deficiência, buscando assegurar, por meio das instâncias jurídicas, os direitos dessa população. É nesse cenário de transformações que surge o modelo social da deficiência, que se contrapõe fortemente ao modelo biomédico. Como afirma Débora Diniz (2007), essa noção buscava, entre outros objetivos, retirar os estudos da deficiência do campo confinado aos saberes médicos, incorporando-os também à área das humanidades.

Os estudos contemporâneos – sobretudo os relacionados às perspectivas sociológica e antropológica –, impulsionados pelo lema “Nada sobre nós, sem nós”, têm se debruçado cada vez mais no entendimento e na seguridade dos direitos das pessoas com deficiência, gerando avanços significativos nesse campo e apontando também para as semelhanças no *modus operandi* do racismo, da discriminação contra as pessoas com deficiência e de outras formas de opressão.

Nesse sentido, Dias (2020), ao relacionar deficiência, raça, capacitismo<sup>11</sup>, eugenia e

---

11 Adriana Dias (2013) define o capacitismo como uma “concepção presente no social que lê as pessoas com deficiência como não iguais, menos aptas ou não capazes para gerir as próprias vidas” (DIAS, 2013, p. 2). Anahí Guedes de Mello completa que o capacitismo é materializado “através de atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional” (MELLO, 2014, p. 53-54).

narrativas sociais, afirma que “o discurso capacitista acerca da deficiência visa determinar quem pode ou não participar da espécie humana, vai além de hierarquizar humanidades, visa demarcar o pertencimento a ela” (DIAS, 2020, p. 182). Reforçando esse pensamento, Diniz (2007) indica que o conceito de deficiência é complexo pois, ao mesmo tempo em que reconhece o corpo com lesão, também denuncia que a estrutura social oprime a pessoa com deficiência.

Ainda nesse ponto, é importante destacar que os pensamentos de Dias (2020) e Diniz (2007) se complementam e apontam para a forma com que as pessoas com deficiência seguem sendo representadas no imaginário social, revelando também as opressões sofridas por elas em decorrência de seus corpos e capacidades. Além disso, demonstram que os avanços nos estudos sobre a deficiência expuseram uma ideologia ainda mais opressora: a que humilha e segrega os corpos com deficiência (DINIZ, 2007).

As características da discriminação contra as pessoas com deficiência apontadas por Dias (2020) e Diniz (2007) se assemelham, como processos de discriminação sistemática, aos aspectos que Kilomba (2019) e Lima (2019) indicam ao delinear o racismo. Assim, é possível afirmar que o capacitismo está para a deficiência como o racismo está para a raça.

Nesse sentido, o que eu gostaria de ressaltar é que a intersecção entre esses dois marcadores – deficiência e raça – pode intensificar a experiência de desigualdade vivenciada por pessoas com deficiência, empurrando-as para situações de maior desvantagem e vulnerabilidade social.

Sobre essa questão, Amita Dhanda, no artigo “Construindo um novo léxico dos direitos humanos: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”, examina o impacto que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) – adotada em Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006 – teve na jurisprudência dos direitos humanos, tornando-se um passo a mais na busca da justiça social e da igualdade de direitos para essa população.

Dhanda ratifica que alguns grupos podem apresentar uma dupla ou múltiplas formações, e que elas podem colocar essas pessoas em um patamar maior de desvantagem. A autora questiona, então, como a discriminação múltipla será enfrentada. Segundo ela, a CDPD – ao contrário da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (CEDCM ou CEDAW) e da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) – encontrou uma estratégia para tratar do tema, a qual foi chamada de via dupla (DHANDA, 2008).

Assim, ao mesmo tempo em que foram incluídos na convenção artigos especiais para tratar das preocupações das mulheres e das crianças com deficiências, as preocupações de gênero e idade também foram incorporadas a vários artigos gerais da CDPD que tratam de questões que dizem respeito a essas pessoas. [...] Com a adoção da abordagem de via dupla, a CDPD arquitetou uma estratégia nova para tratar da questão da discriminação múltipla. Essa abordagem requer que a preocupação especial do grupo vulnerável seja tratada num artigo específico e, ao mesmo tempo, que os artigos gerais também incluam as distintas preocupações de grupos especiais. Desse modo, o duplamente discriminado deve ser duplamente compensado. (DHANDA, 2008, p. 51-52).

Contudo, mesmo com essa problemática posta, de um modo geral, as produções acadêmicas acabam por centralizar as suas lutas em uma questão única, ignorando as diferenças, como raça, capacidade, gênero e classe, e apostando em uma homogeneidade inexistente, sem enxergar criticamente os pressupostos de opressões vivenciados por determinados grupos.

Ao mesmo tempo em que o não reconhecimento dessas diferenças gera um terreno acidentado e perigoso – pois impede o rompimento com as limitações impostas pela universalização das pautas –, e acaba reforçando os padrões hegemônicos (do homem branco, heterossexual, cisgênero, classe média etc.), tendo impacto direto na análise dos dados.

Desse modo, reafirmo que deixar de apresentar – neste capítulo ou em outras produções acadêmicas – um foco nos marcadores sociais da diferença é não observar as múltiplas opressões que as pessoas negras com deficiência podem sofrer, aumentando ainda mais as desigualdades existentes em nosso país.

Indo nessa direção, a perspectiva interseccional pode se apresentar como grande aliada para a ruptura de padrões e favorecer um olhar mais atento para as diferenças, inaugurando novas formas de pensar e lidar com a heterogeneidade dos variados grupos.

Por fim, parafraseando uma afirmação de Gonzalez<sup>12</sup> (2018), a intersecção entre deficiência e raça no contexto social brasileiro pode produzir impactos negativos e significativos para as pessoas negras com deficiência, principalmente se considerarmos que, assim como o racismo, os discursos discriminatórios ligados à deficiência surgem como ideologia de dominação e contribuem para a sustentação da ideia de superioridade de um grupo sobre outros.

## **Conclusão**

Neste capítulo, busquei apresentar de forma sucinta o conceito de interseccionalidade, indicando como ele pode servir como sustentação para as pesquisas acadêmicas que refletem sobre as diferentes situações de opressão enfrentadas pelas pessoas negras com deficiência. A interseccionalidade enquanto ferramenta analítica, seguindo o pensamento de Collins e Bilge (2021), investiga como as relações de poder se interseccionam e podem influenciar tanto as vivências individuais quanto as coletivas.

Para ressaltar a importância da interseccionalidade, optei por apresentar fundamentação teórica pautada nas ideias do feminismo negro, atentando principalmente para as relações raciais, tendo em vista que a base da construção conceitual da interseccionali

---

12 “O racismo se constitui como uma sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Nesse sentido, veremos que a sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular.” (GONZALEZ, 2018, p. 191)

dade foi a junção das discriminações racial e de gênero sofridas pelas mulheres negras no contexto do feminismo universal e na luta pela igualdade de direitos.

Tal escolha não minimiza nem deslegitima os estudos acerca da deficiência, contudo, como o objetivo principal deste capítulo era refletir, à luz da interseccionalidade, sobre a importância da utilização de diferentes ferramentas para a análise de informações censitárias e das experiências vividas por pessoas negras e com deficiência, a construção teórica acabou sendo a mais adequada, tendo em vista também a carência de trabalhos que apresentem em suas análises a intersecção entre “deficiência” e “raça”.

Cabe ressaltar ainda que as reflexões apresentadas de forma resumida neste capítulo não esgotam as análises que podem ser feitas tendo em vista as variadas situações de deficiência em intersecção com outros marcadores sociais da diferença, como raça, gênero, classe e territorialidade e etc., contribuindo significativamente tanto para os estudos da deficiência quanto para o combate às desigualdades que afetam essa população.

Por fim, acredito que a aproximação entre as teorias do feminismo negro e os estudos da deficiência – valendo-se de metodologias não tradicionais, como a da interseccionalidade – pode propor novas análises e a construção de novos saberes capazes de auxiliar no combate das variadas manifestações opressivas que um único corpo pode sofrer, apoiando a formulação e a implementação de políticas públicas eficazes para o enfrentamento das desigualdades ocasionadas por diferentes opressões.

## Referências

AKOTIRENE, C. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019.

ALMEIDA, S. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019.

CARNEIRO, S. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. *Interseccionalidade*. Tradução de Rane Souza. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSB-QQ/abstract/?lang=pt> Acesso em: jun. 2021.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DHANDA, A. Construindo um novo léxico dos direitos humanos: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências. **Sur – Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 5, n. 8, p. 42-59, 2008.

DIAS, A. Pensar a deficiência, algumas notas, e, se me permitem, um convite. *In*: ALLEBRANDT, D.; MEINERZ, N. E.; NASCIMENTO, P. G. (org.). **Desigualdades e políticas da ciência**. Florianópolis: Casa Verde, 2020. p. 163-200.

DIAS, A. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal à narrativa capacitista social. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA, 1., 2013, São Paulo. **Anais...** São Paulo: SEDPcD/Diversitas/USP Legal, 2013. p. 1-14.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007. (Primeiros passos).

GONZALEZ, L. **Primavera para as rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. **Díaspóra Africana: Filhos da África**, 2018.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

PORTAL GELEDÉS. **A pedagogia negra e feminista de bell hooks**. [S. l: s. n., s/d.]. Disponível em <https://www.geledes.org.br/a-pedagogia-negra-e-feminista-de-bell-hooks> Acesso em 20 set. 2021

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA, E. F. Racismo no plural: um ensaio sobre o conceito de racismos. *In*: LIMA, Ema-

nuel Fonseca *et al.* (org.). **Ensaio sobre racismos: pensamento de fronteira**. São José do Rio Preto: Balão Editorial, 2019. p. 18-46. E-book.

MELLO, A. G. **Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo: uma análise antropológica de experiências, observações e narrativas sobre violências contra mulheres com deficiência**. 2014. 262 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, B. M. **Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual: possibilidades nos dias da destruição**. Diáspora Africana: Filhos da África, 2018.

RIBEIRO, D. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Base de dados da pessoa com deficiência**. São Paulo: [s. n. s/d.]. Disponível em: <https://www.basededadosdeficiencia.sp.gov.br/> Acesso em: jul. 2021.

SCHUCMAN, L.V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. 2. ed. São Paulo: Veneta, 2020.

SILVA, S.; ARELARO, L. R. G. Avaliando políticas sociais no Brasil: algumas diretrizes fundamentais. *In*: SILVA, S.; ARELARO, L. R. G. (org.). **Direitos sociais, diversidade e exclusão: a sensibilidade de quem as vive**. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 15-48.

SOJOURNER, T. E não sou uma mulher? Tradução de Osmundo Pinho. **Portal Geledés**, 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/> Acesso em: jun. 2021.

UMA GEOGRAFIA das desigualdades. Direção de Day Rodrigues. São Paulo: Oxfam, 2019. Vídeo (15 min). Disponível em: <https://oxfam.app.box.com/s/1lr29rcrhytt2qakhqii->

h1xxnrc5p91d.Acesso em: maio 2021.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. *In*: LAROSSA, J. SKLIAR, C. (org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.



## **EXPERIÊNCIA ESTÉTICA, ACESSIBILIDADE CULTURAL E SETOR EDUCATIVO: PROBLEMATIZAÇÕES E PROPOSIÇÕES<sup>1</sup>**

Karen Cristina Celotto Montija

### **Introdução**

Este capítulo busca resgatar o caminho da proposta educativa em acessibilidade desenvolvida em instituições culturais em que atuei como coordenadora pedagógica, sendo um dos principais objetivos a busca por ferramentas estéticas de mediação para pessoas com deficiência, problematizando o que costumeiramente se apresentava como proposta nesses cenários. Creio que, agora, o momento seja o de analisar os resultados e desdobramentos da experiência, e, por isso, transporto para a academia o escopo teórico em que me baseei, a proposta pedagógica construída e os impactos observados junto ao público nas ações realizadas. Por ser uma proposta nova, vale destacar o caráter experimental.

Há alguns anos, deparei com o desafio de criar junto a uma equipe de educadores uma proposta que respondesse a uma questão central: como construir um caminho mais integrador entre os diferentes perfis de públicos por meio da mediação cultural, de forma que esta contribua para uma genuína e singular experiência estética?

Esse questionamento sintetizava tanto minhas inquietações e experiências vividas anteriormente como educadora quanto o interesse das instituições que eu representava e o desejo que mediadores de diferentes perfis tinham de acessar diferentes públicos. Estar como coordenadora responsável pelo projeto pedagógico em questão me deu

---

<sup>1</sup> Este capítulo é um desdobramento da minha pesquisa de mestrado em andamento, junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, que tem como ponto central debater a acessibilidade à experiência estética com a arte para pessoas com deficiência, principalmente o público cego.

espaço e tempo para refletir e retomar pontos relevantes com os quais deparei durante meu caminhar.

A maioria dos trabalhos de acessibilidade cultural que encontrei como referência, tanto na prática quanto na área da pesquisa, tinha um enfoque mais arquitetônico e, quanto às obras, mais informativo. A experiência estética com a arte ficava em segundo plano, ou era quase inexistente, até por uma repetição de formatos pouco problematizados na maioria dos espaços de cultura. Foi do encontro com Camila Alves, pessoa com deficiência visual, educadora, pesquisadora e atual mestre em acessibilidade estética, que novos caminhos se abriram e que pude me aprofundar sobre essa temática. Alves trazia referências de autores da psicologia e um trabalho potente de criação, junto a seus colegas do educativo, a partir das exposições. Após esse contato – e durante quatro anos, em parceria com as equipes de atendimento educativo que coordenei –, passei a estruturar a proposta educativa e a desenvolver ações interdisciplinares, objetos mediadores e espaços multissensoriais.

O acesso à arte teve um avanço significativo nas últimas décadas, porém ainda estamos distantes de um cenário verdadeiramente democrático. A proposta de a arte ser acessível a todos os indivíduos perpassa e problematiza aspectos físicos, sociais, políticos, econômicos, atitudinais e comunicacionais. No que se refere às pessoas com deficiência, há instituições que se dedicam à busca de um projeto eficaz, e há outras que não compreendem certos pontos, ora por desinteresse, ora com base no argumento de que há pouca verba para investir no setor – ainda que o termo “acessibilidade” esteja em voga.

Ney Wendell (2017), professor e doutor em acessibilidade cultural, afirma que não é possível pensar de maneira efetiva na participação de pessoas com deficiência no cenário das artes se as dimensões envolvidas forem trabalhadas separada ou parcialmente. Considerar apenas o ambiente físico, sem o econômico, ou considerar o acesso comunicacional sem a experiência estética, é tratar o assunto de maneira parcial, ignorando as desigualdades sociais, os diversos códigos culturais e históricos e a própria fruição da arte.

Dando enfoque à acessibilidade em exposições de artes visuais, normalmente encontramos dois caminhos tomados pelas instituições culturais e museus: o da construção de estruturas arquitetônicas nos prédios, como rampas e elevadores, e o das adaptações ligadas à comunicação, como videoguia na Língua Brasileira de Sinais (Libras) e reproduções táteis das obras. Todas as propostas citadas garantem acesso físico ao espaço e às informações da exposição, mas, como afirma Alves (2016), essas medidas são positivas e necessárias, porém, em uma visão mais ampla, podem ser insuficientes quando tratamos da experiência estética com a arte.

Segundo Virgínia Kastrup (2018), uma boa proposta de acessibilidade para um espaço de cultura não é aquela que se ocupa somente dos direitos das pessoas com deficiência no que concerne ao acesso à informação e aos espaços, mas, sim, a que vai além, com compromisso estético.

Voltando às ideias de Alves (2016), vemos que sua pesquisa defende a potência do setor educativo para um programa acessível, por seu contato direto com o público e por habilidades que uma equipe de educadores concentra, trazendo novos e criativos caminhos para uma acessibilidade cultural mais efetiva.

Buscamos, portanto, uma acessibilidade mais integradora, que esteja conectada à experiência estética com a arte, que entenda a relação entre o setor educativo e o público como interdependente – com troca de repertórios e não com retirada de autonomia – e que considere, por fim, as pessoas com deficiência como cidadãs culturais.

O texto a seguir compõe um dos capítulos de minha pesquisa de mestrado, em que pretendo questionar o cenário da acessibilidade cultural, refletindo sobre a diferença entre experiência e informação, passando pelos recursos mais utilizados nos espaços de arte e, por fim, apontando o setor educativo como caminho promissor de acessibilidade cultural. Início apresentando três perguntas mediadoras do material educativo da 29ª Bienal de São Paulo que me ajudaram, enquanto educadora, na reflexão sobre o que é experiência estética: “O que permanece invisível no nosso dia a dia?”, “Quando você enxerga algo do outro em você?” e “Como a arte pode mudar a vida?”. Do diálogo

estabelecido a partir dos três questionamentos, a experiência cotidiana se aproxima da experiência com a arte, e, assim, chegamos no que teóricos denominam de experiência estética, e em como ela se dá ou não junto ao público.

Da compreensão de que experiência estética é diferente de informação, seguiu-se um levantamento do que é amplamente oferecido aos espectadores com deficiência no cenário cultural das artes visuais, a partir de minhas experiências pessoais e das de outros educadores, gerando nova sequência de perguntas como metodologia. A maioria dos caminhos da acessibilidade busca a experiência estética ou se limita às informações sobre as obras de arte? Qual caminho se apresenta como mais promissor para uma mediação que contribua com a experiência estética entre pessoas com e sem deficiência? Como resposta à última pergunta apresentada, apontamos o papel da equipe do Educativo.

Uma equipe de profissionais de diversas áreas tem potência para o acolhimento do público e para a criação de diferentes repertórios, apresentando-se como um caminho fértil para a acessibilidade cultural. Porém, serão muitos os desafios que os educadores dessa área irão encontrar. Será necessária uma boa base de estudo para estruturar e seguir o trabalho.

## **Além dos olhos**

No começo desta pesquisa, precisei problematizar o que é ter uma experiência a fim de entender a diferença entre isso e obter informação, pois somente assim avançaria nos conceitos sobre experiência estética na acessibilidade cultural. Esse me pareceu ser o ponto de partida para que entendesse exatamente o que estava buscando. Compreender essa diferença era fundamental para não reproduzir o mesmo que outros espaços de arte estavam produzindo. Foi então que cheguei aos conteúdos de Agnaldo Farias, professor e crítico de arte, e uma vasta reflexão se iniciou.

Farias, em sua palestra “Entre Homero e Platão”, realizada em 2010, afirmou que “o

artista é o sujeito que coloca problemas para si mesmo, dando as costas à região iluminada da sociedade”. Destacou ainda que este profissional pode produzir um material que possibilita tamanha identificação com seu espectador a ponto de fazê-lo indagar: “como pude viver sem essa experiência até hoje”?

Essa fala permite remeter a momentos em que lemos um livro e sentimos que ele retrata nossa própria história, ou vemos alguma pintura e somos transportados para dentro do quadro. Certa vez, um amigo que voltara de Amsterdã definiu a experiência de estar entre os girassóis de Van Gogh como “o mundo em silêncio por alguns segundos”.

Para além da fala poética – romantizada, para alguns – a respeito do universo artístico, Farias também deu destaque às sensações e percepções que podemos experimentar com a arte, mesmo a partir de assuntos que ele classifica como “não iluminados”, escanteados, ou, melhor dizendo, “invisíveis” no nosso dia a dia.

Quando o ouvi dizer sobre o “não iluminado”, logo lembrei-me do material educativo da 29ª *Bienal de São Paulo*, realizada naquele mesmo ano, com a participação de Farias em sua equipe curatorial. Logo no primeiro contato com o material – folheando e interagindo com alguns cartões que propunham uma dinâmica –, três de seis perguntas me chamaram atenção. É claro que toda a equipe educativa, liderada por Stela Barbieri, teve o cuidado de criar um potente e coerente conteúdo, mas confesso que tomei a liberdade de editar os questionamentos, construindo uma sequência de pensamentos própria. Sigo reproduzindo essas perguntas com colegas educadores há mais de 10 anos.

A primeira foi: *O que permanece invisível no nosso dia a dia?* Recordo-me de achá-la interessante, pois, mesmo sendo uma pergunta, não deixa de afirmar que algo invisível de fato existe em nossa rotina – só nos resta descobrir o que é. Pensei no caminho que cruzava todos os dias até o trabalho, nos prédios que cresciam ao meu redor, e, apressada para cumprir meus compromissos, só me dava conta das mudanças na paisagem urbanas quando tudo já estava construído e funcionando.

Reproduzi esse questionamento a dezenas de pessoas e, de fato, muitas respostas se repetiram – por exemplo, a invisibilidade dos pensamentos, dos sentimentos e até

mesmo dos próprios sujeitos. Percebemos quem está viajando ao nosso lado no transporte público? Vemos de fato as pessoas em situação de rua e de vulnerabilidade social? E quanto às pessoas com deficiência? Nós as notamos com frequência em nossos trajetos?

Ao questionar os porquês desses bloqueios do olhar, ouvia corriqueiramente algumas respostas: os horários a serem cumpridos, as responsabilidades em nossa rotina, o lamentável “se acostumar” diante de cenas desconfortantes. O volume de obrigações, tarefas e até uma “autopreservação” advinda da sensação de incapacidade de mudança parecem anular o olhar, afetando diretamente as experiências diárias, principalmente quando “o outro” vira pauta na discussão.

O educador Jorge Larrosa Bondía afirmou que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21). Diante dessa afirmação, peguei-me a refletir sobre o quanto a velocidade dos tempos atuais corrobora a invisibilidade de certas situações.

[...] a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. (LARROSA, 2002, p. 23).

A pergunta do material educativo da Bienal de São Paulo que classifiquei como segunda foi: *Quando você enxerga algo do outro em você?* Novamente, a formulação instiga, pois questiona “quando” e não “se” vemos o outro em nós mesmos. Reproduzindo essa

questão ao longo dos anos, notei que as primeiras respostas que surgem costumam estar ligadas a semelhanças e proximidades: “às vezes percebo que eu estou falando como minha mãe”, “não tinha esse hábito, mas passei a ter pela convivência com meu amigo”. Porém, nem sempre os comparativos são positivos. Algumas vezes estavam cheios de mágoa: “falei com meu funcionário igual meu chefe falava comigo, e isso não foi bom”.

Ver algo em você que se assemelha com o outro traz uma conexão, uma identificação, mesmo que parcial ou pontual. Também é capaz de gerar empatia e ao mesmo tempo um mergulho interno, mexendo com referências e memórias. Somos capazes de entender e sentir o medo que o outro sente? Enxergar fragilidades em nós mesmos a partir do que o outro vive? Permitir-nos sermos tocados ou atravessados pelo afeto, pelo ódio, pela frustração, e então nos perguntar: “eu também já senti isso? Se sentisse, como reagiria?” Para tanto, parece-me necessário o contato e, então, a visibilidade.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24).

Finalmente, chegamos ao que chamei de terceira e “última” pergunta: *Como a arte pode mudar a vida?* Essa questão não trabalha com “se” ou “quando”, mas com “como” acontece uma transformação. Na primeira vez em que a li, há mais de 10 anos, lembro-me de um pensamento incômodo: “quem pode afirmar que ela muda alguma vida, ou quem a vê com essa função”? Devagar e com mais tempo, retornei ao questionamento e entendi que não havia afirmação alguma devido ao uso da palavra “pode”. Com o passar dos anos, ouvindo colegas educadores dando as mais diferentes respostas, sempre de

cunho pessoal, surgiu uma infinidade de histórias, cheias de memórias e emoções.

Algumas pessoas dividiram suas experiências ligadas a uma exposição “inesquecível”, outras destacaram um livro “transformador”, e recordo-me de uma que simplesmente respondeu: “aquela obra Lute, de Rubens Gerchman, eu jamais esquecerei”.

Retornei à fala de Farias sobre a produção artística dar luz ao que está “não iluminado” em nossa rotina. Refleti que ele não falara das transformações de vida em um sentido econômico, quanto menos profissional, mas, sim, no que diz respeito a pulsos, dispositivos e trocas advindas das artes que emanam sensações e reflexões – políticas, sociais e estéticas. Seria como se a produção artística pudesse nos tirar por alguns instantes do tempo que corre, das cobranças que chegam, oferecendo um outro espaço e tempo de experimentação.

Assim, ponho-me a ler preguiçosamente, contribuo apenas com algum pensamento – e de repente algumas palavras me despertam, o fogo pega, meus pensamentos flamejam, não há mais nada no livro que me deixe indiferente, o fogo se alimenta de tudo que a leitura lança nele. Recebo e dou no mesmo gesto. Dei meu conhecimento da língua, contribuí com o que eu sabia sobre o sentido dessas palavras, dessas formas, dessa sintaxe. Dei também toda uma experiência dos outros e dos acontecimentos, todas as interrogações que ela deixou em mim, as situações ainda abertas, não liquidadas, e também aquelas cujo modo ordinário de resolução conheço bem demais. Mas o livro não me interessaria tanto se me falasse apenas do que conheço. De tudo que eu trazia ele serviu-se para atrair-me além. [...] Ele se instalou no meu mundo. Depois, imperceptivelmente, desviou os signos de seu sentido ordinário, e estes me arrastam como um turbilhão para um outro sentido que vou, portanto, compreender. (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 40).

O filósofo Maurice Merleau-Ponty, em seu livro *A prosa do mundo*, citado acima, conta-nos sobre a experiência de ler um livro cuja narrativa cresce a partir de um desprezioso contato. O livro dá ao leitor elementos conhecidos, de fácil identificação, que o atraem e aguçam seu repertório, levando-o a reflexões e sentimentos que o tempo o

fará compreender. E Merleau-Ponty, desde então, não é mais o mesmo. Houve uma mudança. A experiência vivida nessa leitura trouxe novos olhares, novas sensações, novos pontos de vista.

As três perguntas apresentadas me levam a uma reflexão para além do fazer dos artistas: como nós, educadores, podemos contribuir para tornar “visíveis”, metaforicamente falando, certas obras expostas cujas temáticas parecem ficar na escuridão rotineira? Caso consigamos, abre-se a possibilidade das mais simples às mais profundas trocas de experiências. Como certa vez ouvi de uma visitante: “obrigada, essa exposição e nossa conversa me fizeram pensar coisas que não achei que pensaria hoje!”.

É evidente que a mediação pode não acontecer – como diria Miriam Celeste Martins (2006), “mediação é ação, não função” –, mas me parece que a disposição para viver uma experiência com o outro mobiliza e caracteriza a busca de um educador. Portanto, questiono: como a mediação cultural pode contribuir para a “visibilidade” de uma obra de arte, e como um educador pode contribuir para a experiência estética dos mais diferentes perfis de público, tornando-os também visíveis?

### **O que é experiência estética?**

As sensações e percepções a que Farias se refere vão além do conhecimento sobre os dados formais da obra. Quem dá base a esse pensamento é John Dewey (2010), em seu livro *A arte como experiência*, em que nos conta que essas emoções e reflexões referem-se à possibilidade de o espectador ter uma experiência com a arte. Em tal vivência, o público percebe a obra para além do que é visto e reconhecido pelos olhos, considerando, inclusive, seu próprio repertório e interesse.

Nesse caminho, Larrosa (2002) nos alerta do quanto necessitamos diferenciar a informação da experiência. Destaca que muitos de nós, “sujeitos da informação”, confundimos “saber” com “estar informado”, acreditando que a informação é a única maneira de processar conhecimento. E, quando se trata de arte, estar bem informado sobre suas

formas e contextos não é necessariamente ativar nossa percepção, viver uma experiência. A informação contribui como dispositivo, mas não garante tais alcances.

Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu. (LARROSA, 2002, p. 22).

Dewey (2010) afirma que a experiência é a capacidade que possuímos de resolver os problemas e os desafios que são apresentados. É ela que nos ajuda a refletir e a chegar à aprendizagem, resultando em uma mudança significativa. A informação presente não fica estática, ela faz parte de um movimento que nos acontece internamente.

Segundo a educadora Vivian Munhoz (2010), quando entramos em contato com a arte podemos mobilizar conteúdos que passam pelo corpo, pelas sensações, até atingir o pensamento e a reflexão. Para Foucault, citado por Munhoz (2010), o conceito de experiência não deve ser entendido como o conjunto de vivências que se acumulam, e, sim, como a forma com que o sujeito trata o que lhe acontece, o valor que lhe dá, a relação que estabelece e a capacidade de improvisar e dialogar com o fato.

É comum associarmos o termo “estética” à noção de Belo das épocas “clássicas”, como explica Ariano Suassuna em seu livro *Iniciação à estética* (2007). Porém, o Belo é apenas uma das possíveis categorias da estética, sendo o Trágico, o Cômico e o Feio as outras. Suassuna esclarece mais sobre o conceito quando retoma o discurso de Edgar de Bruyne:

A Arte não produz unicamente o Belo, mas também o feio, o horrível, o monstruoso. Existem obras-primas que representam assuntos horríveis, máscaras terríficas, pesadelos que enlouquecem. Será que é o mesmo prazer que sentimos diante de Goya e Ingres, ante os fetiches congolezes e os torsos gregos do perí-

do clássico, ante o Partenon e os templos hindus? Será que são os mesmos, por um lado, o prazer do Trágico e do Sublime, misturados de sentimentos desagradáveis, e, por outro, o prazer sereno e harmonioso que nos causa o Belo puro? E sobretudo, com que direito tomamos nós, como unidade de medida em nossas apreciações da Arte universal, aquilo que nós, europeus ocidentais do século XX, consideramos como belo? (SUASSUNA, 2007, p.23)

Munhoz (2010) destaca, ainda, que a etimologia da palavra estética vem do grego *aisthesis*, cuja tradução é “percepção”, “sensação”, aquilo que é próprio dos sentidos.

Somando os conceitos acima citados, podemos dizer que a experiência estética com a arte acessa o inteligível e o sensível do espectador, e que vivenciar algo prazeroso, incômodo, assustador ou divertido considera o que carregamos de repertório, saberes e interesses.

Porém, quando o público são as pessoas com deficiência, a experiência estética com a arte muitas vezes parece ficar esquecida. Segundo Alves (2016), além de encontrarmos uma hierarquia sensorial nas produções artísticas, em que um sentido (a visão) é mais favorecido que os demais, inclusive historicamente, muitas instituições que desenvolvem um trabalho para esse perfil de público focam em suprir “a falta” do visitante, em uma ação mais assistencialista e que não contribui esteticamente para a sua experiência. Prova disso são as inúmeras instituições sem um programa de acessibilidade consistente e uma equipe de atendimento educativo preparada para receber pessoas com deficiência, ainda que o processo de melhora tenha dado sinais de vida nos últimos anos.

## **As deficiências na mediação cultural**

Como educadora, posso afirmar que mediar o conteúdo de artes visuais para os mais diversos perfis de indivíduos é inquietante e desafiador. Cada espectador de uma obra artística carrega seu repertório, seus interesses, suas referências e sua forma de experimentar/interagir com o mundo. Compartilharei nesta seção cenas que pude pre-

senciar em espaços nos quais trabalhei e situações vividas por profissionais educadores que dividiram suas experiências comigo ao longo de meus anos de atuação na área.

Em diversas instituições culturais, os visitantes muitas vezes são categorizados como crianças, adolescentes, adultos ou idosos, e os educadores devem pensar roteiros de visita com base nesse cenário simplificado. A necessidade do toque em atividades com crianças abaixo dos 5 anos de idade, a dificuldade no contato visual com um grupo de menores infratores e o atendimento às pessoas com deficiência intelectual são exemplos de situações presentes no dia a dia, porém muitas vezes pouco debatidas e aprimoradas.

No que diz respeito às pessoas com deficiência ou em situação de vulnerabilidade social e às possíveis intersecções entre esses grupos, o acesso à cultura se apresenta de forma ainda mais desigual e complexa. Mais que um educativo aberto para recebê-los, os espaços culturais precisam se adaptar e oferecer uma estrutura de acolhimento que perpassa a arquitetura, a comunicação e a experiência estética de seus visitantes. Muitos espaços demonstram esforços, porém outros seguem distantes de alguma proposta contundente.

Quando colocamos em foco o trabalho de um educador, através das ideias de Miriam Celeste Martins (2006), é possível entender que o mediador necessita estar poroso ao outro e disposto a viver uma experiência em conjunto. A mediação não deve direcionar um único olhar, mas, sim, apresentar caminhos; perceber que estar com o outro é ampliar possibilidades tanto para o visitante quanto para quem o recebe; compreender que a arte e seu espectador têm seu caminho de fruição, mas a arte e “seus espectadores”, entre conversas e trocas, têm muitos mais.

Na mediação, entre tantos, estamos atentos às falas, aos silêncios, às trocas de olhares, ao que é desvelado e velado, aos conceitos e repertórios que ditam os gostos, os modos de pensar, perceber e deixar-se ou não envolver pelo contato, com a experiência de conviver com a arte. Convívio que nos exige sensibilidade inteligente e inventiva para pinçar conceitos, puxar fios e conexões, provocar questões, impulsionar para sair das próprias amarras de interpretações reducio-

nistas, lançar desafios, encorajar o levantamento de hipóteses, socializar pontos de vista diversos, valorizar as diferenças, problematizando também para nós o convívio com a arte. Muito mais do que ampliar repertórios com interpretações de outros teóricos, a mediação cultural como a compreendemos quer gerar experiências que afetem cada um que a partilha, começando por nós mesmos. Obriga-nos, assim, a sair do papel de quem sabe e viver a experiência de quem convive com a arte. (MARTINS, 2006, p. 3).

A partir dos apontamentos de Martins (2006), podemos refletir sobre as particularidades e especificidades do público que exigem dos mediadores flexibilidade e um mergulho maior nas “identidades” dos visitantes. Mediar artes visuais buscando contribuir para a experiência estética do espectador exige um trabalho aguçado, estudos que não apenas envolvam o conteúdo da mostra e o desenvolvimento de materiais que acolham diferentes formas de interação, além de uma atuação receptiva do educador – caso contrário, podemos deparar com situações excludentes, autoritárias e pouco acessíveis.

Para um mediador cultural, o tempo de preparo e reflexão para e sobre sua atuação é muito variável. Há instituições que investem em uma formação continuada – na maioria das vezes, aquelas que possuem exposições permanentes –, e há outras que focam em formações pontuais para mostras temporárias. Essas, até por questões administrativas, contratuais e estruturais, muitas vezes só conseguem oferecer alguns dias de formação para seus mediadores, que podem ser experientes ou iniciantes na área. Portanto, o estudo e as estratégias ligadas a temas que dizem respeito ao público com deficiência – como a conscientização do que é autismo – podem ser escassas ou mesmo inexistentes.

Quando o atendimento educativo tem foco nas pessoas com deficiência e/ou em situação de vulnerabilidade social – mais uma vez, considerando as possíveis intersecções entre esses grupos –, alguns espaços apresentam a mediação voltada para a acessibilidade de uma forma predominantemente assistencialista, em que a deficiência do visitante é vista como uma “falta” a ser suprida, indo no caminho contrário dos estudos sobre a experiência estética citados acima. A fruição muitas vezes é deixada de lado para que se

faça o reconhecimento/descrição da obra e do espaço, até mesmo por pré-julgamentos de que o visitante não terá “capacidade” ou condições cognitivas para “compreender” a exposição.

Um cenário comum na cultura é a falta de um atendimento em Libras. Poucos são os espaços que contratam intérpretes para seus eventos. No caso do setor educativo, educadores surdos contratados são raros. Muitas vezes, ocorre a contratação de profissionais bilíngues (português e Libras) que ficam com um acúmulo de trabalho, executando a função de educador e a de intérprete quando necessário.

Em outros contextos, percebemos visitantes autistas ou que possuem deficiência intelectual separados do restante do público durante uma visita mediada. Não é difícil presenciar crianças sendo “afastadas” dos demais visitantes para um atendimento individualizado. Há casos específicos que devemos levar em conta, como os de a criança estar em crise, desconfortável ou mesmo ter um tempo diferente de fruição, mas em muitas situações essa separação acontece em decorrência de prévio julgamento, impedindo que a integração e a troca de repertórios aconteçam, resultando em perda de pontos de vista sobre a arte para todos os envolvidos.

A possibilidade de tocar as obras é também um grande desafio encontrado pelas pessoas com deficiência visual. Nem todas as instituições liberam o acesso ao toque, problematizando a situação com questões ligadas à preservação dos trabalhos, e a saída mais comumente encontrada é a produção de obras adaptadas, bi ou tridimensionais, que os educativos devem utilizar, mas muitas vezes sem saber como. Veremos adiante as potências e limitações dessas reproduções.

Algumas instituições não se envolvem com o tema da acessibilidade por considerá-lo um “trabalho de alto custo” para atender “poucas pessoas”. Em outras situações, investem apenas no acesso físico do espaço – que não é menos importante, principalmente para pessoas com deficiências visual e de locomoção, mas que também é insuficiente para muitas outras condições, como citei anteriormente.

Em meio a esse cenário, escutar as próprias pessoas com deficiência tem papel fundamental para a elaboração de um trabalho educativo e acessível. A já citada Camila Alves, educadora e pessoa cega, em sua dissertação “E se experimentássemos mais? Um manual não técnico de acessibilidade em espaços culturais” (2016), afirma que a própria mediação educativa é acesso. Segundo a educadora, mediar “com” e não “para” pessoas com deficiência é a melhor maneira de ampliarmos nossas percepções, desviando do perigo de acreditar em apenas um ponto de vista.

O olhar de Alves nos faz refletir sobre a relevância da contratação de profissionais com deficiência na área da cultura, bem como a de encontros de formação para educadores a respeito do público e suas diferenças – o que, por sua vez, levanta a importância do comprometimento da instituição com o tema da “acessibilidade cultural”. A mediação pode ser uma ferramenta de integração das diferenças, mas, sem apoio ao setor educativo e aos serviços culturais oferecidos, sem investimento arquitetônico e comunicacional nos locais de trabalho, as pessoas com deficiência seguirão excluídas do direito à arte e à cultura em nossa sociedade.

Instituições como o Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC USP), o Museu de Arte Moderna (MAM) do Rio de Janeiro e de São Paulo, a Pinacoteca do Estado de São Paulo, o Itaú Cultural, o Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB) e as unidades do Sesc São Paulo, entre outras, mostram ações e importantes contribuições, mesmo que algumas experimentais, para a acessibilidade cultural. Alguns colegas de profissão podem ler esses relatos e não ver semelhança com sua realidade, o que de fato seria incrível! Mas, como disse de início, conto aqui minhas experiências de trabalho em diferentes espaços de cultura e trago também relatos de outros educadores. Esta não é uma análise completa do caso pela cidade toda, porém todos os relatos são reais e se deram repetidamente em diversos lugares até os dias de hoje, a ponto de me mover a desenvolver esta pesquisa.

O aprimoramento de uma mediação acessível requer cada vez mais atenção e estrutura para que não tenhamos engajamentos parciais, mas, sim, programas com engaja-

mento político e buscas ininterruptas, até que possamos falar em acessibilidade cultural em âmbitos maiores e não fracionados, ainda que isso leve um tempo.

## **As reproduções**

Dewey (2010) defende que devemos retirar a arte do pedestal em que foi colocada ao longo dos anos, e que a afasta da experiência cotidiana. Para o autor, o conceito de experiência estética também está contemplado em nossa vida ordinária – quando nos molhamos em uma tempestade, por exemplo, ou quando degustamos um prato de comida. A diferença é que, no caso da arte, a vivência é mais intensa.

Carijó, Almeida e Magalhães (2010) defendem, no livro *Exercícios de ver e não ver*, organizado por Márcia Moraes e Virgínia Kastrup, a possibilidade e a necessidade de considerarmos a experiência estética tátil:

Afinal, é certo que, em nossa experiência comum, nos deparamos com sentimentos estéticos no domínio tátil. Toma-se, por exemplo, a sensação de tomar um banho de mar ou o encontro com um vento que nos coloca em estado estético irrefutável. Assim como existem experiências de caráter estético ligadas ao tato em nossa experiência cotidiana, acreditamos que seja possível uma estética tátil na arte. (CARIJÓ; ALMEIDA; MAGALHÃES, 2010, p. 181).

Nesse contexto, a saída encontrada – inicialmente fora do país – para tornar pinturas, gravuras e fotografias acessíveis a cegos foram as reproduções bi e tridimensionais das obras de arte.

Algumas reproduções bidimensionais, ainda hoje, são construídas com encaixes que representam os planos do quadro; outras trazem a obra em alto ou baixo relevo, com contornos perceptíveis e bastante semelhança em relação à imagem original quando vistas por um vidente, por exemplo. Tecidos ou diferentes texturas “induzem” ou “representam” diferentes cores em alguns casos. Porém, tais soluções, segundo Carijó, Magalhães e Almeida (2010), apresentam problemas:

Vejamos o caso das réplicas em duas dimensões. Esse tipo de reprodução apresenta sérios problemas, sendo, em geral, pouco compreensível e ineficiente. Isso ocorre por um motivo muito simples: a representação em alto relevo mantém a estrutura essencialmente visual da obra. Não raramente, recorre a elementos visuais que pouco ou nenhum sentido fazem para a modalidade tátil em seu funcionamento comum, como as leis da perspectiva e a sobreposição aparente de objetos em planos diferentes (ver Hatweell e Martinez-Sarocchi, 2006; Almeida *et al.*, no prelo). Sentido tridimensional por excelência, o tato encontra imensas dificuldades na exploração de representações planificadas de objetos. Em atividade comum, essa modalidade perceptiva busca sempre as propriedades tridimensionais dos objetos e das formas. Por exemplo, o encontro com arestas, vértices e concavidades é extremamente importante para a identificação de objetos pelo tato. Em representações planificadas, esses elementos estão ausentes, o que equivale a retirar do tato seus pontos de apoio. (CARIJÓ; ALMEIDA; MAGALHÃES, 2010, p. 184).

Segundo a pesquisa, as questões problemáticas das reproduções bidimensionais não param por aí. Um segundo problema citado é que, diferentemente da visão, o tato não é um meio especializado para se reconhecer a forma pura dos objetos:

[...] o tato não é um expert no reconhecimento da forma pura dos objetos, mas os reconhece principalmente através de suas propriedades materiais: de sua textura, de seu peso, de sua temperatura, de sua dureza ou maleabilidade (Lederman *et al.*, 1990; Lederman, 1997) – propriedades que também estão ausentes no alto relevo. As adaptações de pinturas em relevo sofrem, portanto, de um duplo problema. De um lado, pressupõem a familiaridade com elementos visuais estranhos ao tato, tais como a perspectiva e a sobreposição. De outro, dão como única pista para a compreensão de seu conteúdo a forma dos objetos, destituídos aqui de suas propriedades materiais originais. Para o deficiente visual (assim como para qualquer vidente que as explore com o tato), as representações em alto relevo aparecem, na maior parte das vezes, como uma confusão generalizada, em que é

difícil reconhecer o que quer que seja. (CARIJÓ; ALMEIDA; MAGALHÃES, 2010, p. 185).

A pesquisa destaca algumas vantagens das reproduções tridimensionais, como as maquetes, quando bem escolhidos os materiais em sua produção, pois faz com que o cego entenda o conteúdo do quadro, os objetos, personagens e suas posições. Porém, não deixa de apontar que, apesar disso, esse formato também causa “decepções”. Muitas vezes a proposta é infantilizada e tem um caráter mais lúdico e menos orientado a de fato contribuir para a experiência estética do espectador. Os autores relatam que, quando se trata de arte, a simples identificação de como é uma pintura, por exemplo, não é suficiente, como sinalizamos ao abordar as diferenças entre informação e experiência estética. As maquetes informam, mas podem perder a expressividade da obra.

Quando transpomos a cena de um quadro para uma maquete sem atenção a esse problema [expressividade], perde-se os elementos da pintura. É importantíssimo notar, porém, que isso não ocorre por qualquer deficiência inerente à experiência tátil: tal perda ocorre mesmo se a adaptação é explorada com a visão. Tudo o que nos resta são meras “coisas” e suas descrições. Ao adaptar obras de artes visuais para cegos, estamos sempre correndo o grande risco de transpor objetos, sem nada transpor de sua expressividade – e, assim, de perder a liberdade de um voo, da tristeza da luz, do frescor de um jardim. Numa adaptação inexpressiva, resta ainda sentido pedagógico e lúdico, mas nenhum sentido estético. (CARIJÓ; ALMEIDA; MAGALHÃES, 2010, p. 188).

Aprofundando-nos ainda mais na pesquisa desses autores, notamos que ela destaca que muitas instituições criam dispositivos que segregam cegos e videntes, como os chamados kits de acessibilidade. Estes kits, além de retirar a autonomia do espectador que circula pela mostra, limita sua visita e pode ser mais um material de caráter mais lúdico e/ou informativo do que expressivo, como acontece com as maquetes.

O que normalmente se busca na produção desses objetos é uma “tradução” da obra. Mas aqui vale analisar esse lugar do traduzir. Kastrup (2018) explica que a tradução, dentro de um programa de acessibilidade, deve ser entendida como um processo de produção de equivalentes, não por meio de analogias, mas de elementos que desempenham o mesmo papel, o que requer um longo trabalho de ajustes e correções. Em suas palavras, “requer circuitos inventivos de diferentes amplitudes” (KASTRUP, 2008, p. 34), ou seja, a tradução não pode ser uma cópia.

Carijó, Almeida e Magalhães (2010) defendem que é necessário abandonar a ideia de se fazer uma cópia da obra, pois tal resultado agradaria apenas cegos e videntes que acreditam que um objeto pode substituir a arte. A sugestão dada para as instituições que querem melhorar seus programas de acessibilidade é a de que invistam na potência que existe na criação (recriação), na releitura da obra, pois assim encontram uma maior abertura para a expressividade, chegando à experiência estética. Devem buscar caminhos que explorem dimensões, os demais sentidos, a poética, deixando a produção acessível a todos os públicos – afinal, um bom material feito para o público cego despertará interesse também no público vidente, levando a um projeto mais integrador.

## **O corpo multissensorial**

O corpo de uma pessoa com deficiência raramente é visto como sinônimo de potência. Segundo Alves (2016), quando isso acontece – por exemplo, no esporte – a pessoa é alçada ao status de herói; caso contrário, é alguém digno de pena e de assistencialismo. Para o neurologista Oliver Sacks, citado por Kastrup (2018), o conceito de reabilitação é insosso, pois se limita a aspectos funcionais do corpo. Sacks defende a necessidade de se ampliar a discussão sobre as pessoas acometidas por problemas dessa natureza, iluminando suas vidas, histórias e singularidades. Como diria Merleau-Ponty (1999), o corpo tem em si um mundo cultural.

O corpo é nosso meio geral de ter um mundo. Ora ele se limita aos gestos necessários à conservação da vida e, correlativamente, põe em torno de nós um mundo biológico; ora, brincando com seus primeiros gestos e passando de seu sentido próprio a um sentido figurado, ele manifesta através deles um novo núcleo de significação: é o caso dos hábitos motores como a dança. Ora enfim a significação visada não pode ser alcançada pelos meios naturais do corpo; é preciso então que ele se construa um instrumento, e ele projeta em torno de si um mundo cultural. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 203).

Lígia Zamaro (2019) entende que o corpo, por adquirir experiência, é uma ferramenta sofisticada de conhecimento. Afirma que ele não tem limites capazes de condicionar a experiência estética, desde que o oferecimento de códigos não esteja ligado apenas a uma única natureza sensorial. Nessa linha de pensamento, o professor e neurologista António Damásio, citado por Zamaro, diz:

Por mais surpreendente que pareça, a mente existe dentro de um organismo integrado e para ele; as nossas mentes não seriam o que são se não existisse uma interação entre o corpo e o cérebro durante o processo evolutivo, o desenvolvimento individual e no momento atual. A mente teve primeiro de se ocupar do corpo, ou nunca teria existido. De acordo com a referência de base que o corpo constantemente lhe fornece, a mente pode então ocupar-se de muitas outras coisas, reais e imaginárias. (ZAMARO, 2019, p. 75).

No livro *O erro de Descartes* (1994), Damásio afirma que “o cérebro é um espectador forçado do espetáculo do corpo”. Nosso cérebro registra os acontecimentos que se passam no corpo, os pensamentos surgem na mente e assim construímos as histórias. Ou seja, corpo e mente são uníssonos em uma experiência – se assim não fosse, como explicaríamos uma emoção que gera tremor nas mãos ou secura na boca?

Recordo-me de uma situação que aconteceu em 2014 no CCBB do Rio de Janeiro e que me marcou muito, pois era a primeira vez que acompanhava um grupo de autistas

como coordenadora da equipe de educadores. Uma visitante adolescente se negara a entrar na biblioteca da instituição. As responsáveis pelo grupo se desculpavam, mas sem grandes investidas para que a menina tentasse entrar na sala. Afastada dos demais, ainda no corredor, ela comia um salgadinho que, segundo suas acompanhantes, lhe servia como um tipo de “entretenimento”, ajudando-a a ficar mais calma. Um dos educadores foi até a garota, perguntou seu nome e o que ela gostava de fazer. Prontamente, ela respondeu: “eu gosto de dançar!”. E foi assim, dançando com o educador, que ela entrou na biblioteca, mexeu nos livros que mais chamavam sua atenção e, para surpresa de todos, deixou o salgadinho de lado; só quis saber de dançar, ali mesmo, na biblioteca, em meio aos livros.

Isso me levou mais uma vez a concordar com a defesa de que programas educativos devem estar mais munidos de propostas formativas sobre os públicos com deficiência, ter espaços e objetos multissensoriais que não se esqueçam do corpo como receptor de estímulo e fornecedor de expressão. Zamaro (2019) não deixa de destacar as pessoas com deficiência intelectual:

Na deficiência intelectual, essa apropriação de elementos sensoriais é ainda mais evidente, uma vez que a apropriação de qualquer conhecimento, dentre eles, o estético, está atrelada a uma percepção dos dados concretos disponíveis à exploração multissensorial. As propostas de mediação estética que contenham o mais variado repertório de pistas sensoriais (músicas, aromas, sons, texturas e sabores) acabam por criar ambiente para uma diversificada forma de contato com aspectos não óbvios do objeto poético presente. (ZAMARO, 2019, p. 79).

Ainda assim, essas pesquisas são propostas que, na prática, ainda geram dúvidas e inseguranças. Como fazer? De onde partir?

## **O educador criador de acesso**

Alves (2016) aconselha entendermos que se trata de uma pesquisa em andamento, que o experimental permite imprevisibilidades, e que devemos aceitá-las e analisá-las,

dando voz, validação e consideração à pessoa com deficiência.

Citando Mário Pedrosa, Alves (2016) nos conta que foi durante a iniciação do samba que o artista passou da experiência visual para a experimentação do tato, do movimento, da fruição sensorial dos materiais, em que o corpo inteiro, antes resumido na aristocracia do visual, entrou como fonte total da sensorialidade. Kastrup também trata do assunto:

O conceito de experimental na arte contemporânea tem origem em proposições artísticas do movimento neoconcreto brasileiro e remete a uma formulação de Mário Pedrosa, em que ele fala de um exercício experimental da liberdade. Hélio Oiticica, um dos protagonistas do movimento, defendeu amplamente a ideia de que o artista deveria abandonar o trabalho de especialista para assumir a função do experimentador, ampliando suas intervenções para além dos ambientes artísticos tradicionais e concorrendo, assim, para a produção de novos comportamentos (Oiticica, 2008). Seus objetos e proposições estéticas buscam sobretudo novos modos de perceber, em que o visitante abandona uma atitude de contemplação externa e passa a ter uma participação mais ativa e criadora. Assim, o objeto deixa de ser o fim último da expressão estética. (KASTRUP, 2018, p. 119).

Ambientes multissensoriais e objetos interativos, como citado acima, tornam-se pequenos universos de poesia. Kastrup (2018) cita como exemplos as instalações “Penetráveis” de Hélio Oiticica, que faziam o espectador “ver a cor” ou “respirar a cor”, novamente citando Pedrosa. Segundo Suely Rolnik, Lygia Clark seguiu na mesma direção quando convocou a subjetividade do espectador em contato com o objeto artístico:

O que Lygia quer produzir no espectador é que ele possa estar à altura da diferença que se apresenta na obra e cavar em sua alma a nova maneira de perceber e sentir de que a obra é portadora. Essa conquista poderá lançar o espectador em devires imprevisíveis. (ROLNIK, 1999, p. 9, *apud* KASTRUP, 2018, p. 120).

Alves (2016) diz que seu trabalho se inspirou no movimento do “experimental” para trazer novos valores, novas leituras para o campo da acessibilidade, e também para o setor educativo. Em sua dissertação, baseada em sua vivência na área educativa do CCBB do Rio de Janeiro, afirmou:

Programas de acessibilidade são convidados a serem experimentais de outros modos, modos variados, modos mais coloridos, que criem variações nas concepções a respeito da deficiência, mais estéticas e mais envolvidas com criações artísticas, que tornem mais esteticamente interessantes vidas e histórias a respeito dessa experiência. (ALVES, 2016, p. 39).

Um dos exemplos do trabalho de Alves aconteceu em 2012, juntamente com uma equipe de colegas profissionais, durante a exposição *Obsessão infinita*, da artista japonesa Yayoi Kusama. A instalação trazia um jogo de luzes infinitas produzido pelo uso de espelhos e água por alguns caminhos do piso.

A primeira pergunta que o grupo de educadores se fez foi: como produzir um território fértil para a experiência estética de pessoas com deficiência de maneira que os conceitos da exposição não fossem descartados? A obra era o ponto de partida, não pela sua forma, mas por sua essência, por seu conceito, ou, como diria Regina Machado (2015), “por sua substância”.

A solução encontrada foi criar a mesma “obsessão infinita” de Kusama, porém no campo sonoro, pensando prioritariamente nas pessoas cegas – sendo a obra original totalmente visual, sem permissão para o toque. Foi construído um ambiente quadrado de madeira, com uma porta que se fechava sempre que algum espectador entrava. Dentro da caixa, um microfone, uma caixa de som e uma pedaleira de guitarra. Quando a pessoa falava algo no microfone, a pedaleira fazia com que esse som ressoasse por um longo tempo.

[...] por exemplo: Se eu dissesse Camila, o som dizia: Camila, Camila, Camila, Cami la, Caaaa, miii, Caaaa, miiii, laaaaa. Diferente do eco, a propagação não era

somente dos finais das palavras, mas delas todas. Tínhamos ali uma relação com a profundidade, repetição, tamanho, que vinha pela força e perda de força do som. Neste trabalho, os conceitos da instalação estavam perfeitamente considerados, sem que precisássemos, necessariamente, ou só, descrevê-la, reproduzi-la. (ALVES, 2016, p. 60).

Vale dizer que essa instalação, criada e produzida pelo educativo, ficava disponível para todos os visitantes, com e sem deficiência. Outro ponto importante a ser levantado é o de que a produção não anulava a mediação. Ao contrário, a troca sobre a experiência “obsessiva” e “infinita” de Kusama seguia a todo vapor.

[...] com este trabalho, foi construído um foco na mediação como um campo expandido para as experiências estéticas, em que, a partir da conexão entre informação e experiência, não a escolha em detrimento da outra, criamos uma aposta de mediação que conduziu a acessibilidade para a experimentação estética. Aqui se revela também nossa preocupação em trabalhar mediação cultural não apenas como um pensar sobre as relações entre sujeito e objeto de arte, mas ampliando a ação mediadora como uma proposição, uma criação. Proposições essas que, como diria Miriam Celeste Martins, se ligam à ação do diálogo, da conversa, e pressupõem a escuta, o espaço do silêncio, a aproximação cuidadosa e sensível do outro. (ALVES, 2016, p. 60).

Em 2014, tornei-me coordenadora pedagógica do CCBB Educativo de São Paulo, através da empresa Sapoti Projetos Culturais, tendo a tarefa de criar um programa de acessibilidade que fosse unificado com o educativo. Uma aventura, com cerca de três exposições anuais, que me fez experimentar, ouvir, consultar e criar com todos da equipe.

Algumas exposições pareciam mais difíceis que outras. Desenvolvemos caminhos curatoriais para que pudéssemos criar sem perder os conceitos principais das obras. Por isso mesmo posso afirmar: elas nos guiavam.

Porém, tudo isso é outro capítulo, em que analisaremos com cuidado os resultados. Será que algumas de nossas construções foram apenas lúdicas, pedagógicas, e nada contribuíram para a experiência estética das pessoas com deficiência? Será que por vezes produzimos um material infantilizado, ou perdemos a “substância” da obra? Como lidar com criações que acolhem a cegueira mas correm o risco de ignorar outras deficiências?

### **Considerações finais**

Com esses conceitos em mãos, a pesquisa aposta no investimento e na formação para o setor educativo das instituições culturais, por sua abrangente forma de trabalhar, que produz acesso por meio do diálogo e da criação de materiais multissensoriais que são mais do que adaptações ou cópias das obras, contribuindo de fato para a experiência estética do visitante. A pesquisa aponta o educador como produtor de conteúdo, e defende que sua formação deve ser cada vez mais levada a sério. A política de cada instituição interfere diretamente na potência de sua equipe e no atendimento ao público. Quanto mais diversificada for a equipe, e quanto maior for o espaço para a experimentação e o diálogo, mais perto estaremos de construir espaços culturais efetivamente acessíveis.

Quem quiser pesquisar arte e deficiência enfrentará muitos desafios. Muitas instituições encontram uma “fórmula” para aplicar acessibilidade, sem grandes questionamentos. O pesquisador que fará um estudo de campo deverá olhar para além das rampas de acesso, dos pisos táteis e dos audioguias. O pesquisador deverá também ter clareza em relação à diferença entre experiência e informação e estar atento para não desenvolver um atendimento assistencialista.

O que queremos salientar é a importância do questionamento e da pesquisa ligada a pessoas com deficiência, tanto no que diz respeito ao preparo dos espaços e das atividades quanto em relação à presença dessas pessoas na mediação propriamente dita. Acima de qualquer coisa, a equipe de atendimento educativo precisa estar preparada para a novidade que cada encontro, com variados públicos e suas especificidades, pode oferecer.

## Referências

- ALVES, C.A. **E se experimentássemos mais? Um manual não técnico em acessibilidade em espaços culturais.** 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.
- BARBOSA, A. M. **Ensino da arte: memória e história.** São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. (org). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais.** São Paulo: Cortez, 2010.
- BONDÌA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-30, 2001.
- DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- DEWEY, J. **Arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DINIZ, D. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasileira, 2007.
- FARIAS, A. **Entre Homero e Platão.** [S. l.: s. n., s/d.]. Disponível em <https://www.youtube.com/user/TEDxTalks/search?query=Agnaldo+farias> Acesso em: 18 abr. 2022
- JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- KASTRUP, V. **Cegueira e invenção: cognição, arte, pesquisa e acessibilidade.** Curitiba: CRV, 2018.
- MACHADO, R. **A arte da palavra e da escuta.** São Paulo: Reviravolta, 2015.
- MARTINS, M. C. (coord.). Curadoria educativa: inventando conversas. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 14, n. 1, p. 9-27, jan./jun. 2006.
- MARTINS, M. C. Mediações culturais e contaminações estéticas. **Revista Arte**, v. 1, n. 2, 2014. Disponível em [http://artenaescola.org.br/uploads/arquivos/Mediações\\_culturais\\_e\\_contaminacoes\\_esteticas\\_Mirian%20Celeste%20Martins.pdf](http://artenaescola.org.br/uploads/arquivos/Mediações_culturais_e_contaminacoes_esteticas_Mirian%20Celeste%20Martins.pdf) Acesso em: 18 abr. 2022

- MARTINS, M. C. **Mediação: tecendo encontros sensíveis com a arte.** *ArteUnesp*, São Paulo, v. 13, p. 221-234, 1997.
- MERLEAU-PONTY, M. **A prosa do mundo.** São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MORAES, M.; KASTRUP, V. (org.). **Exercício de ver e não ver: arte e pesquisa COM pessoas com deficiência visual.** Rio de Janeiro: NAU: FAPERJ, 2010.
- OITICICA, H. **Experimentar o experimental.** *Navilouca*. Rio de Janeiro: Gerdasa, [s/d.]. Reproduzido em: *Arte em Revista*, n. 5, 1974.
- QUARESMA, J.; KASTRUP, V. **Arte e produção de subjetividade: acessibilidade a museus para deficientes visuais.** [S. l.: s. n., s/d.]. Manuscrito.
- ROCHA, V. M. **Aprender pela arte de narrar: educação estética e artística na formação de contadores de histórias.** 2010. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- SUASSUNA, A. **Iniciação à estética.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.
- VERGARA, L. G. Curadoria educativa. Rio de Janeiro. In: **ANPAP**, 1996. [S. l.: s. n., 1996]. Disponível em: <http://arte.unb.br/anpap/vergara.htm> Acesso em: 20 jan. 2021
- ZAMARO, H. F. **Mediação acessível: por uma experiência estética na deficiência.** 2019. Dissertação (Mestre em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.



## REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS DE LAZER E O ATENDIMENTO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA<sup>1</sup>

Laura Juliana de Melo Silva

### Introdução

Neste capítulo, vamos analisar como uma visão restrita do lazer e, consequentemente, a ausência de políticas públicas de lazer afetam a rotina de pessoas com deficiência, bem como a de seus familiares, fazendo com que recorram a instituições especializadas, o que acaba restringindo o lazer às atividades socioculturais oferecidas por essas organizações. Para adentrar a discussão, trago alguns estudos recentes sobre lazer e pessoas com deficiência e, na sequência, relatos de parentes de pessoas com deficiência sobre suas rotinas e lazeres, abrindo caminho para uma melhor reflexão sobre como a indiferença política em relação ao lazer vem limitando um acesso mais amplo aos diversos tempos-lugares de lazer possíveis.

Falar que o lazer é um direito social objetivado na Constituição Federal parece um tanto *clichê*, porém, em tempos sombrios, de retrocessos e retirada de direitos sociais, lembrar-se do caráter constitucional do direito ao lazer faz-se necessário para avançarmos nas discussões sobre acesso a arte, cultura, turismo, esporte, áreas verdes preservadas e outros tempos-espacos de lazer cruciais para a vida e o exercício da cidadania – o que inclui, ainda, férias remuneradas, folgas, diminuição de carga horária de trabalho sem redução salarial, ampliação da licença-maternidade e equiparação da licença-paternidade à licença-maternidade, entre outras questões.

---

<sup>1</sup> Este capítulo é um desdobramento de minha pesquisa, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP), que versa sobre o lazer e participação social de pessoas com deficiência.

Sim, tudo isso é sobre lazer e não podemos deixar de nos atentar a cada uma dessas dimensões da vida pública.

Pensar o lazer no Brasil é um desafio em termos acadêmicos e sociopolíticos, dada a tamanha desigualdade social existente, uma vez que ele ainda é pensado sob o ponto de vista do supérfluo, ficando a educação, a saúde, o trabalho, a segurança, a assistência social e a moradia, pensando-se em termos de garantia da sobrevivência, na centralidade das discussões, no ponto de vista do essencial. Assim sendo, verifica-se que existem algumas tentativas de políticas de lazer, mas nunca houve no Brasil uma política pública estruturada e centrada no lazer, ficando esse como o anexo a outros programas, como os de turismo, esporte, cultura e educação. A visão restrita do lazer tira esse fenômeno social do centro da discussão, deixando-o a cargo dos setores privados, representados pela chamada indústria cultural, bem como do segundo e do terceiro setores – serviços e comércio, e Organizações da Sociedade Civil (OSC) e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP).

Quando colocamos a questão da deficiência no debate sobre o acesso ao lazer, temos um campo ainda a ser explorado, tendo em vista a limitação das discussões que aos poucos vão ganhando espaço na bibliografia especializada sobre lazer. Como será tratado mais adiante, as produções ainda estão centradas na acessibilidade dos espaços e no oferecimento de atividades específicas, sem trazer de fato a discussão sobre a deficiência enquanto um fator de impedimento de acesso ao lazer, como acontece nos debates sobre idade, gênero e classe social, por exemplo.

O lazer é negado de tal modo que deixa de ser um direito social e passa a ser ofertado como produto, ora pelo mercado, ora como benefício em projetos e ações sociais, criando-se lazeres distintos de acordo com a classe social. Para além disso, mas ainda sobre marginalização, não podemos deixar de citar as questões de gênero, sexualidade, cor, etnia, idade e deficiência, que são determinantes para o acesso ao lazer.

## O Lazer Não É Mercadoria

Quando falamos de lazer, estamos nos referindo a um tempo-espaço no qual as pessoas têm a possibilidade de tomada de decisão. Essa decisão está relacionada a fatores internos – como a relativa autonomia que cada pessoa possui para fazer algo que queira nesse tempo-espaço disponível – e externos – como a oferta e acesso a diferentes espaços e atividades para desfrutar desse lazer. Existem diversos autores que se debruçam nas discussões sobre o lazer e sua epistemologia, a partir dos quais temos algumas definições. Uma delas, que dialoga com as questões aqui trazidas, é a de que

[...] o lazer pode ser entendido como toda e qualquer prática cultural realizada com relativa autonomia, num tempo e espaço de relativa liberdade, condicionada por outras obrigações e relações sociais que demarcam identidades dos sujeitos e grupos e podem contribuir na formação e transformação social e cultural. (PACHECO, 2016, p. 95).

A ideia de contribuição na formação e transformação social e cultural é um ponto fundamental para entender a importância da qualidade do lazer e a necessidade do acesso ao lazer para o exercício da cidadania, para que as pessoas possam constituir-se como sujeitos de suas próprias histórias, formando consciência crítica sobre a vida em sociedade, organizando-se socialmente para (re)pensar as reivindicações que garantam o bem-estar comunitário e proporcionando transformações culturais que marcam gerações e diferentes grupos sociais. No que diz respeito ao acesso ao lazer, deve-se considerar fatores como condições e local de moradia, classe social, gênero, questões raciais e o campo da deficiência.

Existem alguns grupos de estudos e linhas de pesquisa relacionadas ao lazer, e cada vez mais têm-se produzido estudos com a finalidade de discutir o lazer das pessoas com deficiência, focados na discussão da inclusão e da acessibilidade. Existem eventos importantes relacionados ao campo do lazer no Brasil, e destaco aqui três dos quais tive a oportunidade de participar. Uso-os como base e parâmetro para a atual conjuntura

das pesquisas sobre lazer e pessoas com deficiência: o 15º Congresso Mundial de Lazer (2018), o 30º Encontro Nacional de Recreação e Lazer (Enarel, 2019) e o 4º Congresso Brasileiro de Estudos do Lazer (CBEL, 2021).

Em todos os eventos, verificou-se uma atenção para a questão da deficiência, com a criação de mesas temáticas de “Lazer e inclusão”. Dos nove trabalhos apresentados no Congresso Mundial de Lazer, na temática “Lazer, acessibilidade e inclusão”, três versavam sobre acessibilidade nos espaços de lazer e três correlacionados ao esporte e atividade física; os outros três discutiam, respectivamente, políticas públicas, as necessidades de lazer de adultos surdos e educação e projetos sociais em instituições especializadas.

No Enarel, dos sete trabalhos apresentados no grupo “Lazer, acessibilidade e inclusão”, quatro eram sobre acessibilidade nos espaços de lazer e os demais tinham como foco as tecnologias de informação para o acesso ao lazer, as políticas públicas de lazer e as publicações sobre pessoas com deficiência na *Revista do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer* (Licere) e na *Revista Brasileira de Estudos do Lazer* (Rbel).

No CBEL, a princípio, não havia um grupo de trabalho focado na discussão sobre pessoas com deficiência, mas identifiquei uma sala temática intitulada “Lazer e inclusão”, na qual foram apresentados cinco trabalhos: dois sobre atividades físicas, um sobre acessibilidade em espaços públicos de lazer, um relato de experiência em um passeio realizado por uma instituição especializada e, por fim, um no campo da saúde, sobre a correlação entre lazer e qualidade de vida familiar.

Não tenho a pretensão de analisar cada um desses trabalhos, mas trago alguns destaques que julgo pertinentes para a discussão à qual me propus. Dos 21 trabalhos, temos oito sobre acessibilidade nos espaços e cinco sobre esporte e atividades físicas, conforme descrito anteriormente, o que denota uma discussão demasiadamente técnica e uma concentração da produção por pesquisadores nos campos da educação física e do esporte. Esses trabalhos têm em comum o foco na discussão sobre inclusão e exclusão de pessoas com deficiência, não trazendo aspectos mais epistemológicos sobre as deficiências e o próprio lazer – sem pensar como se dá a intersecção entre essas

áreas, abrindo mão de analisar as estruturas postas e se limitando a uma descrição das atividades realizadas. Um dos trabalhos, inclusive, mostrou-se bem desatualizado, ainda usando o termo “portadores de necessidades especiais” para referir-se às pessoas com deficiência (GARCIA; RABELO JÚNIOR; ANNAN; SILVA; SZINICER; NEVES; CARVALHO, 2019)<sup>2</sup>.

Os dois trabalhos relacionados às políticas públicas de lazer, analisaram políticas municipais, a de Curitiba entre 2013 e 2016 no plano “Curitiba Mais Humana Mais Inclusiva”, a qual o estudo concluiu ter efeito inexpressivo no que diz respeito ao lazer do grupo analisado, composto por adultos com deficiência intelectual (GIRARDI; RECHIA, 2018), e a de Belo Horizonte chamada “Superar”, que trata-se de uma política centrada no esporte, na qual a pesquisa entrevistou sete usuários da política a fim de investigar fatores facilitadores e barreiras para o lazer, não trazendo portanto uma análise da política em si (BARBOSA; QUEIROZ; BRITO, 2020). Em ambos os trabalhos a pesquisa está centrada na percepção da pessoa com deficiência sobre as políticas, sem uma discussão mais específica sobre a eficiência e alcance da política em questão.

Dos dois trabalhos sobre ações relacionadas a instituições especializadas, um trouxe especificamente um relato de experiência acerca de um projeto de extensão universitária chamado “Brincar: ludicidade e inclusão”, desenvolvido junto ao Lar Escola AACD de São Paulo com adolescentes entre 11 e 17 anos com paralisia cerebral (CAMPOS; PAPAROUNIS; SILVA, 2019); e o outro aborda um passeio realizado no Dia do Samba pela Favo de Mel, uma escola especial especializada no atendimento de pessoas com deficiência intelectual (SOARES; RODRIGUES; LUIZ, 2021). Ambos os relatos trouxeram aspectos sobre como essas instituições desempenham um papel importante para

---

2 Desde 2008, com a adesão do texto da Convenção das Nações Unidas sobre o Direito das Pessoas com Deficiência à constituição brasileira, convencionou-se o uso do termo pessoa com deficiência, substituindo outros termos considerados pejorativos e degradantes. Assim sendo, temos a liberdade e o dever de corrigir textos antigos que utilizam outros termos para se referir às pessoas com deficiência. Ao citar esses textos em sua forma original, deve-se observar que o termo está desatualizado. É o que deveria ter sido feito no trabalho em questão, que utiliza o termo “portador de necessidades especiais” deliberadamente.

as pessoas com deficiência atendidas, ressaltando as oportunidades de ampliação de acesso ao lazer via ações realizadas em suas rotinas semanais de programação sociocultural. É inegável que essas instituições exercem forte influência na vida das pessoas com deficiência que atendem, mas o ponto é questionar em que medida essas organizações atuam enquanto escola especial ou na direção de proporcionar vivências socioculturais e socioeducativas com a finalidade de dar assistência às pessoas com deficiência e suas famílias, que talvez não encontrem alternativas de acesso aos demais programas socioculturais disponíveis ao público em geral.

Voltando à questão das publicações sobre lazer e pessoas com deficiência, destaco um trabalho que traz uma pesquisa focada nas revistas *Licere* e *RBEL*. Foram analisadas as edições até o ano de 2018, utilizando unicamente os descritores “lazer” e “pessoas com deficiência”. Apresentado no Enarel de 2019, o trabalho recebeu críticas de alguns ouvintes por não incluir outros descritores na pesquisa, como “inclusão”. Na conclusão do estudo, as autoras identificaram a existência de apenas sete publicações nas revistas analisadas – elas tiveram acesso à versão eletrônica de seis delas.

Os assuntos tratados por estes estudos foram: a inserção social e a importância da acessibilidade da pessoa com deficiência aos espaços reservados ao lazer. Menezes *et al.* (2018), em estudo recente, fez um levantamento de todas as publicações de artigos da Revista *Licere* de 1998 a 2017, totalizando 670 artigos. Em números reais, as publicações que trazem a temática ‘lazer e pessoa com deficiência’ na referida revista somam cinco publicações, o que corresponde a menos de 1% do número total de publicações e na Revista *RBEL*, apenas dois artigos foram publicados em quatro anos de publicações. (BARBOSA *et al.*, 2020, p. 47).

Assim sendo, mesmo levando em consideração o acréscimo de descritores, podemos concluir que a discussão sobre deficiência e lazer ainda está muito centrada na acessibilidade dos equipamentos de lazer, sem o aprofundamento da discussão sobre o uso desses espaços para além de suas estruturas físicas isoladas, levando-se em consideração as políticas de lazer, a diversidade da programação para diferentes públicos, a produção

de conteúdos e atividades por profissionais com deficiência, a frequência do público com alguma deficiência, a demanda das pessoas com deficiência em relação aos espaços e programações, a discussão sobre a percepção da deficiência e sobre a deficiência como um marcador de exclusão social, as desigualdades de acesso e distribuição dos espaços acessíveis de lazer e cultura pela cidade, e tantas outras questões que precisam ser debatidas e aprofundadas. Mas precisamos destacar que se faz necessário elucidar como é produzido o tempo-espaço de lazer das pessoas com deficiência, e como a deficiência pode ser um impeditivo do seu reconhecimento e usufruto dentro de uma sociedade centrada na produção capitalista e que instala no senso comum a dualidade lazer x trabalho. Quem não trabalha tem direito ao lazer?

Quando o lazer é visto como uma mercadoria, as pessoas passam a ser vistas como consumidores em potencial. Assim sendo,

[...] o que temos assistido, em inúmeros casos, para não dizer na maioria deles, é a administração (seja municipal, estadual ou federal) desincumbindo-se da resolução da questão do tempo e, sucumbindo, via de regra, aos interesses da especulação imobiliária, resumindo suas ações, na questão do espaço, a uma estratégica retirada do cenário. Deixam assim o caminho livre para que o mercado, através das ofertas da indústria cultural, decida quando, para quem, onde e quem vai ofertar o lazer. (MARTINS DA CRUZ, 2007, p. 5).

Quando os espaços públicos de lazer saem da esfera do uso público e entram no campo do privado, em vez de termos a construção de políticas de lazer para a ampliação de acesso, temos a exploração econômica/comercial, que cria estratégias de maximização de lucros em detrimento da diversificação e qualificação dos serviços para os diferentes públicos, centralizando aqueles e segmentando estes. Como bem alerta Milton Santos:

E o direito aos espaços públicos, típicos da vida urbana tradicional? Hoje, os espaços públicos (praias, montanhas, calçadas etc.) foram impunemente privatizados. Temos de comprar o ar puro, os bosques, os planos de água, enquanto se criam

espaços privados publicizados, como os *playgrounds* ou, ainda mais sintomático, os condomínios fechados que a gente rica justifica como necessários à sua proteção. O lazer na cidade torna-se igualmente o lazer pago, inserindo a população no mundo do consumo. Quem não pode pagar pelo estádio, pela piscina, pela montanha e o ar puro, pela água, fica excluído do gozo desses bens, que deveriam ser públicos, porque essenciais. (SANTOS, 2007, p. 64).

Nesse cenário, as pessoas com deficiência, assim como outros públicos mais vulneráveis, que não são consumidores em potencial aos olhos do mercado, acabam tendo seu direito ao lazer negado.

### **Acesso ao lazer pelas pessoas com deficiência**

A ausência de uma política pública de lazer estruturada, pensada a partir das necessidades da população e construída junto com ela, traz reflexos danosos especialmente para as pessoas mais vulneráveis. No caso das pessoas com deficiência, trago uma reflexão sobre como essa ausência impacta na vida dos adultos com deficiência – mais especificamente, com deficiência intelectual.

No percurso do mestrado, tive a oportunidade conversar com diversas pessoas com deficiência, mas especialmente com os seus responsáveis, e, no trabalho de campo, analisei e participei da construção de diversas atividades de lazer voltadas para pessoas com deficiência, pensadas e formatadas por uma associação de assistência social dedicada às famílias de pessoas com deficiência. O público frequente do programa de lazer do núcleo regional São Paulo, locus dessa pesquisa, é de adultos com deficiência intelectual e seus responsáveis legais – em grande parte mulheres, especialmente as mães das pessoas com deficiência. Meu ingresso no mestrado foi motivado pela vontade de aprofundar o conhecimento no campo do lazer em relação às pessoas com deficiência, levando em consideração sobretudo o trabalho realizado por instituições como essa, que atuam pela bandeira da inclusão. Durante o percurso, foram realizadas diversas reflexões e tomadas

de decisão, e uma delas foi sobre onde estaria o foco das minhas entrevistas, se nas pessoas com deficiência, nos profissionais ou nos familiares cuidadores. Optei pelos últimos.

Eu mantinha um desejo grande de focar as entrevistas nas experiências das próprias pessoas com deficiência, entretanto, tendo em vista limitações metodológicas, a limitação de tempo e, posteriormente, o advento da pandemia, optar por investigar a dinâmica do lazer no seio familiar a partir do olhar dos pais e responsáveis pareceu-me mais rico e sensato.

Nesse contexto, foram selecionadas cinco famílias para as entrevistas<sup>3</sup>, a partir de um ranqueamento das pessoas com deficiência que mais frequentaram as atividades de lazer promovidas pela instituição entre 2018 e 2019. As entrevistas foram realizadas via plataforma Google Meet, com o apoio de um roteiro pré-estabelecido para chegar às respostas necessárias para a investigação em curso. Um aspecto muito interessante que apareceu em todas as entrevistas diz respeito à escola especial, retratada em um contexto muito diverso daquele associado à ideia de escolarização, segundo a qual os indivíduos cumprem um currículo que, em tese, os prepara para os desafios da vida adulta, para uma sociedade de mercado, ou seja, para entrar no mercado de trabalho. As instituições especializadas e as chamadas escolas especiais, por sua vez, tornaram-se espaços que recebem pessoas com deficiência que precisam “ocupar” seu tempo ocioso, para que seus responsáveis possam cuidar dos desafios da vida adulta, ou seja, trabalhar para prover.

Quando indagado sobre a sua rotina, o primeiro familiar entrevistado respondeu:

A minha rotina sempre foi cuidar [...] Vão para alguma atividade que a gente chama de escola, né? [...] Leva pra escola, vai buscar na escola, dá banho, troca, e nos finais de semana eu ia todo sábado praticamente eu levava na parte da manhã na associação<sup>4</sup> para que elas fizessem alguma atividade física, lúdica, brincassem, essas coisas todas. Era o que eu fazia todo sábado.

---

3 Os trechos transcritos das entrevistas, por opção da autora, estão apresentados de forma original visando buscar preservar o tom coloquial das mesmas.

4 O termo associação em negrito substitui o nome da instituição lócus dessa pesquisa, citada pelos entrevistados.

Quando indagada sobre a sua história, a trajetória de seu filho e a descoberta da deficiência, a quinta pessoa entrevistada trouxe a escola regular como um problema na socialização do filho, e a escola especial como uma solução para o seu desenvolvimento:

A gente foi vendo que ele tinha um atraso também de desenvolvimento, não só a deficiência na fala. E daí a gente, quando ele tinha uns 4 anos e meio, mais ou menos, a gente mudou para o Amapá e meu marido arranhou um emprego lá, fomos para lá. E lá ele continuou fazendo tratamento com fono, psicologia e daí eu comecei a ficar muito ansiosa, porque lá não tinha escola especializada e eu não sabia se ele tinha ou não condições de acompanhar uma escola normal. [...] Daí eu quis voltar aqui para São Paulo [...] gente acabou voltando para cá. E daí ele ingressou em uma escola especial e dali em diante ele estudou em escola especial.

Sobre a experiência do filho em escola regular, ela trouxe um relato frustrado de um sistema que ela chama de “inclusão”:

Não, teve uma época, mais ou menos um ano que ele estudou em uma escola estadual, nesse sistema de inclusão. Mas foi uma tentativa meio fracassada. Porque ele ia na escola, as crianças roubavam o lanche dele, queriam roubar o relógio dele, então a professora tentava proteger ele, mas era complicado. Era uma classe especial, em uma escola normal, mas aí não deu certo.

Podemos concluir que essa política de “inclusão” da escola supracitada corresponde a uma política focalizada no público com deficiência não no sentido de resolver a questão da desigualdade e acolher as pessoas com deficiência, mas, sim, no de manter um sistema no qual os excluídos permanecem excluídos, “não dos bens materiais do viver humano, mas [...] dos bens culturais, das instituições e espaços públicos, do convívio social. Mantidos do lado de fora, extramuros” (ARROYO, 2010, p. 1391).

Assim sendo, é importante trazer aqui o cuidado que tenho com o termo “inclusão”, utilizando-o entre aspas e com moderação. Como coloca Castel (1997, p. 19), falar

“em termos de exclusão é rotular com uma qualificação puramente negativa que significa a falta, sem dizer no que ela consiste nem de onde provém”. Analogicamente, podemos afirmar que o termo “inclusão” é um rótulo positivado para falar dos excluídos, sem dizer o que se inclui ou como se dá essa inclusão, esvaziando-se assim a discussão mais profunda sobre a desigualdade social das populações marginalizadas e o enfrentamento dessas desigualdades de uma maneira mais estrutural.

Ao Estado, a suas políticas e instituições corresponde o dever de incluí-los. De abrir as portas, de permitir o acesso àqueles mantidos fora dos recintos do convívio social e cultural. [...] Esse papel incluyente dos excluídos é mais leve, mais palatável e até mais auto-afirmativo do Estado, das suas instituições e políticas do que o dever de reduzir as desigualdades. (ARROYO, 2010, p. 1391-1392).

A ideia aqui não é demonizar as iniciativas que adotam a perspectiva da inclusão, mas dar luz ao que há por trás dessas iniciativas, e pensar em formas de revê-las para que não usurpem o papel das políticas públicas. Do mesmo modo, é necessário analisar a conjuntura da existência das instituições especializadas no atendimento das pessoas com deficiência. A crítica não está na atuação das instituições em si, mas, sim, na estrutura política fundada na construção histórica da deficiência, na qual a pessoa que possui deficiência é desumanizada, tornando-se objeto de estudo e cuidado.

Existem alguns estudos que ajudam a entender essa ideia de deficiência à qual me refiro. Eles partem de diferentes perspectivas, mas, de alguma forma, todos convergem na análise da construção da ideia de deficiência – a partir da diferença (LOPES, 2020), da norma e das relações de poder (MISKOLCI, 2003; VEIGA-NETO, 2001), do desenvolvimento de modelos e histórico dos movimentos sociais das pessoas com deficiência (DINIZ, 2007; FRANÇA, 2013) e dos marcos legais (DHANDA, 2008). Com essas leituras, conseguimos ressignificar as ideias de deficiência e inclusão, compreendendo que, de acordo com uma visão de mundo centrada nos valores cristãos ocidentais da burguesia europeia, no controle das pessoas nos diferentes espaços sociais com base nas ideias de

família e propriedade, quem não tem propriedade e não se encaixa no modelo hegemônico de família fatalmente está excluído – e deve ter um tratamento diferenciado para ser “incluído” na sociedade, tornando-se não um cidadão, mas, sim, um objeto de proteção, estudo, benevolência e/ou correção. Essa questão pôde ser percebida na conversa com a quinta pessoa entrevistada. Perguntei: “Ele nunca parou de ir à escola especial, mesmo na vida adulta?”. Ela me respondeu: “Sim. Sempre”. E explicou a necessidade do apoio externo:

[...] as excursões, como que se diz, ajuda a desenvolver autonomia, né? Que eles têm de uma certa maneira também ficar independentes, né? Porque eles acabam se acostumando muito a depender muito da gente para tudo e a gente vai ficando de idade e a gente, como se diz, primeiro que a gente não tem mais aquele pique. Eu vejo por mim, estou quase com 67, não estou com o pique de anteriormente e eles tem bastante pique. A gente precisa de apoio.

As instituições especializadas acabam assumindo esse apoio de que essas famílias precisam, tendo em vista a estrutura social na qual vivemos. Quando perguntada sobre a experiência da filha no ensino regular, a segunda pessoa entrevistada disse: “Ela ficou até os 17 anos. Quando cheguei da Bahia aqui em 2017 eu coloquei ela em uma escola especial. Focando em melhorar a questão da alfabetização, mas era uma escola muito engessada”. Ainda sobre a escola regular, ela detalha:

[...] como ela não se alfabetizou, a escola regular, não é que os jovens são cruéis, mas os jovens não sabem como se relacionar com eles. Até porque nem todas as pessoas com deficiência acompanham o raciocínio deles, não têm a mesma liberdade e autonomia que eles têm. E eles ficam naquele diálogo bem superficial: “e aí, tudo bem? Como está? Está bonita, amei o seu cabelo!” Um diálogo que não evolui e eles acabam ficando com a pessoa com deficiência três minutinhos e depois voltam para a tribo deles.

Esse relato endossa mais uma vez a ideia de inclusão percebida pela quinta entrevistada, ao ver no ambiente escolar uma experiência superficial de “inclusão”. Ao ser perguntada sobre a rotina dos fins de semana, a segunda entrevistada disse:

E o pessoal da *associação* tem uma sintonia, praticamente todo mundo tem uma sintonia e respeito por cada um deles, um diálogo universalista que faz com que os meninos gostem demais. A *associação* é uma referência, tanto que ela continua fazendo live durante toda a pandemia e os meninos participam com uma alegria, tem uma sintonia muito grande, né?

As instituições especializadas acabam criando um ambiente acolhedor para essas famílias, que não sentiram o mesmo acolhimento em outros ambientes e precisam de uma rotina capaz de conciliar as obrigações da vida diária, como o trabalho e os cuidados domésticos, e os momentos de descanso e descontração. Isso faz com que sejam criados laços e relações de dependência com essas organizações. Essa relação se evidencia na fala da terceira família entrevistada:

[...] quando eu descobri que ele foi para a APAE [Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais], ele estudava o dia todo, ficava na APAE, tinha um período integral, muitos anos, com bastante dificuldade, e porque não tinha quem levava e buscava e eu fiquei viúva trabalhando muito, minha vida foi só trabalho, então eu dependia de pessoas para levar e buscar ele, era bastante distante. Depois a APAE foi diminuindo os períodos, pelo fato financeiro passou a estudar meio período, mas era de segunda a sexta.

Eu estou sempre participando das coisas da *associação*, isso foi uma das coisas que demorei a procurar a *associação*. Mas quando a APAE começou a diminuir as coisas deles por causa do dinheiro, eu comecei a procurar a *associação*. Ver o que ela tinha para oferecer para Ele. Então ele vive a *associação* ultimamente.

### A quarta família entrevistada relata uma rotina intensa de atividades:

Ah, então, ela ia para a escolinha. O irmão estava estudando na USP. Ele nunca deu trabalho nesse aspecto, se virava. Ele sempre se virou. Não precisava a gente está chamando atenção. E Mariana ia na parte da tarde para a escolinha as quintas-feiras ia para a Equoterapia

[...] final de semana quando a gente não vinha para cá para Mogi a gente ia para a AABB [Associação Atlética Banco do Brasil], ficava a tarde inteira. Praticamente todos os domingos. Ou ia para a AABB ou vinha para cá, para Mogi. Ou de vez em quando a gente saia para viajar algum lugarzinho mais perto, sabe? A rotina era essa.

Essa necessidade de manter uma vasta programação de atividades apareceu em todas as entrevistas. Em uma sociedade centrada no trabalho, o tempo precisa ser produtivo, e quem não trabalha precisa manter-se ocupado para que aqueles que trabalham possam conciliar seus empregos com os cuidados – e, quando os que não trabalham são pessoas adultas, cria-se um problema social, pois as pessoas são treinadas para trabalhar e serem produtivas na vida adulta. Quem cuida dos adultos que não trabalham?

Quem foge ao padrão hegemônico acaba sendo marginalizado para, posteriormente, ser incluído, criando-se um novo padrão para os excluídos. O padrão estabelecido para “incluir” os adultos com deficiência são as instituições especializadas no atendimento às pessoas com deficiência – muitas das quais identificadas como escolas especiais, como se vê nas entrevistas aqui relatadas. Existem muitas pessoas com deficiência e familiares de pessoas com deficiência que vêm se opondo a esse padrão, e que reivindicam mudanças na construção das políticas de assistência e acesso à educação para pessoas com deficiência.

Nos últimos anos, essas discussões têm sido bem latentes, e, no movimento das pessoas com deficiência, familiares e instituições especializadas têm tomado diferentes direções. Há grupos que defendem a manutenção das escolas especiais, há os que as

abominam, há os mais moderados... Mas as discussões ainda estão muito centradas no que é ou não “inclusivo”. De qualquer forma, a participação da sociedade civil representada por esses grupos é de extrema importância para o aprofundamento do debate, pois “essa mudança na natureza das políticas é uma das contribuições com maior densidade política vinda da presença dos coletivos feitos desiguais no espaço público refundado” (ARROYO, 2010, p. 1415).

Nas entrevistas, as famílias relatam suas rotinas:

eu sempre fiz tudo já pensando nisso, de envolver o mais possível que eu conseguisse e ver ele fazer. Está passeando, fazendo coisas, estar em viagens, porque a minha própria família que é grande [...] não tem esse carinho, ou essa coisa de falar: vou levar ele. (Terceira família entrevistada)

[...] chega domingo, se não sai para lugar algum e fica dentro de casa, como que vai ficar? Só na companhia dos pais ela não gosta muito, gosta de sair, passear, que alguém fale com ela. Parece que não, mas até o telefone se estiver falando ela fica toda contente, sabe? Algum conhecido falar com ela. (Quarta família entrevistada)

Os trechos evidenciam que as famílias buscam se estruturar para proporcionar o que podem. Muitas vezes as pessoas e os lugares não são acolhedores, a programação é limitada, os profissionais não são treinados, o acesso não é facilitado, a política não existe. Em um primeiro momento, muitas pessoas talvez não entendam a necessidade de individualidade, personalidade e lazer que as pessoas com deficiência têm. Fica a reflexão: lazer para quem?

## **Considerações finais**

Busquei trazer algumas contribuições para os campos do lazer e da educação, a fim de pensar ou repensar o papel das instituições especializadas, em especial as que se intitulam escolas especiais – cuja existência, de acordo com as análises realizadas, se

consolida e se justifica na ausência de uma política de lazer ampla, centrada efetivamente na epistemologia do lazer e construída a partir dos reais interesses populares, com ampla participação da sociedade civil, fazendo com que os espaços externos à casa e ao ambiente familiar sejam menos hostis e mais acolhedores em relação às diferenças.

Trouxe aqui a abertura de uma discussão sobre o papel das instituições especializadas no atendimento das pessoas com deficiência a partir do entendimento do tempo-espço de lazer para pessoas com deficiência, apresentando discussões recentes sobre a temática realizadas em eventos acadêmicos e trechos de entrevistas concedidas por familiares de adultos com deficiência intelectual, que trazem suas experiências acerca de suas rotinas e o papel que as instituições especializadas exercem no acesso ao lazer e à educação. Percebe-se, ao analisar esse material, que as instituições cumprem um papel importantíssimo no dia a dia dessas famílias, que organizam suas rotinas a partir da programação oferecida por elas, sejam as chamadas escolas especiais, sejam outras instituições especializadas no atendimento ao público com deficiência, algumas ligadas ao serviço social ou à área da saúde. Considerando-se a escolha política de precarização dos setores e espaços destinados ao lazer, podemos afirmar que essas famílias estão condicionadas a recorrer às instituições especializadas para conseguir uma rotina de atendimento de suas necessidades de acesso ao lazer, bem como ao trabalho, tendo em vista que dependem das chamadas escolas especiais para que os adultos com deficiência tenham seu tempo ocioso ocupado enquanto seus responsáveis legais mantêm suas rotinas de trabalho.

Ao final, o que esses relatos nos dizem é que viver na sociedade como ela se configura hoje pode ser mais cansativo e excludente quando se tem uma deficiência ou alguém com deficiência na família. Como já citado, existem pesquisas no campo que vão tratar sobre a acessibilidade, mas pouco se fala do acesso, pensando que a deficiência é um marcador que – combinado a outros, levando-se em consideração a interseccionalidade – pode fazer com que essas pessoas tenham ainda mais limitações de acesso ao lazer e à vida pública, demarcando assim a necessidade de estudos na área do lazer que

evidenciem esses aspectos.

Quando as diferenças não são acolhidas no debate público, as políticas são criadas a partir de interesses de mercado e das classes dominantes, mais preocupados com a manutenção do *status quo* do que com o combate às desigualdades. Ampliar o acesso ao lazer significa – mais do que dar espaço para a convivência aos marginalizados – dar acesso a um direito que amplia o acesso a outros, como os direitos à cidade, à cidadania, à natureza, à saúde, à liberdade, à arte, à cultura, ao esporte, ao turismo, ao trabalho e à educação (VOCAÇÃO, 2017).

## Referências

- ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1.381-1.415, 2010.
- BARBOSA, C. M.; QUEIROZ, A. G.; BRITO, C. M. D. Participação e restrição ao lazer de pessoas com deficiência na cidade de Belo Horizonte/MG: estudo piloto. *In: ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER*, 30., Curitiba, 2019. *Livro de resumos...* v. I. Curitiba: Dialética e Realidade, 2020. p. 84.
- BARBOSA, C. M. et al. Pessoas com deficiência e o lazer: uma análise das publicações nas revistas *Licere* e *Rbel*. *In: ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER*, 30., Curitiba, 2019. *Livro de resumos...* v. I. Curitiba: Dialética e Realidade, 2020. p. 47.
- CAMPOS, F.T.; PAPAOUNIS, E.; SILVA, D. M. G. Projeto de extensão universitária brincar: ludicidade e inclusão. *In: CONGRESSO MUNDIAL DE LAZER*, 2018, São Paulo. *Anais...* São Paulo: SESC, 2019. p. 371.
- CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. *In: BELFIORE-WANDERLEY, M.; BÓGUS, L.; YAZBEK, M. C. Desigualdade e a questão social*. São Paulo: EDUC, 1997. p. 15-48.
- GARCIA, S. R. et al. Acessibilidade para a prática do lazer das pessoas com necessidades especiais. *In: ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER*, 30., Curitiba, 2019. *Livro de resumos...* v. I. Curitiba: Dialética e Realidade, 2020. p. 62.

GIRARDI, V. L.; RECHIA, S. Lazer, inclusão, autonomia: pessoas com deficiência intelectual. *In: CONGRESSO MUNDIAL DE LAZER, 2018, São Paulo. Anais...* São Paulo: SESC, 2019. p. 369.

LOPES, P. Deficiência na teoria – marcadores sociais da diferença e interseccionalidade. *In: LOPES, P. Deficiência na cabeça: percursos entre diferença, síndrome de Down e a perspectiva antropológica. 2020. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. p. 28-138.*

MARTINS DA CRUZ, M. L. Políticas públicas de lazer. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 1, n. 1, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1310> Acesso em: 14 set. 2021.

MISKOLCI, R. Reflexões sobre normalidade e desvio social. **Estudos de Sociologia**, v. 7, n. 13/14, p. 109-125, 2003.

PACHECO, R. Lazer e cidades: protagonismos e antagonismos nas lutas por espaço. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, São Paulo, n. 2, maio 2016.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2007.

SOARES, C. A. L.; RODRIGUES, L.; LUIZ, J. S. Inclusão de pessoas com deficiência intelectual no lazer: o dia do samba. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ESTUDOS DO LAZER, 18., 2021, Porto Alegre. Anais...* Porto Alegre: PUC, Esefid/UFRGS, 2021. Seminário, 4 “O lazer em debate”, jun./jul. 2021.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. *In: LAROSSA, J.; SKLIAR, C. (org.). Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.*

VOCAÇÃO. **Lazer comunitário: famílias e comunidade em rede**. São Paulo: Ação Comunitária do Brasil, 2017.

## **TRAJETÓRIAS DE VIDA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: NOTAS SOBRE O USO DE ENTREVISTAS**

Pedro Lopes

### **Introdução**

**Dona Carmem:** Bom, vou pegar uma coisa pra eu beber que tô com sede e já tenho que sair pra gráfica. [Dona Carmem vai para a cozinha.]

**Pedro:** Rodrigo, eu queria agora ir pensando com você algumas coisas partindo do que a sua avó já falou. Queria te perguntar um pouco mais sobre a sua própria experiência, pode ser?

**Rodrigo:** Claro.

**Pedro:** A sua avó falou muitas vezes de pessoas especiais. Queria começar, então, ouvindo o que você acha desse termo...

**Rodrigo:** Entendi. Ah, penso assim... [Silêncio.] Como é? Gente... Me enrolei, não vou nem conseguir falar. [Risos.]

**Pedro:** Pode ir falando livremente, vamos pensar juntos.

**Rodrigo:** Não, não vou nem conseguir falar, porque assim, no começo, quando eu fui trabalhar lá na Paulina, que era uma butique de roupa feminina... Opa, na Paulina, olha! Na Paulina não, na Press, a assessoria de imprensa. O pessoal falava assim: você já pensou, na sua vida, em trabalhar numa assessoria de imprensa? A primeira pergunta foi essa. E eu falei: olha, assim... Eu falei: não, o que eu penso é em trabalhar num escritório pra... Pra ajudar vocês... Em geral, né... Ah, mas você sabe passar fax, mexer no computador? Falei: mexer no computador sei um pouco. Você quer trabalhar aqui? Falei: quero. Eu, primeiro de tudo, trabalhava com envelope, na Press. Etiquetava... A gente fazia... Éramos em cinco. A gente montava os textos, sabe? Depois a gente pegava tudo, grampeava e envelopava tudo. Terminava aquilo, a gente passava cola um por um pra fechar, né. Aí a Alice ensinou um

outro jeito: passava a cola tudo numa ponta do envelope e fechava tudo de uma vez só. Vai passando e depois fecha e manda tudo pros jornalistas. E a gente fazia muito... Passava muito fax.

O registro acima refere-se a uma situação de entrevista que conduzi junto a Rodrigo, na companhia de sua avó, Dona Carmem, em 2012, por ocasião de minha pesquisa de mestrado em antropologia social pela Universidade de São Paulo.<sup>1</sup> Eu e Rodrigo havíamos nos conhecido no contexto de uma empresa de lazer que organizava passeios aos finais de semana para “pessoas especiais”, em São Paulo. Na ocasião descrita acima, estávamos no apartamento em que ele vivia com a avó. Foi o primeiro de três encontros para a realização de entrevistas semiestruturadas no formato de história de vida, nas quais ele viria a compartilhar aspectos muito densos de sua trajetória, conectados a diferentes dimensões de experiência, sempre em sintonia com finos detalhes de seu cotidiano de trabalho em um ambiente de escritório. Nas páginas a seguir, ofereço algumas reflexões teórico-metodológicas sobre esses caminhos de pesquisa, desde a atividade de condução de entrevistas junto a pessoas adultas com deficiência intelectual até os debates ocasionados pela apresentação dos resultados. O interesse por tais questões reside no problema da produção de voz em primeira pessoa – algo central no ativismo e na pesquisa com deficiência, presente em produções que vão desde o livro *Mude seu falar que eu mudo meu ouvir* (ASSOC. CARPE DIEM *et al.*, 2012) até trabalhos ligados às áreas de estudos da deficiência (p. ex. DIAS, 2020) e de estudos da educação e suas interfaces com as políticas públicas (SILVA e ARELARO, 2018).

---

<sup>1</sup> A dissertação, defendida em 2014, teve o título “Negociando deficiências: identidades e subjetividades entre pessoas com ‘deficiência intelectual’” (LOPES, 2014). A pesquisa, feita junto ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da USP, foi orientada por Laura Moutinho e contou com bolsa Fapesp [processo 11/15978-0] e período sanduíche na modalidade Bolsa Estágio de Pesquisa no Exterior (Bepe Fapesp) [processo 13/12808-2], realizado na Universidade de Princeton, nos Estados Unidos, sob a supervisão de João Biehl.

## Contornos da pesquisa

O início de minhas atividades junto à empresa de lazer a que dediquei meu mestrado deu-se anos antes de meu ingresso na pós-graduação, ainda em 2008, quando conduzi uma pequena pesquisa de campo para uma disciplina de metodologia do curso de ciências sociais. Naquela disciplina tínhamos de realizar um exercício etnográfico, e decidi aproveitar a oportunidade para aceitar o convite que meu primo me fazia há alguns anos para acompanhá-lo em um dos passeios do seu grupo de amigos e amigas que frequentavam as atividades promovidas pela empresa. Negocieei minha presença com o fundador e dono da instituição, responsável pela organização das atividades, e, no fim das contas, segui atuando nos passeios até 2013, quando concluí a pesquisa de campo do mestrado.

Nesse período, atuei como monitor, tendo como responsabilidade buscar pessoas de carro em suas casas, ibo-las aos pontos de encontro para a realização dos passeios e conduzi-las de volta ao fim das atividades. Os encontros costumavam ser realizados aos sábados, com destinos variados – cinema, teatro, exposições, boliche, restaurantes, lanchonetes e, os preferidos, festas de aniversário, muitas vezes preparadas nas casas de integrantes do grupo. A empresa era voltada, em seus termos, para “pessoas especiais” – que, em geral, chegavam ali por meio de redes de associações, escolas especiais ou organizações voltadas para a inserção de pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho. Frequentavam os passeios, então, pessoas com deficiência intelectual e pessoas neuroatípicas, ou que tinham condições como autismo e esquizofrenia. Esses termos de identificação, eventualmente compreendidos como categorias diagnósticas (as expressões também disputam espaço entre si), não compunham as cenas de interação no âmbito da empresa, e mesmo o termo “especial”, usado em comunicações oficiais, raramente era acionado nas conversas e trocas.<sup>2</sup>

---

2 Sobre essa diversidade de formas de nomeação do universo ora arregimentado pela categoria deficiência intelectual, consultar também as pesquisas de Julian Simões (2014), Íris Morais Araújo (2015), Helena Fietz (2016), Valéria Aydos (2017) e Eber Santos da Silva (2021). Nesses variados campos, termos como “ter problema”, “ter dificuldade”, “ser especial” ou “ser diferente” são corriqueiramente acionados.

O público frequentador das atividades era majoritariamente branco e de classe média, com oscilações entre pessoas muito ricas e pessoas cujas famílias faziam um grande esforço para garantir sua frequência nos passeios. A localização das residências das pessoas pela cidade era bem diversa, com uma concentração mais destacada em bairros mais elitistas e próximos do centro, mas também havia quem morasse nas fronteiras de São Paulo com outros municípios. Cada atividade costumava custar entre R\$ 80 e R\$ 150, no período entre 2000 e início de 2010. O público total dos passeios somava cerca de 60 pessoas – cada passeio reunia entre 15 e 20 participantes, que ocupavam três a quatro veículos. No período em que atuei como monitor, a maioria das pessoas que participavam dos passeios tinha entre 35 e 45 anos de idade – a mais velha tinha mais de 60 anos, e a mais jovem, cerca de 25. O único critério para a participação era a autonomia no deslocamento. Essa autonomia não significava necessariamente uma total “independência”. Uma das participantes mais frequentes, por exemplo, usava cadeira de rodas quando estava em casa, muitas vezes circulava pela cidade com o apoio de andadores e, nos passeios, contava com os braços de colegas para caminhar.

Quando, em 2012, ingressei no mestrado, portanto, eu já acumulava quatro anos de convívio com a turma dos passeios na condição de monitor, havendo entrado nessa rede na condição de pesquisador. Ao longo desses quatro anos, pude ir estabelecendo vínculos de amizade fundamentais para que, a partir de 2012, eu convidasse algumas das pessoas para a realização de entrevistas sobre suas histórias de vida.

Ao longo desse período anterior ao mestrado, durante a graduação, estive envolvido em pesquisas no campo da antropologia dos marcadores sociais da diferença (ALMEIDA *et al.*, 2018; HIRANO, 2019; LOPES, 2020) e trabalhando com o referencial da interseccionalidade (CRENSHAW, [1991] 2020; PISCITELLI, 2008; MOUTINHO, 2014; COLLINS, 2017; AKOTIRENE, 2018; RIOS; SOTERO, 2019), junto ao Núcleo de Estudos sobre Marcadores Sociais da Diferença (Numas/USP), coordenado por Júlio Assis Simões, Lilia Schwarcz, Laura Moutinho e Heloisa Buarque de Almeida. Especificamente, eu colaborava com uma pesquisa sobre raça, sexualidade e gênero na trajetória de vida e

nas formas de sociabilidade de jovens na Cidade do Cabo, África do Sul (MOUTINHO et al., 2010; LOPES; MOUTINHO, 2012).<sup>3</sup> A experiência nesse campo de interlocução sobre diferenças e desigualdades foi particularmente relevante para o projeto aqui discutido, pois ofereceu um certo enquadramento teórico-metodológico – e, portanto, também político – para o trabalho com deficiência.

Durante o mestrado, então, dediquei-me a três frentes de atuação em pesquisa: 1) dei continuidade ao trabalho de observação participante, ou de participação observante, na atuação como monitor da empresa de lazer; 2) a partir da experiência que tive durante a graduação, em particular no trabalho com entrevistas no formato de história de vida, conduzi densas e longas conversas com quatro pessoas que frequentavam as atividades da empresa; e 3) realizei levantamentos e a sistematização da bibliografia sobre deficiência a partir do campo internacional dos *disability studies* e da antropologia, tendo como horizonte a compreensão da deficiência como marcador social da diferença (LOPES, 2019, 2020).

Na conjugação entre essas três frentes, e na costura constitutiva entre metodologia, teoria e política, elaborei como questões de pesquisa a produção de identidades e subjetividades por pessoas com deficiência intelectual, particularmente na elaboração de narrativas de si e em dinâmicas classificatórias relacionais – problemas bastante importantes para pesquisas com diferença (BRAH, [1996] 2006). A fala em primeira pessoa, ou, no limite, certa noção de autonomia, é uma questão fundamental e de longa data na constituição de uma agenda acerca da deficiência intelectual.

---

3 Tratou-se da pesquisa “Relations among ‘race’, sexuality and gender in different local and national contexts”, que analisava a trajetória de jovens em seis cidades de três países: África do Sul, Brasil e Estados Unidos. A pesquisa foi originalmente concebida por Laura Moutinho, Simone Monteiro, Cathy Cohen, Omar Ribeiro Thomaz, Rafael Diaz e Elaine Salo, contou com uma ampla rede de colaboração – com centros de pesquisa nos três países e coordenada desde o Brasil, por Moutinho/USP – e recebeu financiamento da Fundação Ford e do CNPq. Sobre isso, consultar o dossiê organizado por Laura Moutinho e Sérgio Carrara (2010). Vinculado a essa pesquisa, realizei iniciação científica por três anos, orientado por Laura Moutinho, a partir do material de campo produzido pela equipe de pesquisa da Cidade do Cabo: um numeroso conjunto de etnografias em espaços de sociabilidade jovem e de entrevistas no formato de história de vida com sujeitos selecionados a partir das etnografias.

## **Tecendo encontros, realizando entrevistas**

Entre 2012 e 2013, então, realizei entrevistas com quatro participantes das atividades promovidas pela empresa de lazer. Todas elas foram conduzidas nas casas das pessoas. Uma das entrevistas desenrolou-se ao longo de três encontros, outras duas duraram dois encontros, e uma delas foi feita em apenas uma sessão – cada encontro durava cerca de duas horas. Na altura em que foram realizadas as entrevistas, eu já conhecia as pessoas entrevistadas há um bom tempo, e estava familiarizado com o ambiente dos passeios. Rodrigo, Ciça, Paula e Gustavo – pseudônimos registrados no texto da dissertação – participavam com bastante assiduidade dos encontros da empresa, desde antes de eu me juntar ao grupo.

A experiência de convívio numa “empresa especial, em que tudo era normal” (LOPES, 2015) possibilitara-me notar muitas dinâmicas que basearam as opções tomadas quando da condução das entrevistas. Destaco três delas.

Em primeiro lugar, os passeios eram espaços nos quais todas as pessoas participantes – atuando na monitoria ou como clientes – estávamos em posições mais ou menos equitativas. Ou melhor, não estávamos em enquadramentos institucionais ostensiva ou estruturalmente hierárquicos, como são os ambientes educacionais, laborais, de saúde ou familiares, por exemplo. Nos passeios, embora alguns e algumas de nós estivéssemos trabalhando, outros e outras consumindo um serviço, todos e todas nós tínhamos a oportunidade de desfrutar de um tempo livre, inclusive em função das atividades prazerosas a que nos dedicávamos, como assistir a um filme ou compartilhar uma refeição. Na posição de monitor, era raro que eu recebesse qualquer demanda para além da condução de veículos ou uma eventual atenção em relação à integridade do grupo em espaços amplos ou com muita circulação, nos quais alguém poderia se perder. Com essas notas, minha intenção é registrar que, exceto pelo fundador da empresa e organizador dos passeios, não havia posições de autoridade nítidas em nossos encontros – mesmo em função de diferenças etárias; eu costumava estar entre as pessoas mais novas. A presença

de familiares das pessoas frequentadoras dos encontros era rara e, em realidade, apenas acontecia quando se tratava de eventos como festas de aniversário.

A segunda dinâmica que destaco refere-se ao clima de muita amizade e, particularmente, de grande gentileza entre as pessoas nos passeios. Nosso tempo compartilhado era povoado por numerosos gestos de cuidado, recorrentes ofertas de ajuda e muita sensibilidade em relação à falta de participantes e eventuais episódios de adoecimento. A afeição expressa nessas ações nem sempre era fruto do estabelecimento simbólico ou moral de relações horizontais. Muitas vezes, a despeito dos contornos razoavelmente equitativos que mencionei acima, elas revelavam atitudes de condescendência em relação a pessoas cuja experiência era mais marcada por restrições e limites – por exemplo, em relação à fala ou à mobilidade. No ato de oferecer ajuda, algumas pessoas poderiam ocupar uma posição de emissão e não de recepção de cuidados (e também controles) – tão frequentes em contextos mais institucionalizados, como a escola ou a clínica, ou mesmo a família. Ou seja, eu notava nas interações dessa rede de afetos certa economia de trocas simbólicas, que repunha hierarquias que poderiam parecer apagadas pelo clima de horizontalidade de encontros entre pares aos finais de semana.

A terceira dinâmica, por fim, diz respeito a certa evitação de categorias relacionadas à deficiência. Esse foi um termo praticamente ausente em minhas interações no contexto da empresa. “Especial” também era uma palavra que pouco se trocava. “Ter dificuldade”, “precisar de ajuda” ou “ter (um) problema” contudo, eram expressões que eventualmente apareciam nas conversas, de modo delicado e, em geral, em interações mais individualizadas. Menções à deficiência numa chave afirmativa só me foram verbalizadas por ocasião das entrevistas, em geral em referência às Paralimpíadas ou a um horizonte político de inclusão e igualdade que deveria também abranger as pessoas com deficiência.

A observação dessas três dinâmicas levou-me à conclusão de que “deficiência” era um tema que eu mantinha na cabeça (LOPES, 2020), mas que não ocupava a cabeça das pessoas que eu entrevistaria. Mais que isso, tratava-se de um assunto que de algum modo parecia ser evitado nas interações que mantínhamos.

O primeiro critério que adotei na seleção das pessoas entrevistadas, portanto, foi minha própria afinidade pessoal, o que oferecia maior segurança ao conversar sobre temas delicados. Por afinidade pessoal procuro expressar o acúmulo de trocas e conhecimentos sobre a vida dos sujeitos ao longo de nossa convivência nos passeios promovidos pela empresa, bem como a interlocução com familiares – ou a expectativa de abertura para tal. Quando realizei os primeiros encontros de entrevista, já conhecia a irmã de Ciça e a mãe de Paula em função das festas de aniversário organizadas pela empresa, e sabia, pela interlocução com os próprios sujeitos, que a proposta de conduzir a entrevista seria bem recebida pela avó de Rodrigo e pelo pai de Gustavo. Nossos encontros para entrevista, portanto, estavam enquadrados por relações razoavelmente duradouras e de confiança, que foram também elementos importantes para realizar pequenos ajustes nos roteiros a cada encontro.

O segundo critério foi a qualidade narrativa das interações que eu já havia mantido com as pessoas. Tratou-se de um critério pertinente à metodologia utilizada, baseada no estabelecimento de conversas prolongadas. Havia pessoas que frequentavam os passeios e com quem eu passava períodos longos, mas nem sempre produtivos ou dinâmicos em relação à troca de histórias. Em alguns encontros, por exemplo, conversei longamente com Maurício sobre viagens que ele havia feito com sua família, a partir de álbuns de fotos que ele trazia, mas nossa interação era vagarosa em função de minha dificuldade para compreender muitas das palavras que ele articulava, pontuada por diversas perguntas e pedidos de confirmação de minha parte – que ele recebia com paciência. Isso não quer dizer que o critério de “qualidade narrativa nas interações” redundasse necessariamente em eloquência vocal, mas vale notar que o método de pesquisa que empreguei, no caso, demandava a contação de histórias.

Frente a esses pontos, e diante da ampla gama de histórias de vida, habilidades e restrições dos sujeitos que frequentavam os passeios, selecionei pessoas cujas trajetórias me pareciam trazer particularidades interessantes. Sigo muito grato a cada uma delas pela oportunidade de compartilhamento que me ofereceram. No caso de Rodrigo, eu

sabia do valor que ele atribuía ao seu trabalho, motivo constante das histórias que ele trazia nos passeios – como se nota no trecho de transcrição de entrevista que abre este texto. Paula contava com muitas habilidades e tinha uma vida que me parecia singularmente autônoma. Gustavo e Ciça eram duas das figuras mais presentes e atuantes nas atividades da empresa. Gustavo era uma das raras pessoas que acionavam categorias relativas à deficiência nas interações, ora referindo-se a si, ora a outras pessoas com síndrome de Down. Ciça, por sua vez, vivia algumas situações críticas do ponto de vista da saúde; em uma ocasião, teve uma convulsão durante uma das atividades da empresa.

Para o convite e agendamento das entrevistas, informei Rodrigo, Ciça, Paula e Gustavo sobre meus interesses de interlocução: conhecer suas trajetórias de vida como “pessoas especiais” e refletir sobre experiências da deficiência. Também perguntei com quem eu deveria falar para confirmar o agendamento das sessões e dar explicações sobre a entrevista. Das quatro pessoas, Gustavo era o único que morava sozinho, no mesmo prédio em que vivia seu pai. Eu pedia, então, que elas e eles próprios conversassem com seus parentes – pais, avós, irmãos ou irmãs – a respeito de nossos encontros. Tratou-se de uma estratégia que visava respeitar suas decisões, bem como confiar em sua comunicação e privacidade com familiares. No caso de Rodrigo, ele sugeriu que eu ligasse para sua avó. Paula me indicou que a mãe estaria em casa quando fôssemos realizar a entrevista e que, na ocasião, eu poderia conversar com ela. Gustavo disse o mesmo em relação ao seu pai. Ciça me pediu que falasse ao telefone com sua irmã.

O roteiro das entrevistas era bem aberto e começava com a apresentação da minha pesquisa. Em seguida, havia perguntas sobre históricos educacionais, laborais, familiares, de amizades, de namoro e de saúde, e questões sobre o cotidiano, o futuro e projetos de vida. Na condução das entrevistas, procurava seguir os caminhos que a pessoa indicava, adensando ou apressando a conversa conforme os engajamentos que eu notava. Apenas algumas perguntas diziam respeito a ser “especial”, outras eram sobre “deficiência”, e eu investia ou me afastava desses assuntos conforme a interlocução evoluía.

## O que dizem as entrevistas – e para quem?

Minhas questões de pesquisa diziam respeito ao modo como a noção de deficiência era significada – seja pela sua verbalização, seja pelo seu silêncio –, vivida e negociada do ponto de vista da produção de identidades e subjetividades. Ou seja, o ato da entrevista era uma ferramenta de interação que permitia que Paula, Ciça, Rodrigo e Gustavo me contassem uma narrativa sobre suas vidas e, em dupla, pensássemos sobre alguns de seus aspectos. Portanto, um dos objetivos da pesquisa e de seu desenho metodológico, baseado no recurso da entrevista, era *produzir* alguns dos dados que se pretendia analisar, abrir espaço para uma certa forma de interação.

Cada narrativa das quatro pessoas entrevistadas caminhou por um lugar distinto. Paula falou muito sobre experiências escolares e relações de amizade, sempre reservando para si uma posição não marcada: se, por um lado, ela dizia que “normal, normal mesmo, só deus”, por outro, ela passou a maior parte de nossa conversa fazendo referência às restrições de atividades com as quais amigos e amigas lidavam – porque eles “têm problema”. Ciça falou muito sobre suas relações familiares marcadas por um intenso controle. Mesmo contando com alguma autonomia na circulação pelo bairro em que morava – em particular quando estava acompanhada pelo namorado –, seu cotidiano sob intensa vigilância eventualmente a levou a parar de tomar os variados medicamentos que lhe eram prescritos e a passar por um episódio convulsivo grave. Gustavo, o único entrevistado com síndrome de Down, foi quem mais trouxe o assunto da deficiência para a conversa. A presença de pessoas com a síndrome em documentários e filmes de ficção – o longa-metragem *Colegas*, por exemplo, protagonizado por três pessoas com síndrome de Down, havia sido lançado pouco tempo antes de nossa troca – o levava a formular frases como “eu quero subir no palco”. Rodrigo narrou suas cirurgias para implante e posterior retirada de válvulas na cabeça em função de sua hidrocefalia. Mesmo nesse caso, contudo, a linguagem principal para descrever a condução de sua vida não mudava: era a do trabalho – o temor que ele manifestava em relação à cirurgia, por exemplo, estava vinculado ao período de licença que teria de tirar.

Pude descrever e analisar essas histórias na dissertação (LOPES, 2014). Algo que a maior parte delas trazia era uma delicadeza na abordagem e nomeação da deficiência, ou na classificação de si como “especial”.

Mães, pais e avós eventualmente estiveram presentes nas entrevistas – mas sempre com alguma forma de distanciamento ou reserva (familiares no cômodo ao lado, circulando pela casa ou, por vezes, no caso dos entrevistados homens, fora de casa). Quando familiares se juntavam a nós, eu escutava com interesse o que tinham a dizer. Em geral, sabendo quais eram minhas questões de pesquisa e que o foco da entrevista eram histórias de vida, narravam informações sobre trajetórias educacionais, familiares ou laborais muito parecidas com aquelas que eu ouvira ou ouviria das pessoas entrevistadas. Algo era notável: nessas ocasiões, as pessoas cujos relatos e reflexões eu estava ali para ouvir silenciavam, e eventualmente apresentavam uma mudança de postura. De maneiras sutis ou evidentes, a depender da perspectiva de quem observasse, a voz de familiares alterava muito significativamente o ritmo e a atmosfera das entrevistas. Isso não quer dizer que o recurso metodológico às entrevistas produzisse uma escuta privilegiada em relação às escutas com que contavam as pessoas entrevistadas no contexto de suas famílias – todas elas que conheci, profundamente engajadas e empenhadas na produção das melhores e mais respeitadas formas de convivalidade. Mas era perceptível que a presença de familiares causava uma oscilação na frequência dos encontros.

Em diferentes oportunidades de apresentação e avaliação dos resultados dessa pesquisa, recebi um conjunto de interpelações que diziam respeito ao recorte metodológico escolhido: era-me recomendado que ouvisse a família das pessoas entrevistadas, além de realizar as entrevistas individuais. O fundamento dessa interpelação era a percepção de que familiares de pessoas com deficiência intelectual costumavam ser responsáveis por cuidados estruturais e escolhas fundamentais para a condução da vida dessas pessoas. Uma pesquisa que não incluísse esses sujeitos em seu enquadramento metodológico estaria deixando de notar processos sociais centrais. Algumas pessoas me recomendaram, portanto, que eu incorporasse entrevistas com tais familiares.

Recebia essas interpelações com muito incômodo, em função de aspectos políticos, teórico-metodológicos e éticos da pesquisa.

Primeiramente, em termos de enquadramento político, cumpre assinalar que a história das lutas por direitos e por reconhecimento de pessoas com deficiência intelectual é profundamente marcada pela representação em terceira pessoa, pela voz de pais e amigos (LANNA JR., 2010).

Em segundo lugar, em termos teórico-metodológicos, eu compreendia que a pesquisa não tinha por objetivo realizar uma coleta enciclopédica de informações, mas abordar os modos como aqueles sujeitos, as pessoas com deficiência, narravam, interpretavam e atribuíam sentido às suas vidas, produzindo formas de identificação e modos de subjetivação (BRAH, [1996] 2006) – questões para as quais a reflexividade em primeira pessoa ocupava um lugar central.<sup>4</sup>

Em relação aos aspectos éticos, minha percepção era a de que, na condução da etnografia e, mais amplamente, na construção de relações com as pessoas que conheci no contexto da empresa de lazer, o estabelecimento de relações de troca, convivialidade e confiança não tinha mediação direta da instância familiar nas cenas interacionais. Embora na maior parte dos casos o pagamento dos passeios fosse realizado por parentes e não pelas frequentadoras e frequentadores, nossas interações não eram mediadas por familiares, sequer no ato de buscar ou deixar as pessoas em suas casas. Havia uma marca espaço-temporal e *moral* fundamental daquelas atividades aos finais de semana: o encontro entre amigos e amigas, em alguns casos namoradas e namorados, pessoas adultas fruindo juntas de seu tempo livre ao final de semana. Tratavam-se, então, de espaços e porções de tempo nos quais eu, demais monitoras e monitores e clientes da empresa nos encontrávamos para ir ao cinema, a uma lanchonete, a um boliche, à uma festa na casa de alguém, enfim, a encontros nos quais membros da família apareciam como assunto das

---

4 Acerca desse ponto, é interessante notar que, naquele momento, a discussão e a sensibilidade pública – política e analítica – sobre o conceito e as políticas de lugar de fala (RIBEIRO, 2017) não tinham a mesma evidência que têm hoje.

conversas e eventualmente como participantes das cenas (no caso das festas), mas não como mediadores diretos da convivência. Isso tinha efeitos em termos de convivialidade e das performances públicas das pessoas – em particular, o exercício de formas de autonomia na escolha do dispêndio do tempo, da companhia, eventualmente da gestão do dinheiro etc. Nessas interações, conversávamos muito sobre nossas vidas. Não me parecia correto, no caso de uma pesquisa sobre as histórias de vida daqueles sujeitos, entrevistar outras pessoas que não elas mesmas acerca de suas próprias experiências – ainda mais figuras de autoridade familiar (e geracional).

Além dessas questões políticas, teórico-metodológicas e éticas, outro elemento me causava incômodo em relação à expectativa de que a pesquisa incorporasse metodologicamente a entrevista com familiares. Tratava-se de uma questão comparativa. O recurso à etnografia em espaços de encontro ou sociabilidade e o aprofundamento, por meio das entrevistas, de algumas questões aí notadas ou vividas eram estratégias presentes em outras pesquisas elaboradas por colegas – Numas/USP, por exemplo – e no estudo internacional com o qual colaborei durante minha iniciação científica. Em nenhuma outra oportunidade eu notara uma sugestão de que se complementassem essas pesquisas com a interlocução com familiares (ou amigas e amigos, colegas de trabalho, terapeutas) dos sujeitos principais.

As interpelações a que me refiro, contudo, também poderiam ser interpretadas a partir de uma outra chave. Apesar do frequente uso de entrevistas no formato de história de vida em pesquisas antropológicas, há uma ênfase metodológica disciplinar no recurso à observação participante ou participação observante e à forma textual da etnografia – o relato analítico denso e extenso a partir da interação prolongada com sujeitos nos contextos em que vivem seus cotidianos ou exercem determinadas atividades (GEERTZ, [1973] 2008). A essa primazia metodológica, por vezes, está associado um uso crítico do dispositivo da entrevista, uma vez que esse formato de interação gera certo excesso de performatividade para pesquisas que, em linhas gerais, estão interessadas mais nas dinâmicas sociais encarnadas do que na verbalização de convenções sociais.

Isso não quer dizer que as entrevistas não tenham lugar numa pesquisa antropológica ou etnográfica, mas que a primazia, em geral, está no vivido e não no narrado.

Essa interpretação, então, reposiciona a questão da procura pelas vozes “dos pais”. Não se trataria apenas de conseguir um maior número ou uma melhor qualidade de informações. De um ponto de vista antropológico, a questão que se colocaria é a de que, na produção de experiência social, o sujeito ou indivíduo é um *locus* de experiência e produção de significação, mas a experiência e a significação se dão em *relações*. Ou seja, o recurso a entrevistas em formato de história de vida e à composição de trajetórias faz sentido quando amarrado aos contextos e às relações sociais, históricas e culturais nas quais se dão essas trajetórias.

Esse reposicionamento nos conduz de volta ao contexto da empresa de lazer: onde situar as fronteiras metodológicas, analíticas, éticas e políticas em relação àquele cenário? Onde aqueles encontros começavam e terminavam? O que ali contaria como contexto? Quais critérios usar para o estabelecimento desse recorte? Quem eram as pessoas que compunham aquelas cenas – e redes – interacionais? Quem era figura, quem era fundo?

Uma peça central para interpretar esse conjunto de perguntas, conforme as interações que registrei no desenho da pesquisa, é a noção de pessoa e seus contornos. Algo que subjaz à articulação entre as cenas interacionais e o recurso metodológico à entrevista individual no formato de história de vida é a compreensão de que haveria pessoas singulares responsáveis pela costura das relações observadas no trabalho de campo empírico. A questão é: onde está essa responsabilidade? Nossas narrativas culturais acerca da noção de pessoa a enquadram em termos de um sujeito individual responsável por suas escolhas livres e informadas (MAUSS, [1938] 2003; DUMONT, [1983] 1993). Onde estavam os contornos das pessoas que entrevistei? Seus pais, mães, enfim, familiares, eram tão responsáveis por seus cuidados estruturais e por escolhas fundamentais para a condução de suas vidas que deveriam ser incluídos nos contornos de suas pessoas? Eram sujeitos incontornáveis para uma pesquisa sobre identidades e subjetividades entre pessoas com deficiência intelectual?

Um exemplo ajuda a dar mais nitidez a esse ponto. Gustavo era filho de um rico advogado e morava sozinho. Em uma oportunidade de debate sobre a pesquisa, eu dizia isso e fui interrompido por uma pessoa, que me corrigiu, chamando atenção ao fato de que o pai de Gustavo vivia em um outro apartamento no mesmo prédio, e que o filho contava com o apoio de uma empregada doméstica duas vezes por semana. Ora, o que é então “morar sozinho” nos contextos de elites brancas cis heterossexuais no Brasil? Esse “sozinho” diz respeito às condições de moradia, domesticidade e cotidiano ou a disposições jurídicas e morais que enquadram determinada trajetória? Em qualquer um desses casos, quais são os critérios para se definir a fronteira entre “sozinho”, “assistido”, “apoiado” ou “dependente”? Em suma, a inquietação aqui se dá a partir da pergunta: por que determinadas interpelações são produzidas acerca do estatuto de “sozinho” (ou “independente”) em relação a certos sujeitos – e a outros não?

Certamente, um dos caminhos para se começar a responder essas perguntas é razoavelmente intuitivo em uma perspectiva sociológica: indivíduo, pessoa ou sujeito são efeitos e não causas. Um “indivíduo livre e racional” é o produto de uma certa cultura e estrutura social, não sua unidade. Ou seja, “estar sozinho”, ou, no caso, “morar sozinho”, tem menos a ver com o indivíduo em si e mais com o que o cerca e o produz enquanto tal. As estruturas de cuidado e violência do Estado e suas instituições, da família, e mesmo da indústria ou da cultura, nomeiam determinadas formas de vida como “independentes”, “livres” ou “sozinhas”, e outras como “dependentes”, de modo mais ou menos arbitrário e profundamente circunscrito por marcadores sociais da diferença, como raça, classe, deficiência, gênero, sexualidade e idade, em suas dimensões espaciais, territoriais e temporais. A dependência constitutiva que lares brasileiros abastados têm de uma série de trabalhadores e trabalhadoras – para não falar em infraestruturas, instituições e serviços mais abrangentes –, por exemplo, não parece tornar seus moradores e moradoras simbolicamente menos independentes, ou fazer com que se descrevam como menos “sozinhos” ou “sozinhas”.

Essas observações repercutem também no desenho metodológico de nossas pesquisas: a diferença entre sujeitos e contextos é também efeito de nossas escolhas e estratégias metodológicas – e teóricas, éticas e políticas. Num certo sentido, podemos dizer que a pesquisa também pode produzir – ou não – a unidade das pessoas junto às quais ela é conduzida.

### **Indivíduo, pessoa, relacionalidade – o que fazemos ao fazer entrevistas?**

Em “Pensar a deficiência, algumas notas, e, se me permitem, um convite”, Adriana Dias (2020) escreve:

Nós, pessoas com deficiência, somos pessoas de autoria múltipla. Fazem parte de nossa pessoalidade, nossos corpos, sentidos, que em si já são um espectro da multiplicidade da diversidade humana, nossas relações, animais, objetos, tecnologias, performances, e entidades, espíritos não-humanos. Fundamentalmente, nós podemos enriquecer a teoria antropológica pela nossa experiência com a multiplicidade, pois a temos molecularmente, no sentido deleuzeano. E está na hora de abalarmos a Antropologia com ela. Porque se é verdade que um cadeirante continua em sua cadeira de rodas, ele e ela são um espectro, se um cego continua no cão-guia, se o adulto com uma deficiência neuromuscular continua no cavalo em sua equoterapia, se criança com doença rara continua no cuidador, no comunicador em imagens, no fisioterapeuta, no remédio que necessita para sobreviver, no aparelho que permite que o oxigênio chegue às suas células, fazendo delas não apenas ciborgues, mas conjuntos espectrais, isso faz delas também grafos, outras formas de registros da experiência humana, uma forma relacional, exponencial da multiplicidade. (DIAS, 2020, p. 194).

A noção de pessoa-grafo que a antropóloga mobiliza para descrever e analisar experiências de pessoas com deficiência salienta a dimensão relacional de muitas trajetórias.

Ela também oferece recursos para a compreensão de deficiência como um marcador social da diferença, ou seja, enfatiza sinais diacríticos relacionados à caracterização de alguém como pessoa com deficiência – ou não. Também nessa direção, Eva Kittay, autora do livro *Love's Labor* (ou *O trabalho do amor*, tradução minha), reflete sobre sua própria experiência como mãe de uma criança com deficiência:

O que aprendi com a experiência de ser mãe de Sessa, e o que muitos relatos sobre a criação de uma criança como ela revelam, é que as diferenças que encontramos redefinem a similitude. Criar uma criança com deficiência severa não é apenas parecido com criar uma criança normal – mas mais ainda. Muitas vezes é muito diferente. Ainda assim, nessa diferença, passamos a ver características presentes na criação de qualquer criança e que, de outra forma, escapam à atenção ou assumem um novo significado. (KITTAI, 1999, p. 163, tradução minha).

Esse jogo entre universalismo e particularidade é muito presente nos debates acerca da deficiência – e da diferença. No caso em questão, ligado à pesquisa com adultos com deficiência intelectual, creio que as particularidades – e arbitrariedades – do recurso a entrevistas no formato de história de vida “redefinem a similitude” da pesquisa em contextos nos quais não há pessoas com deficiência, ou não há pessoas com deficiência intelectual. Ou seja, talvez a pergunta “e os pais?” pudesse ser feita para muitas outras investigações. No entanto, não é. Essa seletividade pode ser compreendida a partir dos caminhos delineados neste texto, e também pode ser vista como um dos persistentes efeitos do capacitismo – em suas intersecções materiais com gênero, raça, sexualidade e classe – sobre nossos enquadramentos políticos, analíticos, morais e de pesquisa.

Conforme argumenta Dias, pessoas são feixes de relações, são constituídas por e na relacionalidade. No entanto, esse aspecto de nossas vidas comuns ganha saliência em alguns casos, e em outros não. Na antropologia e no trabalho com marcadores sociais da diferença, é comum a construção de trajetórias a partir do recurso a entrevistas no formato de história de vida. A estranheza dessa técnica, aparente ou estrategicamente

tão afeita à individualidade, chama a atenção em alguns casos, e não em outros. Naqueles em que chama a atenção, creio que o que está em jogo não é apenas uma crítica ao individualismo metodológico e seu efeito de unidade e coerência de uma *história de vida*, mas também o efeito de transformar metodológica e heurísticamente uma pessoa em sujeito ou indivíduo.

## Referências

AKOTIRENE, C. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.

ALMEIDA, H B.; SIMÕES, J.; MOUTINHO, L.; SCHWARCZ, L. Numas, 10 anos: um exercício de memória coletiva. *In: SAGGESE, G. et al. (org.). Marcadores sociais da diferença: gênero, sexualidade, raça e classe em perspectiva antropológica.* São Paulo: Terceiro Nome: Gamma, 2018. p. 9-30.

ARAÚJO, Í. M. **Osikirip: os “especiais” Karitiana e a noção de pessoa ameríndia.** 2015. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

ASSOCIAÇÃO CARPE DIEM *et al.* **Mude seu falar que eu mudo meu ouvir.** São Paulo: Associação Carpe Diem: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2012.

AYDOS, V. **“Não é só cumprir as cotas”:** uma etnografia sobre cidadania, políticas públicas e autismo no mercado de trabalho. 2017. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, n. 26, p. 329-376, [1996] 2006.

COLLINS, P. Hill. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**, v. 5, n. 1, p. 6-17, jun. 2017.

- CRENSHAW, K. Mapeando as margens: interseccionalidade, políticas identitárias e violência contra mulheres de cor. Tradução de Paula Granato e Gregório Benevides. *In: MARTINS, A. C.; VERAS, E. (org.). **Corpos em aliança: diálogos interdisciplinares sobre gênero, raça e sexualidade.** Curitiba: Appris, [1991] 2020. p. 23-98.*
- DIAS, A. Pensar a deficiência, algumas notas, e, se me permitem, um convite. *In: ALLEBRANDT, D.; MEINERZ, N. E.; NASCIMENTO, P. G. (org.). **Desigualdades e políticas da ciência.** Florianópolis: Casa Verde, 2020. p. 163-200.*
- DUMONT, L. **O individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna.** Rio de Janeiro: Rocco, [1983] 1993.
- FIETZ, H. M. **Deficiência e práticas de cuidado: uma etnografia sobre “problemas de cabeça” em um bairro popular.** 2016. Tese (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. *In: GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Zahar, [1973] 2008. p. 3-21.*
- HIRANO, L. F. K. Marcadores sociais das diferenças: rastreando a construção de um conceito em relação à abordagem interseccional e a associação de categorias. *In: HIRANO, L. F. K.; ACUÑA, M.; MACHADO, B. F. (org.). **Marcadores sociais das diferenças: fluxos, trânsitos e intersecções.** Goiânia: Imprensa Universitária, 2019. p. 27-55.*
- KITTAY, E **Love’s labor: essays on women, equality, and dependency.** New York: Routledge, 1999.
- LANNA JÚNIOR, M. C. M. (comp.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil.** Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.
- LOPES, P. Deficiência como categoria analítica: trânsitos entre ser, estar e se tornar. **Anuário Antropológico, Brasília, v. 44, n. 1, p. 67-91, 2019.**
- LOPES, P. **Deficiência na cabeça: percursos entre diferença, síndrome de Down e a**

perspectiva antropológica. 2020. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

LOPES, P. **Negociando deficiências: identidades e subjetividades entre pessoas com “deficiência intelectual”**. 2014. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

LOPES, P. Numa empresa especial, tudo é normal: ambivalências da deficiência em uma empresa de lazer na cidade de São Paulo. *In: REUNIÃO EQUATORIAL DE ANTROPOLOGIA - REA*, 5.; [e] REUNIÃO DE ANTROPÓLOGOS DO NORTE E NORDESTE -ABANNE, 14., 2015, Maceió. **Anais...** Maceió: UFAL, 2015. p. 1-15.

LOPES, P.; MOUTINHO, L. Uma nação de onze línguas? Diversidade social e linguística nas novas configurações de poder na África do Sul. **Revista Tomo**, Aracajú, n. 20, p. 27-57, 2012.

MAUSS, M. Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa, a de “eu”. *In: MAUSS, Marcel. Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, [1938] 2003. p. 367-398.

MOUTINHO, L. Diferenças e desigualdades negociadas: raça, sexualidade e gênero em produções acadêmicas recentes. **Cadernos Pagu**, n. 42, p. 201-248, 2014.

MOUTINHO, L.; CARRARA, S. Dossiê: raça e sexualidade em diferentes contextos. **Cadernos Pagu**, n. 35, 2010.

MOUTINHO, L. *et al.* Retóricas ambivalentes: ressentimentos e negociações em contextos de sociabilidade juvenil na Cidade do Cabo (África do Sul). **Cadernos Pagu**, n. 35, p. 139-176, 2010.

PISCITELLI, A. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, v. 11, n. 2, p. 263-274, 2008.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIOS, F.; SOTERO, E. Gênero em perspectiva interseccional. **Plural**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 1-10, 2019.

SILVA, E. S. **“Todo mundo tem problema”**: deficiência, diversidade e cuidado na comunidade quilombola de João Surá. 2021. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

SILVA, S.; ARELARO, L. (org.). **Direitos sociais, diversidade e exclusão**: a sensibilidade de quem as vive. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

SIMÕES, J. **Assexuados, libidinosos ou um paradoxo sexual?** Gênero e sexualidade em pessoas com deficiência intelectual. 2014. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.



## **DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENTRECruzAMENTO DA DEFICIÊNCIA ENQUANTO VIVÊNCIA PESSOAL E OBJETO DE PESQUISA**

Talita Delfino

### **Para começar...**

Este capítulo é um relato de experiência de uma professora, pesquisadora e pessoa com deficiência que transita entre a academia e a escola. Trago recortes de minha pesquisa de mestrado, que visa identificar e analisar os fatores intervenientes na formação inicial e continuada de professores com deficiência, atuantes na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, por meio da reflexão dos próprios docentes sobre sua profissionalização e seus processos de subjetivação nesse processo. Desse modo, pretendo mostrar como pensei e construí minha pesquisa, os entraves e atravessamentos, mostrando a necessidade de termos outros olhares e formas de abordar as temáticas pesquisadas.

Toda pesquisa tem um autor, uma subjetividade por trás da escrita, que expõe suas concepções e conceitos decorrentes de suas percepções e história de vida. Assim, dizer quem sou e indicar o contexto de escrita de minha pesquisa revela-se de extrema importância, sendo o objetivo deste capítulo tratar dos desafios e possibilidades no entrecruzamento da deficiência enquanto vivência pessoal e objeto de pesquisa. Para isso, mostrarei como minha formação na graduação, minhas primeiras atuações na educação e minha pesquisa foram me constituindo, e como esse processo me levou a discutir as questões da subjetivação, aproximando-me das perspectivas sociológicas e antropológicas de compreensão da deficiência, as quais têm impacto na pesquisa e no meu modo de agir no mundo e de atuar profissionalmente.

Este capítulo foi organizado em diferentes entradas, de modo a evidenciar a problematização da condição de pesquisadora. Busco apontar possíveis contribuições para

futuros pesquisadores e para a área de conhecimento com base em reflexões sobre o processo de minha pesquisa e vivência, discorrendo brevemente sobre os conflitos em relação às escolhas metodológicas e fazendo anúncios e denúncias de situações que precisam ser discutidas no âmbito acadêmico, avançando nas perspectivas e produções.

## **De um nascimento a outro**

Nasci em São Paulo, capital, em 1991, dez anos após o proclamado Ano Internacional das Pessoas Deficientes, que marcou o início de uma década de lutas pelos direitos das pessoas com deficiência. Provenho, do lado paterno, de imigrantes italianos e espanhóis que fixaram residência na cidade de São Paulo e eram, majoritariamente, metalúrgicos; do lado materno, de uma família de agricultores do interior do estado (Angatuba), de origem humilde e grande sabedoria. Pertencço à segunda geração que teve acesso ao ensino superior, e sou a primeira a chegar à pós-graduação *stricto sensu*. Tive inúmeras oportunidades e muitos privilégios, por ser branca, por morar na capital financeira do país, por ter pais casados e em um relacionamento considerado “saudável”, por contar com uma vida financeira estável e acesso a saúde, lazer, educação, moradia e cultura – oportunidades proporcionadas, principalmente, pelos meus pais.

Durante a minha primeira infância, nos meus primeiros anos de vida, minha mãe – jovem, recém-casada e sem rede apoio familiar na capital, para onde se mudou após o casamento – observava que meu desenvolvimento motor diferia do esperado em comparação com o dos meus primos, que tinham praticamente a mesma idade que a minha, meses de diferença. Demorei para andar, caía muito. Foram várias buscas, tentativas, médicos que diziam que minha mãe “estava procurando pelo em ovo”, que “cada criança tem seu tempo”, que “isso é normal, vamos colocar uma botinha ortopédica para que fique mais tranquila”. Até que, aos 6 anos, fui encaminhada por um ortopedista à Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), como era chamada a instituição naquela época. Começava um novo capítulo na vida dos meus pais e, principalmente, na

minha. Algumas perguntas foram respondidas com o diagnóstico, não fechado até hoje, de uma síndrome congênita e genética – sou a única da família a manifestá-la –, mas outras tantas questões surgiram e continuam a surgir. Lembro que, no meu primeiro ano de tratamento, fizeram uma pesquisa com pacientes e responsáveis sobre uma possível mudança no nome da instituição, trocando o termo “defeituosa” por “deficiente”. Minha resposta foi imediata: “Deficiente? Eu não tenho defeitos!”.

Apesar de eu ter demorado quase dois anos para começar a andar, contam que com 1 ano eu já dizia quase tudo corretamente; logo, sempre fui uma criança questionadora e cheia de inquietações. Não por acaso escolhi me graduar no campo das ciências biológicas, queria ser pesquisadora, cientista, quem sabe eu não conseguiria descobrir o que eu tinha? Afinal, por anos, ninguém conseguiu. Mas às vezes a vida nos leva a diferentes caminhos, escolhas e experiências.

## **O ingresso na academia**

Entrei na licenciatura instigada pela provocação de dois professores das disciplinas específicas: a de “experimentar algo que não conhecíamos – logo, não poderíamos dizer que não queríamos ou não gostávamos da docência”.

No primeiro ano do curso, mandei vários *e-mails* buscando realizar iniciação científica em diversos laboratórios, fiz algumas entrevistas e todas as respostas que recebi foram negativas, pois não havia acessibilidade nos espaços. Lembro que busquei orientação do coordenador do curso, e a resposta que obtive foi: “Se você entrou no bacharelado para fazer pesquisa, a realidade é que não temos tanto financiamento e será muito difícil você conseguir, como já viu, pois usam as verbas para a compra de equipamentos e não para acessibilizar prédios, laboratórios e demais espaços. Deste modo, tem certeza de que você está no curso certo?”. Saí da sala desnorteada, chorei a noite toda. No dia seguinte conversei com amigas da faculdade e com um professor, que depois se tornou meu orientador e coordenador do curso. Todos ficaram indignados com o que havia

acontecido e me apoiaram com cartas de indicação, mas a pesquisa no campo laboratorial acabou ficando em segundo plano.

Na licenciatura acabei entrando em um grupo de pesquisa em ensino de ciências e biologia. Ao mesmo tempo, minhas inquietações sobre como transpor o que eu aprendia – em didática, metodologias de ensino e práticas em sala de aula – para as minhas necessidades, e as barreiras que eu suponho que poderia enfrentar, levaram meu orientador a sugerir o desenvolvimento de um projeto de iniciação científica sobre isso. Foi assim que, em 2010, surgiu o embrião de minha pesquisa de mestrado, com um Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC), que se tornou minha monografia “Análise dos fatores intervenientes na formação e atuação de um professor com deficiência na educação básica” (DELFINO, 2011). Enquanto estudante de graduação, tentei contato com sindicatos de professores estaduais, municipais e de escolas particulares; com diretorias regionais de ensino (município) e diretorias de ensino (estado); com associações de atendimento a pessoas com deficiência (AACD, Laramara, Dorina Nowill); todos os contatos eram de São Paulo, e nenhum deles soube me informar sobre professores com deficiência que atuam na educação básica regular.

Nessa época, consegui encontrar apenas um professor com deficiência por intermédio de uma colega da graduação, que fazia estágio na escola onde ele lecionava. O material obtido nessa primeira entrevista me ajudou a pensar sobre minhas preocupações em relação às dificuldades que eu poderia encontrar e ampliou minhas questões de pesquisa – abrindo a possibilidade de aprofundar o que comecei a discutir naquela época sobre os fatores intervenientes na formação e atuação profissional de um professor com deficiência física atuante na Rede Municipal de Educação de São Paulo<sup>1</sup>. Entretanto, essas questões ficaram adormecidas por alguns anos.

As questões relacionadas à deficiência sempre permearam minha vida e minhas buscas, inclusive na trajetória acadêmica. Olhando para trás e em retrospecto, nunca me imaginei fazendo e tendo feito o que fiz até o momento, mas todas as escolhas fazem

---

<sup>1</sup> A Rede Municipal de Educação de São Paulo será doravante mencionada como Rede.

muito sentido e contribuíram para minhas formações acadêmica, profissional e pessoal.

## **Vida profissional**

Entrei na Rede, via concurso, para atuar como professora de ciências dos ensinos fundamental II e médio, em 2013. Vivi inúmeras situações desde a inscrição no concurso (quando estava terminando o bacharelado), e as vivo até hoje, algumas das quais serão descritas a seguir. Para acessar o concurso, além de realizar as provas de conhecimentos gerais e específicos, passei por três perícias médicas diferentes e por uma aula teste. Todos os candidatos com deficiência precisaram passar por essa aula após serem considerados aptos na perícia específica, compatibilizando a deficiência para a atuação no cargo, com suas atribuições específicas. No dia, entrei em uma turma de sétimo ano, e na sala estavam a diretora da escola, a coordenadora pedagógica, a professora da turma, dois médicos e uma assistente social do departamento de saúde do servidor. Essa situação, após algum tempo, me levou a indagar como uma junta médica “libera” ou não um professor com deficiência para prestar o concurso após uma aula teste. O que médicos e assistentes sociais podem dizer sobre a competência e a habilidade pedagógica de um profissional da educação? A realidade é: uma junta médica decide se podemos continuar trabalhando ou se devemos ser afastados em casos de deficiência adquirida.

A etapa seguinte foi a escolha da escola em que iria atuar. Eu tinha 22 anos e nenhuma experiência em sala de aula, muito menos com os trâmites e o funcionamento da Rede. Ao ver a lista de vagas disponíveis para professoras, busquei informações sobre as escolas que teriam acessibilidade arquitetônica. O Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo (Sinesp)<sup>2</sup>, o Sindicato dos Professores e Funcionários Municipais da Educação (Aprofem) e o Sindicato dos Profissionais em

---

2 No município de São Paulo existe mais de um sindicato que representa os servidores públicos da educação municipal. Além dos descritos no texto, temos o Sindicato dos Educadores da Infância de São Paulo (Sedin) e o Sindicato dos Servidores Municipais de São Paulo (Sindsep).

Educação no Ensino Municipal de São Paulo (Sinpeem) não tinham a informação, então liguei para as Diretorias Regionais de Ensino<sup>3</sup> mais próximas, e a orientação obtida foi a de ligar para cada unidade educacional, mas também disseram para eu não me preocupar, pois no dia da escolha as pessoas poderiam me auxiliar. Entretanto, não foi o que aconteceu. No momento da escolha, nenhum dos funcionários da Coordenadoria de Gestão de Servidores soube me orientar, e acabei optando pela escola mais próxima de minha residência. Ao chegar na unidade para assumir meu cargo, todos os acessos tinham degraus; por esse motivo, fui encaminhada para o departamento de recursos humanos e, compulsoriamente, transferida para outra unidade – com acessibilidade, mas mais distante (o que acarretava maior tempo de deslocamento e mudanças na rotina já estabelecida de terapias e outros compromissos). Professora recém-formada por uma universidade privada, eu nunca tivera contato com a realidade da escola pública – exceto nos estágios da licenciatura, que foram apenas de observação devido à ausência de abertura dos professores que acompanhei – e nem sabia como dar aulas. Era inexperiente, mas conhecia as teorias e tinha a vontade de fazer um bom trabalho.

Os primeiros meses foram de imensos desafios. A escola em que trabalhava era conhecida na região por várias questões: as altas taxas de criminalidade e violência (cheguei a encontrar um cadáver na esquina da unidade, era o padraço de um educando); os altos índices de infecções sexualmente transmissíveis e de gravidez na adolescência, associados à minha dificuldade em lidar com temas então considerados tabus e à falta de apoio da gestão para trabalhar esses assuntos extremamente necessários; o *bullying* e as brigas eram frequentes; colegas professores eram literalmente perseguidos e assediados pela direção... Além disso, havia minhas dificuldades no que diz respeito às relações interpessoais – seja com a gestão, seja com os estudantes e seus familiares.

Por duas vezes pensei em solicitar a exoneração do cargo – por vários fatores, como a minha falta de recursos e didática, a pouca experiência para lidar com a gestão

---

3 A Rede se estrutura em 13 territórios de divisão administrativa que coordenam a implantação da política educacional.

da sala de aula e com as dificuldades de aprendizagem, as altas taxas de evasão escolar e de analfabetismo funcional e a inexistência de uma rede de apoio e de acesso às políticas públicas. Convivia diariamente com essas questões, e elas potencializavam o meu medo de estar fazendo tudo errado, ou de não estar contribuindo para a formação dos estudantes. Tive muito apoio da coordenadora pedagógica, de alguns colegas e amigos. Aos poucos, fui construindo minhas estratégias e encontrando possibilidades, buscando modos e ferramentas, aprendendo com as turmas como um todo e, principalmente, com alguns estudantes em particular.

Diariamente via estudantes de 11 a 14 anos não alfabetizados, e não sabia como atuar. Eu não havia tido qualquer formação sobre alfabetização na graduação. Também observava discentes com diversas habilidades, mas pouco interesse (hoje acredito que era eu quem não sabia atuar ou incentivar os alunos). E, o que mais me afetava: via os adolescentes com deficiência sendo deixados de lado por seus colegas, assumindo o discurso de que não sabiam ou não conseguiriam desenvolver as atividades propostas. E essa situação jamais foi sistematicamente problematizada e revista pela comunidade escolar.

Com essas inquietações, resolvi cursar pedagogia para licenciados, fiz diversos cursos e algumas especializações, sendo a mais relevante a de educação especial na perspectiva da educação inclusiva/deficiência múltipla. Nessa ocasião – além de ter construído diversos conceitos, adquirido estratégias e metodologias diferenciadas e conhecido recursos e modos de confecções – “aprendi” a identificar processos que perpassaram a minha constituição enquanto pessoa com deficiência, e a de minha família. Considero essa experiência um divisor de águas profissional, pois foi a partir dela que tive a oportunidade de ser designada como professora do atendimento educacional especializado em uma escola municipal de educação infantil, na qual atuei por seis anos e oito meses. Foi quando me encontrei profissionalmente, aprendi muito, construí vínculos, busquei parcerias, estudei, desconstruí conceitos e concepções.

## **Quando a pesquisa bate a porta: o nascimento de uma pesquisadora**

Todo projeto nasce de uma ideia embrionária, e, ao longo dos anos, com os amadurecimentos acadêmico, profissional e pessoal, conceitos foram se alterando, e alguns objetivos também. Em 2017, após quatro anos atuando na educação básica e depois de frequentar alguns cursos, resolvi retomar meu projeto de pesquisa e as inquietações que estavam adormecidas, e me inscrevi em um processo seletivo para cursar o mestrado em educação.

Se na graduação minhas dúvidas surgiram ao pensar em como todas as estratégias e metodologias que via na teoria seriam transpostas na prática, ao entrar no mestrado, no primeiro semestre de 2019, minhas inquietações estavam relacionadas ao mapeamento dos professores com deficiência na Rede. Haveria um perfil? Onde eles estariam? Passávamos por situações análogas relacionadas às barreiras e oportunidades na formação e atuação profissional?

Iniciou-se então, ainda em 2018, a tentativa de mapear professores com deficiência atuantes na educação básica. Busquei o Portal de Dados Abertos da Prefeitura de São Paulo, e lá localizei docentes que não tinham deficiência, ao mesmo tempo em que colegas meus, com deficiência, não constavam nem como funcionários da Rede. Assim, contatei a prefeitura por meio de e-mails destinados à Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência, que também não possuía nenhum dado sobre funcionários com deficiência na Rede. O órgão pediu para eu entrar em contato com o Departamento de Recursos Humanos, que também informou não ter os dados que eu buscava e disse estar ciente das lacunas no Portal em relação ao recorte sobre deficiência. A nova orientação foi a de entrar em contato com a Secretaria Municipal de Educação. A coordenadoria pedagógica não possuía os dados e pediu para eu consultar cada uma das Diretorias de Ensino. Os departamentos de recursos humanos dessas diretorias não tinham dados concretos sobre os professores com deficiência em seu território – seus funcionários indicavam apenas os professores que conheciam pessoalmente. Ao mesmo tempo, voltei a contatar

os diferentes sindicatos e nenhum deles soube me informar quantos professores com deficiência tínhamos na Rede.

As respostas obtidas nesse percurso evidenciam a falta de dados sobre os professores com deficiência na Rede e a aparente falta de interesse dos órgãos públicos e instâncias nessa parcela de profissionais. Não se sabe quem são, onde atuam, quais são suas especificidades ou possíveis necessidades.

Assim, para a obtenção de informações, analisei os microdados de docentes com deficiência no município de São Paulo, atuantes na Rede, a partir dos indicadores divulgados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) – no caso, consultei os dados levantados na Sinopse Estatística da Educação Básica de 2018. Optei por esse levantamento por ele ser anual e trazer informações utilizadas oficialmente para traçar os panoramas da educação básica, bem como definir objetivos, programas, projetos e políticas públicas de modo a promover a equidade e qualidade do ensino (RIGOTTI; CERQUEIRA, 2004).

Ao longo da investigação, minha pesquisa tomou um novo rumo na tentativa de compreender os processos de subjetivação dos professores com deficiência e de marginalização dos que atuam na Rede, pois a constatação da invisibilização dos números não se encerra em si mesma. Seria necessário entrevistar essas pessoas, o que, mais uma vez, entrecruzaria a deficiência enquanto vivência e objeto de estudo.

### **Entrecruzando vivências e objeto de pesquisa**

O primeiro texto com o qual tive contato ao entrar no mestrado foi o de Veiga-Neto (2012), apresentado na primeira disciplina cursada. Ele me causou grande impacto por me fazer refletir sobre os caminhos que tomei e as escolhas que fiz para chegar ao início da pós-graduação. Meu projeto de pesquisa começou ainda na graduação. Enquanto pessoa com deficiência, sempre questionava meus professores e me perguntava como eu faria ao entrar em uma sala de aula.

Procurar outros professores da Rede que também têm uma deficiência é procurar entender quais foram e quais são as barreiras que eles enfrentaram e enfrentam, é ouvir aqueles que um dia foram estudantes e voltaram para a escola. É visitar o sótão (VEIGA-NETO, 2012) onde estão a sublimação e a imaginação das experiências, e onde posso encontrar, enquanto pesquisadora, várias ideias e possibilidades de pesquisas, e, enquanto educadora da Rede, diversas práticas e projetos.

Constantemente busco visitar meu porão, onde estão minhas origens, minha sustentação e minhas raízes – tanto acadêmicas quanto familiares –, para seguir adiante no dia a dia e vencer as barreiras diárias que encontro ao me relacionar com o meio. Essas visitas também são um exercício de afastamento e de aproximação para com os sujeitos entrevistados, e de reestruturação de questões importantes para o desenvolvimento da pesquisa, sempre que necessário (VEIGA-NETO, 2012). Nessa produção com os sujeitos emergem elementos que me possibilitam formular a pesquisa – indo ao porão – e seguir ao sótão. Em um processo de retomadas e reformulações.

Dessa forma, não há como não estar implicado o entrecruzamento entre a deficiência enquanto vivência pessoal e objeto de pesquisa. Evaristo (2007) afirma que a “escrevivência” deve incomodar o sono dos injustos que dormem na casa grande. Desse modo, a escrita adquire caráter de insubordinação pela escolha da matéria narrada e pelas denúncias realizadas. Ao escrever o que vivo enquanto pessoa com deficiência, ratifico e componho a produção de minha subjetividade, pois recupero o protagonismo de minha narrativa (SOARES; MACHADO, 2017).

Adicionalmente, em um documentário produzido por Caillat (2014), Foucault diz que escrever “é se transformar, é desprender-se de si mesmo, dissociar-se de si mesmo”. Assim, a escrita é um modo de transformação de si na medida em que escrevemos para nos mudar e não pensar mais nas mesmas coisas de antes; é uma maneira de conduzir sua existência (FOUCAULT, 2010). Nesse sentido, o marco autobiográfico e a intensificação de pensamentos críticos sobre o que se escreve e pesquisa produzem modos inéditos de existir (Ó; AQUINO, 2014).

No levantamento inicial acerca da temática de professores com deficiência atuantes na educação básica, pode-se observar que poucas pesquisas e avanços foram realizados nos últimos anos na área, ou seja, o estudo nesse ramo da pesquisa educacional é escasso, principalmente analisando a realidade de uma região específica do país. As exceções são trabalhos produzidos no Rio Grande do Sul (OLIVEIRA, 2008), em Santa Catarina (THOMAZ, 2016), no Paraná (GERMANO, 2015; LIMA, 2017), em São Paulo (VIANA, 2008), no Rio de Janeiro (BRANDO; NUNES; WALTER, 2013; GONÇALVES, 2013) e no Distrito Federal (STUCKERT, 2009), os quais trazem outras análises e abordagens.

Em linhas gerais, as investigações, incluindo as citadas acima, partem do olhar para o outro que é o estranho e diferente em relação ao pesquisador. Isso fica evidente na escrita das produções, nos conceitos utilizados e nas perspectivas adotadas na análise e escrita dos trabalhos. Ou buscam nos professores com deficiência respostas para trabalhar para e com os estudantes com deficiência na escola regular, ou são instigadas a saber mais sobre a formação e os desafios enfrentados pela pessoa com deficiência. E nenhuma das pesquisas foi escrita por uma pessoa com deficiência.

Ao constatar isso me senti incomodada, pois, para uma pesquisadora e professora com deficiência, há um modo de ler os trabalhos sobre essa temática com olhar que capta a perpetuação do discurso da superação – de que a pessoa com deficiência precisa se preparar para acompanhar a sociedade – e as imagens de controle que conservam os sistemas de dominação – conceito do pensamento de Patricia Hill Collins (BUENO, 2020). Essas imagens mantêm os padrões de violência e poder historicamente constituídos para que os grupos dominantes permaneçam no poder.

Transpondo o conceito das imagens de controle, advindo do feminismo negro norte-americano, para a realidade das pessoas com deficiência, teríamos as imagens do herói (aquele que supera as barreiras e desconsidera a necessidade de garantia de acesso a direitos, justificando a meritocracia e romantizando a segregação); do anjo (sacralizado, puro, assexuado, compreensivo, que nega o tempo todo seu desejo de questionar ou de querer algo); do coitadinho (alvo de dó, assistencialismo e caridade); do doente (o que

precisa de cura, o incapaz); e do perigoso, entre outras. Todas elas se cruzam em muitos momentos, desumanizam e oprimem, uma vez que desconsideram a subjetividade da pessoa, geram sofrimento e perpetuam a exclusão na sociedade.

As vivências pautadas em imagens universais de pessoas com deficiência não se sustentam, pois as questões de gênero, raça/etnia e econômicas se inter-relacionam. São dores, violências, opressões, potências, espaços de acolhida e respeito a subjetividades diferentes. Por esse motivo, passou a ser um critério de minha pesquisa conceitos que evidenciassem consequências diferentes para pessoas diferentes, e é necessário avivar o debate para potencializar a transformação dessa realidade. Ainda que todas as pessoas com deficiência tenham suas trajetórias de vida atravessadas por imagens de controle e sofram diariamente com barreiras que podem ser semelhantes, o modo como cada uma constituirá sua subjetividade é único. Desse modo, a interseccionalidade passa a ser uma ferramenta analítica para olhar a vivência de cada um. Mello e Nuernberg (2012) afirmam que, considerando a categoria deficiência, pode-se refletir sobre as políticas públicas que combatem a desigualdade e sobre as que visam à garantia de direitos das pessoas com deficiência. Essa conceituação

[...] busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Portanto, enquanto pesquisadora, por mais que eu tenha passado por situações semelhantes, preciso ter distanciamento para validar e visibilizar a experiência e a subjetividade do outro. Recordar que sou uma mulher branca pertencente à classe média, e

que, ainda que entreviste outra mulher branca de classe média, também com deficiência física e usuária de cadeira de rodas, nossas experiências nos constituem de modos diversos. Apesar de vivenciarmos situações análogas, a vivência é única e singular. Das (2011) discorre sobre a capacidade de grupos diferentes habitarem o mundo, e aqui podemos estabelecer um paralelo com as diferentes deficiências que compõem o mundo. O testemunho pode apontar para a criatividade da vida, e para modos de entender a relação entre a subjetividade e a violência vivida. Assim, a autobiografia narra uma história que não está terminada e é constantemente mediada pelo modo como o mundo está sendo habitado no presente.

Esse exercício não é fácil; é necessário esforço constante e adotar outros modos de olhar as experiências da violação, do dano e do trauma. É observar a entonação da voz, o silêncio, o modo como as palavras se relacionam, o que elas implicam nas situações de vida. Afinal, a linguagem é uma possibilidade de expressão, mas não se resume à fala, e, por vezes, o silêncio e as pausas carregam informações relevantes (DAS, 2020). Ainda de acordo com Das (2011), é compreender como a forma de falar e se colocar faz denúncias, é dar aos signos um significado não só pela narração, mas pelo trabalho de reparação das relações.

E o ato de entrevistar também não é simples, pois os relatos trazidos muitas vezes lembraram situações vividas por mim, e reavivaram memórias de violência e trauma que por vezes estavam adormecidas ou mal elaboradas. Ouvir do outro coisas que também doem em mim requer certa estrutura emocional e suporte. Lidar com essas questões pode nos desestabilizar, e isso acabou acontecendo comigo durante o processo de coleta das primeiras entrevistas não-estruturadas<sup>4</sup>.

Dar voz aos professores com deficiência permite visibilizar esses sujeitos na educação, sem deixar de levar em consideração suas subjetividades e histórias de vida –

---

4 O instrumento foi adotado por permitir que os sujeitos respondessem mais nos seus próprios termos, o que seria menos possível em entrevistas estruturadas – ainda que não forneça uma estrutura maior de comparabilidade, como as entrevistas semiestruturadas (MAY, 2014).

atendendo à demanda de informação apropriada, confiável e oportuna sobre as pessoas com deficiência, apontada por González e Stang (2014) como uma questão de direitos. Essa ideia se aproxima do paradigma dos direitos humanos discutido por Gatjens (2019), segundo o qual a dignidade é intrínseca ao ser humano, independentemente de suas características ou condições. É necessário ampliar as perspectivas pelas quais se pensa a deficiência, encarando as limitações de cada autor, distinguindo o contexto de produção das teorias e usando-as como ferramenta analítica a serviço do aprofundamento do campo de conhecimento, e não para reforçar o que já está posto na sociedade. É preciso denunciar, mas também anunciar possibilidades; tirar o foco da diferença, reconhecendo sua existência e os fatores que perpassam e atravessam as experiências, mas sem que ela seja a única característica a ser vista.

Barnes (2010), González e Stang (2014) e Gatjens (2019) têm em comum a ideia da deficiência como produção social, resultado da interação das pessoas com o ambiente, construindo barreiras que impedem a participação plena e efetiva. Skliar (2010) complementa ao discutir que construímos um “outro”, falamos e efetivamos práticas sobre esse ser sem defini-lo. Faz-se necessário aproximar-se e ouvir suas necessidades e apontamentos.

Desse modo, compreendo que se evidencia a necessidade de produções de pessoas com deficiência falando por si, afinal, os autores são figuras que existem, têm opiniões, posicionamentos, histórias de vida, e ocupam um espaço fundamental na discussão da efetivação do direito à participação. Das (2020) fala da saturação discursiva e da dificuldade de chegar na voz, no palpável. É imperativo indagar os motivos da quase inexistência dessas vozes para visibilizar a falta de espaço e destaque no mundo acadêmico. Há muitas hipóteses, como a da falta de oportunidades de produção e formação, a do receio da escrita, a da desvalorização – todas elas, provavelmente, interligadas.

## O que deixo de mim...

Enquanto pesquisadora e cidadã, julgo necessário assumir o lema “Nada sobre nós, sem nós” em cada vez mais espaços e lutar pela visibilidade na escola, na sociedade, na universidade, na academia. Acredito que esse seja um objetivo enquanto pesquisadora, mas também, acima de tudo, enquanto pessoa. As pesquisas que buscam evidenciar o olhar da pessoa com deficiência e produzir a visibilidade almejada podem dar voz e vez por meio da escrita da vivência, a qual permite uma gama de inter-relações e o anúncio de possibilidades de garantia de direitos sociais, além da denúncia do quanto ainda estamos aquém, nesse contexto, em todos os setores da sociedade, inclusive na academia.

Na qualidade de educadora com deficiência, busco pensar em como posso lutar e fortalecer os estudantes com deficiência para que eles possam, se assim desejarem, encontrar condições menos desiguais e menos barreiras ao voltarem para a escola como educadores.

Portanto, ao compartilhar meus percursos metodológicos, entraves e atravessamentos, procuro contribuir para a área de conhecimento e espero que possa, de alguma forma, encorajar investigações de pessoas com deficiência, aumentando sua visibilidade e protagonismo, e de pessoas sem deficiência que considerem as vivências e subjetividades de cada sujeito.

## Referências

BARNES, C. Discapacidad, política y pobreza en el contexto del “Mundo Mayoritario”. *Política y Sociedad*, v. 47, n. 1, p. 11-25, 2010.

BRANDO, A.; NUNES, L.; WALTER, C. Estratégias de ensino de professoras com deficiência no nível superior: formando futuros profissionais. *Informática na educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 39-49, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/43421>. Acesso em: 11 set. 2022.

**BUENO, W. Imagens de controle: um conceito do pensamento de Patricia Hill Collins.** Porto Alegre: Zouk, 2020.

**CAILLAT, F. Foucault contra Foucault.** Paris: INA, 2014. 1 DVD (123 min). Versão original em francês. Disponível em: <https://www.dailymotion.com/video/x3d8kbs>. Acesso em: 1 abr. 2021.

**CRENSHAW, K.** Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSB-QQ/?lang=pt> Acesso em: 11 set. 2021.

**DAS, V.** O ato de testemunhar: violência, gênero e subjetividade. **Cadernos Pagu**, v. 37, p. 9-41, jul./dez. 2011.

**DAS, V. Vida e palavras: a violência e sua descida ao ordinário.** São Paulo: Unifesp, 2020.

**DELFINO, T. Análise dos fatores intervenientes na formação e atuação de um professor com deficiência da educação básica.** 2011. 70 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura plena em Ciências Biológicas) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

**EVARISTO, C.** Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: **ALEXANDRE, M.A. (org.). Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces.** Belo Horizonte: Mazza, 2007. p. 16-21.

**FOUCAULT, M.** Conversa com Michel Foucault. In: **FOUCAULT, M. Repensar a política: ditos & escritos VI.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 289-347.

**GATJENS, L. F.A. A situação das pessoas com deficiência na América Latina e no Caribe.** Brasília, DF: [s. n.], 2007. Disponível em: <http://acervo.plannetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1385> Acesso em: 27 abr. 2019.

**GERMANO, J. Censo da educação básica e docência: uma análise dos indicadores sobre professores com deficiência no estado do Paraná.** 2015. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

ção de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

GONÇALVES, P. M. **A práxis pedagógica de um professor com deficiência visual: o ensino de álgebra em um curso de licenciatura em matemática.** 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências na Educação Básica) – Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias, 2013.

GONZÁLEZ, D.; STANG, F. Las personas con discapacidad en América Latina a 20 años de los consensos de El Cairo: la necesidad de información para políticas y programas. **Notas de Población.** Santiago de Chile, v. 41, n. 99, 2014.

LIMA, C. K. T. **O ensino de arte da educação básica à formação docente: relatos de professoras com deficiência.** 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2017.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos.** Porto Alegre: ArtMed, 2004.

MELLO, A. G.; NUERNBERG, A. H. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Revista Estudos Feministas,** Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 635-655, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2012000300003>

Ó, J. R.; AQUINO, J. G. Em direção a uma nova ética do existir: Foucault e a experiência da escrita. **Educação e Filosofia,** v. 28, n. 55, p. 199-231, jan./jun. 2014.

OLIVEIRA, B. M. **Construção de saberes e significações imaginárias na trajetória de vida de uma alfabetizadora cega.** 2008. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2008.

RIGOTTI, J. I. R.; CERQUEIRA, C. A. As bases do Inep e os indicadores educacionais: conceitos e aplicações. *In:* RIOS-NETO, E. L. G.; RIANI, J. L. R. **Introdução à demografia da educação.** Campinas: ABEP, 2004. p. 73-87.

SKLIAR, C. De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mun-

dial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad. **Política y Sociedad**, v. 47, n. 1, p. 153-164, 2010.

SOARES, L.V.; MACHADO, P.S. “Escrivências” como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em psicologia social. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 17, n. 39, p. 203-219, ago. 2017. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2017000200002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2017000200002&lng=pt&nrm=iso) Acesso em: 31 mar. 2021.

STUCKERT, K. C. B. S. **Professores com deficiência de escolas públicas de Brasília: opiniões e percepções sobre inclusão educacional e lei de cotas**. 2009. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Brasília, DF, 2009.

THOMAZ, D. **Os desafios do trabalho docente pela voz de professores com deficiência**. 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2016.

VEIGA-NETO, A. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 17, n. 50, p. 267-492, maio/ago. 2012.

VIANA, E.A. A trajetória de escolarização e acesso à profissão docente de professores deficientes no ensino público de São Paulo. *In*: BUENO, J.; MENDES, G.; SANTOS, R. (org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Brasília, DF: Junqueiras & Martin, 2008. p. 349-412.

## **SOBRE OS AUTORES**

**Shirley Silva** - Doutora em educação pela FEUSP. Professora da graduação e pós-graduação da FEUSP; coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Diferenças, Deficiências e Desigualdades - intersecções no campo da educação e membro do Grupo de Trabalho Estudos Críticos da Deficiência da CLACSO. E-mail: shirley.feusp@usp.br

**Cleber Nelson de Oliveira Silva** - Mestre em Educação pela FEUSP. Especialização em Gênero e Diversidade na Escola e Gestão da Educação Pública, ambas pela Universidade Federal de São Paulo. Supervisor Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Diferenças, deficiências e desigualdades - intersecções no campo da educação. E-mail: cleberr3@gmail.com

**Cristiane Lopes Rocha de Oliveira** - Mestre em Química pela UFJF. Especialização em Educação do Campo e em Tradução e Interpretação - Libras. Professora do Departamento de Educação na UFV. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Diferenças, deficiências e desigualdades - intersecções no campo da educação. E-mail: cristiane.oliveira@ufv.br

**Douglas Vitório Pavan** - Mestre em Educação pela FEUSP. Especialista em Educação Especial na área de Deficiência Física pela UNESP e graduado em Ciências Biológicas pela UNIFIA. Professor de Biologia e Ciências na SEDUC-SP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Diferenças, Deficiências e Desigualdades. E-mail: dodopavan@gmail.com

**Fábio Junio da Silva Santos** - Doutorando em Educação pela FEUSP. Assistente de Diretor na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Diferenças, Deficiências e Desigualdades - intersecções no campo da educação e do Grupo de Trabalho Estudos Críticos da Deficiência do CLACSO. E-mail: fabiojunio@usp.br

**Georgton Anderson da Silva** - Mestrando em Educação pela FEUSP, Especialização em Docência no Ensino Superior pelo SENAC, graduação em Letras Vernáculas (Licenciatura

ra) pela UNEB. Membro do Grupo de Pesquisa Diferenças, deficiências e desigualdades - intersecções no campo da educação. E-mail: georgton.a88@usp.br

**Karen Cristina Celotto Montija** - Mestranda pela ECA da USP. Mediadora cultural, produtora de ambientes interativos e de ações educativas interdisciplinares no campo das Artes Visuais e da Acessibilidade Estética. E-mail: karen.montija@gmail.com

**Laura Juliana de Melo Silva** - Mestranda do Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Mudança Social e Participação Política da EACH-USP. Graduada em Lazer e Turismo. Atua com atividades de lazer para pessoas com diferentes deficiências. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Diferenças, deficiências e desigualdades - intersecções no campo da educação. E-mail: laurajuliana.melo@gmail.com

**Letícia Paloma de Freitas Pereira Silva** - Doutoranda em Educação pela FEUSP. Especialista em Literatura e em Educação Especial. Licenciada em Letras e Pedagogia. Coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Diferenças, Deficiências e Desigualdades - intersecções no campo da educação e do Grupo de Trabalho Estudos Críticos da Deficiência da CLACSO. E-mail: leticia.paloma.silva@usp.br

**Pedro Lopes** - Doutor em Antropologia Social pela USP. Professor da UFRJ e da Escola da Cidade. Membro do Núcleo de Estudos sobre Marcadores Sociais da Diferença - NUMAS, do Grupo de Estudos e Pesquisas Diferenças, Deficiências e Desigualdades - intersecções no campo da educação e do Comitê Deficiência e Acessibilidade da Associação Brasileira de Antropologia. E-mail: pedrolopes@gmail.com

**Rodrigo Hissashi Tsuzuki** - Mestre em Educação pela FEUSP. Graduado em Ciências Biológicas pelo IBUSP. É Coordenador pedagógico na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Diferenças, Deficiências e Desigualdades - intersecções no campo da educação. E-mail: rodrigo.tsuzuki@gmail.com

**Roseane Rabelo Souza Farias** - Doutora em Educação pela FEUSP. Docente e vice-diretora da Faculdade de Educação da UFPA/Campus Altamira. Coordenadora da Divisão de Acessibilidade e do Grupo de Pesquisa Escolarização e Acessibilidade. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Diferenças, deficiências e desigualdades - intersecções no campo da educação. E-mail: [roseanerabelo@ufpa.br](mailto:roseanerabelo@ufpa.br)

**Sandra Rodrigues da Silva Chang** - Doutoranda em Educação pela FEUSP, Mestre em Comunicação Social pela ECA-USP. Licenciada em Pedagogia. Bacharel em Comunicação Social. Atua como Especialista em Educação Profissional no SENAI-SP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Diferenças, deficiências e desigualdades - intersecções no campo da educação. E-mail: [sandra.chang@usp.br](mailto:sandra.chang@usp.br)

**Talita Delfino** - Mestranda em educação pela FEUSP. Possui MBA em gestão escolar pela ESALQ/USP, especialização em educação inclusiva/deficiência múltipla pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Diferenças, deficiências e desigualdades - intersecções no campo da educação. Coordenadora pedagógica no município de SP. E-mail: [tltdelfino@gmail.com](mailto:tltdelfino@gmail.com)

**Ubirajara da Silva Caetano** - Doutorando em educação pela FEUSP. Mestre em Educação pela Universidade Católica de Santos, especialização em atividade física para pessoas com deficiência e educação física escolar, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Diferenças, deficiências e desigualdades - intersecções no campo da educação. E-mail: [ubirajara.caetano@usp.br](mailto:ubirajara.caetano@usp.br)

**Virgínia Gonçalves de Oliveira** - Mestre em Educação pela FEUSP. Pedagoga pela Universidade Metodista de São Paulo e Letras pela Faculdade de São Bernardo do Campo. Especialização em literatura infanto-juvenil pela Universidade Metodista. Assistente de Direção Escolar da Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo. E-mail: [virginia.marino2014@gmail.com](mailto:virginia.marino2014@gmail.com)