

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Gabriela Propp Fucks

**ENTRE O COTIDIANO E O LEGADO:**  
experiências de Pessoas com Deficiência no ensino básico no Rio Grande do Sul

Porto Alegre

2022

Gabriela Propp Fucks

**ENTRE O COTIDIANO E O LEGADO:**  
experiências de Pessoas com Deficiência no ensino básico no Rio Grande do Sul

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Ceres Gomes Víctora

Porto Alegre

2022

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a minha mãe que com o seu colo e carinho me permitiu seguir até esse momento, e a todas as pessoas da minha extensa família de sangue e de afeto que me acompanharam até aqui. Especialmente ao meu pai, Gilberto, e a minha Priscila (*In memoriam*), que em meio a longos anos em salas de espera e consultórios hospitalares, fizeram com que eu me tornasse mais sensível a dor do outro e mudasse meu olhar me tornando uma cientista social e pessoa diferente de outrora. Por outro lado, também agradeço a Raul Fucks, o pacotinho que alegrou a minha vida em um dos momentos mais difíceis dela.

Ainda, aos meus amigos que me incentivaram e acompanharam ao longo desses cinco anos de altos e baixos com discussões de textos, trabalhos em grupo e correções de trabalhos, almoços no RU, conversas no corredor do IFCH regadas ao café da física e lanches do bar do Antônio: Ana Meneguzzi, Lucas Franco, Rhoana Lersch, Igor Nascimento, Daiane Thober, Guilherme Sant'ana, Lucas Ângelo, Augusto Britto, Camila Cavalheiro, Gissele Fajreldines dos santos, Luiza Krammer, Rafael Cristaldo e Taylor Aguiar.

Assim como aos grupos de pesquisa que pude me inserir ao longo da graduação, e que contribuíram significativamente para que eu pudesse adentrar a diversidade de pesquisas que têm sido feitas no Brasil, me maravilhar com elas, e produzir teias de afeto como o que ocorreu nos casos do: Núcleo de Estudos da Religião, o Núcleo De Pesquisa em Antropologia Do Corpo e da Saúde, e por fim, ao Grupo de Estudos sobre Antropologia e Deficiência.

Também meus préstimos as referências que tive o privilégio de conhecer ao longo da minha trajetória e que me marcaram como estudante, como a professora Ondina Fachel Leal, o professor Emerson Giumbelli, a professora Fabíola Rohden, a professora Patrice Schuch, o professor Lucas Besen, Helena Fietz e Jéferson Alves, que em diferentes momentos tornaram-se mais do que apenas referências bibliográficas, mas exemplos no fazer antropológico e pessoas muito queridas. Deixo, ao final, meu agradecimento, que sei não ser suficiente pela minha admiração e carinho, para a minha Orientadora Prof. Dr. Ceres Gomes Víctora, que desde o primeiro momento em pesquisa qualitativa que ocorria nas quintas-feiras barulhentas e corridas do Campus do Vale soube extrair de mim coisas que nem imaginava contidas, e que mudaram completamente meu pensamento em relação ao fazer

antropológico. E, apesar da minha timidez, inexperiência e de todos os acontecimentos dos últimos anos, aceitou me guiar na trajetória de tornar-me pesquisadora deixando um pouco de si em mim.

Agradeço, enfim, as instituições de pesquisa acadêmica que fomentaram minha formação como pesquisadora através dos auxílios de pesquisa e abertura de projetos para graduandos.

## RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso enfoca as experiências escolares de Pessoas com Deficiência (PcD) no ensino básico no Rio Grande do Sul nas décadas finais do século XX e no início do século XXI. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa, de orientação antropológica, que contou principalmente com (1) entrevistas semiestruturadas com doze pessoas, das quais oito eram PcD e quatro eram profissionais que atuam na área da educação contatadas a partir de uma rede de relações e (2) revisão bibliográfica sobre educação inclusiva, antropologia da deficiência e legislação educacional. Diferentemente do que se imaginava no início da pesquisa, de que a experiência escolar para PcD era sempre uma experiência negativa devido à falta de acessibilidade e por preconceitos sofridos, os interlocutores desta pesquisa mostraram que o espaço escolar é também um lugar importante de negociação e conquista de direitos e, principalmente, de transformação tanto de suas vidas, como de muitas outras pessoas e estruturas físicas e sociais.

**Palavras-chave:** *Disability studies*; Cotidiano; Educação inclusiva; Acessibilidade.

## ABSTRACT

The final paper focuses on the school experiences of People with Disabilities (PcD) in basic education in Rio Grande do Sul in the last decades of the 20th century and the beginning of the 21st century. To this end, a qualitative, anthropological-oriented research was conducted, which mainly included (1) semi-structured interviews with twelve people, of which eight were PcD and four were professionals working in the area of education contacted from a network of relations and (2) bibliographic review on inclusive education, anthropology of disability and educational legislation. Unlike what was imagined at the beginning of the research, that the school experience for PcD was always a negative experience due to lack of accessibility and prejudices suffered, the interlocutors of this research showed that the school space is also an important place of negotiation and conquest of rights and, mainly, of transformation of both their lives, as of many other people and physical and social structures.

**Keywords:** Disability studies; Everyday life; Inclusive education; Accessibility.

## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>APAE</b>	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
<b>CONEP</b>	Comissão de Ética em Pesquisa
<b>GEAD</b>	Grupo de Estudos sobre Antropologia e Deficiência
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>NUPACS</b>	Núcleo de Estudos da Antropologia do Corpo e Saúde
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PcD</b>	Pessoa com Deficiência
<b>SIR</b>	Sala de Integração e Recursos
<b>UFRGS</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>UPIAS</b>	Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	13
<b>3 O MODELO SOCIAL E O HISTÓRICO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA BRASILEIRA</b> .....	17
3.1 O MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA .....	17
3.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL	23
<b>4 HISTÓRIAS ESCOLARES EMPRESTADAS: o cotidiano escolar de PcD</b> .....	34
4.1 DAVI, O AMIGO DE TODOS, ALUNO-PROFESSOR .....	39
4.2 MARTA, AQUELA QUE MUDA ESTRUTURAS.....	42
4.3 EVA, A QUE ABRE CAMINHOS.....	43
4.4 JOÃO, AQUELE QUE AO NÃO SER OUVIDO, FAZ-SE OUVINTE .....	45
4.6 PEDRO, AQUELE QUE PRODUZ LEGADOS.....	47
4.6 RUTE, A COORDENADORA EDUCACIONAL QUE EXPÕE A EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO ESCOLAR.....	48
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	53
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	57
<b>ANEXO A – Roteiro de perguntas da entrevista</b> .....	61
<b>ANEXO B – Convite</b> .....	62

## 1 INTRODUÇÃO

A presença de Pessoas com Deficiência (PcD) no espaço escolar básico regular, no contexto brasileiro, é uma conquista recente datada entre o final do século XX e início do século XXI proveniente de lutas sociais e manifestações de coletivos de pessoas com deficiência que buscam exigir direitos de inclusão social. Essa conquista vai contra uma noção de que os alunos com deficiência deveriam se inserir em escolas especializadas e, portanto, seriam segregados do resto da sociedade por “atrapalharem” nas salas regulares<sup>1</sup>. Em muitos casos, são referidos como *portadores de necessidades especiais*, *alunos especiais*, dentre outros termos que reduzem a individualidade do sujeito de acordo com lesões e barreiras físicas sociais impostas. Essa questão será melhor discutida mais adiante nesta escrita, considerando-se a importância da discussão a respeito dos espaços nomeados como “escolas especiais”. Este é, sem dúvida, um problema complexo que envolve debates entre especialistas em educação, administradores, pais ou responsáveis, além das próprias PcD, que muitas vezes expressam contrariedade em relação às “escolas especiais”. É a voz de uma dessas pessoas que trago para este início de trabalho. Pedro, um jovem de dezenove anos que em 2019 finalizou o ensino médio regular em um colégio particular de Porto Alegre, comentou comigo o seguinte a respeito da divisão dos alunos com deficiência a escolas especiais:

Mas eu acho bem errado escolas para pessoas com deficiência... tá, tá mudando... e outras escolas não aceitam pessoas com deficiência, isso eu acho bem errado. A minha escola mesmo não tendo nenhuma acessibilidade me aceitaram, e eles disseram: “a gente pode ir crescendo juntos”.

Partindo da fala de Pedro, o objetivo do presente trabalho é refletir sobre como se deu o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência no âmbito

---

<sup>1</sup> O uso em aspas se refere a uma fala do Ministro de Educação brasileiro durante o período de produção deste trabalho, como o que pode ser visto na reportagem a seguir: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2021/08/19/ministro-da-educacao-criancas-impossivel-convivencia.ghtml>. Acesso em 04/04/2022

da educação básica no Brasil, a partir de casos de pessoas que estudaram no Rio Grande do Sul. Vale destacar desde agora que a seleção de alguns casos para integrarem este texto não se deve ao fato de serem “casos de superação”, como não raro se encontram em reportagens na mídia<sup>2</sup>, e sim porque suas narrativas expressam um tipo de relação com a escola que eu gostaria de destacar. A partir disso tecerei considerações sobre a efetividade das políticas públicas que foram sendo estabelecidas ao longo das últimas décadas na esperança de contribuir para o debate e incentivar possíveis mudanças em um cenário em permanente construção.

Este trabalho é composto por cinco capítulos: o primeiro é esta introdução, que revela a minha aproximação com o tema e algumas reflexões iniciais sobre a inserção escolar de PcD; o segundo, é o que descrevo a metodologia da pesquisa; o terceiro, é onde vou descrever a trajetória de avanços e lutas de implantação de espaços educacionais com o passar das décadas no Brasil, e explicitar a posição teórica com a qual essa escrita se relaciona; o quarto, contará com os relatos sobre as condições cotidianas experienciadas pelos interlocutores, as situações de capacitismo estrutural e cotidiano e suas formas de agenciá-los; e o quinto e último capítulo, e onde retomo as questões centrais desenvolvidas ao longo do texto e reflito informada pelos interlocutores as problemáticas apresentadas.

O interesse na pesquisa por essa temática surge de uma experiência pessoal durante os meus anos de educação básica em um colégio confessional particular na capital. Durante a primeira década dos anos 2000, nos anos iniciais do ensino fundamental, estive em uma turma regular com vários alunos com deficiências diversas e, além da própria deficiência, o único denominador comum que os unia era a segregação social dentro do espaço escolar. Essa inquietação, somando-se a uma formação antropológica, referenciais teóricos e maior familiaridade com a metodologia qualitativa de pesquisa, redundou em uma hipótese inicial de pesquisa que se referia a experiências de Pessoas com Deficiência dentro das salas de ensino regulares e seus cotidianos. A hipótese que tornei de partida é de que a

---

<sup>2</sup> Esses casos são presença comum na mídia, e conseqüentemente constituem um imaginário sobre a experiência de vivência das pessoas com deficiência. A ver: <https://www.metropoles.com/vida-e-estilo/comportamento/deficientes-fisicos-veja-quatro-emocionantes-historias-de-superacao>. Um texto crítico sobre esse tipo de discursiva é proposto por Marco Gavério (2016) em seu blog pelo seguinte link: <https://desintegracoes.wordpress.com/2016/12/18/ecapacitismoquando-nick-vujjic-vem-para-o-brasil/>

escola seria um ambiente hostil para alunos com deficiência, e que os anos escolares seriam predominantemente considerados ruins pela maioria dos estudantes; todavia, como é apropriado a um trabalho de pesquisa antropológico, não construí uma hipótese fechada, o que me deu a oportunidade de acompanhar uma diversidade de experiências no ambiente escolar através dos/os interlocutores/as, e que se demonstraram nem todas negativas.

O período ao qual se subscrevem os relatos dos interlocutores e suas experiências é do final dos anos 1990, no caso dos que experienciaram de maneira pioneira, e os mais recentes são de alunos que concluíram o ensino médio até o ano de 2019. A marcação temporal nesse caso é importante devido a mudanças de paradigmas de políticas de inclusão nas últimas décadas, como será apresentado ao longo do primeiro capítulo do trabalho. Apesar da escalada das últimas décadas de informações voltadas à conscientização a respeito das vivências das pessoas com deficiência e do avanço na conquista de direitos, quando finalizo esse projeto ocorre um processo de retomada de perspectivas segregacionistas em relação às pessoas com deficiência no âmbito escolar. Isso é um indicativo de que as “conquistas” nunca são estáveis, e justifica a organização de PcD em diferentes grupos que ficam atentos e se mobilizam em torno de direitos<sup>3</sup>. Isso também justifica um estudo sobre a história das conquistas e lutas que são descritas no primeiro capítulo a partir de documentos do início da história do Brasil como Estado-Nação até o momento atual. As experiências dos interlocutores são uma resposta às políticas que, assim comentou Pedro, são condenáveis. Isso que está presente na digressão histórica e nas disputas por agentes políticos e pessoas de movimentos sociais de Pessoas com Deficiência apontadas no primeiro capítulo desse projeto. Faço uso dos relatos emprestados por eles porque considero essencial a perspectiva das PcD e suas experiências cotidianas dentro do espaço escolar.

Apesar de ter experienciado no lugar de observadora situações de capacitismo escolar ao longo da minha trajetória pessoal, como uma pesquisadora sem deficiência em um campo no qual o interesse é priorizar as falas de pessoas marcadas por seus corpos, faço aqui uma escolha de escuta e de visibilização das histórias que me foram confiadas ao longo dos meses de pesquisa. Ressalto a

---

<sup>3</sup> Como é o caso do coletivo de mulheres com deficiência que exemplifico através desta reportagem: <https://assimcomovoce.blogfolha.uol.com.br/2019/09/21/coletivo-de-mulheres-com-deficiencia-completa-um-ano-e-quer-fim-de-silencio-sobre-seus-direitos-sexuais-e-violencia/>

urgência nas quais os relatos se deram: tanto nos contatos iniciais estabelecidos para a pesquisa quanto nas suas narrativas, observei um forte desejo das suas experiências serem explicitadas para outrem. Dessa maneira, metodologicamente faço a escolha de visibilizar alguns relatos principais e marcantes que me foram confiados através do vínculo produzido entre pesquisadora que se coloca no lugar de ouvinte, e os interlocutores/as que se põem enquanto contadores/as de suas histórias. Essa dimensão estará presente no quarto capítulo deste trabalho, no qual, através de um processo de escolha das histórias, demonstrarei quanto a corporalidade<sup>4</sup> de pessoas com deficiência influenciou suas trajetórias pessoais no ambiente escolar.

Em um nível mais sistemático e afeito ao formato de produção de justificativas acadêmicas para as produções de pesquisas no âmbito antropológico, considero interessante tratar do âmbito escolar básico por ser a esse nível educacional que uma maior quantidade de PcD tem acesso. Levei em conta que o ensino superior no Brasil se restringe a uma parcela bem menos significativa da população brasileira, em que pese os processos de melhoria de acesso e, mais recentemente no caso das PcD, da inclusão de cotas de acesso, semelhante ao caso que Jeferson Alves (2020) demonstra.

Na educação básica brasileira, que corresponde aos ensinos fundamental e médio, foram efetivadas em 2020 47,3 milhões de matrículas segundo o Censo Escolar, realizado pelo Governo Federal. Em relação a décadas anteriores foram observados números crescentes de crianças e adolescentes com algum tipo de deficiência matriculados. Entretanto, apesar desses dados substantivos e de documentos, entre eles a Declaração de Salamanca da União das Nações Unidas<sup>5</sup> – que versa sobre a acessibilidade escolar preparação de gestores, educadores e outros profissionais que participam do processo formativo para produzirem um ambiente acolhedor e acessível para PcD, e investimentos governamentais visando as adequações dos espaços e preparação dos funcionários – tem-se ainda um amplo campo de melhorias a serem produzidas visando um maior espaço de

---

<sup>4</sup> Sigo aqui a concepção utilizada por Alves (2020) que sugere que a corporalidade ultrapassa o corpo. No caso de PcD que usam artefatos como bengala, cadeira de rodas, próteses, por exemplo, o corpo é o instrumento biológico da pessoa e a corporalidade refere-se à “presença corporal como um todo”, o que inclui os seus artefatos de apoio (p.15).

<sup>5</sup> BRASIL. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

igualdade de oportunidades e permanência escolar. O assunto do acesso e da boa qualidade do ensino está diretamente ligada a fatores dentre os quais: uma gestão escolar democrática, regulação dos direitos ao cidadão – nesse caso representado por uma pessoa com deficiência e com particularidades de pertencimento escolar presentes e asseguradas em diversos documentos estatais – tal qual a Constituição Federativa do Brasil (1988), Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) e a Política Nacional de Educação Especial (1994).

O tema do capacitismo também foi um questionamento que foi tornado presente nas entrevistas com os interlocutores. Esse tema foi abordado através de uma pergunta sobre qual era o entendimento deles acerca do termo, se seria algo presente cotidianamente nas discussões e aplicado a situações vividas dentro do ensino básico no ambiente escolar ou, se teria sido um conceito importado teoricamente de “fora”. Esses e outros questionamentos serão retomados ao longo do quarto capítulo do trabalho.

No próximo capítulo descreverei a metodologia e aspectos do trabalho de campo baseado em entrevistas que compuseram os dados da pesquisa.

## 2 METODOLOGIA

O presente trabalho de conclusão de curso segue uma orientação qualitativa, e iniciou-se através do interesse vinculado aos estudos da deficiência explorados ao longo da graduação em Ciências Sociais. A prerrogativa do trabalho era a de associar a relação entre a deficiência e o ensino, voltando-se principalmente para questões atinentes a processos de sociabilidade dentro do espaço escolar e baseando-se em ideias críticas das teorias sobre a cotidianidade de sujeitos dentro da teoria social. Em um primeiro momento foi necessário o processo de delimitação do universo de pesquisa e análise de referenciais que norteassem a problemática com viés antropológico, por meio das reuniões de orientação. Em um segundo momento, e munida dessas referências, produzi um roteiro de questões semiestruturadas visando abarcar aspectos recorrentes entre os interlocutores de pesquisa<sup>6</sup>, privilegiando a abertura para que eles expusessem suas trajetórias de vida dentro de ensino básico de maneira retrospectiva. Por preocupações com questões de consentimento legal para participar em pesquisas, produzi um recorte de limitar os interlocutores a indivíduos maiores de idade. As informações sobre abordagens possíveis no âmbito da pesquisa social tiveram como base as obras de Flick (2013) e Minayo e Deslandes (2007).

Posteriormente, com o auxílio de uma rede de contatos, que inicialmente se deu por indicações de participantes do Grupo de Estudos sobre Deficiência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul<sup>7</sup>, utilizei a metodologia qualitativa da amostragem em bola de neve, ou seja, realizei o contato inicial com um indivíduo pertencente ao grupo de interesse da pesquisa, e após a realização da entrevista pedi que o entrevistado indicasse mais algum de seus contatos que se enquadrasse na categoria de interesse da pesquisa, e essa situação repetiu-se nos contatos com todos os interlocutores de pesquisa. Este procedimento metodológico possui potencialidades e limitações. No caso desta pesquisa, a forma como se estabeleceram os contatos resultou em um grupo de indivíduos que tinham em comum algumas características, tais como o nível educacional, classe e raça.

---

<sup>6</sup> Conforme pode ser observado no Anexo A disposto no final deste trabalho.

<sup>7</sup> Grupo interdisciplinar de estudos sobre Antropologia e Deficiência. No qual realizam-se encontros mensais com discussão de textos, indicações de referências bibliográficas e participação em eventos. Conteúdo coletado no site do grupo: <https://vivendocomdeficiencias.com/pt-br/gead/>

Devido ao primeiro contato ter sido realizado através de uma indicação de uma colega do grupo de pesquisa citado anteriormente, isso proporcionou que em vários casos os indivíduos também estivessem inseridos em grupos de estudo sobre a temática e/ou se considerassem ativistas políticos em movimentos sociais de PcD.

A marcação das entrevistas ocorreu após o envio do convite de participação que se encontra no Anexo B, e se deu após a explicação do meu interesse de ouvir sobre a experiência deles enquanto PcD dentro do âmbito escolar básico, e no que concerne essa experiência cotidiana de vivência ocorreu para pensar acerca das possíveis melhorias e importância da permanência de alunos PcD no ensino regular. A sequência de procedimentos da pesquisa se deu em boa parte pela indicação por meio de outra pessoa com deficiência que já havia contatado, e o envio de uma mensagem de WhatsApp para o número informado. Em um segundo momento, após a resposta positiva inicial, encaminhei um texto indicativo sobre todos os procedimentos, despendi um tempo de conversa por mensagens respondendo questionamentos sobre o tipo de perguntas, as questões éticas e afins. Após, disponibilizei os meus horários, e questionei sobre as melhores datas, agendando a entrevista de acordo com as questões de disponibilidade de cada um dos interlocutores.

É importante ser referido aqui que as entrevistas se deram por ligações ou chamadas de vídeo e de contatos por *WhatsApp*. A escolha é possível graças a uma metodologia que considera os pressupostos da etnografia tradicional adaptados para uma realidade virtual, onde o “campo” de pesquisa é estabelecido através de relações que são realizadas por redes de computadores e aplicativos de comunicação remota conforme o apontado por Campanella (2015) e Hine (2015). Considerando o contexto no qual essas relações foram iniciadas, ou seja, no ápice de uma emergência de crise sanitária internacional causada pelo Coronavírus, entendi que seria a metodologia mais adequada para preservar o bem-estar dos interlocutores, também tendo em vista a dificuldade de locomoção ou de outros suportes de mobilidade física que dificultariam o conforto deles nas realizações de nossas conversas. Essa prerrogativa de formato de realização de entrevistas com

peças com deficiência foi pensada com base no que Alves (2021) já havia produzido em sua dissertação<sup>8</sup>.

Foi explicado aos interlocutores a possibilidade de sair da pesquisa e do não-uso dos dados coletados a qualquer momento, e informei que eles poderiam se sentir à vontade para não responder questões que fossem consideradas sensíveis, conforme o que consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido na prática de pesquisa no âmbito das Ciências Sociais. A aplicação desse termo está prevista na Resolução 510, de 7 de abril de 2016, da Comissão de Ética em Pesquisa – CONEP do Ministério da Saúde (BRASIL, 2016). Em vista desses aspectos práticos, expus que utilizaria um gravador e posteriormente transcreveria as entrevistas se fosse permitido, com o intuito de poder retornar aos áudios para analisar as falas e não perder nenhuma informação significativa que poderia não ser percebida em um primeiro momento. Informei ainda aos interlocutores que os áudios seriam somente utilizados para construção de escritas acadêmicas relacionadas ao TCC.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de junho e agosto de 2021, para as quais contatei quatorze pessoas que me foram indicadas de maneira sequencial; dentro desse universo contatado, doze aceitaram fazer parte da pesquisa e compartilhar as experiências comigo nas entrevistas. Dentre essas pessoas, ainda contei com contato de quatro profissionais de educação especializados na ênfase da educação especial em escolas públicas da capital, na medida em que muitas delas estão envolvidas na construção de relações entre funcionários e alunos, de modo que esses profissionais pensam as suas práticas voltadas ao atendimento especializado. Das quatro pessoas, uma coordenadora educacional e três monitores em escolas municipais de uma região periférica de Porto Alegre, que serve como referência para casos de deficiência visual<sup>9</sup>. Nem

---

<sup>8</sup> Apesar das conversas realizadas por Alves (2021) não terem sido realizadas durante a pandemia de Covid-19, o autor demonstra que esse tipo de plataforma propicia uma acessibilidade para os interlocutores mesmo que de maneira temporária.

<sup>9</sup> A coordenadora educacional era a responsável pelo acompanhamento desses monitores e o ensino das práticas necessárias para a inclusão escolar, tais como, a descrição de imagens, a produção de materiais didáticos e as práticas corporais utilizadas ao longo do ensino para pessoas com deficiência visual. As funções dos monitores eram divididas entre acompanhar os alunos durante as aulas e disciplinas, adaptando as atividades ou auxiliando-os no andamento das disciplinas. Porém, além das funções oficiais da prática, em muitos casos, estes eram responsáveis por buscar os alunos no ponto de ônibus antes da aula, acompanhá-los ao banheiro, e em algumas situações até administrar medicamentos controlados deixados pelos responsáveis.

todas as pessoas entrevistadas viviam no Rio Grande do Sul no momento das entrevistas, mas haviam sido residentes no estado durante o período escolar.

No que se refere às entrevistas propriamente ditas, embora houvesse um roteiro básico norteador, houve flexibilidade para inclusão de novos tópicos que surgiram a partir das primeiras entrevistas. Dentre novas perguntas que surgiram destacam-se a participação dos/as interlocutores/as nas atividades da disciplina de educação física, que apareceu em mais de três entrevistas antes de serem inseridas no roteiro, além do tema da inserção no mercado de trabalho formal e de experiências em torno da religião - comentários sobre cura/explicações religiosas para as deficiências - ocorridas em grupos de adolescentes. Um outro aspecto a mencionar das entrevistas diz respeito à sua duração: grande parte das entrevistas ultrapassou o tempo previamente combinado, que era de cerca de trinta minutos. Entendo que isso é um indicativo de que as entrevistas tiveram um bom andamento e que os interlocutores se sentiram à vontade para conversar e compartilhar suas histórias.

Para cumprir com os objetivos e adequação ao formato proposto neste trabalho, foram escolhidas seis das entrevistas realizadas com base na maneira com as quais elas dialogam com os propósitos deste trabalho assim como se correlacionam com o referencial teórico proposto. - A escolha deveu-se também ao fato de que houve bastante recorrência em relação a alguns tópicos nas entrevistas, portanto, os relatos dos demais estavam em boa parte representados nas entrevistas selecionadas ao longo do corpo do trabalho. Um motivo adicional é que as entrevistas selecionadas focalizaram em situações escolares mais detalhadas do que as demais, que neste momento, foram deixadas de fora<sup>10</sup>.

No próximo capítulo 3, será realizada uma revisão acerca da história da educação de PcD no Brasil, as mudanças que se efetivaram no âmbito das políticas de inclusão escolar e social, e as prerrogativas teóricas do campo da antropologia da deficiência produzidas nas últimas décadas.

---

<sup>10</sup> Esses outros tópicos que surgiram a partir das perguntas propostas nas entrevistas – que podem ser visualizadas no Anexo A –, não serão abordados no corpo do presente trabalho; entretanto, pretendo abordá-los em pesquisas futuras dentre as quais a relação entre a religiosidade e a deficiência.

### 3 O MODELO SOCIAL E O HISTÓRICO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA BRASILEIRA

A temática central deste capítulo visa apresentar uma síntese do histórico do modelo social da deficiência, de sua história e dos expoentes teóricos brasileiros que realizam estudos sobre esse tema e suas diferentes abordagens. Posteriormente, será retomada a história da educação de pessoas com deficiência no Brasil no âmbito do ensino regular básico, mencionando as influências que os movimentos sociais e as novas conjurações teóricas tiveram sobre os estudos da deficiência. O diálogo teórico ocorre preferencialmente com antropólogos que se têm colocado no centro do debate acerca dos estudos da deficiência na última década, que tematizam a antropologia da deficiência, e que estão inseridos nos Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Antropologia e Deficiência (GEAD) e o Núcleo de Pesquisa em Antropologia do Corpo e da Saúde (NUPACS) da UFRGS, dos quais tenho participado e com que tenho discutido essas temáticas há dois anos.

O campo dos estudos sobre deficiência no Brasil, partindo de um modelo antropológico-sociológico, é recente, e seus primeiros trabalhos datam da primeira década dos anos 2000. Apesar de ter tido acesso à bibliografia no campo dos estudos de educação sobre a deficiência no domínio na pedagogia<sup>11</sup>, eles trabalham com a perspectiva inclusiva educacional. Nesse TCC o foco é o viés antropológico dos modelos sociais da deficiência, mais especificamente, a vida cotidiana, trajetórias escolares de pessoas com deficiência e os significados que eles atribuem às suas vivências.

#### 3.1 O MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA

O modelo social da deficiência se origina na passagem da perspectiva biomédica, centrada no corpo individual e que, segundo alguns críticos<sup>12</sup>, responsabiliza o sujeito com deficiência por suas “limitações” corporais, para a problematização de ambientes pouco sensíveis às suas “especificidades” corporais.

---

<sup>11</sup> Para maior aprofundamento nessa discussão ver Amaral (1998), Baptista (2011), Vasquez, Moschen, Gurski (2013) e Plaisance (2015).

<sup>12</sup> Refiro-me aqui a Paul Hunt e Vic Finkelstein, pioneiros do modelo social da deficiência na Inglaterra e em 1972 foram fundadores da UPIAS.

O uso dos termos “limitações” e “especificidades” aqui não é casual, mas faz parte de avanços de discussões dos movimentos sociais e de políticas públicas de inclusão nas últimas décadas. No âmbito brasileiro pode ser visto através da discussão de Plaisance (2015) e Vasquez (2013).

O foco na influência social na produção de desigualdades que incidem sobre indivíduos que sofrem de lesões, seguido de reivindicações sociais por meio de pessoas com deficiência de melhorias nas suas condições de vida, é oriunda do início dos anos de 1970 na Inglaterra e Estados Unidos. Essa articulação política por meio da *Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação* (UPIAS) na Inglaterra, é registrada tal qual um marco social por Diniz, em seu manual: *O que é a deficiência?* (2007). Ao longo de sua digressão a autora aponta de maneira sistemática a forma pela qual os articuladores dessa movimentação, em grande parte homens que haviam sofrido de lesão medular, trabalhavam no sentido de encadear politicamente o movimento. Boa parte desses pioneiros do movimento trabalhavam a partir do uso do termo de “estigma” cunhado pelo sociólogo Erving Goffman (1922-1982) e de perspectivas marxistas, formas de visibilizar socialmente a situação precária que vivem as pessoas com deficiência naquele momento.

Nos Estados Unidos, no mesmo período, devido à efervescência cultural e reivindicação de direitos civis diversos, ocorre a articulação por parte de médicos a partir da intertextualidade com teorias sociológicas críticas a produção de uma teoria crítica-ativista acerca da deficiência. Conforme aponta o sociólogo Marco Gavério (2017b) em sua reconstituição sobre a história do movimento político de pessoas com deficiência, e que aparece em diversos momentos da sua trajetória acadêmica – a ver Gavério (2015), Gavério (2017a), autor que será retomado ao tratar da teoria *crip*. Algumas das questões centrais apontadas por esses dois movimentos são o entendimento de que o ambiente social onde uma pessoa que sofre de algum tipo de lesão – adquirida ou congênita – seria mais significativo para a sua exclusão do que necessariamente seus marcadores físicos. Frise-se, ainda, que a discussão acerca de deficiências intelectuais e outras formas de vivenciar a deficiência não foram tão expressivas neste primeiro momento por parte do movimento inglês. A reivindicação da entrada no mercado de trabalho e da adequação das condições para que estas ocorressem de maneira efetiva, juntamente com uma prerrogativa de pretensa autonomização do indivíduo com deficiência, foram marcos centrais que

esse grupo apontou inicialmente. Essas duas questões foram posteriormente complexificadas e revistas pela chamada “segunda geração do modelo social”.<sup>13</sup>

Conforme Débora Diniz (2007), a chamada “segunda geração do modelo social” busca explicitar questões anteriormente não previstas pelo primeiro grupo, e grande parte de sua crítica provém de atualizações oriundas de influências do movimento feminista no final do século XX. As teóricas que têm sido classificadas como parte da segunda geração de pensadores dos estudos da deficiência, o que as teóricas feministas propõem em grande parte é a visibilização da lesão, que anteriormente havia sido suavizada em sua expressividade, considerando a preponderância de uma noção de autonomia e capacidade por meio dos proponentes do modelo social em contraposição ao modelo médico. Esses questionamentos se dariam no âmbito da formulação sobre as características que conformariam a categoria que identificaria os indivíduos como PcD, e que poderiam reivindicar esses espaços e se inserirem no mercado de trabalho em um regime trabalhista semelhante a uma pessoa que não apresenta nenhum tipo de lesão. Esses questionamentos redundam no surgimento de se pensarem as relações de cuidado estabelecidas entre pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência em suas relações cotidianas, colocar em debate o poder e assimetria existentes dentro dessas relações e proporem uma outra discursividade no meio do debate: a das cuidadoras.

Um trabalho fundamental para exemplificar o que essas autoras estariam propondo naquele momento é apresentado pela filósofa estadunidense Eva Kittay (1999) e sua noção de “ética do cuidado”<sup>14</sup>. Considero relevante para esse campo de estudos a explicação de um dos conceitos principais mobilizados; portanto, faço uso da sistematização de duas antropólogas brasileiras que produzem seus

---

<sup>13</sup> Apesar da divisão em “gerações” teóricas sobre a deficiência se inserirem de maneira cronológica no trabalho, compreendo que essa conformação contribui para uma falsa ideia de superação de um modelo pelo outro a partir de cada uma das novas produções teóricas, entretanto, essa questão não se materializa na realidade levando em conta que vários pressupostos teóricos das primeiras gerações se mantêm atualmente no âmbito do debate acadêmico.

<sup>14</sup> Um trabalho sobre deficiência e cuidado em antropologia que marcou a minha formação sobre o tema foram as pesquisas de mestrado e doutorado de Helena Fietz, (Fietz, 2016 e 2020, respectivamente). A visibilização das relações de cuidado produzidas em uma associação comunitária de moradores periféricos, que se deu entre pessoas com “problemas de cabeça” pensadas a partir de um campo antropológico realizado no sul do Brasil. E, posteriormente, a sua excelente digressão acerca dos *disability studies*, e mais a frente os *critical disability studies* que compõem sua tese acerca da construção de moradias assistidas para adultos com deficiência intelectual no Brasil e o foco na situação de reivindicação por meio de seus familiares, maneira prioritária o das mães desses adultos com algum tipo de deficiência intelectual.

trabalhos na intersecção entre a teoria do cuidado e teorias feministas. Conforme Helena Fietz e Anahí Guedes de Mello (2018):

Nossa abordagem também vai ao encontro de estudiosas feministas do cuidado, em especial a filósofa Eva Federer Kittay, para quem pensar a deficiência a partir de uma ética do cuidado é central para que os ideais de autonomia e independência sejam questionados. (“A Multiplicidade do Cuidado na Experiência da Deficiência”) Para além de pensar o gênero e deficiência como parâmetros para uma ‘economia do cuidado’, a autora concebe o cuidado como uma questão de justiça social, por ser um princípio ético e moral da própria condição humana, com base na premissa da interdependência que rege as relações humanas, desde o nascimento até a morte. Nesse sentido, a autora compreende que o estigma decorre não da necessidade de receber cuidados, mas sim da noção de independência enquanto normatividade. (KITAY, 2007, apud FIETZ; MELLO, 2018, p. 116).

As produções brasileiras de viés antropológico sobre a deficiência começam a crescer a partir do final do século XX na esteira de novas configurações dos movimentos feministas ao redor do globo, estruturadas em paralelo com a preocupação de outros marcadores sociais<sup>15</sup> que complexificam a experiência de se viver com deficiência. Estruturam-se de acordo com a problematização da raça, gênero, classe social e outros marcadores que não foram anteriormente abordados. Levando em conta as particularidades do primeiro grupo articulador do movimento, grande constituído por homens brancos escolarizados, e prioritariamente preocupados com a inserção de PcD no mercado de trabalho e que lutaram pela sua ampliação.

Outra crítica posta pelas feministas de então ao modelo social seria de que o este, preocupado com a afirmação de possibilidade de independência das PcD, minimizou completamente a importância das lesões físicas e produziu o esquecimento do corpo nas suas discussões e reivindicações. A forte relação da medicina e outros saberes biomédicos relacionados à reabilitação nesse primeiro momento de articulação política e a necessidade da afirmação social de que os ambientes excludentes que formariam a deficiência, e não o corpo com lesões em si, incidiram diretamente nessa conformação discursiva.

---

<sup>15</sup> Os marcadores sociais são outras características, ou experiências dentre as quais os sujeitos podem ser percebidos em contato com a sociedade como a questão da raça, gênero, geração, sexualidade e deficiência como aponta Hirata (2014).

Após algumas décadas ocorre a reformulação de alguns dos paradigmas teóricos das pesquisadoras da segunda geração, na chamada *teoria crip*, pretende-se apontar o lado político da construção do corpo deficiente em diferentes áreas, tais quais a do trabalho, da sexualidade e do esporte, entre outros. Dentro dessa prerrogativa teórica, que se configura fortemente através das teorias protagonizadas por Judith Butler, que tematiza o gênero e sua relação com a chamada teoria *queer*, e dentro desses pressupostos, destaco aqui a produção de Robert McRuer (2006). Inspirado nas teóricas do gênero que sugerem haver uma de que ‘heteronormatividade’, ou seja, um padrão normativo de gênero heterossexual, sugere a noção de *ablebodiedness* para criticar o modelo normativo de plenas capacidades corporais. Nas palavras de Gavério (2017b):

A teoria crip (aleijada) se inspira na crítica queer e passa a questionar às cristalizações (binárias) identitárias no seio dos próprios movimentos e teorias deficientes. Isto é, a crítica “aleijada” se volta tanto a naturalização dos indivíduos deficientes quanto a dos indivíduos “não-deficientes”, “capazes”. Nada Sobre Nós, Sem Nossos Corpos! O Local do Corpo ...”) (ablebodied). Portanto, uma análise queer-crip levaria em conta elementos do discurso crítico sobre gênero, sexualidade e sobre deficiência (p. 11).

Novas conformações teóricas surgem com esse movimento, de maneira consonante com o que foi tratado anteriormente. Cito alguns trabalhos acadêmicos que considero fundamentais para pensar a teoria *crip* no Brasil, o trabalho de tradução de conceitos e a crítica a uma visão do norte global deles.

O próprio trabalho de Gavério, no âmbito sociológico, tem produzido ativamente críticos sobre categorias de corpo normativo e dual, além de práticas de sexualidade normativas. Também trabalha no campo das *teorias aleijadas* visando construir perspectivas teóricas pautadas pelas experiências políticas e ativistas de pessoas com deficiência, entre as quais ele se inclui. Gavério também tem produzido uma série de trabalhos em conjunto com Mello em uma interface de produzir conceitos e materiais que simbolizam as situações de exclusão social que as pessoas com deficiência experienciam cotidianamente nos âmbitos público e privado. Assinalo aqui dois termos que a autora exemplifica ao longo do seu trabalho que sistematizam essas questões anteriormente apontadas e que refletem sobre formas de preconceito e exclusão social com base na experiência de viver com deficiência, e de ter um corpo com lesão.

Primeiro, a *corponormatividade*<sup>16</sup>, que ressoa dentro dos paralelos produzidos com a teoria *crip* fortemente influenciada pela teoria *queer* no final do século XX, e que pode ser entendido segundo aponta Mello (2016, p. 2366):

Enquanto o principal axioma da teoria queer postula que a sociedade contemporânea é regida pela heteronormatividade, na teoria *crip* sua máxima se sustenta pelo postulado da corponormatividade de nossa estrutura social pouco sensível à diversidade corporal.

Isto afeta diretamente a maneira conforme se pensam os espaços físicos, as práticas educativas e pedagógicas e, também, a formação dos professores na produção de expectativas sobre o fazer docente. Assim tal qual afeta as formas pelas quais serão estabelecidos os relacionamentos entre os pares, tanto no caso de alunos com deficiência e professores, como no caso entre alunos com deficiência e alunos sem, e entre pares de alunos com deficiências, sejam elas similares ou distintas.

Outro conceito que é fortemente relacionado à corponormatividade e que – de maneira semelhante conceitos como sexismo, racismo, e afins - busca denotar a situação de preconceito relacionada a algum tipo de marcador social é o de *capacitismo*, que de acordo com Mello:

A categoria capacitismo, materializada através de atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional. Com base no capacitismo discriminam-se pessoas com deficiência. ( MELLO, 2016: 2366)

Ambos os conceitos se tornam importantes para ilustrar as situações escolares que serão apresentadas no quarto capítulo deste trabalho, relatando situações cotidianas de meus interlocutores de pesquisa durante o seu período escolar progresso básico. Esses são termos centrais no debate atual sobre a deficiência no Brasil, que visam principalmente produzir relações com as situações de opressão cotidianas pelas quais PcD passam em detrimento dos seus corpos, em especial quando os espaços físicos não são acessíveis para eles.

---

<sup>16</sup> Esse termo é primeiramente traduzido no Brasil pela autora, e refere-se a discussão trabalhada primeiramente por Campbell (2009).

Ainda no âmbito de trabalhos que considero importantes para produzir um diálogo sobre a discussão da deficiência e espaços educacionais aponto o trabalho produzido por Alves (2020), em que destaca as trajetórias de pessoas com deficiência no âmbito da educação superior no Brasil, e de que maneiras a construção de subjetividades e as agências desses se entrelaçam nas situações cotidianas dentro do espaço universitário. Conforme mencionado anteriormente, considero interessante tratar do nível escolar básico por meio de uma maior quantidade de PcD que tem acesso a esse espaço, levando em conta que o ensino superior no Brasil se restringe a uma parcela bem menos significativa da população brasileira – apesar dos processos de melhoria de acesso e, mais recentemente, da inclusão de cotas de acesso para PcD. Ainda assim, faço uso de diversos apontamentos tratados pelo trabalho de Alves, levando em conta as histórias de vida dentro da escola que serão abordadas posteriormente, e de que maneiras elas são fatores constituintes de projetos de construção de identidades, bem como as modificações sociais aos outros sujeitos interpelados por esse processo.

A seguinte seção do trabalho produzirá um panorama da situação das pessoas com deficiência no Brasil e da sua inserção histórica dentro de instituições de ensino, visando situar historicamente as modificações oriundas de reivindicações sociais, políticas públicas e centralizados em alguns documentos básicos essenciais ao referirmo-nos aos direitos das pessoas com deficiência. A revisão, apesar de se dar de maneira historicamente linear, conta com momentos nos quais ocorreram avanços progressivos e retrocessos ao pensarmos nos estatutos de direitos humanos voltados para pessoas com deficiência, que serão devidamente contextualizados *a posteriori*.

### 3.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

Conforme o Censo Escolar, em 2020, no nível básico brasileiro de educação, que vai até o Ensino Médio, 47,3 milhões de matrículas foram efetivadas. Dentro dessas matrículas ao buscar especificamente as informações sobre os alunos com algum tipo de deficiência fui redirecionada para dados apontados pelo Ministério de Educação (MEC) em uma pesquisa comparativa produzida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

produzida em 2014<sup>17</sup>. A pesquisa demonstra que no ano de 2003 somente 29% dos alunos com deficiência se inseria no ensino regular no nível básico partindo de um total de 504.309 matrículas de PcD. No ano de 2013 cerca de 77% dos alunos com deficiência se encontram na rede regular de ensino, sendo que no período de uma década ocorre o aumento das matrículas que durante 2013 chegam a 843.342 estudantes PcD inseridos na rede de ensino básica.<sup>18</sup>

Entretanto, apesar desses dados substantivos e de documentos tais quais a *Declaração de Salamanca da União das Nações Unidas*<sup>19</sup> e outras declarações, tem-se ainda um amplo campo de melhorias a serem produzidas visando um maior espaço de igualdade de oportunidades e permanência escolar<sup>20</sup>. A problemática do acesso e da boa qualidade do ensino está diretamente ligada a fatores, que podem ser chamados de “barreiras sociais”, como uma gestão democrática escolar e a regulação dos direitos ao cidadão, que nesse caso é representado por uma pessoa com deficiência e com particularidades de pertencimento escolar presentes e asseguradas em diversos documentos estatais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), a Política Nacional de Educação Especial (1994) e a Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (1994).

Neste capítulo traçarei uma breve digressão acerca da educação de pessoas com deficiência no Brasil. A linha central da discussão proposta visa a rememoração de um longo percurso de despatologização da deficiência, da inclusão de perspectivas como a do modelo social de maneira pioneira, a segunda geração influenciada pelas perspectivas feministas e, por fim, da teoria *crip*.

---

<sup>17</sup> Essa pesquisa foi a mais recente que aponta os dados de forma comparativa de matrículas, e em qual modalidade de ensino os alunos estão inseridos que encontrei no site do MEC.

<sup>18</sup> Os dados encontram-se no portal do Ministério da educação.: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16759-principais-indicadores-da-educacao-de-pessoas-com-deficiencia&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16759-principais-indicadores-da-educacao-de-pessoas-com-deficiencia&Itemid=30192) Acesso em: 06/04/2022

<sup>19</sup> Declaração esta que versa sobre a acessibilidade escolar, preparação de gestores, educadores e outros profissionais que participam do processo formativo para produzirem um ambiente acolhedor que versa sobre a acessibilidade escolar, preparação de gestores, educadores e outros profissionais que participam do processo formativo para produzirem um ambiente acolhedor e acessível para PcD, e investimentos governamentais visando as adequações dos espaços e preparação dos funcionários, e acessível para PcD, e investimentos governamentais visando as adequações dos espaços e preparação dos funcionários.

<sup>20</sup> Os dados relativos a pessoas com deficiência em censo educacional não foram encontrados de forma bruta em relação ao território nacional, somente outros marcadores sociais da diferença como raça, gênero e classe. Questão que aponta a prematuridade dos estudos sobre a deficiência, e do uso dessa categoria de análise de maneira abrangente.

A falta de material sobre a forma que a experiência da deficiência era vivida no Brasil, em particular no início da regulamentação do país como um Estado-Nação, torna-se um dado interessante ao pensarmos sobre a situação social ao qual esses sujeitos eram relegados. Em um movimento recente da historiografia, de maneira semelhante a outras áreas das humanidades, ocorre a busca pela história de sujeitos anteriormente invisibilizados na produção das grandes narrativas clássicas. Esse movimento busca prover, "dar voz", a outros sujeitos que foram marginalizados ao longo do processo histórico brasileiro. Recorro, neste primeiro momento, ao livro de Lilia Ferreira Lobo (2008) intitulado de *Os infames da história: Pobres, escravos e deficientes no Brasil*, a autora reflete, a partir de uma aproximação clara com a abordagem foucaultiana, sobre três grupos historicamente marginalizados na história brasileira. A sua perspectiva é construída a partir de uma pesquisa na documentação sobre as vidas de pessoas que outrora seriam invisíveis para a historiografia, no caso tratando de pessoas escravizadas, economicamente marginalizadas e deficientes. Em primeiro plano, Lobo situa de qual forma a deficiência, a partir do ponto de vista atual, se relaciona com a noção de uma barreira social. Relaciono seu entendimento com as concepções acadêmicas de maneira semelhante às trabalhadas na primeira seção deste capítulo sobre os *disability studies*. Isso, entretanto, se afasta da concepção patológica experienciada no período no qual sua análise se situa, que compreende os séculos XIX e XX. Assim, demonstram-se as mudanças nas formas de pensamento social acerca da temática com o passar do tempo.

Para Lobo (2008), durante o início da visibilização da discussão sobre a deficiência no Brasil havia uma forte repercussão de teorias sobre a degenerescência da raça, questionamentos sobre quais eram as condições de concepção sob as quais os deficientes eram formados, partindo especificamente de justificativas morais sobre possíveis atos ilícitos, imorais e extraconjugais durante o ato de contracepção. Nesse primeiro momento, explicações religiosas também se faziam presentes e apontavam condições de nascimento de sujeitos que, durante esses primeiros anos, eram situados à margem da sociedade e sofriam todo tipo de violência e segregação.

Supervenientemente, com o advento de teorias oriundas do florescimento da genética, ocorre a noção de que algo que existia dentro dos indivíduos, no momento da concepção, é o que explicaria algum tipo de deformação<sup>21</sup> física ou falta de aptidão mental. A solução para tal assunto foi a propositura de um processo de esterilização desses indivíduos com o intuito de prevenir o nascimento de mais sujeitos que não seguiriam a norma padrão corporal, ou então que não se adaptariam socialmente devido a questões mentais. O livro, em seus capítulos posteriores, relata as marcas nos corpos das pessoas que sofreram com o processo de escravização, os processos de produção da infância e a separação das pessoas com deficiência dentro dos espaços hospitalares. Nesse último caso, as PcD eram redirecionadas a locais específicos, longe dos “normais”. Além disso, relata histórias de pessoas que foram marcadas pela deficiência ao longo da história brasileira, como no caso emblemático de Brites Fernandes, que foi sentenciada por não se associar com o padrão de normalidade esperado no período. Ao final, explana de maneira sucinta e plausível sobre o nascimento das instituições, em grande parte religiosas, que começam a despontar tais quais os espaços preferenciais para a alocação dessas pessoas que não mais seriam inseridas em hospitais, o que tratarei a partir desse momento.

Embora a redação da constituição de 1824 previsse o direito à educação a todos, os primeiros passos para a produção de instituições de educação voltadas aos indivíduos com deficiência datam apenas de 1854. Essa primeira instituição de ensino é voltada para meninos com cegueira<sup>22</sup>, chamada inicialmente Imperial Instituto dos Meninos Cegos, posteriormente tornando-se o Instituto Benjamin Constant, que atua até hoje sendo considerado um centro de referência nacional na área da deficiência visual. Alguns anos após a abertura desse internato, ocorre também a abertura de um outro, dessa vez com vistas aos surdos-mudos – termo que será abandonado depois –, que atualmente é conhecido por Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Ambos os empreendimentos se dão em um contexto semelhante, em que os setores políticos são sensibilizados por pressões internas que redundam na formação de institutos voltados para a educação integral,

---

<sup>21</sup> Faço aqui uso de conceitos provenientes do período, e que são utilizados ao longo da retomada histórica presente no livro.

<sup>22</sup> Uso aqui nesse primeiro momento o termo utilizado durante esse período para referir-se à deficiência visual.

de cunho religioso, de pessoas com deficiência. Na mesma toada, há que se observar que a educação de pessoas com deficiência no âmbito brasileiro ocorre de maneira semelhante ao movimento que ocorre de maneira global, segundo podemos ver através do seguinte excerto:

[a maior parte dos escritos que, de alguma forma, se dedica à história da educação especial considera o século XVI como a época em que se iniciou a educação dos deficientes, através da educação da criança surda. Antes disso [...] os deficientes eram encaminhados aos asilos, onde permaneciam segregados e sem atenção, ou então, viviam como mendigos, sobrevivendo à custa da caridade pública. Esse período é considerado como uma época de precursores, por se restringir somente à criança surda, por não se desenvolver através da instituição escola (como ocorrerá a partir do século XVIII) e por envolver um número reduzido de deficientes. (MARTINS 2015, p. 31 *apud* BUENO, 2004, p. 74).

Conforme no caso apontado, no Brasil as crianças com deficiência provenientes de famílias com bons recursos financeiros recebiam auxílio educacional por parte de preceptores, e não por meio de instituições escolares, inicialmente. No caso das instituições "precursoras" educacionais brasileiras voltadas a crianças com deficiência, havia um número muito baixo de vagas disponíveis, que normalmente eram preenchidas por familiares ou conhecidos dos políticos que fomentaram a criação das instituições pioneiras. A ampliação do acesso não ocorreria no século XIX, e, assim como apontado anteriormente pelo livro de Lobo (2008), diversas outras problemáticas seriam somadas à implantação de redes de ensino e instituições voltadas à educação de pessoas com deficiência. Saliento aqui o ponto de que esse movimento até o momento é coordenado por grupos de pessoas que experienciaram a deficiência através de relações familiares e pessoais ou de percepções humanistas e religiosas. A digressão até esse momento não apresenta as pessoas com deficiência na posição de agentes dentro da movimentação pela institucionalização das redes de ensino de maneira especializada, e como sujeitos responsáveis pelas próprias reivindicações – questão que, partindo de um jargão do movimento de pessoas com deficiência atual "*nada sobre nós sem nós*", é problemática.

Segundo Gilberta Sampaio de Martino Jannuzzi (2012), em seu compilado histórico sobre a situação da educação de pessoas com deficiência, a preocupação estatal com o tema era, em um primeiro momento, fortemente associada a uma

lógica liberalizante na qual educar os “deficientes”<sup>23</sup> era uma alternativa para a produção de uma maior independência dos mesmos no âmbito financeiro. A movimentação da indústria brasileira nas primeiras décadas do século XX seria um fator importante para a mobilização de setores políticos interessados em diminuir os gastos com clínicas, hospitais e outras instituições de longa permanência, nas quais as pessoas que apresentavam deficiência eram inseridas às custas do Estado. Ocorre o incentivo a um ensino voltado à possibilidade de realização de tarefas repetitivas, simples e aproximadas de uma forma taylorista de produção, na qual o indivíduo seria alocado em uma das fases de produção e a realizaria de maneira cíclica. Entretanto, o incremento educacional de maneira integral nesse momento é lento e será configurado de maneira significativa somente após algumas décadas. No âmbito de políticas voltadas para a inserção de pessoas com deficiência no mercado do trabalho, estas se encontravam meramente no plano discursivo até a década de 70, e estão presentes até o momento atual dentro do espaço do ensino público e dos profissionais da educação, assim como mencionarei em um diálogo com uma coordenadora do setor de educação especial que realizei ao longo do meu trabalho de campo, e que ressalta em inúmeros momentos de conversa sua iniciativa de incentivo ao incremento profissional pelos seus alunos PcD.

Na discussão sobre deficiência no Brasil Januzzi (2012) e Martins (2015)<sup>24</sup>, buscam remontar a história sobre a educação de pessoas com deficiência no país e sugerem três momentos principais da discussão, em que diferentes esferas de saber são mobilizadas e correspondem à legitimidade no campo político e social sobre a deficiência. Em um primeiro momento, o saber médico é acionado, de maneira conjunta com um processo de patologização da deficiência que era representado em grande parte por Jean Marc Gaspard Itard, Edouard Seguin e Maria Montessori. Estes eram médicos que atuaram no âmbito de produção de metodologias pedagógicas para pessoas com deficiência em meados do século XIX.

O segundo momento é caracterizado pela discussão das “questões mentais”<sup>25</sup> da deficiência. É então que a psicologia entra em cena, alterando os ambientes onde pessoas com deficiência eram atendidas anteriormente – como asilos, clínicas e hospitais. O atendimento passa, então, para escolas especiais, além de surgirem

---

<sup>23</sup> Termo aqui empregado pela autora no seu escrito.

<sup>24</sup> Ambas as profissionais são da educação e com formação na área de pedagogia.

<sup>25</sup> Forma com a qual a temática é nomeada durante o período.

atendimentos específicos às necessidades médicas que cada indivíduo pudesse possuir. Durante esse momento ocorre a forte prerrogativa de que a sociabilidade dos indivíduos dentro do espaço escolar e o atendimento especializado são elementos essenciais para o processo de *normalização* desejado no momento, assim como para formação de um sujeito apto a viver em sociedade. Somente depois que ocorrerá, de forma significativa, a apreensão dessa temática por meio da pedagogia, considerando a juventude das instituições educacionais do país, levando em conta tradição mais antiga dos saberes médicos. Apesar da relação das instituições educacionais com a discussão pedagógica que se deu através das teorias montessorianas anteriormente referidas, a sua legitimidade na discussão sobre essa área se dá de forma recente, e tem em seus expoentes nomes como Helena Antipoff criadora da sociedade Pestalozzi<sup>26</sup>.

De acordo com Januzzi (2012), a primeira movimentação de articulação política de pessoas com deficiência visando reivindicações educacionais data de 1954 no Brasil. Iniciou com uma associação de cegos, o Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos. Durante esse primeiro momento histórico de mobilização registrado de pessoas com deficiência, emergem outras articulações de movimentos de direitos humanos pós-segunda guerra, como é o caso da fundação da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945. Em conjunto com diversos países signatários, em 1948 a ONU produz uma declaração universal buscando reparar o vínculo de solidariedade, fraternidade e valorização à vida humana que, no período da guerra, havia sido colocado em jogo por meio do Holocausto, de práticas de extermínio massivas de povos e de discursos eugenistas, voltados, inclusive, a práticas de execução de pessoas com deficiência representado pelo Aktion T4, um programa de eutanásia.

Na conhecida Declaração Universal dos Direitos Humanos, o capítulo 25 versa sobre a invalidez que, segundo Martins (2015), seria um sinônimo da experiência de se viver com deficiência. Esse momento de visibilidade coletiva das problemáticas que surgem com a guerra e a busca da produção de um espírito de coletividade humana repercute na produção de instituições e produções acerca da

---

<sup>26</sup> A atuação da Associação Pestalozzi de Niterói e o seu crescimento, de uma simples Escola para crianças com deficiência, tornou-se um grande centro de atendimento à pessoa com deficiências, além de oferecer atendimento educativo e de reabilitação a toda comunidade. Trecho coletado do site da instituição: <https://pestalozzi.org.br/a-pestalozzi/quem-somos>.

temática da deficiência, da forma que foram apontadas na primeira seção. Em 1975, cerca de uma década após esse momento de discussão inicial sobre a “invalidez”, ocorre em uma Assembleia Geral das Nações Unidas a formulação de uma declaração específica para os direitos das pessoas com deficiência. Cito aqui um trecho que considero que remete às prerrogativas centrais deste tratado:

As pessoas deficientes gozarão de todos os direitos estabelecidos a seguir nesta Declaração (...) Estes direitos serão garantidos a todas as pessoas deficientes sem nenhuma exceção e sem qualquer distinção ou discriminação com base em raça, cor, sexo, língua, religião, opiniões políticas ou outras, origem social ou nacional, estado de saúde, nascimento ou qualquer outra situação que diga respeito ao próprio deficiente ou a sua família. (ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS, 1975, n.p.).

Esse fenômeno internacional repercute no Brasil de maneira conjunta com as novas perspectivas teóricas sobre a deficiência produzidas também por teóricos que a experienciam. O Brasil, na década seguinte, passa por seu processo de redemocratização após a ditadura civil-militar – que privava as manifestações políticas de ocorrerem de forma mais abrangente através dos atos institucionais –, ocorrendo em 1980 o primeiro encontro nacional de pessoas com deficiência, representadas por diversas organizações e indivíduos que reivindicavam pautas diversas de direitos sociais e políticos, mas que se colocavam dentro da experiência de vivenciar a deficiência cotidianamente. No ano seguinte, em 1981, a ONU nomeia o Ano Internacional da Pessoa Deficiente com o fito de tornar visível de forma mais significativa as manifestações políticas que estavam surgindo no período. Porém, mesmo com as melhorias na visibilidade da situação, ainda existem reivindicações a serem feitas, em conformidade com o que é reforçado por autores como Maior (2007) e Garcia (2011).

No âmbito das políticas educacionais, ocorreu em 1973 a fundação de um órgão nacional especializado na educação especial, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Este regula as políticas voltadas ao ramo educacional e, ao longo dos anos, passou pela coordenação de diversas esferas desde o Ministério de Educação (MEC), um órgão prioritário naquele momento, até outros períodos nos quais foi subordinado a uma Secretaria. Outros documentos importantes no âmbito da legislação que tratam especificamente do acesso e da especificação de conteúdos voltados à “educação especial”, nome referido ao tratar das práticas

educativas voltadas às pessoas com deficiência, são: os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999); a Política Nacional de Educação Especial (1994); e a Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (1994) no contexto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais no qual o Brasil foi signatário da ONU.

Nos parâmetros curriculares nacionais (1999), as prerrogativas sobre a deficiência aparecem de maneira rápida, sendo tratadas na seção sobre diversidade no âmbito escolar, em conformidade com o que podemos ver a seguir:

Desta forma, a atuação do professor em sala de aula deve levar em conta fatores sociais, culturais e a história educativa de cada aluno, como também características pessoais de déficit sensorial, motor ou psíquico, ou de superdotação intelectual. Deve-se dar especial atenção ao aluno que demonstrar a necessidade de resgatar a autoestima. Trata-se de garantir condições de aprendizagem a todos os alunos, seja por meio de incrementos na intervenção pedagógica ou de medidas extras que atendam às necessidades individuais. (BRASIL, 1997, p. 63).

A problemática é tratada de maneira superficial e remonta à prática pedagógica do professor associado à produção autoconfiança no estudante. Durante esse ínterim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação é aprovada em 1996, e a temática da deficiência associada ao ensino são inseridas na grande maioria dos casos na forma de leis adicionais. Cabe citar, aqui os seguintes artigos presentes no capítulo V intitulado “da educação especial” (BRASIL, 1996, n.p.):

Art. 58. "Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação." (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 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 comuns de ensino regular." (Art. 58, § 2 da Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96")

A ênfase na “educação especial”<sup>27</sup> se daria de maneira prioritária na rede de ensino regular nesse momento, considerando que historicamente no Brasil o ensino

---

<sup>27</sup> O conceito de aluno especial e educação especial faz parte de um conjunto de discursos sobre a deficiência específicos que aloca o aluno com deficiência em uma categoria distinta dos demais

para os alunos com deficiência, quando de sua ocorrência, em grande parte era estabelecido em instituições especiais e em turmas compostas somente com indivíduos com deficiência. Mas, cabe destacar, que a participação dos estudantes na rede de ensino regular não exime as práticas de cuidado alternativas e os tratamentos necessários, mas produzirá ambientes ricos em diversidade como se propõem documentações como os parâmetros curriculares nacionais de (1999), e como apresentarei através das histórias vividas no capítulo subsequente desse trabalho sobre os legados produzidos por PcD na sua trajetória escolar.

A escolha pela retomada da história das pessoas com deficiência no Brasil desde sua patologização até o advento dos movimentos sociais é importante, considerando que grande parte da discussão sobre o tema foi feita sem a participação efetiva delas. A ampliação de suas demandas se dá em um momento em que o contínuo de avanços de direitos e acesso é fortemente questionado dentro de um contexto de conservadorismo e capacitismo oriundo de esferas governamentais. A temporalidade dessa escolha é importante, devido a pretensões oriundas do Governo Federal Brasileiro de questionar a importância da presença de pessoas com deficiência em salas regulares de ensino. Essa problemática é apresentada diante do decreto N 10.502, apresentado no dia 30 de setembro de 2020, chamado de “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”. O decreto vai de maneira contrária a todas as prerrogativas de educação inclusivas apontadas anteriormente, e prioriza a educação especial, que é realizada fora da rede de ensino regular. Essas prerrogativas são reforçadas pelo decreto através da destinação de uma maior quantidade de verba para instituições para alunos “*especiais*”, e incentivo no corpo do texto uma preferência de um maior ingresso de estudantes para essa modalidade educacional, resultando na segregação de sujeitos com deficiência de espaços diversos de ensino, e o de pessoas sem deficiência de poderem experienciar a escola a partir de outras perspectivas apresentadas por seus colegas cotidianamente. Diante de questionamentos sobre possíveis implicações negativas de alunos ditos “normais” ocuparem o mesmo espaço escolar que alunos com deficiência, apresentarei, no próximo capítulo, relatos que mostram a percepção dos

---

alunos considerados “regulares”. Devido a essa questão optei por inserir as aspas em todos os momentos que esses termos aparecerem no corpo do texto por serem provenientes de documentos e falas de outrem.

meus interlocutores de que eles influenciaram positivamente tanto a estrutura escolar, como a formação dos seus professores e as vidas dos seus colegas.

#### 4 HISTÓRIAS ESCOLARES EMPRESTADAS: o cotidiano escolar de PcD

Neste capítulo serão expostas diversas situações escolares vivenciadas por pessoas com deficiência, assim como o relato de uma profissional da educação obtido através das entrevistas semiestruturadas. Além do apelo inicial de responder às perguntas propostas, as pessoas apresentadas aqui<sup>28</sup> demonstram muito claramente que desejavam contar suas histórias de vida e fazerem relevantes suas experiências também no âmbito acadêmico. As situações relatadas se inserem em espaços sociais e épocas diferentes e, para melhor evidenciar isso, no início de cada seção apresentarei um breve perfil de cada um dos interlocutores.

Antes de prosseguir, porém, é importante destacar inspiração teórica advinda da antropóloga indiana Veena Das (1995; 2020) para organizar e compreender os relatos obtidos, em particular os conceitos de “ordinário”, “cotidiano” e “extraordinário”. Recorro aqui a uma explicação mais simples dos conceitos ofertada pela autora em uma entrevista realizada em por Ash Zengin (2009):

É muito útil pensar sobre o ordinário e o cotidiano como conceitos que têm uma relação familiar, mas não são idênticos. Então, de certa forma, eu venho a pensar sobre o cotidiano como o espaço onde a vida do outro se engaja. Mas é também o tipo de espaço em que o ordinário e o extraordinário, de certa forma, se entrelaçam um no outro.<sup>29</sup> (p. 2)

Além dela, faço referência a um artigo Jéferson Alves e Ceres Gomes Víctora (2021) e à coletânea de Thomas e Sakellariou (2018) que envolvem diretamente a deficiência no seu dia a dia.

No caso da primeira autora, o conceito de ordinário aparece discutido em seu livro *Vida e Palavras: A violência e a sua descida ao ordinário* (2020), que analisa dois momentos históricos ocorridos na Índia: Guerra de Partição na Índia e o assassinato da primeira-ministra Indira Gandhi. Ela analisa as diversas mortes que ocorreram dali em diante, avaliando o mundo ordinário do ponto de vista das pessoas afetadas diretamente pelas perdas familiares e a violência, em especial o peso que as perdas tiveram no cotidiano para aqueles que perderam seus entes

<sup>28</sup> Recorro aqui ao uso de nomes fictícios para preservar a anonimidade dos indivíduos.

<sup>29</sup> No original: *It is quite useful to think about the ordinary and the everyday as concepts that bear a familial relationship but they are not identical. So in some ways, I come to think about the everyday as the space where the life of the other is engaged. But it is also the kind of space in which the ordinary and the extraordinary are, in some ways, woven into each other.*

queridos. A autora aponta um evento macro dentro da Guerra da Partição, e no que diz respeito a como ele permeou a nível micro as vidas das pessoas que foram afetadas por esses eventos (“eventos críticos”, nas suas palavras) de maneira direta e indireta.

Uma definição mais completa que a autora explicita nos seus conceitos pode ser apreendida no seguinte excerto de uma entrevista que ela concedeu a Kim Turcot DiFruscia (2010):

Há uma longa história de pensar que a vida comum não requer trabalho para ser mantida, que tem a força do hábito e que, portanto, continuará se sustentando. Acho que parte do desafio em relação a esta forma de pensar sobre o ordinário é um desafio metodológico porque, metodologicamente, se pode detectar melhor agência em momentos de resistência ou em momentos de transgressão, já que se tem como pressuposto que a vida normal simplesmente continua no tipo de fluxo em que não é óbvio que o ato de agência real poderia ali ser localizado. E meu argumento tem sido afirmar que precisamos pensar sobre a agência de maneiras muito mais complexas. Vejo a vida cotidiana como um tipo de conquista, não apenas como parte do hábito. Também acredito que há um certo tipo de modelo heroico de resistência, um romance de resistência. E o tipo de trabalho que precisa ser feito para manter o cotidiano, e as maneiras em que o ordinário e o extraordinário são trançados juntos em nossas vidas ordinárias são teoricamente muito mais difíceis de entender. Ao longo de momentos muito extraordinários, todos os tipos de coisas comuns têm de continuar a ser feitas. E parece-me que, muitas vezes, é nesta junção que perdemos o interesse no que está em jogo. Ao sublinhar que a pode ser que a resistência seja romantizada, não quero dizer que a noção de resistência nunca deve ser apreciada, ou que ela nunca desempenha um papel. Mas quero pensar em momentos de resistência também como integrados e desenvolvidos dentro da vida ordinária.<sup>30</sup> (DAS, 2010, p. 137, tradução nossa).

Seguindo a argumentação sobre o cotidiano cito aqui a mobilização das emoções pelos interlocutores apontados por Das que relatam sobre medo em suas

---

<sup>30</sup> No original: *There is a long history of thinking that ordinary life does not require work in order to be maintained, that it has the force of habit and that it will therefore go on sustaining itself. I think part of the challenge with regard to this manner of thinking about the ordinary is a methodological one, so it is argued that methodologically one can best detect agency at moments of resistance or at moments of transgression, because of the presumption that ordinary life just goes on into the kind of flux in which it is not obvious that the act of actual agency could be located. And my argument throughout has been to state that we need to think about agency in much more complex ways. I see everyday life as a kind of achievement, not just as part of habit. I also believe that there is a certain kind of heroic model of resistance, a romance of resistance. And the kind of work that needs to be done to maintain the everyday, and the ways in which the ordinary and the extraordinary are braided together in our ordinary lives are theoretically much more difficult to understand. Throughout very extraordinary moments, all kinds of ordinary things have to continue to be done. And it seems to me that, very often, it is at this junction that we lose interest in what is at stake. By underlining that resistance can be romanticized, I do not mean that the notion of resistance is never to be appreciated, or that it never plays any role. But I want to think of moments of resistance as also integrated and carried forward into ordinary life.*

relações familiares consanguíneas, a rememoração dos dias dos acontecidos, o sentimento de culpa e reflexão sobre as circunstâncias ocorridas. E, no tocante a qual todas as emoções são mobilizadas na tomada de novas ações como o recasamento, a rejeição de filhas oriundas de relacionamentos que foram afetados pelos eventos que ela estudou, e a relação com o dinheiro disponibilizado pelo governo.

Inspirada nas suas ideias volto aos relatos oriundos da pesquisa de campo sobre como as políticas macro no Brasil, no caso a legislação brasileira que assegura os direitos das pessoas com deficiência na educação, e as situações escolares cotidianas como os casos de capacitismo são articulados. Para tanto, parto de uma prerrogativa de que, apesar da legislação inferir diretamente na prática inclusiva, o que ainda ocorre é um processo de violência estrutural e violência simbólica causada pelo ideal normalizador da escola. Esse processo de violência pode ser exemplificado pela falta de acessibilidade física e pedagógica, demonstrando a concepção normativa das estruturas pensadas a partir de “corpos normais” e de sujeitos não neuro diversos. A violência simbólica, referenciando a obra de Pierre Bourdieu e os seus escritos sobre educação (2015), serve como um dispositivo de perpetuação de valores hegemônicos sociais dentro do ambiente escolar; dentre esses valores proponho aqui a própria concepção de corponormatividade reforçada dentro da educação, como apontada por Alves (2021) em sua obra já citada aqui.

O segundo trabalho que me inspira na análise dos relatos é desenvolvido no âmbito local no qual Alves e Víctora (2021) discorrem sobre as formas práticas mediante as quais pessoas com deficiência readequaram seus cotidianos no âmbito da pandemia de Covid-19. A sobrevivência na pandemia de dois dos seus interlocutores presentes no artigo supracitado, Vulcano e Minerva, durante a época de pico de contágio – portanto período de lotações hospitalares – deu-se por mudanças nas estratégias de compras do supermercado, isolamento dentro da própria residência familiar e testes subsequentes de Covid nos familiares e amigos próximos que fossem entrar em contato. Todas essas pequenas adaptações cotidianas são formas de cuidado consigo e denotam estratégias de produção de autonomia dentro das condições de extraordinárias. Outro fator interessante a ser tratado é sobre a mobilização de sentimentos para a tomada de decisões que se mostra algo frequente nas falas de meus interlocutores João e Pedro que, através

de suas experiências oriundas da exclusão escolar e de metodologias adequadas para o ensino na situação de Pedro, foram essenciais para suas escolhas profissionais.

Como pretendo retratar trabalho, suas narrativas tornam-se significativas pois fazem parte de um contexto em que as pessoas que são atravessadas por marcadores sociais da diferença como o caso da deficiência. É um contexto no qual essas pessoas experimentam cotidianamente, tanto no caso de uma pandemia global quanto anteriormente a ela, a dificuldade de acesso inclusive a serviços essenciais como supermercados, como no caso apresentado por Alves e Víctora (2021), ou espaços educacionais como referenciarei a seguir nos relatos.

O terceiro trabalho que me orienta é a coletânea de Thomas e Sakellariou (2018) e os vários casos apresentados que tematizam questões simples e cotidianas de PcD, como a escolha do vestuário, a preparação para o ingresso no ensino superior e a busca por parceiros em relacionamentos afetivos e sexuais, abordados a partir do viés dos estudos sobre a deficiência. Como elencado a seguir, a citação de Tom Shakespeare, um dos principais teóricos dos estudos da deficiência da atualidade, por meio do projeto encabeçado por ele e outros pesquisadores como Nick Watson, Sarah Cunningham-Burley e Colin Barnes, serve como uma inspiração da forma que pretendo visibilizar o cotidiano de crianças e adolescentes, conforme relatos dos interlocutores nas entrevistas, sobre a sua experiência escolar:

Muitas pesquisas sobre a infância deficiente têm se preocupado com a lesão, vulnerabilidade e o uso de serviços; isso compõe uma visão sobre a infância deficiente como passiva e dependente. As vozes das crianças com deficiência elas mesmas têm sido frequentemente excluídas, na medida em que as pesquisas têm focado as perspectivas de pais, profissionais e outros adultos. Esse projeto pretende explorar as perspectivas das próprias crianças com deficiência nos seus papéis de negociar suas vidas diárias, e investigar relações, ambientes e estruturas, que moldam as suas experiências.<sup>31</sup> (THOMAS; SAKELLARIOU, 2018, p. 43 apud SHAKESPEARE et al. 1999, tradução nossa).

---

<sup>31</sup> No original: *Much research into disabled childhood has been preoccupied with impairment, vulnerability and service use; this has compounded a view of disabled children as passive and dependent. The voices of disabled children themselves have frequently been excluded as research has focused on the perspectives of parents, professionals and other adults. This project aimed to explore the perspectives of disabled children themselves, their own roles in negotiating their daily lives, and to investigate the relationships, environments and structures, which shaped their experiences.*

Tom Shakespeare (1999) nesse trecho focaliza as negociações cotidianas escolares dessas crianças em idade escolar que, em linhas gerais, são atreladas a espaços de subordinação e vulnerabilidade. Nesse sentido, além do marcador da deficiência, elas têm as suas trajetórias diárias narradas pelas percepções de outros indivíduos.

Chama a atenção a ideia do autor de explorar os papéis das crianças “de negociar suas vidas diárias” porque ela nos ajuda a entender alguns dos relatos dos interlocutores que serão apresentados no próximo capítulo. Negociar a vida diária, é um movimento que se baseia em pequenos atos que integram a vida cotidiana, os quais, em sua somatória possibilitam que dentro do espaço escolar o indivíduo com deficiência possa produzir mecanismos que melhorem suas condições de sociabilidade e aprendizado. Ao atentar para os relatos dos interlocutores, observa-se o papel fundamental das PcD em negociações cotidianas para se obter, por exemplo, um lugar melhor na sala de aula, um apoio para subir as escadas, a compra do lanche no recreio na lanchonete que se encontra em um local inacessível, entre outras coisas. Na literatura, outro exemplo de negociação pode ser encontrado no artigo de Alves e VÍctora (2022), citado anteriormente, em que os indivíduos com deficiência durante a pandemia de coronavírus produzem estratégias de organização da vida cotidiana e familiar visando a diminuição dos seus riscos de contaminação. Essas pequenas situações, como a programação das compras do mercado ou até mesmo o isolamento voluntário dentro da própria casa, são atitudes adotadas para tornar a vida possível.

De forma similar ao que foi lido nos textos da coletânea citados anteriormente, que perpassaram temáticas diversas e abordaram tipos de condições físicas e questões sobre neuro diversidade<sup>32</sup> variadas, Thomas e Sakellariou (2018) apresentam relatos de pessoas com deficiência inseridos dentro de situações da vida comum ou ordinária e suas negociações na vida diária. As produções citadas colocam em destaque questões sobre o normal e patológico, a necessidade de suporte e interdependência no dia a dia e histórias de vida que falam sobre a exclusão de pessoas com deficiência em diferentes espaços sociais.

---

<sup>32</sup> O uso do conceito neurodiversidade parte de um movimento que compreende, o que anteriormente era classificado como uma deficiência como no caso de pessoas que se inserem dentro do espectro autista, como uma questão da representação da diversidade humana. Para visualizar mais sobre essa discussão ver Ortega (2008).

As histórias relatadas na próxima seção, refletem em certo sentido, a reviravolta do presente trabalho, tendo em vista que, no início da pesquisa eu desconsiderava a possibilidade de existirem experiências proveitosas escolares de pessoas com deficiência. Tanto que não focalizei inicialmente na produção de estratégias realizadas por esses agentes. Mas os relatos me mostraram que os papéis de negociar na vida são, em grande parte, o que torna a vida possível na escola. Negociar na vida é uma forma de agência no ordinário que se faz notar numa escola em que um aluno com deficiência é um acontecimento feito “extraordinário” pela falta de uma estrutura. Isso fica evidente no caso de Davi, cuja história será apresentada a seguir que, apesar das dificuldades, produziu mecanismos que tornassem passíveis os desconfortos diários, negociando respeito para si através ferramentas que possuía. É para chamar a atenção dessa agência que os subtítulos que procedem os nomes dos/as interlocutores/as destacam uma ação transformadora que se desenvolveu a partir da presença e participação dos/as estudantes nas escolas que frequentaram.

#### 4.1 DAVI, O AMIGO DE TODOS, ALUNO-PROFESSOR

O meu primeiro contato conversando com Davi deu-se após o momento da entrevista de Rute, uma orientadora educacional cuja histórias será apresentada mais adiante, na qual ela me passou seu contato pelo *WhatsApp* e comentou a respeito de como ele era um usuário frequente do aplicativo. Após algumas horas que eu o havia contatado já havia recebido várias mensagens, e até áudios extremamente empolgados sobre a sua participação na pesquisa que já havia sido comentada com ele por Rute. A nossa conversa foi marcada para a manhã do dia 8 de julho de 2021, durante o seu período de recesso na faculdade, e de acordo com sua preferência devido à “deficiência visual”<sup>33</sup> e do “Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade” (TDAH)<sup>34</sup>, foi realizada com o auxílio de uma ligação de áudio. Posteriormente ao questioná-lo sobre sua preferência por ligações apenas em áudio, Davi me explicou que sentia vergonha de conversar por vídeo pois se movimentava

---

<sup>33</sup> As aspas aqui servem como um indicativo da nomeação dos dois termos pelo interlocutor.

<sup>34</sup> Se caracteriza como um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade. Informação coletada no site da Associação Brasileira do Déficit de Atenção. Acesso em: <https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/>.

frequentemente, o que poderia deixar as pessoas desconfortáveis, e, portanto, preferia evitar situações assim.

No primeiro momento do nosso diálogo pedi para que ele se apresentasse, e me contasse quais são as coisas principais que eu deveria saber para conhecê-lo. Ele se apresentou como morador da cidade de São Leopoldo, na região metropolitana de Porto Alegre, estudante de jornalismo atualmente com 29 anos, e que concluiu seu ensino básico em 2012 em uma escola pública. Davi possui cegueira total oriunda de uma doença chamada Amaurose congênita de Leber, segundo ele “nasceu cego” e ainda possui dislexia. Devido a outras questões motoras frequentou em concomitância com a escola a Associação de Pais e Amigos do Excepcionais (APAE) para receber cuidados necessários no contraturno escolar durante o ensino fundamental. Após questioná-lo sobre suas experiências com a escola, ele traçou uma linha do tempo de sua trajetória escolar que se estabelece da seguinte maneira: estudou por treze anos em uma instituição pública municipal que não contava com ensino médio, e após esse momento conseguiu uma bolsa em uma instituição particular confessional católica. Entretanto, sua experiência na segunda instituição não ocorreu de uma maneira adequada, uma vez que, segundo ele: “A escola não estava preparada”. Além disso, a relação que estabeleceu tanto com professores como com alunos é algo que gostaria de deixar no passado, pois havia sofrido muito *bullying* como podemos ver no trecho de sua fala a seguir:

*Eu não vou fazer trabalho com esse ceguinho é como os meus colegas se referiam a mim ao longo do tempo que eu estudei na escola, e os professores faziam pouco caso, apesar de saber que eles não tinham uma formação especializada por se tratar de uma escola particular ainda vi que não tinham nenhum tipo de cuidado para fazer com que eu me sentisse aceito.*

Após essa situação, sua família considerou que a melhor opção seria de mudarem-se para Novo Hamburgo onde havia uma escola que possuía uma sala de recursos e poderia oferecer uma melhor qualidade de ensino para Davi. No momento em que Davi estudou em Novo Hamburgo, Rute era a professora responsável pela sala de recursos da escola na qual ele se matriculou, e ao falar dela ele assinala:

Rute me ajudou muito, foi uma mãe para mim e para todos os outros estudantes que frequentavam a SIR durante o tempo que ela era a

responsável, eu tinha muito medo por uma experiência ruim que havia tido de aprender braille e mobilidade, mas a Rute me ensinou e eu aprendi.

Nesse momento o relacionamento com os colegas transformou-se em relação a experiência anterior: apesar de não existir uma proximidade tão grande, Davi criou estratégias de relacionamento dentre as quais ele poderia se beneficiar também, como aponta a seguinte fala:

Tinha muito preconceito porque algum colega tinha que sentar comigo para ditar para a máquina, porque na época não tinha computador então eles tinham um pouco de preconceito, eu via que o dia de sentar comigo era um parto assim... ou dia de fazer trabalho... alguns colegas gostavam de fazer trabalho comigo pra aumentar a nota porque eles sabiam que eu era inteligente, daí eles queriam sentar comigo e dava certo.

Apesar da situação não ser o ideal de relacionamento que Davi gostaria de ter com os colegas, disse que pelo menos não havia falas mais diretas e agressivas sobre sua deficiência, e agressões físicas ou “brincadeiras” como os antigos colegas costumavam fazer de colocarem alfinetes ou objetos na sua cadeira para que ele se machucasse ao sentar-se na sala de aula.

O grande diferencial para ele foi, nas suas relações cotidianas escolares, utilizar do seu bom desempenho escolar para “negociar” com seus potenciais agressores, uma vez que eles necessitavam de seu conhecimento para serem aprovados nas atividades escolares; dessa forma, Davi construiu uma importante estratégia de enfrentamento ao preconceito.

Contou ainda que a escola possuía outros alunos com deficiência além dele, situação que na escola anterior não havia ocorrido, e por isso Davi passou a ter outros colegas com quem desabafar sobre as situações escolares comuns que passou pelo fato de possuir uma deficiência. Segundo ele, o fato de possuir recursos estruturais como a SIR visual em sua experiência escolar foi um diferencial em relação a outras instituições que havia frequentado anteriormente. O ensino de mobilidade e o braille fizeram-no muito mais “autônomo”, segundo as suas palavras, e o influenciaram diretamente na sua escolha profissional com o jornalismo. No momento em que conversamos pela última vez Davi pretendia começar a produzir vídeos e podcasts sobre questões relacionadas ao capacitismo, os direitos das pessoas com deficiência e a expor situações diárias que ele e outros enfrentavam pela pouca acessibilidade disponível nos lugares onde circulavam. Passou, assim,

de aluno a professor, usando a sua experiência de sobreviver à exclusão por parte seus colegas e professores pelo fato dele possuir deficiência, e das atitudes diretas como o caso do *bullying* enunciado anteriormente.

#### 4.2 MARTA, AQUELA QUE MUDA ESTRUTURAS

Marta é a única interlocutora negra que teve contato durante a pesquisa. A metodologia de bola de nove me levou até ela, sem que eu tivesse explicitamente realizado um recorte racial. Mas dadas a sobreposição de raça e classe característica do Brasil, Marta foi a interlocutora que mais apontou alguns aspectos sociais importantes da inclusão social, chamando a atenção para a questão da acessibilidade para pessoas com deficiências de todas as camadas socioeconômicas. Essas temáticas aparecem quando Marta apresenta-se como uma estudante de Psicologia que atualmente mora em Santa Catarina, e fala a respeito de como as políticas de permanência para alunos de baixa renda foram fundamentais para a sua escolha de universidade, e sobre como a acessibilidade das moradias estudantis também foi um fator crucial. Ao retomar sua experiência escolar no ensino básico pontua que estudou em duas escolas estaduais diferentes durante o período de 2006 até 2016 na sua formatura no ensino médio. As duas escolas se encontram próximas uma da outra em um bairro periférico da capital gaúcha, e o motivo da saída da primeira foi o da instituição não possuir o ensino médio. Ao questioná-la sobre a presença de alunos com deficiência nas instituições de ensino que frequentou, ela comentou a respeito de como havia alunos com deficiência, mas não com deficiência física como no caso dela:

Eu lembro que no meu fundamental a escola... as duas não eram tão adaptadas assim, mas eles foram ao longo da minha passagem, eles foram adaptando... fizeram rampa de acesso na entrada, colocaram grades, corrimão... aumentaram o nível de corrimão nos corredores... eu lembro que eu era a única deficiente física... durante a minha passagem foi apenas eu.

Diferentemente do apontado pelos relatos das sessões anteriores, a passagem pela escola por Marta foi considerada um tempo bom, e o relacionamento com seus colegas e demais participantes do cotidiano escolar foi avaliado como “excelente”, segundo suas palavras, como podemos ver na sua fala a seguir: “Eu era muito paparicada, me sentia muito amada por todos”.

Assim como no caso de Davi, Marta aponta que em muitos momentos necessitou de negociações para a melhoria das suas condições de permanência na escola. As questões ressaltadas por ela não eram as que se referiam a relacionamentos em si, mas referiam-se a problemas de infraestrutura, como o caso da inadequação estrutural da escola que foi sendo transformada em diálogo com os gestores da escola para a melhoria da acessibilidade para Marta e os futuros alunos com deficiência que pudessem estudar na instituição posteriormente<sup>35</sup>. A locomoção até a escola também era uma dificuldade, que por muitos anos de ajustes financeiros da família foi suprida com uma van escolar para possibilitar o trajeto. Suas turmas sempre foram alocadas no andar “térreo” que, segundo ela, em construções antigas como o caso de boa parte das escolas estaduais de Porto Alegre, é na realidade localizado no segundo pavimento, e, portanto, necessita do acesso mediante a subida de escadas. Sem as melhorias que ocorreram após suas reivindicações com o passar dos anos, sua situação no cenário descrito era extremamente precária, sejam as condições de deslocamento até a escola, ou de mobilidade dentro do prédio que tinha uma estrutura física que dificultava o acesso de Marta às salas de aula. A agência cotidiana de Marta ao longo dos anos que frequentou a escola teve repercussão não somente na vida dela, como também da escola como um todo.

#### 4.3 EVA, A QUE ABRE CAMINHOS

Eva é a interlocutora que cursou o ensino básico em um período anterior às políticas públicas de inclusão, entrando na escola em 1990 e formando-se em 2000. Sua deficiência é física, e é chamada de Osteogênese imperfeita, ou mais comumente chamada de “Doença dos ossos de Cristal”. Quando questionei sobre sua experiência de acesso a uma instituição de ensino, e sua avaliação sobre as políticas de inclusão no período, Eva comentou o seguinte:

Era uma época muito difícil das escolas aceitarem e oferecerem condições pros alunos com deficiência, basicamente minha mãe bateu de porta em

---

<sup>35</sup> Em um primeiro momento Marta andava de andador, e essa situação se manteve até os seus doze anos, quando após cirurgias e fisioterapia passou a utilizar uma muleta, e manteve-se assim até os seus quinze anos. Atualmente locomove-se com o uso de um apoio somente, e relata que durante os anos finais do ensino médio experimentava a mesma condição.

porta pra ver se tinha vaga pra mim, tanto escolas públicas como privadas, as públicas não quiseram nem saber porque não tinham condições mesmo... e nas escolas privadas muitas perguntaram pra minha mãe porque ela não me colocava em uma escola especial... só que no meu caso como a minha questão era só física, não tinha mais nada, eu só não caminhava e precisava de algumas condições bem específicas.

A escola que aceitou sua matrícula foi uma instituição particular confessional católica que possuía cerca de quatrocentos alunos, e se localizava no interior do estado. Ao realizarem sua matrícula os responsáveis sabiam que a escola não possuía as condições de acessibilidade necessárias para Eva, mas mostraram-se dispostos a adaptarem em conjunto com a aluna e sua família os espaços para tornar a experiência escolar dela a melhor possível. Eva foi a primeira aluna com deficiência naquela instituição de ensino, e aponta que o viés religioso e missional da instituição foi um dos fatores que ela considerou preponderante para que a aceitassem enquanto outras instituições negaram a sua matrícula. Segundo Eva, grande parte da lógica religiosa que imperava na escola poderia ser resumida na seguinte frase: “Nosso papel é aceitar aqueles que o mundo rejeita”. A relação da religião com a deficiência<sup>36</sup> aparece em quase todas as entrevistas aqui selecionadas para o trabalho. Apesar de ser um tema interessante e importante, e que pretendo trabalhar em projetos futuros, o foco do trabalho atual é visibilizar as experiências de alunos com deficiência dentro do ensino regular, as melhorias provenientes das políticas de inclusão das últimas décadas, e as questões que ainda devem ser melhoradas para as gestões posteriores.

Nos primeiros anos do ensino fundamental as mudanças que ocorreram foram bem lentas no sentido do acesso, como citado por Eva: “Subir escadas de cadeira de rodas era um sinônimo de ser carregada pelos colegas”. O que ela explicita através do seu relato é que sua experiência dentro da escola levou diversos sujeitos a pensarem sobre suas práticas. Um dos episódios mais marcantes destacados por Eva foi de quando após anos de “dispensa” das aulas de educação física em que gastava o período na biblioteca da escola lendo, ela observou a possibilidade de realizar alguns dos movimentos de ginástica artística com fitas com os braços e apontou para a professora de que aquela era uma prática possível para

---

<sup>36</sup> Inclusive a escola do nome dos interlocutores é um jogo com personagens da literatura católica, que é em grande parte citada pelos interlocutores em uma das questões que inseri no questionário que remonta a experiências religiosas, diálogos sobre cura e afins que se relacionam com a experiência da deficiência.

si durante as aulas e começou a participar. Eva, assim, abriu caminhos, uma vez que os professores passaram a adaptar práticas diárias da aula – como no caso ressaltado da aula de educação física que em um primeiro momento não foi presente na sua rotina escolar – e que os colegas passaram a ver os espaços da escola como acessíveis ou não, e até outros locais que poderiam ou não a convidar de acordo com a dificuldade do acesso pela cadeira de rodas. Eva menciona que seu interesse era demonstrar como a deficiência é um leque muito amplo, e que sua reivindicação não seria de uma acessibilidade universal, mas uma acessibilidade que tornasse possível a ela condições de integrar os espaços de maneira digna.

Ao questioná-la sobre a forma como ela avaliava sua experiência escolar Eva aponta que várias coisas mudaram na escola; a estrutura física, o interesse dos professores de produzirem mais aulas acessíveis para os estudantes, a percepção dos gestores sobre a importância de refletir sobre a inclusão, e por fim, a mentalidade dos colegas a respeito da acessibilidade e inclusão. Todos esses fatores anteriormente citados por ela, e elencados aqui, foram nas palavras dela o *legado* que ela deixaria na escola sendo a primeira estudante com deficiência, e assim como apontado no título da seção “abrindo caminhos” para futuros estudantes que se beneficiarão com os avanços promovidos pelas suas reivindicações nos anos de permanência naquela instituição.

#### 4.4 JOÃO, AQUELE QUE AO NÃO SER OUVIDO, FAZ-SE OUVINTE<sup>37</sup>

João é atualmente um estudante de psicologia que atribui repetidas vezes sua escolha de curso na universidade com base na sua experiência escolar em duas escolas na rede pública porto alegreense.

Sendo bem sincero a partir do momento em que eu tive essa experiência ali no ensino médio foi o que colaborou pra eu ir pra psicologia assim... então justamente por eu precisar, e entre aspas enfrentar sozinho com certeza fez eu querer ir pra psicologia pra ajudar alguém... ouvir.

A experiência a qual João se refere é a de que em um primeiro momento em uma escola municipal tinha um relacionamento próximo e amistoso com todos os colegas e professores, o que se alterou durante o seu ensino médio, finalizado em

---

<sup>37</sup> O título dessa seção é uma referência a uma frase própria de João em uma das entrevistas.

2016. Ele atribuiu essas mudanças à sua deficiência e timidez juvenil, que redundaram na dificuldade de se enturmar e fazer amizades significativas.

No ensino fundamental eu falava com todos, mas no ensino médio foi completamente diferente... foi bem complicado de me relacionar com as pessoas... na minha adolescência eu tive depressão, e muitas vezes eu pensei em desistir dos estudos.

A falta de conhecimento e formação adequada dos seus professores em relação a sua deficiência física, que fazia necessário o uso de uma cadeira motorizada, foi outra problemática apontada por João. Em dias de chuva ele não podia ir até a aula pela possibilidade de estragar a cadeira motorizada, e muitos professores atribuíam essa ausência à má vontade do aluno em realizar as tarefas. Ao relatar isso João ainda comenta sobre a sua dificuldade de locomoção até a escola, que durante o ensino básico era feita somente com a cadeira devido à proximidade, e durante o ensino médio contava com o uso de um transporte público extremamente faltoso de ônibus com elevadores de acessibilidade. Em vários momentos João precisou recorrer a uma monitora escolar para que os professores permitissem a realização de tarefas perdidas e aceitassem seus atestados.

Outro ponto que foi comentado é em relação as atividades escolares como passeios, gincanas e afins, em nunca houve a intenção de produzirem-se condições para que ele pudesse participar, conforme sua fala: “Coisas que adolescentes fazem, eu não fiz”. E em grande parte atribui essas situações às dificuldades de se relacionar com os colegas em momentos de descontração da turma; após essa fala, questionei-o se em algum momento durante esse período ele havia conversado com alguém sobre isso, e a sua resposta foi que: “Uma das questões do capacitismo é essa ideia que a pessoa é frágil, até emocionalmente falando, tipo ah... qualquer coisinha vai magoar, então é melhor não falar e tal”. Como se pode ver, a questão é muito mais profunda do que ele verbalizar ou não as situações que se colocaram para sua integração na escola porque qualquer professor/a ou aluno/a minimamente atento perceberia os obstáculos cotidianos que ele tinha que enfrentar. Trata-se de toda uma estrutura capacitista que faz com que as PcD não sejam percebidas, ou seja, que não se preste atenção às suas particularidades. Apesar de ter essa bagagem de não ter sido ouvido, João vai se tornar psicólogo, justamente, para ouvir aqueles que precisam de ajuda.

#### 4.6 PEDRO, AQUELE QUE PRODUZ LEGADOS

Pedro é o interlocutor mais jovem, ele se formou no ensino médio em 2019 e estudou sempre na mesma escola privada confessional católica. Foi também o entrevistado com quem mais tive contato, e de quem o relato inspira o título desse trabalho. Sua experiência com a deficiência remonta de uma paralisia que se deu durante o momento de seu nascimento, e que provocou limitações físicas nas suas pernas. Ao falar sobre a busca para encontrar uma escola, explicita uma situação repetida nos relatos coletados anteriormente:

Na busca da escola nenhuma apresentava acessibilidade, esse colégio a gente escolheu mesmo não tendo acessibilidade porque era um colégio bem forte no ensino, mas com o tempo a gente foi junto com a escola... eles foram botando rampa, elevador.

As mudanças na escola se deram de maneira gradual com o passar dos anos, e na parte estrutural, que foi um grande impeditivo para o processo de socialização de Pedro durante os intervalos e tempos livres, levando em conta a localização do bar da escola, como podemos ver através de seu relato:

O bar da escola era em um lugar com escada, e eu nunca podia ir, tinha sempre que pedir para algum *guardinha* do colégio comprar meu lanche, até que no ensino médio eles mudaram o bar de lugar... eu não sei porque demorou tanto... eu não gostava muito porque eu sempre gostei de ser independente.

Uma das coisas mais interessantes sobre o relato de Pedro é que, assim como o caso de João explicitado anteriormente, a sua escolha de curso foi afetada por sua experiência escolar. Atualmente Pedro cursa bacharelado em educação física e sonha em ser treinador de paratletas como ele em olimpíadas esportivas. Ao questionar como se dava sua prática na educação física em um primeiro momento, ele relatou que os professores não sabiam muito bem como incluí-lo nas práticas e sugeriram que ele não participasse das aulas:

Ah... tu pode fazer o que tu quiser, e daí eu dizia: “Não, eu quero participar das aulas”. E a partir daí eles sempre davam um jeito de encaixar... eu joguei tênis, fiz natação, e agora estou no atletismo por causa disso... sempre gostei de educação física, meus pais sempre me apoiaram para o lado do esporte.

Outro fato interessante é que nos dois momentos em que conversei com ele – um deles presencialmente após o tempo recomendado depois da segunda dose da vacina e com o uso de máscaras – Pedro ressaltou o comentário que mais me marcou ao longo da pesquisa: “Não foi uma coisa rápida para a adaptar a escola, foi gradativamente, mas eu acho que eu deixei um *legado*, agora a história é muito mais acessível” (grifo meu). Ao buscar reavaliar a sua experiência, sua fala permeada de comentários cotidianos como a mobilidade para a ida no bar da escola, sua vontade de participar das atividades da educação física, e por fim os planos para o futuro que geravam desconforto, deu lugar a um senso de propósito atribuído à sua experiência como primeiro aluno com deficiência. Pedro, assim como Eva, que de maneira semelhante em sua entrevista havia utilizado o termo *legado* ao falar sobre as marcas que deixou na instituição de ensino que passou, pontuam a importância das suas estadas e permanências naqueles espaços, não só considerando a vivência pessoal que permeou os anos de ensino, mas as mudanças ocasionadas pelas suas presenças corporais dentro de um espaço que anteriormente não havia sido ocupado por um corpo “desviante” do padrão. Eles disseram que produziram oportunidades para que, ao adentrarem o espaço escolar, os próximos estudantes com deficiências físicas perceberem-no como muito mais acolhedor.

#### 4.6 RUTE, A COORDENADORA EDUCACIONAL QUE EXPÕE A EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO ESCOLAR

Rute foi a única profissional da educação presente nos relatos aqui propostos, isso se deve ao fato da sua experiência narrada ser extremamente elucidativa do cotidiano escolar das escolas regulares que praticam a inclusão escolar no estado do Rio Grande do Sul. Somado a isso, ainda é citada por um dos outros interlocutores que chamo aqui de Davi – cujo relato foi discutido anteriormente, e considero a relação dos dois algo interessante a ser citado. Existe uma grande bagagem no âmbito da educação especial na fala de Rute, que serve para assinalar a necessidade de uma formação continuada dos profissionais da área.

“O deficiente vai aprender muito com eles, os ditos “normais” vão aprender muito com o deficiente, é uma troca, ambos saem ganhando”. Com essa citação recolhida em uma conversa com Rute procurarei demonstrar algumas questões

interessantes apontadas ao longo do diálogo com a coordenadora educacional. Em grande parte da nossa conversa Rute apresentou o desejo de reforçar questões do dia a dia que passou sendo coordenadora educacional da educação especial na cidade de Porto Alegre. O que é apresentado na produção teórica de Veena Das como visto anteriormente no conceito do “cotidiano”, é embebido por anos de prática docente a partir de sua formação em pedagogia com habilitação especial na deficiência visual.

Ao longo das suas falas Rute informa-me sobre o funcionamento da educação especial no município de Porto Alegre, que se dá prioritariamente por intermédio da Sala de Integração e Recursos (SIR) na rede municipal de ensino. Existem diferentes “SIRS” como a para deficiência visual, deficiência intelectual, especializada na surdez, e altas habilidades e superdotação. Ela apontou cinco categorias com as quais as salas de recurso se dividiram, e a respeito de como cada escola especializada possuiria uma “SIR ciclo”. Os ciclos são a forma com a qual a prefeitura de Porto Alegre organiza as diferentes modalidades educacionais oferecidas pelo município, e dentre essas opções existe o ciclo especializado em educação especial. Dentro desse ciclo voltado para a organização da educação especial existem diferentes serviços de apoio à aprendizagem como as SIRS.<sup>38</sup> No caso de sua especialidade, que é a da deficiência visual, ela informou-me de que existem poucos professores especializados na deficiência visual, e que atualmente só quatro especializados por região. Ela é responsável pela região leste, que dentre as áreas da cidade é uma das mais precarizadas no quesito econômico, mote que acompanha suas falas frequentemente. Apesar da divisão espacial produzida pela prefeitura, o que ocorre na realidade é que boa parte dos estudantes que necessitariam da sala de recursos não conseguem efetivamente frequentá-la. A função de Rute abrange o acompanhamento dos estudantes do ensino fundamental, e a sua alocação em escolas apropriadas para suas condições de mobilidade e aprendizagem, conforme presente em seu comentário: “eu faço o contato e encaminho para a professora da Escola Esperança<sup>39</sup>, que eu sei que tem sala de

---

<sup>38</sup> Essa informação juntamente com outras referentes as modalidades de ensino oferecidas na rede pública de Porto Alegre foram coletadas no site oficial da Prefeitura de Porto Alegre. Acesso em [https://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p\\_secao=542](https://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=542)

<sup>39</sup> Nome fictício levando em conta a necessidade de anonimato por questões éticas.

recursos... os alunos da rede estadual não têm tantas oportunidades como a do município”.

A preocupação mais constante de Rute é produzir um ciclo de acompanhamento das crianças dos anos iniciais até a sua saída ao final do ensino médio, e possibilitar oportunidades de autonomia dos jovens que se aproximam da idade adulta. O ciclo do trabalho, como problematizado pela primeira geração de pensadores teóricos dos estudos sociais da deficiência por ser algo repetitivo, é destacado na fala de Rute. Segundo ela, o *percurso perfeito* enunciado para a trajetória dos seus alunos com deficiência que possuíam graus de independência seriam o de em um primeiro momento serem jovens aprendizes, posteriormente estagiários de alguma instituição e, por fim, serem trabalhadores efetivos. O seu conhecimento sobre a temática é utilizado em vários momentos em conselhos aos familiares e aos próprios estudantes, inclusive ao citar a prerrogativa da Lei Federal de cotas presente no art. 93 da Lei n 8.213/91: “Tem que ser 3%, então eles contratam”. E, no âmbito da pesquisa recente brasileira na área da antropologia que se relaciona com o enunciado anteriormente ressaltou o trabalho de Valéria Aydos (2017) que pesquisa a inserção de PcD no mercado de trabalho, e as diversas implicações e negociações familiares impostas pelas cotas. Uma intersecção entre a pesquisa de Aydos (2017) e a fala de Rute é sobre como o *percurso perfeito* ocorre somente através de um conjunto de negociações familiares, enfrentamento de dificuldades de acessibilidade, e falta de conhecimento por parte das pessoas envolvidas em etapas de recrutamento ou empresas que abrem esse tipo de vaga.

Apesar de toda a expertise presente na sua fala de anos de experiência em salas de aula com alunos com deficiência e as estratégias propostas por ela para produzir melhores oportunidades escolares em conjunto com as famílias dos estudantes, ela ainda aponta que:

Tá bem difícil para a educação especial... muita falta de estagiário, exigências novas de estágio como formação exclusiva em pedagogia e magistério... a parte social da escola como a necessidade de fazer *vaquinhas*<sup>40</sup> para suprir as necessidades dos alunos... pais negligentes que

---

<sup>40</sup> Aqui a vaquinha significa o apoio financeiro e material da comunidade escolar para as necessidades urgentes dos alunos que se reúnem e contribuem, como apontado por Rute a falta de agasalhos durante o inverno, e alimentação para o período que o estudante se encontra fora da escola.

trazem os filhos de fralda suja, e sem a sua medicação adequada... eu morro de dó.

Em outros momentos falando sobre as condições financeiras de manutenção da educação inclusiva, ela ressalta a necessidade de materiais específicos para os processos de aprendizagem de cada estudante que utiliza a sala de recursos, e de que, apesar das salas serem padronizadas, o que ocorre em muitos casos é que com o passar dos anos os materiais não são renovados, e por desgaste são inutilizados. Os profissionais envolvidos com a sala de recursos então utilizam recursos próprios para a impressão de materiais, adaptação de atividades ou utilizam verbas de outras áreas da escola para possibilitar a manutenção das atividades diárias com os alunos.

Rute defende abertamente a permanência dos estudantes com deficiência nas salas regulares de ensino, ou seja, na presença e interação com os demais estudantes ditos “normais”. Ao questioná-la sobre isso após todos os comentários sobre as dificuldades presentes cotidianamente para uma inclusão efetiva dos estudantes, ela apontou como o saldo torna-se ainda assim positivo, apesar de todas as dificuldades enfrentadas. Muitas vezes os alunos sem deficiência encontram na situação escolar a única oportunidade de conviver com estudantes com diversidades corporais e neuro diversidades. E, segundo ela, os tipos de aprendizado sobre questões de mobilidade, acessibilidade e outras formas de perceber o ensino são inegáveis após os primeiros anos de contato entre os estudantes.

Os relacionamentos entre aluno-aluno, professor-aluno e aluno-monitor são muitas vezes experiências riquíssimas, relações permeadas por afetos que atravessam a sala de aula e o espaço escolar, por vezes mantendo-se por muitos anos. Um exemplo disso é o de Davi, que frequentou a SIR da qual Rute era responsável. Ao indicar o contato com o seu ex-estudante a coordenadora educacional apontou que foi responsável pelo ensino de “questões de mobilidade física”, em consequência de sua deficiência visual, e a dificuldade de coordenação motora devida a uma doença de nascimento.

Assim como nos outros relatos, a característica central que Rute demonstra na entrevista e nos demais contatos é de um caráter expositivo das situações ocorridas em sua experiência como coordenadora educacional na educação inclusiva em Porto Alegre, motivo pelo qual o subtítulo se nomeia dessa forma.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa escrita não pretendeu exaurir a temática da educação inclusiva para pessoas com deficiência ou da antropologia da deficiência no Brasil, mas apontar alguns dos marcos históricos e teóricos centrais. Os relatos de campo servem para demonstrar que, apesar das políticas produzidas por interferência dos movimentos sociais de pessoas com deficiência, educadores inclusivos, teóricos dos estudos sociais da deficiência e afins no plano da prática, o capacitismo e a falta de acesso ainda são extremamente presentes no ambiente escolar.

As políticas em si não são estáticas, como apresentei ao final do primeiro capítulo ao demonstrar a constante ameaça da exclusão de alunos com deficiência das salas de ensino regulares. A situação de acesso expandiu-se desde que Eva, a interlocutora mais antiga apresentada nesse trabalho, esteve no ensino básico, até Pedro, que mais recentemente concluiu os seus estudos.

Quando me aproximei da temática da educação inclusiva, eu possuía um pré-conceito generalizado de que a experiência escolar para pessoas com deficiência seria extremamente custosa pela falta de acessibilidade, e possíveis situações de preconceito dentro do aparato escolar. Entretanto, apesar dessas questões tornarem-se presentes ao longo da fala de Davi, João e Rute, elas não abrangem a totalidade das relações estabelecidas apontadas pelos meus interlocutores. Existe dentro desse espaço a construção de reivindicações de direitos de acessibilidade espacial como apontado no caso de Marta e Pedro, que através de seus diálogos apontaram as necessidades de mudança para que o ambiente não fosse mais uma barreira.

Davi me ajudou a entender sobre as estratégias para incrementar a sociabilidade, quando contou sobre como por meio de sua “inteligência” obtinha o respeito de colegas dentro de um ambiente pouco favorável para si. Ou seja, a sua negociação *na* vida, vista como agência no ordinário, atuou não somente sobre a sua vida, mas também sobre a vida dos outros estudantes que se beneficiavam da sua presença. Ao passo que Pedro e João mostraram de que maneira poderiam fazer a diferença na vida de outras pessoas como eles a partir da sua formação superior, e embebidos de suas experiências pessoais escolares de dificuldade de inclusão. Pedro, que em um primeiro momento era dispensado de participar das aulas regulares de Educação Física, e promover mudanças naquele contexto e,

posteriormente, vai se tornar um profissional nessa área dos esportes para poder incentivar outros jovens com as mesmas condições físicas que as dele. E João que optou pela Psicologia para atender outros jovens com deficiência que poderiam precisar ser ouvidos e compartilhar suas experiências, já que ele não havia tido a oportunidade durante o momento da sua experiência escolar.

O que intentei com a escolha dos relatos não foi produzir um conjunto de histórias de superação escolares, ou produzir uma caricatura do ensino inclusivo brasileiro. E sim por intermédio destes relatos apresentar situações que provoquem gestores de políticas educacionais, profissionais da educação, estudantes de licenciatura, e sociedade geral a refletir sobre a pertinência da permanência desses indivíduos no espaço escolar. A diversidade em sala de aula não somente deve ser desejada, mas defendida mediante revisões constantes sobre as metodologias de ensino, políticas de acesso e atitudes cotidianas com as que lidamos com o diverso. Reproduzo a seguir um trecho que trata sobre a presença de crianças e adolescentes dentro de espaços corponormativos como a escola, ou seja, que são produzidos para pessoas sem deficiência e reproduzem esse ideal corporal, e uma das justificativas para a defesa das permanências destes estudantes no “ensino regular”:

Nós reconhecemos que a presença de crianças com deficiência no mundo social frequentemente produz um momento de perturbação, uma acomodação é feita ou uma adaptação é requerida. Contudo, nos estudos sobre a deficiência na infância esses momentos de perturbação são vistos como desejáveis, e sempre potencialmente produtivos. A deficiência oferece oportunidades excitantes de remodelar, refazer, e revisar práticas aceitas, assunções, e normas que dominam a vida das crianças, e, portanto, promover o potencial de todas as crianças.<sup>41</sup> (THOMAS; SAKELLARIOU, 2018, p. 44 apud GOODLEY; RUNSWICK-COLE, 2013, n.p., tradução nossa.)

Esse trecho se reafirma o que foi mostrado nos relatos dos interlocutores que avaliaram sua participação em relação ao aprendizado de pessoas sem deficiência ditas “normais” por autoridades governamentais ou instituições médicas. A presença

---

<sup>41</sup> No original: *We recognise that the presence of disabled children in the social world often provokes a moment of disruption, as an accommodation is made or an adaptation required. However, in disabled children's childhood studies, these moments of disruption are seen as desirable and always potentially productive. Disability offers exciting opportunities to re-shape, re-fashion, and revise accepted practices, assumptions, and norms that dominate children's lives and, so, to promote all children's potential.*

de alunos com deficiência em diversos casos produziu a experiência de contato desses estudantes, em grande parte crianças e adolescentes, com perspectivas sobre a vida diferente das experimentadas no ambiente familiar e relacional direto. E, segundo a percepção tanto dos monitores como com Rute, a coordenadora educacional com quem conversei essa convivência se mostrou benéfica e produtiva, não somente para os alunos que estavam sendo "incluídos" por causa dos seus marcadores corporais ou cognitivos, mas também para todos os alunos envolvidos no processo de aprendizagem e sociabilidade escolar, por produzir um conhecimento ampliado acerca de questões de acessibilidade, mobilidade corporal e diversidade na sociedade. Referencio aqui o trabalho de Keith Ballard (2004) sobre a discussão acerca das escolas inclusivas na Nova Zelândia, pois considero suas provocações interessantes para pensar o fazer pedagógico do professor, o produtor de políticas de inclusão, e a sociedade civil em geral:

Se crianças com deficiência devem ser genuinamente incluídas na educação dominante, isso não pode envolver um pensamento de educação especial e prática. Categorizar e nomear crianças como "especiais" identifica-as como diferentes das outras, e diferentes em jeitos que não são valorizados atualmente pela educação dominante e a sociedade. O que é necessário para a inclusão atualmente desvalorizada das crianças com deficiência é uma transformação cultural das ideias sobre deficiência, sobre escolas e sobre lecionar.<sup>42</sup> (BALLARD, 2004, p. 318, tradução nossa).

A estratégia apresentada por ela remonta a não somente utilizar um padrão de estratégias escolares mecânicas produzidas por especialistas em si, ou produzir um sistema ensino diferenciado voltado a cada necessidade de grupos considerados "desviantes" do padrão, mas sim para provocar a forma com a qual o sistema de ensino em si é atualmente conformado, propondo um deslocamento dos paradigmas associados à educação e à cultura dominantes. Remonto aqui novamente aos relatos de Rute nos quais ela menciona a seguir que muitos professores tratam os alunos "incluídos", como o caso dos estudantes com deficiência aos quais ela era responsável, como somente uma responsabilidade dos monitores, provenientes de

---

<sup>42</sup> No original: *If disabled children are to be genuinely included in the mainstream of education, this cannot involve special education thought and practice. Categorising and naming children as 'special' identifies them as different from others, and different in ways that are not valued in present mainstream schools and society. What is needed for the inclusion of presently devalued disabled children is a cultural transformation in ideas about disability, about schools and about teaching.*

iniciativas do município, e que geralmente eram estudantes de graduação no início de sua prática docente. Nas palavras dela:

Muitas vezes não existiam atividades que suprissem as necessidades dos estudantes, como as descrições de imagem, ou atividades associadas diretamente à temática da aula em curso com os outros estudantes. Se em uma turma existem trinta alunos sendo um de "inclusão", o professor na realidade só está considerando que têm a responsabilidade por 29 alunos dentro de sua sala de aula.

O que ocorre na realidade é que, apesar de existirem estratégias como a incorporação de monitores de acessibilidade, a compra de materiais que possibilitem o auxílio dos estudantes e a mudança de estruturas físicas presentes na escola, as práticas de convívio, e a representação sobre a deficiência através dos indivíduos inseridos nas redes escolares não sofre grande alteração.

Diante disso, um trabalho como este que apresentei, vem para corroborar outras iniciativas de chamar a atenção para a urgência de mudança nos panoramas sobre a educação a partir de questionamentos sobre o impacto do capacitismo na experiência escolar de indivíduos com deficiência, mas não somente destes.

O dia a dia escolar, aquele tempo/espaço cotidiano em que as vidas se engajam é também, conforme Das (2009), o espaço onde o ordinário e o extraordinário se entrelaçam um no outro. Nesse sentido, o que os dados deste trabalho mostraram é que este entrelaçamento das vidas de PcD com os demais estudantes na sala de aula, mais do que ser percebido como uma perturbação ao ambiente, pode ser visto como uma dinâmica produtiva, em todos os sentidos. Sem romantizar as tensões que podem advir desses encontros, é importante ter em vista que pré-conceber o "extraordinário" como limitante é uma forma de reduzir as potências dos encontros cotidianos. Para tanto é preciso apoiar os professores para que eles possam reorganizar o seu cotidiano escolar tendo em vista a presença de um aluno com deficiência. O que ocorre em muitos casos, como aponta Rute, é que o capacitismo impossibilita com que os professores se atenham a sua responsabilidade de transformar suas práticas em acessíveis, e não somente normativas em situações como as apontadas ao longo dos relatos desse trabalho.

## REFERÊNCIAS

ALVES, J. “**Eu vou morar nesse metrô, querido, porque aqui eu não sou deficiente**”: Interação social das Pessoas com Deficiência em ambientes universitários e suas implicações nos seus modos de subjetivação. 2020. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

ALVES, J.; GOMES VÍCTORA, C. Corpo deficiente e técnicas de si na pandemia. **Vivência**: Revista de Antropologia, v. 1, n. 58, 21 dez. 2021.

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando das diferenças físicas, preconceitos e superação. In: AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998, p.11-30.

AYDOS, V. **Não É Só Cumprir 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.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2011, v. 17, n. spe1, p. 59-76. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400006>. Acesso em: 24 mar. 2022.

BALLARD, K. Children and disability: Special or included? **Waikato Journal of Education**, v. 10, p. 315-326, 2004.

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

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar 2020. Brasília, DF: Inep, 2020a. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areasde-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2021>>. Acesso em: 25 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução no 510, de 7 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. (“PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS”) – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial, 1994.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares - Estratégias para a educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**; Brasília: Secretaria de Educação Especial, 1999.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a **Política Nacional de Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília, DF, Brasil, 2020.

BUTLER. J. **Bodies that matter**. On the Discursive Limits of "Sex". New York: Routledge, [1993], 2011.

CAMPANELLA, B. Por uma etnografia para a internet: transformações e novos desafios. **Matrizes**, v. 9, n. 2, p. 167-173. 2015.

CAMPBELL, F. K. **Contours of Ableism: The Production of Disability and Aledness**. Basingstoke: Palgrave Macmillan. 2009.

DAS, V. **Critical Events: An Anthropological Perspective on Contemporary India** New Delhi: Oxford University Press. 1995.

DAS, V. **Vida e Palavras: A Violência e sua Descida ao Ordinário**. São Paulo: Editora da Unifesp. 2020.

DIFRUSCIA, K. T. Listening to Voices. An Interview with Veena Das. *Altérités*, 7/1, p. 136-145, 2010.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** SP: Brasiliense, 2007.

FIETZ, H. M. Deficiência, cuidado e dependência: reflexões sobre redes de cuidado em uma família em contexto de pobreza urbana. **Teoria e Cultura**, v.11, p.101-113, 2017.

FIETZ, H. M.; MELLO, A. G. A Multiplicidade do Cuidado na Experiência da Deficiência. **Revista AntHropológicas**, [S.l.], abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaanthropologicas/article/view/238990>. Acesso em: 24 mar. 2022.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: Um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Editora Grupo A. 2013.

GAVÉRIO, M. A. Medo de um planeta aleijado? Notas para possíveis aleijamentos da sexualidade. **Askesis**, v.4, n.1, p. 103-117, jan/jun 2015a.

GAVÉRIO, M. A. **Que Corpo Deficiente é Esse?: Notas Sobre Corpo e Deficiência nos Disability Studies**. São Carlos: UFSCar, 2015b.

GAVÉRIO, M. A. **Estranha Atração: A Criação de Categorias Científicas para Explicar os Desejos pela Deficiência**. 2017. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017b.

GAVÉRIO, M. A. Nada sobre nós, sem nossos corpos! O local do corpo deficiente nos disability studies. **Revista Argumentos**, v. 14, p. 95-117, 2017a.

HINE, C. **Ethnography for the Internet: embedded, embodied and everyday**. Huntingdon, GBR: Bloomsbury Publishing, 2015.

HIRATA, H. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/84979>. Acesso em: 24 mar. 2022.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

KITTAY, E. F. **Love's Labor: Essays on Women, Equality, and Dependency**. New York: Routledge, 1999.

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

MAIOR, I. M. M. de L. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029>. Acesso em: 24 mar. 2022.

MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 1, n. 10, p. 3265-3276, 2016.

MELLO, A.; NUERNBERG, A. Gênero e Deficiência: interseções e perspectivas. **Estudos Feministas**, v. 20, n. 03, p. 384, set/dez 2012.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2007.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ORTEGA, F. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. **Mana** [online], v. 14, n. 2, p. 477-509, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-93132008000200008>. Acesso em: 8 fev. 2022.

PLAISANCE, E. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. **Educação**, v. 38, n. 2, p. (2), 230-238, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.2.20049>. Acesso em: 8 fev. 2022.

SHAKESPEARE, T. **No voice, no choice**. Centre for Research on Family, Kinship and Childhood Seminar, University of Leeds. 1998a.

SHAKESPEARE, T. A constant burden: constructing disability and childhood in social policy, Child, Health and Welfare Seminar, University of Hull. 1998b.

THOMAS, G. M.; SAKELLARIOU, D. **Disability, Normalcy, and the Everyday**. New York: Routledge, 2018.

TRONTO, J. C. **Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care**. New York: Routledge, 1993.

VASQUES, C. K.; MOSCHEN, S.; GURSKI, R. Entre o texto e a vida: uma leitura sobre as políticas de educação especial. **Educação e Pesquisa** [online], v. 39, n. 1, p. 81-94, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100006>. Acesso em: 18 out. 2021.

## ANEXO A – Roteiro de perguntas da entrevista

- 1) Nome:
- 2) Período em que cursou o ensino médio:
- 3) Colégio público (Estadual, Municipal ou Federal) ou privado? Em caso de escola privada, é de ordem religiosa, confessional?
- 4) De que forma ocorreu a procura pela escola?
- 5) A escola possui mudanças estruturais para acessibilidade? Monitores de acessibilidade? Salas de recursos pedagógicos de apoio?
- 6) Como foi a sua relação com os professores durante o ensino?
- 7) Você sempre permaneceu na mesma instituição de ensino ao longo do processo escolar?
- 8) Como se deu sua relação com os colegas? Descreva caso existam episódios de preconceito ou exclusão escolar.
- 9) Você considera o fato de existir uma pessoa com deficiência na sua turma, e a escola mudou a forma como os professores/ colegas pensavam sobre a questão?
- 10) As aulas de alguma forma foram adaptadas para incluí-lo? Se sim, quais aulas? E de que maneira?
- 11) A prática da educação física foi cobrada? O que você realizou durante o período?
- 12) Como você avalia essa experiência na escola para influenciar na formação da pessoa que você é atualmente?
- 13) Você considera que alguém desincentivou você ao longo do processo ou duvidou de sua capacidade de alcançar seus objetivos a longo prazo?
- 14) O que você teria mudado na sua experiência se pudesse? Ou que recado você daria a um gestor capaz de mudar alguma situação?
- 15) Você conhece o termo capacitismo? Se sim, poderia dar uma definição com base na sua experiência?

## **ANEXO B – Convite**

Prezado (a) aluno (a), por essa mensagem venho convidá-lo(a) a participar de uma pesquisa do meu Trabalho de Conclusão de Curso para a graduação em Licenciatura em Ciências Sociais. Essa consulta será individual e realizada via internet, uma vez que esse processo de pesquisa é mais adequado em razão da situação sanitária da COVID-19. Para o resultado das nossas conversas (Por meio de videochamadas e áudios) selecionarei algumas narrativas e, depois de analisar o trabalho como um todo, vou tencionar quais relações estão sendo construídas - de fato- na construção dos processos de subjetivação dentro do espaço escolar da educação básica.

O intuito é de maneira bem fluida conversar sobre experiências escolares, histórias e como elas afetaram os alunos com deficiência.

Os dados da pesquisa serão arquivados e serão utilizados somente para atividades correlacionadas à pesquisa acadêmica, e o seu anonimato será assegurado. Existe a possibilidade de pedir pela saída a qualquer momento da pesquisa, ou para a supressão de qualquer pergunta que cause desconforto e da não utilização dos dados coletados caso solicitado. Existindo o interesse em participar, entre em contato pelo e-mail que está no fim desta mensagem. Sua colaboração é importante não só para o avanço do conhecimento científico, mas também para a construção universitária mais equânime.

Já agradeço sua atenção. Coloco-me à sua disposição para dúvidas e esclarecimentos.

Pesquisadora: Gabriela Propp Fucks

E-mail para contato: gabrielapropp@gmail.com

Licenciatura em Ciências Sociais

Orientadora: professora Dra. Ceres Gomes Víctora

WhatsApp: -