



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**INCLUSÃO ESCOLAR COMO REESCRITA DE SI E DO MUNDO: MEMÓRIA,
DEFICIÊNCIA E ESCOLA**

Davi Contente Toledo

Brasília, maio de 2026.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**INCLUSÃO ESCOLAR COMO REESCRITA DE SI E DO MUNDO: MEMÓRIA,
DEFICIÊNCIA E ESCOLA**

Davi Contente Toledo

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito à obtenção do título de Doutor em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, na área de concentração Desenvolvimento Humano e Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lucia Helena Cavasin Zabotto Pulino

Brasília, maio de 2026.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

CT649i Contente Toledo, Davi
 INCLUSÃO ESCOLAR COMO REESCRITA DE SI E DO MUNDO:
MEMÓRIA, DEFICIÊNCIA E ESCOLA / Davi Contente Toledo;
orientador Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino. Brasília,
2026.
 232 p.

 Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e
Escolar) Universidade de Brasília, 2026.

 1. Estudos da Deficiência. 2. Psicologia
Histórico-Cultural. 3. Educação Inclusiva. 4. Estudos
Decoloniais. 5. Narrativas de Vida. I. Cavasin Zabotto
Pulino, Lúcia Helena, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

TESE APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino - Presidente

Instituto de Psicologia - Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^a Cândida Beatriz Alves

Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

Prof. Dr. Jordi Garcia Farrero - Membro

Universidade de Barcelona

Prof.^a Dr.^a Karla Garcia Luiz - Membro

Instituto Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Lígia Carvalho Libâneo - Suplente

Universidade de Brasília

AGRADECIMENTOS

Narramos nossas vidas num jogo entre a saudade e o sonho. Viver o presente é lembrarmos das sementes que plantamos a tantas e tantas mãos e termos a capacidade de enxergar uma floresta em nossa frente. É nesse espírito que inicio meus agradecimentos.

Sementes:

Comecei minha vida na UnB no ano de 2012, aos 26 anos, quando iniciava o mestrado no PGPDE. Naquele ano havia realizado uma cirurgia de *halux valgo* (conversaremos muito sobre a reabilitação compulsória e o poder médico nessa tese), que visava corrigir uma enorme calosidade óssea nos dois pés, um desvio dos dedos e aliviar uma dor crônica. Essa cirurgia me tornou oficialmente um ciborgue (bem nos termos de Donna Haraway mesmo): um ser biotecnológico, constituído por tecidos, enxertos, metais, placas e parafusos.

A tão esperada primeira reunião no Labmis (Laboratório de Microgênese das Interações Sociais) havia chegado, e eu ainda estava me recuperando da cirurgia em uma cadeira de rodas. Não podia colocar os pés no chão, então dependia de muita ajuda para atividades do dia a dia. Nesse dia meu pai me buscou na minha casa, colocou a cadeira de rodas no carro e me levou para o início de uma jornada. Apesar de ter capacidade de caminhar, minha chegada à UnB se deu sobre rodas. Lembro-me ainda hoje de procurarmos as rampas no ICC para chegarmos ao mezanino. Meu pai me conduziu por todo o trajeto com um orgulho que só pude ter ciência anos mais tarde. Bateu à porta do laboratório: “Com licença. Maria Cláudia?”. Nesse dia iniciei oficialmente minha relação de orientando de Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira. Meu pai acompanhou-me para dentro da sala e disse: “Estarei fumando lá em baixo. Quando terminar me liga”. Logo após meu pai sair da sala do laboratório, Maria Cláudia diz: “Que paizão, hein?”. Sorri e concordei com a cabeça.

Seis anos mais tarde perderia meu pai. Os dias que decorrem da perda são repletos de caos, mas ao mesmo tempo de uma tentativa de reconstrução daquele que se foi: passamos

dias, meses, anos buscando fragmentos dos que partiram; lemos seus diários, suas listas de mercado, mensagens e notas de celular, ouvimos seus áudios, assistimos seus vídeos. Em uma dessas buscas, encontrei um texto escrito por ele em 2014, logo após minha defesa de mestrado. Nesse texto ele falava do quanto estava apreensivo em me ver sendo interpelado pela banca, que a cada pergunta ele imaginava que eu não conseguiria responder; ao fim, diz o quanto ficou admirado com minha capacidade de responder aquelas perguntas tão complicadas, e que a cada palavra que eu falava, parecia um pouco maior naquela sala.

Um amigo marxista, buscando consolar-me após a perda de meu pai, me disse que as pessoas que morrem não se apagam da história, apenas deixam de escrever novos capítulos. À época acabei concordando, mas hoje entendo que mesmo os que se vão, seguem produzindo história por meio de seus vestígios.

Meu pai plantou uma semente ao entrar comigo na UnB pela primeira vez. Seu amor e sua capacidade narrativa (uma pequena nota no celular) nos deixou evidente que ele via florestas por onde passava. E por isso agradeço.

Florestas:

Uma das experiências espirituais mais marcantes em minha vida se deu em uma sessão de Reiki. Sou uma pessoa cética, mas razoavelmente permeável aos eventos sem explicação (que são muitos). Nessa sessão, um homem que eu nunca havia conhecido, me conta sobre o quanto eu precisava parar de temer a vida, afinal de contas, eu estava transbordando vida por meio de meus filhos. A ideia de vida em transbordamento me encheu de gratidão pela existência (in)finita.

Agradeço ser o transbordamento de vida de minha mãe, Maria Virgínia, que sempre me ensinou que o único caminho eram os estudos, a educação.

Agradeço minha parceira de transbordamento de vida, Leticia, que me permitiu viver tantas e tantas jornadas. Obrigado por sua parceria, infinitas ajudas em tantos assuntos, e por

ser sempre ouvidos para meus grilos e angústias. A segurança e a tranquilidade de seu amor permitiram-me atravessar esse e tantos outros caminhos. Que sigamos juntos trilhando pensamentos e ações de esperança.

Agradeço meu primogênito, Francisco, por me introduzir ao amor incondicional e por ser um retrato da potência criativa em um ser humano.

Agradeço meu caçula, Martim, por ser capaz de, desde tão tenra idade, ser acolhimento, doçura e afeto.

Agradeço minha orientadora, Lúcia Pulino, por me receber e me acompanhar nessa caminhada. Suas orientações tiveram o poder de aprofundar pensamentos e de enxergar novas possibilidades. Esses tempos de orientação foram uma aula de respeito e real ampliação da existência.

Agradeço a Regina Jodely, minha amiga e colega de caminhada neste doutorado. Nossas conversas iluminaram caminhos em tempos de angústia. Seu percurso no processo de doutoramento foi inspirador.

Agradeço a “L.”, minha companheira nessa pesquisa, que aceitou compartilhar a história de sua vida para que pudéssemos perceber toda a potência possível da educação e das artes na ressignificação da deficiência. Que possamos seguir juntos em tantas outras jornadas contra o capacitismo.

Agradeço a cada membro da banca por ter aceitado o convite. Acredito que o momento de “defesa” possa ser um momento de enriquecimento mútuo, de troca de ideias, de ampliação de percepções da realidade.

Agradeço a cada criança, adolescente e educador da escola em que foi realizada a pesquisa.

Agradeço à equipe do PGPDE pelo auxílio e suporte em todos esses anos.

A todas e todos que transbordam a vida comigo.

Resumo: A presente pesquisa tem como objetivo compreender sentidos, tensões, afetos e contradições vivenciados por pessoas com deficiência que atuam ou atuaram profissionalmente no âmbito escolar, o papel que assumem na transformação desse espaço, e o quanto foram transformados por ele. O estudo se apoia nas histórias de vida de dois participantes com deficiência que trabalham na educação: uma educadora e o próprio pesquisador, psicólogo escolar e pesquisador com deficiência. Foram realizadas entrevistas narrativas autobiográficas com a educadora em 2024 e 2025, além da análise de material autobiográfico do pesquisador (diários, registros e poesias). Foi realizada ainda pesquisa documental na escola onde os participantes atuaram, como atas, materiais pedagógicos e outros documentos que contextualizam a instituição. O aporte teórico se inicia com os Estudos da Deficiência, que entendem a deficiência como uma categoria social, histórica e subjetiva, incorporando perspectivas decoloniais para situar as experiências no contexto do Sul Global. A educação inclusiva é discutida como um compromisso ético, político e técnico em busca de justiça social, considerando os atravessamentos de raça, cor e gênero nos processos diagnósticos. A categoria trabalho é analisada sob a história das relações laborais no Brasil, a interface entre trabalho e deficiência, e a visão do trabalho como elemento de transformação social e pessoal. A Psicologia Histórico-Cultural oferece a base epistemológica para entender os sujeitos em sua constituição histórica e social, que também atuam na transformação desses contextos, superando a dicotomia entre o individual e o social. A análise das informações se baseou nos princípios da Psicologia Histórico-Cultural, da ciência idiográfica e da Epistemologia Qualitativa, permitindo compreender as dinâmicas socioculturais por meio das experiências singulares dos sujeitos e do ambiente escolar. Os resultados são organizados segundo a relação entre as histórias de vida dos participantes, a construção da parceria entre pesquisador e educadora, e a análise dos documentos escolares. A discussão destaca dois indicadores: o trabalho na escola como agente de transformação das concepções pessoais sobre si e a deficiência, e o impacto dos sujeitos na transformação da própria escola. A pesquisa evidencia uma relação bidirecional entre sujeito e contexto social e institucional. As mudanças sociais, históricas, econômicas e políticas influenciam a escola contemporânea e a luta política das pessoas com deficiência. Nesse cenário, a escola passa a ser constituída por pessoas com deficiência e centrada na pluralidade, o que possibilita contextos de inclusão mais profundos e complexos. Ao mesmo tempo, o trabalho escolar promove transformações subjetivas significativas nos profissionais com deficiência, especialmente na resignificação de suas identidades e concepções sobre deficiência, conduzindo a uma educação mais democrática e anticapacitista. Nas considerações finais, a escola é ressaltada como um espaço de políticas de

esperança e mudança social, e são sugeridos caminhos para futuras pesquisas que articulem educação, Estudos da Deficiência e Direitos Humanos. Esse estudo contribui para a compreensão das múltiplas dimensões da experiência de pessoas com deficiência na educação, evidenciando como essas vivências são constituídas e transformadoras, tanto para os indivíduos quanto para as instituições escolares.

Palavras- chave: Estudos da Deficiência, Psicologia Histórico-Cultural, Educação Inclusiva, Estudos Decoloniais, Narrativas de Vida.

Abstract: This study aims to understand the meanings, tensions, emotions, and contradictions experienced by people with disabilities who work or have worked professionally in schools, the role they play in transforming this environment, and the extent to which they have been transformed by it. The study draws on the life stories of two participants with disabilities who work in education: an educator and the researcher himself, a school psychologist and researcher with a disability. Autobiographical narrative interviews were conducted with the educator in 2024 and 2025, in addition to an analysis of the researcher's autobiographical material (diaries, records, and poetry). Documentary research was also conducted at the school where the participants worked, including minutes, teaching materials, and other documents that provide context for the institution. The theoretical framework begins with Disability Studies, which views disability as a social, historical, and subjective category, incorporating decolonial perspectives to situate these experiences within the context of the Global South. Inclusive education is discussed as an ethical, political, and technical commitment to social justice, taking into account the intersections of race, color, and gender in diagnostic processes. The category of work is analyzed through the history of labor relations in Brazil, the intersection between work and disability, and the view of work as an element of social and personal transformation. Historical-Cultural Psychology provides the epistemological foundation for understanding individuals within their historical and social constitution, who also play a role in transforming these contexts, overcoming the dichotomy between the individual and the social. The analysis of the data was based on the principles of Historical-Cultural Psychology, idiographic science, and Qualitative Epistemology, enabling an understanding of sociocultural dynamics through the unique experiences of the participants and the school environment. The results are organized according to the relationship between the participants' life stories, the development of the partnership between the researcher and the educator, and the analysis of school documents. The discussion highlights two indicators: work at school as an agent of transformation of personal conceptions of self and disability, and the impact of the subjects on the transformation of the school itself. The research reveals a bidirectional relationship between the subject and the social and institutional context. Social, historical, economic, and political changes influence the contemporary school and the political struggle of people with disabilities. In this scenario, the school comes to be constituted by people with disabilities and centered on plurality, which enables deeper and more complex contexts of inclusion. At the same time, school work promotes significant subjective transformations in professionals with disabilities, especially in the reframing of their identities and conceptions of disability, leading to a more democratic and anti-ableist education. In the concluding remarks, the school is highlighted as

a space for policies of hope and social change, and avenues for future research that integrate education, Disability Studies, and Human Rights are suggested. This study contributes to an understanding of the multiple dimensions of the educational experiences of people with disabilities, highlighting how these experiences are constituted and transformative, both for individuals and for educational institutions.

Keywords: Disability Studies, Historical-Cultural Psychology, Inclusive Education, Decolonial Studies, Life Narratives

Lista de Figuras

Figura 1- Visão aérea de Brasília com destaque em amarelo para a região da Serrinha do Paranoá. Imagem extraída do Google Earth e editada posteriormente -----	110
Figura 2 - Imagem aérea de parte da área da escola. Arquivo pessoal. -----	111
Figura 3 - Registro de exposição no Palácio Libertad, em Buenos Aires. 19 de julho de 2025. Fonte: arquivo pessoal. -----	131
Figura 4 - Máquina de costura. Registro da exposição de “L.”. Fonte: arquivo pessoal. ---	133
Figura 5 - Mesa de costura. Registro da exposição de “L.”. Fonte: arquivo pessoal. -----	134
Figura 6 - Cadeira de rodas. Registro da exposição de “L.”. Fonte: arquivo pessoal. -----	135
Figura 7 - Visão geral e vasos de cerâmica. Registro da exposição de “L.”. Fonte: arquivo pessoal. -----	136
Figura 8 - Fotografias. Registro da exposição de “L.”. Fonte: arquivo pessoal. -----	137
Figura 9 - Intervenções em raio-X. Registro da exposição de “L.”. Fonte: arquivo pessoal. ----	138

Sumário

Introdução -----	1
Aporte Teórico -----	6
1 A deficiência como categoria social, histórica e subjetiva: -----	6
1.1 As concepções sobre a deficiência ao longo do tempo -----	7
1.1.1 <i>A perspectiva católica da deficiência</i> -----	8
1.1.2 <i>A perspectiva biomédica da deficiência</i> -----	11
1.1.3 <i>O modelo social da deficiência</i> -----	15
2 Deficiência e Perspectivas Decoloniais -----	19
2.1 <i>A noção de raça e a Colonialidade do Poder na América Latina</i> -----	21
2.2 <i>A Colonialidade do Saber</i> -----	24
2.3 <i>A Colonialidade do Ser</i> -----	26
2.4 <i>Colonialidade e deficiência</i> -----	29
3 Educação Inclusiva e os Estudos da Deficiência -----	35
4. Trabalho, Escola, Transformação Social e de Si -----	47
4.1 <i>Análise histórica do trabalho no Brasil e a contribuição da perspectiva decolonial</i> -----	49
4.2 <i>Pessoas com Deficiência e o Mundo do Trabalho</i> -----	57
4.3 <i>Biopoder, Deficiência e Contemporaneidade</i> -----	64
5. As Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para os Estudos da Deficiência -----	71
6. Objetivos -----	79
7. Reflexões Epistêmico-metodológicas: -----	80
7.1 Contextualização epistemológica -----	81
7.2 Escritas de si: arqueologia, ética e estética -----	84
7.2.1 <i>Cultura de si, ética e estética: da história dos mecanismos de subjetivação à autoficção como transbordamento do real.</i> -----	85
7.2.2 <i>Ética e cuidado por meio dos relatos de si em Butler</i> -----	90
7.3 Escritas de si e (auto)biografias como possibilidades de produção de conhecimento -----	92
7.4 Narrativas de si e Educação -----	96

7.5 Narrativas de si e Estudos da Deficiência -----	98
7.6 Produção de informações -----	103
8. Resultados -----	108
8.1 Dos contextos sonhados e dos contextos vividos: a escola -----	109
8.1.1 <i>Natureza, ruralidade, escola e deficiência</i> -----	115
8.1.2 <i>Contexto pedagógico da escola</i> -----	118
8.1.3 <i>A chegada de L. na escola</i> -----	122
8.1.4 <i>Ana Gatázio, performance, educação e deficiência</i> -----	127
8.2 <i>Outros contextos de pesquisa e vivência</i> -----	132
8.3 As entrevistas autobiográficas -----	140
8.3.1 <i>Primeira entrevista</i> -----	140
8.3.2 <i>Segunda entrevista</i> -----	155
8.4 Escritas de si: memória, infância e trabalho -----	163
9. Discussão -----	175
9.1 A infância na escola: primeiras concepções de si e da deficiência -----	177
9.2 A vida adulta na escola: trabalho, educação e transformação das concepções da deficiência e de si. -----	184
9.3 A escola reescrita: o papel dos sujeitos com deficiência -----	190
10. Considerações Finais -----	199
Referências -----	204

Introdução

O presente trabalho ergue-se por cissuras: entre o pessoal e o coletivo, o biográfico e o político, o singular e o universal. Nasce de manifestação aberta de minha história, de meus processos de subjetivação e ao mesmo tempo dos ecos de um tempo e de um lugar. É pesquisa que luta pela legitimidade das narrativas de vida como possibilidade metodológica na ciência psicológica, pois entendemos que os caminhos epistemológicos são também escolhas políticas [como nos alerta Valsiner (2012) sobre os constritores sociopolíticos na produção de conhecimento]. Narrativas de vida que expressam a vivência em sujeitos não-hegemônicos, as tensões e lutas do campo periférico, ao mesmo tempo em que abrimos caminho para que a hegemonia seja subvertida, chacoalhada, ridicularizada. Inicialmente me apresento como psicólogo por formação e pessoa com deficiência por nascimento, mas penso que a condição da deficiência foi (e ainda é) processo de construção identitária, de batalhas e regozijos subjetivos perenes.

As inquietações que provocaram a presente pesquisa se deram na escola como ambiente de trabalho, produção criativa, afetos e encantamentos. Atuo há nove anos na área da educação em dois espaços distintos: em uma escola rural privada, na condição de psicólogo escolar, e no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), na condição de servidor público e pesquisador. O dia a dia na escola me leva, em vários momentos, a refletir sobre as violências historicamente perpetradas nesses espaços e as contradições desta instituição, mas ao mesmo tempo me trazem o imperativo ético de buscar caminhos para uma efetiva cultura de paz, democracia e inclusão. Minha relação com a escola é atualizada cotidianamente e minhas memórias de infância invadem o fluxo do pensamento ao longo do dia diversas vezes. Sinto que minhas memórias infantis de violência e exclusão na escola me pressionam a ações de inclusão e construção de autonomia para as crianças com deficiência com quem atuo.

Diversidade é um dos eixos políticos da escola em que trabalho, o que faz com que não apenas a educação inclusiva seja um compromisso, mas que a constituição do corpo docente, coordenação e equipe de apoio tenha a participação de pessoas pretas, com deficiência, LGBTQIA+, ou que de alguma forma representem identidades não-hegemônicas. A pluralidade na composição da equipe permite discussões no campo educacional, íntimo e político que reinterpretem a escola e seu lugar na sociedade, assim como os processos subjetivos envolvidos no *ser-aí* de quem escolhe estar em um espaço escolar e trabalhar com a infância e com a adolescência.

Os desafios nos processos de inclusão e os enfrentamentos ao capacitismo¹ estrutural, assim como os diálogos com minha companheira e com uma colega educadora, artista e pessoa com deficiência, me provocaram a pensar sobre a história de vida dos educadores com deficiência, suas vivências na escola quando crianças, suas representações sobre o espaço escolar, papel da educação, e suas escolhas formativas e profissionais. Que sentidos atravessam esse retorno à escola? Me parecia que a instituição escolar recebia uma nova chance na trajetória de vida desses sujeitos. Novas possibilidades de escrita desse espaço, de atribuição outra de sentidos e afetos ao mesmo tempo em que os próprios sujeitos revolvem suas histórias e seus padrões afetivos, desfiavam os caminhos de seus desejos e produzem novos devires.

Ao contar minhas memórias escolares, a deficiência surge como elemento fundamental. Arremedos, perguntas ofensivas, ameaças, olhares curiosos, todas estas situações preenchiam minha infância na escola. Várias destas situações ocorriam sob o olhar condescendente dos professores, que pareciam naturalizar aqueles episódios: ‘Criança é assim mesmo’. Esta rotina de violências fazia parte também da infância das outras pessoas com deficiência com quem eu dialogava. Então, por que voltar à escola?

¹ Capacitismo é o sistema de opressão que hierarquiza corpos e mentes a partir de padrões de normalidade, produtividade e utilidade no contexto capitalista, desvalorizando e marginalizando pessoas com deficiência. Baseado na ideia de um corpo “ideal”, esse sistema sustenta discriminações, exclusões e violências contra pessoas com deficiência (Guerra, 2021).

Resgatei meus estudos foucaultianos e especialmente a ideia de *escrita de si*, do quanto forjamos e contamos nossa vida a partir de referenciais estéticos. Fazemos da vida nossa obra de arte pessoal, enxergando beleza em nosso compromisso ético cotidiano.

A ideia de beleza, por sua vez, me trouxe à mente os escritos de Paulo Freire, que destaca a escola enquanto lugar de reescrita do mundo. É lugar onde se compreende que o futuro de nossa sociedade não está dado, que os caminhos não são inevitáveis, e que a prática educativa alimenta as reflexões sobre as contradições do mundo, abre caminhos para o futuro como novidade, ruptura, possibilidade e não como reprodução de padrões passados (Freire, 2015).

É ainda Paulo Freire que nos ajuda a lembrar que ética e estética precisam caminhar de mãos dadas no processo pedagógico (Freire, 2002). Nos lembra ainda que a beleza é disputada politicamente, que devemos lutar para que a hegemonia não apague a beleza de nossos discursos, de nossa história e de nossos corpos. Então, voltar à escola, apesar de toda a violência que este espaço representou em nossas vivências infantis, é uma oportunidade de reescrita, de trazer o espírito de uma educação inclusiva freiriana.

O objetivo da presente pesquisa é de compreender sentidos, tensões, afetos e contradições vivenciados por pessoas com deficiência que atuam ou atuaram profissionalmente no âmbito escolar e o papel que assumiram na transformação deste espaço e o quanto foram transformadas por ele. Eu e minha colega educadora, pessoa com deficiência, somos os sujeitos-participantes da pesquisa. Analisaremos as narrativas de vida dos participantes, assim como o conjunto de artefatos culturais relevantes, como diários pessoais, registros do cotidiano escolar e fotografias. As entrevistas narrativas (auto)biográficas permitiram compreender de forma mais sistematizada a história de vida de minha colega educadora. Além dos materiais biográficos, analisaremos algumas das documentações da escola onde se deu a pesquisa, como projeto pedagógico, atas de reunião, fichas de trabalho e cartas.

Compreendemos que as bases teóricas de uma pesquisa são as vigas de sustentação da proposta ao mesmo tempo em que qualificam as inquietações iniciais do pesquisador e rascunham os rumos do processo de produção de conhecimento. Tomamos inicialmente como referência os Estudos da Deficiência, que sistematizam de forma crítica a história das perspectivas a respeito da deficiência, propõem um fazer científico politicamente comprometido e criam caminhos para a pluralidade de devires das pessoas com deficiência. Assumimos que os Estudos da Deficiência, por serem predominantemente produções do Reino Unido e Estados Unidos, apresentam limites importantes. Por isso, traremos os estudos decoloniais como ferramenta de ampliação teórica e de reposicionamento destas reflexões a partir do Sul Global.

Abordaremos ainda a perspectiva da educação inclusiva como saber, política, princípio ético e marco legal fundamental para as pessoas com deficiência. Na reflexão a respeito da inclusão, nos apoiaremos nas categorias trazidas nas seções teóricas anteriores, como as implicações das diferentes perspectivas da deficiência, as políticas de normalidade e os atravessamentos de classe e raça/cor nos processos diagnósticos e de atendimentos pedagógicos especializados.

O contexto de pesquisa e a filiação à teoria Histórico-Cultural trouxe a relevância de trazermos algumas reflexões sobre o trabalho como categoria. Nesse capítulo, fazemos um percurso histórico das relações de trabalho no Brasil e sua relação com as questões coloniais. Abordamos ainda a questão da deficiência no mundo do trabalho e sobre como o trabalho pode se constituir como ferramenta de transformação social e de si.

Em seguida nos aproximaremos da perspectiva da Psicologia histórico-cultural como momento teórico-epistemológico de abertura para os caminhos metodológicos a serem traçados, assim como possibilidade de compreensão da expressão da subjetividade como canal

de investigação das dinâmicas sociais e históricas relacionadas às questões da deficiência e da educação.

No momento de planejamento metodológico apresentamos os princípios da ciência idiográfica, conforme descrito por Valsiner (2012) e da Epistemologia Qualitativa, proposta por González Rey (2003; 2005). Apresentaremos ainda as bases teórico-metodológicas das narrativas de si como possibilidade de produção de conhecimento no campo da Psicologia, da Educação, e dos Estudos da Deficiência.

Nos resultados nos distanciamos dos modelos hegemônicos de produção de conhecimento, e construímos as informações centrais articuladas às histórias de vida dos participantes. O contexto de pesquisa não é meramente descrito, mas narrado. Ele é personagem da pesquisa, de alguma forma. Afetos e concepções de si já emergem desde esse momento inicial da seção. Em seguida, narramos a história de aproximação entre os participantes da pesquisa, sobre como a relação de confiança e parceria se construiu. As passagens mais importantes das entrevistas narrativas são apresentadas em seguida, com foco nas memórias de infância da participante e sua relação com o espaço escolar, seja como criança, seja como trabalhadora adulta. Por fim apresentamos as informações coletadas a partir de meus diários pessoais, registros de trabalho e poesia. A escrita de si se apresenta a todo o momento nos resultados, fazendo com que essas informações sejam atravessadas por afetos e sentidos diversos.

A discussão se dá na articulação entre os resultados, e o aporte metodológico, com constante resgate das categorias levantadas nos capítulos teóricos da tese. Nas reflexões finais da pesquisa, a esperança e a transformação se apresentam como elementos centrais. A escola resgata seu lugar de produção de utopias políticas e ao mesmo tempo se torna ferramenta de ressignificação da deficiência e da própria concepção de si dos sujeitos.

Ao longo da escrita da tese, diversos assuntos extremamente interessantes foram levantados, mas não puderam ser aprofundados. Nesse sentido, nas considerações finais trazemos temas a serem estudados futuramente no campo dos Estudos da Deficiência e da Educação. Elevamos ainda a importância das narrativas de vida como produtoras de futuros e de laços comunitários, assim como da esperança como elemento central da revolução em direção a uma educação mais democrática e plural.

Aporte Teórico

1 A deficiência como categoria social, histórica e subjetiva:

O corpo que performa não normativamente. É retomando termos que utilizei em minha dissertação de mestrado que introduzo esta seção. Corpos que escapam às expectativas, que frustram o modo de produção capitalista, que atraem olhares, comentários e afetam de forma única aqueles que cruzam seu caminho. Nós, pessoas com deficiência, conduzimos e narramos esses corpos; criamos sentidos para estes corpos; contamos histórias sobre e com estes corpos. Ao mesmo tempo em que atravessamos nossas memórias pessoais, relatamos também o mundo. Assim, falar de nossa história é falar do mundo que ora nos acolhe, ora nos expurga.

Na presente seção nos aprofundaremos na categoria da deficiência. Primeiramente, faremos uma contextualização mais ampla a respeito da deficiência, incluindo uma análise de suas concepções históricas. Em seguida traremos alguns conceitos centrais dos estudos decoloniais para que, em seguida, tracemos algumas reflexões sobre a deficiência no âmbito do Sul Global, tendo as categorias de raça e gênero em consideração juntamente com a deficiência. Esta seção oferecerá as bases para as reflexões críticas a respeito da inclusão escolar, trabalhada no capítulo seguinte.

Zerega e Román (2020) exploram a ideia de corpo como elemento de subjetivação, onde as forças que compõem o mundo se inscrevem. As marcas de um corpo contam não

apenas as forças políticas de um tempo, mas também as resistências que este corpo impõe. Essas resistências marcam uma mudança na compreensão de uma categoria central deste trabalho, visto que o corpo não é mera tábula em que se inserem as marcas de forças externas, mas também (e principalmente) é o território de lutas, resistências, ressignificações, reinvenções e criatividade.

1.1 As concepções sobre a deficiência ao longo do tempo

As diferentes concepções a respeito da deficiência refletem os momentos históricos em que emergiram e se fortaleceram. Estas perspectivas ecoam na constituição íntima dos sujeitos com deficiência, participando dos contornos de seus processos subjetivos. Podemos dizer ainda que estas concepções não possuem uma localização precisa no tempo, mas reverberam e se atualizam cotidianamente.

O estudo dessas perspectivas da deficiência se apresenta como ferramenta primordial para a compreensão da experiência dos sujeitos com e sem deficiência na contemporaneidade. Assim como o estudo das questões raciais não se circunscreve à vivência da pessoa negra, mas a todo um maquinário que se estrutura sobre a ideia de raça, os estudos da deficiência não dizem respeito apenas à pessoa com deficiência, mas a uma dinâmica social ampla e complexa em que a deficiência é elemento constituinte de imaginários, medos, discursos e imagens da sociedade como um todo.

Desta forma, iniciaremos tal discussão a partir da perspectiva religiosa a respeito da deficiência, que se apresenta em grande parte dos artigos e etapas teóricas dos estudos visitados como a perspectiva católica da deficiência. Poucos são os trabalhos que se aprofundam em leituras de religiões de matriz africana ou dos povos originários a respeito da deficiência. Considerando que as experiências religiosas amparadas por cosmopercepções outras (que não

a católica) apresentam caminhos de significação muito diversos e plurais a respeito da deficiência, escolhemos, por ora, destacar a crítica à perspectiva católica.

Em seguida abordaremos a perspectiva biomédica (ou apenas médica) da deficiência. No campo dos Estudos da Deficiência, esta é a perspectiva mais abordada, analisada e criticada. A persistente força desta perspectiva, assim como suas manifestações capilarizadas em todo o sistema social, faz com que haja um constante esforço por deflagrar tais redes de poder, assim como buscar sua superação.

Traremos na sequência a perspectiva social da deficiência, que se apresenta como uma ferramenta importante não apenas de contestação das perspectivas católicas e médicas, mas como um momento de alargamento de possibilidades políticas e subjetivas para as pessoas com deficiência.

Realizado o aporte a respeito das perspectivas religiosa, biomédica e social, apresentaremos na seção seguinte as perspectivas decoloniais a respeito da deficiência, em que apresentaremos categorias conceituais básicas de tal pensamento, assim como deflagraremos as estruturas coloniais que marcam os sentidos vinculados à deficiência. Compreendemos que o campo da decolonialidade é um território ainda a ser *aleijado* (Gavério, 2015), ou seja, politicamente tocado pelos Estudos da Deficiência.

1.1.1 A perspectiva católica da deficiência

Para o início da discussão proposta nesta sessão, vale elucidar a escolha do termo ‘perspectiva católica da deficiência’ ao invés do termo ‘perspectiva religiosa da deficiência’, como já tão reconhecido e utilizado nos Estudos da Deficiência. Consideramos que o uso do termo ‘religioso’ nos vários textos de referência resgata concepções oriundas do catolicismo em seus diferentes momentos históricos. O uso indiscriminado do termo ‘perspectiva religiosa’ homogeneiza as diversas cosmopercepções, perspectivas de espírito, divindade, misticismo,

rito ou liturgia produzidas pela pluralidade da cultura humana. Os sentidos e espaços sociais das pessoas com deficiência na sociedade Maia, por exemplo, intimamente vinculados com sua organização política e espiritual, nada guardam de relação com as concepções católicas que historicamente configuram a vida na Europa e marcaram a história colonial das Américas e do Continente Africano (Campos, 2015). Desta forma, optamos por deflagrar o papel da perspectiva católica de normatização social, que tanto ecoa nas concepções de deficiência do mundo contemporâneo.

A leitura católica a respeito das deficiências (ampliando-se o escopo da categoria ‘deficiência’ para o campo da loucura, inclusive) tem guiado, há tempos, as representações sociais da deficiência. Nessa perspectiva a deficiência é tida como castigo, carma ou justiça divina, em que o sujeito ‘sofre’ as consequências por algum pecado ou equívoco moral cometido nessa vida/existência ou em outras. Ao mesmo tempo, a religião alimentou discursos em que a deficiência é lida como uma marca do sagrado, um sinal de pureza da alma. Nessa perspectiva, sagrado e profano se mesclam no desenho simbólico da deficiência. Os sujeitos com as marcas do sagrado/profano têm seus aspectos espirituais ressaltados, distanciando-os do restante da humanidade. Assim, sob a bruma da religiosidade, os sujeitos com deficiência são desumanizados e retirados do campo social de direitos, deveres, regras, relações, afetos e sexualidade. (Valle & Connor, 2019, Soares & Araújo, 2021).

Ainda no contexto católico, as pessoas com deficiência eram absorvidas pelas instituições de caridade vinculadas principalmente à Igreja Católica ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX. Isolados nessas instituições, seus devires, desejos e angústias eram apagados sob o pretexto do cuidado ou mesmo de redenção ou purificação. Anulados enquanto seres humanos, tornam-se objetos da caridade, alvo de um ‘cuidado’ que os expunha às mais diversas violências, abusos e torturas (Soares & Araújo, 2021).

Temos na literatura uma série de personagens com deficiência que reforçam o lugar simbólico de sagrado ou angelical, ao mesmo tempo em que os inserem como fardos para suas famílias. Petro (2016) resgata o personagem ‘Pequeno Tim’, de Charles Dickens, em *Um Conto de Natal*. Na narrativa destacam-se a proximidade da morte do personagem, assim como sua docilidade, fragilidade e a descrição detalhada de sua deficiência, com o objetivo de mobilizar a comiseração do leitor. Ao fim da história, o otimismo do Pequeno Tim comove um personagem rico e avarento, que faz uma doação para a família da criança.

A percepção da deficiência como um fardo ou como uma tragédia pessoal levam, no contexto religioso, à pergunta ‘por que isso aconteceu comigo?’ Esta pergunta traz em si mesma a ideia da deficiência como uma arma punitiva divina e/ou um meio de evolução espiritual, uma missão (Petro, 2016).

A deficiência possuía para a devoção católica o duplo lugar de fruto de um pecado e ao mesmo tempo uma oportunidade de redenção. Novamente a imagem do Pequeno Tim toca nas representações católicas do chamado ‘bom deficiente’. Esta é a figura que, constituída não apenas por uma deficiência, mas também pela dor, decide sofrer alegremente como forma de redimir-se com Deus e ao mesmo tempo de servir como ponte com o divino para outras pessoas (Petro, 2016). Os ‘heróis de alma’ instituídos pela cultura católica foram os predecessores do que hoje chamamos de ‘pornografia motivacional’². Ou seja, para os sujeitos sem deficiência, assistir alguém que é excluído, que sofre por conta da deficiência, e mesmo assim vive alegremente, torna-se um trampolim motivacional para reposicionar seus próprios sofrimentos. A dor da pessoa com deficiência é transformada em produto e vendida como espécie de analgésico das dores morais das pessoas sem deficiência.

² De acordo com Navone (2018), o termo “pornografia motivacional” ou “Pornografia inspiracional”, foi divulgado pela comediantes, jornalista e ativista Stella Young (1982-2014), representando o fenômeno em que as imagens de pessoas com deficiência são utilizadas, de forma objetificada, para aliviar sofrimentos morais e angústias de pessoas sem deficiência.

Petro (2016) menciona alguns autores dos estudos religiosos contemporâneos que buscam reposicionar as pessoas com deficiência no campo do catolicismo e ressignificar a religião para esta população. Os autores mencionados recorrem à imagem de Jesus Cristo como um homem com deficiência que representa o sagrado. Mesmo com o objetivo de oferecer alguma remissão ao grupo social das pessoas com deficiência, os autores seguem utilizando das mesmas categorias morais para representar a deficiência.

Vemos então que a cultura católica estabelece parâmetros morais absolutamente arraigados nas sociedades ocidentais, tendo a deficiência em lugares simbólicos muito bem definidos e que têm sido usados nos novos processos de objetificação das pessoas com deficiência no mundo contemporâneo.

No contexto brasileiro, as Santas Casas de Misericórdia, hospitais vinculados à Igreja Católica, foram a ponte para a entrada do saber e da prática médica no campo da cura/reabilitação das pessoas com deficiência. Esta situação ilustra um processo de transição entre concepções, em que ambas coexistiam e mesmo se fertilizavam mutuamente (Soares & Araújo, 2021).

1.1.2 A perspectiva biomédica da deficiência

A concepção médica da deficiência ganha hegemonia ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX, sendo atualmente o saber que subsidia uma série de normas e processos sociais, como acesso a determinados direitos ou balizas nos processos penais. Esta concepção enfatiza os elementos anátomo-fisiológicos da deficiência, concebendo-a como um ‘problema’ de cunho individual, uma doença ou distúrbio que necessita ser curado ou tratado. A ênfase se dá na falha, na ausência de funções, sentidos, membros ou movimentos. A perspectiva médica compreende seu saber como objetivo, que descreve fenômenos biológicos naturais e, portanto, universais, desprezando os aspectos sociais, culturais, históricos ou políticos no processo de

diagnóstico e definição de tratamento. O saber médico funda-se na ideia de corpo-máquina (Pinto, 2015; Petro, 2016).

A concepção médica da deficiência tem suas raízes, portanto, nos argumentos de uma ciência positivista, que compreende a produção de conhecimento sobre o mundo como processo objetivo e universal. Apesar de alegar um conhecimento universal e absoluto, o modelo médico tem como efeito um conjunto de saberes a respeito do corpo, produzindo, em última instância, sentidos socialmente compartilhados sobre este corpo, que reverberam na própria constituição psíquica dos sujeitos (Petro, 2016).

Raad e Tunes (2011), discutem a deficiência como iatrogênese social e estrutural, ou seja, um efeito de uma ação médica, especificamente do processo diagnóstico. Tal processo, que localiza os sujeitos no território da anormalidade, segrega essa pessoa de suas possibilidades socioculturais plenas; ela é automaticamente empurrada a um contexto de intervenções compulsórias (sob o argumento da saúde e do bem-estar), que incluem cirurgias, terapêuticas, consultas, avaliações neuropsicológicas, psicopedagógicas, dentre tantas outras. O saber médico (que não é necessariamente exercido por um médico, mas por alguém que se apropria desse saber e o utiliza no exercício de poder) atua como ferramenta de controle, retirando a agência do sujeito com deficiência com relação aos seus processos de saúde. O prognóstico médico, embutido no processo diagnóstico, aponta todas as limitações do sujeito com deficiência; é o médico quem diz o que ele/ela será ou não capaz de fazer. Os prognósticos e estatísticas médicas, como sentenças, estreitam o horizonte de vida e o campo de possibilidades das pessoas com deficiência, fazendo com que o processo de construção de autonomia desses sujeitos seja profundamente prejudicado.

O aparato diagnóstico-prognóstico se apresenta como uma profecia autorrealizadora, em que o sujeito com deficiência se afasta das possíveis vivências culturais diversas, das produções e experiências coletivas, sendo inserido no contexto médico-hospitalar, que atuará

com o objetivo de ajustar este sujeito à normalidade, de reabilitá-lo a qualquer custo. Médico, família e tutores passam a tomar as decisões em nome da própria pessoa, objetivando o tratamento, a cura e a reabilitação. Assim, a deficiência passa a ser vista antes do sujeito (Raad & Tunes, 2011).

O saber médico, impulsionado pelo positivismo científico e sua articulação com as ferramentas de normatização social, se apresenta ainda como importante catalisador na consolidação do modo de produção capitalista. A Medicina ocupa-se, em grande parte, de garantir a ‘funcionalidade’ dos corpos, para que possam seguir oferecendo sua mão de obra ao complexo industrial-burocrático. O corpo produtivo deveria ser garantido pela Medicina diante da necessidade de lucro do detentor dos meios de produção. Ao mesmo tempo em que ao médico cabia a cura, o tratamento e a produtividade dos corpos, cabia a ele também a classificação dos sujeitos enquanto aptos ou inaptos ao trabalho. Esta classificação, homologada pelo saber médico, criou legiões de sujeitos considerados inválidos, incapazes para o trabalho. (Gavério, 2015; Petro, 2016; Guerra, 2021).

Ciência médica e Estado cooperaram com o objetivo de classificação e disciplinarização de corpos em função de um sistema produtivo baseado no acúmulo de capital. As instituições modernas que compunham o Estado se apresentavam como instrumentos de racionalização de diversos âmbitos da vida em função da produtividade para o trabalho. Corpos e paixões eram disciplinados visando a criação de vínculos e compromissos sociais mediados pelo trabalho produtivo. Sob a ameaça da exclusão (que se funde à ideia de improdutividade, incapacidade), os sujeitos, esquadrihados pela Medicina e pelas tecnologias sociais, submetiam-se às normas que organizavam o Estado e suas instituições (Campos, 2015).

A Medicina, ao estabelecer parâmetros de classificação e normalidade, estabelece hierarquias sociais fundadas sob o argumento da diferença biológica. O poder médico, além de alcançar as grandes estruturas sociais e fortalecer o modo de produção capitalista, se capilariza,

se entranha nas mínimas estruturas sociais, de forma a estabelecer suas regras de organização e funcionamento. Família e escola passam a ser *locus* da investigação e intervenção médica, que estabelece ‘boas práticas’ para as relações parentais, para o sexo, para o matrimônio, assim como para a organização das salas de aula e distribuição dos estudantes. Desta forma, o poder médico se torna um regulador moral da sociedade (Raad & Tunes, 2011).

O imaginário de civilização e cidadania é desenhado a partir de ações disciplinadoras das instituições que compõem e orbitam o Estado liberal. Liberdade e ordem exigem uma supressão dos instintos, dos desejos, da espontaneidade, assim como o controle das diferenças. Para o caso das pessoas com deficiência, a instituição médica assume esse papel disciplinador por meio da construção da dependência dos medicamentos, do próprio médico ou de procedimentos específicos. O aprisionamento/reclusão em instituições de tratamento, sob administração do saber médico, se apresentava ao mesmo tempo como cuidado e ameaça. Essas estratégias de controle, ao mesmo tempo benevolentes e violentas, fazem da instituição médica a grande normatizadora dos aspectos concretos (como acesso à escola, ao mundo do trabalho ou internação em hospitais e centros de reabilitação), afetivos e subjetivos das vidas das pessoas com deficiência. Assim, os parâmetros de inclusão/exclusão seguem sendo ditados pelo complexo composto pelo saber médico-capitalismo (Campos, 2015).

Engrenagem central dos mecanismos de racionalização da sociedade e fiadora do sistema produtivo capitalista, a Medicina, com sua curiosidade moralmente legitimada, cria nichos para mercantilização das deficiências: pessoas com deficiência, doenças ou condições raras, passavam a ser objeto da Teratologia Humana³. A curiosidade científica, que esquadrihava, testava, experimentava e intervinha no corpo do sujeito com deficiência,

³ A definição de Teratologia abarca desde o estudo de anomalias biológicas até o estudo das ‘monstruosidades’ (conforme Dicionário Priberam da Língua Portuguesa). A origem da palavra ‘Teratologia’ vem do radical grego ‘*teras*’, que significa ‘sinal enviado pelos deuses’. Assim, a ciência médica mantém fincada suas raízes com o mítico ao estabelecer suas terminologias.

alimentava o consumo de fotografias, apresentações e demonstrações das ‘anomalias humanas’. O sujeito com deficiência, despossuído de si e de seu próprio corpo, se tornava alvo das lentes de fotógrafos curiosos, que se beneficiavam também da curiosidade de seus clientes, que poderiam ser estudantes de Medicina ou simplesmente um público desejoso por avaliar os limites da humanidade/monstruosidade (Campos, 2015).

A partir dos elementos expostos, conseguimos perceber que as concepções religiosas e médicas, apesar de possuírem fundamentos distintos, operam de forma semelhante na constituição subjetiva dos sujeitos com deficiência. Ao longo da história, ambas as perspectivas fundaram e refundaram mecanismos concretos de exclusão, isolamento e invisibilidade das pessoas com alguma deficiência ou localizadas no campo da ‘anormalidade’. Sob os signos da demonização, da santificação, das categorias diagnósticas ou da invalidez, a possibilidade de autodeterminação era extirpada dos sujeitos com deficiência.

1.1.3 O modelo social da deficiência

A indignação e o sofrimento causado pelo maquinário de exclusão contra as pessoas com deficiência não frearam, no entanto, os movimentos e as reviravoltas da sociedade. Os coletivos formados por pessoas com deficiência começaram a ganhar força, especialmente nos anos 1970 em países como a Inglaterra e EUA, assumindo o protagonismo na determinação de suas necessidades e reivindicações. Assim, os grupos de pais e cuidadores perdem paulatinamente a hegemonia, marcando um momento de conquista de autodeterminação política para as pessoas com deficiência (Shakespeare, 2006).

O termo ‘modelo social da deficiência’ foi oficialmente utilizado pela primeira vez em 1983, por Mike Oliver, um dos colaboradores do coletivo britânico Union of Physically Impaired Against Segregation (UPIAS). Este coletivo foi criado entre os anos de 1971 e 1974, a partir dos trabalhos de Paul Hunt e Vic Finkelstein. Hunt (que era residente da Lee Court

Cheshire Home, uma instituição de assistência e cuidado para pessoas com deficiência) publicou em 1971, no jornal *The Guardian*, um texto sobre a necessidade de criação de grupos de pessoas com deficiência que residiam em instituições. Finkelstein era um psicólogo Sul Africano exilado na Inglaterra em 1968 por conta de sua participação em movimentos anti-apartheid e em favor das pessoas com deficiência. O UPIAS possuía inspiração marxista e se apresentava como crítico ao liberalismo e suas consequências nefastas para as Pessoas com Deficiência (Shakespeare, 2006).

De acordo com as definições do UPIAS, o modelo social da deficiência se apoia na distinção entre ‘lesão’ e ‘deficiência’. O primeiro consiste no elemento anátomo-fisiológico, individual, enquanto o segundo consiste no aspecto social, público, que confere sentidos culturalmente compartilhados a respeito da lesão, criando os sistemas de exclusão e opressão contra os sujeitos lidos enquanto pessoas com deficiência. A distinção entre lesão e deficiência se assemelha àquela proposta pelos estudos feministas⁴, em que o sexo é compreendido como o marcador físico e o gênero o aspecto sociocultural das experiências gendradas dos sujeitos. (Shakespeare, 2006).

Ainda de acordo com Shakespeare (2006), o modelo social impacta três eixos fundamentais ao serem consideradas as questões da deficiência: aspecto político, aspectos práticos/instrumentais e aspectos psicológicos. No aspecto político, o modelo permite que se tenha uma agenda para as transformações sociais desejadas, além de estabelecer parâmetros para alianças e rompimentos. É eficaz no aspecto prático/instrumental porque estabelece a sociedade enquanto responsável pelas mudanças, e não os sujeitos com deficiência; as barreiras produzidas socialmente precisam ser derrubadas; são estabelecidos objetivos, estratégias e ferramentas para o movimento social. Com relação ao aspecto psicológico, é importante

⁴ Compreendemos que as perspectivas feministas são plurais, e apresentam perfis teórico-epistemológicos e políticos vários. No presente projeto não nos aprofundaremos nas perspectivas feministas específicas, visto a exaustiva investigação teórica que isso implicaria, além de arriscarmos um desvio no tema central do trabalho.

sublinhar que a baixa autoestima e desqualificação de si são barreiras subjetivas importantes que atrapalham o processo de participação social das pessoas com deficiência; a abordagem social retira este fardo dos sujeitos, evidenciando a responsabilidade da sociedade.

A partir do modelo social foi possível a articulação com os estudos emancipatórios da deficiência (Martins et. al, 2012), que consistem em visão crítica que desnaturaliza as hierarquias sociais e estabelece a pesquisa científica sobre bases éticas e políticas comprometidas com a ampliação de possibilidades para os sujeitos com deficiência. Busca compreender e enfraquecer os mecanismos e estruturas sociais que excluem e oprimem as pessoas com deficiência, além de ressignificar as representações sociais hegemônicas a respeito da deficiência, em especial aquelas calcadas no saber biomédico e na hegemonia da normalidade.

O modelo social da deficiência representou um rompimento paradigmático, criando campos subjetivos potenciais para as pessoas com deficiência, além de abrir caminhos para a compreensão da deficiência no campo dos direitos humanos. No entanto, tal modelo possui limites e vem sofrendo críticas importantes desde suas primeiras manifestações na década de 1970. Primeiramente, o modelo proposto pelo UPIAS advém de homens brancos com lesões medulares oriundos de um país imperialista. Esta origem aponta a estreiteza da visão de mundo tão reverberada. Assim, ignoram-se as experiências das mulheres, de toda a população não branca ou oriundas de países periféricos, além de todos os outros tipos de deficiência ignorados no processo, como as pessoas no espectro autista, com doenças degenerativas, etc. (Shakespeare, 2006; Pinto, 2015; Lima, 2021).

Outro aspecto importante nas críticas dirigidas ao modelo social é que as experiências individuais dos sujeitos com deficiência perdem legitimidade, ou seja, o aspecto social da deficiência invisibiliza as nuances das vivências privadas e subjetivas das pessoas. Assim, a crítica feminista ao modelo social reforça a ideia de que ‘o pessoal é político’, ou seja, que as

histórias de vida e os sentidos pessoais são fundamentais para que se produza um campo político mais profundo e complexo (Pinto, 2015).

A perspectiva feminista, a partir dos estudos de Butler (2007) e Haraway, Kunzru, & TaDeu (2000) permite uma crítica sobre o modelo social a partir da dicotomização entre lesão (*impairment*) e deficiência (*disability*). Estas autoras nos permitem compreender que, de mesma forma como sexo e gênero não são categorias dicotomizadas, descoladas, lesão e deficiência também não o são: os sentidos sociais ressignificam e constroem os corpos, e não se apresentam como uma mera camada secundária aos elementos médicos ou biológicos (Haraway, 2000; Shakespeare, 2006; Pinto, 2015).

A intersecção com os estudos de gênero fundou os caminhos da chamada segunda geração dos Estudos da Deficiência, em que são abertas discussões a respeito dos efeitos socioculturais dos papéis de gênero, envolvendo as questões do cuidado, dos direitos sexuais e reprodutivos. Fenômenos como a infantilização da mulher com deficiência e a desqualificação de suas capacidades de cuidado apontam o entrecruzamento de diferentes sistemas de opressão que operam sobre as mulheres com deficiência. Tais fenômenos atuam na aniquilação de diversas possibilidades de experiências, assim como na negação de acesso a informações sobre autocuidado, sexualidade e saúde reprodutiva, levando esse grupo social a uma situação de vulnerabilidade agravada (Gesser, et. al, 2014)

Considerando o conjunto de críticas ao modelo social, mas sem ignorar suas importantes contribuições, Shakespeare (2006) é um dos autores que propõem um modelo interacionista. Este modelo defende que não se ignore que as lesões trazem dificuldades reais e concretas às pessoas com deficiência. Leva em consideração as experiências pessoais, por vezes envolvendo dores crônicas ou a morte prematura. Assim, as barreiras sociais se mostram tão importantes quanto as vivências reais a partir dos corpos dos sujeitos.

2 Deficiência e Perspectivas Decoloniais

*Se a dona se banhou
Eu não estava lá
Por Deus Nosso Senhor
Eu não olhei Sinhá
Estava lá na roça
Sou de olhar ninguém
Não tenho mais cobiça
Nem enxergo bem*

*Para que me pôr no tronco
Para que me aleijar
Eu juro a vosmecê
Que nunca vi Sinhá
Por que me faz tão mal
Com olhos tão azuis
Me benzo com o sinal
Da santa cruz*

*Eu só cheguei no açude
Atrás da sabiá
Olhava o arvoredor
Eu não olhei Sinhá
Se a dona se despiu
Eu já andava além
Estava na moenda
Estava para Xerém*

*Para que talhar meu corpo
Eu não olhei Sinhá*

*Para que que vosmincê
 Meus olhos vai furar
 Eu choro em iorubá
 Mas oro por Jesus
 Para que que vassuncê
 Me tira a luz*

*E assim vai se encerrar
 O conto de um cantor
 Com voz do pelourinho
 E ares de senhor
 Cantor atormentado
 Herdeiro sarará*

*Do nome e do renome
 De um feroz senhor de engenho
 E das mandingas de um escravo
 Que no engenho enfeitiçou Sinhá*

(Buarque de Hollanda & Bosco, 2011)

A epígrafe desta seção, uma composição de Chico Buarque de Hollanda e João Bosco, sintetiza atravessamentos específicos que moldavam a violência colonial no território brasileiro. A música relata a situação de um homem escravizado acusado de espionar uma mulher branca se banhando. Punição: a “cegueira”, o “aleijamento”. Estão presentes nessa letra tanto a ideia racista de hiperssexualização de pessoas negras, quanto o lugar específico da deficiência no âmbito dos povos atingidos pela violência colonial. Assim, discutir as questões que envolvem os sentidos da deficiência e seus ecos na subjetividade e nas dinâmicas sociais, é necessariamente um exercício decolonial. As histórias individuais se dão na intersecção das categorias de gênero, raça/cor e deficiência. É inescapável, para os autores do Sul global, a reflexão sobre as adversidades do colonialismo nas experiências dos sujeitos.

Ao situarem social e historicamente os sujeitos com deficiência, os estudos decoloniais lançam luz nas políticas de normalidade, ou seja, nas dinâmicas que criaram as barreiras simbólicas que apartaram povos e grupos sociais e sustentaram sistemas de poder, exploração e opressão (Padilla, 2022).

O colonialismo e a colonialidade não devem ser utilizadas como metáforas de um sistema de opressão qualquer ou mero artifício retórico, mas sim na concretude histórica, fundamental para se compreender como se constituem os sujeitos do Sul Global e como a questão da deficiência atravessa aspectos da constituição dos povos (Grech, 2015).

Para que possamos pensar as questões da deficiência em uma perspectiva decolonial, faz-se importante a introdução a categorias fundamentais propostas pelos principais autores desta perspectiva teórica. As categorias centrais para compreendermos o debate decolonial são o conceito de raça e a estrutura triangular da colonialidade, composta pela colonialidade do poder, colonialidade do saber e colonialidade do ser (Castro-Gómez, 2007).

2.1 A noção de raça e a Colonialidade do Poder na América Latina

Os primeiros passos para uma caminhada decolonial se dá com a apresentação de conceitos básicos desta perspectiva. Iniciamos marcando as diferenças entre colonialidade e colonialismo. O primeiro se apresenta como fenômeno histórico mais complexo e persistente, fundado na naturalização de relações de poder a partir de raça, gênero, etnia ou território. A colonialidade enquanto sistema global de poder que opera na contemporaneidade possui suas raízes no período histórico do colonialismo. O colonialismo tem início com o expansionismo marítimo dos países ibéricos e a invasão das américas. Não há, no entanto, um limite temporal definido do colonialismo, visto que diversos territórios vivem ainda sob o jugo de países colonizadores (Maso & Yatim, 2014).

Resgatamos inicialmente a ideia de raça enquanto categoria central para compreendermos as relações de poder que se instituíram no período colonial. De acordo com Quijano (2005), nasce com a América (refere-se à chegada dos espanhóis e portugueses no continente nos séculos XV e XVI) a noção moderna de raça, que separa, a partir de elementos fenotípicos, colonizadores e colonizados. A ideia de raça traz consigo a noção de que existem diferenças biológicas entre colonizados e colonizadores que justificariam tal relação de dominação. Nasce, a partir do choque colonial, as identidades sociais racializadas denominadas: *índios, negros e mestiços*. A partir destas novas identidades sociais surge também a identidade do *branco* enquanto grupo social dominador. Estas novas identidades buscam naturalizar as hierarquias sociais inauguradas com o colonialismo. As hierarquias, naturalizadas a partir do conceito de raça, tornam-se um extenso e massivo sistema de dominação, utilizado para estabelecer formas de controle do trabalho e organização social que se infiltraram no mundo todo.

A classificação de seres-humanos a partir da ideia de raça passa a estabelecer o grau de (des)humanização a qual estaria submetido um determinado grupo social: quanto mais branca a cor da pele, mais próximo da completude humana estaria o sujeito (Maldonado-Torres, 2007).

A partir da ideia de raça se estruturam e se legitimam uma série de violências contra os povos colonizados. Uma dessas violências se expressa na divisão racial do trabalho, estabelecida pela lógica racista europeia e entendida como um dos pilares centrais do edifício colonial. O contexto do trabalho no mundo colonial se dava a partir de uma matriz envolvendo raça e mecanismos de controle, em que os negros eram tomados como mercadorias e forçados ao trabalho escravo, os indígenas eram inseridos na lógica da servidão e apenas brancos europeus exerciam trabalho assalariado. Ao longo do período colonial, algumas lideranças indígenas eram admitidas no contexto de trabalho assalariado, mas a administração colonial seguia como espaço reservado apenas à elite europeia. A divisão racial do trabalho estabelecida

no período colonial possui relação direta com as discrepâncias salariais no mundo contemporâneo, em que não-brancos tendem a receber menores salários pela mesma função (Quijano, 2005).

A dominação colonial da Europa, tendo a ideia de raça como ferramenta, reposicionou as identidades geoculturais de diversas regiões do mundo. Essas identidades passaram a ser incorporadas, significadas, pelos padrões europeus, em que eram impostos tais padrões na produção de conhecimento e na cultura, ao mesmo tempo em que as formas de produção de sentido, saberes, expressões e modos de vida dos povos colonizados eram reprimidos. Esta repressão se deu de forma mais violenta e duradoura na América sob dominação ibérica, tendo sido menor na Ásia. Colonizados foram forçados a aprender parte da cultura dos colonizadores, especialmente no âmbito religioso (Quijano, 2005).

O colonialismo impôs ainda uma temporalidade eurocentrada aos povos colonizados, o que consiste no estabelecimento da história da Europa enquanto padrão. Este processo implicou no apagamento das histórias singulares dos vários povos atingidos pelo colonialismo. A temporalidade colonial eurocentrada vale-se de um discurso evolucionista que desqualifica o arcabouço cultural e histórico dos povos originários, considerando-os primitivos, infantis ou bárbaros, enquanto a Europa é representada como o ápice civilizacional (Quijano, 2005). É na esteira do pensamento evolucionista colonial que obras como ‘O fardo do homem branco’, de Rudyard Kipling (1865-1936), são produzidas. Esta obra, em uma exaltação ao imperialismo britânico, posiciona o homem branco colonizador enquanto aquele que se sacrifica pelo ofício civilizatório ao encontrar os povos colonizados.

As mudanças sociais e históricas que se deram com o colonialismo implicaram em profundas mudanças subjetivas individuais e coletivas para os povos envolvidos. As novas dinâmicas (inter)subjetivas se apresentaram a partir de transformações severas no cotidiano dos sujeitos atingidos pelo colonialismo. Tais transformações envolveram rompimentos,

violências, sequestros, migrações forçadas, estupro, morte e miséria. As investidas europeias e seus rastros de terror e destruição geraram novos padrões de vida, de relacionamento e, por conseguinte, reverberaram na subjetividade dos sujeitos. A própria percepção de tempo e futuro dos povos originários do continente africano e da América se transformam profundamente ao perceberem sua história e a história de seu povo sendo transformadas pela ação direta de um grupo humano (Quijano, 2005).

Os impactos do colonialismo na subjetividade se dão também a partir de quatro instituições sociais, que atuam em interdependência, e são responsáveis por moldar o cotidiano, as relações e a vida afetiva dos sujeitos em diferentes âmbitos. São elas: a família burguesa, a empresa capitalista, o Estado-nação e o eurocentrismo. A família burguesa estabelece regras de comportamento baseada no patriarcado, normatizando papéis de gênero tanto na esfera privada quanto na pública. A empresa capitalista atua no campo do controle de trabalho, recursos, produtos e consumo. O Estado-nação molda o aparato jurídico-social, além de buscar criar o sentimento de identidade nacional. Por fim, o eurocentrismo atua na intersubjetividade, consolidando a ideia da superioridade natural europeia (Quijano, 2005).

Todo o complexo que se ergueu a partir da noção de raça, assim como as instituições que asseguravam a hegemonia europeia sobre os povos colonizados, se apresentam como materialização da colonialidade do poder (Quijano, 2005).

2.2 A Colonialidade do Saber

O silenciamento dos saberes dos povos originários das américas e do continente africano e a imposição das perspectivas de mundo europeias marcam o chamado epistemicídio ocorrido no período colonial. O sistema de poder que subalternizou os povos a partir da ideia de raça, se estendeu para os saberes e devires desses povos. A perspectiva europeia de

conhecimento e ciência impôs-se como único saber válido, relegando todos os demais a saberes ingênuos, irrelevantes ou oriundos de pensamentos mágicos (Martins & Moita, 2018).

Castro-Gómez (2007), ao discutir o papel das universidades na reprodução da hegemonia dos saberes produzidos na Europa, se aprofunda na categoria de colonialidade do saber, fazendo uma breve genealogia da racionalidade europeia na produção de conhecimento. De acordo com o autor, os séculos XV, XVI e XVII marcam uma mudança importante na forma como o ser humano produz e se relaciona com o conhecimento. Durante a constituição do sistema mundo capitalista e o expansionismo europeu, as visões orgânicas de mundo, em que ser humano e natureza se veem como unidos, dão lugar à ideia de objetividade enquanto requisito para a produção de conhecimento válido. Esta perspectiva, fortalecida a partir da obra de Descartes, estabelece que o conhecimento só pode ser constituído na distância entre o sujeito e o objeto a ser conhecido. Quanto maior essa distância, maior será a objetividade e mais próximo da realidade/verdade o conhecimento será. Todos os sentidos seriam obstáculos epistemológicos que deveriam ser superados em busca do conhecimento, que não poderia dar-se no mundo do corpo, da natureza, mas tão somente no mundo da razão, do *cógit*o.

Castro-Gómez (2007) destaca ainda que Descartes considerava que o método analítico seria o único adequado para compreender a natureza. Tal método implicava que se dividisse o objeto em partes para que seu funcionamento fosse compreendido. Assim, o mundo físico era meramente um maquinário: ser humano, natureza e animais eram vistos como autômatos que, para serem compreendidos, precisavam ser esquadrinhados e separados em suas menores partes.

O método analítico e os parâmetros de objetividade na consolidação da ciência europeia sustentaram a narrativa de um processo único e universal na produção de conhecimento. Ao entender-se como universal, o sujeito do conhecimento europeu fantasia que a validade de seu conhecimento transcende sua própria história, sua origem e seus interesses; que a correta

escolha metodológica apagaria quaisquer sinais de subjetividade no saber produzido. Assim, a objetividade tornou-se a premissa básica na produção do conhecimento nas ciências modernas (González Rey, 2003; Castro-Gómez, 2007).

O saber hegemônico europeu passa a ser reproduzido pelas elites do mundo colonial, tendo as universidades como seu *locus*. Ao longo do período colonial e mesmo após os processos de independência dos países colonizados, a hegemonia dos saberes produzidos na Europa se atualiza. Assim, o Sul global seguia produzindo saberes que dialogavam preferencialmente com autores europeus, reiterando abordagens e métodos europeus e (nos novos contextos imperiais) estadunidenses (Castro-Gómez, 2007). Esta perspectiva é sintetizada por Silva, Baltar & Lourenço (2018):

Como resultado do legado cultural, histórico e político do colonialismo, foi desenvolvida uma relação de dependência no âmbito da produção de saber, resultante de uma estrutura de dominação que no campo do conhecimento se manifesta através da colonialidade do saber. O que resulta deste processo é o que chamamos de dependência acadêmica. Trata-se de uma relação que no campo das ideias implica na dominação de padrões de investigação, ensinamento e estudo. Essa dependência, apesar de não impedir a produção de conhecimento fora da perspectiva hegemônica, nega espaço para o seu reconhecimento e desenvolvimento. (p. 72)

A Colonialidade do Saber nos revela, em síntese, um ranço eurocêntrico na produção de conhecimento que nos impede de acessar nossas próprias epistemes. Ao retirar o colonizado do campo da racionalidade cartesiana, retirou não apenas o reconhecimento de seus saberes, mas sua própria condição humana, conforme veremos na ideia de Colonialidade do Ser (Maldonado-Torres, 2007).

2.3 A Colonialidade do Ser

O conceito de Colonialidade do Ser é trazido pela primeira vez por Walter Mignolo, a partir de trabalhos de Enrique Dussel que, inspirado pela perspectiva ética de Emmanuel Lévinas (1906-1995), se estruturou a partir de críticas à ontologia heideggeriana sobre o ‘ser’ (Maldonado-Torres, 2007).

Lévinas elabora sua arquitetura ontológica do ser partindo do pressuposto ético do encontro eu-outro, e não da relação sujeito-objeto. Lévinas, judeu sobrevivente do holocausto, subverteu diversas lógicas do pensamento filosófico clássico europeu, opondo-se inclusive ao pensamento de Heidegger, principalmente por sua aproximação com o nazismo. Lévinas buscou elaborar uma filosofia que não se eximisse diante da miséria e sofrimento humano. Enrique Dussel, também inspirado pela filosofia e trajetória de Lévinas, trouxe a perspectiva da ética e do ser na constituição não apenas dos judeus no holocausto, mas dos povos latino-americanos a partir da experiência colonial. Walter Mignolo, vinte anos depois, formulou o conceito de Colonialidade do Ser ao articular as implicações da colonialidade do poder e do saber. (Maldonado-Torres, 2007).

O principal alvo das críticas de Dussel era a ideia de ser-aí/estar-aí de Martin Heidegger (1889-1976). De acordo com Heidegger, o humano estabelece sua relação de autenticidade e sinceridade com suas potências a partir da ansiedade causada pela morte, pela percepção de finitude. O ser-aí então se estabelecia a partir da situação extraordinária do medo da morte. O filósofo alemão defendia, no entanto, que um líder possibilitava a construção de caminhos coletivos de individuação e autenticidade; é nesse ponto que Heidegger se aproxima do regime nazista e defende a postura de Hitler enquanto líder que possibilitaria essa produção de autenticidade coletiva. Sustentou que a participação em uma guerra em defesa de seu próprio país era uma oportunidade de criação coletiva de autenticidade (de ser-aí), pois todos estariam lidando com o medo da morte nessas situações (Maldonado-Torres, 2007).

A crítica que os autores decoloniais colocam ao ser-aí de Heidegger é de que a realidade colonial impõe uma relação diferente com a morte. O sujeito colonizado lida cotidianamente com a morte e com o medo de aniquilação por conta do sistema de violência ao qual está submetido. A relação colonial aproxima a morte da vida cotidiana do sujeito racializado, o que acompanha a falta de esperança no futuro, complexos de inferioridade e desespero (Maldonado-Torres, 2007).

Maldonado-Torres (2007), menciona ainda que o espírito de conquista e dominação da Europa moderna, chamada de *Ego conquiro*, precede mesmo o *Ego cogitans* de Descartes. O *Ego conquiro* estabelece que a existência mesma está vinculada ao exercício da dominação e do poder. Ou seja, a legitimidade da existência mesma do conquistado, do subalternizado, é posta em dúvida. Ao mesmo tempo, articulam-se *Ego conquiro*, *Ego cogitans* e a ideia de raça produzida no colonialismo, alimentando o dualismo colonizador/colonizado, humano/não-humano. O ‘penso, logo existo’ de Descartes, articulado à ideia do homem imperial, leva à noção de que aqueles que não pensam como o europeu não pensam de forma adequada e, portanto, possuem uma existência dispensável.

Importante salientar que está incorporada à lógica de dominação europeia a ideia de que os vencidos de guerra podem ser escravizados. Esta é mais uma faceta do homem imperial, do *Ego conquiro*. Há então uma certa permissão histórica de escravização, uma não-ética de guerra. O europeu, ao chegar nas américas, não adota mais os contratos sociais que praticava em seu território, mas sim a não-ética da guerra. Esta não-ética lhe permite a adoção das mais violentas práticas diante do colonizado. Esta atitude é tomada e por eles justificada justamente pelo processo de racialização, que envolve a naturalização das hierarquias, na sub-humanização que permite o genocídio, o estupro e a escravização (Maldonado-Torres, 2007).

Aspectos de raça e gênero se entrecruzam no cenário colonial da não-ética da guerra, em que estupros e violências sexuais faziam parte do cotidiano. Tanto o homem quanto a

mulher negra eram hiperssexualizados. O homem negro era descrito como possuidor de fúria sexual, além de serem disseminados diversos mitos a respeito de sua genitália. A mulher negra era vista como objeto a ser violado sexualmente, sempre disponível ao homem branco. O homem negro se apresentava como receptáculo da projeção da violência da não-ética de guerra imposta pelo branco. Nele é vista a violência que o próprio colonizador funda. Tal projeção faz com que o homem negro seja tomado de antemão como violento e merecedor de punição, independente de cometimento de qualquer crime, como na música trazida na epígrafe que inicia esta seção teórica (Maldonado-Torres, 2007).

2.4 Colonialidade e deficiência

Uma das críticas centrais dos estudos que discutem a deficiência a partir do olhar decolonial, é o distanciamento entre os Estudos da Deficiência e os desafios vivenciados pelas populações do Sul Global. Os Estudos da Deficiência pouco racializam suas perspectivas e os estudos decoloniais quase nunca trazem a perspectiva da população com deficiência. Percebemos as engrenagens da Colonialidade do Saber operando quando as instituições produtoras de conhecimento hegemônicas no Norte Global seguem questionando a relevância da experiência de uma mulher negra com deficiência que vive em comunidade rural no Brasil, ou dos desafios enfrentados pelos povos originários da Austrália com relação ao alto índice de surdez em crianças decorrente de infecções plenamente tratáveis (Meekosha, 2008; Grech, 2015).

Os estudos da deficiência eurocentrados não adentram as questões coloniais, visto que o colonizador não gosta de ser lembrado dos crimes coloniais cometidos, pois desestabilizam sua prezada 'civildade'. O colonizado, por outro lado, está o tempo todo tentando criar interesse e legitimidade para sua narrativa, normalmente tratada com desdém pelo colonizador, conforme exemplificado acima. O colonialismo não pode ser ignorado, visto ter sido o evento

que alterou profundamente a dinâmica de todas as sociedades do globo, e segue sustentando as complexas dinâmicas de poder do mundo contemporâneo. O encontro colonial foi o complexo de eventos que inaugurou a modernidade e o capitalismo na forma como os conhecemos hoje, passando a compor inevitavelmente a subjetividade, a memória coletiva, as concepções de passado e futuro, de si e do outro, tanto do colonizado quanto do colonizador (Grech, 2015).

Pouco é trazido a respeito dos efeitos deletérios do colonialismo nas dinâmicas globais e suas repercussões para as populações com deficiência. A lógica colonial se atualiza quando, por exemplo, o norte global ignora o colapso nos sistemas de vacinação em países como Iraque, Kosovo, Angola e Sudão em decorrência dos conflitos instaurados direta ou indiretamente pelos países do norte. A ruína dos aparatos de saúde coletiva nos países afetados está levando ao grande aumento no número de casos de crianças com poliomielite. Temos então um cenário de aumento severo na quantidade de crianças com deficiência, agravado pela situação precária que vivem tais países afetados pela guerra (Meekosha, 2008).

As situações narradas por Meekosha (2008) dialogam com uma das categorias centrais da Colonialidade do Poder: a ideia de raça. Ao introduzir uma complexa rede de hierarquias, em que se sobrepunham sempre o homem branco, heterossexual e sem deficiência, o colonizador construiu a concepção de que havia diferenças biológicas estruturais entre as diferentes raças que justificavam tal sistema hierárquico. Uma das ideias introduzidas nesse complexo, foi a de que as mulheres negras eram mais resistentes à dor. Tal pressuposto justificou as mais bárbaras violências no período colonial, assim como as experiências científicas eugênicas dos séculos XIX e XX (Grech, 2015). Vemos então que a violência colonial se atualiza, e que a Colonialidade do Poder e do Ser se expressam no menosprezo dos atuais impérios pelo sofrimento do povo colonizado ainda hoje, conforme deflagrado por Meekosha (2008) em seu relato sobre o crescimento da poliomielite no continente africano ou o aumento de casos de surdez em crianças aborígenes.

A crueldade dos brancos era inigualável contra os povos escravizados e subalternizados das colônias. Revelava-se sua própria incivilidade, que segue sendo omitida pelos herdeiros do império. O corpo escravizado, violentado, punido, lesionado, recebia a marca perpétua de sua diferença. Deficiência e colonialismo se entrelaçam nesse momento, em que a lesão passa a marcar o lugar da deformidade física e moral, marca o Outro que, além de seu lugar de escravizado, foi reprovado, punido pela moral do homem branco colonizador; subjugado; marca o corpo daquele que transgrediu e demonstra o poder do colonizador, que não tolerava ‘subversivos’. O sujeito punido com a lesão permanente, com a deficiência, era utilizado pelo colonizador como exemplo, era mostrado como o destino certo daqueles que ousassem transgredir as leis, as regras e a moral dos homens brancos. Essa lógica colonial, criada como ferramenta de controle do colonizador, disparou a política do 'encarar' (*to stare*), que acompanha as pessoas com deficiência ainda hoje. O corpo deficiente era fitado, encarado, satisfazendo a ânsia de controle do homem branco. Construía-se uma ferramenta cruel para a docilização de corpos e mentes, em que a lesão revelava não apenas a si mesma, mas a conduta, a moral do punido (Grech, 2015).

Grech (2015) segue seu raciocínio afirmando que este sujeito tornado deficiente por sua irreduzibilidade, sua luta, sua insubordinação à máquina colonial, representava uma ameaça ao regime. Seu corpo precisou ser parado de qualquer forma; nesse caso, a lesão, a deficiência, suprime um corpo antes repleto de resistência. O império precisou incapacitar aquele corpo, aquele sujeito, diante da ameaça que ele representava. Aparece aí a ideia do corpo deficiente como transgressor, visto que aquele era um corpo que não mais trabalharia para os interesses coloniais.

O norte do mundo segue fazendo suas vítimas, causando mortes e lesões nos corpos dos povos dos territórios colonizados. Com foco na realidade da Oceania, Meekosha (2008) menciona a situação dos testes nucleares realizados em Maralinga, no sul da Austrália, região

habitada pelos povos aborígenes *Pitjantjatjara* e *Yankunytjatjara*. Os testes ocorreram nas décadas de 1950 e 1960, contaminando terra, água e ar, deixando rastros de morte e sequelas na população local. As sequelas envolvem deficiências físicas, visuais e diversas enfermidades geradas pela exposição ao material radioativo. Relembra ainda os 41 testes nucleares que o governo francês realizou entre 1966 e 1974 na Polinésia Francesa e o teste atômico em 1954 no Atol do Biquini (Ilhas Marshall), executado pelo governo dos EUA.

As políticas de normatização dos corpos, tema central para os Estudos da Deficiência, possuem forte raiz colonial, tendo o tráfico de escravizados como um dos exemplos centrais. Os corpos dos sujeitos escravizados eram avaliados pelos colonizadores a partir de critérios específicos como altura, peso, feições, dentição, idade, capacidade física, atributos intelectuais, etc. O colonizador estabelecia então um valor monetário para cada tipo de corpo a partir não apenas da avaliação de sua produtividade, mas também de diversos fetiches estéticos. Nesse contexto, pessoas com deficiência eram mais mal avaliadas, tendo em vista ser um mercado em que as diferenças eram valoradas economicamente. Muitos traficantes escondiam as deficiências dos sujeitos escravizados, buscando aumentar seu valor. Assim, no corpo sequestrado, colonizado, escravizado, explorado, a deficiência toma os contornos de menos valia econômica e de um duplo desprezo (Grech, 2015; Padilla, 2022).

Meekosha (2008) toca em outro ponto fundamental para as reflexões sobre os ecos coloniais nas políticas contemporâneas ao criticar a postura evolucionista de alguns teóricos ao tratarem da história da deficiência. Esta lógica reforça que o ‘mundo’ avançou muito nas políticas de bem-estar e inclusão das pessoas com deficiência. No entanto, o Estado de bem-estar social mencionado nesses estudos é quase inexistente nos países subjugados pelo sistema financeiro global e suas "políticas de austeridade". Cai facilmente por terra o discurso que idealiza as políticas de inclusão e acessibilidade na contemporaneidade quando, por exemplo,

verificamos a situação dos sujeitos com deficiência dos países do Sul Global, que buscam refúgio (da guerra ou da miséria) nos países centrais do capitalismo.

Padilla (2022), ao trazer a perspectiva denominada LatDisCrit (*Latin Disabilities Critical Studies*), menciona as dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência imigrantes nos EUA. O autor aponta uma severa burocracia para que estes sujeitos tenham acesso a políticas de assistência, educação ou saúde. Este conjunto de políticas, acessível aos cidadãos estadunidenses, não está disponível para os imigrantes com deficiência, ou seja, o Estado impõe política discriminatória contra o imigrante, ignorando inclusive as especificidades e necessidades que as lesões impõem. O Estado, em suas várias e caleidoscópicas facetas, cria comissões, procedimentos, formulários e exigências aplicadas aos imigrantes com deficiência como mecanismos de controle e disciplina que, ao fim, os impedem de acessar políticas que lhes garantiriam direitos básicos.

Meekosha (2008) relata que, mesmo sendo uma mulher branca, oriunda do Reino Unido, teve sorte em seu processo de imigração para a Austrália, onde há previsão legal de indeferimento das solicitações de imigração de pessoas com deficiência (a análise é realizada por autoridade médica, segundo a autora), caso seja constatado que há chances de aumento de despesa do Estado australiano por conta de ações relacionadas à saúde. Os documentos oficiais australianos mencionados pela autora são o “*Migration Act*”, de 1958 e o “*Disability Discrimination Act*”, de 1992. Ambos os documentos passaram por diversas emendas, mas estavam vigentes à época em que a autora escreveu seu relato. O *Migration Act* menciona, na seção 16, que um imigrante pode ser considerado ilegal caso ele sofra de alguma ‘doença prescrita’ (a indefinição deixa amplo poder discricionário ao burocrata ou representante médico responsável). O “*Disability Discrimination Act*”, elaborado para proteger as pessoas com deficiência de quaisquer atos discriminatórios é, no entanto, um compilado de exceções, em que se admite a discriminação às pessoas com deficiência em um conjunto de situações; por

exemplo, quando uma pessoa com deficiência visual passa a ter o ônus da prova e precisa demonstrar que seu cão-guia atende aos requisitos de higiene e conduta em locais públicos (novamente a indefinição deixa enorme margem para interpretação sobre quais seriam esses parâmetros de higiene e conduta para um cão em um local público, que pode ser um parque, uma biblioteca ou um transporte coletivo).

Os exemplos acima demonstram que a violência xenofóbica, aliada aos efetivos instrumentos de não reconhecimento da cidadania (e dos direitos) dos imigrantes, desmonta a retórica da defesa de direitos humanos transmitida pela ONU (e pelo Norte Global, de maneira mais ampla) que segue se omitindo diante destes casos concretos de violência institucional (Grech, 2015).

Longe de querermos romantizar as dinâmicas sociais dos povos originários antes do choque colonial (que inclusive possuíam seus próprios sistemas de poder e violência), verificamos que diversos possíveis sistemas de apoio mútuo e solidariedade foram minados com a chegada do colonizador, assim como foram apagados os saberes e cosmocepções que envolviam cura e cuidado. As lógicas médica e religiosa oriundas do mundo europeu (que acompanharam o período colonial) introduziram a institucionalização forçada e a reabilitação compulsória como práticas generalizadas e mesmo oficiais das metrópoles. Isolavam-se as pessoas com deficiência; 'cuidava-se' de seu corpo e de seu espírito em clínicas; isolavam-no de seu povo, de sua família, de sua comunidade, de sua história, de sua cultura, para então se tornar objeto da caridade cristã ou de violentas experimentações e intervenções médicas (Grech, 2015).

Conforme vimos anteriormente, os sistemas de opressão possuem estrutura complexa, arraigados em valores e sistemas de poder que operam no mundo há mais de cinco séculos. A partir disso, concordamos com Meekosha (2008), Grech (2015) e Padilla (2022) quando sublinham a importância de estabelecermos novos sistemas de solidariedade entre as

populações marcadas pelo passado colonial. É fundamental a aproximação dos movimentos das pessoas com deficiência com os movimentos negros, latinos, feministas e da comunidade LGBTQIA+. Compreendemos que não apenas as violências coloniais ecoam no mundo contemporâneo, mas também as resistências e lutas dos povos que foram obrigados a se reerguerem diante de seus próprios escombros.

3 Educação Inclusiva e os Estudos da Deficiência

A educação inclusiva no Brasil se estabelece a partir de uma complexa arquitetura legal e normativa. Quando adentramos a legislação e as referências normativas nas esferas estaduais e municipais, esta complexidade se amplia.

No âmbito da Constituição Federal de 1988 temos o inciso III do Artigo nº 208, que estabelece:

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

[...]

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

Na esfera constitucional existem vários outros dispositivos que estabelecem obrigações do Estado com relação à proteção e inclusão das pessoas com deficiência em diferentes âmbitos da vida, como saúde, inclusão no mundo do trabalho, sistema previdenciário, acessibilidade em locais públicos, transporte coletivo, prioridade em recebimento de precatórios, dentre outros temas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996) estabelece, em seus princípios e finalidades, o respeito à diversidade linguística, cultural e identitária, em que inclui as pessoas com deficiência auditiva, surdas e surdo-cegas. Em seguida, apresenta como garantia o atendimento educacional especializado, preferencialmente

na rede regular, às crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

No Capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional são detalhados os procedimentos da denominada educação especial. O § 1º do Artigo 58 prevê, na escola regular, o serviço de apoio especializado para atendimento às crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. No entanto, o §2º do mesmo Artigo oferece a seguinte redação:

Art. 58 [...]

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

O trecho citado acima abre a possibilidade de não inclusão sob o argumento de que a ‘condição específica do aluno’ não o permite. Temos em nossa legislação vigente um dispositivo que atribui ao sujeito a impossibilidade de inclusão, que não direciona ao Estado, ao poder público, a responsabilidade pela realização da inclusão de forma democrática. É marca ainda de nossos parâmetros legais a perspectiva biomédica da deficiência, conforme vimos acima, que culpabiliza o sujeito com deficiência por suas dificuldades, que não entende a deficiência enquanto resultado entre lesão e barreiras ambientais, conforme definição do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015):

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Vemos então que as próprias prescrições e definições no campo legal apresentam contradições, o que mantém a possibilidade para a segregação dos estudantes com alguma deficiência.

O exemplo acima demonstra que a perspectiva biomédica ainda é hegemônica ao estabelecer a lógica, a linguagem e os sentidos para as políticas públicas nas áreas de educação e saúde, relegando para um plano secundário as dinâmicas socioculturais, ou mesmo as desconsiderando (Mantoan, 2017). O uso da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID), atualmente em sua décima edição, é uma das marcas do poder médico que se estabelece por meio da linguagem, que se ergue sobre a lógica quantitativa e classificatória e se infiltra na forma como as escolas lidam com os processos de inclusão e aprendizagem. O laudo enquanto mediador da relação medicina-escola vem atuando ressignificando as dificuldades dos alunos nos termos de uma patologia, de uma incapacidade individual. Ou seja, o laudo é ferramenta de poder que individualiza dificuldades sistêmicas e não oferece quaisquer auxílios efetivos na esfera pedagógica (Raad & Tunes, 2011).

Vale destacar, no entanto, que há um avanço significativo trazido pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025 que, em seu artigo 11º garante o direito do estudante ao Atendimento Educacional Especializado mesmo sem diagnóstico, laudo, relatório ou quaisquer documentos elaborados por profissionais da saúde. Essa mudança se apresenta como resultado de lutas importantes nos últimos anos de atores engajados com a perspectiva social da deficiência e com uma educação inclusiva mais democrática.

Ainda explorando a relação entre o saber médico e as políticas de inclusão, trazemos o estudo de Kuhnen (2017), em que são analisados os documentos legais e normativos relacionados à educação de pessoas com deficiência entre os anos de 1973 e 2016. A autora parte do pressuposto de que as concepções a respeito da deficiência balizam os documentos técnicos que organizam as políticas de inclusão educacional e estruturação dos atendimentos

específicos aos alunos com deficiência. Compreende que a formulação das políticas se dá em um contexto de disputas teórico-epistemológicas e de tensões no campo social, em que participam organizações internacionais, movimentos sociais, e instituições nacionais, como associações e grupos organizados. Em sua análise, a autora separou o período analisado em três momentos: o primeiro de 1973 a 1988; o segundo de 1988 a 2002; e o último de 2002 a 2016.

No primeiro período, em plena ditadura militar, a concepção adotada nos documentos oficiais partia de uma lógica normatizadora, em que cabia ao sujeito com deficiência adaptar-se ao mundo e à sociedade. A *United States Agency for International Development* (Usaid) e a Organização das Nações Unidas (ONU) elaboravam os documentos de referência internacional para a *educação especial*, enquanto as Sociedades Pestalozzi, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) eram as instituições de referência em território nacional. Vale lembrar que estas instituições eram comumente coordenadas por pais, responsáveis ou cuidadores de pessoas com deficiência, ou seja, não havia protagonismo das pessoas com deficiência nesse cenário. Os documentos oficiais referiam-se à deficiência como incapacidade, subdotação, limitação e excepcionalidade. Os atendimentos especializados se organizavam a partir do diagnóstico médico, com foco na dicotomia entre normal e patológico. Os processos de ensino-aprendizagem e organização escolar se submetiam à racionalidade médica.

O segundo momento analisado pela autora (de 1988 a 2002) foi marcado pela constituinte e pela força com a qual a ideologia neoliberal se insere na organização dos sistemas educacionais e de trabalho. Passou-se a conceber a deficiência no âmbito da diversidade, ainda carregada com o estigma da patologia, mas desta vez com a roupagem dos discursos sobre inclusão versus exclusão. A Declaração de Salamanca foi o documento de maior referência na elaboração das políticas inclusivas e atendimentos especializados. O foco foi deslocado da normatização dos sujeitos para a adaptação dos processos pedagógicos e da organização

escolar. Apesar das várias menções à diversidade ou heterogeneidade, a concepção de deficiência ainda se dava nas incapacidades, nas incompletudes e limitações, com exceção dos sujeitos com altas habilidades ou superdotação (Kuhnen, 2017).

O terceiro período foi marcado pela hegemonia da concepção da educação inclusiva, em que a deficiência passa a ser tratada no campo da diversidade, da pluralidade humana. Os documentos internacionais referenciados foram a Convenção de Guatemala, de 2001, e de Nova Iorque, de 2006. Com a promulgação da Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), a inclusão passa a ser vista de forma sistêmica, abarcando as políticas de assistência e saúde, tendo a equidade como valor norteador. Apesar da aproximação das premissas de proteção de direitos e garantia da expressão da diversidade, a organização dos atendimentos educacionais especializados manteve-se sob a lógica biomédica, sujeita aos seus jargões, diagnósticos e prognósticos. Desta forma, vemos que se mantém a lógica do 'encaminhamento médico' e da medicalização da linguagem e dos processos pedagógicos no âmbito do atendimento aos alunos com deficiência (Kuhnen, 2017).

Compreendemos então que a inclusão não é mera aplicação das normas prescritivas, visto que há contradições e armadilhas conceituais a serem consideradas que abrem caminho para absurdos como a proposição do Decreto nº 10.502/2020⁵, que fomentava a criação de escolas especiais e a segregação das crianças com deficiência. Tal decreto foi acompanhado por declarações eugênicas do então Ministro da Educação, Milton Ribeiro, em que afirmava que as crianças com deficiência 'atrapalhavam' a aprendizagem das demais. Desta forma, reforçamos a posição de Kuhnen (2017), em que a Educação Inclusiva é espaço de tensões e disputas políticas, conceituais e epistemológicas.

Decorre ainda da preponderância do modelo médico nas práticas inclusivas, a homogeneização dos processos de inclusão e o borramento das diferenças entre as pessoas com

⁵ Revogado pelo Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023.

deficiência, suas demandas, desafios e necessidades específicas. O atual foco, por exemplo, das políticas públicas voltadas para a inclusão das pessoas com deficiência no mundo do trabalho reflete essa dinâmica. São mais comumente incluídas as pessoas com deficiência física, deficiência intelectual leve, autismo, deficiência auditiva e T21, pois possuem maior acolhimento nos contextos empresariais⁶. São menos acolhidas pelas políticas públicas de inclusão laboral as pessoas com deformidades físicas, doenças mentais severas e deficiências causadas pela idade avançada. Vemos assim que, por vezes, mesmo no atendimento à demanda legal, criam-se fronteiras de exclusão, sofrimento e pauperização de um grupo social (Campos, 2015).

O borramento das diferenças no campo da deficiência gera prejuízos severos nos processos de inclusão escolar. A medicalização dos processos educativos dos alunos com deficiência reduz o aluno ao seu CID, à sua classificação médica, apagando seus aspectos pessoais, políticos, sociais e históricos. A lógica classificatória e massificadora retira a esfera do sujeito de direitos e desejos, desqualificando a fala desses alunos. Esta lógica é uma materialização das hierarquias sociais que desqualificam e invisibilizam as pessoas com deficiência, apresentando-se como expressão do capacitismo na educação. Na esteira desse processo, assistimos a uma lógica prescritiva nos processos de inclusão (muito comum também nas avaliações em larga escala), em que se vincula diretamente determinadas técnicas e ferramentas assistivas a tipos de deficiência, ou seja, uma busca pela padronização de métodos pedagógicos. O saber médico-pedagógico estabelece de antemão a quais ferramentas uma pessoa com deficiência intelectual, por exemplo, vai ter acesso em seu processo de aprendizagem (como nos casos de distribuição massificada de adaptações curriculares), sem

⁶ Campos (2015) relata casos de empresários que preferiam contratar pessoas com deficiência auditiva e Síndrome de Asperger por, supostamente, se distraírem menos e socializarem menos com os demais funcionários, aumentando foco e produtividade. Ao longo da presente tese exploraremos de forma mais detida a relação entre pessoas com deficiência e o mundo do trabalho.

que esse sujeito sequer seja ouvido em suas necessidades e desejos. Compreendemos que nessas situações a deficiência se antecipa e mesmo apaga o sujeito (Lima, 2022).

As tecnologias assistivas são, obviamente, fundamentais para os processos de inclusão e, por isso, defendemos que elas sejam recursos, e não imposições da indústria médico-pedagógica (Raad & Tunes, 2011).

A industrialização e massificação dos recursos educacionais e ferramentas assistivas nos processos inclusivos atenta contra o pressuposto de que a aprendizagem é processo subjetivo único de cada sujeito. Compreendemos que o sujeito que aprende, o faz de forma única, singular. A aprendizagem é processo de construção de sentido e, por isso, não se basta nos ‘pacotes pedagógicos inclusivos’ tão amplamente divulgados (González Rey, 2012; Mantoan, 2017).

A medicalização da educação traz a ideia de que os procedimentos diagnósticos são objetivos e universais. Compreendemos, no entanto, que o processo diagnóstico é atravessado por aspectos subjetivos individuais e sociais e fortemente enviesado. Lopes et al (2021) trazem uma perspectiva interseccional na análise dos atendimentos especializados a crianças com deficiência a partir dos dados do Censo de 2010. As autoras introduzem o estudo referenciando um conjunto de pesquisas realizadas no Brasil e nos Estados Unidos, em que é identificado severo viés de gênero e raça/cor no perfil e na identificação das pessoas com deficiência, especialmente aqueles com deficiência intelectual. Nos EUA, alunos afro-americanos são mais encaminhados aos serviços de educação especial, e menos diagnosticados com altas habilidades. A maioria dos estudantes identificados com deficiência intelectual nos EUA são homens e negros. No Brasil, 2/3 dos serviços de educação especial são ocupados por meninos, e 1/3 por meninas. Os resultados da pesquisa apontam que no contexto escolar, 66% das crianças com deficiência intelectual são do sexo masculino. No cruzamento das informações sobre raça/cor, verificou-se que a maioria das pessoas com deficiência intelectual é formada

por homens negros, em seguida homens brancos, mulheres negras e ao fim, mulheres brancas. Compreendemos que os estereótipos e expectativas vinculadas a gênero, assim como o racismo estrutural das sociedades com passado colonial contribuem para este desenho epidemiológico.

Parekh et al (2018) conduziram um estudo epidemiológico a partir dos dados censitários da cidade de Toronto, no Canadá, a respeito do perfil das crianças diagnosticadas com altas habilidades e as respectivas conduções aos servidos pedagógicos especializados. Os autores demonstram haver um forte viés de gênero, raça/cor e classe social no processo diagnóstico de altas habilidades, com uma preponderância de alunos brancos, do sexo masculino e oriundos de famílias de alta renda/status social. Demonstram haver ainda uma baixíssima representação de grupos sociais como de negros ou latinos dentre aqueles diagnosticados com altas habilidades.

Adicionalmente, vemos que o diagnóstico de altas habilidades possui uma alta valorização social e educacional, em que as salas de recursos e os aparatos oferecidos para esse grupo se dão em um contexto de alta expectativa sobre o desempenho dos estudantes. As crianças diagnosticadas com altas habilidades passam a ter acesso a aparatos tecnológicos, programas, ferramentas pedagógicas e estabelecem suas relações em campo afetivo favorável à aprendizagem (expectativas e construção de possibilidades). Em contraste, vemos que as crianças com deficiência intelectual e outros diagnósticos são atravessados pela baixa expectativa de desenvolvimento e desempenho, segregações nos espaços educativos e falta de acessibilidade nos espaços públicos de produção cultural e lazer (Parekh et al, 2018).

Ainda a respeito da superdotação, vale um destaque importante a respeito do sentido da palavra de origem inglesa *gifted*, termo utilizado para referir-se àquele(a) que possui altas habilidades/superdotação. De acordo com o dicionário Oxford de língua inglesa, o termo remete não apenas a uma capacidade ou habilidade superior, mas também a um dom, um presente divino. Assim, na língua inglesa, temos um conjunto de sentidos que orbitam em torno

da palavra *gifted*, que não são apenas vinculados a um diagnóstico, mas à ideia de dádiva, de alguém que recebeu um presente dos deuses.

As deficiências, assim como as altas habilidades, são vistas pelo saber médico como oriundas de um funcionamento neurológico específico, com bases anátomo-fisiológicas e químicas. No entanto, vimos que o processo diagnóstico é atravessado por aspectos sociais, históricos e subjetivos. Conforme sublinhado por Parekh et al (2018), existem diagnósticos privilegiados e diagnósticos estigmatizantes, o que faz com que tais procedimentos sejam engrenagem da máquina eugênica na educação, oferecendo status e recursos adicionais para os grupos sociais privilegiados e estigmatiza e exclusão dos grupos historicamente violentados em nosso passado-presente colonial da América Latina e África.

Os estudos apresentados acima convergem com as perspectivas teóricas decoloniais nos Estudos da Deficiência discutidas anteriormente. As políticas de inclusão precisam passar pela reflexão interseccional para que sejam efetivos instrumentos de produção de justiça social e equidade, sem o qual tornam-se apenas reprodução da violência colonial e do racismo científico do início do século passado.

Importante sublinhar que as práticas inclusivas não se encerram na aceitação da matrícula de crianças com deficiência nas escolas ou nas salas comuns, mas sim que sejam oferecidas as devidas ferramentas pedagógicas para seu pleno processo educacional. Pesquisa conduzida por Souza, Senkevics e Rodrigues (2024) analisam, por meio dos dados do Censo da educação básica, a trajetória educacional dos estudantes considerados público-alvo da política de educação especial (PAEE).

Os autores apontam duas camadas de inclusão/exclusão em suas análises. Primeiramente apontam que houve de fato um crescimento na proporção de estudantes com deficiência acolhidos nas classes comuns: em 2013, 85,3% dos estudantes PAEE estavam

matriculados em classes comuns, enquanto em 2023 essa proporção chegou a 95% (Souza, Senkevics & Rodrigues, 2024).

No entanto, ao verificarem a proporção de estudantes PAEE que tinham acesso ao atendimento educacional especializado (AEE)⁷, encontraram um cenário menos otimista: apenas 41,8% dos estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação recebiam AEE. Assim, o que vemos é um sistema escolar que avança pouco nos efetivos processos de inclusão e garantia de aprendizagem às crianças com deficiência.

Os autores (Souza, Senkevics & Rodrigues, 2024) analisaram ainda a regularidade da trajetória escolar dos estudantes PAEE e dos que não pertencem a esse grupo. Verificaram que apenas 21,2% dos estudantes PAEE apresentavam trajetória regular (de 9 anos) no ensino fundamental, enquanto essa taxa chegava a 52,8% nas demais crianças. Esse dado aponta que as crianças com deficiência encontram importantes barreiras ao longo de sua escolaridade, refletindo em maior retenção e evasão escolar. Essa informação foi ainda mais detalhada pelos pesquisadores, que analisaram a regularidade da trajetória escolar das crianças com diferentes condições. Essa análise indicou que as crianças com altas habilidades/superdotação possuem a maior taxa de regularidade na trajetória do ensino fundamental, chegando a 66,5%. O grupo com taxa de regularidade mais baixa foi o de crianças com deficiência intelectual, que chegou a 13,7%. Detalhando os resultados, apontam os autores:

⁷ O atendimento educacional especializado (AEE) consiste em uma mediação pedagógica destinada a garantir o acesso à aprendizagem por estudantes da educação especial, atendendo suas necessidades específicas. Previsto no projeto pedagógico da escola e ofertado em todas as etapas da educação básica, tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras à participação. Suas atividades complementam e/ou suplementam a escolarização, sendo realizado prioritariamente em salas de recursos multifuncionais ou em centros especializados, públicos ou conveniados sem fins lucrativos, e apoia o trabalho da classe comum ao promover o desenvolvimento integral dos alunos em suas diversas dimensões.

Para todos os subgrupos PAEE, exceto para o subgrupo altas habilidades/superdotação, o acúmulo de interrupção das trajetórias evidencia que os estudantes PAEE têm uma probabilidade menor de permanecer na escola ao longo dos anos escolares em comparação com seus colegas não PAEE. As curvas relativas ao PAEE crescem mais rapidamente em quase todos os casos, indicando maior taxa de interrupção escolar entre os estudantes da educação especial. Essa interrupção se dá mais precocemente nos subgrupos cegueira, deficiência física e surdocegueira, em que mais de 30% dos estudantes evadem antes de concluir o 5º ano do ensino fundamental (Figura 1).

O subgrupo deficiência intelectual apresenta maior acúmulo de interrupções a partir do 8º ano, quando os estudantes parecem enfrentar maiores obstáculos para permanecer na escola. Até o final do 9º ano, mais de 70% das interrupções já ocorreram para esse subgrupo. Situação análoga se dá para os subgrupos cegueira, deficiência física e surdez, que acumulam mais de 70% de evasão antes do início do ensino médio, alcançando 77% no caso dos estudantes com surdez. (p. 178)

Os achados de Souza, Senkevics e Rodrigues (2024) dialogam com as pesquisas conduzidas por Parekh et al (2018), em que os diferentes tipos de deficiência, incluindo superdotação/altas habilidades, ocupam diferentes espaços simbólicos na sociedade, refletindo concretamente nos acessos à aprendizagem.

Nesse contexto vale resgatar que a Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024 objetivou universalizar o acesso à educação básica e ao AEE para estudantes de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades (termos da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014). Assim, não apenas os dados levantados por Souza, Senkevics e Rodrigues (2024), mas o próprio Relatório do 5º Ciclo de

Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (Inep, 2024) revelam o quão distante se encontra essa meta no contexto educacional atual.

Outro assunto fundamental ao pensarmos a educação inclusiva é a presença de professores com deficiência atuando nas escolas de Educação Básica e nas Instituições de Educação Superior no país. De acordo com os dados organizados por Lopes et al (2021) a partir do Censo da população brasileira de 2010, por volta de 12 milhões de pessoas possuem alguma deficiência que resultam em dificuldades na realização autônoma de atividades diárias, correspondendo a 6,7% da população brasileira. Os dados do Censo da Educação Superior de 2021 indicam que no Brasil temos hoje um total de 1.221 professores com algum tipo de deficiência, em um universo de 315.928 docentes da Educação Superior. Esta proporção corresponde a 0,38%, o que demonstra uma evidente sub-representação de pessoas com deficiência que façam parte do grupo docente nas Instituições de Educação Superior no país.

Esta sub-representação se dá também na Educação Básica, em que dos 2.524.588 docentes, 8.461 possuem alguma deficiência, o que corresponde a apenas 0,33% (dados do Censo escolar de 2016, trazidos por Meletti & Germano, 2019). Além dos conhecidos problemas que envolvem a participação das pessoas com deficiência no mundo do trabalho (ocupação de cargos de baixa remuneração e baixos níveis de escolarização), temos as dificuldades inerentes à docência:

Não se encontrou pesquisas sobre a condição do trabalho docente de pessoas com deficiência, mas com base nos indicadores educacionais e nos estudos que apresentam a realidade dos docentes brasileiros pode-se afirmar que estas precariedades enfrentadas no exercício da docência se potencializam na atuação de professores com deficiência, visto que não são consideradas no cotidiano escolar suas necessidades e adaptações adequadas para o exercício da profissão. (Meletti & Germano, 2019).

A baixa proporção de professores com deficiência nas diferentes etapas de ensino indica não apenas os processos de exclusão no contexto do trabalho, mas na concretização das políticas de acesso e permanência desta população na Educação Superior. Apesar do conjunto de normativas dos últimos anos voltadas para ampliar o acesso das pessoas com deficiência à graduação, há ainda barreiras de acessibilidade severas no cenário urbano, além das dinâmicas sociais que impõem barreiras atitudinais, cognitivas e linguísticas que dificultam a inclusão na Educação Superior no país. É fundamental considerar ainda que pessoas com deficiência oriundas de famílias de baixo poder aquisitivo, residentes das periferias urbanas e vítimas do racismo estrutural (que potencializam o capacitismo) precisam enfrentar ainda mais barreiras no acesso aos dispositivos de cultura, educação, lazer e saúde e se veem ainda distantes dos ambientes de ensino e produção de conhecimento (Thomaz & Ribeiro, 2016).

Inspirado pela perspectiva marxista trazida por Pulino (2023), compreendemos que é por meio do trabalho que o ser humano transforma a natureza ao mesmo tempo em que se transforma. O trabalho docente é então meio para transformar o mundo e reescrever as dinâmicas sociais ao mesmo tempo em que se reconfiguram as imagens de si e novos devires são vislumbrados. Desta forma, consideramos que a existência de professores e professoras com deficiência é fundamental para que sejam deflagradas as contradições na execução dessas políticas de inclusão, (re)pensando e (re)construindo os caminhos para uma inclusão protagonizada pelas pessoas com deficiência. *Nada sobre nós sem nós!*

4. Trabalho, Escola, Transformação Social e de Si

[...]

Sou viramundo virado

Pelo mundo do sertão

Mas ainda viro esse mundo

*Em festa, trabalho e pão
Virado será o mundo
E viramundo verão*

*O virador desse mundo
Astuto, mau e ladrão
Ser virado pelo mundo
Que virou com certidão
Ainda viro esse mundo
Em festa, trabalho e pão*

*Sou viramundo virado
Pelo mundo do sertão
Mas ainda viro esse mundo
Em festa, trabalho e pão
Virado será o mundo
E viramundo verão
[...]*

(José Capinan e Gilberto Gil, 1967)

No presente capítulo, adensaremos algumas reflexões a respeito de categorias já mencionadas anteriormente, como trabalho e desenvolvimento humano, com foco específico nas relações e sentidos do trabalho na escola e para as pessoas com deficiência.

Tecendo uma compreensão complexa do trabalho como categoria de análise, vamos realizar breve contextualização histórica do trabalho no Brasil, visto que nosso passado/presente colonial infiltra-se na forma como a sociedade brasileira compreende a relação com o trabalho e os modos de produção.

Em seguida apresentaremos a relação da Pessoa com Deficiência com o mundo do trabalho, nossos desafios específicos diante de um capacitismo colonialista que dá o tom das hierarquias e das divisões de trabalho no Brasil e no mundo.

Refletiremos também a respeito da escola como espaço de trabalho. Quais marcas traz a profissão docente e como este espaço pode se constituir como elemento mediador da transformação e do cuidado de si e da sociedade.

Por fim, traremos possibilidades de significação do corpo com deficiência como aquele insubmisso ao capital, que o confronta e o desorganiza. Nesse sentido, o corpo deficiente, lido como frágil, é na verdade capaz de confrontar os elementos mais profundamente arraigados na subjetividade neoliberal.

Estes percursos de análise da categoria trabalho serão trilhados com ajuda da perspectiva histórico-cultural de Vigotski, também à luz da perspectiva do desenvolvimento humano.

4.1 Análise histórica do trabalho no Brasil e a contribuição da perspectiva decolonial

Parte da discussão a respeito dos sentidos do trabalho gira em torno de sua centralidade para o sujeito do capitalismo ou do decaimento de sua importância no mundo contemporâneo (Ribeiro & Leda, 2018). Sem a pretensão de atender lados em tal dicotomia, mas firmes à perspectiva histórico-cultural, compreendemos que a história das relações de trabalho e seu lugar na constituição da sociedade brasileira, compõem os sentidos do trabalho para os sujeitos.

Partimos também do pressuposto de que o trabalho é uma categoria psicológica e sociológica central para a compreensão humana. Para Marx (1985, citado em Freitas & Araújo, 2019), o trabalho se apresenta como aspecto organizador da vida social e do ser humano. Ao buscar a transformação na natureza, o ser humano modifica a si; sua ação no mundo, mediada pelo trabalho, reverbera em suas construções afetivas e subjetivas.

A perspectiva decolonial, por sua vez, abre caminhos para a compreensão do papel do trabalho em uma sociedade marcada pelo modelo escravocrata e pela violência colonial. Compreendemos que parte da população que constitui o país passa por um silenciamento, por um apagamento. Mignolo (2005), resgatando o conceito de colonialidade do saber, chama esses grupos de *alteridades reprimidas*, que são compostas especialmente por indígenas e negros. Devemos acrescentar outros atores a essa equação nas discussões contemporâneas, como as pessoas com deficiência e os trabalhadores do nordeste brasileiro que migram para as diversas regiões do país (especialmente para o sudeste) em busca de melhores condições de vida (Freitas & Araújo, 2019).

Na mesma toada, é necessário levar em conta as especificidades do mundo do trabalho no Brasil, onde há trabalho assalariado de diferentes rendas e categorias, trabalho análogo à escravidão, subempregos, 'bicos', venda de produtos nos sinais, trabalhos em cooperativas e associações, economia solidária com troca de produtos e serviços e trabalhos por aplicativos (Freitas & Araújo, 2019).

Para compreendermos a figura do trabalhador moderno, é importante articular as especificidades da história colonial do Brasil com os eventos de impacto global que marcaram mudanças no processo de produção, consumo, organização econômica, política e de configuração social e subjetiva na modernidade.

A Revolução Industrial, iniciada no final do século XVIII, reconfigurou não apenas o modo de produção e consumo, mas reordenou a vida social, familiar e os aspectos que compunham a esfera subjetiva. Nesse período, o trabalho passa a assumir uma centralidade na vida dos sujeitos, passando a coordenar a relação com o tempo, com o próprio corpo e com os pares. A carga-horária e o regulamento das fábricas, por exemplo, se entranham no próprio corpo moral do trabalhador, em suas concepções de autoridade e na compreensão de seu lugar no mundo. As fábricas tornam-se lócus não apenas de produção de bens e mercadorias, mas de

cultura, de sentidos compartilhados pelo grupo, de afetos únicos. A composição simbólica das fábricas e seu impacto nas subjetividades dos sujeitos faz emergir o trabalhador como categoria social (Lopes, 2009).

O início do século XX é marcado por outra profunda transformação no modo de produção capitalista, provocada pelas inovações tecnológicas, pelos métodos da administração científica, de Frederick Taylor (1856-1915) e pela implementação destes preceitos por Henry Ford (1863-1947) em 1914. A marca central desta segunda revolução industrial é a construção de mecanismos disciplinares eficazes a tal ponto, que seu sucesso era marcado pela diminuição da autonomia do trabalhador não apenas durante seu período na fábrica, mas também na organização de sua vida doméstica. Tempos e movimentos eram minuciosamente medidos, acompanhados, avaliados, corrigidos, fazendo com que o trabalhador ideal se assemelhasse a um autômato. O conhecimento e a criatividade se descolam da atividade laboral, passando a ser exclusivas dos gerentes das fábricas ou dos setores de desenvolvimento. A linha de montagem se relacionava à ideia de que a produção em massa garantiria, diretamente, o aumento dos lucros (Ribeiro & Leda, 2018).

Temos em meados do século XX no Brasil uma situação que sintetiza a relação entre o imperialismo fordista e a sociedade brasileira, permitindo uma rica leitura decolonial das relações entre trabalho, cultura, sociedade e poder. Esta situação foi a construção da cidade denominada Fordlândia. Henry Ford não era dono apenas de um enorme aparato industrial, mas também de florestas no Michigan e minas no Kentucky e na Virgínia. O industrial buscava dominar toda a extensão da cadeia produtiva, criando meios para obter as matérias primas necessárias para a produção automobilística em massa sem depender de outros setores do mercado. Ford enfrentava, no entanto, dificuldades para obter borracha para a produção dos pneus, pois o látex, nas primeiras décadas do século XX, passou a ser comercializado pelos britânicos, que domesticaram a seringueira em suas colônias no sudeste asiático. Ford então

começou o envio de missões à região das margens do Tapajós, Pará, visando estabelecer a maior plantação de seringueiras do mundo. Os enviados de Ford firmaram então acordo com o governo do Pará, que cedeu um terreno de aproximadamente quatorze mil quilômetros quadrados na região. No acordo, os industriais ficariam isentos de praticamente toda a carga tributária em suas operações comerciais, além de ter o direito pleno de exploração da área e autorização prévia para qualquer tipo de construção no local. Tinha início então a construção da cidade de Fordlândia no início dos anos vinte do século passado (Duarte Jr, 2015).

Fordlândia foi construída seguindo o modelo de pequenas cidades estadunidenses, tendo a produção fabril como centro de seu funcionamento. Os trabalhadores brasileiros contratados para a construção da cidade e para atender à produção industrial passaram a submeter-se à mesma lógica de controle aplicada nos EUA: relógios de ponto, sirenes e gestores norte-americanos dirigiam o cotidiano dos brasileiros. O denominado departamento sociológico da Ford averiguava minúcias não apenas da execução do trabalho, mas a forma como as famílias se organizavam, se cumpriam com os parâmetros de higiene, alimentação e mesmo sobre a vida sexual dos trabalhadores (Duarte Jr, 2015).

Este nível de controle, associado às péssimas condições de trabalho e alimentação, impulsionaram os trabalhadores à Revolta do Quebra-Panela, em 22 de dezembro de 1930, iniciada em um dos refeitórios da cidade-fábrica. Esta insurreição tomou enormes proporções, levando Fordlândia praticamente à destruição. Alarmes das fábricas, relógios de ponto, maquinários, tudo foi destruído pela população indignada (Duarte Jr, 2015).

O breve exemplo de Fordlândia traz vários exemplos da relação colonial atualizada na subalternização do Estado brasileiro diante das exigências do império estadunidense, ao mesmo tempo apresenta contrapontos, reviravoltas e um desfecho que revela meios de rompimento com esta lógica.

Reforçando a compreensão colonial, Almeida (2017) assim sintetiza a postura de Henry Ford:

Euclides da Cunha nos ajuda a pensar que Ford não se diferencia muito dos primeiros conquistadores nas primeiras expedições no século XVI. Parece bem claro que ambos têm uma visão das terras sempre com caráter utilitarista, sempre intenção de aproveitamento das terras, e não somente terras, mas tudo aquilo que ela puder lhe oferecer de bom e rentável. Além dessas dificuldades aqui apresentadas, é possível entender que o principal objetivo dos primeiros colonizadores do século XVI e XVII não se difere muito dos objetivos dos grandes capitalistas do século XIX e XX, ambos tiveram a intenção de explorar a região e subtrair o máximo possível, porém essa exploração não se dá somente do ponto de vista da terra, mas se estendendo à mão-de-obra escrava e sem esquecer, é claro, a questão da catequese como imposição. (p. 99)

Colonialidade do Poder, do Saber e do Ser se articulam no episódio histórico de Fordlândia. O *Ego Conquiro* do homem imperial se impõe novamente, por meio de modelos trabalhistas análogos à escravidão. O saber da população paraense pouco ou nada foi reconhecido pelos gerentes e pelos responsáveis pela plantação das seringueiras. Sequer a comida típica da região era reconhecida como ‘saudável’. A arrogância colonial levou, por sinal, ao fracasso absoluto do projeto fordista de implementar o maior seringal do mundo. O fungo e os insetos destruíram a plantação da árvore-da-borracha, frustrando completa e absolutamente os planos de Henry Ford (Duarte Jr, 2015).

Ao longo das primeiras décadas do século XX, em que o modelo taylorista-fordista seguia hegemônico, acompanhávamos as contraforças agindo diante de tal modelo. Se por um lado a estrutura disciplinar fabril aniquilava a possibilidade do trabalho como manifestação singular, por outro houve um fortalecimento dos laços de solidariedade entre os trabalhadores e mesmo entre trabalhadores e Estado. O fortalecimento dos sindicatos e coalizão de

trabalhadores se apresentou como forma de pressionar os donos dos meios de produção por melhores condições de trabalho e de vida, visto que estes trabalhadores se viam excluídos do mundo do consumo e não viam suas necessidades atendidas. O Estado se apresenta então como uma instância arbitral diante dos conflitos sociais decorrentes do modelo fordista-taylorista, tendo os direitos sociais (previdência, saúde, educação, moradia) como ferramenta fundamental. Desta forma, o Estado de bem-estar social se constitui como faceta apaziguadora no mesmo ritmo do processo de industrialização dos países (Lopes, 2009; Ribeiro & Leda, 2018).

Apesar das grandes transformações da segunda revolução industrial nos países centrais do capitalismo, a economia brasileira nas primeiras décadas do século XX seguia predominantemente centrada na exportação de açúcar, café, algodão e (resquícios da) borracha. A industrialização e a urbanização no território brasileiro se deram de forma desigual, aumentando os abismos sociais. A cidade de São Paulo destacava-se no processo de crescimento urbano, econômico e produtivo, atraindo trabalhadores de várias regiões do país, especialmente dos estados do Nordeste e Minas Gerais (Cano, 2012).

O ritmo desigual de urbanização, enriquecimento e industrialização atualizou os sistemas de poder historicamente constituídos no país. Os trabalhadores da região nordeste que migravam para São Paulo assumiam postos de baixa qualificação e remuneração, situação que alimentou um sistema de preconceito e exclusão contra as culturas do nordeste brasileiro. Importante salientar que o Estado brasileiro havia, anos antes, oferecido estímulos (financeiro, agrário etc.) à migração italiana, em uma evidente política de embranquecimento da população brasileira, em que grande parte se estabeleceu na cidade de São Paulo. Houve ainda ondas de imigração japonesa e espanhola no início do século XX. Desta forma, tem-se um cenário de grandes industriais e empresários (muitos financiados com a economia do café e do algodão), uma classe trabalhadora branca/europeia munida de privilégios, e um grupo de trabalhadores

oriundos de diferentes regiões do Brasil, que assumem trabalhos precarizados e passam a viver diversas violências simbólicas e concretas na cidade (Cano, 2012; Coelho, 2012).

A onda migratória interna nos anos de 1930, em que trabalhadores rurais da região Nordeste partiram em busca de melhores condições de vida no Sudeste brasileiro, é guiada por configurações políticas e econômicas que devem ser levadas em conta. Uma das marcas do governo de Getúlio Vargas (1882-1954) é a consolidação de um conjunto de direitos aos trabalhadores brasileiros, como férias remuneradas, descanso semanal e salário-mínimo. No entanto, tais conquistas abarcavam apenas os trabalhadores urbanos, tendo a população rural ficado desamparada na esfera trabalhista. É importante considerar ainda um fenômeno natural-político: a seca. A miséria, a fome e a degradação causadas pela seca, assim como pela ausência de políticas que protegessem a população, teve participação fundamental na movimentação da população em direção aos centros urbanos do Sudeste (Coelho, 2012).

A trama que produz o contexto do trabalho no Brasil ao longo do século XX é constituída ainda pela divisão racial do trabalho, que moldou a forma como se organizaram as classes sociais, assim como o próprio perfil econômico-político do país (Alves, 2022).

Para compreendermos a divisão racial do trabalho, que se apresenta como manifestação do racismo estrutural, é essencial que resgatemos o período que marca oficialmente o fim da era escravagista do Brasil, e de como a população negra integrou a sociedade brasileira industrial do final do século XIX e início do século XX (Alves, 2022).

O ordenamento do trabalho no Brasil estava submetido à divisão internacional do trabalho. Enquanto a avançada industrialização no continente europeu gerava uma importante massa de trabalhadores desempregados (exército industrial de reserva), que foram distribuídos para diversas partes do mundo, dentre elas o Brasil (conforme a já mencionada onda de imigração de italianos, espanhóis e outras nacionalidades europeias no início do século XX). A chegada dos imigrantes europeus acentua a marca racial na divisão do trabalho, visto que os

trabalhadores ex-escravizados assumiam postos de baixa remuneração, desqualificados ou mesmo eram enredados em trabalhos análogos à escravidão, enquanto a recém-chegada população branca ocupava os postos centrais no contexto industrial brasileiro (Alves, 2022).

A divisão racial do trabalho é um mecanismo que opera em articulação com outras formas de exploração, fazendo com que a população negra não apenas siga nos postos de trabalho de pior remuneração e prestígio, mas mantém também grande parte dessa população afastada do contexto de trabalho. É no grupo de pessoas negras que encontramos índices mais altos de desemprego e menor tempo de escolarização em anos. Tal configuração aponta para um baixo potencial de mobilidade social para este grupo populacional (Alves, 2022).

As forças sociais que atuam na cristalização das classes sociais de forma racializada se articulam a outros mecanismos, como a violência do Estado (exercida por seu braço armado) e as violências no campo judicial. Estas engrenagens convergem para uma categoria denominada de *cidadania restrita*, pois elege um grupo social não apenas excluído do território do consumo, mas no próprio campo dos direitos básicos (Alves, 2022).

Temos então no Brasil um mundo do trabalho em que a lógica colonial se atualiza, se renova e, por isso, permanece. O movimento (dentro do território nacional e fora dele) das populações, as correntes migratórias, as crises, promessas e conflitos preenchem a história do trabalho. O abandono da terra natal, a busca por melhores condições de vida e o enfrentamento do racismo e do preconceito regional são elementos da história e da identidade do país que se encarnam nas histórias pessoais dos sujeitos, deixando máculas em seus territórios subjetivos.

As alteridades reprimidas a que se referia Mignolo (2005) se constituíram na área de nossa história colonial, articulada com o percurso dos países centrais do capitalismo. Negros, nordestinos e indígenas compõem esta alteridade silenciada, mas não apenas eles. Temos toda a população de pessoas com deficiência que também pode ser abarcada por esta categoria. Assunto que aprofundaremos na próxima seção.

4.2 Pessoas com Deficiência e o Mundo do Trabalho

Temos atualmente um conjunto de tratados internacionais, bem como uma arquitetura normativa e legal complexa, voltada à garantia do acesso das pessoas com deficiência ao direito ao trabalho. Esse arcabouço jurídico parte do reconhecimento de que essas pessoas apresentam necessidades específicas, distintas daquelas vivenciadas por indivíduos que não se encontram nessa condição. Tal compreensão implica admitir que as especificidades humanas demandam a construção de direitos e de mecanismos legais igualmente específicos, direcionados a determinados grupos sociais — princípio que se inscreve no conceito de equidade. A luta por equidade, contudo, emerge do reconhecimento de que o mundo do trabalho, organizado segundo a lógica da produção capitalista, tende, na ausência de intervenções estatais, a excluir a população com deficiência, mantendo-a frequentemente destituída de autonomia e limitada em suas possibilidades de participação social e política.

É importante sublinhar, de antemão, que a construção dos alicerces jurídicos e normativos para a garantia de acesso das Pessoas com Deficiência ao mundo do trabalho se deu no contexto de lutas e tensões sociais conduzidos, à época, por pessoas com deficiência e por cuidadores e familiares, inserindo-se no contexto maior dos movimentos por garantia de direitos (de Loureiro Maior, 2017).

O reconhecimento da discriminação na garantia do direito ao trabalho se deu de forma tardia, especialmente nos países periféricos. Temos em 1960 a Convenção nº 111 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), em que é mencionada a proibição de qualquer discriminação relativa a emprego e trabalho. Assim a OIT definiu, à época, o que era a discriminação:

Artigo 1º. Para os fins desta Convenção, o termo "discriminação" compreende:

- a) toda distinção, exclusão ou preferência, com base em raça, cor, sexo, religião, opinião política, nacionalidade ou origem social, que tenha por efeito anular ou reduzir a igualdade de oportunidade ou de tratamento no emprego ou profissão;
- b) qualquer outra distinção, exclusão ou preferência que tenha por efeito anular ou reduzir a igualdade de oportunidade ou tratamento no emprego ou profissão, conforme pode ser determinado pelo País-membro concernente, após consultar organizações representativas de empregadores e de trabalhadores, se as houver, e outros organismos adequados.

O destaque da definição de 1960 se limita a raça, cor, sexo, religião, opinião política, nacionalidade e origem social, deixando invisível as questões relacionadas à deficiência. De qualquer forma, o texto da 111ª convenção da OIT só foi promulgado no Brasil em 1968 por meio do Decreto Legislativo nº 62.150.

Em 1975 a ONU, por meio da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, menciona o direito ao pleno emprego, vinculado à segurança econômica e vida produtiva. Antes disso, em 1971, a mesma organização já havia iniciado a discussão a respeito da garantia de direitos das pessoas com deficiência por meio da Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Retardo Mental.

Foi apenas na Constituição Federal de 1988 que o Brasil estabeleceu garantias específicas para as pessoas com deficiência no âmbito das políticas de trabalho e emprego:

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

[...]

XXXI - proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência;

A redemocratização e a promulgação da Constituição Federal de 1988 marcam um período de mudanças legais e normativas importantes para a garantia do direito ao trabalho para as pessoas com deficiência. As Leis nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, e 8.213, de 24 de julho de 1991 e o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 trazem medidas concretas para o tema como, por exemplo, o estabelecimento de que as empresas com mais de cem funcionários estavam obrigadas a contratar no mínimo 2% de pessoas com deficiência.

Com relação às políticas afirmativas na contratação de pessoas com deficiência, Vasconcelos (2010) destaca que Áustria, Alemanha, França e Itália foram os primeiros países a adotar a reserva de vagas para pessoas com deficiência como forma de reinserir no trabalho os veteranos da 1ª guerra mundial. Após a 2ª guerra, Reino Unido, Holanda, Irlanda, Bélgica, Grécia e Espanha também passaram a adotar o mesmo sistema, mas dessa vez de forma mais ampla para outros tipos de deficiência.

Apesar de todo aparato legal que busca garantir a igualdade de condições para empregabilidade para as Pessoas com Deficiência, há um abismo severo na renda e na taxa de ocupação entre este grupo social e aqueles sem essa condição (Carmo et. al, 2020).

Segundo relatório publicado pelo IBGE (2022), o grupo de pessoas com deficiência apresenta taxas muito mais baixas de participação e formalização de trabalho⁸:

As pessoas com deficiência apresentaram, em 2019, taxas de participação (28,3%) e de formalização (34,3%) muito menores do que as das pessoas sem tal condição (66,3% e 50,9%, respectivamente), sendo a desocupação observada nesse contingente (10,3%) maior do que a verificada entre as pessoas sem deficiência (9,0%).

⁸ De acordo com o glossário do IBGE, Taxa de Participação na Força de Trabalho corresponde ao percentual de pessoas que trabalham ou procuram emprego em relação às pessoas no intervalo etário propício ao trabalho.

Ainda segundo o relatório, considerando-se as pessoas com deficiência que romperam com as barreiras de acesso e assumiram um posto de trabalho formal, estas possuíam uma renda média de aproximadamente dois terços da renda média das pessoas sem deficiência.

O IBGE destaca ainda que outros aspectos sociais se somam às exclusões relacionadas à deficiência. As mais altas taxas de desemprego estão dentre as mulheres pretas ou pardas com deficiência, que alcançaram 13,4%. Homens brancos sem deficiência, por sua vez possuem taxa de desemprego de 5,8%.

De acordo com Hammes e Nuernberg (2015), outra dinâmica que contribuiu com a produção do desemprego da pessoa com deficiência foi a concorrência entre os baixos salários e o valor pago pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC)⁹. A pessoa com deficiência oriunda de famílias empobrecidas e de um sistema educacional capacitista e excludente, adentra o mundo do trabalho com uma expectativa salarial próxima a um salário-mínimo (conforme descrito pelo IBGE), o que fazia com que ela fosse compelida ao recebimento do benefício ao invés da busca por uma carreira. Este problema foi mitigado com a aprovação da Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que criou, em seu artigo 94, o Auxílio-Inclusão, passando a permitir que as Pessoas com Deficiência beneficiárias do BPC sigam recebendo o valor mesmo quando vinculadas a um emprego formal com contribuição previdenciária.

Os resultados apresentados pelo IBGE demonstram como nosso passado colonial desagua em nosso tempo presente. Resgatando ainda a relação fundamental entre capacitismo e colonialismo, temos a população com deficiência como aquela que possui menor taxa de escolaridade, menos acesso ao mundo do emprego formal e mais baixas médias de rendimento mensal.

⁹ De acordo com o Portal do Ministério do Desenvolvimento, Assistência Social, Família e Combate à Fome, o BPC é um benefício previsto na Lei Orgânica da Assistência Social, que garante um salário-mínimo por mês à pessoa idosa à pessoa com deficiência inscrita no Cadastro Único.

Simonelli e Jackson Filho (2017), em revisão de literatura a respeito dos impactos da Lei de Cotas (Lei nº 8.213/1991), apresentam percurso crítico semelhante, apontando que, apesar dos avanços alcançados por meio da legislação, as empresas seguem sem contratar Pessoas com Deficiência de acordo com a proporção prevista. De acordo com as pesquisas levantadas, as empresas afirmam que a falta de sujeitos com capacitação é uma das maiores barreiras. Este argumento esbarra no fato de que a maioria dos postos de trabalho para esse grupo são de baixa ou nenhuma qualificação necessária. Os discursos de empresários e gestores responsabilizam ainda as próprias Pessoas com Deficiência pela exclusão. Afirmam que a falta de qualificação, as dificuldades da própria condição e a falta de vontade de trabalhar são barreiras adicionais.

Os autores (Simonelli e Jackson Filho, 2017) ressaltam que as políticas de inclusão são de amplo espectro social, visto que no Brasil a deficiência está associada à pobreza, à violência e à ausência do Estado em diversos campos sociais, como na saúde e na proteção social.

Concluem os autores, a partir do levantamento realizado, que a efetiva inclusão exige políticas intersetoriais, visto que necessariamente menciona o processo educativo/formativo das Pessoas com Deficiência, políticas de mobilidade urbana e acessibilidade, além de saúde e seguridade social. De forma geral, os trabalhos citados afirmam que a lei de cotas serviu de indutora ao processo de inclusão desta população ao mundo do trabalho, mas se mostra insuficiente para a efetivação do processo. Mesmo que todas as empresas do Brasil cumprissem plenamente as cotas estabelecidas em lei, grande parte das Pessoas com Deficiência seguiriam fora do mundo do trabalho. Assim, toda a arquitetura legal e normativa que estabelece caminhos para a inclusão no trabalho no Brasil precisa passar por importantes crivos críticos.

Vasconcelos (2010), ao realizar pesquisa qualitativa com trabalhadores com deficiência de diversos setores, seus gerentes, chefes ou encarregados na cidade de Salvador, Bahia, levantou algumas dinâmicas nos espaços de trabalho que se evidenciam como facetas do

capacitismo. Uma das categorias destacadas pelo autor é a da ironia das desigualdades. Esta ideia emerge a partir de diversos relatos em que as pessoas com deficiência assumiam o papel do trabalhador-padrão, ou seja, aquele utilizado como exemplo aos demais funcionários para que se dediquem mais à empresa e aumentem sua produtividade. Esta situação se apresenta como uma versão laboral do que citamos no primeiro capítulo como pornografia motivacional, em que as pessoas com deficiência são objetificadas e utilizadas como alavancas de encorajamento para as pessoas sem deficiência.

Ainda no âmbito da pesquisa de Vasconcelos (2010), encontramos relatos de diversas situações que revelam que a utilização da pessoa com deficiência como trabalhador-padrão se articula com outros mecanismos de exclusão e violência mais explícitos nos espaços de trabalho. Em alguns relatos, as adaptações realizadas pelas empresas no ambiente ou na organização do trabalho eram vistas pelos demais funcionários como privilégios, como benefícios indevidos, causando tensionamento nas relações pessoais. Ou mesmo casos em que os chefes ou gerentes ameaçavam os funcionários caso percebessem algum tipo de discriminação no trabalho. Houve ainda, de forma repetida, falas que desqualificavam as pessoas com deficiência que acessavam seus empregos através da política de cotas. Estas situações deflagram ambientes de trabalho que recebem as pessoas com deficiência ainda como corpos estranhos, criando diferentes camadas de violência e exclusão mesmo diante de medidas que, num primeiro olhar, buscam a inclusão laboral.

Em estudo realizado em Florianópolis (SC), Hammes e Nuernberg (2015) levantaram as possibilidades de atuação no âmbito do Sistema Nacional do Emprego (SINE), para a inclusão das pessoas com deficiência no mundo do trabalho. O SINE atua como uma agência pública e gratuita de empregos, criada em 1975, que tem dentre suas missões a mediação entre as necessidades das empresas e as pessoas que buscam emprego na região. Para isso, busca compreender as barreiras nas contratações, perfis procurados, cursos de formação que auxiliam

na empregabilidade, assim como articulação com outros órgãos responsáveis pela fiscalização das empresas no cumprimento às leis trabalhistas. O estudo foi provocado pela realidade encontrada no primeiro ciclo de fiscalização realizado pela Superintendência Regional do Trabalho e Emprego de Santa Catarina com o objetivo de verificar o cumprimento da Lei de Cotas nas empresas locais. A partir da informação de que a maior parte das empresas não cumpria com as cotas estabelecidas em Lei, foi proposto modelo de intervenção que buscava a sensibilização das empresas para a importância da inclusão das Pessoas com Deficiência no mundo do trabalho, assim como uma capacitação para os servidores e colaboradores do SINE para um atendimento mais efetivo a esse grupo. Os pesquisadores averiguaram que, mesmo após a intervenção proposta, seguiam abrindo vagas reservadas apenas quando os novos ciclos de fiscalização se aproximavam. Após a atuação dos órgãos de controle e fiscalização, as vagas reservadas caíam para quase zero. Verificou-se, no entanto, um aumento no atendimento às Pessoas com Deficiência no SINE, o que demonstra um aumento na capacidade do órgão para atuação com esta população. Ao fim, concluem os autores que é fundamental a atuação do Estado, em diferentes frentes (auditorias, fiscalizações, atuações preventivas e pedagógicas, sensibilizações, formações etc.) para que a inclusão se torne uma realidade.

Monteiro e colaboradores (2011) apresentaram pesquisa realizada com gestores e responsáveis pelo setor de recursos humanos de trinta e nove empresas de uma cidade no interior de Minas Gerais, buscando compreender se estas empresas atuavam em conformidade com a ideia de Responsabilidade Social Empresarial (RSE). De acordo com os autores, este é um modelo de gestão baseado nas ideias de sustentabilidade e de diversidade social e cultural, o que abrange a contratação de Pessoas com Deficiência e a criação de contextos de trabalho acessíveis e implicados com a inclusão. De antemão é importante destacar que, no discurso empresarial em defesa do modelo RSE, grande parte dos benefícios estão relacionados à melhora da imagem social da empresa, buscando atender um público consumidor que exige tal

diversidade e responsabilidade ambiental, além de atrair nichos específicos de investimentos; ou seja, é ressaltada uma valorização do ponto de vista econômico e comercial. Os resultados apontam que as empresas aderem de forma precária aos preceitos da RSE, especialmente no quesito de inclusão das Pessoas com Deficiência. Destaco o caso de gestor que, para preencher as vagas reservadas, buscava contatos diretamente em uma clínica de implante coclear, que atendia pessoas com deficiência auditiva. O gestor afirmava que estas pessoas, quando utilizam aparelhos auditivos, exigem poucas ou nenhuma adaptação no ambiente de trabalho. Este mesmo gestor alocou o funcionário com deficiência auditiva em um setor com trânsito de empilhadeiras, com severo risco de acidente, visto que o funcionário não conseguia perceber a aproximação do maquinário. Ao fim, o gestor afirmava que o funcionário era 'difícil', pois reclamava dos perigos que corria.

As diversas pesquisas e relatos que encontramos trazem um número enorme de absurdos, de situações de exposição a riscos, de humilhações, exclusão, conflitos, constrangimentos sem fim para as Pessoas com Deficiência em busca de trabalho. A aproximação com o tema do trabalho para as Pessoas com Deficiência torna-se um exercício de coragem, pois adentra contradições humanas e sociais severas, por vezes fazendo parecer que mesmo quando se apresentam as leis e a face fiscalizadora e punitiva do Estado, as empresas seguem encontrando formas de burlar tais regras, mantendo a realidade das Pessoas com Deficiência fora de seu campo de preocupação efetiva.

Diante de tais relatos, consideramos importante adentrarmos uma seção teórica com categorias e perspectivas que nos ajudem não apenas a aprofundar a crítica, mas a buscar caminhos para a ressignificação do papel das Pessoas com Deficiência no mundo do trabalho, em uma produção ativa de potências e confrontos necessários.

4.3 Biopoder, Deficiência e Contemporaneidade

A análise das relações entre deficiência e trabalho em um mundo neoliberal exige que consideremos os modos pelos quais as sociedades modernas e contemporâneas ocidentais organizam a gestão da vida. Nesse sentido, o conceito de biopoder, formulado por Foucault (2014), apresenta-se como um referencial importante para compreendermos a emergência de dispositivos de poder voltados à administração dos corpos e das populações. A partir do século XVIII, segundo o autor, as formas de poder passam a se orientar menos pela lógica da soberania (centrada no direito de vida e morte e no uso expresso da violência) e mais pela administração da vida, operando por meio de mecanismos que visam regular processos biológicos como natalidade, saúde, longevidade e capacidade produtiva.

Nesse quadro, o trabalho adquire uma centralidade estratégica. A organização social passa a demandar corpos capazes de responder a determinados critérios de produtividade, eficiência e adaptabilidade. Instituições como a escola, a medicina, a empresa e o sistema jurídico participam de forma articulada desse processo ao estabelecer classificações, diagnósticos e formas de avaliação que definem quais corpos e capacidades são considerados adequados às exigências da ordem social. Assim, o biopoder não se exerce apenas por meio da repressão, mas sobretudo através da produção de normas que orientam a forma como os indivíduos compreendem a si mesmos e organizam suas trajetórias de vida (Foucault, 2014). Exemplos da manifestação do poder disciplinar eram justamente as fábricas fordistas mencionadas anteriormente, que buscavam disciplinar não apenas os tempos e movimentos dos trabalhadores nas montadoras, mas suas atividades domésticas, alimentares e sexuais.

Partindo da genealogia de Foucault a respeito das sociedades disciplinares, Byung-Chul Han (2017; 2018) avança em suas análises a respeito das transformações nas formas de exercício do poder contemporâneas, propondo que as sociedades vêm se afastando progressivamente do modelo disciplinar para se aproximarem de uma lógica que ele denomina *sociedade do desempenho*.

Segundo Han (2017), o sujeito disciplinar descrito por Foucault era marcado pela presença de limites e proibições morais que organizavam a experiência social. Já nas sociedades contemporâneas, o poder tende a operar por meio de mecanismos ainda mais difusos, nos quais o indivíduo se torna simultaneamente sujeito e agente da própria exploração. Os sistemas de dominação agem cada vez mais de forma interna, manifestando-se como uma psicopolítica. Em vez de obedecer a ordens externas de um soberano ou de um aparato normativo, o sujeito contemporâneo é convocado a perceber-se livre, empreendedor de si mesmo, capaz de maximizar continuamente suas capacidades e seu desempenho.

Essa transformação implica uma modificação importante na forma como os processos de normalização operam. Se no regime disciplinar o poder se exercia sobretudo por meio da vigilância, na sociedade do desempenho ele atua principalmente através da autoexigência e da internalização de metas de produtividade. A coerção externa dá lugar a uma forma de autogestão permanente, na qual os indivíduos são estimulados a ampliar continuamente suas competências, habilidades e níveis de eficiência. A lógica empresarial, ou corporativa, torna-se referência para a construção de si e dos próprios desejos; termos como metas, gestão do tempo e networking, passam a governar as decisões individuais dos sujeitos, apontando um processo de reprodução interna dos mecanismos de opressão social (Han, 2018).

Esse mecanismo aponta uma transição nos mecanismos de violência social, que passam a operar cada vez mais de maneira invisível:

Quando a repressão externa é superada surge a pressão interna. Desse modo, o sujeito de desempenho desenvolve uma depressão e a violência continua se propagando a passos largos, apenas em seu interior. A decapitação na sociedade da soberania, a deformação na sociedade disciplinar e a depressão na sociedade de desempenho são estágios da mudança topológica da violência, que é sempre mais internalizada,

psicologizada e, assim, acaba se tornando invisível. Ela vai se livrando mais e mais da negatividade do outro ou do inimigo, tornando-se autorreferente. (Han, 2017, p. 11)

A ideia de positividade em Han (2017) é central para que compreendamos os aspectos de adoecimento das sociedades ocidentais contemporâneas. A ideia de positividade refere-se ao hiper estímulo, à velocidade das comunicações, dos transportes e a consequente necessidade de que os sujeitos embarquem nessa velocidade para serem considerados dignos, admiráveis e admirados no mundo das imagens, vídeos curtos e fugazes das redes sociais. A frase “*trabalhe enquanto eles dormem.*”, difundida como frase motivacional, sintetiza a violência da positividade e do empreendedorismo de si, pois faz estabelecer com o outro uma relação de concorrente, e estabelece como horizonte o autoabandono em função de uma hiperprodutividade de trabalho. Assim, a positividade se apresenta como a manifestação de violência central da contemporaneidade, levando os sujeitos ao isolamento (pois afastam-se de seus concorrentes, não sendo capaz de estabelecer relações de cooperação), à culpa (por jamais alcançarem os parâmetros de sucesso), à depressão, à ansiedade, ao esgotamento e mesmo ao suicídio.

Observamos que as consequências da violência da positividade desaguam ainda na destruição dos laços comunitários e de solidariedade, típicos das organizações sindicais, por exemplo. O contexto do trabalho na sociedade do desempenho acaba por substituir os líderes ou os parceiros sindicais pelas figuras de *coaches*; troca-se a greve e a mobilização política pelos cursos motivacionais e pacotes de mentorias.

Nesse contexto, ao mesmo tempo em que promove a ideia de liberdade individual, a sociedade do desempenho tende a reproduzir velhas formas de desigualdade em nova roupagem, uma vez que os parâmetros de sucesso permanecem vinculados a modelos normativos de funcionamento corporal e cognitivo; situação essa agravada pelo fato de que os

trabalhos mediados por plataformas e empreendimentos individuais não possuem os amparos da legislação trabalhista.

A reflexão sobre biopolítica também foi trazida por autores que buscam compreender as transformações contemporâneas nas relações entre poder, capitalismo, subjetividade e modos de vida. Nesse campo, a obra de Peter Pál Pelbart (2007; 2021) oferece contribuições importantes ao enfatizar que o biopoder não se limita à regulação dos corpos biológicos, mas envolve também a captura das potências vitais que atravessam a experiência humana.

Inspirado em diálogos com a filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari, Pelbart argumenta que as sociedades contemporâneas se caracterizam por um processo crescente de mobilização das capacidades criativas, afetivas e comunicativas dos indivíduos pelo capitalismo. Os poderes que se entrelaçam na constituição das sociedades capitalistas contemporâneas capturam as mais amplas dimensões da vida, como criatividade, inteligência e desejo, transformando-as em recursos produtivos.

Nesse cenário, a vida torna-se elemento a ser colonizado pelos poderes que constituem o capital; a produção econômica se infiltra cada vez mais na produção de subjetividades. O biopoder se manifesta justamente nessa captura da força vital pelo capital. As novas dinâmicas do biopoder já não mais investem na morte espetacular (como nos suplícios descritos por Foucault em *Vigiar e Punir*), mas na exploração e incitação da vida; esquadrihar, vigiar, conhecer para que a vida do explorado siga alimentando o sistema do capital.

Pelbart (2007) propõe que os poderes que sustentam o modo de produção capitalista, ao adentrarem os processos subjetivos, inclusive colonizando o inconsciente dos sujeitos, são capazes de criar seus sonhos e expectativas. Assim, a estética, a sexualidade, o trabalho, a capacidade criativa, passam a ser expressões do poder por meio do sujeito. Os sujeitos passam a constituírem seus corpos e suas identidades a partir dos ideais transmitidos pelos meios de comunicação, pelo discurso científico hegemônico, pela medicina estética, pela ortopedia,

ortodontia, enfim, todo o aparato de normatização estética e identitária da arquitetura colonial-capitalista.

O corpo aparentemente forte, esteticamente adequado, *fitness*, simétrico, ao contrário do que poderia esperar-se não é a expressão de sucesso, mas sim um signo da submissão ao biopoder. O corpo adequado ao capital é o corpo que expressa sua submissão em cada músculo e o sujeito adequado é aquele que aceita o que for preciso para tal. Há um tipo de ascese do capital, um autocuidado que expressa a inversão da ideia de estética da existência, transformando-a em estética do corpo (Pelbart, 2007).

Para Pelbart (2007), outra faceta do corpo docilizado pelo capital é aquele que se submete aos hiper estímulos da sociedade contemporânea, que navega pelas redes sociais e pelo consumo, esquivando-se dos riscos e dores da vida. O autor utiliza o termo *niilismo contemporâneo*, para referir-se ao ser humano de existência pálida, indiferente ao outro e ao mundo, e que vê refletida tal indiferença no outro, fazendo um tipo de turismo existencial, coando sofrimentos e alegrias e abrandando afetos para garantir um bem-estar plácido e inerte.

Apesar de sua contundente crítica às formas contemporâneas de organização social e seus impactos na subjetividade, Pelbart (2021) resgata a ideia de *biopotência*, em que a vida oferece inevitavelmente suas reviravoltas, manifestando-se como potência diante de cada força opressora. A biopotência atua como resposta vital às forças do biopoder, trazendo rompimentos, insubmissões e novos devires.

A vida de potência é aquela que não se permite capturar, conter, conduzir, instruir, coordenar, encapsular; a vida como gênese perene, como parto, como nascimento (e morte) a todo instante; é o corpo que exige nascer de novo, e de novo; a vida que descobre em si mesma sua potência de autocriação. É nesse ciclo de vida que reside a resistência ao biopoder. Por vezes é na impotência, na decomposição, que emerge a potência da autogeração. É esse

(re)nascimento que representa o enfrentamento à biopolítica e ao capital. É esgotar um jogo (e a si) para que outro seja pensado e vivido (Pelbart, 2007).

Para Palbert (2021), a biopotência se expressa pelo sujeito que se permite afetar pelo outro, ou seja, um corpo e uma existência que sejam porosas ao mundo, e que sejam capazes de vivenciar a profundidade dos afetos que compõem a vida. Corpos que escapam aos mandamentos da indústria da estética e existências que não se deixam conduzir pelos hiperestímulos das redes sociais e da comunicação em massa. Na contramão das forças do capital, a biopotência se expressa pelo resgate comunitário e pelo mergulho nas dores e prazeres da existência.

Silva (2021), utilizando tanto Pelbart quanto Han como referências, traz o questionamento: quais são esses corpos que desafiam o biopoder? Quem são esses sujeitos que não cabem na sociedade do desempenho? Nesse sentido, traz a ideia de que os sujeitos com deficiência, assim como aqueles em sofrimento mental, apresentam-se justamente como aqueles que desafiam tal lógica:

Numa sociedade orientada pela lógica da transparência, do desempenho e da eficiência, a opacidade dos corpos deficientes soa como um redundante “não”. Na verdade, essa opacidade é um não-para... Um não-para a positividade que diz a todo instante “sim, nós podemos”; um não-para a velocidade que nos pressiona e comprime o nosso tempo, um não-para a nossa hiperatividade, um não-para o excesso de estímulos, de informação e impulsos, os quais modificam a economia da nossa atenção, um não-para a utopia da grande saúde perfeita, um não-para a ideologia do corpo perfeito. (Silva, 2021, p. 57)

A articulação entre as perspectivas de Michel Foucault, Byung-Chul Han e Peter Pál Pelbart nos permite compreender as relações entre deficiência e trabalho para além dos mecanismos de exclusão e marginalização, mas sobre subjetividades e modos de existência que

afrontam o sistema de poderes instituídos pelo capital. Nesse sentido, a fraqueza é ressignificada como potência, e a deficiência como expressão do ingovernável.

O biopoder e os mecanismos de controle internalizados na sociedade do desempenho se revelam como forças fascistas, que desqualificam e excluem a diferença e a pluralidade. A deficiência, o envelhecimento e a loucura se apresentam como um tipo de retorno do reprimido das sociedades neoliberais, ou seja, aquilo que não pôde ser anulado, apagado, extirpado, e que retorna de forma de uma angústia irrefreável.

Nesse sentido, pensamos que a deficiência se apresenta como elemento que impõe a mudança, que permite o novo; na potência do ingovernável emergem novos caminhos para que pensemos um trabalho que não seja mercado, mas que seja a possibilidade de desalienação da sociedade e de si mesmo; um trabalho que seja a expressão das mudanças construídas por corpos deficientes.

No presente capítulo a respeito das relações de trabalho no mundo contemporâneo percorremos uma trajetória que nos permitiu compreender desde os complexos mecanismos de exclusão guiados pela lógica colonial e suas articulações com o capitalismo, passando pelos esforços contemporâneos pela inclusão da pessoa com deficiência no trabalho e, culminamos com a ideia de que a deficiência não é falta, mas sim uma das expressões da biopotência e da esperança.

5. As Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para os Estudos da Deficiência

Na busca por uma construção teórica sólida, recorreremos à Psicologia Histórico-Cultural para termos uma referência na concepção de sujeito e de processos de desenvolvimento humano. Pensando em nossos objetivos de pesquisa e nas metodologias planejadas, é fundamental que tenhamos o suporte teórico-epistemológico que nos ofereça a ideia de constituição humana em movimento, ou seja, do processo de tornar-se humano:

Quando nos referimos ao ser humano, estamos falando de um ser em processo de construção. E este processo se dá não só em relação ao indivíduo, mas no que concerne à sociedade, que se constrói e reconstrói, ao longo da história. Tudo o que é da ordem do humano, enfim, caracteriza-se por um “tornar-se”, por um devir. (Pulino, 2016, p. 129)

A perspectiva histórico-cultural da Psicologia nos apresenta um ser humano constituído no seio de uma cultura, embalado por um tempo histórico específico. Esta compreensão traz um ser humano que participa ativamente da produção desta mesma cultura que o define. Os sujeitos dão o tom das relações imediatas que estabelecem, mas são capazes ainda de fazer ecoar seus afetos, criar tensões sociais amplas, que desenharam e reconfiguram campos culturais (Vigotsky, 1998; González Rey, 2003).

O materialismo histórico-dialético, que alicerça esta perspectiva, acolhe as contradições e rompe com as dicotomias. Polos opostos produzem um terceiro elemento, que traz algo novo, mas que não se desprende de suas origens (González Rey, 2003).

A relação entre ser humano e cultura estabelece-se de forma dialética, assim como passado e presente, como social e individual, interno e externo. Cada ser humano, cada existência, é uma síntese única de todos os atravessamentos que o identificam: origem, cor da pele, etnia, corpo, sexo, gênero, classe social. Todos e cada um destes aspectos se mesclam e apresentam as lutas e os privilégios a serem vividos pelos sujeitos.

Na história humana construímos ferramentas para que pudéssemos transformar a natureza não apenas para nossa sobrevivência e satisfações imediatas, mas para que nos projetássemos no futuro. No processo de transformação da natureza, o ser humano transforma a si mesmo, criando artefatos carregados de sentidos socialmente compartilhados e transmitidos de geração em geração. É o trabalho enquanto potência transformadora que se

apresenta como categoria fundamental para compreendermos a dimensão histórica e social do ser humano (Pulino, 2016).

Vigotski (1868-1934), que atualmente é reconhecido como um dos nomes centrais da Psicologia soviética, que, tendo iniciado sua carreira no início do século XX, foi responsável por sintetizar um conjunto de categorias fundamentais para a compreensão histórico-cultural do ser humano. Vigotski começa a ganhar visibilidade alguns anos após a revolução bolchevique, quando se apresenta no II Congresso de Psiconeurologia, em 1924, chamando a atenção da comunidade científica soviética, fortemente marcada por um objetivismo fiel aos preceitos ideológicos do materialismo, com seu estudo denominado “Consciência como um objeto da Psicologia do Comportamento” (González Rey, 2013).

A hegemonia dos estudos fisiológicos no âmbito da Psicologia soviética do início do século XX se apresentava como uma expressão do denominado materialismo vulgar, uma espécie de subordinação epistemológica ao regime ideológico do país, que recusava quaisquer aproximações a correntes idealistas. Foram também os estudos fisiológicos que ofereceram ao país um reconhecimento internacional a partir do Prêmio Nobel de Ivan Pavlov (1849-1936) em 1904. Os estudos fisiológicos no âmbito da Psicologia se apresentavam a partir de um objetivismo e um atomismo que reduziam o fenômeno psíquico às atividades neurológicas. À época, a autoridade no campo da Psicologia era Kornilov, que conduzia o instituto de Psicologia da Universidade de Moscou. Kornilov assumiu o lugar de Chelpanov, acusado de idealismo por seus estudos sobre a importância dos aspectos subjetivos e sociais na constituição da consciência humana (González Rey, 2013).

Vigotski construiu sua trajetória em um contexto fortemente marcado por uma vigilância ideológica em diversos aspectos da organização social, em especial na produção científica. A Psicologia ainda não era reconhecida como ciência autônoma, e aparecia pulverizada em diversos trabalhos nas áreas de Psiquiatria, Pedagogia e Fisiologia. O idealismo

era o grande inimigo no campo científico da União Soviética. Assim, as teorias da mente que predominavam à época eram aquelas que tomavam a dinâmica psíquica como reflexo do funcionamento neurofisiológico (González Rey, 2013).

No início de seu percurso, Vigotski defende uma investigação objetiva dos processos psíquicos, mas desloca o foco da objetividade dos instrumentos, passando a buscar um método que abarque a complexidade dos fenômenos psicológicos. Estas reflexões são trazidas em seus escritos a respeito da experiência estética (em seu livro *Psicologia da Arte*), e vão se modificando no curso de sua trajetória (González Rey, 2013).

Vigotski tecia críticas severas à ideia de que a psique humana poderia ser estudada a partir da complexificação dos elementos da psicologia animal. Ao mesmo tempo, posicionava-se criticamente ao atomismo que tomava conta de escolas centrais da Psicologia, especialmente do comportamentalismo de Watson. Com isso, foi-se distanciando da corrente hegemônica de seu país (Cole & Scribner, 1998).

Vigotski defendia uma abordagem específica para a ciência psicológica, que assumisse que a constituição dos processos psicológicos superiores se dava de uma forma qualitativamente diferente do desenvolvimento, por exemplo, da inteligência prática em animais. Contestava ainda a ideia de que o desenvolvimento cognitivo se dava a partir de processos de maturação neurológica, como se todas as estruturas psicológicas estivessem formadas de antemão em qualquer criança, e que tais funções ‘desabrochariam’ com o tempo (Vigotski, 1998).

O autor defendia que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dava por meio da utilização da linguagem enquanto elemento mediador na relação da criança com o mundo. A linguagem se apresenta como elemento organizador do comportamento da criança. Era por meio da fala que as crianças, nas situações de resoluções de problemas, eram capazes de planejar suas ações, ampliando suas possibilidades para além do que percebiam em seu

ambiente imediato. A linguagem permitia que a criança se projetasse no tempo, assim como imaginasse usos possíveis para as ferramentas disponíveis ou mesmo imaginasse quais ferramentas (ausentes naquele momento) seriam úteis para resolver o problema com o qual estava se deparando (Vigotski, 1998).

Ao estudar a gênese deste processo, Vigotski (1998) compreende que a linguagem enquanto elemento mediador dos processos de inteligência prática da criança possui sua origem na comunicação social. A linguagem assume primeiramente uma função social, ou interpessoal, para depois adquirir seu uso intrapessoal. Este processo é chamado por Vigotski de internalização:

A maior mudança na capacidade das crianças para usar a linguagem como um instrumento para a solução de problemas acontece um pouco mais tarde no seu desenvolvimento, no momento em que a fala socializada (que foi previamente utilizada para dirigir-se a um adulto) é internalizada. Ao invés de apelar para o adulto, as crianças passam a apelar a si mesmas; a linguagem passa, assim, a adquirir uma função intrapessoal além de seu uso interpessoal. No momento em que as crianças desenvolvem um método de comportamento para guiarem a si mesmas, o qual tinha sido usado previamente em relação a outra pessoa, e quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem, com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social. A história do processo de internalização da fala social é também a história da socialização do intelecto prático das crianças. (p. 37)

O excerto acima expõe dois movimentos fundamentais para compreendermos a constituição dos processos psicológicos superiores. O primeiro é a forma como a criança aprende a usar a linguagem como mediador da relação com o outro, e de como essa linguagem é utilizada para mediar a organização de suas próprias ações e de seus pensamentos. Assim, os

processos sociais e culturais passam a compor a estrutura psíquica dos sujeitos, assim como esta mesma sociocultura é configurada pelos sujeitos que a compõem.

Valsiner (2012) abre novos campos de reflexão a partir da ideia de internalização, propondo o seu movimento inverso e complementar: a externalização. Para o autor, ambos os processos são construtivos, ou seja, não são meras transposições dos elementos internos ou externos. A internalização apresenta-se como uma reconstrução interna dos elementos culturais, transformando o ambiente intrapsíquico. A externalização, por sua vez, corresponde à síntese externa dos materiais intrapsíquicos, processo capaz de modificar o ambiente sociocultural à sua volta.

O caráter construtivo e criativo dos processos de internalização/externalização abre um importante campo de compreensão do espaço subjetivo dos sujeitos. Um dos exemplos trazidos pelo autor, é o papel das ideias hipotéticas, ou *como se*. Muitas vezes os sujeitos organizam sua experiência interna e, por conseguinte, suas expressões de afeto, comportamentos e padrões de atuação, baseada em ricos cenários internos, que ora se apresentam como especulativos ou fantasiosos, ora persecutórios, e tantos outros possíveis (Valsiner, 2012).

O afastamento das explicações biologicistas a respeito do desenvolvimento humano desloca também os pressupostos universalistas desse processo. Compreendemos que o desenvolvimento do aparato psicológico se dá a partir da mediação de artefatos culturais simbólicos e concretos, construídos historicamente no âmbito de uma sociedade. Assim, concordamos com Valsiner (2012) quando afirma que a cultura atua como um mediador semiótico na constituição das funções psíquicas. Não apenas a linguagem, mas todo o aparato social, formado por regras, valores morais, leis, padrões familiares, atuam na organização subjetiva dos sujeitos, ou seja, na sua racionalidade e afetos, na forma de pensar, julgar ou categorizar. O mundo cultural se reconstrói no sujeito ao mesmo tempo em que o transforma.

Munido desta compreensão a respeito da constituição das ferramentas psíquicas, Vigotski (2011) avança nos estudos a respeito da criança com deficiência (em especial auditiva e visual), contestando as perspectivas que focavam na falta, na incompletude desta criança. O autor propõe que a deficiência se constituía como um obstáculo a ser superado pela criança em seu processo de desenvolvimento, fazendo com que ela se utilizasse de meios alternativos para seus processos de aprendizagem e principalmente de comunicação e fala. Assim, Vigotski desassocia a capacidade de fala ao aparelho fonador, por exemplo, defendendo que há inúmeras ferramentas alternativas para que esta criança se comunique com o mundo e construa seu aparato psíquico a partir da apropriação de sistemas de signos, como a linguagem ou a matemática. O desenvolvimento sociocultural da criança se apresentava então como um universo de possibilidades que não se limitava por conta da deficiência, mas se reconfigurava a partir dela.

A partir das categorias e avanços propostos por Vigotski, González Rey (2011) ressalta o caráter complexo dos processos de desenvolvimento humano. O autor compreende que as crianças com deficiência mobilizam um conjunto de recursos subjetivos, incluindo aspectos de sua personalidade e ferramentas construídas na relação com a sociocultura, para transpor as dificuldades concretas causadas pela deficiência. Desta forma, conclui o autor que uma deficiência específica não implica direta e necessariamente em uma limitação no processo de desenvolvimento psíquico. Alerta ainda que os sentidos socialmente compartilhados a respeito da deficiência tendem a causar maiores prejuízos ao desenvolvimento da criança do que a própria deficiência, pois limitam suas experiências na sociocultura, rebaixam as expectativas de seu desenvolvimento e fomentam padrões afetivos que atravancam processos de construção de autonomia.

Alicerçadas nos conceitos propostos por Vigotski, Batista & Tacca (2011) apresentam pesquisa realizada em sala de aula envolvendo uma criança de 9 anos e sua professora. As autoras relatam que a criança apresentava dificuldade em acompanhar a turma, e sua professora

manifestava certeza do diagnóstico de deficiência mental da menina (apesar de não ter ocorrido oficialmente o diagnóstico). Ao longo do processo de pesquisa as autoras percebem que a professora reafirma a todo o tempo a incapacidade da criança em seu processo de aprendizagem. Tal postura implicava em um evidente desinvestimento da professora no processo de aprendizagem da criança, visto que supostamente sua deficiência a impedia de aprender os conteúdos e acompanhar as aulas. Conforme vimos acima, o contexto de desqualificação do sujeito traz consequências nefastas ao seu desenvolvimento.

Batista e Tacca (2011) ressaltam que a criança era identificada por seu suposto diagnóstico e por suas dificuldades, e não como um sujeito com potencial de aprendizagem. A visão estereotipada da professora conferiu um apagamento da condição de sujeito da criança, que foi ‘substituída’ por seu laudo. As pesquisadoras estabeleceram vínculo com a criança ao longo da pesquisa e contestaram o discurso da professora, visto que a criança, com ajuda, era capaz de realizar as tarefas propostas. Esta dinâmica revelou que a criança, a partir da mediação de um adulto, era capaz de avançar consideravelmente em seus processos de aprendizagem. Tal mediação demonstra o que Vigotski chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que consiste nos processos de desenvolvimento situados entre o nível de desenvolvimento real (o que a criança consegue fazer sozinha) e o potencial (o que a criança consegue fazer com auxílio). A ZDP serve ainda como exemplo sobre como os processos socioculturais conduzem o desenvolvimento da criança, e que não há um imperativo biológico que estabeleça de antemão os prognósticos e os limites de aprendizagem da criança.

As dinâmicas relacionais em sala de aula deflagradas por Batista e Tacca (2011) revelam que o processo de aprendizagem não se funda apenas sobre as bases da cognição, mas também dos afetos que atravessam as relações entre educador e criança. Constructo fundamental na obra de Vigotski, a unidade cognição-afeto, nos permite considerar que a aprendizagem é processo complexo de produção de sentido, o que envolve não apenas o

processamento da informação, mas os afetos envolvidos no contexto de aprendizagem, as relações de confiança e as percepções do sujeito sobre como é visto pelo contexto social e, por conseguinte, suas percepções de si.

A escola é instituição social que possui percurso histórico, que assume o duplo papel de conservar a cultura dominante ao mesmo tempo em que abre caminhos para a novidade, para rompimentos e avanços. Seu processo de reprodução da cultura dominante não se restringe aos conteúdos, mas também à reprodução dos sistemas de poder hegemônicos, o que faz com que os sentidos socialmente compartilhados sobre a deficiência participem de forma ativa nos processos de exclusão da criança com deficiência negando suas singularidades e potencialidades (Batista & Tacca, 2011).

Por fim, nos apoiamos na ideia de que, apesar de se constituírem mutuamente, sujeito e cultura são categorias que não se confundem. Há um sujeito que é criado no seio desta cultura, mas ao mesmo tempo é capaz de se distanciar dela, de refletir sobre seus processos, atuar criticamente com relação às suas instituições. Desta forma, a mediação semiótica é também processo de negociação entre um sujeito ativo, criativo e autônomo e os processos socioculturais (Valsiner, 2012). A escola não é um espaço cristalizado, e suas práticas não são sagradas ou invioláveis e, por isso, é fundamental que os sujeitos que dela participam, atuem de forma crítica, que revisitem suas práticas e, ao retomarem seus lugares de sujeitos ativos, reconheçam este aspecto em todos com quem convivem nos processos de ensino-aprendizagem.

6. Objetivos

O objetivo geral consiste em compreender sentidos, tensões, afetos e contradições vivenciados por pessoas com deficiência que atuaram profissionalmente no âmbito escolar e o papel que assumiram na transformação deste espaço e o quanto foram transformadas por ele.

Os objetivos específicos são:

- a) Conhecer a história e os sentidos das experiências escolares dos sujeitos em seu processo de desenvolvimento;
- b) Identificar a relação entre os sentidos da prática de inclusão educacional e as memórias e referências afetivas vinculadas à experiência da deficiência;
- c) Compreender tensões e processos de mudança na dinâmica escolar em diferentes âmbitos que tenham sido provocados pelos sujeitos participantes.
- d) Compreender as transformações vivenciadas pelos sujeitos (concepções de si e de mundo) a partir de suas atuações profissionais na escola.

7. Reflexões Epistêmico-metodológicas:

Não se preocupe – me disse -. É assim que deve ser. Os que fazem da objetividade uma religião, mentem. Eles não querem ser objetivos, mentira: querem ser objetos, para salvar-se da dor humana (Galeano, 1989).

Na presente seção apresentamos os caminhos que percorremos em nosso processo de produção de conhecimento. Buscamos um conjunto de abordagens teórico-metodológicas que acompanhem a ousadia proposta nos objetivos. A tarefa aqui é defender a possibilidade de produção de conhecimento legítimo no campo da Psicologia em que as narrativas de si do próprio autor, juntamente com as narrativas biográficas de uma segunda participante, apontem caminhos para que se compreenda o ser-pessoa-com-deficiência na relação com o próprio corpo, com a escola, com a educação e com a sociedade.

Iniciaremos este capítulo teórico-metodológico com uma contextualização epistemológica de nosso estudo, trazendo a Epistemologia Qualitativa (González Rey, 2005) e

a noção de ciência idiográfica articularas à perspectiva Histórico-Cultural da Psicologia. Em seguida traremos uma reflexão ética, arqueológica e conceitual a respeito das narrativas de si. A partir desse alicerce teórico, vamos adentrar a relação e possível diálogo entre as narrativas de si e as pesquisas (auto)biográficas. Por fim, exploraremos alguns estudos (auto)biográficos na Educação e nos Estudos da Deficiência.

7.1 Contextualização epistemológica

Para buscarmos tais referências, precisamos considerar uma temporalidade não linear da realidade psíquica, das narrativas e dos artefatos pessoais a serem analisados. A relação do pesquisador e da participante da pesquisa com a escola é escrita e reescrita cotidianamente. Os sentidos conferidos são sempre inacabados, parciais; e a relação com tais espaços é negociada entre os enfrentamentos e surpresas do real e os afetos do passado.

Ainda que atentos aos constantes processos de ressignificação e reconfigurações subjetivas vivenciados no processo de pesquisa, compreendemos que os diálogos, as narrativas, as explanações a respeito dos artefatos pessoais e quaisquer movimentos nas interações ao longo da pesquisa são eventos únicos, que se dão no fluxo irreversível do tempo. Tendo em mente a delicadeza de tais momentos e sua importância para a construção dos caminhos interpretativos necessários, recorreremos à noção da ciência idiográfica, que representa a possibilidade de generalização do conhecimento a partir da análise de casos ou fenômenos singulares. Compreende que os casos singulares não são isolados, mas sistêmicos, e sua expressão singular evidencia aspectos gerais da sociocultura. Este funcionamento está calcado no pressuposto básico da Psicologia sociocultural, de que as dinâmicas culturais se dão e se expressam no mundo psíquico ao mesmo tempo em que se expressam no mundo social. Tal ideia se alicerça no princípio hologramático, em que o funcionamento geral do sistema se

apresenta em cada uma das partes, assim como se pode ver cada uma das partes no funcionamento geral do sistema complexo (Valsiner, 2012).

A Epistemologia Qualitativa de González Rey (2005) possui atributos que dialogam com a ideia de ciência idiográfica trazida por Valsiner (2012). O primeiro desses atributos é a legitimidade do singular como elemento de produção do conhecimento científico na Psicologia. Esta legitimidade decorre do modelo teórico adotado que se articula com a proposta metodológica. Neste arcabouço teórico, as categorias de sujeito e subjetividade social trazem possibilidades heurísticas importantes para nosso propósito. Buscando superar a dicotomia entre individual e social, González Rey (2003) propõe que

O sujeito representa um momento de subjetivação dentro dos espaços sociais em que atua e, simultaneamente, é constituído dentro desses espaços na própria processualidade que caracteriza sua ação dentro deles, a qual está sempre comprometida direta ou indiretamente com inúmeros sistemas de relação. (p. 235)

A categoria do sujeito traz a ideia de momentos diferentes dentro de um sistema complexo, ou seja, em que o social se apresenta como um momento na composição da subjetividade individual. A própria categoria da subjetividade social também se funda a partir da ideia de que os sujeitos reconstroem internamente suas experiências sociais a partir de sua própria história, sentidos subjetivos e das constrições culturais. Afirma o autor que “Tanto o estudo de grupos, instituições ou de outras agências sociais assim como dos sujeitos concretos constituem fontes essenciais para o estudo da subjetividade social.” (González Rey, 2003; p. 218). A subjetividade social se apresenta então, a partir também das expressões singulares dos sujeitos presentes.

O caráter construtivo-interpretativo é outro atributo que sustenta a Epistemologia Qualitativa e se mostra essencial para os caminhos desta pesquisa. Este atributo pressupõe que o pesquisador é elemento constituinte do fenômeno investigado e que atua a partir de suas

curiosidades, medos e desejos; que o conhecimento se dá no confronto entre os aspectos subjetivos que constituem o pesquisador e os episódios empíricos com os quais se depara, tendo como pano de fundo seu compromisso teórico (González Rey, 2005).

O terceiro atributo da Epistemologia Qualitativa é a compreensão do caráter comunicacional, dialógico, das pesquisas em Psicologia. A comunicação é forma privilegiada para estabelecer vínculos com os sujeitos de pesquisa, compreender seus processos subjetivos e a forma como se articulam de forma complexa com seu campo de relações, seu espaço social e seu tempo histórico (González Rey, 2005).

Consideramos que a crítica apresentada por González Rey (2005) a respeito do instrumentalismo na Psicologia dialoga com aquelas trabalhadas em nossa etapa teórica sobre decolonialidade e produção de saberes. Escapar à lógica da Colonialidade do Saber presente nas amarras do positivismo é passo fundamental para que possamos produzir zonas de inteligibilidade atentas ao nosso passado colonial e seus ecos contemporâneos.

González Rey (2005) tece sua proposta teórico-epistemológica a partir de uma análise crítica da história da Psicologia enquanto ciência que, em suas manifestações hegemônicas, se alicerça nos princípios do positivismo e do racionalismo europeu.

González Rey (2005) afirma que o positivismo na Psicologia produziu fenômenos como o metodologismo e o instrumentalismo. Tais orientações se dão a partir de uma desarticulação entre teoria e metodologia, conduzida pela ideia de que a aplicação padronizada de instrumentos na coleta de dados produz necessariamente resultados válidos, prescindindo inclusive de um aporte teórico que sustente tais procedimentos. A padronização da aplicação de instrumentos presume existir uma forma única e universal de apreender a realidade e que, quanto mais completo e preciso o instrumento aplicado, e quanto menor a interferência de elementos externos, mais fiel à realidade serão os resultados da pesquisa e, portanto, mais objetivo seria o processo.

A objetividade se apresenta como um dos parâmetros centrais da perspectiva hegemônica dentro da Psicologia. Uma pesquisa objetiva seria aquela com menor influência de elementos subjetivos do pesquisador, do contexto em que ocorre a pesquisa, ou mesmo dos aspectos individuais dos sujeitos de pesquisa. Tais pressupostos alimentam a fantasia racionalista de que é possível acessar conhecimento pleno acerca de um fenômeno, bastando que se tenha o instrumento certo e o desenho metodológico mais objetivo possível (González Rey, 2005).

Valsiner (2012) faz percurso semelhante ao ressaltar que o ciclo epistêmico tem início com os axiomas do pesquisador, suas percepções e interpretações gerais do mundo, reconhecendo a importância dos aspectos subjetivos do pesquisador: “Na ciência, a objetividade emerge fundada sobre um processo de generalização profundamente subjetivo. A criatividade científica básica tem lugar no mundo subjetivo do construtor do conhecimento: o cientista ou o artista.” (p. 303).

7.2 Escritas de si: arqueologia, ética e estética

Nesse momento de aprofundamento teórico-metodológico vamos adentrar nas investigações foucaultianas a respeito da cultura de si e de como esse fenômeno de construção da subjetividade ecoa em uma compreensão entrelaçada entre ética e estética. Atravessaremos as técnicas de si destacadas por Foucault especialmente no terceiro volume da História da Sexualidade e no compilado de aulas, textos e entrevistas constantes no volume cinco da coleção Ditos e Escritos.

O conceito de escrita de si apropriado por Klinger (2006, 2008) aponta possibilidades de compreensão da realidade relevantes para nossa pesquisa quando a autora reflete sobre o papel da autoficção na contemporaneidade.

Por fim, destacamos a perspectiva Butleriana (2015) sobre as narrativas de si como formas de construção de relações éticas especialmente na produção de conhecimento sobre si e sobre o outro.

7.2.1 Cultura de si, ética e estética: da história dos mecanismos de subjetivação à autoficção como transbordamento do real.

Narrar a própria história é processo de produção de conhecimento sobre si ao mesmo tempo em que é uma transformação de si. Foucault (2010) distingue os preceitos gregos de ‘cuida-te de ti mesmo’ (*hepimeléea heautoû*) e ‘conhece-te a ti mesmo’ (*gnôthi seautón*), sublinhando que o segundo é uma etapa do primeiro. Ou seja, o cuidado de si é um preceito anterior, mais amplo do que o conhecimento de si.

A noção de escrita de si trazida por Foucault (1983/2006a) traz consigo um conjunto de técnicas e cuidados de si. Resgatando diversos exercícios de escrita do universo grego e romano clássicos, como os *hupomnêmata*, as correspondências e a *onirocrisia*, o autor traz a ideia de escrita como ato de autoconhecimento e construção de si.

Os *hupomnêmata* poderiam ser concebidos não como um material em si, mas como um hábito, uma prática mencionada tanto por Sêneca quanto por Plutarco. Esta prática envolvia o registro de meditações, conversas consigo mesmo e notas sobre o vivido, o experienciado, o dialogado. Essas anotações eram matéria prima para novas reflexões que poderiam, juntamente com um trabalho mais sistemático, tornarem-se obras complexas e registros filosóficos (Foucault, 1984/2006b).

Diferentemente dos diários, os *hupomnêmatas* não eram “narrativas de si”, mas um instrumento de construção de si. Os escritos deveriam ser inscrições na alma, registros de ensinamentos profundos que moldassem a identidade do sujeito. Ensinamentos estes em que se ouviam as vozes e os escritos dos professores ou daqueles que lhe serviram de inspiração. O exercício sobre a subjetividade operado por meio dos *hupomnêmatas* constituía-se como

uma *prática de verdade*, uma forma de sintetizar as reflexões e ensinamentos de outros às reflexões e necessidades singulares dos sujeitos (Foucault, 1984/2006b).

As correspondências se apresentam também como uma técnica de si, em que a escrita das cartas opera sobre a subjetividade tanto daquele que a escreve quanto daquele que a recebe. As cartas eram utilizadas para enviar condolências, pedir ou dar conselhos e estreitar laços de amizade (2006b).

Nas cartas de Sêneca e Lucilius, tomadas como referência por Foucault (2006b), havia um compromisso com o cuidado mútuo. As cartas eram instrumentos de autoexame, de avaliação moral do dia vivido, abarcando desde detalhes sobre exercícios físicos, observações sobre a saúde, até as meditações filosóficas do dia. A amizade objetivada por meio das cartas evidenciava que os cuidados de si possuíam um caráter pedagógico, ou melhor, de um acompanhamento moral compartilhado. A escrita poderia se constituir como um acolhimento da dor do outro, ao mesmo tempo em que preparava ambos para sofrimentos ou conflitos futuros. As cartas seriam um empréstimo do olhar do outro, utilizado como instrumento de elevação existencial.

Outra técnica de si da era clássica destacada por Foucault (2011) é a *onirocrisia* (ou *onirocrítica*). Esta prática, sistematizada por Artemidoro, consistia – em uma primeira camada – no desenvolvimento de uma metodologia de análise dos sonhos. Os sonhos eram compreendidos como um canal de comunicação com os deuses, que permitia acessar uma compreensão mais profunda da vida. Por meio de uma análise sistemática dos sonhos, vislumbravam-se aspectos diversos da existência, como dificuldades nas relações com a família e com amigos, cuidados com os negócios, riscos para o futuro e decisões complexas no campo da política.

A obra *A Chave dos Sonhos*, de Artemidoro, constituía-se como um guia acessível para a análise dos sonhos. A onirocrisia era técnica que se expressava como uma manifestação da

racionalidade operada sobre si mesmo. No entanto, a obra de Artemidoro não se voltava unicamente ao conteúdo dos sonhos, mas também sobre o sonhador. Ou seja, a interpretação dos sonhos era atravessada por uma classificação e uma análise dos próprios sujeitos, da forma como conduziam sua existência, seus desejos, sua educação e seus cuidados consigo mesmos. Menciona, por exemplo, que os sujeitos de alma virtuosa, aqueles que foram capazes de dominar suas paixões, são propensos aos sonhos denominados *oneiroi*, que são aqueles que modificam o sujeito, que operam sobre sua alma, ou mesmo que trazem prognósticos específicos. Já aqueles que se levavam facilmente por seus desejos tendiam ao *enupnia*, uma manifestação onírica ligada aos desejos imediatos do sujeito.

Havia algo de pedagógico na técnica de Artemidoro, capaz de guiar decisões importantes na *pólis*. A interpretação dos sonhos parecia atravessar do íntimo ao político, pois poderia ser revelador de armadilhas, perigos e caminhos para o coletivo. Assim, a onirocracia era um saber para a condução da própria existência (Foucault, 1985/2011).

As três técnicas de si acima descritas são compreendidas por Foucault (1984/2006b) como formas de constituição de um *êthos*, de uma prática ética cotidiana nas relações imediatas, em sua forma de governar a si e, por conseguinte, de lidar e cuidar do outro. Associa essa construção ética de si mesmo como o exercício da liberdade, visto que o olhar para si, o cuidar de si, implica tomar consciência de suas paixões e seus grilhões internos e externos.

Essa consciência era fundamental para as práticas de si como exercício da liberdade, pois a austeridade consigo e a construção autônoma da própria existência, só poderiam se dar sobre o território do que Foucault chama de *liberação* (1984/2006b). Esta liberação consiste na compreensão dos jogos de poder aos quais se está vinculado. Tais jogos podem se dar em diversos contextos, como na família, nas relações pedagógicas ou políticas. O autor compreende que essas relações de poder são transitórias, fluidas, sujeitas a inúmeros fatores. No entanto, existem situações em que determinados grupos sociais criam mecanismos

profundamente eficazes para manutenção do poder; se valem de estratégias políticas, econômicas ou militares para manterem suas vantagens. Estas situações, denominadas de *estado de dominação*, se expressam em regimes autoritários, por exemplo. Assim, a liberação é a condição sócio-histórica para o exercício da liberdade.

O exercício da liberdade, mesmo em condições de liberação, está sujeito a relações de poder que oferecem um risco duplo àquele que busca nos cuidados de si o desenho ético da própria alma:

Pois se é verdade que a escravidão é o grande risco contra o qual se opõe a liberdade grega, há também um outro perigo que, à primeira vista, parece ser o inverso da escravidão: o abuso de poder. No abuso de poder, o exercício legítimo do seu poder é ultrapassado e se impõem aos outros sua fantasia, seus apetites, seus desejos. Encontramos aí a imagem do tirano ou simplesmente a do homem poderoso e rico, que se aproveita desse poder e de sua riqueza para abusar dos outros, para lhes impor um poder indevido. Percebemos, porém – em todo caso, é o que dizem os filósofos gregos –, que esse homem é na realidade escravo de seus apetites (Foucault, 2006, p. 272).

Assim, aquele que cuida de si e que domina seus desejos, sejam eles sexuais ou de sede de poder e dominação, alcança uma ética que se expressa por uma estética da existência. A cultura de si não se restringe a técnicas ou ferramentas, mas toca a arte com menções ao belo, à criação, ao desenho e à escrita. Ética e estética se entrelaçam na busca por uma beleza existencial que se expressa pela austeridade consigo mesmo nos exercícios da alma e do corpo (Foucault, 2006; 2011).

O cuidado de si como mecanismo de produção subjetiva se espalhou em diversos momentos históricos e em diferentes contextos, sendo compreendido como um fenômeno cultural de conjunto. Das práticas ascetas do cristianismo medieval à formação psicanalítica contemporânea, temos diversas facetas da cultura de si (Foucault, 2006).

Uma das manifestações da cultura de si no mundo contemporâneo se dá no campo literário. Klinger (2006; 2008) e Gutierrez (2022) trazem reflexões das escritas de si como fenômeno literário marcante na segunda metade do século XX e início do século XXI. Klinger (2006; 2008) reconhece nas obras autobiográficas, na literatura baseada em diários, testemunhos, retratos, perfis e confissões, um sintoma, uma marca da contemporaneidade. A autora destaca, dentre as obras que reconhece como escritas de si, as autoficções.

Klinger (2006; 2008) parte de uma compreensão foucaultiana a respeito da relação obra-autor e dos fenômenos culturais compreendidos como escritas de si. A crítica da autora se fundamenta inicialmente no que entende ser um certo fascínio do mundo contemporâneo pelos acontecimentos da vida pessoal dos autores, de suas vivências íntimas. Tal fascínio não se expressa apenas no campo literário, mas no advento dos *reality shows* e nas confissões públicas na televisão e nas redes sociais.

Além do fascínio pelo íntimo como onda cultural contemporânea, Klinger (2008) destaca um movimento de resgate do sujeito-autor após uma dissolução sugerida pelo Pós-Estruturalismo. Os textos autobiográficos emergem então com uma força que não se explica unicamente pelo narcisismo, mas como a retomada de uma subjetividade oriunda de um sujeito-autor real. Este sujeito que precisa reafirmar-se após as críticas pós-estruturalistas – que o haviam transformado em sujeitos discursivos, em fenômenos linguísticos – retoma o status de verdade de seus textos.

A ideia central da autora (Klinger, 2006; 2008) a respeito das autoficções se estrutura no vão entre a crítica pós-estruturalista e a busca pela concretude do sujeito-autor; sustenta que os autores de autoficção não possuem compromisso com sua verdade biográfica ou com o real, com o vivido; ao invés disso, brinca com esses elementos em uma narrativa ficcionada, fantasiada.

Na autoficção, obra e sujeitos são inacabados, não havendo uma verdade a ser revelada ou ocultada sobre o autor. A escrita ficcionada dialoga com a existência do autor, criando sínteses que são um tipo de composição performática da vida, da existência como um todo. Assim, a autoficção se aproxima de uma dramatização de si, ao mesmo em tempo em que é uma construção de si (Klinger, 2006).

7.2.2 Ética e cuidado por meio dos relatos de si em Butler

Butler (2015) inicia o livro ‘Relatar a si mesmo - crítica da violência ética’ trazendo a perspectiva nietzschiana a respeito do nascimento da ideia de narrativa de si. De acordo com Butler, resgatando Nietzsche, o sujeito narra a si mesmo diante de uma interpelação de culpa, perante um outro que o questiona a respeito de seus atos e suas consequências. Nesta perspectiva, o sujeito narra a si mesmo como resposta a esse apontamento, a essa acusação. Assim, narrar a si tem início como um recurso de defesa, um ato moral. Para que o sujeito então possa defender-se de uma acusação ou questionamento, precisa narrar a si, relatar o que fez e o que não fez, posicionar-se a partir de parâmetros morais vinculados a uma sociedade e um tempo histórico. O sujeito então se posiciona e posiciona sua história, seus atos, a partir de um contexto moral, social e histórico.

Posicionar-se diante de um contexto moral exige que o sujeito reflita a respeito de um conjunto de elementos sociais, históricos e normativos que o precedem, transcendem e lhe conferem sentido. Assim, narrar a si mesmo é necessariamente um processo também de investigação social (Butler, 2015).

A autora destaca, no entanto, que por mais empenhada que seja esta investigação histórica, social e pessoal, haverá aspectos essenciais que escapam à consciência dos sujeitos; há memórias irrecuperáveis, prescrições ocultas, nuances linguísticas, segredos familiares, traumas e vergonhas, enfim, um amplo leque de barreiras que impedem a produção plenamente

coerente de uma narrativa de si. Desta forma, os sujeitos são opacos para si mesmos (Butler, 2015).

A partir deste conjunto de pressupostos, Butler (2015) avança sobre uma perspectiva foucaultiana, em que um ato moral não é meramente um ato de submissão a normas e proibições sociais, mas de produção criativa de si a partir destes enquadres morais. Viver, organizar e narrar a própria história torna-se um movimento ético e estético.

Segundo a autora (Butler, 2015), nunca estamos plenamente cientes daquilo que nos constitui, nos aprisiona ou nos liberta, visto sermos seres opacos para nós mesmos. Podemos ter mais consciência ou menos dos aspectos que nos constituem, mas a plena apreensão do sujeito (de si ou do outro) é um movimento impossível.

Tal ponto nos remete à ideia de alteridade radical sobre a qual nos alerta Valsiner (2012), quando afirma que o estudo dos processos psíquicos e afetivos dos sujeitos, mesmo que próximos ao pesquisador, podem ser tão distantes quanto os mais distantes corpos celestes para os astrofísicos.

Tal encruzilhada teórico-metodológica a que nos conduz o pensamento de Butler (2015), revela caminhos fundamentais para pensarmos a ética das relações humanas e, por conseguinte, nas práticas de construção de conhecimento no campo da subjetividade. No espaço de uma relação eu-outro, reconheço no outro a opacidade que encontro em mim. Compreendo que o outro, assim como eu, não é capaz de oferecer uma narrativa estável e plenamente coerente sobre si, sua história, suas origens, seus devires e desejos. Se apresenta justamente aí, nesse reconhecimento da incompletude narrativa, a ética, o respeito pelo outro enquanto ser em processo, enquanto subjetividade inacabada. Narrar a si, assim como ouvir o outro, é processo ético que reconhece a si e ao outro como seres em movimento, contraditórios. É fundamental nesse processo ético, reconhecer os limites do saber:

Se a identidade que dizemos ser não nos captura e marca imediatamente um excesso e uma opacidade que estão fora das categorias da identidade, qualquer esforço de ‘fazer um relato de si mesmo’ terá de fracassar para que chegue perto de ser verdade. Quando pedimos para conhecer o outro, ou pedimos para que o outro nos diga, final ou definitivamente, quem é, é importante não esperar nunca uma resposta satisfatória. Quando não buscamos a satisfação e deixamos que a pergunta permaneça aberta e perdure, deixamos o outro viver, pois a vida pode ser entendida exatamente como aquilo que excede qualquer relato que dela possamos dar. Se deixar o outro viver faz parte da definição ética do reconhecimento, tal definição será baseada mais na apreensão dos limites epistêmicos do que no conhecimento. (Butler, 2015; p. 61)

Assim, compreendemos que os relatos de si, além de um dispositivo para o governo de si, de modos de controle e definição dos próprios devires, como menciona Foucault (2006a; 2006b; 2011), quando tomada como possibilidade metodológica, exige do pesquisador uma postura ética tanto com relação ao relato que fará a respeito do outro, quanto na consciência dos limites do caminho teórico-metodológico escolhido.

7.3 Escritas de si e (auto)biografias como possibilidades de produção de conhecimento

Em nosso contexto social contemporâneo, parte de nossas relações é preenchida por relatos de nossas vidas: narramos situações, eventos, como nos sentimos diante de determinado desafio ou tensão, como reagimos a uma ofensa ou a um elogio. Narramos fragmentos de nossas histórias de vida cotidianamente e, despretensiosamente, vamos não apenas construindo relatos, mas revivendo situações, reconfigurando memórias e (re)acendendo afetos.

A elaboração de narrativas autobiográficas se apresenta como um método de pesquisa e produção de informações de grande relevância nas investigações do campo da Psicologia e das Ciências Sociais. Os mecanismos psíquicos mobilizados para que os sujeitos organizem

suas histórias de vida, realcem os elementos mais importantes, silenciem, borrem ou redesenhem fatos ou momentos de vida, revelam não apenas seus processos pessoais de subjetivação, mas dão pistas significativas sobre mecanismos sociais e processos históricos coletivos (Oliveira, Rego & Aquino, 2006).

Ao mesmo tempo em que se apresentam de grande relevância, as pesquisas (auto)biográficas reafirmam seu caráter insurgente no campo da ciência, manifestando-se como uma desobediência epistemológica, como afirma Matos-de-Souza (2021). É uma forma de pensar a ciência e a produção de conhecimento insubmissa ao pensamento hegemônico, entendido como aquele que se afirma único e universal, normalmente expresso pelos preceitos positivistas.

O material das pesquisas (auto)biográficas são as experiências dos sujeitos, entendidas como reflexão e registro da vivência; a experiência é aquilo que toca afetivamente os sujeitos, não sendo uma mera incorporação de informações. Assim, as narrativas são o registro da experiência, que permitem novas experiências quando são lidas e relidas em outros momentos (Matos-de-Souza, 2021).

Os saberes que se constituem a partir da pesquisa (auto)biográfica declaram sua independência dos enquadres das ciências naturais e traçam seu próprio caminho epistemológico. Trabalhar com a experiência narrada é abrir as portas para a subjetividade, para a incerteza, e mesmo para a ficção, visto que a fantasia e o simbólico atravessam o processo de elaboração do vivido (Matos-de-Souza, 2021).

Notamos, então, o binômio vivência-experiência no ensaio de Matos-de-Souza (2021), apontando para um ciclo que se inicia no vivido e, por meio da linguagem e da carga afetiva, chega à experiência. Este movimento dialoga com uma das construções conceituais mais relevantes na obra de Lev Vigotski, e de grande utilidade para nosso embasamento teórico-metodológico, a ideia de *perejivanie*.

Perejivanie é palavra da língua russa que pode ser traduzida como vivência, ou um saber alcançado através da vivência. Este é um conceito trazido por Vigotski em diferentes textos, mas de forma mais concreta na transcrição denominada ‘Quarta aula: a questão do meio na pedologia’, de 1935 e publicado no Brasil em 2010. Vigotski inicia a discussão trazendo a importância do meio para o desenvolvimento infantil. A análise se desenvolve não pelo que, a princípio, o meio poderia criar ou proporcionar à criança, mas como se dá a relação do meio com esta em cada momento de seu desenvolvimento.

Vigotski se afasta dos métodos que separam os fenômenos em seus elementos, buscando uma compreensão em unidades complexas. A análise em unidades complexas permite preservar as propriedades de seu funcionamento mais amplo. *Perejivanie* é um exemplo de unidade complexa, pois representa os elementos do meio e ao mesmo tempo da subjetividade individual daquele que vivencia. *Perejivanie* é a "unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência" (Vigotski, 2010; p. 686).

Veiga (2024) utiliza a metáfora da refração para descrever a unidade designada pela *perejivanie*. A autora afirma que as experiências oriundas do mundo concreto atravessam um tipo de prisma que refratam a luz de uma forma única. Esse prisma, constituído pela síntese mundo-sujeito, organiza o vivido no território subjetivo.

Para Vigotski (2010, citado em Veiga, 2024), a *perejivanie* é uma unidade complexa que nos permite compreender tanto aspectos da realidade social e histórica quanto elementos da personalidade e da constituição subjetiva dos sujeitos:

[...] o meio, nesse caso configurado como uma situação concreta, também sempre se encontra representado numa certa vivência. Por isso, nós temos o direito de estudar a vivência como uma unidade de elementos do meio e de elementos da personalidade (Vigotski, 2010, p. 687).

Assim, o conceito de *perejivanie* trazido por Vigotski nos auxilia na construção de uma metodologia que tem nas narrativas de vida seu material fundamental. Tais narrativas se apresentam como esse prisma (Veiga, 2024) que contém em si o mundo e o sujeito, mas não como um espelho, ou um retrato, mas como uma versão caleidoscópica tanto da realidade social quanto do sujeito, que se fundem.

Nesse sentido, as narrativas autobiográficas apresentam as tensões sócio-históricas reconstruídas subjetivamente, revelando o processo de constituição mútua entre sujeito e cultura. Instituições sociais e parâmetros culturais posicionam os sujeitos e suas memórias, suas produções, escolhas e ações. Instituições como família, casamento, escola, ou trabalho marcam tempos e ciclos de vida dos sujeitos, criando campos de exigências, expectativas, vergonhas, rompimentos, traumas ou reconhecimentos. Tais instituições estabelecem ainda o que é considerado ‘memorável’ ou não nas histórias pessoais dos sujeitos (Oliveira, Rego e Aquino, 2006).

Oliveira, Rego e Aquino (2006), ao refletirem sobre as narrativas autobiográficas, sublinham que a memória não é um mero depósito de fatos passados, mas uma instância criativa, que resgata, filtra, ressalta e transforma o vivido a partir dos sentidos destas memórias contextualizadas na história de vida pessoal e social dos sujeitos.

Narrar a si é sempre uma negociação com as normas socioculturais que atravessam os sujeitos. Memórias coletivas, valores, tabus e proibições morais moldam não apenas as estruturas narrativas, mas a própria constituição subjetiva. Esta dinâmica se evidencia quando, por exemplo, tomamos as histórias de vida de sobreviventes das grandes guerras. Em muitos casos, o silêncio só é rompido quando se agudiza a angústia de morte e o medo de que tais histórias se percam para sempre; ou quando novos contextos sociais, históricos e morais permitem que determinadas situações sejam reveladas sem medo ou vergonha (Pollak, 1989).

A reflexão a respeito do papel da memória nos relatos (auto)biográficos nos remete à relação com o tempo. Apesar de vivermos no fluxo irreversível do tempo, temos uma confluência (ou seria uma dissolução?) entre passado, presente e futuro quando lidamos com a vida narrada. Abrahão (2003) menciona a tridimensionalidade temporal ao lidarmos com a experiência humana. O presente, ora futuro daquele que fui no passado, se reposiciona, tornando-se o passado de um eu que se projeta no tempo.

A partir dessa tridimensionalidade temporal, abandonamos em parte a noção de que uma pesquisa (auto)biográfica tem na memória sua principal matéria prima. Retomando o caráter ficcional das narrativas, mencionado por Matos-de-Souza (2021), nos conduzimos à ideia de que nosso material é uma síntese parcial de uma história de vida em curso. Uma história de vida ainda em processo de elaboração e significação.

É importante deixarmos evidente que o caráter ficcional das narrativas, as falhas ou os lapsos de memória não são compreendidos aqui como entraves à pesquisa ou riscos de falseamento de dados. Tratamos as histórias de vida justamente em seu caráter complexo, entre o real e o simbólico, entre o fato e a ficção. Este delineamento é fundamental, visto que nos deparamos com algumas pesquisas (auto)biográficas que buscaram triangulações metodológicas e ferramentas de verificação para assegurar o acesso à verdade dos fatos. Uma dessas pesquisas foi conduzida por Abrahão (2003), envolvendo a história de vida de professores do Rio Grande do Sul. No caso, a autora tinha como objetivo obter relatos para a reconstrução de momentos na história da educação rio-grandense, tendo sido fundamental o cruzamento dos relatos com documentos históricos e narrativas de outros participantes.

7.4 Narrativas de si e Educação

No âmbito da Educação e da Psicologia, temos uma quantidade significativa de pesquisas que se valem das narrativas de si e das (auto)biografias como caminhos

metodológicos. Campos e Reis (2019), trazem as narrativas de vida de professores da Educação Básica como meio de (auto)formação e reconstrução crítica dos currículos escolares. Afirmam as autoras que, ao revisitarem suas histórias pessoais e a forma como se entrelaçam com a docência, os professores se guiam por sua capacidade crítica e criativa ao criarem as pontes entre o currículo e a prática pedagógica cotidiana. Sublinham que trazer a própria história para o (e pelo) ato da fala é também um processo de autoescuta, momento em que o sujeito sintetiza períodos da vida, revisita afetos e produz sentido a respeito de diversos aspectos de sua existência e atuação profissional.

Souza (2008), ao trazer a importância das narrativas de vida no processo de pesquisa e na formação de professores, ressalta que esta é uma forma de trazer o sujeito para o centro do processo, escapando aos protocolos tecnicistas dos programas de formação tradicionais, assim como da racionalidade hegemônica no campo da ciência. Afirmar ainda que as narrativas das histórias de vida permitem aos sujeitos produzirem conhecimento sobre si e sobre seus processos singulares de produção de sentido. Ressalta o aspecto estético do processo narrativo tanto em autobiografias orais quanto escritas, convergindo com a ideia de Foucault (1984/2006b) anteriormente mencionada.

Souza (2014) menciona que no processo de produção autobiográfica os sujeitos apresentam, de forma dialógica, seus territórios individuais e sociais, desvelando situações de opressão a que possam estar submetidos, e os recursos que mobilizam em sua resistência. A narrativa (auto)biográfica resgata e integra passados distantes e recentes, produzindo caminhos para construção de futuros.

Os processos autobiográficos são por si, processos de aprendizagem e formação. São produções estéticas, romances de si, compostos por personagens, tensões e resoluções, assim como por lições, por construções morais (Delory-Momberger, 2011).

Medeiros & Aguiar (2018) realizaram levantamento dos estudos autobiográficos na Universidade Federal do Ceará e verificaram que a maioria dos estudos com esta metodologia são da área da Educação, com predominância nas subáreas de formação de professores e História da Educação. De acordo com os autores, foram os estudos de formação de professores que inauguraram, em 1983, o método autobiográfico na produção científica na área educacional, período em que os estudos de caráter qualitativo ganharam força em um cenário dominado por pesquisas quantitativas, fundadas na sociologia positivista. Após um período de consolidação nos anos 1990, temos hoje no Brasil uma importante produção científica que se vale desta metodologia na área da Educação. São vários os grupos de pesquisa voltados para esta abordagem metodológica, assim como linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação em várias Instituições de Educação Superior.

A técnica de pesquisa (auto)biográfica também foi analisada no levantamento de Medeiros & Aguiar (2018), em que foram destacadas diversas denominações de entrevistas (compreensivas, reflexivas e semiestruturadas foram as mais mencionadas). Na análise documental, destacam-se o uso de cartas, jornais, memoriais, livros-ata, fotografias, desenhos, pinturas dentre outros artefatos. Nas pesquisas autobiográficas em que o autor era também sujeito da pesquisa, destaca-se o uso de diários pessoais. Diversos trabalhos articularam diferentes técnicas para a produção das informações, de acordo com seus objetivos. Desta forma, o presente trabalho insere-se na recente tradição dos estudos (auto)biográficos na área da Educação no país.

7.5 Narrativas de si e Estudos da Deficiência

Na presente seção, vamos explorar as possibilidades da articulação entre as metodologias (auto)biográficas e os estudos da deficiência. Acreditamos que esse diálogo

teórico-metodológico permite uma pesquisa comprometida com a produção de um conhecimento engajado e emancipador.

As concepções epistemológicas de grande parte dos estudos da deficiência dialogam profundamente com as críticas ao modelo hegemônico de ciência apresentado por González Rey (2003; 2005; 2012); modelo que se expressa por meio das ideias de universalidade e verdade objetiva, ambas sustentadas pelo positivismo e amplamente utilizadas em estudos e pesquisas biomédicas. O universalismo positivista esconde desigualdades no campo da ciência, silenciando as formas de produção de saberes oriundos de mulheres, pessoas com deficiência e grupos sociais marginalizados de forma geral. Assim, reproduz no campo acadêmico as várias desigualdades sociais (Goodley; Smailes, 2011).

Compreendemos que a construção de conhecimento é sempre posicionada social, histórica e politicamente, e que nenhuma pesquisa é desvinculada de valores. Os interesses, curiosidades, escolhas metodológicas e construções teóricas não são neutros, mas nascem do próprio campo subjetivo do pesquisador. No caso dos estudos da deficiência conduzidos por pessoas com deficiência, esta subjetividade é profundamente marcada pela experiência da deficiência e do capacitismo. (Goodley; Smailes, 2011).

Nessa direção, é essencial que o pesquisador realize um exercício de autoanálise, levando em conta sua posição social, ideológica e política enquanto produtor de conhecimento. O próprio percurso investigativo possibilita ao pesquisador refletir sobre seus territórios subjetivos, seus afetos e reposicionar-se no mundo. Os registros dessa reflexão sobre a subjetividade não configuram um subjetivismo, mas contribuem para reduzir distorções na produção de informações, uma vez que os elementos subjetivos do pesquisador estão explicitados no estudo. Desse modo, a pesquisa que se propõe a compreender o campo social ocupado pelo pesquisador e pelos participantes dispõe de mais recursos para desvelar possíveis

relações de poder que podem incidir sobre a produção das informações (Goodley; Smailes, 2011).

O autoexame do pesquisador abrange, ainda, a análise de sua relação com os sujeitos envolvidos na investigação, reconhecendo que o compartilhamento de trajetórias de vida se dá em um contexto subjetivo complexo, no qual confiança, afetos e expectativas estão constantemente em jogo. Tal postura posiciona pesquisador e participantes como coautores do processo, rompendo com a dicotomia sujeito-objeto característica da pesquisa tradicional (Moura; Nacarato, 2017).

Os estudos da deficiência, em articulação com o feminismo e os estudos de raça/cor, oferecem epistemologias, ontologias e metodologias capazes de deslocar as bases das perspectivas hegemônicas nas ciências, geralmente associadas ao individualismo, ao psicologismo, ao funcionalismo e à medicalização. No campo biomédico, pesquisas ancoradas em uma concepção dominante de ciência tendem a focar a lesão, e não a deficiência enquanto construção social; desconsideram a experiência das pessoas com deficiência, suas relações socioculturais e os efeitos do capacitismo sobre sua subjetividade (Goodley; Smailes, 2011).

Nesse contexto, entendemos que as pesquisas narrativas e (auto)biográficas se configuram como uma das possibilidades relevantes de produção de conhecimento. A articulação entre teoria e histórias de vida de pessoas com deficiência possibilita ampliar e subverter as perspectivas dominantes sobre a deficiência, bem como tensionar o capacitismo que estrutura as engrenagens sociais (Matos-de-Souza, 2021; Whitburn; Goodley, 2022).

Goodley (2011) faz um breve relato de uma pesquisa narrativa realizada por ele e outros colaboradores em 2004. Essa pesquisa tinha como objetivo investigar histórias de mães de crianças com deficiência a partir de um relato escrito de até 1.500 palavras. Dessa pesquisa, destaca-se o relato de Angelina, mãe de uma menina com deficiência. Angelina conta que logo nos primeiros meses de vida de sua filha, percebia que algo não estava certo com ela: eram

inúmeras e variadas infecções, uso reiterado de antibióticos, choros ininterruptos e dificuldade para dormir, mesmo quando passeavam de carro ou no carrinho de bebê. Resolveu então procurar ajuda médica, explicando que algo não lhe parecia certo. No relato, Angelina sublinha sua dificuldade em ser ouvida pelos médicos, pois não chegava às consultas usando terminologia médica, apenas descrevia as situações que se davam com sua filha. Os médicos resistiram meses até dar a devida atenção ao que a mãe falava. Até que, quando os médicos enfim estabelecem um diagnóstico, atribuíam a si mesmos a responsabilidade pela “descoberta”, sendo que Angelina repetia insistentemente seus relatos e descrições sobre sua filha.

O relato de Angelina aponta nuances fundamentais no processo diagnóstico e na relação médico-paciente. Evidenciam-se na narrativa as desigualdades de poder, a dificuldade de escuta qualificada dos médicos e a usurpação do protagonismo pelos médicos na narrativa ao assumirem a responsabilidade pelo diagnóstico.

As pesquisas narrativas permitem romper com as vozes hegemônicas no contexto das pesquisas envolvendo deficiência. Ao amplificar as experiências de sujeitos marginalizados ou em desvantagem de poder, tais pesquisas pavimentam novos caminhos de compreensão do real e trazem novos atores às arenas discursivas.

Whitburn e Goodley (2022), ao refletirem a respeito dos impactos de uma educação segregada para crianças com deficiência, destacam a importância de pesquisas que levem em consideração as histórias de vida das pessoas com deficiência, visto que algumas categorias de análise são possíveis de serem vislumbradas apenas nesse perfil de pesquisa. Um exemplo é sobre como o diagnóstico impacta no imaginário da pessoa com deficiência a respeito de si, de seu futuro, de seu trabalho, de suas relações afetivas. Ao contrário das pesquisas biomédicas, que se dedicam em “ligar os pontos” entre casos clínicos e critérios diagnósticos, as pesquisas com histórias de vida de pessoas com deficiência são capazes de adentrar o vivido, o fantasiado,

as angústias e as alternativas construídas. Os autores destacam ainda a importância da consideração do contexto socioeconômico e político em que se dá a vivência do diagnóstico e da deficiência, visto que existem países em que o estado de bem-estar social garantiria alguma autonomia à pessoa com deficiência, enquanto em outros países este diagnóstico marcaria um percurso de exclusão e pauperização mais severo.

Quando os sujeitos contam suas histórias de vida, estão considerando a relação com seus corpos, com outros sujeitos e grupos sociais. Narrar a si mesmo é produzir a si mesmo. Ao contarem a própria história, os sujeitos costuram os sentidos de sua vida, permitindo que se ressignifiquem vivências e se produzam caminhos para seu futuro. Nesse processo, as narrativas de pessoas com deficiência podem desestabilizar e questionar diversos pressupostos e rótulos associados à deficiência (Oliveira; Rego, 2006; Goodley, 2011; Souza; Carreteiro, 2016).

Oliveira (2021), em sua autoetnografia, utiliza o termo “contranarrativa” para definir as histórias de vida contadas pelas pessoas com deficiência. As contranarrativas, o compartilhamento de memórias dos corpos “anormais”, redefinem a ideia de cidadania, democracia e participação social ao expor as consequências cotidianas e existenciais da exclusão. Ao mesmo tempo, essas contranarrativas inauguram discursos alternativos a respeito da deficiência, abalam a ideia de normalidade e ressignificam o lugar social e simbólico desses sujeitos.

O estilo de escrita das narrativas pessoais se apresenta no limite entre o acadêmico e o poético, entre a articulação teórica e a partilha afetiva. São trabalhos que rompem com estereótipos sobre a deficiência e com as formas hegemônicas de comunicação científica sem se esquivarem de um debate teórico-epistemológico denso.

As pesquisas narrativas são, conforme defende Matos-de-Souza (2021), uma manifestação de desobediência epistemológica, uma insubmissão aos preceitos positivistas e

um resgate da subjetividade dos grupos minoritários. É processo de desobediência criativa, pois cria ferramentas (teórico-metodológicas, conceituais e ontológicas) para a compreensão de aspectos da realidade ignorados e mesmo negados pelas epistemologias hegemônicas. As pesquisas narrativas admitem o incerto, o imprevisível e a ficção como elemento de significação do real.

7.6 Produção de informações

Pesquisas autobiográficas, de acordo com Gamiño e Henriquez (2005), consistem no estudo das histórias de vida narradas pelos sujeitos, assim como análise de documentações, diários, fotografias, registros pessoais e profissionais que sejam aglutinadores de sentido para a trajetória de suas vidas.

Como um processo de reconhecimento pessoal e social, a narrativa de si pode se apoiar em artefatos catalizadores de afetos e memórias, como por exemplo fotos, cartas, vídeos ou quaisquer objetos carregados de sentido para o sujeito ou para uma coletividade. (Alves, 2008). Compreendemos que tais artefatos são ao mesmo tempo pessoais e culturais, visto que atuam como mediadores semióticos entre o ser humano e uma forma de compreensão do mundo, que revelam aspectos das dinâmicas subjetivas dos sujeitos ao mesmo tempo em que revelam aspectos de uma sociedade em um tempo histórico, como seus padrões estéticos, apropriações tecnológicas e parâmetros narrativos (González et al., 2012).

Tendo as definições acima em consideração, nossa etapa de construção de informações se baseou em diálogos (auto)biográficos realizados entre profissionais da educação com deficiência. Este diálogo se deu entre o autor da pesquisa, na condição de psicólogo escolar e pessoa com deficiência e uma professora e arte-educadora com deficiência.

Os diálogos (auto)biográficos aqui mencionados se baseiam em diferentes momentos de levantamento de informações, que se estabelecem para além da formalidade metodológica,

pois se iniciam quando as primeiras conversas acontecem, antes mesmo da construção da pesquisa.

Levamos em conta para a tessitura desta rede nossas narrativas de vida, com foco na relação com o espaço escolar e com a educação. Consideramos relevantes a escuta da narrativa e a análise de quaisquer artefatos vinculados à nossa história enquanto alunos e profissionais da educação atuando na escola. Analisamos os sentidos vinculados à vivência na escola e os processos de ressignificação deste lugar a partir de nossa atuação profissional. Ao mesmo tempo em que buscamos compreender esses sentidos, trilhamos caminhos para compreender nosso papel como transformadores dos espaços escolares.

Os sujeitos de pesquisa são pessoas com deficiência que atuam, ou possuem história de atuação em ambiente escolar.

Na condição de psicólogo escolar, pessoa com deficiência, e pesquisador, sou um dos sujeitos de pesquisa, tendo oferecido minha biografia como elemento que compõe o emaranhado de narrativas que tecem um cenário político-subjetivo, histórico e social, assim como minhas produções estéticas e técnicas relevantes para os objetivos da pesquisa.

Dentre os materiais pessoais, considere relevantes para a pesquisa textos livres e poesias inspirados na minha infância e/ou na relação com a deficiência, assim como registros pessoais de reuniões de que participei no contexto da escola, ou anotações a respeito de intervenções feitas com crianças ou com grupos de estudantes.

Além das produções técnicas e estéticas de caráter pessoal, analisamos também os materiais pedagógicos e institucionais onde a pesquisa se deu em grande parte. Foram consideradas fichas de trabalho elaboradas pelos professores, atas de reunião, registros de encontros e roteiros de teatro produzidos na escola para uma atividade pedagógica.

Os materiais produzidos pela educadora participante da pesquisa também foram considerados para fins de análise. Utilizamos textos pessoais partilhados conosco a respeito de

sua relação com a deficiência, fotos, cartas e registros de suas produções artísticas, além de materiais pedagógicos produzidos no âmbito de seu trabalho na escola. Parte das informações sobre sua história de vida foi construída também por meio de dois episódios de entrevistas narrativas.

Consideramos que a Entrevista Narrativa, conforme proposta por Schütze (2014), apresenta-se como ferramenta metodológica coerente com a produção de uma pesquisa (auto)biográfica. Moura & Nacarato (2017) afirmam que este dispositivo metodológico permite compreender os contextos em que se constituem as biografias, identificando os elementos que sustentam as motivações, as escolhas e que conduzem as trajetórias de vida dos sujeitos.

A Entrevista Narrativa propicia a articulação entre as histórias de vida e os aspectos da sociocultura que envolvem o espaço-tempo da pesquisa. Permite reconhecer vivências singulares a partir de contextos específicos, assim como os elementos constituintes desses contextos e como se relacionam entre si e com a história dos participantes (Moura & Nacarato, 2017).

Schütze (2014) afirma que os problemas e tensões que provocam e perpassam as narrativas dos sujeitos se articulam com contradições e conflitos sociais mais amplos, que podem envolver o grupo social ao qual pertence o narrador e encontram eco no próprio ouvinte da narrativa, no caso o pesquisador.

Esta metodologia foi proposta por Schütze (2014) como ferramenta para sistematização das narrativas de vida, transformando-as em informações relevantes para análises sociológicas. É uma metodologia que cria estratégias para diferentes momentos da pesquisa de campo, desde o planejamento dos encontros, passando pelos ciclos de entrevistas narrativas e dos cuidados entre estes momentos, até formas de produção de eixos de análise que envolvem a forma e o conteúdo das narrativas.

Moura & Nacarato (2017) destacam a etapa de pesquisa denominada de investigação preliminar dos contextos de pesquisa, que consiste em uma preparação para as entrevistas narrativas. Nesse momento é importante que o pesquisador se aproxime das dinâmicas do ambiente de pesquisa, observe o espaço, as relações de poder e autoridade. A observação prévia das dinâmicas do contexto de pesquisa cria caminhos para fortalecimento do vínculo com os participantes da pesquisa, ampliando o campo dialógico e afetivo que compõe a relação pesquisador-participante.

Na presente pesquisa o contexto central é a instituição escolar. Desta forma, a investigação preliminar ocorre por meio de uma incursão no ambiente em que atuam ou atuaram os sujeitos de pesquisa. Esse é um momento valioso da pesquisa, visto termos como participantes duas pessoas com deficiência, que podem ter vivenciado problemas de acessibilidade nos locais em que atuam/atuaram.

Os autores mencionam ainda a importância da construção da questão central, denominada também de narrativa orientada autobiograficamente. É uma provocação inicial do diálogo, em que se direciona a temática geral da narrativa. Esta questão deve ser relevante pessoal, comunitária e socialmente, abrindo espaço para uma fala que desenvolva uma história, que o permita acessar o passado, falar de sua atual situação e imaginar futuros. (Moura & Nacarato, 2017).

A partir da provocação inicial, o pesquisador deverá buscar deixar o participante o mais à vontade possível para narrar livremente sobre sua vida. A questão central deve ser ampla, e estimular seu trabalho biográfico espontâneo. Por conta da importância de uma narrativa livre, é fundamental que o pesquisador providencie um espaço resguardado para a entrevista, em que o momento não seja interrompido por terceiros (Fantón, 2011).

Durante a narrativa é importante que o pesquisador esteja entregue à escuta e não adiante suas análises ou questionamentos. É apenas após o momento de produção da narrativa

biográfica livre que o pesquisador apresenta questionamentos sobre pontos específicos, ou mesmo pedidos de aprofundamento em momentos da história narrada pelo sujeito (Moura & Nacarato, 2017).

Moura & Nacarato (2017) e Fanton (2011) mencionam a importância de um diário de pesquisa, em que o pesquisador tomará notas após os ciclos de entrevista, ou no momento de investigação preliminar. Consideramos que o registro dos momentos da pesquisa, as considerações, dúvidas e insights do pesquisador podem se articular a outros tipos de escritos, como o próprio diário pessoal ou registros de sua vida profissional.

Barros e Kastrup (2020) comparam os diários de pesquisa aos *hupomnematas*, descritos por Foucault (1983/2006a), que consistiam em formas de registrar aspectos do cotidiano, incluindo afetos, impressões, pensamentos ou dúvidas. Tais registros servem de matéria prima para elaborações mais sistemáticas a respeito das informações produzidas. É importante sublinhar que os *hupomnematas* são descritos por Foucault como uma técnica de si, ou seja, uma ferramenta não apenas para a compreensão do mundo, mas de produção da própria subjetividade.

Consideramos que a liberdade criativa do pesquisador se fortalece quando abrimos as fronteiras para suas produções pessoais, que retratam os aspectos subjetivos que subjazem suas escolhas teórico-metodológicas e seus objetos de estudo. O mundo da vida do pesquisador não se aparta do mundo da pesquisa. Por isso, consideramos que o diário de pesquisa mencionado pelos autores acima, pode ter um caráter mais amplo na presente tese, em que o pessoal-político se articula com os caminhos da produção de conhecimento.

A partir de um posicionamento ético, planejamos a realização de dois ciclos de entrevistas narrativas, mantendo-se as reflexões do período interanálise, conforme definido por Schutze (2014).

8. Resultados

Compreendemos que pesquisa é fluxo, processo que revolve nossas certezas e pressupostos. Assim, a pesquisa é também um contínuo *tornar-se*, visto que a produção do conhecimento ao longo da trajetória de um doutorado transforma o sujeito não apenas em sua condição de pesquisador, mas o redefine de forma profunda, íntima.

A presente pesquisa também passou por transformações importantes ao longo dos anos. As surpresas e transições nas vidas dos participantes impuseram que redesenhássemos caminhos e mudássemos algumas perspectivas.

A presente seção é denominada de “Resultados”, como nos tradicionais formatos de relatórios de pesquisa, mas o que faremos aqui é um relato do vivido no âmbito da pesquisa. Contaremos dos contextos esperados e aqueles que se impuseram, das mudanças de trajetórias de vida dos participantes e as alternativas que buscamos para que as imposições do real e do tempo fossem abraçadas por uma possibilidade de pesquisa e produção de conhecimento contra hegemônica e eticamente comprometida.

Faremos inicialmente uma descrição dos contextos de pesquisa, trazendo-os para uma dimensão autobiográfica e ao mesmo tempo descrevendo diferentes elementos e camadas que os compõem, admitindo sua complexidade. Essas camadas são compostas por descrições detalhadas da escola, sua história, seu cenário natural, sua organização institucional e pedagógica. Na subseção sobre ruralidade e vivências de pessoas com deficiência, decanto a relação de minha história pessoal com o espaço em que a escola se constituiu.

Ainda no escopo dos contextos da pesquisa, vamos contar sobre a chegada e atuação de “L.” na escola, com destaque para o papel das artes em sua atuação. Nesse momento da descrição dos resultados, vamos trazer alguns dos elementos que compõem a história de “L.”, suas concepções de si e a forma como trazia esses elementos para seu cotidiano na escola.

Em seguida traremos os principais pontos das duas entrevistas narrativas realizadas com “L.”. Nessa etapa, organizaremos a apresentação das informações já levando em consideração a busca por uma reconstrução biográfica, conforme Schutze (2011) define o momento de *abstração analítica* das pesquisas biográficas. Essa forma de organização das informações auxiliará na etapa posterior de construção de categorias de análise.

Na seção sobre os escritos de si, apresento diferentes textos pessoais em que articulo registros e reflexões de minhas vivências na escola quando criança aos registros de atividades e intervenções que realizei na escola envolvendo situações relevantes para nossas reflexões sobre as crianças com deficiência. A forma como organizamos essa seção também levou em consideração a dimensão biográfica.

Destacamos que o projeto da presente pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em 29 de maio de 2024, com menção às atuações na escola, análise documental, realização das entrevistas narrativas e utilização de anotações e diários de campo.

8.1 Dos contextos sonhados e dos contextos vividos: a escola

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam

Leonardo Boff (1997)

Os pés que pisam na escola pensaram a presente pesquisa. Mas não foram pés quaisquer, e sim os pés tortos e trôpegos da deficiência, do aleijo. A partir dessa ideia, considero que os pés são inseparáveis do chão ao pensarmos o contexto dessa pesquisa.

A síntese pés-chão aponta para uma experiência única no contexto escolar: a das pessoas com deficiência. Construir o contexto da pesquisa exigirá que expandamos nossa compreensão para além de uma localidade, uma paisagem ou uma instituição. O contexto constitui-se aqui como um atravessamento sujeito-lugar.

A escola-contexto se insere em um enquadre autobiográfico, uma instituição que aglutina um conjunto de características que são expressões de minha história de vida, visto que ela foi criada por minha esposa e por mim em 2015.

Nessa escola nasceu minha relação com a participante da pesquisa. Foi também onde a deficiência foi assunto de escola pela primeira vez em minha vida: conversas, provocações e reuniões que tinham como tema a relação de diferentes corpos com a escola. Essas vivências inspiraram em grande parte a presente pesquisa.

A escola, nascida de sonhos, precisou enfrentar duros aspectos da realidade para firmar-se. Os primeiros movimentos para sua construção ocorreram na área de lazer da casa em que morávamos, em uma chácara. A escola contava apenas com nosso filho (à época com 4 anos) e mais duas crianças.

A chácara onde está estabelecida a escola possui atualmente seis hectares (aproximadamente sessenta mil metros quadrados) e situa-se em área rural do Distrito Federal, em uma região apelidada de *Serrinha do Paranoá*. Esta é uma região ambientalmente sensível, onde existe mais de uma centena de nascentes que abastecem, por meio de diversos córregos, o Lago Paranoá. É uma Área de Proteção Ambiental (APA) com Cerrado¹⁰ preservado e com rica fauna e flora.

Nas imagens a seguir podemos ter a dimensão do cenário em que se insere a escola.

Figura 1:

Visão aérea de Brasília com destaque em amarelo para a região da Serrinha do Paranoá. Imagem extraída do Google Earth e editada posteriormente¹¹

¹⁰ O Cerrado é um bioma brasileiro com características típicas de uma savana. Está localizado predominantemente no Planalto Central, abarcando os estados de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal, Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Tocantins, Bahia, Maranhão e Piauí.

¹¹ Descrição da Figura 1: Imagem de satélite exibe uma visão aérea da região central e norte de Brasília, no Distrito Federal, Brasil. A imagem apresenta o Lago Paranoá, o Plano Piloto, e o Lago Norte, bairro em formato de península que se projeta em direção ao centro do lago; no canto superior direito, há uma legenda indicando uma área denominada “Serrinha do Paranoá”.

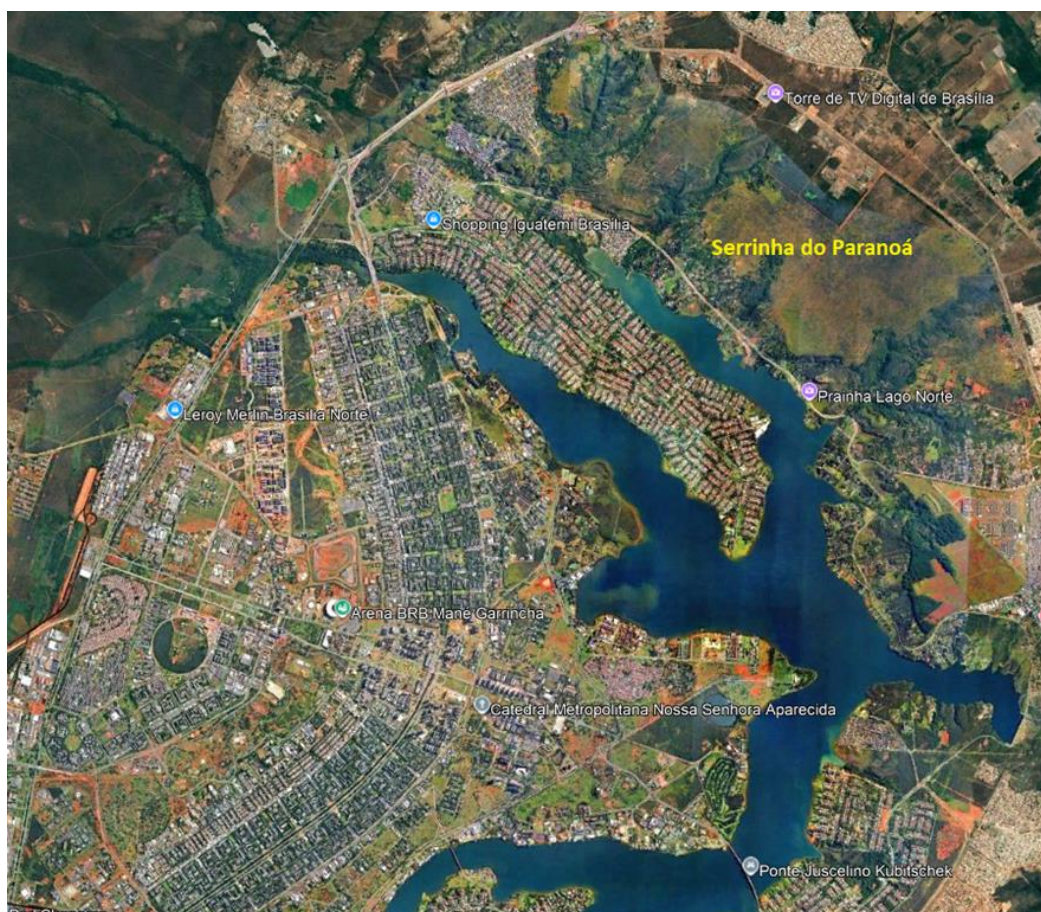


Figura 2:

Imagem aérea de parte da área da escola. Fonte: arquivo pessoal.¹²

¹² Descrição da Figura 2: Fotografia aérea, capturada em ângulo oblíquo, mostra a infraestrutura de uma escola integrada a uma área de vegetação natural de Cerrado. No centro da imagem, destacam-se várias edificações térreas com telhados de telhas cerâmicas. Outras estruturas retangulares de telhado de duas águas estão distribuídas pelo gramado. Aparece ainda uma quadra poliesportiva e um pequeno parquinho infantil; caminhos de concreto e passarelas interligam as construções sobre o gramado verde; a área é delimitada por uma cerca viva densa e verde.



O acesso à escola é feito por meio de estrada de barro, e não possui paradas de ônibus nas proximidades. A ruralidade e as poucas intervenções de acessibilidade na região impõem dificuldades que atingem de forma específica as pessoas com deficiência.

O dia a dia era conduzido pelas mãos da própria família e de uma professora que havia ficado responsável pela turma. Cada um ajudava como podia: faxina, organização do espaço, pesquisa sobre jogos e brinquedos, ideias sobre aspectos pedagógicos, metodológicos, burocráticos e tudo mais o que compõe a construção de uma escola.

Um dos desafios impostos já nos primeiros meses de existência da escola foi sobre como seria a relação desse espaço com o Estado, ou seja, como iríamos credenciar a escola e regularizar seu funcionamento.

Nesse processo nos deparamos com diversas encruzilhadas, escolhas difíceis e momentos de desesperança e angústia, posto que não havia no DF registro de uma escola privada credenciada dentro de uma Área de Preservação Ambiental (APA)¹³.

¹³ As Áreas de Preservação Ambiental são atualmente regulamentadas pela Lei 9.985/2000 e são entendidas como unidades de conservação ambiental que admitem a ocupação humana tanto para moradia quanto para explorações econômicas sustentáveis e sob regras específicas de licenciamento ambiental.

Foram muitas reuniões, pedidos de ajuda, articulações, elaboração de documentos técnicos e burocráticos, visitas à sede da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEE/DF), ao Instituto Brasília Ambiental (IBRAM¹⁴), recebimento de diligências, e elaboração de documentos no SEI (Sistema Eletrônico de Informações).

As regras impostas pela SEE/DF por meio das diligências traziam diversos conflitos com os planos iniciais que havíamos construído para a escola. Uma das imposições do Estado era de que, desde a educação infantil, os banheiros deveriam ser separados por gênero. Essa imposição, aparentemente irrelevante, revelava os pressupostos do próprio Estado com relação aos papéis e estereótipos de gênero. Para nossa escola, a divisão dos banheiros por gênero para as crianças era algo secundário, visto que os ensinamentos sobre os cuidados com o próprio corpo e com o corpo do outro eram cotidianos e para além do sexo e do gênero das crianças. Assim, meninos e meninas aprendiam desde cedo que precisavam respeitar o corpo do outro; fosse o outro menino ou menina, os limites deveriam estar muito bem construídos.

Meses e meses de trabalho, dedicação e ajustes culminaram na reunião junto ao Conselho Distrital de Educação (CEDF), instância colegiada vinculada à Secretaria de Estado de Educação, responsável, dentre vários temas, pelo credenciamento de instituições escolares privadas no DF. As falas de cada um dos conselheiros eram repletas de elogios ao trabalho da escola e, assim, pela primeira vez, o funcionamento de uma escola privada era reconhecido pelo Governo do DF dentro de uma Área de Proteção Ambiental. A frase de Paulo Freire fazia mais sentido do que nunca: “*O inédito é viável!*”

Cada dia e cada conquista da escola é formada não apenas pelo trabalho da equipe, por incursões burocráticas ou novas edificações, mas de afetos, de experiências íntimas que nos reconstruía cotidianamente: a escola havia nos transformado.

¹⁴ Instituto distrital responsável pela fiscalização ambiental no território do DF.

A escola se estrutura sobre três eixos político-pedagógicos e institucionais: movimento, natureza e diversidade. Cada um desses eixos dialoga com nossas perspectivas de vida, de ser humano, de sociedade e de existência.

Movimento foi escolhido como um dos eixos por entendermos que não apenas a criança é movimento, mas a própria vida é movimento, transformação. A exploração do mundo exige da interação tônus-intencionalidade; o movimento do corpo em direção à realização dos desejos. Compreendíamos também que a escola não deveria ser um espaço de docilização e cerceamento de corpos, fossem das crianças ou dos(das) educadores(as).

Diversidade, por sua vez, apresentou-se como síntese possível, à época, para a compreensão de que todas as formas de existência envolvendo corpo, desejo, sexualidade e gênero deveriam ser respeitadas. Este eixo colocava em xeque também o status da escola como instituição normativa, e nos trazia a perspectiva de uma instituição acolhedora da pluralidade.

A diversidade se impôs como política institucional, exigindo que ela se expressasse na própria equipe da escola. Assim, era fundamental que a equipe fosse constituída por pessoas de diferentes raças/cores, orientações sexuais, identidades de gênero e diferentes corpos. Nesse caminho, era fundamental não apenas a construção de estratégias para a educação inclusiva, mas que fossem contratadas pessoas com deficiência.

Entendíamos que a pluralidade na composição da equipe da escola seria meio para o enriquecimento do campo subjetivo das crianças no processo de compreensão do mundo. Relacionar-se com figuras contra hegemônicas ocupando espaços de poder e relevância social permite que as crianças construam utopias fundadas na pluralidade e no respeito; que suas perspectivas de futuro para si e para o mundo sejam habitadas por corpos diversos, por múltiplas formas de existência.

O eixo da natureza se impõe pela própria localização da escola e pelo uso pedagógico dos espaços abertos e da relação com o Cerrado. As atividades cotidianas são realizadas em

grande parte em locais como a agrofloresta, canteiros, pomares e gramado. Trilhas e passeios aos córregos da região fazem parte dos projetos coletivos e individuais das turmas, que aproveitam desse contexto para conhecerem diretamente a flora e a fauna da região.

As atividades na natureza, além de se articularem com os projetos de turma e individuais, são vinculados aos objetivos de aprendizagem do Currículo em Movimento e da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documentos normativos (distrital e federal, respectivamente) que estabelecem o conjunto de aprendizagens na educação básica para cada uma das etapas e fases escolares.

Após dez anos de existência, a escola cresceu. Hoje em dia são aproximadamente duzentas e cinquenta crianças vinculadas e uma equipe de pouco mais de sessenta pessoas, incluindo educadores e educadoras, responsáveis pela manutenção, agrofloresteiros, apoio e gestoras. A escola acolhe crianças desde a creche até o nono ano do Ensino Fundamental.

8.1.1 Natureza, ruralidade, escola e deficiência

Mirfin-Veitch e colaboradores (2017), ao refletirem sobre a relação de pessoas com deficiência e ambientes rurais isolados, destacam que as paisagens são mergulhadas em sentidos socialmente compartilhados e constituídas pelos afetos e pelas experiências daqueles que habitam o espaço. Assim, a identidade desses sujeitos é atravessada pela ruralidade que, por sua vez, possui sentidos específicos conforme região, país, contexto político e momento histórico.

A pista oferecida pelas autoras acima nos ajuda a pensar nossa relação com o espaço que habitamos, trabalhamos e construímos nossas histórias. A primeira vez que meus pés pisaram esse chão foi em 2010, quando eu e minha esposa viemos morar na chácara onde hoje

funciona a escola. O lugar era hostil, com mato alto, acesso difícil por meio de colchetes¹⁵, com um conjunto de animais (incluindo peçonhentos) circulando pelo terreno.

Os sentidos que eu atribuí a aquele espaço rural, rústico e isolado, eram de inacessibilidade e riscos, trazendo-me sentimentos de medo e impotência; a simples abertura dos portões em forma de colchetes numa noite de chuva se apresentava como um desafio cotidiano que jamais havia vivenciado.

Antes de morar na chácara, sempre me considerei um sujeito urbano, conectado à cidade e seus aparelhos; e foi justamente esse contraste urbano-rural que me trouxe reflexões sobre a relação da minha identidade com os locais em que vivo. Nesse sentido, tomamos emprestado o questionamento de Stehlik (2017): o lugar onde estamos define quem somos?

Essa pergunta nos ajuda a pensar a forma como os contextos se constituem como sínteses entre paisagens, histórias, sujeitos e comunidade. O espaço da chácara, evidentemente hostil para uma pessoa com deficiência física, foi aos poucos sendo transformado. Os colchetes precisaram ser trocados por portões eletrônicos, alguns acessos de terra dentro da chácara deram lugar a calçadas com declives razoáveis para cadeirantes e mulhetantes; desníveis do terreno foram sendo atravessados por rampas de cimento.

Com a perspectiva da transformação dos espaços, Stehlik (2017) novamente nos ajuda, ao afirmar que lugares são políticos, culturais, ideológicos, históricos e mesmo espirituais. Territórios passam a ser preenchidos pelos valores daqueles que o ocupam. E assim, de alguma forma, a acessibilidade arquitetônica ganhou alguma expressão em um espaço rural em meio ao Cerrado.

Quando a escola deu seus primeiros passos, em 2015, o espaço natural já havia sofrido algumas modificações no sentido da *acessibilização*. Aos poucos, com a chegada de crianças

¹⁵ Tipo de portão rústico formado por dois suportes verticais perpendiculares de madeira e amarrados com arame.

com deficiência, assim como no acolhimento de profissionais da educação com deficiência, mais modificações foram realizadas no espaço.

A escola é um ambiente vivo e sempre inacabado, modificando-se a cada sujeito que a atravessa. O espaço passa a ser uma expressão da diferença acolhida pela escola; a paisagem, uma síntese, uma manifestação do próprio eixo político-pedagógico da diversidade. A perspectiva contra hegemônica, que compreende a riqueza da pluralidade, pressiona a instituição, seus espaços e arquiteturas, em direção a um desenho universal¹⁶.

Compreendemos que o desenho universal não foi alcançado, mas se apresenta como um horizonte necessário. Cada sujeito que vivencia o espaço da escola, que passa a fazer parte dela, que com ela dialoga, deixa suas marcas. Assim, o espaço se modifica a partir da presença de cada sujeito que o vivencia.

Mirfin-Veitch (2017) nos relembra, no entanto, que não são apenas os espaços que se adaptam, se modificam, mas também os sujeitos que os ocupam. Cada um que circula pelos espaços da escola, que vivencia seu cotidiano, modifica-se; apropria-se dos caminhos pavimentados, das trilhas de terra e grama, escolhe novos desafios, cria seu mapa afetivo do local; estabelece limites, desejos, lida com medos e se reorganiza internamente para lidar com incursões; apoia-se no grupo para vivenciar trilhas, córregos e estradas. Sujeito e comunidade escolar pulsam e transformam-se a partir do cenário.

As reorganizações íntimas e coletivas que ocorrem a partir da relação com a paisagem, atuam também na própria identidade dos sujeitos. Assim, percepções de si passam por transições importantes. Uma pessoa que se entendia como urbana, por exemplo, ao vivenciar os desafios e conquistas impostos por uma paisagem rural, pode descobrir novos elementos de autodefinição.

¹⁶ O Desenho Universal é um conceito construído na década de 1980 que traz a necessidade de concepção de espaços, produtos e equipamentos acessíveis para todos e todas; pensando especialmente em pessoas com deficiência, idosas, obesas ou com mobilidade reduzida.

E assim foi o meu processo. Na relação com um mundo rural, passei a perceber-me como capaz de lidar com um conjunto de desafios que jamais havia pensado. A história afetiva com o lugar se redesenha, fazendo com que novos sentidos sejam construídos no cotidiano. Então, respondendo à provocação de Stehlik (2017): sim, nós somos porosos aos cenários em que vivemos.

8.1.2 Contexto pedagógico da escola

Ainda com o objetivo de apresentar o principal contexto de pesquisa, consideramos importante narrar o cotidiano da escola e seus fundamentos pedagógicos. Esta descrição permitirá que compreendamos as vigas teórico-epistemológicas da escola e como ela dialoga com o mundo contemporâneo.

A escola em que a pesquisa foi em parte gestada possui uma identidade que abarca seus eixos teóricos e os sentidos de seu fazer pedagógico. Para descrever essa identidade, sublinhamos as três principais referências adotadas: Celestin Freinet, Lev Vigotsky e Paulo Freire.

Lev Vigotsky (1896-1934), criador da perspectiva histórico-cultural da Psicologia, teve sua perspectiva teórica descrita na presente tese em diferentes momentos. É um autor que se fez presente na pesquisa, mas que também embasa a concepção de infância, desenvolvimento e subjetividade utilizadas na escola. A compreensão de que as funções psicológicas superiores se estruturam a partir da relação da criança com sua realidade social, permite que se pense a escola como espaço de produção de subjetividades, de modos de compreensão da vida e do mundo. O autor é utilizado especialmente nas discussões a respeito de educação inclusiva, permitindo que se conceba a criança com deficiência a partir de suas potencialidades, e não suas limitações. A perspectiva vigotskiana no dia a dia provoca os educadores a se despirem de suas pré-concepções a respeito da criança com deficiência, admitindo que suas

potencialidades emergem no reconhecimento de suas singularidades e dos recursos que são capazes de construir nos desafios cotidianos.

Celestin Freinet (1896-1966) foi um educador francês, associado ao movimento escolanovista, foi um defensor de uma educação pública para todos; compreendia o papel do professor como o de um pesquisador, que atuava de forma cooperativa com as crianças em busca de sentido nos temas investigados. A organização do trabalho pedagógico em Freinet fundamenta-se nos seguintes eixos: trabalho, cooperação, registro, comunicação e afeto.

Paulo Freire (1921-1997) se apresenta como uma inspiração transversal em todos os campos da organização da escola. Os sentidos da leitura de mundo, a importância do reconhecimento das origens e saberes dos estudantes e dos educadores e a relação de mútua aprendizagem no processo de educação, por exemplo, são máximas que percorrem o cotidiano. A relação da prática como instrumento da esperança inspira desde as pequenas decisões do dia a dia até as transformações institucionais e construção de seminários e cursos de formação continuada.

Além dos autores acima, a escola fundamenta-se no pensamento decolonial na educação, estabelecendo uma perspectiva crítica com relação aos saberes oriundos do norte global e uma valorização das epistemes indígenas e afrodiaspóricas. Nas atividades de coordenação, parte do tempo de pesquisa e levantamento de informações é dedicada à seleção de livros de literatura e materiais de consulta com a temática da cultura africana ou dos povos originários das Américas.

O trabalho pedagógico se fundamenta fortemente nas perspectivas acima. Na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, o dia tem início com uma roda em que as crianças compartilham algum acontecimento de suas vidas (alguma novidade, uma aventura no fim de semana ou um passeio especial) e em seguida iniciam o planejamento coletivo do dia; as

próprias crianças redigem o planejamento, que é negociado com os(as) professores(as) e exposto na sala de aula para que todos consultem ao longo do dia.

Compõe também o do trabalho pedagógico, uma estratégia freinetiana denominada de *cantos de trabalho diversificados*. Nessa metodologia a sala de aula é organizada em diferentes cantos de trabalho (podem ser em mesas coletivas, tapetes, espaços entre estantes etc.) de acordo com áreas de conhecimento: linguagens e expressão, raciocínio lógico e matemático, ciências sociais e ciências naturais. Cada canto de trabalho possui materiais de consulta e criação/produção como livros de literatura, fotos, revistas, jogos, tintas, papeis, mapas, ferramentas de pesquisa do ambiente natural (como lanternas e lupas, por exemplo) e tantos outros materiais e ferramentas que se fizerem necessários nos processos de investigação e sistematização do conhecimento. As crianças, divididas em grupos, alternam-se entre os diferentes cantos, vivenciando ao longo do dia diferentes áreas de conhecimento, conforme seus projetos pessoais e seus papéis nos projetos coletivos. Os (As) educadores(as) circulam nos diferentes cantos de trabalho, mediando os processos de aprendizagem de forma individualizada.

Na organização do dia, há um importante tempo/espaço para as brincadeiras livres das crianças. O período chamado de *quintal*, é quando as crianças se organizam de forma autônoma em brincadeiras, jogos, explorações, ou decidem fazer atividades de desenho e leitura na biblioteca. Assim, o quintal é ao mesmo tempo nome de um espaço e de um período no cotidiano das crianças. É nesse tempo-espaço também que as crianças de diferentes idades se encontram para brincadeiras e atividades conjuntas, colhem frutas no pomar e vivenciam com calma o tempo da natureza ao perceberem as mudanças nas copas das árvores, o aparecimento de flores e o amadurecimento dos frutos. Apesar de ser um tempo de livre brincar, os(as) educadores(as) seguem atentos aos desafios vivenciados pelas crianças, em especial aquelas com alguma deficiência ou dificuldade de interação com as demais. O olhar atento dos adultos

e uma mediação pontual permite que o livre brincar seja o mais democrático possível, atravessado pelo eixo da diversidade e pela ideia de educação inclusiva.

Ao fim do dia, as crianças se reúnem em roda novamente para fazerem uma espécie de avaliação do vivido; um trabalho de encerramento do dia, construção de memória coletiva e registro das experiências. Essa atividade é denominada *livro da vida*, e possui inspiração freinetiana. No livro são registrados os pontos do planejamento que foram alcançados, as surpresas e imprevistos do dia, algum acontecimento especial ou mesmo o machucado de algum(a) amigo(a). A cada dia uma criança fica responsável pela escrita do livro da vida e outra pelos desenhos, ilustrações ou colagens que acompanham o texto e comunicam o vivido. Tal estratégia aglutina o exercício da escrita com a compreensão de formas de diálogo para a produção de memórias de um grupo. Esta é uma metodologia de grande valor heurístico no cotidiano escolar e na construção da capacidade de síntese que se assemelha a um tipo de *escrita de si* coletivo organizado pelas crianças. Essa é uma articulação teórica possível de ser abordada em trabalhos futuros.

O cotidiano das turmas dos anos finais do ensino fundamental organiza-se de forma específica. Considerando as exigências dos documentos normativos como o Currículo em Movimento e a Base Nacional Curricular Comum, as aulas são organizadas a partir das diferentes disciplinas, cada uma com seus/suas respectivos(as) professores(as) especialistas. Nessa etapa têm início os tempos separados de Ciências da Natureza, Literatura, Gramática, Geografia, História, Filosofia, Matemática, Língua Inglesa e Espanhola, Artes Plásticas, Artes Cênicas e Educação Física.

Na tentativa de diminuir a fragmentação do processo de aprendizagem desse grupo, foi estabelecida a figura de uma professora de referência da turma. Essa professora acompanha a turma em todas as aulas, e conhece de forma mais aprofundada o percurso individual de cada aluno, seus desafios e capacidades. A professora de referência pode propor projetos individuais

e coletivos que integrem diferentes disciplinas, articulando com os professores especialistas e estudantes.

Existem também atividades de contraturno na escola, em que são realizadas aulas complementares de Língua Inglesa, capoeira, marcenaria, agrofloresta, teatro e yoga, além de período para estudos e leitura e livre brincar no quintal.

8.1.3 A chegada de L. na escola

O primeiro contato com L. ocorreu no ano de 2022, após termos recebido seu currículo e seu portfólio por e-mail, antecipando-se a algum processo seletivo próximo. A apresentação de L. no currículo e o registro de suas atividades já apontavam abertamente a articulação entre educação, acessibilidade e saberes ancestrais. Sua formação era em Pedagogia e Superior Tecnológico em Fotografia. Destacava-se sua formação e vivência na Pedagogia Griô¹⁷ e atividades de arte-educação, principalmente em museus e centros culturais em diferentes cidades.

“L.” é uma mulher branca, em processo de resgate de suas origens indígenas (Povo Kixelô) e que em 2022, quando começou a trabalhar na escola, tinha 26 anos.

Desde o início, a ideia de ter outro profissional com deficiência na escola me empolgou muito. Imaginava ser a chance de uma interlocução com alguém que havia passado por situações semelhantes na escola, mas que mesmo assim havia feito a opção por retornar a este espaço. Alguém que, assim como eu, lidava diariamente com a educação e com a infância por meio de um corpo dissidente. Apesar de ter diálogo aberto com todos na escola, era a chance

¹⁷ A Pedagogia Griô é uma abordagem educacional baseada em saberes da ancestralidade afrodiaspórica, o que inclui cultura de povos negros e quilombolas, por exemplo. Baseia-se na oralidade como principal fluxo da produção de cultura e articula-se com a perspectiva de Paulo Freire em alguns aspectos. Existem no país diversas escolas e centros de formação da Pedagogia Griô com suas diferenças e focos específicos.

de ter alguém para estabelecer trocas de experiências de um outro lugar: a partir da vivência da deficiência; alguém que pertencia ao meu grupo social.

“L.” começou suas atividades no cuidado com as crianças do contraturno. Era responsável, juntamente com monitoras e professoras, pelas crianças do ensino fundamental, educação infantil e creche, ou seja, atuava com crianças/adolescentes com idades entre 2 e 14 anos. Assumiu também as aulas de Filosofia para o grupo dos anos finais do ensino fundamental entre os anos de 2022 e 2023.

Recordo-me que um dos temas trabalhados por L. em suas aulas de Filosofia foi a loucura. As turmas debateram a respeito da história dos manicômios no Brasil – estudaram o Hospital Colônia de Barbacena e a Colônia Juliano Moreira, no Rio de Janeiro – e a importância da reforma psiquiátrica, normatizada pela Lei 10.216/2001 (conhecida como Lei Paulo Delgado).

A partir desse contexto, trouxe a vida e a obra de Arthur Bispo do Rosário (1911-1989), artista plástico, negro e diagnosticado com esquizofrenia. Bispo do Rosário passou aproximadamente 50 anos internado na Colônia Juliano Moreira, onde produziu grande parte de suas obras. Destacava-se na produção de esculturas, máscaras e mantos, muitas vezes produzidos com material reciclado.

“L.” levou aos adolescentes, por meio da história manicomial no Brasil e da trajetória de Arthur Bispo do Rosário, discussões sobre eugenia, capacitismo e direitos humanos. Apresentou a perspectiva de que as violências vivenciadas pelos sujeitos em sofrimento mental foram muito semelhantes àquelas sofridas por pessoas com deficiência, e eram a manifestação do pensamento eugênico, que tinha na internação compulsória e no isolamento social duas de suas mais perniciosas ferramentas.¹⁸

¹⁸ O trabalho pedagógico de L. com as turmas do ensino fundamental II narradas aqui teve como fonte registros pessoais e o próprio material pedagógico produzido por L.

Certo dia, ainda em 2022, contando-me sobre as discussões com os adolescentes sobre a loucura, apresentou-me a ideia de que todos aqueles que haviam sofrido nos hospitais colônia, nos sanatórios e manicômios, eram nossos ancestrais. Defendia a ideia de que nossas existências presentes estavam profundamente entrelaçadas com as histórias desses sujeitos, suas lutas, enfrentamentos, fugas, registros e afetos; que, de alguma forma, nós, pessoas com deficiência, vivíamos uma vida com mais possibilidades e liberdade por conta da luta desses sujeitos que tiveram suas batalhas apagadas de nossa história. Para “L.”, nossas lutas políticas tinham um entrelaçamento espiritual com aqueles que vieram antes de nós; e que por isso, nós deveríamos por eles ter deferência.

Essa conversa-transbordamento trouxe cores e afetos para minha imaginação política. A questão da deficiência não era apenas histórico-social, mas espiritual. Nosso empenho, lutas e transformações pavimentam a estrada para os que virão; um dia seremos os ancestrais de outros seres do aleijo. Memória, identidade, política e ancestralidade passavam a ser categorias profundamente articuladas a partir da perspectiva sensível e arguta de “L.”

O debate sobre deficiência, memória e ancestralidade provocado por “L.” me remete a um artigo publicado no jornal *The New York Times*, em 12 de novembro de 2025, em que a jornalista Sonia A. Rao narra a história dos irmãos John e David Scott. John era uma criança com deficiência, nascido em Boston, em 1956. Desde seus 7 anos de idade vivia internado na *Fernald State School*, uma escola interna para crianças com deficiência. David raramente via seu irmão mais velho e, na vida adulta, pouco lembrava de suas feições. David ficou sabendo, aos 7 anos, que seu irmão John, então com 17, havia morrido na escola. Pouco foi dito sobre a morte de John, inclusive não houve à época velório ou cerimônia qualquer em homenagem ao jovem. Já adulto, com aproximadamente 50 anos, David decidiu resgatar a história de seu irmão e da escola estadual *Fernald*. Em suas investigações, David descobriu que várias crianças com deficiência internadas na escola eram submetidas não apenas a maus tratos e negligência, mas

a experimentos conduzidos por médicos do MIT (*Massachusetts Institute of Technology*) e da Universidade de *Harvard*, financiados pela empresa *Quaker Oats*, em que eram sistematicamente submetidas a radiação para que fossem verificadas as formas de absorção de minerais após a ingestão de determinados cereais. Esses experimentos ocorriam sem o conhecimento das famílias e à revelia das crianças e jovens com deficiência internados. David descobriu (e juntou provas) não apenas as atrocidades feitas contra os estudantes com deficiência, mas também um cemitério clandestino onde esses alunos eram enterrados. E assim descobriu que seu irmão John estava justamente nesse cemitério, tendo como identificação apenas o código C-154 inscrito em uma pedra (código dos prontuários de John na escola); não havia lápide, fotos, nada, apenas esse código. Assim, no ano de 2021, David fez, enfim, um velório e um ritual de despedida para seu irmão.

O episódio da escola *Fernald* em Boston e as reflexões de L. sobre os hospitais colônia no Brasil levaram-me a pensar sobre a necessidade de algum tipo de Comissão da Verdade¹⁹ sobre a história das pessoas com deficiência. O apagamento das histórias de vida e morte dos sujeitos institucionalizados e as inúmeras violações de direitos pelo qual passaram, se assemelham às perseguições políticas e as queimas de arquivo no período de ditadura militar no Brasil. Uma Comissão da Verdade nos permitiria compreender as formas de transmissão de um legado traumático, oferecendo ferramentas para que compreendêssemos algumas máculas que atravessam nossa subjetividade.

Eu e “L.” participávamos de um grupo de discussão e pesquisa voltado para uma educação anticapacitista na escola. O grupo era formado por pais de crianças com deficiência, professores e todos aqueles interessados no assunto. Nesse grupo, para além das discussões

¹⁹ No Brasil a Comissão Nacional da Verdade foi instituída em 2009 com o objetivo de resgatar a memória e a verdade sobre os atos de violação de direitos ocorridos entre os anos de 1946 e 1988. O relatório dos trabalhos desenvolvidos pela Comissão foi publicado em 2014 e estão disponíveis em <https://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>

teóricas, havia uma troca de experiências especialmente entre os pais e mães das crianças com alguma deficiência, o que conferia ao grupo, por vezes, um caráter de ajuda mútua. Eu e “L.”, como as únicas pessoas com deficiência do grupo, ajudávamos a mediar a dinâmica do grupo e as angústias que ali eclodiam.

Importante destacar que, assim como o grupo de discussão sobre uma educação anticapacitista, a escola tinha também um grupo antirracista, um para discutir questões de sexualidade e gênero na infância e outro para educação, natureza e sustentabilidade. Esses grupos foram criados inicialmente como comissões que poderiam propor discussões ampliadas, reuniões, rodas de conversa com especialistas e construção de estratégias para uma educação radicalmente democrática no cotidiano pedagógico. O estreitamento da relação entre os membros de cada grupo, criado pela partilha de vivências, acabou conferindo a esses grupos um caráter terapêutico. As reuniões acabavam por fortalecer o sentimento de comunidade e diminuía a sensação de solidão e isolamento das famílias que passavam por situações difíceis envolvendo as temáticas mencionadas.

Uma das ações concretizadas a partir do grupo de educação anticapacitista, foi uma grande roda de conversa, envolvendo toda a comunidade escolar, em que se debateu o tema da linguagem simples e acessível com uma jovem fotógrafa com T-21.

Os dias em que eu estava na escola eram variados e, portanto, as conversas com “L.” ocorriam em momentos aleatórios ao longo do dia, entre uma coordenação e outra ou após alguma intervenção ou realização de projetos com as turmas. Em várias dessas conversas, “L.” contava a respeito de sua relação com as artes, em especial com a performance e a construção de personagens que traziam em suas histórias a relação com a natureza e a ressignificação do corpo com deficiência. Eram personagens mágicos, encantados, frutos de histórias fantásticas, que conferiam sentidos outros à deficiência.

8.1.4 Ana Gatázio, performance, educação e deficiência

Um dos eventos pedagógicos e de integração mais movimentados da escola é a Festa do Campo, realizada anualmente no mês de julho. Esse é um evento que celebra a importância do trabalhador do campo, a preservação da natureza e traz temáticas aglutinadoras específicas a cada edição. No ano de 2022 o tema escolhido pela comunidade escolar foi a preservação da Serrinha do Paranoá como cinturão verde de Brasília.

As reuniões de planejamento da festa começaram aproximadamente com dois meses de antecedência (maio de 2022), quando foram discutidas as possíveis temáticas entre os(as) educadores(as) e a coordenação. A partir dessas reuniões, a equipe conversou com as crianças para ouvirem suas propostas e seus interesses. Nesse percurso dialogado, as temáticas da festa, as atividades e a narrativa condutora foram sendo desenhadas.

De acordo com as atas das reuniões²⁰, "L." propôs que sua personagem, *Ana Gatázio*²¹, fosse uma espécie de narradora participante da história e mestre de cerimônia da Festa. A personagem de "L." era já conhecida pelas crianças da escola, e seria a ponte para apresentar os outros personagens de uma peça teatral que contaria com a participação de professoras e crianças de diversas idades.

O mote da peça era sobre como os animais do Cerrado, juntamente com os seres encantados – como Boitatá e Ana Gatázio – e os elementos da natureza (água, fogo, vento e terra), se organizavam para defenderem-se das ameaças do desmatamento e da especulação imobiliária na região.

Faria parte da preparação para o evento, a passagem de Ana Gatázio por cada uma das turmas, algumas semanas antes, convidando as crianças a elaborarem suas fantasias, montarem

²⁰ As atas e materiais de registro que mencionam os nomes das pessoas ao longo de sua elaboração não serão transcritas nos resultados nem inseridas nos anexos para que as identidades das pessoas mencionadas sejam preservadas.

²¹ Nome fictício da personagem de L. para preservar sua identidade.

enfeites e levarem ideias para a Festa do Campo. Assim, as crianças viviam a expectativa da vinda da encantada em suas turmas para que conversassem sobre os animais do Cerrado e os elementos da natureza. De acordo com a pesquisa documental realizada no material de 2022, as educadoras elaboraram diversas fichas, textos e materiais de trabalho para as crianças a partir da visita da personagem de “L.” nas turmas.

Ana Gatázio era um ser encantado, meio mulher meio onça pintada; usava uma roupa vermelha, com muitos laços pendurados e uma máscara branca, além de enfeites coloridos na prótese da perna; usava uma espécie de cajado e contava para as crianças histórias de seus ancestrais indígenas, seu papel e seu poder na preservação das florestas. Os elementos do corpo com deficiência se emaranhavam na história do próprio ser encantado, como as características da onça e seu caminhar.

“L.” fez diversas apresentações na escola em outros eventos de integração, festas e mesmo em aulas específicas. Certo dia, resolveu caracterizar-se de Ana Gatázio para dar sua aula de filosofia na turma do ensino fundamental II, chamada de Angelim (à época, havia apenas uma turma deste segmento, que se organizava de forma multisseriada). A partir da relação que “L.” estabeleceu com a turma mediada por sua personagem, decidiu escrever uma carta aberta para os adolescentes, a seguir transcrita:

Querida turma Angelim,

você sabem que a árvore mais alta da Amazônia brasileira é um Angelim vermelho?

É assim que eu vejo a força que há em vocês, gigantesca. Esse período da vida de vocês, às vezes, é bem confuso e dolorido, não é? Mas você já se perguntou se as árvores não ficam confusas ou sentem dor ao crescer? Para elas deve ser bem mais complicado porque elas crescem para cima e para baixo ao mesmo tempo, vão criando profundidade nas raízes e altura de nuvem ao passo que ainda produzem frutos, folhas,

abrigam animais, e ainda correm o risco de virar cadeira, guarda-roupas, mesa de centro, tambor. Se bem que virar tambor deve ser até bom, ou pelo menos melhor que porta.

Fui procurar no oráculo Google sobre a árvore Angelim, dentre as informações que vi, havia uma assim: "Para que serve o Angelim?" "O Angelim é muito utilizado na construção civil, naval, confecção de móveis e instrumentos musicais. E por ser uma espécie dura, serve ainda para portas de segurança, pisos ou móveis pesados como tampos de grandes mesas."

Acho que o Google errou nessa. Primeiro que uma árvore não deveria nem ser entendida como algo que está à disposição de nos servir. Segundo que, já que a gente se acostumou a pensar nas coisas apenas pelo seu uso, uma árvore serve para milhares de coisas além de virar móveis. Serve para fazer sombra no calor, para criança subir em cima, para tirar uma soneca debaixo dela etc etc etc. Mas não é bem sobre isso que quero falar com vocês. Quero falar sobre o que vocês são, obviamente não são árvores, talvez um dia se tornem, quem sabe, basta ter o merecimento. E apesar de às vezes vocês serem cabeça dura feito madeira, vocês são muito mais do que pensam.

Para mim, vocês são as pessoas que eu escolhi e permiti me apresentar de modo mais honesto, agradeço por também se permitirem me conhecer. Para mim, vocês são as pessoas que eu confiei para aprender sobre como é pisar no chão de uma escola sem medo de como eu seria vista, agradeço por me ensinarem esse jeito saudável de habitar esse espaço. Para mim, vocês são as pessoas que eu tive mais coragem de convidar para brincar com a arte e a loucura, agradeço por entrarem nessa brincadeira sem medo e aceitarem o que deu certo e o que não deu.

Agradeço por embarcarem nessa jornada de muitas reflexões, autoconhecimento e questionamentos sobre nossas vivências. Agradeço por partilharmos momentos de tanta intimidade, por me deixarem acessar suas histórias,

seus segredos e seus antepassados. Agradeço por me deixarem conhecê-los e me encantar por vocês.

Angelim, é assim que eu os vejo, gigantes como a árvore amazônica. Eu desejo que vocês continuem crescendo e se empoderando cada vez mais de suas identidades, que cuidem de si e dos seus. Desejo que estejam conscientes e atentos. Desejo que brinquem e que experimentem a loucura do mesmo modo que eu o faço, reverenciando-a como Mestra. Desejo que vocês jamais se esqueçam de quem são e da sabedoria que têm para inventar novos e bons jeitos de existir no mundo. Afinal, tudo é invenção.

Com amor, Ana Gatázio.²²

A carta de “L.”, ou melhor, de Ana Gatázio, sintetiza diversos aspectos de seu lugar de educadora e fornece alguns elementos sobre sua deficiência. Articula sua relação com as artes com o conteúdo discutido em suas aulas. Destaca o papel da ancestralidade para cada um e cada uma a ler e receber a carta, além de agradecer o acolhimento de sua diferença, não apenas do corpo, mas de suas concepções de mundo.

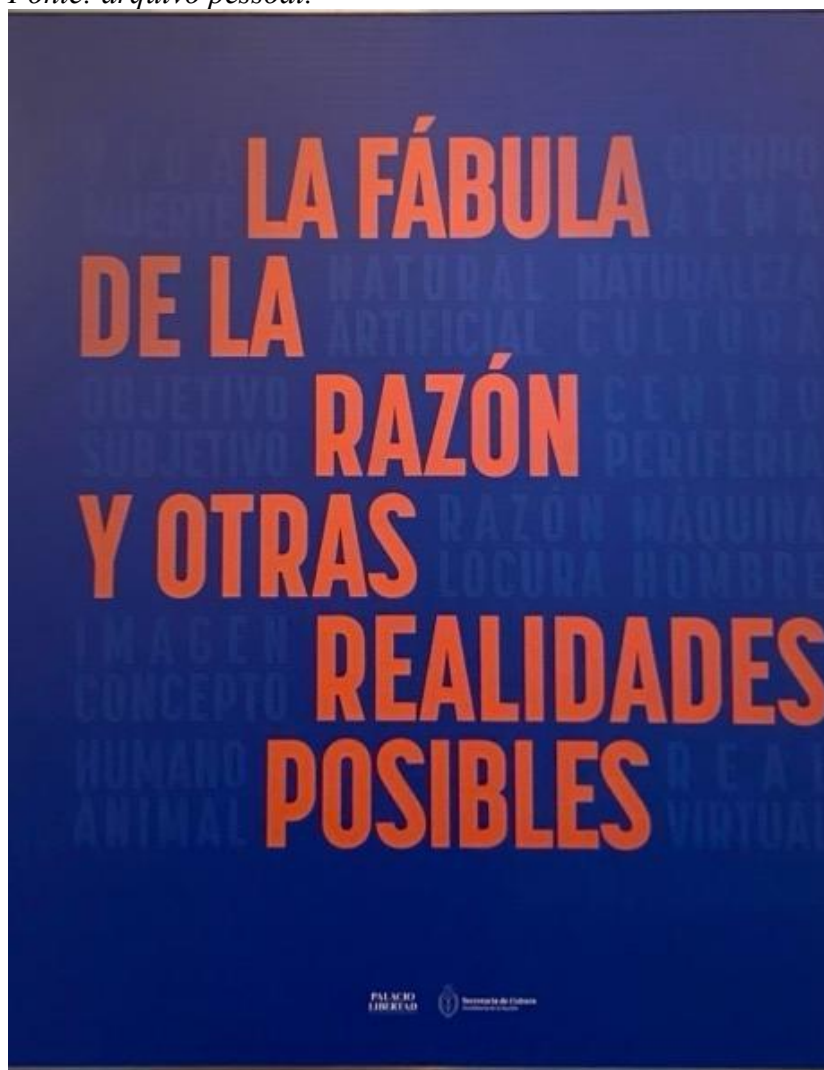
Os personagens e narrativas criadas por “L.” me impressionavam profundamente, pois pareciam uma recusa à explicação biomédica de sua deficiência. A dimensão narrativa do personagem de “L.” subvertia profundamente as explicações médicas e racionalistas da deficiência. Diagnóstico e tratamento eram palavras que não faziam sentido diante de um personagem que contava a história de seu corpo por meio de sua relação com o cosmos e com a natureza. O saber médico e a racionalidade eram reposicionados como apenas mais uma forma de compreender a realidade, apenas uma narrativa dentre tantas outras possíveis. Essa perspectiva é ressaltada na carta de Ana Gatázio, que afirma ser tudo invenção. Essa reflexão remeteu-me ao convite para uma exposição em que estive em Buenos Aires em 2025:

²² A carta de Ana Gatázio estava em anexo a uma das avaliações que L. realizou com a turma em novembro de 2022.

Figura 3:

Registro de exposição no Palácio Libertad, em Buenos Aires. 19 de julho de 2025.

Fonte: arquivo pessoal.²³



A razão, assim como o discurso médico a respeito da deficiência, são apenas fábulas, invenções. As apresentações de “L.” na escola permitiam que toda a comunidade escolar tivesse acesso a outras possibilidades de compreender o corpo com deficiência. As crianças e adolescentes, ao conviverem com Ana Gatázio e assistirem as apresentações de “L.”, extrapolaram suas concepções sobre corpo, movimento, existência e potência. As marcas no

²³ Descrição da figura 3: A imagem mostra o cartaz de uma exposição com fundo em tons de azul escuro. No centro, em letras grandes e alaranjadas, aparece o título: “La fábula de la razón y otras realidades posibles”. Ao fundo, há palavras em azul mais claro, parcialmente visíveis, formando uma composição gráfica. Na parte inferior do cartaz, aparecem os logotipos do Palácio Libertad e do governo da Argentina.

corpo de “L.”, quando transpostas para a fantasia, para a ficção, deixavam de ser estigmas²⁴, sendo alçadas a marcas de poder, magia e transcendência.

8.2 Outros contextos de pesquisa e vivência

O *locus* principal da presente pesquisa foi a escola, mas algumas atividades foram realizadas em outros contextos. A primeira entrevista biográfica com L. foi realizada em sua residência: um apartamento em que morava sozinha no Varjão, uma Região Administrativa (RA) do DF.

A segunda entrevista biográfica com L. ocorreu em um centro cultural no Guará (também uma RA do DF), em que estava acontecendo uma exposição de diversas obras produzidas por L. Este centro cultural apresenta uma proposta voltada ao apoio de artistas com corpos dissidentes, atuando como uma espécie de incubadora. As exposições neste espaço são produções de jovens artistas que se utilizam de diversas linguagens, como pinturas, performances, instalações, esculturas e bordados.

O centro cultural é também um espaço de educação artística e formação. Possui uma forte relação com a comunidade local, incluindo moradores de rua e população vulnerável das proximidades. Buscam articulação com diversas instituições para a facilitação da inserção dos jovens e dissidentes artistas em mercados de trabalho.

Quando realizamos as entrevistas, L. Já havia deixado a escola e estava atuando como coordenadora pedagógica do centro cultural nos processos de formação de artistas. L. também recebia grupos independentes ou de escolas para apresentar o espaço e as obras em exposição.

A entrevista foi realizada após um passeio mediado pela exposição de L. Eram fotografias, imagens de raio-x, esculturas, instalações e textos que traziam a deficiência para o

²⁴ Utilizamos o termo estigma no sentido trazido por Goffman (2022), como um atributo profundamente depreciativo, vinculado a características físicas, culpas ou marcas de crime, e marcas específicas de uma etnia ou grupo social.

campo da experiência estética. As obras traziam a metáfora das linhas, da costura, para as marcas da deficiência de L., como se representassem um corpo que se desconstruía e era em seguida recosturado, remontado. Trazia ainda alguns objetos simbólicos para a temática geral da deficiência, como cadeira de rodas e próteses. A exposição representava um tipo de reconstrução narrativa não apenas da história de L., mas de seu próprio corpo, culminando em um transbordamento dos sentidos da deficiência.

A seguir exibiremos alguns registros fotográficos do espaço cultural e da exposição de L.

Figura 4:

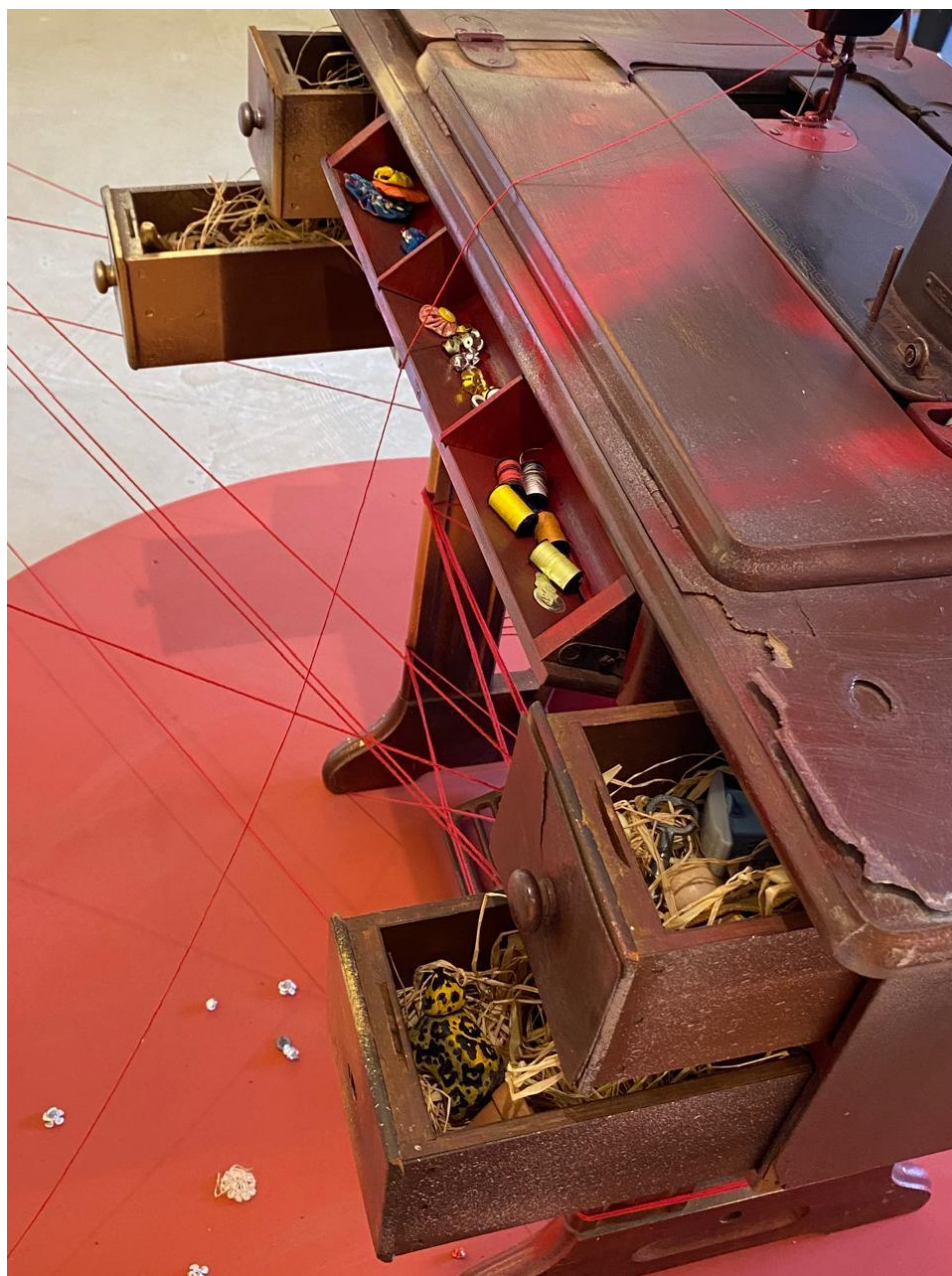
Máquina de costura. Registro da exposição de “L.”. Fonte: arquivo pessoal.²⁵



²⁵ Descrição da Figura 4: A imagem mostra uma máquina de costura antiga da marca Singer posicionada sobre uma base de madeira escura com gavetas laterais abertas. A estrutura metálica inferior possui pedal mecânico. Fios vermelhos estão presos à máquina e se espalham pelo chão ao redor, formando uma instalação visual. O objeto está exposto em um ambiente interno amplo, com piso de concreto e abertura para a área externa, onde há veículos estacionados e algumas pessoas ao fundo.

Figura 5:

Mesa de costura. Registro da exposição de “L.”. Fonte: arquivo pessoal.²⁶



²⁶ Descrição da Figura 5: A imagem mostra um detalhe lateral de uma máquina de costura antiga de madeira. Diversas gavetas estão abertas e contêm palha, pequenos objetos decorativos e carretéis de linha. Fios vermelhos atravessam a cena em diferentes direções, conectando a máquina ao espaço ao redor. A superfície da madeira apresenta desgaste e rachaduras. O objeto está posicionado sobre uma base circular vermelha em um ambiente interno.

Figura 6:

Cadeira de rodas. Registro da exposição de “L.”. Fonte: arquivo pessoal.²⁷

**Figura 7:**

Visão geral e vasos de cerâmica. Registro da exposição de “L.”. Fonte: arquivo pessoal.²⁸

²⁷ Descrição da Figura 6: A imagem mostra uma cadeira de rodas preta posicionada sobre uma base circular vermelha em um ambiente interno. No encosto da cadeira, há a frase “ELABORAR FUTUROS ALEIADOS” escrita com linhas vermelhas. O assento está coberto por um material granulado de cor clara. Fios vermelhos atravessam a cadeira e o chão ao redor, compondo uma instalação visual. Também há pequenos elementos decorativos presos ao encosto, como fitas e flores artificiais

²⁸ Descrição da Figura 7: A imagem mostra o interior de uma galeria com piso de concreto e paredes em tons claros e vermelho escuro. No primeiro plano, há pedestais brancos de diferentes alturas com pequenos vasos de cerâmica sobre eles. Ao centro, mais ao fundo, aparece uma cadeira de rodas posicionada sobre uma base



Figura 8:

Fotografias. Registro da exposição de “L.”. Fonte: arquivo pessoal.²⁹

circular vermelha. Nas paredes laterais há textos expositivos e outros elementos artísticos. O ambiente possui iluminação direcionada no teto e algumas pessoas aparecem ao fundo próximas à entrada do espaço.

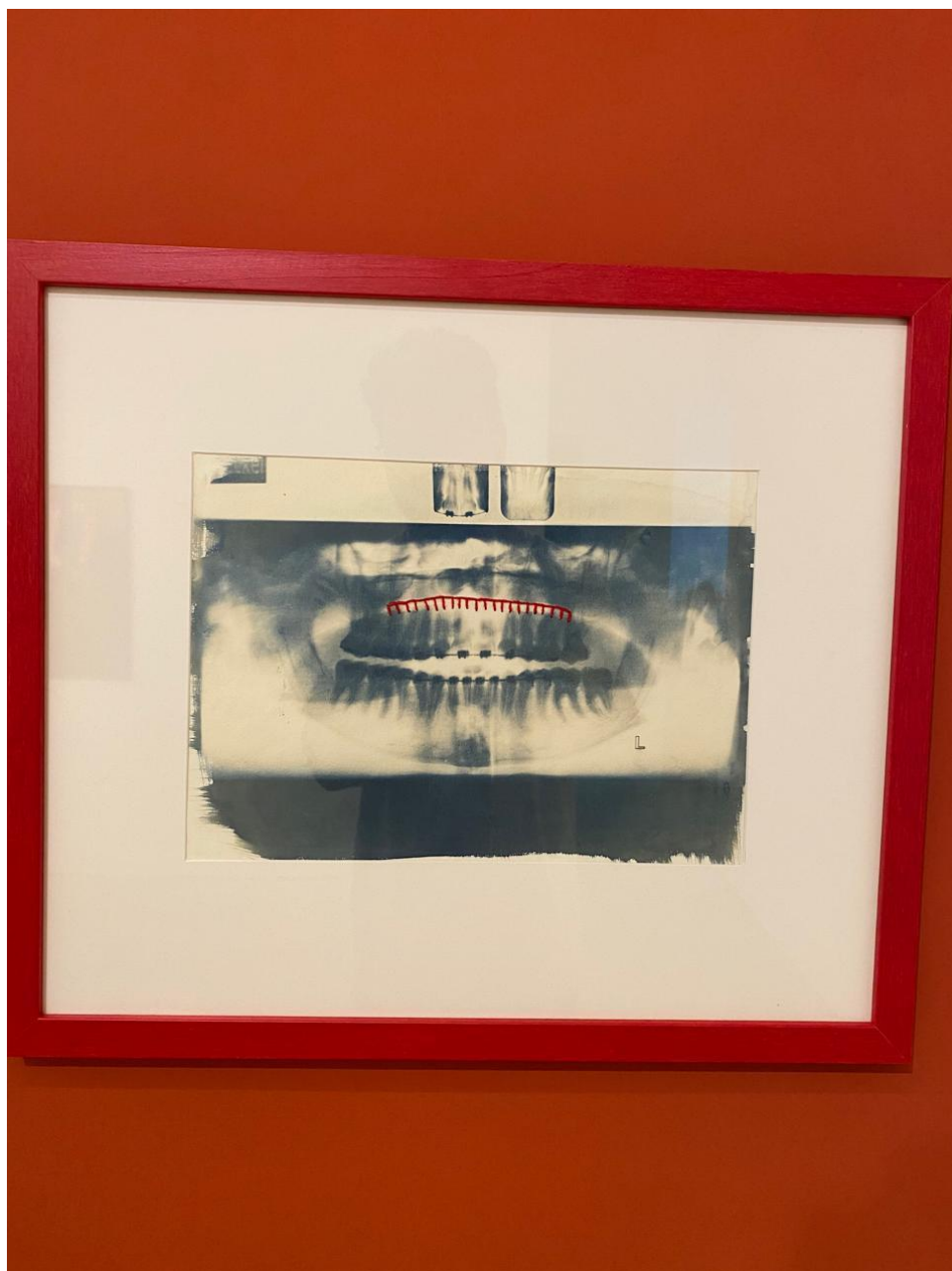
²⁹ Descrição da Figura 8: A imagem mostra dois quadros fotográficos expostos em uma parede cinza. O quadro à esquerda apresenta a foto de uma perna e outra parcialmente amputada. Ao lado da perna há um tronco de madeira. O quadro à direita expõe as mesmas pernas, mas dessa vez tendo ao lado ossos entremeados com linhas vermelhas que simulam sangue.



Figura 9:

Intervenções em raio-X. Registro da exposição de “L.”. Fonte: arquivo pessoal.³⁰

³⁰ Descrição da Figura 9: A imagem mostra um quadro de moldura vermelha exposto em uma parede vermelha. No quadro há um raio-x do maxilar/mandíbula, com uma linha vermelha sobreposta à imagem perpassando os dentes superiores.



Conforme podemos ver nas imagens, a exposição traz o vermelho como cor de fundo, com imagens que remetem ao sangue, ao osso, à constituição interna, ao avesso. Ao mesmo tempo costura-se no encosto da cadeira de rodas o dizer “Elaborar futuros aleijados”, o que acopla a dimensão da vida como múltiplas possibilidades.

A exposição trouxe-me reflexões significativas, que pude compartilhar com “L.” no dia da entrevista, ainda com o gravador ligado. “L.” havia mencionado que produzia arte para não enlouquecer, e não pensava em produzir esperança para as pessoas; mas que, de alguma forma, sua arte a aproximava de pessoas que eram importantes para ela. Nesse contexto, adianto pequeno trecho final da segunda entrevista narrativa:

D: Eu te falo desse lugar aqui, de alguém que lê, e aí é isso, a pessoa com deficiência quando lê, quando vem, quando está aqui, eu falo para você que a gente se produz junto nesse processo. Você não produz só para a sua saúde mental, você produz isso aqui para a saúde mental de quem quiser. É um pouco isso, eu acho que a arte que se produz para não enlouquecer, ela salva muita gente. Eu olho essa parede aqui, eu vejo um monte de pedaços, né? Nos pedaços, nas costuras também. As nossas costuras foram moldadas em tempos diferentes. Eu tenho costuras também que foram moldadas pelos médicos, objetivamente. Meu corpo também é costurado tanto quanto o seu, só que por outras mãos. Isso é uma sensação de ser reconhecido também. Mesmo que eu não faça nada. Eu venho aqui e não produzi nada. Vim só olhar e tirar foto.

L: E esse é o desejo! Isso é proposital. Que os nossos se reconheçam.

D: Isso aí. É uma comunhão a partir do que você produz, sabe? Então é por isso que eu estou aqui. Obrigado escorrer essa saúde mental!

A exposição - assim como seus textos pessoais compartilhados no âmbito da pesquisa - é profundamente pessoal, mas estabelece profundos elementos de identificação entre as pessoas com deficiência, catapultando o pensamento para um amplo território de possibilidades de devires. São obras que subvertem as narrativas hegemônicas sobre a deficiência ao mesmo tempo em que amplia horizontes de sentido sobre corpo, sociedade, ancestralidade e pertencimento.

Destaco que, curiosamente, “L.” relaciona-se com o tema da loucura (como trabalhado em suas aulas de Filosofia e mencionado em sua carta à turma de ensino fundamental), mas ao mesmo tempo permite-se pensar em sua obra como produtora de saúde mental para as pessoas com deficiência, pois as histórias contadas por meio de sua obra são capazes de nos aglutinar em torno de uma estética outra, de campos de existência cuja dissidência se transmuta em potência.

8.3 As entrevistas autobiográficas

Conforme já mencionado, foram realizados dois episódios de entrevistas narrativas, em que os modelos de Schutze (2014) e Moura & Nacarato (2017) foram adotados. Para uma melhor sistematização das informações, apresentaremos cada entrevista em uma seção.

Ressaltamos ainda que em cada uma das entrevistas emergiram assuntos diversos, e de grande interesse para pesquisas envolvendo deficiência, educação, pensamento decolonial, identidade, tensões no trabalho, artes e literatura. Esses aspectos se apresentam naturalmente numa narrativa biográfica livre, que alcança diferentes aspectos que constituem a existência. No entanto, vamos trazer os momentos que mais contribuem para os objetivos da presente pesquisa, voltados para a relação entre deficiência e educação.

“L.” não narrou sua trajetória de vida de forma cronológica, tendo criado retomadas de assuntos e tempos, conforme as conexões de sentido que encontrava. Assim, na apresentação dos pontos centrais das entrevistas vamos estabelecer um nexo temporal para que consigamos construir uma seção com um texto mais objetivo e coeso.

8.3.1 Primeira entrevista

A primeira entrevista narrativa ocorreu em 29/07/2024, no período vespertino, no apartamento de “L.”. A conversa durou pouco mais de duas horas, mas apenas 1 hora e 16

minutos foram gravados e considerados formalmente. Foi utilizado o aplicativo de gravador de áudio do celular para a realização da gravação e a transcrição foi realizada pelo *software Clipto*, disponível online. A transcrição foi revisada, corrigida e formatada pelo pesquisador.

O período em que ocorreu a entrevista foi de descontração e sensação de reencontro, visto que não conversávamos pessoalmente há aproximadamente um ano. Compartilhamos sobre as mudanças na vida de cada um e logo em seguida expliquei o que era uma entrevista narrativa e como procederíamos. Nesse momento apresentei-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi devidamente assinado.

A entrevista teve início com o que Schutze (2014) define como *questão narrativa orientada biograficamente*. O autor define esse momento como uma abertura para a possibilidade narrativa do sujeito, em que pode ser destacado um momento específico de sua vida ou um aspecto de sua trajetória. Em nosso caso, iniciei a entrevista pedindo para que L. compartilhasse a história de sua vida de forma livre, pensando mais especificamente sobre suas memórias de infância e sua relação com a escola. Deixei-a livre para avançar ou retroceder em seu tempo biográfico, retomar episódios, detalhar situações e mesmo articular sua história de vida com suas perspectivas de futuro.

Com relação aos procedimentos em uma pesquisa narrativa, é importante destacar dois tipos de perguntas:

a) perguntas imanentes: questões que se referem a temas que a narradora comentou, mas não chegou a aprofundar, e são do interesse do pesquisador; são perguntas importantes para a condução de uma narrativa biográfica voltada para as temáticas centrais da pesquisa e permitem a construção de informações mais relevantes para o atendimento aos objetivos de pesquisa;

b) perguntas exmanentes: são questões elaboradas de forma antecipada pelo pesquisador; buscam criar de antemão um roteiro para a narrativa do sujeito.

Estas duas categorias de perguntas são propostas por Moura e Nacarato (2017), e são ferramentas de grande auxílio no planejamento da pesquisa e na produção das informações. O uso dos dois tipos de perguntas não é obrigatório, mas ajudam o pesquisador em casos de participantes com discursos dispersos, fuga ao tema ou necessidade de aprofundamento de temas.

Na primeira entrevista narrativa não houve perguntas exmanentes para além da questão biograficamente orientada. Esse planejamento ocorreu com o objetivo de permitir que “L”. abrisse vários campos possíveis de reflexões sobre sua trajetória na escola e compreender se a temática da deficiência emergiria de forma livre; era importante permitir que “L.” destacasse os pontos que desejasse ao refletir sobre sua relação com a escola e sobre suas memórias de infância. Nesse sentido, foram realizadas no primeiro episódio apenas perguntas imanentes, objetivando que “L.” aprofundasse determinados temas ou detalhasse episódios específicos de interesse para a pesquisa.

Na perspectiva da livre organização da própria narrativa biográfica, “L.” iniciou seu relato com suas experiências como professora; trouxe, de início, um conjunto de três episódios vivenciados no ano de 2022 envolvendo crianças com deficiência ou algum transtorno, e outros profissionais com deficiência que atuavam na escola. “L.” diz que iniciará sua fala a partir desses episódios justamente por terem sido muito marcantes.

O primeiro episódio trazia uma situação vivenciada com uma menina de oito anos à época, que chamaremos de Taís. Salientamos que os nomes das crianças e dos adultos que aparecem nas transcrições serão devidamente substituídos por nomes fictícios para que não exista a possibilidade de identificação.

Episódio 1:

L.: A Taís é uma criança que eu cuidei. A Taís, sabe? É uma do quarto ano, cabelo liso.

Ela é muito especial. A Taís tem um olhar muito sensível, porque ela é uma criança que

tem várias coisas assim. Aí teve um dia que eu estava lá almoçando, e aí a Adriana, que era a professora regular dela na época, me chamou, assim, no canto. Ela falou: ‘L., tenho que falar um negócio’. Eu fiquei, ‘ai meu Deus, lá vem’. Porque na escola era tudo assim: lá vem bomba! Aí ela: ‘Queria falar que eu estava falando com a Taís uma vez sobre você’. Eu não lembro muito bem agora, porque também a memória se perde nesse tempo, mas a Taís falou algo sobre tipo: ‘Eu queria ser como você!’ Aí eu fiquei, ‘O quê?’ ‘Porque ela estava falando, assim que você era diferente, que você tinha uma coisa que era diferente’. Não era sobre as deficiências, né? Sobre o corpo apenas, mas ela falava sobre algo que parecia um contexto espiritual mesmo, assim, que a Taís captou, assim em algum nível. E aí isso mexeu muito comigo, também no lugar de me sentir percebida pelo outro num lugar que eu não conhecia. Nesse lugar de um valor que não é o valor apenas ali, né da pedagogia, o valor apenas da relação afetiva, mas também é um valor de perceber uma possibilidade de existência boa, assim, sabe? Na vida, assim de ela enxergar meu corpo como um corpo que é bom! E aí isso pra mim me marcou bastante (Entrevista narrativa de “L.”, 29/07/2024).

O primeiro episódio acima transcrito aponta o quanto “L.” percebe a fala de uma criança como um caminho para uma percepção diferente de seu corpo. Por meio da fala de Taís (narrada para “L.” por outra professora), abre-se um campo de ressignificação do próprio corpo como algo ‘bom’. Destacamos que o ‘bom’ mencionado por “L.” se impõe como um contraste diante das demais experiências de sua vida, como algo inesperado.

O segundo episódio, narrado logo na sequência por “L.”, descreve uma situação de brincadeira com uma criança com deficiência intelectual, a quem chamaremos na transcrição de Mari:

Episódio 2:

L.: Teve um dia que a Mari, que gostava muito de brincar assim, comigo, né? Eu meio que estava dando atenção maior para ela e tal. E aí a gente brincava muito de fingir coisas, assim. Nessa coisa da brincadeira de fingir coisas, teve um dia que ela estava brincando de médico. Ela resolveu que ia brincar de médico. Ela ficou nessa uns dias. Aí eu tentei fugir um pouco, mas aí um dia eu falei: ‘Bora Mari’ E aí ela era médica e eu era paciente. E aí ela ficava brincando com umas coisinhas de me cuidar, assim, sabe? Eu precisava descansar, eu precisava ficar no médico, eu precisava comer e tal. E ela era uma médica que não me deixava sair. Não podia ter alta do hospital. Ficava presa no hospital. Era basicamente isso a brincadeira. E aí também foi muito louco, assim, isso de pensar, né? Uma criança com deficiência enquanto médica cuidando de uma professora com deficiência, sabe? Ali para mim também tinha um portal em algum nível (Entrevista narrativa de “L.”, 29/07/2024).

Ao narrar o episódio acima, “L.” compreende que há elementos simbólicos complexos, que envolvem sua relação com a própria deficiência e com a deficiência de Mari. Assim, logo em seguida compartilha algumas reflexões sobre a brincadeira:

Reflexões de “L.” sobre o Episódio 2:

Eu não brincaria de médico em nenhuma circunstância com nenhuma criança. Apenas a Mari conseguiu tocar nesse lugar, sabe? Enfim, ela também obviamente não consegue nem elaborar o que é isso, eu acho. Mas também eu acho que em algum lugar ela elabora sim. No sentido de que ela se apropria do lugar da medicina também, sabe? Claro que não tem isso, né? Obviamente que ela é uma criança, mas é isso. Tem esse ato de se apropriar desse lugar, assim, né? Tipo, ‘agora eu que comando’. Então isso também foi muito forte de deixar ela comandar, sabe? De deixar meu corpo disponível para que ela cuidasse também. Isso foi muito forte, assim. E de como havia uma confiança muito grande nesse cuidado (Entrevista narrativa de “L.”, 29/07/2024).

O terceiro episódio consiste em situação ocorrida na escola, que envolvia um educador com deficiência visual que fazia atividades de marcenaria e robótica (que será designado na transcrição como Jorge), e o próprio pesquisador enquanto realizava atividade com os adolescentes do ensino fundamental II:

Episódio 3:

E aí o terceiro episódio foi uma vez que estava você lá na Angelin fazendo alguma coisa, conversando com a Angelin, eu acho, dando algum conselho, porque eles estavam lá, doidos pra variar! E aí eu estava com o integral na sala ao lado, que era de marcenaria e robótica. E aí estava você na Angelin e aí eu e o Jorge dando aula na marcenaria pro integral. E aí isso me pegou muito! Tipo assim: olha só! Tem três pessoas com deficiência no comando de, sei lá, quarenta crianças quase, sabe? Assim, e eu fiquei, tipo, ‘onde mais?’ Desconheço. Não há! Nunca, nunca pensei! Nunca pensei sobre essa possibilidade de existir também, sabe? Nunca imaginei viver nesse contexto, e sobre esse conforto também nesse processo, sabe? (Entrevista narrativa de “L.”, 29/07/2024)

O terceiro episódio aponta um momento muito significativo para “L.” na escola, quando se percebe acompanhada de outras pessoas com deficiência atuando no cuidado e na educação de dezenas de crianças e adolescentes. Ao mesmo tempo, faz uma avaliação do contexto escolar em que está atuando, percebendo-o como único. Esta percepção aponta não apenas um reconhecimento da instituição, mas uma importante crítica social, pois entende que outros espaços educacionais não possuem no quadro de profissionais uma quantidade expressiva de educadores com deficiência que pudesse reproduzir a cena testemunhada.

A partir do terceiro episódio, “L.” conecta-se com sentimentos de surpresa e até descrença ao pensar em sua capacidade de cuidar das crianças. Ao mesmo tempo, avança para

um reconhecimento da própria potência como educadora e cuidadora. Esse ciclo de reflexões se inicia com a seguinte fala:

L.: Todo dia que eu saía de casa, achava que alguma criança ia morrer na minha mão. E nunca dava nada de errado também, né? Nunca dava nenhum problema. Então, também tinha esse lugar de que, na minha cabeça, a escola tem uma proteção espiritual muito profunda, assim. (Entrevista narrativa de “L.”, 29/07/2024).

Inicialmente, “L.” revela seu medo de que alguma criança se machucasse sob seus cuidados, mas mesmo após lembrar-se de que isso nunca aconteceu, atribui o fato não a sua competência, mas a uma “proteção espiritual”. Após essa fala, intervi com uma pergunta imanente, pedindo que “L.”, se aprofundasse no porquê dessa afirmação:

D.: Você achava que alguma criança ia morrer na sua mão. Por quê?

L.: Por tudo! Porque está no meio do mato, aranhas, cobras, aí a marcenaria com serrotes e furadeiras, e árvores gigantes que elas escalavam o tempo inteiro! Eu pensava que elas iam cair e morrer! Era isso. Nesse lugar, assim, né? Do contexto que a escola ocupa, assim. E aí hoje eu percebo que havia uma ansiedade muito grande no meu trabalho, sabe? (Entrevista narrativa de “L.”, 29/07/2024)

Logo em seguida percebo que “L.” interrompe sua fala, então busco outra pergunta imanente para que ela abrisse alguns elementos de sua própria infância. No entanto, o discurso de “L.” voltou-se novamente para a ansiedade de seu lugar de educadora, causada por estar responsável pelas crianças:

D.: Tenta me contar um pouco das suas memórias na escola. Quais são as suas primeiras lembranças?

L.: A escola foi um vórtex aqui muito grande, assim. Porque eu vivi períodos, eu vivi tempos muito incríveis, que eu ficava, tipo assim, isso aqui é um sonho. Mas também vivi tempos muito doloridos, assim, na escola, sabe?

D.: Você está falando do seu lugar de infância?

L.: De tudo. De tudo. Da infância e de estar ali enquanto educadora também, né? O começo foi muito bom, assim, nesse lugar muito encantado, né? De perceber isso, a natureza, de perceber as crianças incríveis. Sinto muita falta delas até hoje, assim. Eu tenho saudade diária de muitas crianças mesmo. É desse vínculo, sabe? Que se cria. E também nesse lugar muito dolorido da ansiedade mesmo, de ter que cuidar ali, de ter que estar responsável, de precisar de tempos que às vezes não havia. De muita demanda ali, de cuidado mesmo. E também de não conseguir, às vezes, agenciar muito bem, assim. Eu acho que esse é o grande lugar, a demanda do cuidado. De que, enquanto pessoa com deficiência, a gente tem que estar se cuidando o tempo inteiro, né? Tem que estar atento, porque senão eu caio, porque senão eu machuco alguém. Aí tem isso também, de tipo, eu machucar mesmo a criança, por algum motivo, sei lá, de a prótese bater, de eu cair em cima da criança, sabe? Essa ansiedade também é ativada o tempo inteiro, assim. É muito ligada à prótese, né? Ainda mais com os bebês. Nossa. Então também tinha esse lugar de sofrimento aí também, que eu só consigo perceber agora, depois que eu saí e me afastei, né? (Entrevista narrativa de “L.”, 29/07/2024)

Na sequência, “L.” abandona as explicações e aprofundamentos sobre a ansiedade, passando a refletir sobre sua capacidade concreta de cuidado com as crianças e efetivo exercício profissional como educadora:

L.: Também tem esses lugares: gente! Meu Deus! Eu consigo! De dar banho nas crianças. Eu ficava, meu Deus, eu estou dando banho em doze crianças! Eu dou comida pra doze crianças, sabe? Então, é tipo: eu consigo! Eu consigo trocar elas, eu consigo, sabe? Eu consigo manter elas vivas! Então essa lógica do cuidado pra mim foi muito profunda em todas essas nuances, sabe? E também tem o cuidado da diversão também,

né? De como que eu gostaria muito que elas se divertissem o máximo possível em estar comigo, né? (Entrevista narrativa de “L.”, 29/07/2024)

Em seguida, “L.” abre falas a respeito de turmas específicas da escola, mencionando algumas dificuldades ao lidar com os adolescentes. Na tentativa de retomar o assunto do cuidado e evidenciar a mudança de perspectiva e autopercepção de “L.” em sua fala anterior, decido por mais uma intervenção, que desemboca em um diálogo que se aprofunda no papel da escola nessa transformação:

D.: Deixa eu te perguntar um negócio. Quando você fala assim: ah eu vi que aqueles doze bebês que estavam comigo, eu dava conta de dar banho, trocar, cuidar, entreter eles, oferecer diversão e alegria no momento que eu estava com eles ali, o que que muda? Que chave mudou quando você se surpreende com você se vendo capaz de fazer isso com aquelas doze crianças?

L.: Nesse lugar de não ter uma autoestima refinada e cuidada durante a minha vida inteira, pra me oferecer uma confiança de tipo: eu consigo cuidar, sabe? Muito pela lógica do tipo, você vai sempre ser cuidada. Você tem que sempre morar com a sua mãe, pra sua mãe conseguir te ajudar. É do que também me foi dado enquanto costume de vida, né? De que eu sou uma pessoa com deficiência, eu vou ser cuidada, eu não cuido. Então essa é a chave que vira, assim, de que eu consigo cuidar. Olha aqui, eles tão bem! Aí eu aprendi isso, que eu posso ocupar os lugares que eu quiser, a hora que eu quiser, né? Isso é fluido. E ainda assim, não é também como se a minha família não desse esse incentivo, sabe? Pra que eu cuidasse, assim. Mas o mundo não dá, né? É isso, eu nunca vi nenhuma pedagoga com deficiência. Não se vê mães, né? Não se vê mães com deficiência na sociedade, assim.

D.: Muito pouco.

L.: Então eu não tinha como me espelhar nesse lugar de mãe, né? Que a pedagogia, ela tem, ainda que isso a gente tenha, né? Estejamos tentando mudar isso. Ainda se vincula muito o lugar da maternidade, né? Da mãe, da pedagoga meio mãe, assim. De que são atos de cuidado que geralmente cabem à mãe, né? Sim, esse lance de trocar bebê, cuidar, dar comida pra bebê, isso cabe à mãe, infelizmente.

D.: Você nunca teve nenhum professor ou professora com deficiência?

L.: Nunca! Em nenhum lugar. Nem na faculdade. Nunca. Então eu nunca vi esse lugar de cuidado. E não é só professor, eu nunca vi pessoas com deficiência cuidando. Em nenhuma posição social, nenhum contexto social. Nem médicos, nem médicas. Nunca tive médico com deficiência.

D: Então sua primeira médica com deficiência foi a Mari.

L: Aham! (risos). É isso. Ah, e é isso, né? Como gira, né? É Isso. Não tinha me dado conta dessa frase. Então, a escola me traz isso, assim. Acho que esse é o grande vórtex da escola. De como eu sou cuidada, de como eu cuido e de como se manipulam essas posições sociais o tempo inteiro ali, né? (Entrevista narrativa de “L.”, 29/07/2024)

O diálogo acima sintetiza um profundo processo de transformação ocorrido no senso de si de “L.” De alguma forma, as vivências profissionais na escola trazem a professora para um lugar que nunca havia pensado para si mesma, pois nunca havia sequer testemunhado alguma pessoa com deficiência assumindo o lugar de cuidadora. Há nesse momento um resgate de elementos simbólicos levantados no segundo episódio narrado logo no início da entrevista, em que Mari, uma criança com deficiência, atua como médica na brincadeira com “L.”. Há nesse diálogo também uma revelação da identidade do próprio pesquisador, que não se esquia de fazer intervenções; o lugar de psicólogo encontra espaços na metodologia das entrevistas biográficas e permite uma pequena costura de tempos e termos, possibilitando que “L.” se atente para o que de alguma forma já estava ali.

Essa intervenção se aproxima do que (Abrahão, 2018) denomina de *escuta-produção de sentido*, que exige uma escuta atenta e ativa, capaz de superar a “limitação do dizer”, ou seja, de analisar o contexto como um todo ao mesmo tempo em que escuta a narrativa da participante. Essa é uma dinâmica dos denominados *circuitos narrativos*, compostos por sujeitos dialogais, que tem como característica fundamental a constituição mútua dos sujeitos na produção e na escuta das narrativas.

O diálogo acima ilustra a potência transformadora da escola e do ser humano, elementos reiteradamente afirmados por Freire (2015). As transformações vivenciadas intimamente em cada educador e em cada criança são as manifestações das transformações em nosso momento histórico, e ao mesmo tempo o impulso para novas ampliações de horizonte.

Após esse diálogo, buscamos novamente os temas relativos à infância de L., que inicia seu relato sobre sua mais tenra idade, dividindo esse momento em duas infâncias distintas:

L.: Eu tenho uma primeira infância que é a infância que, até eu entrar na escola, que é, tipo, perfeita. Que são, mas que também não é. Mas que tem, tipo, a infância em casa, perfeita, aí a infância em hospital, uma desgraça. (Entrevista narrativa de “L.”, 29/07/2024)

Em seguida, L. narra como era sua infância na rua onde morava, em um tempo em que estava ainda fora da escola:

L.: Então, essa primeiríssima infância, ela é muito preservada num lugar muito da encantaria, assim. E aí é de onde isso ainda jorra água pra agora também, sabe? Pra que eu consiga me alimentar agora, dessa mesma encantaria da infância. Disso, de brincar na rua. Eu era o xodó da rua, então todas as crianças da rua se mobilizavam em prol de mim. É meio egóico, mas enfim. É isso. Todos os vizinhos me idolatravam! Todo mundo me idolatrava na minha rua ali, porque eu cresci em São Paulo; eu nasci em São Paulo e cresci em São Paulo, mas foi num bairro, quase numa área rural. E o bairro

também é formado por nordestinos em diáspora, né? Muitos cearenses e muitos pernambucanos. Então a gente tinha uma lógica comunitária muito profunda. (Entrevista narrativa de “L.”, 29/07/2024)

As famílias materna e paterna de “L.” têm origem na cidade de Iguatu, no estado do Ceará. Após a perda de um padrinho do pai de L., a família deixa o povoado de origem em direção a Fortaleza. Em seguida vão para o Goiás, onde ficam pouco tempo, e migram em seguida para São Paulo, onde “L.” nasce e passa sua infância.

A trajetória da família de “L.” nos remete ao texto de Coelho (2012) a respeito das ondas migratórias internas no Brasil. O autor relata uma onda migratória com início nos anos 1930 dos estados do Nordeste em direção à região Sudeste, especialmente para a cidade de São Paulo, em busca de trabalho e sustento da família. Vemos que essa onda migratória interna persiste até os dias de hoje (no caso, a migração da família da participante ocorreu nos anos 1980 e 1990), revelando uma dinâmica social e geopolítica que segue com os mesmos processos de exclusão e desigualdades. As *alteridades reprimidas* (Mignolo, 2005) do passado são ainda muito semelhantes em um Brasil contemporâneo que atualiza suas feridas coloniais.

O relato da primeira infância de “L.” em seu bairro de origem possui um tom nostálgico, quase divinal, em que vivia sob os cuidados de uma comunidade coesa e amorosa. L. utiliza a imagem de uma “água que jorra pra agora”, ou seja, de memórias de uma infância que nutrem seu presente.

Após o relato de sua infância em seu bairro de origem, expõe um outro lado de suas lembranças infantis, que ocorreram nos hospitais e nas consultas médicas:

L.: Aí tem a infância hospitalar também, né? De passar muito tempo no hospital, assim.

D: Lá em São Paulo também?

L: Lá em São Paulo também. no Hospital das Clínicas. Eu ia. E aí também é isso, muito permeada por cirurgias, por muitas consultas e tal; por odiar, odiar, assim, de minha

mãe me levar arrastada e eu não entender. E isso, assim, era um lugar de muita violência. De chegar sempre na frente de juntas médicas, de homens brancos, me avaliando e mexendo na minha cara, enfim, me violentando em algum nível também. O hospital não era um lugar de cuidado, era um lugar de violência, era um lugar de violência sempre. (Entrevista narrativa de “L.”, 29/07/2024)

Emergem, de forma evidente, quase brutal, as memórias da deficiência na infância. Toda a crítica ao poder médico se encarna no relato de “L.”, e o cenário de cuidado e acolhimento comunitário dá espaço aos consultórios de homens brancos, curiosos olhares de avaliação diagnóstica, toques indesejados. A cena (mesmo que seja uma metáfora, ou um exagero discursivo de “L.”) de uma criança arrastada para um hospital sintetiza muitos dos elementos da relação entre deficiência e Medicina.

O fluxo narrativo de “L.” traz as experiências hospitalares antes mesmo das vivências escolares na infância. O trecho da fala da educadora deixa evidente que a perspectiva biomédica não é mera elocubração teórica, mas sim um instrumento de biopoder que busca modelar corpos e subjetividades, tendo a reabilitação compulsória como ferramenta ideológica de suma importância.

Em seguida, “L.” adentra momentos de sua entrada na escola. Mais uma vez suas experiências contrastam com o que vivia com sua família e sua comunidade de origem:

L.: Aí tem esses dois blocos nessa primeira infância. Aí depois eu entro no ensino fundamental, e aí esse lugar de não ter amigos, né? O bullying e tal. Só que como a gente já conversou uma vez, eu não me entendia, eu não sabia que era deficiente, então eu achava que eu era só chata. Ninguém queria brincar comigo porque eu era chata, porque não era legal, porque enfim. Porque não tinha como criar vínculos. E era muito louco, porque na rua que eu morava eu era idolatrada, e tinha muitos amigos, e na escola eu não entendia o que acontecia, sabe? Então eu ficava aqui, eu ficava presa, assim. Eu

não conseguia me portar na escola. Eu não conseguia ter qualidade social na escola, sabe? Porque não chegava isso. Professores também que não se mobilizavam, sabe? E não tinham essa atenção, assim. Era uma escola particular, e ainda assim os professores não tinham atenção de tentar me incluir ali em algum nível, né?

D: Tinha uma fragmentação na sua história, né?

L: Era duas, exatamente isso. Eram duas “L”, assim.

D.: E marca muito sua entrada na escola?

L.: Sim. Sim. Disso também, né? Você estar sempre em ansiedade na escola. Você tem sempre muito medo de falar, do que vão pensar de mim. Disso, de me invisibilizar. Eu me invisibilizava. E aí os vínculos que eu fazia eram vínculos com as professoras. Então as minhas amigas da escola eram professoras, só que elas não estavam nem aí pra mim, porque elas eram professoras, né? Tinham que cuidar de todo mundo, não era recíproco também, né? Tipo, eu idolatrava elas, mas elas... (Entrevista narrativa de “L.”, 29/07/2024)

“L.” divide sua infância em três blocos: bairro, hospital e escola. Destes, apenas sua família e comunidade oferece a experiência de afeto e cuidado. O hospital oferece violências de todas as espécies, e a escola lhe oferece o abandono e a invisibilização. A negligência na escola é tamanha, que “L.” conta sobre como chegou a invisibilizar-se, a se esquivar da relação com as outras crianças e, mesmo não sendo vista pelas educadoras, buscava nelas algum amparo; movimento esse que também não encontrava eco.

Após trazer esse primeiro relato da infância na escola, “L.” adentra sobre como sua família precisou sair de São Paulo e chegaram em Brasília. “L.” conta que seu pai possuía um bar em São Paulo, mas que após alguns anos veio à falência, deixando a família sem subsistência. Diante desta situação, um tio de “L.” chamou seu pai para trabalhar na construção civil em Brasília. E assim a família de “L.” chegou à cidade.

“L.” conta que chegou em Brasília quando tinha por volta de onze anos, quando estava finalizando o quinto ano do ensino fundamental. Relata que suas experiências nessa etapa de vida, incluindo a vivência escolar, foram de maior integração e construção de laços de amizade:

L.: Aí quando eu cheguei aqui em Brasília também tinha essa lógica da rua. Ia brincar na rua ainda com essas primaiada toda, e aí recuperei um pouco dessa lógica de fazer amizades também. Consegui ter essas amizades na rua e tal. Mas também meio que aprendi como fazer amigos. E aí quando eu cheguei em Brasília também consegui fazer amigos na escola nova. Não foi tão difícil consegui me irmanar com uma galerinha. Aí é isso. Aí quando eu encontrei esse núcleo. (Entrevista narrativa de “L.”, 29/07/2024)

Importante sublinhar que a integração de “L.” com a comunidade onde mora, seguiu mediada por sua família; situação evidenciada com o termo “primaiada”. Percebemos que as relações sociais de “L.” dentro de sua família são centrais para sua história, sendo ponte, em alguns momentos, para uma integração com núcleos sociais mais amplos.

Os momentos seguintes da entrevista foram voltados a um resgate da história da família de “L.”, que contou sobre a condição “nômade” de seu pai, e de como isso impactava toda a família de alguma forma.

Ainda em uma toada de resgate familiar e ancestral, contou sobre o que denominou de “retomada indígena”. “L.” realizou uma investigação profunda sobre as raízes das famílias de seus pais, no povoado de Iguatu (CE), e descobriu uma origem indígena, vinculada à etnia Kixelô³¹. Nesse momento da narrativa, “L.” compartilha um interessante processo de reconstrução identitária, em que relacionava sua origem indígena e sua deficiência, processo que chamou de “indigenidade aleijada”.

³¹ Kixelô é uma etnia vinculada ao tronco dos povos Kariri, com forte presença no centro-sul do estado do Ceará.

“L.” utiliza especialmente as artes para essa integração identitária, especialmente em textos auto ficcionais, performances, fotografias e instalações artísticas. Essa relação entre arte, deficiência e retomada étnica é assunto de grande relevância para os estudos decoloniais da deficiência, mas se desviam do objetivo da presente pesquisa. Assim, registro a importância da retomada do material produzido em outros momentos para que novas pesquisas e publicações sejam produzidas.

A primeira entrevista narrativa com “L.” foi densa e tocou em muitos assuntos fundamentais sobre sua vida e sua relação com o mundo da escola. Vários foram os momentos de entrevista em que apareceram detalhes, entonações, expressões que revelavam seus afetos diante das experiências escolares e em especial suas memórias de infância. Destacamos a centralidade dos três episódios narrados logo no início da entrevista, que foram retomados em diferentes momentos de sua fala, e mesmo nas intervenções que me permitia fazer.

8.3.2 Segunda entrevista

A segunda entrevista narrativa ocorreu no dia 08/08/2025, no período vespertino, na casa de cultura onde “L.” trabalhava à época (conforme descrição de contexto acima detalhado). Na ocasião da entrevista realizamos uma visita mediada pela galeria, que expunha as obras de “L.” Ao todo, a conversa e a visita tiveram duração aproximada de três horas, sendo que 1 hora e 15 minutos de entrevista foram gravados. Os materiais e procedimentos para registro e transcrição da segunda entrevista foram os mesmos da primeira.

O lapso entre a primeira e a segunda entrevista (de aproximadamente um ano), foi quando ocorreu o que Schutze (2014) denomina de *interanálise*. De acordo com o autor, é nesse momento que o pesquisador elabora as análises iniciais da primeira entrevista, retoma registros, formula ou reestrutura hipóteses e pensa possíveis perguntas emanantes para uma segunda entrevista.

O início da conversa foi dedicado também a compartilhar minhas impressões sobre a primeira entrevista e de como ela havia me impactado. A pergunta biograficamente orientada (que abriu a primeira entrevista) deu lugar a questionamentos sobre as mudanças na vida da participante, que incluíam seus novos trabalhos, sua relação com a educação, acontecimentos inesperados da vida e novas perspectivas de futuro.

“L.” iniciou contando do acidente sofrido por seu pai que, segundo ela, havia se tornado uma Pessoa com Deficiência como consequência. Na sequência do relato do acidente, “L.” faz breve menção à dificuldade de seu pai em “criar uma filha aleijada”:

L.: Ele estava trabalhando, pintando um telhado lá para o meu primo, e ele caiu da escada, mas como ele é um homem grande, mais a altura da escada, mais o peso dele já foi uma queda muito brusca. E ele caiu do pior jeito possível. Então ele realmente nasceu de novo, assim. Só que é isso, meu pai é um homem teimoso, então a gente torceu muito pra que ele nascesse de novo, pensando: ‘nasci de novo, vou viver, vou ficar de boa’. E não, aí é uma teimosia só, sabe? Tipo assim, mudou nada, só fica mais teimoso ainda. Então, tipo, tá todo mundo, né?

D: Por que você diz que ele é teimoso? Só pra eu entender.

L: Por muitas coisas. Pela personalidade dele também. Ele é teimoso, mas por tudo que ele teve que viver na vida dele, um homem negro, indígena, veio do Ceará, pra lugar nenhum, pedreiro, sem nenhum tipo de instrução. Teve que ser teimoso pra conseguir sobreviver. Pra conseguir comer. Pra conseguir criar uma filha aleijada. Mas aí também, hoje em dia, não precisava mais ser teimoso assim, né? (Entrevista narrativa de “L.”, 08/08/2025)

O termo “teimosia” assume sentidos ambíguos na descrição de “L.”, visto que ora aponta para uma rigidez, uma dificuldade de integrar as mudanças da própria vida, ora aponta

uma persistência, uma força e uma capacidade de enfrentamento do mundo para a construção de sua parentalidade com uma filha com deficiência.

Essa não é uma constatação banal de “L.” com relação ao seu pai, visto que o abandono paterno de crianças com deficiência encontra proporções altíssimas. De acordo com o estudo de Silva Santos (2023), realizado em um centro de reabilitação e assistência social em Rondônia, em 76% das famílias de crianças com deficiência o protagonismo do cuidado era da mãe, enquanto em apenas 3% o cuidador principal era o pai. Dentro desse espectro, havia situações diversas, como de crianças cuidadas pelos avós, por famílias por pai e mãe ou outros cuidadores que não eram genitores. Para além da noção de protagonismo dos cuidados femininos, a autora apontou que 32% das famílias eram monoparentais femininas, enquanto 2% eram monoparentais masculinas, e 35% eram famílias nucleares. Outros estudos apontam realidades semelhantes, como é o caso de Vale et al (2025), que investigam o sentimento de sobrecarga e solidão de mães de crianças com deficiência e transtornos do desenvolvimento, interseccionando questões de classe social e raça/cor.

Em seguida “L.” conta a respeito dos desafios que enfrentou em seu emprego conquistado logo depois que saiu da escola onde se deu a presente pesquisa. À época (início de 2023), nos disse que estava aceitando o novo emprego por oferecer um salário mais alto e melhores benefícios, como plano de saúde e auxílio alimentação. Assim, decidiu deixar a escola e iniciar no novo trabalho. Em seu novo emprego atuou como educadora em um espaço de mescla as características de museu e laboratório tecnológico. Lá recebia grupos de escolas ou do público externo, que passeava pelo local. Contou ter vivido episódios de *burnout* e depressão muito relacionados às demandas de trabalho e especialmente pelo desrespeito percebido com seu processo criativo.

Relatou que seu adoecimento no trabalho se deu diante não apenas do excesso de demandas, mas da imposição de uma relação com grandes empresas em seus processos de

trabalho e criação. Explicou que a empresa em que trabalhava fazia parceria com grandes multinacionais, criando certas obrigações para os funcionários, como por exemplo, fazer um projeto sobre transição energética, ou uma apresentação sobre o funcionamento de motores automotivos e serem forçados a mencionarem o nome da empresa parceira ou chamarem um de seus engenheiros.

Decidiu sair desse trabalho para cuidar de sua saúde mental, entendendo que aquele era um lugar de adoecimento para ela. Nesse momento passa a participar mais intensamente do espaço cultural descrito anteriormente, onde estava organizando sua exposição.

Além das atividades de coordenadora pedagógica no centro cultural, começou a trabalhar como tutora online em um curso de graduação em Artes de uma Instituição de Educação Superior:

L.: Eu consegui um emprego remoto de quatro horas por dia. Que aí me garante um minimozinho de dinheirinho ali. Pra, tipo assim, alguma, né, grande emergência, grande surto. Então, eu tenho esse emprego de quatro horas por dia que eu preciso atender diariamente online. Ok, eu acordo e aí eu vou abrir o computador. E aí não tem nenhum chefe, meu Deus! Porque, tipo assim, eles falavam, tem que fazer isso aqui. Aí eu falo, beleza. Aí eles falam. Beleza. E aí eu vou fazer.

D.: É um trabalho de quê? É por demanda?

L.: Então, eu estou fazendo correção de atividades avaliativas de uma faculdade online. De artes, né? Formação em artes. Então eu corrijo provas, né? (Entrevista narrativa de “L.”, 08/08/2025)

Após apresentar brevemente seu trabalho como tutora online, menciona que a flexibilidade oferecida é muito conveniente, assim como a previsibilidade das demandas de trabalho. Apesar disso, tece uma crítica a esse modelo educacional e à forma como ele atende aos interesses do capitalismo:

L: Não é o tutor que corrige a atividade. Eu sou tutora de correção. Entrando no mérito capitalista é tipo assim, uma desgraça enorme. E um sucesso enorme no capitalismo, porque eles realmente conseguiram fazer uma indústria da escola. É aquela história, né? Preciso ter meu aluguel garantido. Então é isso, é um sistema brutal, pedagogicamente falando, educativamente falando, é brutal. É avassalador! (Entrevista narrativa de “L.”, 08/08/2025)

“L.” compreende a conveniência da flexibilidade do trabalho online, mas percebe o quanto o processo educativo é prejudicado. A crítica de “L.” se insere no contexto de uma Educação Superior cada vez mais voltada para cursos de graduação a distância, além da emergência de grandes grupos educacionais. Nesse contexto, a função docente é fragmentada em diferentes ações isoladas (a participante informou que na instituição em que trabalha, um tutor é responsável pela elaboração das avaliações e materiais pedagógicos, outro pelas atividades síncronas e respostas em fóruns, e outros corrigem as atividades pedagógicas avaliativas), aproximando a ideia de alienação clássica ao trabalho do professor.

Percebemos que na segunda entrevista narrativa, “L.” volta-se mais intensamente para sua relação com o mundo do trabalho, do dinheiro e suas críticas ao modelo de organização social capitalista. O relato de seu sofrimento mental após experiência no trabalho se une às críticas ao modelo de Educação Superior em que passou a atuar. Além da análise da relação entre educação, trabalho e capitalismo, compartilhou reflexões a respeito das dificuldades em firmar-se como artista, em assegurar sua subsistência a partir de suas obras e exposições; destacou o quanto os corpos de pessoas com deficiência são explorados pelo mercado das artes e da cultura para depois serem esquecidos:

L.: Eu estou sendo muito realista. Eu tenho me fundado mais no mercado de arte, por exemplo. Que é esse grande mercado de artes. Gente, é isso. Nossos corpos continuam sendo usados pra produção de dinheiro e a gente continua à mercê. A gente continua

sendo violentado. A gente continua sendo usado até a última gota e descartado. Então? É como se não tivesse saída, sabe?

D.: Mas o que você vê nesse sentido, assim, da gente sendo usado e descartado? Aonde que a gente é usado, em que sentido? Me conta um pouco disso.

L.: Mercadológico, de produção. Como eu tenho uma exposição aqui agora e, sei lá, vem uma galeria rica, querendo me patrocinar, falar ‘vamos ter você como artista nossa’. Você aprendeu a ser forte? Você aprendeu a ser forte? A primeira coisa que eles vão pedir é saia da [nome do centro cultural em que está trabalhando].

D.: Vão querer exclusividade?

L.: Sair é trair a [nome do centro cultural em que está trabalhando] pra mim. A galeria que me deu tudo que eu tenho hoje foi a [nome do centro cultural em que está trabalhando]. Então isso pra mim já é uma violência. Digamos que eu violencei meu próprio corpo, violencei as minhas origens e saí da [nome do centro cultural em que está trabalhando]. Eu estou lá na Galeria chiquérrima. ‘Ah, para vender tem que produzir’. ‘Produza. Faça uma obra de arte. Faça obra de arte’. Nossa, mas hoje eu não estou bem. ‘Temos que vender essa obra de arte’. Nossa, não consegui pensar em nada. ‘Produza, invente, faça qualquer coisa’. E aí, seu corpo virou uma máquina. Enquanto ela dá dinheiro, ela é usável. Quando ela não dá mais dinheiro, ela é descartada de novo. E aí? Sem saída.

D.: Sabe o que eu estava pensando a partir do que você falou? Acho que para além disso. Para além da exploração, por exemplo, do trabalho, da criatividade, eu acho que, quando você falou, eu pensei, aí você vê se você concorda comigo, se realiza um pouco também, que existe uma exploração que é isso. A deficiência vende pra algum público.

L.: Então, está na moda agora. Essa moda está começando.

D.: Existe um nicho de mercado em que a pessoa com deficiência produz uma estética, um lugar, um caminho, uma narrativa, uma história, uma fala que pode ser convertida em dinheiro. É isso também?

L.: Assim como estava no finalzinho, com corpos negros, com corpos indígenas. Mas aí estão cansando. A nova moda é quem? Corpos aleijados. Daqui a pouco vão cansar também. (Entrevista narrativa de “L.”, 08/08/2025)

Nos momentos finais da entrevista, “L.” compartilha suas experiências em um outro centro cultural no Distrito Federal, onde são realizadas festas do Bumba meu Boi³². Faz um profundo elogio à forma como os grupos se organizam em torno da celebração e reconhecem as competências de cada um que compõe o coletivo. “L.” utiliza essa referência para tecer críticas ao modelo escolar tradicional que, segundo ela, não é capaz de perceber as potencialidades dos sujeitos, jogando-os à marginalidade e estigmatização dentro da escola:

L.: O Boi São Teodoro, pra mim, ali está tudo posto. A ideia de educação, de arte, de cultura, de trabalho, de ensinar profissões. Cultura, ensinar festa. Tipo, tudo lá eu aprendo no Boi. Desde fazer cultura. Até fazer festa, finalmente, sabe?

D.: As aprendizagens são mediadas pelo Boi?

L.: Tudo! Comida, tudo. (Entrevista narrativa de “L.”, 08/08/2025)

Após breve contextualização, faz críticas a partir da experiência de um jovem que participa do coletivo cultural do Bumba meu Boi, que chamaremos de Josias nas transcrições:

L: E aí, tá tudo, né? O artesão que faz o boi, ali está o artesão que faz a roupa, os corpos brincantes que ensaiam, o corpo do miolo do boi, que é muito, muito, muito preparado

³² O Bumba Meu Boi é uma manifestação cultural tradicional do estado do Maranhão que combina teatro popular, música, dança e religiosidade. A festa encena a história da morte e ressurreição de um boi, envolvendo personagens como Pai Francisco, Catirina e o Amo do Boi. Originada do encontro entre tradições indígenas e africanas, ocorre especialmente no período de junho a agosto. Em 2019, o Bumba Meu Boi foi reconhecido como patrimônio cultural imaterial da humanidade pela UNESCO. (<https://www.unesco.org/pt/articles/bumba-meu-boi-do-maranhao-agora-e-patrimonio-cultural-imaterial-da-humanidade>)

para segurar aquela cabeça, aquela carcaça, e sair correndo no mato. Mesmo, sabe? E aí é isso. Hoje quem faz o miolo do Boi do seu Teodoro é o Josias, que é um menino que acho que ele tem uns 20 anos no máximo. E uma vez eu ouvi uma menina falando ‘nossa, amiga, o Josias não se dá bem de jeito nenhum na escola. Ele não conseguiu terminar a escola formal, né? O ensino médio’. E, tipo assim, várias dificuldades escolares tradicionais. Mas ele é o miolo do boi e o melhor tocador de pandeirão do boi. Ele tem uma inteligência corporal que ninguém tem, sabe? E aí na escola era um repetente. A escola reduz o Josias ao repetente. Enquanto o Josias é um grande artista. E aí é isso. É nesse lugar pra mim.

D.: Chegamos a um lugar interessante! Às vezes a escola é esse lugar de não reconhecimento?

L.: Não, eu acho que a escola não consegue imaginar que o Josias é um excelente, um excelente tocador de pandeiro. Ele é a figura central dessa cerimônia. (Entrevista narrativa de “L.”, 08/08/2025)

“L.” compartilha sua indignação com a escola tradicional por não reconhecer as capacidades e o protagonismo de Josias que, ao assumir o “miolo do Boi”, dá o ritmo da festa e conduz a cerimônia que é vivida por centenas de pessoas a cada encontro. Mais do que contra a escola tradicional, “L.” expressa sua crítica à escola que não admite a pluralidade, que não acolhe as diferentes formas de existir e de expressar-se; sua crítica é contra um modelo educacional que não reconhece e não estimula as múltiplas inteligências de um jovem.

No restante da entrevista, “L.” relatou sua participação em uma cerimônia do povo Kixelô, e de como se aproximou de algumas lideranças, que a acolheram e a reconheceram. Esses trechos da entrevista são muito valiosos para pesquisas com objetivos vinculados a análises decoloniais da deficiência e a construção de identidade no Sul Global contemporâneo, mas extrapolam os temas centrais de nossa investigação.

Em síntese, a segunda entrevista narrativa de “L.” voltou-se mais para o compartilhamento de suas críticas a respeito do mundo das artes e culturas e sua relação com o corpo com deficiência; críticas aos modelos educacionais pasteurizados, que não reconhecem a diversidade; à sua relação com o trabalho e algumas mudanças significativas em sua vida familiar, como foi o acidente de seu pai.

8.4 Escritas de si: memória, infância e trabalho

Como construir uma seção denominada “*Resultados*”, quando o que é analisado são alguns de nossos fragmentos mais íntimos? Quais critérios utilizamos para selecionar o que é relevante para a pesquisa? Até que ponto devemos nos expor? Esses questionamentos me remetem aos problemas centrais do texto “*O que é um autor?*”, de Foucault (2009), especialmente quando questiona: o que transforma quaisquer escritos em uma obra? O que é possível revelar de um autor a partir de sua obra? O objetivo da escrita é a revelação ou o desaparecimento do autor?

Selecionar os textos de diários pessoais é um exercício ao mesmo tempo teórico-conceitual e afetivo. Cada frase solta em cadernos empoeirados, anotações pessoais perdidas em registros de trabalho, textos no bloco de notas do celular, tudo se apresenta como peças de um quebra-cabeça, em que o autor (eu) ora oculta-se ora revela-se.

Diante dessa sala de espelhos, em que nos vemos e nos perdemos, buscamos em Foucault novamente uma bússola. O texto “*Nietzsche, a genealogia e a história*” (2008) ilumina os caminhos para uma ciência que não busca a verdade, a origem pura de um fenômeno, mas sim aquela que desafia infinitamente os nós de sua história:

A pesquisa da proveniência não funda, muito pelo contrário: ela agita o que se percebia imóvel, ela fragmenta o que se pensava unido; ela mostra a heterogeneidade do que se imaginava em conformidade consigo mesmo. (p. 21)

Assim, os resultados apresentados na presente pesquisa não são trilhas para uma revelação, para a verdade profunda sobre o autor e sobre a participante das entrevistas, mas como pedras para uma bricolagem, materiais para um saber inventado.

Nessa toada, resgato um texto poético pessoal que conta de alguma criança que em mim habitou tempos atrás, denominado *Menino de mola*:

Menino bonito, de perna de mola e cintura rebola, empina pipa, anda de patins e joga bola; pula corda dando volta no alfabeto; se joga do parque e rola na areia, brincando com a dor que nunca havia sentido.

Menino bonito, de perna de mola e cintura rebola foi chamado para uma brincadeira chamada escola. Lá tudo era diferente. Logo aprendeu, no velho pontilhado, a fazer a letra “a”, que tinha o formato de uma sorridente menina com marias-chiquinhas. A letra “a” era a única que lhe sorria naquela escola, em que todas as crianças tinham a letra “V” nas sobrancelhas, e os adultos pareciam brincar de pique-esconde, sem jamais serem achados.

Menino bonito, de perna de mola e cintura rebola voltou da escola preocupado se seus sapatos estavam sujos ou furados, pois todos ficavam olhando pra eles o tempo todo. Ainda confuso, contou para sua mãe que havia aprendido uma palavra nova, já na letra “a”: aleijado.

Menino bonito de perna de mola e cintura rebola herdou um mundo que não havia pedido; e que parecia não ter pedido por ele também. Parcialmente conformado, arrumou suas coisas e partiu para o mundo dos sonhos e das fantasias. Passava cada vez mais tempo no lugar que havia criado para si. Fazia pequenas visitas ao mundo real, quando alguém ameaçava lhe esquecer. (Diário pessoal, 26 de novembro de 2025)

A perna de mola e a cintura rebola do texto, são a bricolagem poética do que os médicos acordaram em denominar *Stiff Knee*, característica da marcha típica de sujeitos acometidos por

paralisia cerebral, onde os joelhos permanecem rígidos, e não colaboram com o movimento pendular da perna, forçando o quadril a oscilar verticalmente para adaptar a relação do pé com o chão.

Aqui, a escrita de si estruturou-se pela ludicidade possibilitada pela linguagem que se distancia do árido discurso médico. Não há oposição entre poesia e realidade, mas sim a construção de novos signos para lidar com um corpo e seu movimento.

Nesse sentido, Le Breton (2012), em sua *Sociologia do Corpo*, nos lembra que o corpo é vetor semântico na relação do sujeito com o mundo; é resultado de atravessamentos culturais e históricos, e não um fato biológico. Assim, pressupor que a leitura biomédica de um corpo é a manifestação da objetividade científica, é mero ato de etnocentrismo e reducionismo biológico (pessoalmente, acrescentaria também ser um empobrecimento linguístico). Afirmo o autor ainda que a educação é uma das atividades culturais que constrói e transmite não apenas as técnicas do corpo, mas alguns dos sentidos a ele associados. É por meio da linguagem que tipos específicos de corpos são deslocados para a margem da sociedade (linguagem violenta e xingamentos); e é também por meio da linguagem (da poesia, das artes) que esse corpo adentra espaços de potência em determinadas vielas socioculturais.

Em outro texto em meu diário pessoal, produzo breve relato revisitando minhas lembranças nos primeiros anos na escola (educação infantil), uma narrativa a respeito do mesmo período descrito no poema do *Menino de Mola*:

Nasci em 1985. Frequentei a educação infantil entre os anos de 1989 e 1991.

Entrei na 1ª série do ensino fundamental em 1992, quando
fazia 7 anos em abril.

Foi apenas em 1994 que a Declaração de Salamanca foi assinada.

Foi apenas em 1996 que a LDB foi assinada.

Quando comecei a frequentar a escola, eu ainda era um estrangeiro. Uma criança com deficiência frequentando uma escola comum era algo ainda ‘novo’, ‘inusitado’. A escola era ainda outro país para mim. Seus reconhecidos cidadãos trabalhavam arduamente para me expulsar daquele território. Deixaram evidente que eu não pertencia àquele lugar, que eu deveria voltar para o lugar de onde eu tinha vindo, ou seja, voltar para casa. Minha casa era o único território possível pra mim. Eu quis voltar. Havia compreendido e aceito minha expulsão. No entanto, meus pais não haviam acatado o expurgo, e me mandavam todos os dias para a escola.

Aprendi a ler e escrever facilmente. Gostava de cobrir os pontilhados de letras e números enquanto sentia medo. Tinha medo das outras crianças. Tinha medo que me olhassem, e que, de certa forma, pedissem meus documentos. Não tinha documentos, era um imigrante ilegal, autorizado a frequentar aquele espaço por conta de algum favor, alguma benevolência de alguém que eu não conhecia. Não podia me revoltar contra aquele espaço, pois, no final das contas, eu precisava ser grato àquele alguém anônimo que me permitiu frequentar a escola comum. Os verdadeiros donos daquele território, no entanto, eram as crianças, que não haviam me aceito como um deles. Na escola eu não era uma criança. Quando é que fui autorizado a ser criança pelas outras crianças? Então o que eu era se, não era uma criança?

Por fim, estou ouvindo “Trem do Pantanal”, de Almir Sater, e acho que também sou um fugitivo da guerra, um expatriado embarcando num trem para Santa Cruz de La Sierra. (Diário pessoal, 11 de fevereiro de 2025)

No relato acima, igualo a escola a um território que não me pertencia, e lembro que não havia leis ou acordos internacionais consistentes sobre a educação inclusiva. Vivíamos ainda em tempos de escolas especiais, responsáveis por décadas de segregação das crianças com deficiência. A publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) revogou diversas leis que

tratavam de temas dispersos da educação; dentre elas a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Esta lei, ainda do período da ditadura militar, fazia breve referência aos alunos com deficiência, mencionando apenas um “tratamento especial” que seria definido pelos Conselhos de Educação.

O estrangeiro, o expatriado, assemelha-se ao que Pelbart (2021) chama de nômades, ou de esquizos (a partir da perspectiva de Deleuze e Guattari). Essas são figuras que estão dentro e fora de um território ao mesmo tempo; são os que incomodam o império, pois impõem estéticas outras, vivendo sob leis e regras que não foram chanceladas pela hegemonia. Mas é possível que uma criança sozinha assuma esse lugar de nômade, de esquizo? Como os sujeitos rebelam-se contra o império? Exploraremos esse questionamento na Discussão dos Resultados.

A seguir, compartilho relato de minha chegada ao ensino fundamental I, aos 7 anos de idade, já em outra escola. Nesse momento as experiências na escola se modificam: começo a ser reconhecido como criança, sou chamado para brincar, participar das competições, mas sempre com alguma dose de exclusão:

Na 1ª série, aos 7 anos, o ano era 1992 (foi o ano do impeachment do Collor). Eu era um bom aluno, e estava feliz por ter amigos na escola pela primeira vez. Lembro que havia brincado de pique-pega na escola pela primeira vez. Eu era "café-com-leite", que é uma forma de deixar a criança meio dentro, meio fora da brincadeira. Eu me lembro de me divertir, mas com uma dose de desconforto que eu não sabia nomear. Da mesma forma acontecia nos “jogos da primavera”, um tipo de gincana esportiva da escola. A primeira vez que participei dos jogos, queria jogar futebol, como todos os meninos da época. As crianças (e seus pais competitivos, mas polidos) encontraram uma solução pra mim: eu seria o técnico do time de futebol. Foi uma forma de materializar o café-com-leite num jogo competitivo com uma participação importante dos pais. Novamente

aquele sentimento misturado de alegria e de constrangimento me tomou; a posição de técnico até me conferia algum status, mas não era o que eu queria.

Toda essa história de café-com-leite e técnico de futebol infantil ilustra bem a noção de inclusão perversa/exclusão. O mundo ia arranjando formas de me manter dentro da brincadeira, mas sem estragá-la. Minha participação plena estragaria a brincadeira. Eu também queria vencer. (Diário pessoal, 06 de junho de 2025)

No próprio diário acabo por trazer uma menção à ideia de inclusão perversa, conceito explorado por Bader Sawaia (2014). Esse conceito nos permite compreender que os processos de exclusão social não se restringem às dimensões econômicas, mas envolvem aspectos éticos, subjetivos e afetivos. A exclusão constitui, portanto, um fenômeno complexo que atravessa a vida dos sujeitos em sua integralidade, produzindo sofrimento e impactando sua forma de se perceber e de se relacionar com o mundo. Indivíduos que vivenciam situações de pobreza, violência, preconceito ou marginalização não estão simplesmente “fora” da sociedade. Eles continuam inseridos em diferentes espaços sociais, ainda que de forma precária, desigual ou constrangedora, sendo constituídos subjetivamente tanto pelos ambientes em que participam quanto por aqueles dos quais são impedidos de acessar.

Nessa perspectiva, a exclusão pode ser compreendida como uma forma de inclusão perversa, isto é, um mecanismo pelo qual determinados sujeitos são admitidos na ordem social, mas em posições desvalorizadas e marcadas pela desconfiança quanto à sua capacidade de participação plena. Assim, a inclusão perversa evidencia como a sociedade pode, ao mesmo tempo, reconhecer formalmente certos sujeitos e, na prática, mantê-los em posições subordinadas ou controladas. Em síntese, os grupos sociais criam seus mecanismos de inclusão perversa, produzem seus sujeitos “café-com-leite”.

Resgato do poema *Menino de Mola* a palavra “aleijado”, que me perseguiu não apenas na infância, mas por toda minha existência. Esse termo foi reapropriado e ressignificado pelos

Estudos da Deficiência, em que o “aleijamento do mundo” é tomado como crítica à corponormatividade e à reabilitação compulsória (Gavério, 2015), potencializando a força política das pessoas com deficiência. No entanto, a resignificação do termo no campo teórico não acompanha necessariamente a resignificação pessoal para todas as pessoas com deficiência. Tema que abordo no trecho abaixo de meu diário pessoal de 28 de outubro de 2024:

E por falar em palavras, eu odeio a palavra ‘aleijado’. A resignificação proposta pelos estudos da deficiência não conseguiu alcançar minha subjetividade. Existe algo que não é tocado por essa justa tentativa.

O sentido da palavra me foi dado pelos meus algozes, e não pelos meus pares. Essa palavra toca em algo da minha história, mas também de meu corpo. Sinto um nó na garganta sempre que ouço esse termo; uma vontade de vomitar, de botar algo de mim para fora.

A resignificação de uma palavra não é um presente que pode ser dado pelo outro; acho que é algo mais parecido com uma cirurgia social. Se, de uma hora pra outra, a palavra ‘aleijado’ passar a ser usada como um raro elogio, pode ser que algo mude. E tudo isso depende também de quem proferiu esse elogio. Se, de repente, ‘aleijado’ me reposicionar em direção a uma hegemonia, talvez resulte no desfazimento do nó na garganta.

Os caminhos para as coisas que sentimos nunca são simples. (Diário pessoal, 28 de outubro de 2024)

Apesar do peso que a palavra “aleijado” carrega em minha história, e a ambiguidade que ele carrega nos textos dos Estudos da Deficiência, adentrar nesse campo, na condição de psicólogo escolar, me levou a um sentimento de (auto)descoberta, mas ao mesmo tempo de uma descoberta de mundo. Trecho do diário de dezesseis de maio de 2021 explora esse sentimento:

Quando as leituras e pesquisas falam sobre a nossa própria condição; quando lemos histórias que poderiam ser a nossa, qual é o sentimento? Os livros se tornam espelhos que nos apresentam ângulos que nunca havíamos visto; detalhes de quem somos, que vemos pela primeira vez. Ter a dimensão sobre quem nós somos não é apenas uma jornada solitária dentro de nós mesmos, não basta meditar; não nos bastamos para nos conhecermos. É fundamental que conheçamos nossa história enquanto povo; precisamos saber a que grupo social pertencemos dentro deste povo. Precisamos saber os sentidos compartilhados sobre a cor da nossa pele e do movimento do nosso corpo. A forma como fui lido pelas pessoas por toda minha vida constrói quem eu sou, meus padrões, medos, vícios, horizontes e esperanças. Precisamos saber por que não encontramos beleza em nossos corpos; por que desejamos ser diferentes do que somos por tanto tempo. (Diário pessoal, em 16 de maio de 2021)

A passagem acima traz a ideia de que mergulhar nos Estudos da Deficiência é um movimento de (re)construção de si. Ler os relatos dos desafios de outras pessoas com deficiência em contextos escolares ou tantos outros é um movimento de esquadrihar os aspectos das violências que me marcaram ao longo de minha história, e ao mesmo tempo de vislumbrar a possibilidade de significar a deficiência como manifestação da diversidade de corpos, de riqueza humana.

Os textos e excertos acima sintetizam um resgate de minha história na escola quando criança. Exploram as primeiras significações do corpo mediadas pelo ambiente escolar e de como esse processo ecoou por toda a vida. Vamos adentrar agora os relatos de minha atuação profissional na escola. Muitos dos relatos como psicólogo escolar, no entanto, fazem referências à minha infância e a episódios na escola. Atuar na escola com crianças com

deficiência é um convite constante para olharmos para nossa história ao mesmo tempo em que temos a oportunidade de participarmos da história do outro.

Minha relação com a escola teve início logo em 2014, nas primeiras discussões sobre sua criação, mas adentrei sua rotina mais intensamente nos anos de 2021, quando comecei a atuar efetivamente como psicólogo escolar. Permaneci nesse trabalho mais próximo à escola nos anos de 2021 e 2022, tendo em seguida me afastado de seu cotidiano por questões de tempo e relação com meu outro trabalho no Inep. Mesmo após esse afastamento, permaneci participando de reuniões esporádicas com algumas famílias, ou com os pais de algumas turmas. Realizo ainda supervisões em casos específicos na organização da Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O relato do diário de trabalho a seguir relata situação vivenciada em 2021 com ‘A.’, criança de cinco anos com T21, e ilustra a relação dinâmica entre atuação profissional e afetos:

Eu estava no escritório, quando levantei a cabeça e vi ‘A.’ conversando com a professora no quintal. Ambas estavam chorando. Descobri que um dos meninos tinha chamado ‘A.’ de feia enquanto ela brincava no parquinho. ‘A.’ tem 5 anos e T21. Em seguida fui à sala de ‘A.’ para melhor saber da situação. A professora estava consolando e conversando com, ‘A.’, que repetia “‘A.’ é feia!” com os braços cruzados. Nesse momento algumas crianças se aproximaram e começaram a falar o quanto valorizavam ‘A.’, e que os desenhos que ela fazia eram legais. Foi um momento bonito. Mesmo assim, ‘A.’ continuou repetindo “‘A.’ é feia!”, com os braços cruzados e olhar triste. Falamos para ‘A.’ que ela era bonita e estava produzindo muitas coisas legais com a turma, e que o problema daquela história toda era o desrespeito do colega, e não seu corpo ou suas características. Depois disso nos distribuímos nos cantos de trabalho. Brinquei um tempo com ‘A.’ até a hora da saída. Durante as brincadeiras, conversamos sobre como ela poderia dar limites ao colega em situações como aquela.

Após a saída das crianças, fui conversar com a professora de ‘A.’. Ela disse que aquela situação a havia mobilizado muito, que tinha ficado muito ansiosa.

Confesso que essa situação com ‘A.’ me mobilizou muito também. Pensei em todas as forças, sutis ou não, que sabotavam sua autoimagem. (Registro de trabalho, em 13 de junho de 2021)

No episódio acima relatado, identifiquei-me com o sofrimento de ‘A.’ Ao acessar estes sentimentos e perceber o impacto que este episódio poderia ter no conceito de si da criança, me vi impelido a oferecer olhos, ouvidos e legitimidade àquela dor, àqueles braços cruzados que pareciam tentar se proteger do mundo ao redor. Era, para mim, essencial deixar evidente que o erro se dava no desrespeito, e não no corpo de ‘A.’.

Deslocar os motivos da violência, retirá-los do corpo do sujeito com deficiência, é movimento semelhante àquele perseguido pela perspectiva social da deficiência. Ao evidenciarmos que são as barreiras de acesso, os mecanismos de exclusão e intolerância que geram o sofrimento, deslocamos o epicentro da violência para as dinâmicas sociais, e não mais para o corpo. A expectativa é que este tipo de intervenção seja capaz de contribuir na produção de recursos subjetivos para que ‘A.’ recuse a violência sofrida e reaja a ela.

Esta dinâmica nos remete ainda às investigações de Gaulejac (2006) a respeito das origens da vergonha. Ao concebermos que nos tornamos alvo de chacotas e violências justificadas por nossas características físicas ou nossas origens sociais, e não encontramos nenhum tipo de amparo ou proteção nas instituições de que participamos, a vergonha e o sentimento de humilhação encontram terreno fértil. Defendemos que a atuação profissional na escola baseada na perspectiva social da deficiência pode oferecer ferramentas fundamentais contra a proliferação dos sentimentos de menos valia para as crianças com deficiência.

Compartilho a seguir um breve relato de uma reunião com pais de uma criança com deficiência física, de nove anos à época, a quem chamaremos de “S.”, em que levantamos em específico a necessidade de inclusão nas atividades do quintal:

Os pais de “S.” nos chamaram para uma reunião para conversarem a respeito, inicialmente, sobre algumas dores que “S.” vem sentindo nas pernas e na coluna por conta da irregularidade do terreno da escola. Em seguida, relataram que “S.” chega triste em casa, às vezes chorando. A partir disso, o pai questiona como são as brincadeiras no quintal, pois sente que a filha é excluída dos jogos; diz que na brincadeira de queimada, “S.” é perseguida pelas demais crianças. Explicamos que parte das brincadeiras do quintal são livres e parte são mediadas pelas educadoras, e nos comprometemos a acompanhar a participação de “S.”. O pai afirma que, para além de participar da brincadeira, “S.” tem vontade de vencer, de ganhar nos jogos, nas competições. A mãe afirma que “S.” está provavelmente entrando na adolescência, o que está fazendo com que fique mais sensível e mais afastada. Conversamos sobre “S.” estar construindo o entendimento dos limites de seu corpo a partir da deficiência e os sentimentos que podem aparecer nesse processo. (Registro de trabalho, em 07 de abril de 2025)

O simples relato de uma reunião feita com pais de uma criança com deficiência abre diferentes temas sobre a construção de uma educação inclusiva real. O questionamento da família não tem como foco a sala de aula, mas o intervalo entre as aulas; são as atividades coletivas no quintal que provocam a preocupação; preocupação essa que percorre desde os desníveis do terreno da escola (como descrito na subseção em que discutimos a relação entre deficiência e ruralidade) até os jogos coletivos das crianças.

A situação ganha em complexidade ao levarmos em consideração a observação da mãe, que percebe transformações na filha que podem sinalizar o início da adolescência. Na esteira dessas transformações podem emergir novas concepções de si da criança, que vivencia o

momento de compreender os limites do próprio corpo. Esse é um processo de construção de um conhecimento sobre si mesmo, sobre a relação de um corpo com o mundo e, portanto, sobre os limites do mundo diante de um corpo. Nesse sentido, as intervenções com a criança se deram, em momento posterior, em ajudá-la a entender não os *limites* de seu corpo, mas como a escola e a coletividade poderiam atuar para que ela participasse de forma plena dos jogos; que tivesse, como sinalizou a família, possibilidade de ganhar.

O episódio de “S.” remeteu-me imediatamente à minha própria história, em que precisava ser ‘café-com-leite’ para poder participar das brincadeiras e jogos coletivos. Durante a reunião com os pais, identifiquei-me com o anseio pela vitória de “S.”, o que trouxe reflexões a respeito de outras atividades da escola.

A partir da reunião com os pais de “S.”, começamos a atuar na invenção de esportes, jogos e brincadeiras que fossem acessíveis a todas as crianças. A ideia central é que sejam brincadeiras excitantes e divertidas para todas, e não que funcionem como brincadeiras de exceção, propostas apenas quando as crianças com deficiência estivessem presentes.

A atuação como psicólogo escolar é atravessada por memórias, afetos e sentidos que descendem da infância, da relação com as primeiras experiências na escola, das amizades, das solidões, das brincadeiras, dos recreios e dos receios. Nesse sentido, a categoria de subjetividade social (González Rey, 2011) nos ajuda a compreender que a forma como os espaços coletivos e institucionais se constituem são entremeados pelas histórias e pela subjetividade dos sujeitos que, por sua vez, trazem consigo suas histórias pessoais em suas relações sociais como um todo.

Minhas memórias a respeito da relação entre meu corpo com deficiência e minha trajetória educacional me permitem perceber as situações cotidianas na escola a partir de uma perspectiva única, singular. Essa perspectiva permite uma sensibilidade para situações muito

específicas como, por exemplo, a atenção à construção da autoimagem de uma criança com T21 ou o afã de uma criança com paralisia cerebral pelo reconhecimento da vitória.

A atuação profissional na escola, aliada aos registros pessoais, produzem um exercício de constante reflexão sobre a própria história e, por conseguinte, elemento de construção de futuros possíveis. Essas reflexões, os retornos ao passado e os diálogos com os autores de referência, permitem que pensemos estratégias de intervenção técnicas, e ao mesmo tempo gestadas a partir de diferentes afetos e por complexos jogos de projeção.

Tomamos a decisão por trazer os resultados de maneira detalhada, tanto nas entrevistas, quanto na descrição dos contextos de pesquisa e nos registros pessoais. Decidimos ainda *narrar* os resultados já dialogando com alguns autores utilizados ao longo de nosso texto. Essa escolha se deu como forma de apontar a relevância do texto, do excerto ou do tema trazido, buscando uma amarração interna, uma consistência entre as diferentes etapas da tese.

Na seção seguinte vamos aprofundar o diálogo entre os resultados e nossas referências teórico-metodológicas, propondo categorias de análise que respondam ao nosso objetivo geral e aos objetivos específicos.

9. Discussão

Nesta seção vamos resgatar as principais referências epistemológicas e metodológicas para nos auxiliarem a construir o amálgama entre a estrutura teórica, os resultados empíricos e a proposição de modelos para novas perspectivas de campos do real.

Articularemos especialmente as ferramentas de análise propostas pela Epistemologia Qualitativa (González Rey, 2005) e as conformações da pesquisa biográfica (Schutze, 2014). Nesse campo de articulação contaremos com o auxílio de outros autores, como Goodley (2011), Goodley e Smailes (2011) e Whitburn e Goodley (2022) para pesquisas narrativas e

(auto)biográficas sobre a deficiência; Matos-de-Souza (2021) e Moura e Nacarato (2017) na perspectiva das pesquisas (auto)biográficas em educação.

Resgatamos também o objetivo central da tese, que consiste em compreender sentidos, tensões, afetos e contradições vivenciados por pessoas com deficiência que atuaram profissionalmente no âmbito escolar e o papel que assumiram na transformação deste espaço e o quanto foram transformadas por ele.

As ferramentas teórico-metodológicas e sua coerência epistemológica foram devidamente apresentadas ao longo do texto, e agora, em confronto com as informações dos resultados e sob o farol dos objetivos, permitirão a construção de novas zonas de inteligibilidade ao pensarmos sobre a relação de mútua transformação entre a instituição escolar e as pessoas com deficiência. Esse processo exige que tracemos um caminho articulado entre as dimensões subjetivas e biográficas dos sujeitos.

Os eixos de análise serão produzidos no escopo biográfico dos participantes; caminho fundamentado na ideia de *abstração analítica* (Schutze, 2014), que localiza os momentos da entrevista e dos registros pessoais a partir de uma perspectiva biográfica, destacando períodos específicos da vida. Comporão os eixos biográficos, núcleos de sentido (González Rey, 2005), que trazem trechos das entrevistas, dos textos e dos relatos com maior carga afetiva e simbólica para os participantes.

Utilizaremos também o conceito de indicadores, de González Rey (2005), que auxiliam no

[...] desenvolvimento permanente de hipóteses que dão lugar a um modelo teórico em construção e que nos permite visualizar, por via indireta, informações ocultas aos sujeitos que estão sendo estudados (p. 125)

Nesse sentido nossa discussão se estrutura a partir dos seguintes indicadores:

- a) por um lado, o trabalho na escola atua como catalisador de transformações das concepções de si e de deficiência dos participantes;
- b) Por outro lado, o trabalho dos participantes atua como catalisador de transformações da escola.

A partir desses indicadores cabe o levantamento de outras perguntas que nos ajudam a atender aos objetivos da pesquisa: como eram e como se transformaram as concepções de si e de deficiência dos participantes? Qual foi o papel da escola nesse fluxo? Quais foram as transformações da escola? Qual foi o papel dos sujeitos nesse processo? Vamos iniciar nossas análises a partir das experiências infantis dos sujeitos na escola, seguindo uma perspectiva biográfica.

9.1 A infância na escola: primeiras concepções de si e da deficiência

As informações trazidas nos resultados trazem diversos relatos, textos em prosa e verso e narrativas sobre a infância dos participantes na escola. Para mim, homem com uma deficiência física que me acompanhou toda a vida, a escola não foi apenas um cenário, mas uma testemunha. A instituição, por meio dos olhos das professoras da educação infantil, assistiu diversas violências, mas renunciou a qualquer intervenção. Minha infância na escola foi marcada por uma violência que sequer tinha nome no final dos anos 1980: o capacitismo não era mencionado como tema a ser discutido em qualquer espaço escolar.

As violências na/da escola e a percepção da indiferença dos adultos fez com que carregasse, por muito tempo de vida, a sensação de que aquelas chacotas, arremedos, xingamentos e humilhações eram provocadas por alguma característica minha, ou seja, que meu corpo merecia tais violências.

O poema *Menino de Mola*, de minha autoria, aglutina diversos sentidos e afetos a partir de minhas memórias na escola. O trecho a seguir decanta justamente o sentimento de

invisibilidade e de desamparo: “A letra “a” era a única que lhe sorria naquela escola, em que todas as crianças tinham a letra “V” nas sobrancelhas, e os adultos pareciam brincar de pique-esconde, sem jamais serem achados.”

A letra “a” torna-se refúgio, ou seja, o olhar para o papel, para as atividades pedagógicas individuais era o que me cabia naquele espaço, visto que as sobrancelhas zangadas, em “V”, das demais crianças e a esquiva das educadoras criavam um ambiente hostil para a diferença encarnada que eu representava.

Retomar as memórias do período da educação infantil é mergulhar no sentimento de solidão e isolamento, pois além das situações de aberta opressão das outras crianças e o silêncio dos adultos, vivenciava a falta de pertencimento. A ausência de um grupo de crianças com quem pudesse brincar, compartilhar sorrisos e afetos era marcante nessa etapa escolar.

Concebia a mim mesmo como um estrangeiro dentro da escola, conforme relato do diário pessoal de 11 de fevereiro de 2025. Era um sujeito desterritorializado, visto não haver refúgios naquele espaço. Usei de metáfora descrevendo as demais crianças como autoridades policiais, como agentes da hegemonia, que a todo momento me lembravam que não era bem-vindo.

A expulsão ocorria por meio de xingamentos, apelidos e ameaças de violência física, mas também se apresentava por meio dos olhares, por meio do encarar. Os olhares, que percorriam todo o meu corpo, tinham algo de curiosidade, de perplexidade e estranhamento, mas também de afronta. Esse movimento também é descrito no poema do Menino de Mola, ao mencionar a palavra “aleijado” como xingamento e a impressão de que estava com sapatos sujos, furados ou feios, já que o olhar das pessoas se voltava sempre para meus pés.

Resgato brevemente referência à origem colonial do ato de encarar, explorada no capítulo sobre colonialidade e deficiência. O ato de encarar o sujeito com deficiência apresenta-se como mecanismo de controle e docilização de seu corpo; é um olhar que expõe aquele que

se atreveu exibir um corpo que desobedece, que afronta a estética hegemônica, e que invade um território que não lhe pertence (Grech, 2015).

Entre as idades de 4 e 6 anos estava buscando compreender meu próprio corpo, seus limites e possibilidades, mas o termo “deficiência” possuía sentido etéreo, e ainda não fazia parte de meu repertório completamente. Os termos médicos que descreviam minha condição não faziam sentido ainda, e o debate sobre preconceito e direito à educação inclusiva passavam longe dos temas abordados por meu grupo social no final dos anos 1980.

Nesse sentido, antes mesmo de me compreender como uma pessoa com deficiência, construí a ideia de que eu era diferente, estranho, e que essa diferença representava uma menos-valia. Os olhares que se voltavam para meus pés, às vezes causava confusão, pois pensava que meu calçado era inadequado, que estava sujo ou malvestido.

A fala de “L.”, em sua primeira entrevista, também compartilha signos de sofrimento intenso vivenciados na infância, em especial na escola e no hospital. A designação das etapas educacionais como ‘blocos da desgraça’ aglutina sentidos de dor e sofrimento vinculados à escola. Ao mesmo tempo, “L.” rememora seus tempos de infância na família com muita alegria, mas que se alternavam com outro espaço de sofrimento: o hospital. A educadora relata, em momentos dispersos na entrevista, ter passado bastante tempo em internações hospitalares quando criança.

Com relação a sua percepção de si na infância, destacamos o trecho em que descreve suas primeiras experiências na escola:

[...] eu não me entendia, eu não sabia que era deficiente, então eu achava que eu era só chata. Ninguém queria brincar comigo porque eu era chata, porque não era legal, porque enfim. Porque não tinha como criar vínculos. E era muito louco, porque na rua que eu morava eu era idolatrada, e tinha muitos amigos, e na escola eu não entendia o que acontecia, sabe? [...] (Trecho da entrevista narrativa de “L.”, 29/07/2024)

A fala de “L.” dialoga com os trechos em que eu me interrogava sobre o porquê das pessoas olharem para meus pés. Da mesma forma, “L.” interroga-se sobre o porquê das crianças não brincarem com ela; nisso, começa também a formular hipóteses a partir de seu repertório infantil: “eu era chata”.

Malvestido, sujo e chata eram as hipóteses infantis diante da exclusão que não tinha nome; não havia uma gramática possível para tais ocorrências. Nesse sentido, a compreensão da exclusão se estabelece antes mesmo da percepção da própria deficiência. O processo de desenvolvimento infantil é atravessado completamente por uma angústia que brota de uma dúvida, de uma incerteza sobre si mesmo, sobre uma incompreensão do próprio corpo e das próprias características subjetivas (*sou chata? Sou sujo?*).

Nesse sentido, a ideia de internalização, como trazida por Vigotsky (1998) e aprofundada por Valsiner (2012), nos ajuda a compreender que o evento social concreto não é espelhado no campo subjetivo interno, mas sim reconstruído a partir dos recursos dos sujeitos e da linguagem a eles acessível. As hipóteses elaboradas pelas crianças criaram um cenário outro em seus espaços intrapsíquicos, modulando a relação com a sociocultura, com o próprio corpo e com a instituição escolar. No entanto, é importante apontar que em ambas as hipóteses há uma compreensão da exclusão e da violência simbólica, mesmo que não soubéssemos o motivo.

Ao refletirmos sobre tais episódios de violência capacitista na escola, cabe resgatar o relato de David Connor sobre suas memórias ao longo de doze anos de escolaridade básica no Reino Unido dos anos 1970. Afirmo o autor que se lembra de menos de cinco crianças com deficiência com quem compartilhou a sala de aula; e perguntou-se: se a população com deficiência corresponde a 15%, onde estavam aquelas crianças? Lembram-se ainda que teve apenas uma professora com deficiência ao longo da escolaridade básica, e essa professora recebeu dos alunos o apelido de *quasímodo* (Valle e Connor, 2019).

Na mesma toada temos a situação dos irmãos John e David Scott a respeito da escola colônia *Fernald*. Ambos os relatos apontam que a escola comum não era local de acolhimento para as crianças com deficiência. Por esse motivo, utilizei do termo *estrangeiro* para referir-me à minha condição ao chegar na educação infantil.

A invisibilidade, a violência manifesta e o desamparo vivenciados durante a infância no ambiente escolar apontam um processo de internalização das relações de poder da sociedade. Nesse processo a criança compreende, de forma rudimentar, que existem forças que operam em direção à aniquilação de toda e qualquer diferença. Compreende ainda a existência de hegemonias, ou seja, que os operadores da violência tinham características específicas.

Cunha e Dazzani (2016) realizam um resgate histórico da escola como uma instituição normalizadora e que repudiava a diferença. Explicam que a escola como instituição social se constitui para o atendimento de uma elite homogênea, mas que, ao longo do século XX, passa a receber crianças das classes populares e com deficiência (dentre outros grupos marginalizados). No entanto, a escola seguiu buscando mecanismos para homogeneizar seu público, sendo incapaz de lidar efetivamente com diferentes contextos sociais, diferentes tempos de aprendizagens ou diferentes corpos. Cristalizada em seus processos, a escola passa a culpabilizar individualmente seus alunos pelo fracasso, apropriando-se do discurso médico-patologizante. A não aprendizagem passara a ser problema a ser resolvido pelos profissionais de saúde, e não pela escola.

A histórica recusa da diferença faz com que o cotidiano da escola seja profundamente afetado quando da chegada de uma criança com deficiência. A instituição age (por ação direta ou negligência) como se combatesse um agente patógeno, transformando a presença da criança com deficiência como evento desestabilizador. Toda essa dinâmica historicamente constituída se afunila nas experiências individuais dessas crianças que, como nos relatos e registros da presente pesquisa, sentem o peso de sentirem-se apartadas. Assim, a subjetividade das crianças

com deficiência é atravessada pelas dinâmicas sociais e históricas da exclusão.

Nesse sentido, cabe resgatar a categoria da subjetividade proposta por González Rey (2003) como meio de superação da dicotomia entre social e individual:

A subjetividade individual se produz em espaços sociais constituídos historicamente; portanto, na gênese de toda a subjetividade individual estão os espaços constituídos de uma determinada subjetividade social que antecede a organização do sujeito psicológico concreto, que aparece em sua ontogenia como um momento de um cenário social constituído no curso de sua própria história. (p. 205)

Assim, compreendemos que a dinâmica de exclusão vivenciada e significada pelos sujeitos com deficiência na escola, são um momento, uma camada de um campo de subjetividade social da escola, que por sua vez é atravessada por sua história e por dinâmicas sociais mais amplas. Tanto a repulsa à diferença (Cunha & Dazzani, 2016) quanto o poder disciplinador da perspectiva médica (Campos, 2015) interagem na construção da instituição escolar e seu território subjetivo, que por sua vez, operam na construção da subjetividade individual das crianças.

A organização biográfica dos relatos aponta, no entanto, que a escola nem sempre foi lugar de isolamento para os participantes. Em meu diário pessoal de 06 de junho de 2025 faço breve menção a mudanças que haviam ocorrido ao entrar no ensino fundamental, já numa escola diferente daquela em que fiz minha educação infantil:

Na 1ª série, aos 7 anos, o ano era 1992 (foi o ano do impeachment do Collor). Eu era um bom aluno, e estava feliz por ter amigos na escola pela primeira vez. Lembro que havia brincado de pique-pega na escola pela primeira vez. (Trecho do diário pessoal de 06 de junho de 2025)

Nesse momento aponto um momento de virada em minha relação com as crianças da escola. Há um movimento das demais crianças em busca de minha participação nas

brincadeiras e jogos. Pela primeira vez a escola se apresentava como cenário de construção de laços e alegria.

Na entrevista do dia 29 de julho de 2024 “L.” também faz menção a uma transformação em sua relação com a escola e as demais crianças:

L.: Aí, quando eu cheguei aqui em Brasília também tinha essa lógica da rua. Ia brincar na rua ainda com essas primaiada toda, e aí recuperei um pouco dessa lógica de fazer amizades também. Consegui ter essas amizades na rua e tal. Mas também meio que aprendi como fazer amigos. E aí quando eu cheguei em Brasília também consegui fazer amigos na escola nova. Não foi tão difícil conseguir me irmanar com uma galerinha. (Entrevista narrativa de “L.”, 29/07/2024)

Em ambos os excertos destacamos o papel da construção de amizades e do brincar para a integração social das crianças. Souza e Mori (2016), em pesquisa a respeito da construção da cultura infantil na escola, destacam a centralidade das brincadeiras e dos jogos para o cotidiano escolar. Destacam que, muitas vezes, as escolas deslocam as brincadeiras e jogos para segundo plano na estruturação dos fazer pedagógico, priorizando atividades em fichas de trabalho, com as crianças sentadas nas carteiras. Os jogos e as brincadeiras despontam nas memórias dos participantes quando as narrativas se voltam para momentos de prazer e integração, tanto na escola quanto na rua e na convivência familiar. Essas são as atividades que penetram na subjetividade infantil, criando memórias de satisfação capazes de serem resgatadas mesmo na vida adulta, trazendo novas tonalidades afetivas para as narrativas biográficas.

Destacamos uma frase específica do excerto acima que aponta elemento interessante. Ao contar que havia feito amigos na escola em Brasília, “L.” atribui a si mesma tal capacidade (*meio que aprendi como fazer amigos*), não apresentando um olhar para o contexto, mas sim para uma habilidade pessoal. Tal frase pode apontar uma auto responsabilização sobre os processos de socialização, o que ora a desqualifica, ora apresenta sua competência pessoal.

Dessa forma, temos na narrativa dos participantes a escola como lócus plural, complexo, capaz de abrigar uma amplitude de afetos e experiências. A escola é o local da violência, da marginalização e da construção de percepções de si autodepreciativas, mas é também espaço para a construção de laços e prazer.

9.2 A vida adulta na escola: trabalho, educação e transformação das concepções da deficiência e de si.

Seguindo a perspectiva biográfica, chegamos às experiências na escola na vida adulta. Temos nesse momento duas pessoas adultas com deficiência, cada uma atuando a partir de formações específicas (Pedagogia/Artes e Psicologia) e histórias singulares.

Logo no início da primeira entrevista narrativa, “L.” destaca três episódios ocorridos durante seu trabalho como educadora na escola em que atuávamos. No primeiro, “L.” fala sobre como havia se sentido quando uma criança havia dito que gostaria de ser como ela:

L.: [...] E aí isso mexeu muito comigo, também no lugar de me sentir percebida pelo outro num lugar que eu não conhecia. Nesse lugar de um valor que não é o valor apenas ali, né da pedagogia, o valor apenas da relação afetiva, mas também é um valor de perceber uma possibilidade de existência boa, assim, sabe? Na vida, assim de ela enxergar meu corpo como um corpo que é bom! E aí isso pra mim me marcou bastante (Entrevista narrativa de “L.”, 29/07/2024).

O primeiro episódio já destaca a fala de uma criança que surpreende “L.”, que a coloca em um lugar de valorização; um novo lugar social e afetivo se apresenta para “L.” a partir de sua relação com as crianças: *um corpo que é bom*. Pela primeira vez emerge a possibilidade de um corpo percebido como bom, diante de uma história pessoal que parecia não poder perceber o corpo com deficiência como positivo, como portador de uma *existência boa*.

No segundo episódio “L.” conta de um convite para brincar de médica com uma criança

com deficiência. Destaca o simbolismo dessa ação, em que a criança brincava de ser médica, e “L.” sua paciente. Reflete, logo em seguida, que essa brincadeira parecia uma forma da criança elaborar sua deficiência e sua relação com as consultas médicas.

Ainda sobre o segundo episódio, “L.” conta que não se sentia à vontade para brincar de médico, e que apenas aquela criança com deficiência havia rompido com essa resistência: “Eu não brincaria de médico em nenhuma circunstância com nenhuma criança. Apenas a Mari conseguiu tocar nesse lugar, sabe?” Assim, “L.” aceita a brincadeira porque compreende que aquele poderia ser um momento para Mari elaborar, por meio do jogo simbólico, sua relação com suas consultas médicas, com o hospital. Nesse momento, a deficiência se apresenta como elo subjetivo de confiança entre a professora e a criança, visto que se apresenta para “L.” a possibilidade de também elaborar sua relação histórica com a medicina e com o poder médico. Pela primeira vez “L.” era cuidada por uma pessoa com deficiência, como conversamos momentos depois na mesma entrevista:

D.: Você nunca teve nenhum professor ou professora com deficiência?

L.: Nunca! Em nenhum lugar. Nem na faculdade. Nunca. Então eu nunca vi esse lugar de cuidado. E não é só professor, eu nunca vi pessoas com deficiência cuidando. Em nenhuma posição social, nenhum contexto social. Nem médicos, nem médicas. Nunca tive médico com deficiência.

D: Então sua primeira médica com deficiência foi a Mari.

L: Aham! (risos). É isso. Ah, e é isso, né? Como gira, né? É isso. Não tinha me dado conta dessa frase. Então, a escola me traz isso, assim. Acho que esse é o grande vórtex da escola. De como eu sou cuidada, de como eu cuido e de como se manipulam essas posições sociais o tempo inteiro ali, né? (Trecho da entrevista narrativa de “L.”, 29/07/2024)

O jogo simbólico proporcionado pela relação construída na escola atuou como ferramenta de elaboração da própria história tanto para a criança quanto para a professora. Essa relação só foi possível porque nessa escola a deficiência não era invisibilizada, ela fazia parte do cotidiano. Foi a existência legítima de duas pessoas com deficiência, naquele contexto seguro, que permitiu a construção de novos sentidos de si para ambas. Foi na escola, em uma brincadeira, que “L.” foi cuidada pela primeira vez por uma pessoa com deficiência. Sua entrega ao brincar com Mari não se deu ao acaso, mas como uma oportunidade de reescrita de uma história.

O terceiro episódio compartilhado por “L.” dialoga profundamente com essa reescrita de si e do lugar socialmente ocupado pela pessoa com deficiência. Nesse episódio, a professora conta de uma situação em que havia três educadores com deficiência (um deles era o pesquisador) atuando ao mesmo tempo em diferentes turmas na escola:

Tem três pessoas com deficiência no comando de, sei lá, quarenta crianças quase, sabe? Assim, e eu fiquei, tipo, ‘onde mais?’ Desconheço. Não há! Nunca, nunca pensei! Nunca pensei sobre essa possibilidade de existir também, sabe? Nunca imaginei viver nesse contexto, e sobre esse conforto também nesse processo, sabe? (Entrevista narrativa de “L.”, 29/07/2024)

Na mesma toada, temos o trecho da entrevista em que “L.” narra sua surpresa por ser capaz de cuidar de doze bebês na escola. Nesse momento a professora confronta duas percepções de si distintas: uma como alguém que não seria capaz de cuidar das crianças (*Todo dia que eu saía de casa, achava que alguma criança ia morrer na minha mão*); e a outra como alguém capaz de exercer esse cuidado com competência.

O cuidado é um tema central ao pensarmos nos sentidos socialmente compartilhados a respeito da deficiência. Ao retomarmos as perspectivas religiosas e biomédicas, temos a figura da pessoa com deficiência associada à invalidez, à incapacidade, à fragilidade e à

improdutividade. As instituições religiosas, sob o argumento do cuidado, da caridade e da purificação, funcionavam como espaços de isolamento e tortura das pessoas com deficiência (Soares & De Araújo, 2021). Da mesma forma funcionavam os hospitais/clínicas em que as pessoas com deficiência eram internadas sob o argumento da reabilitação compulsória (Petro, 2016).

Assim, o campo subjetivo das pessoas com deficiência é atravessado por elementos socialmente compartilhados oriundos das visões religiosas e biomédicas. "L.", ao atuar na escola e encarregar-se do cuidado de diversas crianças pequenas e bebês, se vê em um novo lugar simbólico: não mais como cuidada, mas como cuidadora. Sai do lugar de passividade e, nesse processo, redimensiona suas capacidades e suas potências. Utiliza o termo '*A chave vira!*' para se referir a esse processo de resignificação a partir de sua atuação como educadora.

Consideramos que as passagens acima apontam um rompimento com um aspecto hegemônico na representação da deficiência. Ao enxergar-se como capaz do cuidado, a professora subverte uma forte estrutura simbólica e se reposiciona socialmente. Em outro aspecto, a passagem nos remete à análise de Vite Hernandez (2020) a respeito da ideia de autossuficiência. A autora argumenta que a autossuficiência é uma ilusão fortemente produzida pelo pensamento neoliberal, e que reitera aspectos simbólicos que alimentam o capacitismo estrutural. Na narrativa neoliberal, autossuficiência e deficiência são posicionadas de forma diametralmente opostas, visto que o corpo deficiente é lido como aquele que sempre necessitará de cuidados. No entanto, a autossuficiência é mera ficção, visto que todos os sujeitos necessitam de diferentes níveis de cuidado, assim como são capazes de oferecer cuidado ao outro. A autossuficiência é então um lugar fantasioso, mas ainda assim de privilégios, ocupado por corpos hegemônicos.

A discussão proposta por Hernandez (2020) nos alerta para a necessidade de que os Estudos da Deficiência não se restrinjam apenas à investigação dos sentidos socialmente

atribuídos à deficiência. Torna-se fundamental compreender os processos históricos, sociais e políticos que contribuíram para a constituição de determinadas hegemonias, responsáveis por sustentar visões normativas e excludentes. Nessa direção, o campo é convocado não apenas a descrever ou interpretar tais sentidos, mas a desenvolver estratégias críticas capazes de tensionar, desestabilizar, conturbar as bases que sustentam tais estruturas hegemônicas.

Ao pensar os meus processos de mudança a partir da escola, resgato o termo *estrangeiro*, que utilizei em meu diário pessoal de 11 de fevereiro de 2025 para referir-me à minha condição na escola de educação infantil. Já na vida adulta, conforme mencionei na descrição do contexto de pesquisa, transformei minha casa em uma escola. De alguma forma, nessa escola eu não mais seria um estrangeiro, mas sim um cidadão nato, plenamente reconhecido.

Nesse sentido, a própria chegada na chácara e vivência rural (conforme descrito na seção 8.1.1) traz marcadores simbólicos profundos, pois apontam transformações subjetivas e de identidade (*sou urbano, mas também sou rural*) baseadas no redimensionamento das próprias limitações e possibilidades. A construção de uma relação afetiva com o espaço rural/natural permitiu-me devires nunca imaginados.

De criança desterritorializada pela escola, passo a um adulto reintegrado a um território escolar, tendo nas mãos a possibilidade de participar de um espaço em que a diversidade de corpos e existências são aspectos de enriquecimento do cotidiano.

Pelbart (2007), ao discutir as resistências ativas que podemos desenvolver contra o biopoder, nos auxilia a pensar as transformações que vivemos em nossas concepções de nós mesmos:

O que é um corpo que recusa este biopoder que se abate sobre ele e que exige, reivindica o direito de nascer de novo. Essa recusa do nascimento dado, em favor de um auto-

nascimento, não equivale ao desejo de dominar seu próprio começo, mas de recriar um corpo que tenha o poder de começar (Pelbart, 2007, p. 65).

O autor propõe a ideia de biopotência como resistência às imposições do neoliberalismo; como recusa às ‘boas práticas’ da hegemonia contemporânea. O corpo que resiste é aquele que redesenha e reinventa a si mesmo em um processo perene de vida e autocriação. Compreendemos que a biopotência também se expressa na recusa ao capacitismo, nas ressignificações dos espaços e dos limites do próprio corpo e da própria potência subjetiva. Assim, repensar o cuidado e os sentidos da deficiência se apresenta como uma faceta (dentre as muitas possíveis) da biopotência.

O trabalho também se apresenta como categoria de grande importância nesse momento, pois é por meio dele que os sujeitos reinventam a si mesmos. É na atuação profissional na escola que modificam as relações ao redor e reestruturam aspectos subjetivos centrais. O trabalho como manifestação da liberdade e da criatividade atua como uma ferramenta de autodeterminação, de compreensão e produção de si. Nesse sentido, Pulino (2023) ressalta:

Essas diferentes formas de estar no mundo, de ver o mundo, ou de tornar-se e de construir material e simbolicamente o mundo são a marca do humano, que fazem do mundo algo não natural, sempre igual e determinado, mas que o tornam o mundo-do-humano-e-para-o-humano, e que tornam o ser humano um ser que se constrói ao construir o mundo, na relação com seus semelhantes. E essas diversas formas de o ser humano significar o mundo – por sua ação concreta, pela linguagem, pelas formas de organização – constituem seus saberes prático-teóricos, a ciência, a técnica, a filosofia e as formas ética, política e estética de ver a vida e de viver. O mundo humano é, assim, o tornar-se, o mundo em processo de construção. (p. 131)

Sawaia, Silva e Magiolino (2025) nos lembram que o trabalho se torna elemento de emancipação na medida em que ele escapa às condicionantes do capitalismo. Afirmam ainda

que o potencial emancipador do trabalho se estabelece, de maneira dialética, a partir de condicionantes produzidos em uma coletividade: “Só há liberdade na determinação.” (p. 413).

Assim, o trabalho que adquire e oferece sentido em relações de compromisso mútuo, identificação e possibilidade criativa, se apresenta como potência transformadora das dinâmicas da instituição escolar e ao mesmo tempo de ressignificação de características próprias e rompimento de estigmas relacionados à deficiência.

As relações e experiências estabelecidas na escola, assim como a produção de espaços para a fala e compartilhamento das histórias pessoais, abrem caminhos não apenas para a ressignificação das concepções de si, mas também da escola como catalisadora de novos sentidos sobre a deficiência. Nesse processo, a escola reescreve sua própria história, pois possibilita o devir-potência ao corpo com deficiência. Eixo que aprofundamos a seguir.

9.3 A escola reescrita: o papel dos sujeitos com deficiência

Em nossa narrativa, a escola não é um cenário estático ou um personagem linear. Ela é dinâmica, espaço de transformações profundas. As relações nela estabelecidas contam sua própria história, sua genealogia. Na escola em que a presente pesquisa se deu não foi diferente.

A escola da infância dos sujeitos da presente pesquisa foi cenário de uma série de violências, de capacitismo, de invisibilização da existência deficiente e apagamento desse sofrimento. O silêncio das educadoras reforçava a premissa de que a exclusão das crianças com deficiência era algo admissível. Valsiner (2012) nos ajuda a compreender como a escola atua na construção de um pensamento dedutivo apoiado na aceitação de premissas oriundas de fontes de poder. O silêncio das educadoras, figuras de referência para as crianças, apresentava a premissa de que aquelas violências eram legítimas.

[...] A fonte de poder social que define o esquema dedutivo pode esperar que lhe seja atribuída alta credibilidade (em termos de comunicação). Quando o esquema é

automaticamente aceito (p. Ex., ‘esta é uma tarefa silogística que ‘é apresentada como tal por uma fonte confiável’), isto pode levar à ação social desejada pela fonte de poder. É devido a esta fonte de poder social que a escolarização formal é tida em tão alta conta pelas instituições sociais. Todo poder social que captura um outro grupo ou subgrupo étnico, no contexto de um esforço colonial ou missionário, introduzirá, muito provavelmente, um contexto escolar onde ferramentas psicológicas, que são benéficas ao controle social, são promovidas junto às pessoas jovens em desenvolvimento.

[...]

O raciocínio dedutivo é amplamente aplicado em atos de violência social, enquanto sua própria *rationale*. (Valsiner, 2012, p. 236)

A escola apresenta-se como instituição com o duplo papel de, por um lado, manter o *status quo* (juntamente com as relações de poder socialmente instituídas), e por outro, ser o espaço do novo, de expressão cotidiana das lutas assumidas pelos grupos marginalizados.

As mudanças na instituição escolar, considerando do final dos anos 1980 até os dias atuais, se inserem em um complexo jogo de forças sociais, políticas e econômicas. De forma geral, temos os já mencionados marcos internacionais, como a Declaração de Salamanca, de 1994; e nacionalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Além dessas importantes demarcações, temos os Planos Nacionais de Educação, que se tornaram instrumentos de grande repercussão nas casas legislativas e no âmbito do Poder Executivo, no Ministério da Educação e das Secretarias estaduais e municipais de educação.

A própria presença de crianças com deficiência na escola comum se apresenta como uma manifestação de mudanças sociais, assim como a presença desse grupo social como profissionais da educação. Em curta análise, essa dinâmica revela mudanças nas políticas de trabalho (Lei 8.213, de 24 de julho de 1991, que estabelece cotas para pessoas com deficiência nas empresas) e nas de acesso e permanência na Educação Superior (Lei 12.711, de 29 de

agosto de 2012 que, alterada pela Lei 14.723, de 13 de novembro de 2023, estabeleceu cotas de acesso às Instituições Federais de Educação Superior para pessoas com deficiência) que permitiram cenários educacionais mais plurais nas escolas no Brasil contemporâneo.

As histórias de vida se constituem em diálogo e, por vezes, em tensão com a história social e política. As narrativas dos participantes de nossa pesquisa expressam, de forma concreta, as transformações na perspectiva da deficiência ocorridas nas últimas três décadas. Nesse contexto, as mudanças nos marcos legais e normativos relativos à educação inclusiva, aliadas ao fortalecimento dos Estudos da Deficiência, têm contribuído para a abertura de novos caminhos nos processos individuais de subjetivação. Essa relação entre sujeito e história é anunciada por Paulo Freire em trecho de um texto de 1993: “É na História como possibilidade que a subjetividade, em relação dialético-contraditória com a objetividade, assume o papel do sujeito e não só de objeto das transformações do mundo.” (p. 54).

A bidirecionalidade entre mundo e sujeito se apresenta como um dos pontos centrais da presente reflexão, visto que a reescrita da escola se deu a partir de sujeitos que passam por reescritas de si providos de novas gramáticas sociais, novos léxicos da deficiência e da educação.

A escola onde se deu nossa pesquisa teve como provocação inicial a insatisfação com os modelos educacionais hegemônicos. Tal início aponta que é possível que uma escola nasça da consciência política dos sujeitos, e que a busca pela transformação social está no próprio DNA da instituição.

A escola que se apresenta como contexto da pesquisa é espaço de reescrita do mundo, de despertar político e de cultivo da esperança (Freire, 2014). Nesse espaço, a deficiência se apresenta não como signo da exclusão, mas como mediador de relações que ressignificam o lugar da pessoa com deficiência no mundo. A construção de uma escola que se funda sobre os princípios freirianos alimentam uma educação anticapacitista.

Como um dos fundadores da escola, de alguma forma, ofereci minha história, meus ressentimentos e esperanças como amálgamas de sua estrutura pedagógica e institucional. O eixo da diversidade como um de seus pilares não se deu no vazio, mas a partir de uma leitura de mundo e uma leitura de si: compreendo-me, a todo instante, como um sujeito vinculado ao grupo das “pluralidades”, como alguém que representa um “outro” social, alguém que habita algumas margens de nossa sociedade. Compreender criticamente esse lugar, assim como o constante confronto com o real e o cultivo de utopias³³ permitiu a construção de uma escola mais diversa.

A possibilidade de revisitar e refletir sobre minha própria história, fosse por meio dos escritos pessoais, processo terapêutico ou diálogos diversos, permitiu-me emprestar essas reflexões para a construção de uma escola que possui a efetiva inclusão como horizonte. Nesse contexto, a inclusão não é mera medida protocolar ou atendimento normativo, mas engajamento pessoal, íntimo. Resgatando o conceito de González Rey (2003), consideramos que a subjetividade social da escola se constitui pelos afetos relacionados à história de capacitismo vivenciado pelo pesquisador, assim como por sua busca pela superação dessas exclusões: a escola é constituída por leis, normas, parâmetros curriculares, edificações, afetos e histórias.

O relato de reunião realizada com os pais de “S.” uma criança com paralisia cerebral, é um exemplo singelo, mas relevante dessa complexa composição entre histórias, afetos e cotidiano pedagógico. Ao ouvir sobre as dificuldades da criança nos jogos de queimada, e seu sentimento de ser perseguida pelas demais crianças, voltei imediatamente às minhas memórias dos “Jogos da Primavera” (Diário pessoal, 06 de junho de 2025), em que era incluído nas partidas, mas com tarefas secundárias ou como “café-com-leite”. Nesse contexto, ressaltai a

³³ Destaco que as utopias, em meu caso, jamais foram produzidas em meu íntimo, de forma isolada, mas sim em diálogo com pessoas que são importantes para mim, em reuniões, em coletivos, diálogos que me devolvem a esperança, mesmo quando a realidade nos surpreende negativamente.

importância da mediação dos educadores e da equipe pedagógica não apenas nas atividades de sala de aula, mas em todos os tempos-espacos da escola, como nas atividades de educação física e nos recreios. Para além do trabalho de inclusão voltado para os aspectos cognitivos (Mendonça et al, 2020), compreendemos que a escola deve voltar-se aos aspectos afetivos e de integração social da criança com deficiência.

A situação relatada pelos pais de “S.” aponta ainda outro elemento fundamental ao pensarmos a escola: mesmo que em transformação, ela é uma instituição porosa às dinâmicas sociais mais amplas. Nesse caso, vemos que a escola não está livre do capacitismo, mas que é fundamental uma escuta atenta aos relatos dos pais e das crianças, transformando esta informação em intervenção pedagógica.

O relato acima remete ao estudo de Magnabosco e Souza (2018), realizado com crianças de 7 e 8 anos em escola municipal. As crianças participantes da pesquisa ouviam dos pesquisadores histórias que continham situações de conflito envolvendo crianças com deficiência física e crianças sem essa condição. O registro das reações e falas das crianças apontou que o estigma voltado aos personagens com deficiência se fazia muito presente, especialmente com relatos de sentimentos negativos a esses personagens. Várias foram as menções de que a felicidade das crianças com deficiência estaria condicionada à superação de suas limitações, ou de que percebiam esses personagens como inferiores.

Assim, muitos dos sentidos hegemônicos socialmente atribuídos à deficiência adentram a dinâmica escolar, por meio de micro violências, xingamentos e olhares. No entanto, uma escola comprometida com a inclusão é aquela que se mostra atenta a essas situações, levando às crianças (com a linguagem adequada às diferentes idades) e às famílias o debate sobre o respeito à diversidade de corpos e devires.

Em outra passagem, registrada em 13 de junho de 2021, realizo intervenção com “A.”, criança com T21 que havia sido chamada de “feia” por outra criança de sua sala. Nesse

episódio, há uma tentativa de deslocamento do foco simbólico: ajudar a criança a não justificar a violência a partir da diferença do corpo, mas que passe a construir estratégias para estabelecer limites diante desses xingamentos. A busca foi de fortalecimento da “A.”, ao mesmo tempo em que houve intervenção com a outra criança, explicando que aquela não era uma atitude admissível.

Há em ambos os relatos, uma preocupação em compreender o lugar ocupado pela deficiência no cotidiano das crianças na escola. As representações hegemônicas a respeito da deficiência estão atuando muito fortemente na relação com essas crianças? As famílias das demais crianças estão cientes das situações vividas envolvendo questões da deficiência? Existem, enfim, vários questionamentos realizados que guiam a atuação do pesquisador na condição de psicólogo escolar.

Compreender a porosidade da escola aos sentidos socialmente compartilhados sobre a deficiência, a existência de situações de exclusão e a construção contínua de estratégias de intervenção com as crianças, famílias e com as educadoras e fortalecimento do AEE, apontam uma educação inclusiva marcada pela complexidade e pela mudança constante. Tal cenário revela uma homeostase dinâmica da educação inclusiva, ou seja, um esforço constante em acessar as possíveis violências capacitistas na escola e atuar de forma ampla na proteção da criança e ao mesmo tempo na transformação dessas situações em ferramentas pedagógicas (por meio de rodas de conversa, debates abertos, produções artísticas etc.), e não em motes para o punitivismo na escola.

Além de meus registros pessoais como marcas de uma escola reescrita, temos valiosas passagens envolvendo as atividades de “L.” que contribuíram para essa mesma reescrita. Resgatamos, nesse momento, um trecho da carta escrita por Ana Gatázio (personagem de “L.”) à turma de ensino fundamental da escola:

[...] Para mim, vocês são as pessoas que eu confiei para aprender sobre como é pisar no chão de uma escola sem medo de como eu seria vista, agradeço por me ensinarem esse jeito saudável de habitar esse espaço.

Esse trecho, por si só, aponta a relação de uma profissional com deficiência em uma escola que a acolhe em suas diferenças não apenas físicas, mas nas formas de atuar pedagogicamente. As aulas de Filosofia conduzidas por “L.” traziam para o centro do debate temas marginalizados e pouco discutidos no ensino fundamental, como loucura, deficiência e direitos humanos. A escolha dos temas e o formato das aulas (lembrando que houve aula em que “L.” performou como Ana Gatázio) eram fruto de liberdade criativa da educadora, ou seja, eram a síntese de um campo de possibilidades aberto pelo espaço escolar, assim como de sua potência criadora pessoal.

O teor da carta escrita por “L.” tem como mote central o agradecimento à turma e ao mesmo tempo o reforço de concepções contra hegemônicas, resgatando o direito à existência das árvores e das florestas e a articulação entre a brincadeira, a aprendizagem e a loucura. A carta possui ainda essência freiriana, visto que destaca o quanto a professora aprendeu com seus alunos. Ao final da carta, faz um convite à criação, à invenção como processo de mudança de mundo:

[...] Desejo que estejam conscientes e atentos. Desejo que brinquem e que experimentem a loucura do mesmo modo que eu o faço, reverenciando-a como Mestra. Desejo que vocês jamais se esqueçam de quem são e da sabedoria que têm para inventar novos e bons jeitos de existir no mundo. Afinal, tudo é invenção.

A emergência do tema da loucura nos escritos de “L.” nos permite uma reflexão sobre o quanto a performance de Ana Gatázio entremeada no cotidiano escolar foi elemento de mudança na própria imagem da escola e ao mesmo tempo de ressignificação da deficiência. Para essa análise, recorreremos novamente a Foucault (2024):

Costuma-se dizer que a doença mental, ela própria uma doença em essência profunda, foi por muito tempo ignorada como fato patológico; e ainda o é em boa parte das culturas ditas primitivas; e que ela é interpretada não como fenômeno médico, mas como fenômeno religioso etc.

De fato, é preciso inverter a análise e dizer que a loucura é um fenômeno que se encontra em todas as culturas, e que só algumas dentre elas (muito parcialmente a civilização greco-latina, de modo bem mais completo a civilização islâmica e, por fim, de modo muito mais completo a nossa) lhe conferiram um status médico.

A medicalização não passa de uma das maneiras possíveis de decodificar o fenômeno da loucura. (p. 36)

O trecho acima encontra relação com a forma como “L.” menciona o tema da loucura com seus estudantes, deslocando-o do território médico para o campo da diversidade, das artes e da capacidade criativa dos sujeitos. Foucault (2024) menciona ainda que a loucura se apresenta como uma subversão da linguagem, uma maneira de afirmar uma verdade que transcende o sujeito e sua fala. Essa verdade, no entanto, é uma verdade ficcionada, inventada, construída em um espaço outro, mas que ainda assim é um espelho da realidade.

A pesquisa documental descrita nos resultados nos mostrou que “L.” e Ana Gatázio atuavam no cotidiano escolar perpassando todas as turmas, desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental. Sua participação como mestre de cerimônia e narradora da Festa do Campo mostra uma articulação entre o planejamento pedagógico da escola e a potência criativa de “L.”.

A inserção de performances e personagens fantásticos no cotidiano escolar, assim como o debate sobre o poder criador da loucura, faz com que a atuação de “L.” subverta o roteiro tradicional da escola. Os processos pedagógicos de aprendizagem e sua relação com o desenvolvimento das crianças segue, mas em uma linguagem outra, como aponta Foucault

(2024). Nesse movimento de subversão da linguagem, dos personagens e dos roteiros da escola, “L.” contribui para a reescrita dessa instituição.

A forma como “L.”, por meio de Ana Gatázio, lida com os signos da deficiência na escola, subverte um conjunto de expectativas a respeito da pessoa com deficiência. De acordo com Goffman (2022), é comum que o sujeito estigmatizado busque esconder, ou adiar a apresentação do elemento que o marca. No caso das pessoas com deficiência física, existem elementos na estética, no corpo ou no movimento que atuam como estigma. Rompendo com essa expectativa, “L.” realça os signos de sua deficiência (prótese e cicatrizes) durante suas performances: utiliza de fitas e enfeites em sua prótese, e conta histórias fantásticas sobre as origens de suas cicatrizes para as crianças.

Nesse contexto, novamente recorremos a Sawaia, Silva e Magiolino (2025) que, a partir de uma perspectiva vigotskiana, analisam a relação entre imaginação, afeto, criação e subjetividade revolucionária. As autoras afirmam que o desenvolvimento humano está relacionado a um inconformismo, a uma não adaptação à condição atual do sujeito. A imaginação e a fantasia se apresentam como o início do movimento criador que permite efetiva transformação da realidade. Assim, a transformação do mundo, a revolução, se inicia pela imaginação e pela capacidade criativa dos sujeitos diante da leitura de sua realidade. Concluem as autoras ainda que a subjetividade revolucionária é um direito natural de todos, visto ser a manifestação de processos singulares de emancipação. Consideramos que a atuação de “L.” na escola, fruto de seu processo imaginativo e criativo, representou rupturas significativas, que impactaram tanto sua própria organização psíquica quanto as estruturas institucionais e aspectos simbólicos da instituição. As dinâmicas da escola, por sua vez, também tiveram participação central nos processos de transformação interna na participante. Podemos afirmar, diante disso, que as intervenções de “L.” no âmbito da escola são expressão de sua subjetividade revolucionária.

Outro aspecto – esse mais objetivo – a ser destacado, é que a presença de pessoas com deficiência modifica o cenário institucional da escola. Resgatamos o estudo de Talita Delfino e Camila Silva (2021), em que as pesquisadoras apontam a baixíssima proporção de professores com deficiência atuando na rede pública municipal de São Paulo. De acordo com o levantamento das pesquisadoras, dos 37.447 docentes vinculados à rede municipal, apenas 18 (correspondente a 0,05%) tinham alguma deficiência. A existência de corpos dissidentes atuando como referências dentro da escola permite que as crianças com deficiência se identifiquem e estabeleçam referências que os permitam ampliar suas perspectivas de futuro. Assim, não é apenas a inclusão educacional das crianças, mas a construção de referências adultas que permite criar uma educação anticapacitista.

Por isso os processos de recrutamento e seleção das escolas não deveriam basear-se unicamente no cumprimento das cotas legalmente impostas (entendemos que infelizmente muitas escolas sequer cumprem essas cotas), mas na construção de um corpo docente plural, que amplie as referências para todas as crianças. Compreendemos que a pluralidade como medida intencional da escola enriquecerá a perspectiva de mundo de todas as crianças e famílias.

10. Considerações Finais

Chegamos aos momentos finais de nosso trabalho; quando fazemos uma síntese de nossa caminhada até aqui, apresentamos críticas ao processo e abrimos possibilidades futuras de investigação a partir dos novos campos de inteligibilidade lançados.

Para além dos pontos formais que compõem essa etapa, consideramos também que, mesmo com as mudanças de percurso, as dificuldades e limites da pesquisa, esse é um momento de celebração. Chegar ao fim de uma tese merece algum reconhecimento e olhar generoso,

especialmente quando temos um trabalho de profunda entrega pessoal, um percurso que teve a própria vida como cenário.

Para a construção de uma das sínteses possíveis do presente trabalho, me apoio em um dos pensadores utilizados aqui: o sul-coreano Byung-Chul Han. Em seu ensaio sobre a crise da narrativa no mundo contemporâneo (2023), Han resgata a importância da narrativa para a construção de laços comunitários, e nos alerta para os perigos da informação rápida e fragmentada.

De acordo com o autor (Han, 2023), no mundo neoliberal contemporâneo, as redes sociais e a lógica das informações em tempo real transformam as histórias de vida em produto a ser rapidamente consumido e descartado. Os *stories* das redes sociais não possuem a capacidade de se entranharem na vida dos sujeitos, carregando-os por um fluxo cada vez mais acelerado de micro informações.

A narrativa, por sua vez, traz em si dois movimentos fundamentais: por um lado a capacidade de interioridade, ou seja, de reflexão sobre o estar-no-mundo, e por outro, a possibilidade de construção de comunidades narrativas. Narrar a si mesmo, contar a própria história, é transformar o vivido em experiência e, ao mesmo tempo, permite ao outro acessar essa experiência. A partilha de experiências é tão eficaz na construção de vínculos quanto mais ela é profunda, fruto de um processo de interioridade.

Narrar é também compreender a conexão entre as coisas, os fatos, os objetos, esquecimentos, afetos e escolhas. A memória humana, por ser narrativa, tem no esquecimento um de seus pilares. É na escolha (consciente ou inconsciente), nas omissões e nos realces, que ela se diferencia de um banco de dados cumulativo (Han, 2023).

Outro pilar fundamental de uma narrativa é seu fim. A partilha de uma experiência precisa terminar para que se converta em uma espécie de convite a novas narrativas. Ela se encerra como um elo, como um chamado para novos vínculos de uma comunidade narrativa.

Nesse sentido, ela é uma ponte entre o passado e o futuro. O porvir é parte fundamental de uma experiência narrada (2023).

Em outra obra, Han (2024) menciona que a narrativa é a linguagem da esperança, do futuro e da transformação. Por meio da esperança combatemos a epidemia do medo e do isolamento no mundo neoliberal. A esperança e a partilha de experiências por meio da narrativa se apresentam como fios que tecem o sentimento de pertencimento, que vinculam um sujeito a uma comunidade.

A esperança que produz futuros não pode ser ingênua, ou ser confundida com o otimismo. O otimismo é a manifestação da positividade neoliberal, que exige apenas a repetição do presente, que se satisfaz com o consumido. A esperança se funda a partir de sua relação com o real, com o desespero: a esperança capaz de mover é aquela que se ergue sobre escombros. Essa é a dialética da esperança (Han, 2024).

Na presente tese percorremos, por meio das histórias de vida dos participantes-escreventes, o arco desespero-esperança. Passamos por nossos “*blocos da desgraça*” (como citou “L.” em sua fala) como meios para produzirmos esperanças sem ingenuidade. As histórias de vida dos sujeitos foram articuladas aos Estudos da Deficiência, que revelaram a máquina de exclusão capacitista que opera entre a lógica colonial e o neoliberalismo contemporâneo. Buscamos aqui transformar nossas histórias em convites para um percurso que, por vezes, se apresentou em tons cinzentos. Mas Mateus Aleluia (2009) nos lembra, em sua poesia, que:

Na linha do horizonte

Tem um fundo cinza

Pra lá desta linha

Eu me lanço e vou

Não aceito quando dizem

Que o fim é cinza

Eu vejo o cinza

Como um início em cor

Quando tudo finda

Dizem: virou cinza

Equívoco, pois cinza cura

É poesia e eu sou [...]

O horizonte de nossa esperança emerge das cinzas. Da mesma instituição que assistiu tantas violências, emerge a revolução, a transformação e o redesenho de futuros. Esse redesenho não tem relação apenas com o futuro das pessoas com deficiência, mas sim com a expectativa de um mundo mais plural.

É na escola e no brincar que o esperar de Paulo Freire se manifesta. A inversão das lógicas do poder expressas no brincar e uma escola que abriga corpos dissidentes apontam um presente que se volta para o novo, para uma narrativa de futuro.

As narrativas (auto)biográficas e as escritas de si puderam ser entendidas aqui como práticas de produção de subjetividade ao reorganizarem experiências e construírem novos sentidos de si, tensionando discursos hegemônicos e produzindo novos sentidos sobre a deficiência. Nesse sentido, vimos que a deficiência e seus signos podem se constituir como espaços de criação, elaboração simbólica e transformação social.

Em nossas reflexões sobre educação inclusiva, percebemos que este precisa ser um processo coletivo, que mobilize a comunidade escolar e transcenda as atividades dentro de sala de aula ou aquelas voltadas ao desenvolvimento cognitivo da criança. A inclusão é uma homeostase dinâmica, que exige atenção constante do corpo de educadores(as) e equipe pedagógica, visto que o cotidiano da escola sintetiza, de alguma forma, as relações de poder e exclusão da sociedade. Cabe aos adultos exercitarem a sensibilidade para o assunto, percebendo situações de violência e exclusão que possam se dar na escola.

Um dos aspectos centrais na educação inclusiva é a construção de políticas institucionais voltadas para a pluralidade da equipe pedagógica e do corpo docente. Assim, a contratação de pessoas com deficiência(s) é um caminho fundamental para a construção de novas referências para as gerações futuras. Vimos o quanto isso é relevante a partir das partilhas de “L.” e das histórias pessoais por mim narradas aqui. A compreensão da complexidade desse cenário aponta para a necessidade de construção de uma educação anticapacitista, que compreenda seu compromisso com a transformação social, e não com o mero cumprimento de protocolos.

Ao longo da pesquisa da tese, muitas ideias atravessaram (e muitas tiveram que ser descartadas) nossos debates e pensamentos. Várias dessas ideias, que não puderam ser aprofundadas aqui, me tocaram profundamente e podem tomar forma em pesquisas, investigações e articulações teóricas futuras. Um desses assuntos me tocou de forma profunda enquanto lia o Relatório da Comissão Nacional da Verdade (2014). Em um dos capítulos desse documento, os autores mencionam os legados traumáticos das violações de direitos ocorridas na ditadura militar brasileira. Da mesma forma, a história da relação da sociedade com as pessoas com deficiência é repleta de episódios brutais de violação de direitos, assassinatos, tortura e ocultação de cadáver (como na *Escola Colônia Fernald*, mencionada nos resultados e nos estudos de “L.” sobre Hospital Colônia de Barbacena e a Colônia Juliano Moreira). Nesse sentido, o que vemos é uma história que segue com muitos silenciamentos; muitas narrativas de vida de pessoas com deficiência foram ignoradas, menosprezadas pela sociedade, que não incorporou devidamente sua própria história na relação com os corpos dissidentes. Uma sociedade que segue reprimindo tais histórias é uma sociedade que se compromete com o legado traumático, e não com a libertação. Assim, que essa ideia seja uma das sementes para o futuro.

Outra articulação teórica a ser realizada futuramente é a possibilidade de pensar o *Livro da Vida* (método de Celestin Feinet descrito no contexto pedagógico da escola) como uma forma de escrita de si das crianças. Penso que essa articulação abrirá a possibilidade de pesquisas a respeito do protagonismo infantil na produção de memórias coletivas no âmbito da escola.

Outro ponto a ser investigado é a possibilidade das artes (literatura, teatro e poesia, por exemplo) como ferramentas de ressignificação da deficiência e deslocamento dos núcleos de poder e opressão na sociedade.

A ampliação, subversão e criação de sentidos sobre a deficiência e sobre a educação são capazes de produzir novas realidades, novos devires para existências mais plenas para todos. Por fim, que essa tese seja um convite, uma provocação para novas narrativas, novas articulações teóricas e para a construção de comunidades, laços e compromissos para o bem comum.

Referências:

- Abrahão, M. H. B. (2018). A aventura do diálogo (auto)biográfico: narrativa de si/narrativa do outro como construção epistemo-empírica. In M. H. B. Abrahão, J. L. da Cunha, & L. Villas Bôas (orgs.). *Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos* (pp. 25–49). Curitiba: CRV.
- Aleluia, M. (2009). Amor Cinza. In: *Cinco Sentidos* [CD & LP]. Salvador: Garimpo Música.
- Almeida, I. D. S. C. (2017). Fordlândia: o capitalismo e colonialismo americano diante da amazônia brasileira. *Jamaxi*, 1(1), 95-112.
- Alves, N. (2008). Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In E. C. Souza & A. C. V. Mignot (orgs.). *Histórias de Vida e Formação de Professores*. (pp. 89-98). Quartet.

- Alves, L. D. (2022). A divisão racial do trabalho como um ordenamento do racismo estrutural. *Revista Katálýsis*, 25(2), 212–221.
- Batista, A. S. & Tacca, M. C. V. R. (2011). Errata: onde se lê deficiência mental, leia-se criança que aprende como sujeito de possibilidades. In: A. M. Martinez & M. C. V. R. Tacca (orgs.) *Possibilidades de Aprendizagem: Ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência*. (pp. 139-152). Alínea Editora.
- Barros, L. P. & Kastrup, V. (2020). Cartografar é acompanhar processos. In: E. Passos; V. Kastrup & L. Escossia. *Pistas do método da Cartografia*. (pp. 52-75). Editora Sulina.
- Boff, L. (1997). *A águia e a galinha, a metáfora da condição humana*. Petrópolis: Vozes.
- Brasil. (1971). *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971: Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências*. *Diário Oficial da União*. Recuperado em 14 de março de 2026, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm
- Brasil. (1991). *Lei 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências*. Recuperado em 13 de novembro de 2024, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm
- Brasil. (1996). *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Recuperado em 1º de junho de 2023, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Brasil. (2000). *Lei 9.985, de 18 de julho de 2000. Regulamenta o artigo 225, incisos I, II, III e IV da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências*. Recuperado em 16 de fevereiro de 2026, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19985.htm
- Brasil. (2001). *Lei 10.216, de 6 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em*

saúde mental. Recuperado em 22 de fevereiro de 2026, de <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/4587>

Brasil. (2012). *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012: Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências*. Diário Oficial da União. Recuperado em 23 de fevereiro de 2026, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm

Brasil. Comissão Nacional da Verdade. (2014). *Relatório da Comissão Nacional da Verdade* (Vols. 1–3). Recuperado 02 de fevereiro de 2026, de <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>

Brasil. (2023). *Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023: Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas*. Diário Oficial da União. Recuperado em 26 de fevereiro de 2026, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114723.htm

Brasil. (2015). *Lei 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Recuperado em 17 de novembro de 2024, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm

Brasil. (2024). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024*. 2. ed. Brasília: Inep.

Buarque de Hollanda, F. & Bosco, J. (2011). Sinhá. In: *Chico*. [CD & LP]. Rio de Janeiro, RJ: Biscoito Fino.

- Butler, J. (2007). *Gênero em Disputa*. Barcelona: Routledge.
- Butler, J. (2015). *Relatar a si mesmo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Campos, S. M. R. (2015). Discapacidad en clave decolonial: Una mirada de la diferencia. *Revista de Estudos AntiUtilitaristas e PosColoniais*, 5(1), 175-202.
- Campos, M. S. N., & Reis, G. R. F. da S. (2019). Os materiais narrativos e a reconfiguração dos currículos: desafios e possibilidades. *Currículo Sem Fronteiras*, 19(1), 396–417. www.curriculosemfronteiras.org
- Cano, W. (2012). Da Década de 1920 à de 1930: Transição Rumo à Crise e à Industrialização no Brasil. *Revista Economia*, 13(3b), 897-916.
- Capinam, J. C. & Gil, G. (1967). Viramundo. In: *Louvação*. [CD & LP]. Rio de Janeiro, RJ: Philips Records.
- Carmo, M. M. I. do B., Gilla, C. G., & Quitério, P. L. (2020). Um estudo sobre a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho brasileiro. *Interação Em Psicologia*, 24(01), 448–458.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad: la ybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (orgs.). *El giro decolonial : reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-92). Siglo del Hombre Editores.
- Coelho, T. D. S. (2012). Migração nordestina no Brasil varguista: diferentes olhares sobre a trajetória dos retirantes. (Dissertação de mestrado apresentada na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre).
- Conselho Nacional de Saúde. (2012). *Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos*.
- Conselho Nacional de Saúde. (2016). *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos*

metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1998). Brasília. Recuperado em 1º de junho de 2023, de

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

Cunha, E. de O.; Dazzani, M. V. (2016). Da repulsa da escola à diferença: Historicizando raízes, perspectivando saídas. In: M. V. Dazzani; V. L. T. Souza (Orgs.). *Psicologia Escolar Crítica*. Campinas: Editora Alínea, 57-75.

Delory-Momberger, C. (2011). Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. *Educação Em Revista*, 27(1), 333–346.

Delfino, T., & Perez da Silva, C. (2021). Mapeamento de professores com deficiência atuantes na rede pública municipal de São Paulo. *Revista Eletrônica de Educação*, 15, 1–12.

Duarte Jr, A. M. (2015). Fordlândia e Belterra: as cidades de Henry Ford na Amazônia. *Revista Brasileira de Casos de Ensino em Administração*, c1-c1.

Fanton, M. (2011). *Sujeito, sociedade e linguagem*. Civitas, 11(3), 529-543.

Filho, K. P., & Teti, M. M. (2013). A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. *Barbarói*, 38, 45–59.

<https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/2471/2743>

Foucault, M. (2006a). A Escrita de Si. In: M. B. da Motta (org.). *Coleção Ditos & Escritos V: Michel Foucault – Ética, Sexualidade, Política*. 2ª Edição; pp. 144-162; Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Original de 1983).

- Foucault, M. (2006b). A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade. In: M. B. da Motta (org.). *Coleção Ditos & Escritos V: Michel Foucault – Ética, Sexualidade, Política*. 2ª Edição; pp. 264-287; Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Original de 1984).
- Foucault, M. (2008). Nietzsche, a genealogia e a história. In: R. Machado (org.); *Microfísica do Poder*. 25ª Edição; pp. 15-38; São Paulo: Graal.
- Foucault, M. (2010). *A hermenêutica do sujeito: Curso dado no Collège de France (1981–1982)* (F. Gros, Ed.; M. A. da Fonseca & S. T. Muchail, Trans.). São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2009). O que é um autor? In M. B. da Motta (Org.), *Ditos e escritos III: Estética – literatura e pintura, música e cinema* (2ª ed., pp. 264–298). Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Trabalho original: conferência em 1969).
- Foucault, M. (2011). *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1976).
- Foucault, M. (2024). *Loucura, linguagem, literatura*. São Paulo: Ubu Editora.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia*. Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2015). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Editora Paz e Terra.
- Freitas, L. G. & Araújo, A. A. (2019). Trabalho, sofrimento e política: um olhar decolonial. In: J. K. Monteiro, R. D. Moraes, L. G. Freitas, L. D. Guizoni & E. P. Facas, (orgs). *Trabalho que adoce: resistências teóricas e práticas*. Porto Alegre, RS: Editora Fi.
- Galeano, E. (1989). *O livro dos abraços* 7ªed. L&PM.
- Gamiño, C. M. & Henriquez, T. R. (2005) Aproximação heurística na hermenêutica da narrativa autobiográfica na adolescência tardia. In: F. L. González Rey (org.) *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. (pp. 241-265). Pioneira Thomson Learning.
- Gaulejac, V. (2006). *As origens da vergonha*. Via Lettera Editora e Livrar.

- Gavério, M. A. (2015). Medo de um Planeta de Aleijado?—Notas para possíveis aleijamentos da Sexualidade. *Áskesis*, 4(1), 103-117.
- Gesser, M., Nuernberg, A. H., & Toneli, M. J. F. (2014). Gender, sexuality, and experience of disability in women in Southern Brazil. *Annual Review of Critical Psychology*, 11, 417–432.
- Goffman, E. (2022). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4ª edição. Rio de Janeiro: LTC.
- González, M. F., Barbato, S., Caixeta, J. E., & Carlucci, A. P. (2012). O uso de imagens em estudos de psicologia: exemplos sobre o uso de gravuras históricas e fotografias em pesquisas psicológicas. Brasília: *Cadernos do CEAM/UnB*, 1-16.
- González Rey, F. L. (2003). *Sujeito e Subjetividade: Uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson Learning.
- González Rey, F. L. (2005). *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: Os processos de construção da informação*. São Paulo: Thomson Learning.
- González Rey, F. L. (2012) A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: A. M. Martinez; B. J. L. Scoz & M. I. S. Castanho (orgs.) *Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco*. (pp. 21-42). Brasília: Liber Livro.
- González Rey, F. L. (2013). *O pensamento de Vigotski: contradições, desdobramentos e desenvolvimento*. São Paulo: Hucitec Editora.
- Goodley, D. (2011). Narrative Inquiry. In: P. Banister et al. (Orgs.). *Qualitative Methods in Psychology: a research guide*. (p. 245-268). Berkshire: Open University Press.
- Goodley, D. & Smailes, S. (2011). Positionalities. In: P. Banister et al. (Orgs.). *Qualitative Methods in Psychology: a research guide*. (pp. 79-119). Berkshire: Open University Press.

- Grech, S. (2015). Decolonising eurocentric disability studies: Why colonialism matters in the disability and global South debate. *Social Identities*, 21(1), 6-21.
- Guerra, I. (2021). *Luta contra o capacitismo: Anarquismo e capacitismo* (1ª ed.). Terra Sem Amos.
- Gutierrez, M. C. (2022). Do que falamos quando falamos de escrita de si [What we talk about when we talk about self writing]. *Revista Araticum*, 24(1), 29-46.
- Hammes, I. C., & Nuernberg, A. H. (2015). A Inclusão de Pessoas com Deficiência no Contexto do Trabalho em Florianópolis: Relato de Experiência no Sistema Nacional de Emprego. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(3), 768-780.
- Han, B.-C. (2017). *Topologia da violência*. Petrópolis: Vozes.
- Han, B.-C. (2018). *Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder*. Belo Horizonte: Âyiné.
- Han, B.-C. (2023). *A crise da narração*. Petrópolis: Vozes.
- Han, B.-C. (2024). *O espírito da esperança: Contra a sociedade do medo*. Petrópolis: Vozes.
- Haraway, D., Kunzru, H., & TaDeu, T. (2000). *Antropologia do ciborgue*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). *Pessoas com deficiência e as desigualdades sociais no Brasil. Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica*. 47.
- Klinger, D. (2006). Escritas de si, escritas do outro: Autoficção e etnografia na narrativa latino-americana contemporânea (Tese de doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras).
- Klinger, D. (2008). Escrita de si como performance. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, (12), 11-30.

- Kuhnen, R. T. (2017). A concepção de deficiência na política de educação especial Brasileira (1973-2016). *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(3), 329–344.
<https://doi.org/10.1590/s1413-65382317000300002>
- Le Breton, D. (2012). *A Sociologia do Corpo*. Petrópolis: Vozes
- Lima, A. L. de S. (2022). Educação especial, conhecimento e capacitismo: a persistência da exclusão no Brasil contemporâneo. (Tese de Doutorado apresentada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre).
- Lopes, M. C. R. (2009). Subjetividade e trabalho na sociedade contemporânea. *Trabalho, Educação e Saúde*, 7(01), 91–113.
- Lopes, I. A., Gonzalez, R. K., & Prieto, R. G. (2021). Indicadores sociais sobre pessoas com deficiência intelectual: ensaio interseccional com vistas a políticas de educação. *Educação e Pesquisa*, 47, 1-20.
- de Loureiro Maior, I. M. M. (2017). Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. *Inclusão Social*, 10(2).
- Magnabosco, M. de B., & de Souza, L. L. (2018). Educação inclusiva e as representações dos estudantes sobre seus pares com deficiência. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(1), 115–122.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-168). Siglo del Hombre Editores.
- Mantoan, M. T. E. (2017). Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. *Inclusão Social*, 10(2).

- Maso, T. F., & Yatim, L. (2014). A (de)colonialidade do saber: uma análise a partir da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). *Revista Paidéia*, 11(16), 31-53.
- Martins, B. S., Fontes, F., Hespanha, P., & Berg, A. (2012). A emancipação dos estudos da deficiência. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (98), 45-64.
- Martins, M. S., & Moita, J. (2018). Formas de silenciamento do colonialismo e epistemicídio: apontamentos para o debate. *Semana de História do Pontal*, 6, 1-11.
https://eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/mireile_silva_martins.pdf
- Matos-De-Souza, R. (2021). A desobediência epistemológica da pesquisa (auto)biográfica: outros tempos, outras narrativas e outra universidade. *Revista UFG, Goiânia*, 22, 01–31.
- Medeiros, E. A. de, & Aguiar, A. L. O. (2018). O método (auto) biográfico e de histórias de vida: reflexões teórico-metodológicas a partir da pesquisa em educação. *Revista Tempos e Espaços Em Educação*, 11(27), 149–166.
<https://doi.org/10.20952/revtee.v11i27.7884>
- Meekosha, H. (2008). *Contextualizing Disability: developing southern / global theory*. Keynote Paper given to 4th Biennial Disability Studies Conference, Lancaster University, UK 2nd-4th Septembere of 2008.
- Meletti, S. M., & Germano, J. (2019). Professores com deficiência que atuam na educação brasileira: um estudo do censo escolar de 2016. *Revista Cocar*, 13(26), 182–199.
- Mignolo, W. (2005). A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: E. Lander (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Colección Sur Sur, Clacso (pp. 71-103).

- Mendonça, F. L. de R., da Silva, D. S. da, Barbosa-Andrade, F. S., & Silva, D. N. H. (2020). Mediações em sala de aula na construção do conhecimento em escolas inclusivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, 1–9.
- Mirfin-Veitch, B.; Milner, P. & McDonald, J. (2017). The pull and push of rural life: Scott and Graham's story. In: K. Soldatic & K. Johnson (orgs.). *Disability and Rurality: identity, gender and belonging*. pp. 26-37; London/New York: Routledge.
- Monteiro, L. G., Oliveira, S. M. Q., Rodrigues, S. M., & Dias, C. A. (2011). Deficiência e mercado de trabalho: Relato de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17(3), 459–480.
- Moura, J. F. de, & Nacarato, A. M. (2017). A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. *Cadernos de Pesquisa*, 23(2), 15–30.
<https://doi.org/10.18764/2178-2229.v24n1p15-30>
- Navone, S. L. (2018). Norma, integracion y desafio. Representaciones masculinas de varones con discapacidad física. *Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)*, (29), 75–98.
<https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2018.29.04.a>
- Oliveira, B. C. (2021). Permita-me falar mais alto do que minhas cicatrizes. *Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, (37), 1–26.
- Oliveira, M. K., Rego, T. C. & Aquino, J. G. (2006). Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades: ciclos de vida, narrativas autobiográficas e tensões da contemporaneidade. *Pro-posições*, 17(2), 119-138.
- Organização das Nações Unidas (1975). *Declaração dos Direitos das Pessoas deficientes*.
- Organização Internacional do Trabalho (1960). *Convenção nº 111. Sobre a discriminação em matéria de emprego e profissão*. Adotada pela Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho na sua 42.^a sessão, em Genebra, a 25 de junho de 1958.

- Padilla, A. (2022). LatDisCrit: Exploring Latinx Global South DisCrit Reverberations as Spaces Toward Emancipatory Learning and Radical Solidarity. In: A. Annamma; B. A. Ferri, D. J. Connor (orgs.). *DisCrit Expanded: Reverberations, ruptures and inquiries*; pp. 147-162; New York: Teachers College Press.
- Parekh, G., Brown, R., & Robson, K. (2018). The Social Construction of Giftedness: The Intersectional Relationship Between Whiteness, Economic Privilege, and the Identification of Gifted. *Canadian Journal of Disability Studies*, 7(2), 1–32. www.cjds.uwaterloo.ca
- Pelbart, P. P. (2007). Biopolítica. *Sala Preta*, v. 7, p. 57-66.
- Pelbart, P. P. (2021). *Vida capital: Ensaios de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras.
- Petro, A. M. (2016). Disability Studies. Kent Brintnall (Hg.): Embodied Religion. Farmington Hills: Macmillan Reference, 359-376.
- Pinto, P. C. (2015). Modelos de abordagem à deficiência: que implicações para as políticas públicas? *Ciências e Políticas Públicas / Public Sciences & Policies*, 1(1), 174–200.
- Pollak, M. (1989). Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, 2(3), 3–15.
- Pulino, L. H. C. Z. (2016) Tornar-se humano e os Direitos Humanos. In: L. H. C. Z. Pulino; S. L. Soares; C. B. Costa; C. A. Longo & F. L. Sousa (orgs.). *Educação em e para os Direitos Humanos*. (pp. 125-160). Paralelo 15.
- Pulino, L. H. C. Z. (2023). O processo de inclusão: reflexões e compromissos. In: S. Barbato; R. Beraldo; G. Mietto & D. Maciel (orgs.). *Contribuições do desenvolvimento humano e da educação aos processos de inclusão: princípios, ensino superior e formação de professores*. (pp. 37-48). Editora UnB.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: *A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas*

- Latinoamericanas* (pp. 117–142). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Raad, I. L. F., & Tunes, E. (2011). Deficiência como iatrogênese. In: A. M. Martinez & M. C. V. R. Tacca (orgs.). *Possibilidades de Aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência* (pp. 15-45) Alínea Editora.
- Ribeiro, C. D. S., & Leda, D. B. (2018). Sentidos atribuídos ao trabalho na sociedade contemporânea e as repercussões na subjetividade do trabalhador. *Revista Espaço Acadêmico*, 18(211), 39-49.
- Shakespeare, T. (2006). The social model of Disability. *The Disability Studies Reader*, 2(3), 197-204.
- Sawaia, B. B. (2014). O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In B. B. Sawaia (Org.), *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 96–118). Vozes.
- Sawaia, B. B., Silva, D. N. H., & Magiolino, L. L. S. (2025). Imaginação e emoção na potência criadora de subjetividade revolucionária: Um encontro entre Espinosa, Marx e Vigotski. In B. Schneuwly, I. Leopoldoff Martin, & D. N. H. Silva (orgs.). *Imaginação: textos escolhidos* (pp. 401–414). Campinas: Mercado de Letras.
- Schütze, F. (2014). Análise sociológica e linguística de narrativas. *Civitas*, 14(2), 11–52.
- Silva, F. P., Baltar, P., & Lourenço, B. (2018). Colonialidade do saber, dependência epistêmica e os limites do conceito de democracia na América Latina. *Revista de Estudos e Pesquisas Sobre as Américas*, 12(1), 68–87.
- Silva, D. J. da. (2021). Sociedade de desempenho e governo da vida deficiente. *Educação e Filosofia*, 34(70), 45–71.
- Silva Santos, L. (2023). Abandono paterno e o protagonismo feminino no cuidado de nascidos com deficiência. *Revista Serviço Social Em Debate*, 6(1), 130–154.

- Simonelli, A. P., & Jackson Filho, J. M. (2017). Análise da inclusão de pessoas com deficiência no trabalho após 25 anos da lei de cotas: uma revisão da literatura. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 25(4), 855–867.
- Soares, M. T. N., & Araújo, J. R. de. (2021). Demonização e sobrenaturalidade: influências religiosas na/para concepção de deficiência. *Revista Caminhos - Revista de Ciências Da Religião*, 19(3), 617-634. <https://doi.org/10.18224/cam.v19i3.9067>
- Souza, B. R. A. & Mori, V. D. (2016). A aprendizagem da criança por ela mesma: um estudo sobre mudança nos processos educativos tradicionais. In: D. M. Goulart & R. Alcântara (orgs.). *Educação Escolar e Subjetividade: desafios contemporâneos*. Global South Press. (versão Kindle).
- Souza, E. C. (2008). Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In E. C. Souza & A. C. V. Mignot (orgs.). *Histórias de Vida e Formação de Professores*. (pp. 89-98). Quartet.
- Souza, E. C. de. (2014). Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Educação (UFSM)*, 39(1), 39–50.
- Souza, C. E., Senkevics, A. S., & Rodrigues, C. G. (2024). A trajetória educacional como estratégia para monitorar o direito à educação dos estudantes do público-alvo da educação especial. *Cadernos de Estudos e Pesquisas Em Políticas Educacionais*, (10), 159–182
- Stehlik, D. (2017). Rurality, disability and place identity. In: K. Soldatic & K. Johnson (orgs.). *Disability and Rurality: identity, gender and belonging*. pp. 69-80; London/New York: Routledge.
- Thomaz, D., & Ribeiro, S. M. (2016). Professores com deficiência: vivências de in/exclusão na formação inicial e contribuições para o trabalho docente. *Revista Cocar*, 10(19), 382–403. <http://páginas.uepa.br/seer/index.php/cocar>

- Vale, M. de S., Lima, R. E. F. N. de, Rocha, V. de O., Fonseca, I. da S., Silva, R. de O. P. da, Rossi, M. de F. A., Santos, M. F. dos, & Silva, L. M. T. da. (2025). O cuidar solitário: desafios enfrentados por mães cuidadoras de crianças com deficiência e transtorno do neurodesenvolvimento. *Revista Foco*, 18(6), 1–22.
<https://doi.org/10.54751/revistafoco.v18n6-112>
- Valle, J. W. & Connor, D. J. (2019). *Rethinking Disability: A disability studies approach to inclusive practices*. Routledge.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da Psicologia Cultural: mundos da mente, mundos da vida*. Porto Alegre: Artmed.
- Vasconcelos, F. D. (2010). O trabalhador com deficiência e as práticas de inclusão no mercado de trabalho de Salvador, Bahia. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*. 35(121), 41–52.
- Veiga, A. L. W. (2024). O conceito de perejivanie na Teoria Histórico-Cultural de L. S. Vigotski. Obutchénie. *Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 8, 1–22.
- Vigotski, L. S. (1998). *A Formação Social da Mente*. Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2011). A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, 37, 863–869.
<https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/>
- Vite Hernández, D. (2020). La fragilidad como resistencia contracapacitista: de agencia y experiencia situada. *Nómaditas*, n. 52, p. 13-27.
- Whitburn, B & Goodley, D. (2022). Storying disability's potential. *International Journal of Inclusive Education*, 26(4), 415-428.
- Zerega, M. M., Román, C. T., & Bujanda, H. (2020). Becoming Disabled: New Monsters, Cyborgs, and Displaced People in Contemporary Capitalism. *Nómaditas*, (52), 149-165.