



PROF HISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

PAULO FELIPE NOGUEIRA

**ALEIJANDO O ENSINO DE HISTÓRIA: NARRATIVAS DE
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**

Recife

2022

PAULO FELIPE NOGUEIRA

ALEIJANDO O ENSINO DE HISTÓRIA: NARRATIVAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Ensino de História. **Área de concentração:** Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Juliana Alves de Andrade.

Recife

2022

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria Janeide Pereira da Silva, CRB4-1262

N778a Nogueira, Paulo Felipe.
Aleijando o ensino de história : narrativas de estudantes com deficiência.
/ Paulo Felipe Nogueira. – 2022.
156 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora : Prof^ª. Dr^ª. Juliana Alves de Andrade.
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em História, Recife, 2022.
Inclui referências e apêndices.

1. História. 2. História – Estudo e ensino. 3. Educação inclusiva. 4. Estudantes com deficiência. 5. Educação anticapacitista. I. Andrade, Juliana Alves de (Orientadora). II. Título.

981 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2022-130)

PAULO FELIPE NOGUEIRA

ALEIJANDO O ENSINO DE HISTÓRIA: NARRATIVAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Aprovado em: 31/08/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Juliana Alves de Andrade (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Lúcia Falcão Barbosa (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Dr. Humberto da Silva Miranda (Examinador externo)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.^a. Dr.^a. Marivete Gesser (Examinadora externa)
Universidade Federal de Santa Catarina

À Alaíde, a Diogo, a João, a Fernando, a Manoel e a Zezinho.
A todes, a todas e a todos pesquisadores e pesquisadoras com deficiência.

AGRADECIMENTOS

Quantas pessoas passaram por mim até aqui quantas me afetaram?

Com toda certeza eu não conseguiria enumerar, nem nomeá-las. Todavia, acredito que o que foi vivido, consciente e inconscientemente, constitui quem sou hoje e, em algum grau, se apresenta neste trabalho.

Dessa forma, segue o registro de carinho e de agradecimento aos que minha memória não permitiu esquecer. Digo a vocês, este trabalho é nosso.

Ao meu núcleo familiar (Mãe, pai, irmã, irmão, sobrinho) que desde o início da minha trajetória neste espaço-tempo, num corpo sem e com deficiência, sempre me apoiou, cuidou, guiou e amou incondicionalmente.

À mainha, Maria Anunciada, que em muitos momentos foi senhora do silêncio, da resiliência e da sabedoria. Uma mestra da vida, que movida pela fé, nos deu todo amor e educação possíveis. Mainha, a senhora é o melhor de mim, é o melhor dado a mim.

Ao meu pai, Clovis, In memoriam, cujos motivos de orgulho residiram na sua rápida carreira de jogador de futebol profissional e de ter um filho aprovado no vestibular de uma universidade pública. Metido a massagista, foi painho que em muitos momentos que me queixava de dores físicas, aliviou-as. Obrigado, meu pai!

À Cinha, a Plínio e a Felipe. Meu amor por vocês é gigante e incondicional. Obrigado por serem família.

Às minhas tias-mães, Lourdes (in memoriam), Lena e Dete, que exalam cuidado. Suas posturas discursam, deslocam e ensinam sobre mulheridades.

Ao amigo Rafael Amorim, confidente da vida, de anseios, de desejos e de sonhos. Sem sua amizade, teimosia e apoio para que pudesse mergulhar nos debates teóricos e políticos da deficiência, provavelmente, este trabalho não teria aflorado.

À amiga Mayara Cristina por segurar a minha mão e me acompanhar em percursos tão intensos que derrubaram os muros da universidade. Sua presença em minha vida me constituiu afetiva, social e intelectualmente. Obrigado por tentar me ensinar a diferença entre brega e forró, embora não tenha aprendido na prática.

Ao amigo Thiago Pereira, com quem dividi questionamentos da pesquisa e que de forma paciente trazia novos olhares sobre a pesquisa.

Às queridas Simone e Cybelle que são ouvidos, abraços e colo.

Aos amigos Abner, Rodrigo e Maynard pela companhia em momentos tão necessários de respiro e extravaso.

À Sandra e à Semiramis, por me ajudarem a lidar com minhas dores físicas e psicológicas.

À professora Marivete Gesser pelo acolhimento e generosidade desde o primeiro contato, que foram manifestados durante o exame de qualificação, quando se dispôs a dialogar COM meu texto e comigo (e não sobre a gente). Seus apontamentos foram imprescindíveis nesta pesquisa. Grato por me levar ao NED.

À Professora Lúcia Falcão Barbosa que com toda sua delicadeza nos presenteou com contribuições e questionamentos valiosos para o pensar crítico, estético e político do ensino de História neste trabalho.

Ao professor Humberto Miranda pela disponibilidade, pela leitura atenta e pelas valorosas contribuições durante a qualificação. Sua colaboração me fez amadurecer na pesquisa.

Ao NED, Núcleo de Estudos da Deficiência, que foi fonte de aprendizado para que eu me mantivesse resistente na pesquisa.

Às/aos queridas/os companheiras/os da turma 3 do ProfHistória/UFPE, com quem aprendi tanto. Em especial ao querido Gabriel Valença, que tanto fez por nossa turma. Obrigado!

Às professoras e aos professores do ProfHistória/UFPE, que deram aula de acolhimento, generosidade e de saberes que extrapolam os debates bibliográficos.

À Raqueline Lacortt e à Mônica Lemos, que em meio à pandemia, construíram pontes e conexões tão necessárias para realização desta pesquisa- narrativa.

À CAPES pela concessão de bolsa de estudos e por fomentar a pesquisa no nosso país.

Às amigas e aos amigos e às/aos companheiras/os de trabalho (escola e secretaria de educação) com quem tanto aprendo, divido alegrias, angústias, lutas e reflexões sobre vida e educação. Nosso convívio me constitui fortemente.

Às/aos estudantes que, nestes dez anos de magistério, vêm me ensinando sobre escuta, acolhimento e história. Sobre histórias e vida.

À Paloma Barbosa, ilustradora que admiro desde 2019, cujos desenhos já estavam nessa pesquisa desde a apresentação do projeto. Obrigado pela parceria, por dar forma e cor a HQ Núbia: “Meu nome não é especial!”.

À orientadora e amiga Juliana Alves de Andrade, que verbalizou que “Todos somos potentes” em uma das suas primeiras aulas. Fui afetado por aquelas palavras e por tantos outros gestos em que me destinou acolhimento, cuidado e carinho. Seu apoio foi fundamental para que eu pudesse atravessar e ser atravessado por esta pesquisa. Sua certeza de que chegaríamos até aqui sempre foi maior que a minha. Obrigado por compreender meu ritmo e por não me deixar para trás.

À vida, pelos encontros e experiências, por ter me permitido atravessar os piores momentos da pandemia da Covid-19 e por ter chegado aqui, meu muito obrigado.

Enfim, a todes, a todas e a todos, de perto ou de longe, por escreverem comigo e em mim esta pesquisa-história.

SAUDAÇÃO AOS ANTEPASSADOS DEFS

Saúdo a todos os meus antepassados não genéticos,
que foram largados à sorte
Que foram sacrificados
Que foram amaldiçoados por um Deus inexistente
Que foram enaltecidos em algum momento pífilo em alguma cultura
antiga
Que foram enfiados em porões
Que foram apagados
Que se tornaram inexistentes
Que tiveram seus corpos/seres usados para testes por pesquisas
maléficas
que se diziam científicas
Que foram sumariamente aniquilados
Que tiveram suas existências desumanizadas
Que foram desincorporados
Que foram transformados em objeto
Coisificados
Que foram trancafiados
Institucionalizados
Isolados
Proibidos
Que são, ATÉ HOJE, esquecidos até mesmo por aqueles que se
dizem marcados
em sociedade.
Que são constantemente alvo de ódio
Que são SINÔNIMO DE VERGONHA
Que são diariamente julgados por serem o que são
Que são diariamente desviados nas ruas
Que são exemplo daquilo que não se pode ser
Que são a mira de projetos políticos de destituição do direito à
existência
Do direito de ir e vir
Do direito à fala
Do direito à autonomia
Do direito ao conhecimento
Do direito ao trabalho
Do direito à criação
Do direito à convivência
Do direito!!!!
Minha mais absoluta gratidão a todos esses antepassados que
foram de uma forma
e de outra sacrificados.
Peço licença para continuar a luta de afirmar e confirmar a existência
de nossos
corpos que insistem em nomear como impossíveis.
E mais uma vez nos reafirmo Corpo Intruso
Invertendo os sentidos
Desrespeitando os limites, que nos são impostos
Rasgando as fronteiras
Revertendo os significados
Destabuzando nós/corpos

Causando fissuras para ruir o que chamam de "Normal"
Calando as Bocas maledicentes
Somos Torre de Babe
nos Reafirmamos Possíveis
nos Reafirmamos existentes
nos Reafirmamos VIVOS
nos Reafirmamos ativos
nos Reafirmamos no aqui e agora
nos Reafirmamos no amanhã, porque definitivamente o Futuro é
DEF! (LAPPONI, 2021)

"O que é mais político que o afeto?." (COSTA, 2020)

RESUMO

O alto percentual de estudantes com deficiência nos espaços escolares e os desdobramentos causados por essa presença, nos estimulam a pensar sobre corpos e narrativas produzidas sobre esses sujeitos na educação básica, mais notadamente nas aulas de História. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo apresentar as narrativas de educandas(os) com deficiência acerca de suas experiências de vida e sua relação com o espaço escolar. Para a realização deste estudo, tomamos por referência os Estudos da Deficiência, o Modelo Social da Deficiência, a Teoria Queer-Crip e os Estudos da Diferença. Assim, no primeiro momento, elaboramos um panorama sobre a produção relativa à educação inclusiva no Brasil e suas diferentes abordagens. Em seguida, buscamos entender qual o lugar da pessoa com deficiência nas produções acadêmicas (2009-2019), salientando os achados de pesquisas que tratam o Ensino de História. Num segundo momento, analisamos as narrativas acerca das experiências de estudantes com deficiência, usando a metodologia da História Oral, como forma de entender o lugar e as narrativas que as(os) estudantes com deficiência produzem de si, sobre as(os) outras(os) e sobre o espaço escolar. Como resultado da pesquisa, observamos que o campo do Ensino de História precisa ampliar os seus estudos e produção científica (pesquisa) no que diz respeito ao debate sobre deficiência e ensino-aprendizagem em História, pois os poucos estudos desenvolvidos se conectam às práticas discursivas que se alinham ao Paradigma da Integração e ao Modelo Médico da Deficiência, produzindo e/ou reproduzindo a marginalização e a invisibilidade das pessoas com deficiência; revelando-nos, assim, um perfil capacitista da pesquisa em Ensino de História. Ao mesmo tempo, analisando os relatos das(os) estudantes com deficiência nos foi permitido pensar que o ambiente escolar e as aulas de História não lhes proporcionam espaços para compartilhamento de suas narrativas; que os estigmas e preconceitos em torno dos seus corpos limitam seus acessos, sobretudo os interpessoais; que seus gostos e interesses, inclusive os escolares, estão pautados nos afetos. Por fim, propomos como produto pedagógico uma História em Quadrinho (HQ) intitulada: Núbia: “meu nome não é especial!”, a fim de visibilizar de forma positiva as narrativas de pessoas com deficiência, além de combater estigmas que permeiam seus corpos e vivências, numa perspectiva da Educação e Ensino de História Inclusivos e Anticapacitistas a partir dos saberes históricos escolares.

Palavras-chave: deficiência; educação inclusiva; educação anticapacitista; modelo social da deficiência; ensino de história; capacitismo.

ABSTRACT

The high percentage of students with disabilities in school spaces and the consequences caused by this presence, encourage us to think about bodies and narratives produced about these subjects in basic education, most notably in History classes. In this sense, this work aims to present the narratives of students with disabilities about their life experiences and their relationship with the school space. To carry out this study, we took as references the Disability Studies, Social Model of Disability, Queer-Crip Theory and Difference Studies. Thus, at first, we elaborated an overview of the production related to inclusive education in Brazil and its different approaches. Then, we seek to understand the place of the person with a disability in academic productions (2009-2019), highlighting the findings on research that deal with the Teaching of History. In a second moment, we analyze the narratives about the experiences of students with disabilities, using the methodology of Oral History, as a way of understanding the place and the narratives that students with disabilities produce about themselves, about others and about the school space. As a result of the research, we observed that the field of history teaching needs to expand its studies and scientific production (research) regarding the debate on disability and teaching/learning in History, as the few studies developed are connected to discursive practices that align with the Paradigm of Integration and the Medical Model of Disability, producing and/or reproducing the marginalization and invisibility of people with disabilities. Thus, revealing to us an ableist profile of research in history teaching. At the same time, analyzing the reports of students with disabilities, we were allowed to think that the school environment and history classes do not provide them with spaces to share their narratives; that the stigmas and prejudices around their bodies limit their access, especially interpersonal ones; as well as their tastes and interests, including the school ones, are guided by affections. Finally, we propose as a pedagogical product a HQ Comics, named: Núbia: “my name is not special!”, in order to make the narratives of people with disabilities visible in a positive way, in addition to combating stigmas that permeate their bodies and experiences, from a perspective of Inclusive and Anti-ableist Education and History Teaching based on historical school knowledge.

Keywords: disability; inclusive education; anti-ableist education; social model of disability; history teaching; ableism.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual de trabalhos por área de conhecimento	63
Gráfico 2 - Trabalhos que citam “educação inclusiva” e “modelo social da deficiência” na BDTD (2009- 2019)	64
Gráfico 3 - Trabalhos que efetivam o debate sobre “educação inclusiva” e “modelo social da deficiência” na BDTD (2009-2019)	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantidade de trabalhos que vinculam os descritores Deficiência, Educação Inclusiva, Modelo Social da deficiência e Ensino de História entre 2009- 2019	59
Quadro 2 - Tese e dissertações que vinculam os descritores da pesquisa ao Ensino de História entre 2009-2019	67
Quadro 3 - Caracterização da participante e dos participantes da pesquisa	84

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
HQs	Histórias em Quadrinhos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LEdI	Laboratório de Educação Inclusiva
NED	Núcleo de Estudos da Deficiência
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
TEA	Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO - MINHA NARRATIVA ENQUANTO EPISTEME	17
2	AS DEFICIÊNCIAS COMO UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA	33
2.1	ENTRE PARADIGMAS E MODELOS DA DEFICIÊNCIA	34
2.2	ESTUDOS DA DEFICIÊNCIA: MODELO SOCIAL E SEUS DESDOBRAMENTOS/ALEIJAMENTOS	40
2.3	EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E OS DISPOSITIVOS LEGAIS	46
3	DEFICIÊNCIA, MODELO SOCIAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ENSINO DE HISTÓRIA: O (NÃO) LUGAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA (2009-2019)	54
3.1	PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	57
3.2	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	58
3.3	LEVANTAMENTO DOS DESCRITORES PESQUISADOS QUANDO NÃO VINCULADOS AO “ENSINO DE HISTÓRIA”: ALGUNS APONTAMENTOS.....	61
3.3.1	Sobre “Deficiência” e “Educação inclusiva”	61
3.3.2	Sobre “deficiência” e “modelo social da deficiência”	62
3.3.3	Sobre a “educação inclusiva” e “modelo social da deficiência”	64
3.4	“FALAR COM OU FALAR SOBRE”: APANHADO E APONTAMENTOS DOS TRABALHOS QUE CONTINHAM OS DESCRITORES PESQUISADOS QUE SE VINCULAM AO “ENSINO DE HISTÓRIA”	65
4	“O QUE A DEFICIÊNCIA TEM A NOS FALAR?”: CAMINHOS, VOZES E NARRATIVAS DA DEFICIÊNCIA	78
4.1	COMPONDO, DECOMPONDO E RECOMPONDO PERCURSOS: METODOLOGIA E RASTEJOS DA PESQUISA	79
4.1.1	Entrevistas	82
4.1.2	Coleta de dados e análise dos conteúdos	83
4.1.3	Participantes da pesquisa	83
4.2	“QUE EU ME ORGANIZANDO POSSO DESORGANIZAR”: NARRATIVAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	90
4.2.1	“Começar a trabalhar e ajudar minha mãe dentro de casa”: Gostos,	

família e sonhos	91
4.2.2 “Eu não sei porque eles não pegam mais amizade comigo”: Escola, relações interpessoais e relação com os componentes curriculares.....	96
4.3 HISTÓRIA EM QUADRINHOS, ENSINO DE HISTÓRIA E NARRATIVAS DA DEFICIÊNCIA	107
4.3.1 Aleijando o ensino de História: HQ Núbia: “meu nome não é especial!”.....	113
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	132
APÊNDICE B - Dados Estudantis e Roteiro das Entrevistas com Estudantes com Deficiência	133
APÊNDICE C - HQ Núbia: “meu nome não é especial!”	135

1 INTRODUÇÃO - MINHA NARRATIVA ENQUANTO EPISTEME

Sala da junta médica. Duas médicas e um médico. Compõem a frieza do ambiente, a temperatura produzida pelo ar condicionado, o branco das paredes e a seriedade dos semblantes. Faz parte do rito da perícia, a apresentação de laudo, exames de imagem e uma série de documentos que tipificam a deficiência declarada. Das autoridades médicas vêm perguntas: qual o motivo da lesão? Quais os traumas físicos? quais os impedimentos são encontrados? Solicitaram que levantasse a camisa para observar as regiões do quadril e abdômen. Pediram para mostrar o pé. Retirado o calçado e suspensa a calça, procederam com a verificação. Por fim, pediram que ficasse de pé. Como das outras vezes, a observação foi realizada em silêncio. Finalizada a perícia, a verdade da deficiência só foi legitimada dias depois, através de uma ligação telefônica que comunicou a possibilidade de ingressar pelas cotas no curso de pós-graduação.

O texto acima descreve uma situação vivenciada por mim em 2018. O relato traz um procedimento, considerado habitual por muitas pessoas, mas que carrega consigo um ato de expropriação do corpo, da singularidade, dos processos de subjetivação, da verdade e da história pessoal. Com isso, queremos chamar a atenção para a necessidade de refletirmos o conceito de deficiência e Educação Inclusiva que circula nos espaços formativos (Educação Básica e Ensino Superior).

Nesse sentido, o presente trabalho inicia descrevendo o procedimento da perícia médica, que observa, analisa, contesta, comprova ou nega a legitimidade e a verdade sobre a deficiência de um corpo autodeclarado deficiente, para mostrar que precisamos contar outras/nossas histórias.

O modelo médico tipifica as pessoas com deficiência baseado no Código Internacional de Doenças - CID. Ao observar os ensinamentos de Foucault (1999, 2005), podemos apreender que a norma, a autoridade médico-científica e os instrumentos patologizantes do Estado, ao balizar as deficiências, produzem discursos que nos apontam o porquê, ainda na atualidade, de serem atribuídos às pessoas com deficiência estigmas de anormais, doentes e incapazes. Para Foucault (1996), o discurso é prática, é ação, mostra que a linguagem não só nomeia o mundo,

mas também o constrói. Foucault (2008) define prática discursiva como:

Conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 2008, p.133)

Na esteira dos ensinamentos do referido filósofo, pude refletir que a patologização atribuída à deficiência, reproduzida através de discursos e/ou práticas discursivas sociais e que, de modo estrutural e estruturante constituem o imaginário social, fizeram com que eu, por muito tempo, não desejasse ter minha identidade atrelada à deficiência. O desconhecimento, de minha parte, os tons de pejoratividade, normalmente atrelados à deficiência, e questões que surgiram quando meu corpo “normal” tornou-se “lesionado”, deixaram-me alheio ao reconhecimento político enquanto corpo deficiente.¹

Embora percebesse sequelas físicas deixadas no corpo após ter sido atropelado por um ônibus aos onze anos de idade, o fato de andar apoiado sobre as duas pernas e não ter nascido pessoa com deficiência, afastaram-me a possibilidade de pertencer a este grupo. Aos 24 anos, 13 anos após o atropelamento, tomei conhecimento da legalidade que regula a pessoa com deficiência (seja por identificação ou por autodeclaração).

No entanto, receber esse título e ocupar esse lugar em muitas ocasiões foi incômodo e constrangedor. Por não ter uma lesão aparente, comumente as pessoas questionam e/ou tecem comentários do tipo “mas você nem parece ‘deficiente’”, “onde está sua ‘deficiência’?”, “Moço, essa fila não é para o senhor, é ‘de prioridades’”. Essas falas, aliada a olhares, mantinham-me em constante julgamento, colocando-me na condição de usurpador de lugares e direitos.

Situações como essas são recorrentes em minha trajetória e me fazem pensar o quanto a mentalidade ocidental está mergulhada em padrões. Nesse contexto, a deficiência parece ser colocada sob o prisma de uma narrativa homogênea, a qual não concebe a existência de experiências plurais, diferentes e diversas das populações com deficiência.

¹ Compreende-se corpo deficiente, como defende Lopes (2019) ao citar Veena (2011) e Diniz (2003), como o lugar da experiência da pessoa com deficiência, que não diz respeito apenas “um instrumento para a participação social” (p.77), mas como espaço de prazer, da dor, emoções. A essa visão, acrescentam-se as palavras de Gesser, Moraes, Kempfer Böck (2020) ao tratar “corpo deficiente como território relacional, político e insurgente”(p. 83)

No âmbito da experiência da docência em História, advinda após ingresso no serviço público via cotas, pude perceber as condições adversas que alcançam a deficiência na escola pública, mesmo pautada nos preceitos legais da educação inclusiva.

Algumas dessas adversidades estão localizadas no entendimento das professoras(es) de que a aprendizagem da(o) estudante com necessidades educacionais especiais é responsabilidade da(o) intérprete, cuidadora/cuidador ou professora/professor da educação especial. Compreensão possivelmente advinda do grande silenciamento das questões da deficiência na escola; da ausência de diálogo nas formações inicial e continuada das professoras(es) sobre a deficiência.

A semana da pessoa com deficiência, na qual se realizam atividades que buscam forjar um cotidiano escolar inclusivo, objetivando comemorar datas, cujo o protagonismo das pessoas com deficiência não são evidenciados de forma plena, ao acontecer de forma pontual e acrítica no espaço escolar, parece-nos uma questão igualmente concebida na esfera da adversidade, uma vez que não anima a manutenção de práticas voltadas à deficiência.

Ademais no ambiente escolar, que reflete e (re)produz práticas discursivas sociais, já ouvi comentários e expressões pejorativas que se relacionam a características físicas/sensoriais/cognitivas das pessoas com deficiência. Tal pensamento pode ser exemplificado em: “Se os estudantes ‘normais’ não aprendem, quanto mais os ‘especiais’...”, “parece cego que não enxerga que aquela palavra é...”, “a gente sabe que os alunos ‘especiais’ vêm para escola só para socializar, serão aprovados automaticamente”, “tá surdo?! não ouviu que o professor pediu silêncio!”, “só sendo burro ou deficiente mental para não entender isso!”.

Essas práticas discursivas sobre deficiência podem provocar o silenciamento das pessoas com deficiência e/ou tornar suas narrativas estigmatizadas. O silenciamento dos livros, currículos e do próprio ensino potencializam tais problemáticas.

Observando tudo isso, sentia-me incomodado com essas práticas desenvolvidas no espaço escolar que se intitula inclusivo às deficiências. No entanto, por não dominar nenhum dos campos técnicos da Educação Especial, da Língua Brasileira de Sinais (Libras) ou do código Braille, sentia-me desencorajado e desautorizado a adentrar nos debates sobre a deficiência.

O desencorajamento foi revisto quando tive acesso aos estudos sobre *Lugar de fala*². Assim, ao compreender a autoridade que tenho como um corpo deficiente e perceber que são poucas as pessoas com deficiência em espaço de poder, comecei a conceber que ninguém melhor do que eu, que vive a experiência da deficiência, para falar desses atravessamentos que ocorrem no campo educacional e no ensino de História.

Dessa forma, as experiências aqui listadas e o fato de ser a primeira pessoa com deficiência a ingressar no programa de pós-graduação em ensino de História — Profhistória — núcleo UFPE — através das cotas, política de ação afirmativa que até então não existia para população com deficiência, é um marco. Fato que me encorajou a pensar e a assumir a deficiência de forma política no contexto acadêmico, fazendo-me assim dialogar, questionar e tensionar, em alguns momentos durante as disciplinas do curso, o porquê da omissão/silenciamento da História e do seu ensino frente às questões da deficiência.

Ademais, adentrar nessa temática e imergir na minha história, fez-me rememorar e analisar as experiências que me foram proporcionadas por ser um corpo deficiente. Esse processo, apesar de ser sensível, ao me remeter, às vezes, a espaço de dor e/ou indignação, permitiu-me refletir e ponderar sobre conflitos e dilemas que envolvem meu corpo e as questões das deficiências. Possibilitou-me, ainda, observar a potência das pessoas com deficiência em suas existências e produções.

Compreender o espaço que ocupo como sujeito com deficiência (enquanto filho, irmão, tio, professor, estudante, amigo), em toda essa estrutura de poder, provocou-me inquietações e coalizões as quais quero compartilhar e, de algum modo, tensionar/aleijar³, a forma insidiosa e capacitista que permeia as narrativas das pessoas com deficiência.

Portanto, o objetivo geral deste estudo foi ouvir estudantes com deficiência e observar suas narrativas sobre suas experiências de vida e sua relação com o espaço

² Diz respeito à posição social ocupada por grupos de pessoas na estrutura social. Ou seja, as pessoas e suas populações serão autorizadas ou negadas a acessar espaços na sociedade a depender do seu lugar social (Ribeiro, 2017). É o ponto/prisma para se pensar a sociedade (Collins, 2016). Relaciona-se à autoridade que uma pessoa, pertencente a grupos de minorias, tem ao falar sobre sua realidade e experiência social.

³Aleijar nesse contexto, bem como o “aleijando”, fazendo menção ao título desta dissertação: “Aleijando o ensino de história: narrativas de estudantes com deficiência”, se refere à ação e ao processo, baseado na teoria *crip*, que perspectiva “deformar”, “entronchar”, “desmantelar”, rachar e/ou causar fissuras no pensamento e nas narrativas normativas do ensino da História, a fim de as descolonizar.

escolar. Os objetivos específicos foram: debater paradigmas e modelos de deficiência a partir dos discursos e narrativas que moldaram a História da humanidade ocidental; analisar os debates e narrativas que o ensino de História vem promovendo em trabalhos acadêmicos dispostos na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações entre os anos de 2009 e 2019; compreender as narrativas que estudantes com deficiência produzem de si, dos outros e da escola; propor a HQ *Nubia: “Meu nome não é especial!”* como narrativa didática baseada na educação e ensino de História inclusivos e anticapacitistas.

Dessa forma a referida pesquisa dar-se-á com base nos Estudos da Deficiência (*Disability Studies*) e na sua relação com o ensino de História. Estudos da Deficiência é o campo acadêmico que emergiu por meio do Modelo Social da Deficiência (OLIVER, 1983; DINIZ, 2007) que aliada aos estudos feministas (DINIZ, 2003), Teoria *Queer* (BUTLER, 2003; LOURO, 2001, 2004), Teoria *Crip* (McRUER, 2006) e os Estudos da Diferença (MANTOAN, 2013; SILVA, 2010) reconhece a deficiência enquanto uma experiência de opressão, que ocorre por meio das barreiras impostas pela sociedade, que é pouco sensível e adaptada aos corpos com lesão refletindo a Estrutura Capacitista (CAMPBELL, 2001; DIAS, 2013; MELLO, 2016; GESSER, 2020).

Como abordagem metodológica nos aproximamos das propostas da História Oral (ALBERTI, 2004; 2005), com foco na História Oral Temática (MEIHY, 2002), a partir de um roteiro semiestruturado de entrevista. Como estratégia realizamos análise de conteúdo (BARDIN, 2004) a fim de compreender as narrativas que estudantes com deficiência produzem de si, dos outros e do espaço escolar.

O cenário do estudo de campo foi Ipojuca, cidade localizada na região Metropolitana do Recife, Pernambuco. De acordo com dados do IBGE (2010), no último censo, a população da cidade era de 80.637 (projetada para 99.101 em 2021⁴). Em 2021, segundo informações concedidas pela Secretaria de Educação, a rede matriculou 21.013 estudantes, do total 608 vagas foram ocupadas por estudantes com deficiência, em 2019 a rede reunia 237 discentes com deficiência. Esse aumento do público da educação especial foi o que nos fez eleger essa rede de ensino para a nossa pesquisa. Em 2021, a Rede Municipal de Ensino do Ipojuca contou com 63

⁴ <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/ipojuca/panorama>

unidades escolares, divididas entre escolas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, cujas modalidades de ensino incluíam Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo. A pesquisa foi desenvolvida numa escola de Anos Finais do Ensino Fundamental.

No que tange à estrutura da dissertação, o texto se apresenta da seguinte forma: No primeiro capítulo, são apresentadas algumas experiências, pessoais e profissionais, relacionadas à narrativa de vida do autor, bem como questionamentos e conceitos para a tessitura desta pesquisa. No segundo capítulo, são apresentadas as discussões teóricas que envolvem paradigmas, modelos e dispositivos legais referentes às questões da deficiência. No terceiro capítulo, serão demonstradas algumas reflexões e os resultados da revisão bibliográfica realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) entre os anos 2009 e 2019 acerca da relação dos descritores: “deficiência”, “educação inclusiva”, “modelo social da deficiência” e “ensino de história”. Salientamos que as poucas pesquisas no campo do ensino de História objetificam e invisibilizam os sujeitos com deficiência. O quarto capítulo aponta os caminhos metodológicos da pesquisa de campo. Nele são expostas as narrativas e as análises das escutas realizadas com 6 estudantes com deficiência no espaço escolar. Além de apresentar um breve debate sobre história em quadrinho, ensino de História e deficiência, o referido capítulo mostra ainda o produto pedagógico, uma narrativa no formato de História em Quadrinhos (HQ), voltada a estudantes para a promoção do debate inclusivo e anticapacitista na escola e no ensino de História. Por fim, serão expostas algumas considerações sobre a pesquisa aqui realizada.

Dito isso, apresentamos na sequência, de forma introdutória, alguns contextos e conceitos teóricos que permitem aproximações e diálogos entre a deficiência, nas perspectivas do modelo social e educação inclusiva, e o ensino de História, os quais apontam algumas barreiras⁵ e ausências de narrativas outras/nossas da deficiência.

Nessa direção, ao observarmos o último censo realizado em 2010, vimos que,

⁵ Utiliza-se o termo barreiras para designar toda a problemática e a questão problema que circunda a questão da deficiência neste trabalho. Toma-se como referência o que diz a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei Nº 13.146/2015, sobre barreiras. “barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros”.

segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o perfil nacional da pessoa com deficiência somava uma população de 45.606.048 pessoas (23,9% da população nacional).

Com base nesse censo, Gonçalves, Meleti, Santos (2015) reuniram e analisaram informações sobre o nível de instrução da pessoa com deficiência no Brasil. Os dados revelam que a partir dos 15 anos existe uma alta proporção (44,9%) de estudantes com deficiência sem instrução ou que não concluíram o ensino fundamental. A taxa de analfabetismo das pessoas com deficiência com 10 anos ou mais varia consoante ao tipo de deficiência, a saber: 13,5% com deficiência visual, 21,2% com deficiência auditiva, 30,2% com deficiência física e 45,6% das pessoas com deficiência mental. Além disso, 52,5% do analfabetismo das pessoas com deficiência intelectual ocorre na faixa etária de 10 a 14 anos.

Gonçalves, Meleti, Santos (2015) lembram que o alto índice de analfabetismo é responsável pela manutenção e alargamento das desigualdades sociais, refletidas nas altas taxas de desemprego e renda do grupo com menor taxa de alfabetização composto pelas pessoas com deficiência intelectual. O estudo apresenta como possíveis realidades que atravessam e reforçam as desigualdades sociais e educacionais a cobertura insuficiente da rede pública e a precarização histórica do ensino dado às/aos educandas(os) com deficiência, através de políticas segregadoras. Diniz (2003) acrescenta ainda que as desigualdades ocorrem pela presença das barreiras e da falta de adaptações sociais aos corpos com lesão:

A explicação para o baixo nível educacional ou para o desemprego de um deficiente não deveria ser buscada nas restrições provocadas pela lesão, mas nas barreiras sociais que limitam a expressão de suas capacidades (DINIZ, 2003, p. 2)

Mendes (2006) informa que, até os anos 70 do século XX, estimulava-se a prática de políticas integradoras. Estas compreendem que o ensino destinado às/aos educandas(os) com deficiência teria melhor atendimento.

Até a década de 1970, as provisões educacionais eram voltadas para crianças e jovens que sempre haviam sido impedidos de acessar a escola comum, ou para aqueles que até conseguiam ingressar, mas que passaram a ser encaminhados para classes especiais por não avançarem no processo educacional. A segregação era baseada na crença de que eles seriam mais bem atendidos em suas necessidades

educacionais se ensinados em ambientes separados. (MENDES, 2006, p. 387-388)

Atualmente a educação das pessoas com deficiência no espaço da escola se impõe por meio de dispositivos legais e preceitos inclusivos, os quais defendem a educação para todos e a inserção das(os) educandas(os) com deficiência no ensino regular (CF 1988; LDB 9394/96).

Essa perspectiva da inclusão se apoia no Modelo Social da Deficiência que argumenta que as desvantagens vivenciadas pelas pessoas com deficiência são geradas pelas barreiras impostas pela sociedade, esta mostrando-se pouco capaz e disposta a se adaptar à diversidade e às necessidades da população (DINIZ, 2007). Tal paradigma é materializado nas narrativas oficiais (circulares, ofícios, resoluções e orientações curriculares). No entanto, essas iniciativas, pouco ou quase nada, revelam a trajetória dos sujeitos históricos com deficiência.

Assim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018) ⁶ aliada a outros documentos que constituem os fundamentos legais da educação brasileira — Constituição Federal (CF/1988)⁷, a Lei de Diretrizes de Base (LDB/9394/96)⁸ e o Plano Nacional de Educação (PNE/2014)⁹ — sinaliza que é responsabilidade do Estado garantir acesso irrestrito das pessoas com deficiência no espaço da escola regular, bem como problematizar a discriminação e promover discussões que fomentem o respeito à diversidade e à pluralidade de todas as pessoas.

Embora as últimas décadas tenham produzido dispositivos legais que desencadearam políticas educacionais e públicas a fim de inserir e garantir a permanência das pessoas com deficiência no ensino regular na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008), percebemos na prática a omissão dos currículos, a ausência de conteúdos específicos e de práticas pedagógicas que coloquem a pessoa com

⁶ Competência geral da BNCC, 2018: “6- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade”.

⁷ “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”.

⁸ LDB 9394/96 em seu 3º artigo: “- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância”.

⁹ O PNE/2014 tem como diretriz: “X - Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”.

deficiência e seu protagonismo no cerne das pesquisas e debates educacionais. Tal atitude na concepção de Sartoretto (2013) revela falta de respeito às diferenças, às pessoas com deficiências e aos pressupostos inclusivos, por não conseguir garantir o acesso, a permanência e, sobretudo, as aprendizagens das(os) educandas(os) com deficiência.

A inclusão só é possível, lá onde houver respeito à diferença e, conseqüentemente, a adoção de práticas pedagógicas que permitam às pessoas com deficiências aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que são capazes de produzir, segundo seu ritmo e na medida de suas possibilidades. Qualquer procedimento, pedagógico ou legal, que não tenha como pressuposto o respeito à diferença e a valorização de todas as possibilidades da pessoa com deficiência, não é inclusão. (SARTORETTO, 2013, p.77- 78)

Dessa forma o panorama até aqui exposto quanto ao percentual de pessoas com deficiência no Brasil, aos altos índices de analfabetismo e desigualdades, às determinações legais inclusivas e suas incongruências na prática, convida-nos a problematizar a deficiência na perspectiva histórica/educacional, em seus processos de construção/desconstrução das realidades e das identificações enquanto sujeitos históricos com deficiências, múltiplos e potentes.

Considerando, ainda, a importância de se pensar, debater e produzir outras/nossas narrativas e olhares sobre a deficiência, reafirmamos que a nossa pretensão com este trabalho é pesquisar quais narrativas estudantes com deficiência produzem no espaço escolar.

A História, por sua vez, enquanto trajetória, acúmulo de fatos e experiências que aconteceram em nossa sociedade até o momento presente, está povoada de diversas narrativas da deficiência. Assim, poderíamos dizer que, enquanto sociedade, temos variadas fontes de conhecimento que narram a deficiência. No entanto, o ensino de História, enquanto área de conhecimento e campo educativo, em que se propõe a formação de sujeitos através de narrativas, pouco apresenta histórias da deficiência, restando à sociedade concepções únicas e estigmatizadas acerca da deficiência.

Tal concepção pode se apoiar nas ideias de Lobo (2015) que categoriza os sujeitos infames, os aleijados, os inválidos, os incapazes, os deformados e demais sujeitos compreendidos como sem relevância pela sociedade. Os referidos infames são colocados em espaços de invisibilização e subalternidade pela História.

Existências infames: sem notoriedade, obscuras como milhões de outras que desapareceram e desaparecerão no tempo sem deixar rastro, nenhuma nota de fama, nenhum feito de glória, nenhuma marca de nascimento, apenas o infortúnio de vidas cinzentas para a história e que se desvanecem nos registros porque ninguém as considera relevantes para serem trazidas à luz. Nunca tiveram importância nos acontecimentos históricos, nunca nenhuma transformação perpetrou-se por sua colaboração direta. Apenas algumas vidas em meio a uma multidão de outras, igualmente infelizes, sem nenhum valor. Porém, sua desventura, sua vilania, suas paixões alvos ou não da violência instituída, sua obstinação e sua resistência encontraram em algum momento quem as vigiasse, quem as punisse, quem lhes ouvisse os gritos de horror, as canções de lamento ou as manifestações de alegria. (LOBO, 2015, p.13)

Nesse sentido, as discussões acerca da deficiência no ensino de História se apresentam imprescindíveis uma vez que as narrativas das pessoas com deficiência e/ou em prol da deficiência estão em disputa. Atualmente, as áreas mais progressistas, como os Estudos da Deficiência, estão debatendo a fim de suspender, repensar, exterminar narrativas pejorativas, preconceituosas e capacitistas que compõem o senso comum sobre a deficiência.

Outrossim, as discussões acerca da deficiência no ensino de História, como apresentadas anteriormente de modo particular, colocam-se como urgentes. Em primeiro lugar, pela ausência do debate e, em segundo, por eu ser uma pessoa com deficiência e professor de História que observa a forma estigmatizada que os profissionais da educação, a comunidade escolar e grande parte da sociedade leem as pessoas com deficiência — esta figura em nossa sociedade, como sinal da anormalidade, do desvio, do corpo fora do padrão e da diferença (SKLIAR, 1999; MANTOAN, 2013).

Aos corpos diferentes, como aponta Mantoan (2013), cabem rótulos e estereótipos que se relacionam diretamente com o preconceito e com a discriminação, provenientes de uma sociedade que se distancia das reflexões, dos debates e das experiências concernentes às questões da deficiência.

Ao longo da história, as pessoas “diferentes” têm sido aprisionadas em rótulos ideologicamente engendrados e repassados pela sociedade e cultura, arcando com um ônus que lhes vem custando caro. Entre elas estão incluídas as pessoas com deficiência, cujos traços têm delineado significações que vão sendo concebidas segundo os sentidos que lhes são atribuídos ante cada olhar. (MANTOAN, 2013, p. 46)

A autora promove esse debate no âmbito da educação. Buscando outros

estudos que pudessem balizar este trabalho, foram realizadas pesquisas incipientes sobre “educação especial” e “educação inclusiva” na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Na ocasião, foi observado preliminarmente que os estudos apresentam a deficiência como: um problema, um desafio e/ou com pouco protagonismo das pessoas com deficiência.

Numa pesquisa mais aprofundada, que será apresentada no terceiro capítulo deste trabalho, realizada na mesma plataforma acadêmica e utilizando dessa vez as palavras/expressões “deficiência”, “educação inclusiva”, “modelo social da deficiência”, “ensino de História” foram observados que pouquíssimos estudos dão relevância ao protagonismo da pessoa com deficiência e/ou o promovem em suas discussões acadêmicas. Quando da intersecção dessas palavras/expressões, constatamos que não foram encontrados trabalhos na BDTD sobre ou que trouxessem o debate do “ensino de História” e do “modelo social da deficiência”, que figura como mote dos *Estudos da Deficiência* e que é uma das bases científicas para a construção de uma política e, conseqüentemente, de uma educação inclusiva.

Essa pouca produção científica revela um ensino de História ainda alheio às questões da deficiência e passa a ser um possível motivo do silenciamento da deficiência no ensino de História. Reforçando a questão, a formação das professoras(es) e o currículo escolar da educação básica também não adentram no debate.

Ademais, acreditamos existir um hiato entre a legislação vigente e os conteúdos/habilidades vivenciados no ensino-aprendizagem em História, pois estes permanecem pouco destinados/instrumentalizados a historicizar narrativas de grupos de minorias, sobretudo as das pessoas com deficiência. Ao considerar que o ensino-aprendizagem de História tem como origem as formações universitárias, podemos perspectivar que estas não recebem instrumentos e subsídios para trabalhar/fomentar os debates das populações de minoria e/ou que permanecem concebidas por mentalidades, paradigmas e discursos hegemônicos e normativos.

Entendemos também que a educação e as aulas de História até recebem e, em certa medida, buscam atender as pessoas com deficiência no contexto escolar. Contudo, nos espaços educacionais, pouco se reflete e se problematizam concepções, debates e implicações que circundam a deficiência no âmbito educacional além de se negligenciar o protagonismo das pessoas com deficiência,

colocando-as no espaço da objetificação (que não pensa e/ou fala); da matéria que vai ser exclusivamente analisada pelos acadêmicos corponormativos. Assim, a educação através de práticas ditas inclusivas, não problematiza a visão objetificadora, utilitarista, de capacidade e produtividade contidas em suas práticas.

A deficiência em sua trajetória histórica possui lutas sociais, personalidades que refletem concepções sobre a deficiência traduzidas em estudos e/ou dispositivos legais. Essa historicização não encontra espaço no ensino-aprendizagem de História em nenhum dos níveis da educação brasileira. A carência de estudos sobre a deficiência pela História é apontada por Débora Diniz (2007) em *O Que é Deficiência?*

Mas ainda conhecemos pouco sobre a diversidade de estilos de vida dos deficientes. Oliver defendia a urgência de estudos históricos e antropológicos sobre os deficientes em diferentes tempos e culturas, pois esses seriam relatos capazes de provocar a tese naturalista da deficiência como um desvio do normal. No entanto, mesmo depois de quase trinta anos de modelo social, poucos são os cientistas sociais que se dedicam ao tema da deficiência. (DINIZ, 2007, p.72)

Chimamanda Ngozi Adichie problematizou a visão estereotipada e incompleta que o Ocidente tem da Nigéria, em *O Perigo de uma História Única*. Para a autora, “a história única cria estereótipos, e o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (ADICHIE, 2019, p. 26). Nesse sentido, a nigeriana defende a produção de várias histórias a fim de promover outros olhares, sobre a África e os Africanos “as histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espolar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar” (ADICHIE, 2019, p. 32).

Na mesma direção do argumento de Adichie (2019), acreditamos que as concepções que há décadas e/ou séculos são reproduzidas sobre a deficiência tornam-se um legado histórico, o que poderíamos analogamente nomear de uma história única da deficiência. Outro dado relevante a ser apontado que envolve ensino e pessoas com deficiência é que, na contramão do movimento mundial que segue o Paradigma da Inclusão, no atual contexto político e social do Brasil, medidas vêm sendo criadas a fim de ampliar o desmonte e a precarização das políticas públicas sociais e educacionais.

O Decreto nº 10.502/2020, que discorre sobre a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE): Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da

Vida, do governo Bolsonaro, não dialoga com os princípios inclusivos fixados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – (PNEEPEI), de 2008, com o Decreto nº 6.949/09, que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, com o Decreto nº 7611/11, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e com a Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146/2015.

O Decreto 10.502/2020, conhecido como "Decreto da Exclusão", em razão da pressão e mobilização social e do Movimento Político de Pessoas com Deficiência, atualmente está suspenso, mas não foi revogado. Ele representa um retrocesso ao tratar sobre a educação especial. De acordo com o Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino e Diferença - Laped - (2020), baseado no Censo Escolar de 2019, nos últimos 12 anos a taxa de matrícula de estudantes com deficiência em salas comuns foi aumentada em 87%. Tal dispositivo apresenta conteúdo sob o paradigma integrador e segregacionista, além de visar atender o projeto de privatização da educação e investir em assistencialismo e caridade.

Faz-se urgente, nessa realidade, trabalhar e/ou produzir outras/nossas narrativas sobre a deficiência, de modo a combater, a suspender, a repensar e/ou a exterminar as representações estereotipadas que foram produzidas no espaço- tempo acerca das deficiências, que se apresentam por meio do capacitismo e de barreiras, em especial às atitudinais¹⁰, a essas populações.

Dentre as discussões teóricas, ressaltamos que o capacitismo se pauta na lógica de capacidade e de padronização corporal que não se encontrariam nos corpos deficientes. O pensamento gerado pela estrutura capacitista se revela no preconceito, na discriminação e na opressão reservados às pessoas com deficiência, compreendidas como inferiores e menos capazes (CAMPBELL, 2001; DIAS, 2013; MELLO, 2016).

Capacitismo é a concepção presente no social que lê as pessoas com deficiência como não iguais, menos aptas ou não capazes para gerir a próprias vidas, e segundo Campbell (2001, 44), capacitismo (ableism), define-se como: "uma rede de crenças, processos e práticas que produz um tipo particular de compreensão de si e do corpo (padrão corporal), projetando um padrão típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente

¹⁰ "Barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas" Lei 13.146/2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

humano. A deficiência para o capacitista é um estado diminuído do ser humano". (DIAS, 2013, p.2)

Para Adriana Dias (2013), os elementos estruturantes do capacitismo se engendram à história eugênica das pessoas com deficiência, às consequências da normatização e desejo pela normalização dos corpos e aos recentes discursos de exemplo e superação forjados pelo neoliberalismo no campo do trabalho concernentes às pessoas com deficiência. A autora entende que:

O capacitismo é profundamente subliminar e embutido dentro da produção simbólica social. Faz parte de uma 'grande narrativa', uma concepção universalizada e sistematizada de opressão sobre o conceito da deficiência. (DIAS, 2013, p.2, grifos da autora)

O capacitismo, enquanto opressão sentida pelas pessoas com deficiência, relaciona-se à ideia de abjeção¹¹ de Judith Butler (2003), que diz respeito à hierarquização dos corpos e da importância que os corpos padrões têm em detrimento dos demais. Nessa perspectiva, para Anahí Guedes de Mello (2016) o capacitismo se manifesta nos preconceitos destinados aos corpos com deficiência a partir de padrões corponormativos, ao considerá-los como incapazes e inaptos às atividades cotidianas, como o trabalho, a gestão da vida pessoal, a tomada de decisões e as relações interpessoais de amor e desejo. Mello (2016) informa que o capacitismo opera na vida de pessoas com deficiência de forma análoga ao que ocorre com outros grupos de minorias, como o sexismo e o racismo, que são dirigidos às mulheres e as pessoas negras, respectivamente.

No caso do capacitismo, ele alude a uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade. É uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo e ser desejada, de ter relações sexuais etc.), aproximando as demandas dos movimentos de pessoas com deficiência a outras discriminações sociais, como o sexismo, o racismo e a homofobia. Essa postura advém de um julgamento moral que associa a capacidade unicamente à funcionalidade de estruturas corporais e se mobiliza para avaliar o que as pessoas com deficiência são capazes de ser e fazer. (MELLO, 2016, p.3272)

¹¹ Em entrevista, Butler diz que abjeção "Relaciona-se a todo tipo de corpos cujas vidas não são consideradas 'vidas' e cuja materialidade é entendida como não importante" (PRINS & MEIJER, 2002, p. 161).

Assim, as noções de abjeção e capacitismo submetem as pessoas com deficiência a espaços de marginalização, processos de invisibilidade, exclusão (MELLO & NUERNBERG, 2012) e homogeneização dos sujeitos.

No Brasil, como nos mostram Dias (2013) e Mello (2016), o conceito de capacitismo é recente. No entanto, enquanto opressão e violência às pessoas com deficiência, é bem antigo. Suas práticas estão impregnadas na estrutura e imaginário social, o que faz com que seja frequentemente manifestado nas mentes e comportamentos humanos.

Tomando por base os ensinamentos de Mello (2016), que informa que as matizes do capacitismo são os padrões e hierarquização corporal, podemos pensar que a discriminação capacitista também é fruto do capitalismo, uma vez que este valoriza as pessoas de acordo com sua capacidade de produção. O capitalismo percebe o corpo normativo (sem deficiência) como corpo capaz de produzir, enquanto o corpo deficiente seria o incapaz.

No entanto, há exceções. Percebemos que o sistema capitalista acolhe os corpos deficientes que, mesmo diante dos impedimentos, conseguem “superar” as barreiras impostas e produzir. Esses passam a ser vistos como os que “mesmo com deficiência, conseguiram”¹², fontes de inspiração, cidadãos e dignos de direitos. Aos que não atenderam às expectativas de produção, sua vida/existência não tem valor, de forma que seus interesses e direitos tendem a ser negados, cabendo-lhes depender da caridade e/ou do assistencialismo.

O capitalismo também formata o campo educacional (FRIGOTTO, 2010). O Estado que inicialmente excluía indiscriminadamente as pessoas com deficiência, após reivindicações sociais passa a absorvê-las e incluí-las, mas o faz pautando-se em compromissos capitalistas, traduzidos em políticas neoliberais. Para estas, independentemente da condição corporal, o importante é que as(os) estudantes com necessidades educacionais especiais passem pela escola para servir ao sistema e produzir (CARVALHO & TURECK, 2014). Quando da impossibilidade de uma educação para produção, inclui-se a fim de promover uma educação para o consumo.

O capitalismo também firmou a importância do homem enquanto ser produtivo, capaz de trabalhar, gerar mais-valia e consumir. O corpo valorizado é o corpo capaz de se situar dentro deste circuito (...). Há uma

¹² Frase capacitista utilizada para exaltar a capacidade individual da pessoa com deficiência em lidar com as adversidades sociais, imputando-lhe o título de exemplo e/ou herói.

relação entre o desenvolvimento das ciências médicas no campo da deficiência e o avanço do sistema econômico capitalista impulsionado pela revolução industrial. Participar do mercado exige indivíduos ativos, aptos para o trabalho produtivo. A concepção de deficiência, dentro da racionalidade médica prevalecente neste momento histórico, acabou construindo associações entre desemprego, baixa escolaridade e segregação causadas pela inabilidade do corpo com impedimentos para o trabalho produtivo. (BISOL, PEGORINI, VALENTINI, 2017, p.90-91)

Dessa forma, a educação, nos atuais moldes inclusivos, é uma ferramenta ideológica que opera na produção de estigmas, opressões e capacitismo. Por tudo isso, é mister colocar as pessoas com deficiência no centro do debate e promover narrativas anticapacitistas.

Nesse sentido, fomos estimulados a perceber e emergir narrativas de estudantes com deficiência como possíveis no âmbito educacional. Narrativas essas que, não estando nos livros e/ou nos conteúdos destinados ao corpo discente, surgem no âmbito escolar e passam a fazer parte da história viva da escola.

2 AS DEFICIÊNCIAS COMO UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

Você, talvez, não se dê conta, mas você é bípede. Sim, se você não possui nenhuma deficiência e é parte da categoria de pessoas construídas dentro de padrões normativos de corpo que consideram as experiências da deficiência como patologia; se nos olha com sentimento de pena, compaixão, coitadinho; se considera a pessoa com deficiência improdutiva, inferior, incapaz, menos bela; se considera a deficiência como se fosse uma experiência única que se repete da mesma maneira para todas as pessoas e desconsidera a grande diversidade das deficiências e suas especificidades, você é bípede. Se pensa que somos ora heróis, super homens, exemplos de superação, ora subumanos, sem valor e sem lugar; Se a sua inclusão quiser nos colocar nos cercadinhos específicos que mais excluem, sim, você é bípede. Se entende que o corpo sem deficiência é a única possibilidade de normalidade, sem dúvida, você é bípede. (Edu O. Carta aos bípedes #5).

Este breve estudo, longe de se pretender conclusivo, percebe, de antemão, o pensar a deficiência. Esta pesquisa está assentada em produções acadêmicas elaboradas na sociedade ocidental, especificamente estudos europeus e/ou norte-americanos. Atualmente estudos brasileiros também vêm produzindo perspectivas sul-americanas sobre os Estudos da Deficiência.

As sociedades em seus diferentes contextos, balizadas pelas narrativas oficiais da História, produziram discursos estigmatizantes acerca da deficiência, colocando-a no espaço da incapacidade, da pena, da caridade, do castigo, da doença e da tutela (MAZZOTTA,1999).

As pessoas com deficiência, enquanto integrantes de uma população que apresenta características de natureza física, mental, intelectual e/ou sensoriais diversas (LBI, 2015), não existiram desde sempre. Logo, não existe uma história da deficiência. O que se tem são práticas discursivas e registros acerca de pessoas cegas, coxas e surdas nas narrativas localizadas em seus tempos. A deficiência enquanto categoria surge no século XX, configurando-se como um produto, um dispositivo e/ou uma invenção. A “deficiência”, como se denomina nos dias atuais, é criada – a partir das estâncias de poder (Igreja, Ciência, Estado) tidas como legítimas

para designar quem é ou não “deficiente” – e cria realidades a partir de determinados espaços e tempos, históricos, sociológicos e políticos (BAMPI, GUILHEM, ALVES, 2010; FOUCAULT, 1999; SKLIAR, 1999).

Indivíduos com alterações físicas, sensoriais e cognitivas, formando juntos uma categoria denominada deficientes, é uma ideia contemporânea. Historicamente, a classificação era realizada de acordo com as alterações físicas ou mentais das pessoas. Elas eram descritas como aleijadas, surdas, cegas e loucas. O conceito deficiência foi cunhado na primeira metade do século XX para caracterizar, coletivamente, esses indivíduos. (BAMPI, GUILHEM, ALVES, 2010, p.3)

Neste capítulo, apresentar-se-á um breve panorama acerca dos paradigmas e modelos da deficiência, balizados nos discursos e narrativas forjadas pela história da humanidade ocidental. Em seguida, será explicitado o Modelo Social e seus desdobramentos/aleijamentos nas discussões dos Estudos da Deficiência. Por fim, serão mostrados os dispositivos legais que forjam o paradigma da inclusão na educação brasileira.

2.1 ENTRE PARADIGMAS E MODELOS DA DEFICIÊNCIA

Para Thomas Kuhn (1998), filósofo estadunidense da contemporaneidade, paradigma representa um conjunto de crenças compartilhadas pela comunidade científica que se relacionam a referenciais teóricos que visam caracterizar e padronizar fenômenos em um determinado momento. Assim, nas palavras do autor, paradigmas devem ser compreendidos enquanto “realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 1998, p.13). Kuhn (1998) também defende que quando o paradigma muda, o mundo e suas ideias também mudam.

[...] quando mudam os paradigmas, muda com eles o próprio mundo. Guiados por um novo paradigma, os cientistas adotam novos instrumentos e orientam seu olhar em novas direções. E o que é ainda mais importante: durante as revoluções, os cientistas veem coisas novas e diferentes quando, empregando instrumentos familiares, olham para os mesmos pontos já examinados anteriormente (KUHN, 1998, p.145)

Em relação ao conceito de modelo, Japiassu e Marcondes (2008) o conceituam, no Dicionário Básico de Filosofia, como uma forma ideal, que tem a função de criar outros como ele. Para esses autores, o modelo teórico é baseado em uma estrutura hipotética de teorias e explicações usadas para analisar ou esclarecer uma realidade específica.

Bárbara Andrada (2013) lembrou que para George Engel, o papel do modelo era explicar uma dada realidade e fornecer soluções para ela. Engel (1977 apud ANDRADA, 2013), segundo a autora, entende que o modelo é um sistema de crenças derivado da cultura e fortemente influenciado por seus valores, podendo explicar fenômenos naturais e dar sentido a coisas misteriosas ou perturbadoras.

Na perspectiva da deficiência, Andrada (2013) discorre sobre os modelos teóricos desse estudo, afirmando que a classificação dada pelos modelos da deficiência reverberam processos ligados aos fenômenos da normalização, identificação e subjetivação das deficiências.

Os modelos teóricos da deficiência – enquanto paradigmas narrativos para a condição – estão na base destes processos classificatórios, os quais engendram desde práticas de normalização da deficiência à construção de identidades e processos de subjetivação. Assim, o modo pelo qual a deficiência é descrita e classificada configura um determinado arranjo de poder, selando, simultaneamente, um tipo específico de destino para as pessoas com deficiência. (ANDRADA, 2013, p.1)

Dessa forma, vemos a forte aproximação entre paradigmas e modelos ao buscarem capturar na sociedade, elementos, narrativas e discursos que caracterizam determinados fenômenos, os quais estão submetidos aos arranjos de poder que buscam determinar as trajetórias das deficiências.

Ao se observar os paradigmas e modelos que se aproximam do debate da deficiência, Mazzotta (1999) afirma que ao longo da história a questão das pessoas com deficiência passou por períodos de marginalização, de assistencialismo, de reabilitação e de integração social. Na mesma direção, Romeu Kazumi Sassaki (2012) informa que a trajetória da pessoa com deficiência pode ser dividida em períodos históricos, descritos por quatro principais paradigmas: Exclusão (Rejeição Social), Institucionalização (Segregação), Integração (Modelo Médico da Deficiência) e Inclusão (Modelo Social da Deficiência).

Salientamos, assim como defende Lúgia Assumpção Amaral (1995), que essas perspectivas e visões acerca da deficiência não estão congeladas em um único

período de tempo. Compreendemos que essas realidades se entrecruzaram ao longo dos tempos e podem ser observadas também na atualidade, em maior ou menor grau.

De toda forma, para que se conheça didaticamente as narrativas do que nos dias de hoje chamamos deficiência será apresentada a divisão dos paradigmas proposta por Sasaki (2012).

Seguindo o raciocínio do autor Sasaki (2012), o primeiro paradigma compreende a noção de exclusão, que perdurou da Antiguidade até o século XIX. Nesse período, foi estabelecido o modelo da rejeição social, segundo o qual eram abandonadas as pessoas que se diferenciavam de um padrão de corpo útil, guerreiro e normal. Este paradigma forjou a pejoratividade da pessoa com deficiência e a determina como inválida e inútil.

Lutiana Nacur Lorentz(2006) elucida que:

Na Antiguidade Clássica, os filósofos Platão e Aristóteles adotavam posturas de exclusão em relação às pessoas com deficiência, baseadas em dois fundamentos, o primeiro seria a salvaguarda das necessidades das cidades, da organização das polis, o segundo decorria do estigma de que as pessoas com deficiência carregavam a malquerença dos deuses, ou de que a deficiência seria um produto de castigo, ou uma pena divina por um mau comportamento da pessoa ou de seus pais. (LORENTZ, 2006, p.113)

Francine C. Garghetti, José G. Medeiros, Adriano H Nuernberg (2013) informam ainda que durante a Idade Média, com o fortalecimento do Cristianismo, as pessoas com deficiência passaram a ser compreendidas como filhas de Deus. Os autores explicam que, dependendo das circunstâncias, alguns poderiam ser considerados objetos de caridade (ex: amputados da Guerra Santa), outros se mantiveram excluídos e outros, ainda, eram punidos por serem associados à imagem do diabo (os pecadores). O Cristianismo, por acreditar na perfeição de Deus, defendia que seus filhos também deveriam ser perfeitos. Os que não o eram, isto é, que apresentavam deficiência, poderiam ser mortos pela Santa Inquisição, por exemplo.

Na mesma direção, como demonstrou Foucault (1984), a política de exclusão perpassou a Idade Média e atingiu a Modernidade.

O leproso, por exemplo, era alguém que, logo que descoberto, era expulso do espaço comum, posto para fora dos muros da cidade, exilado em algum lugar confuso onde ia misturar a sua lepra à lepra dos outros. O mecanismo de exclusão era o mecanismo do exílio, da purificação do espaço urbano. Mediar alguém era mandá-lo para fora e, por conseguinte, purificar os outros. A medicina era a medicina da exclusão. (FOUCAULT, 1984, p.88)

A partir do Renascimento Científico, as pessoas com deficiência passaram a ser assistidas em espaços médico-hospitalares. A concepção médica defende que a deficiência é uma doença que reporta as pessoas que apresentam lesão a espaços isolados, como hospitais e asilos. Esse grupo de pessoas tornou-se, então, objeto de pesquisa e estudos da área médica (SILVA, 1987).

Por outro lado, embora alguns olhares para a deficiência tenham mudado, a ambiguidade caridade-açoite permaneceu, pois havia a defesa que algumas doenças deviam ser tratadas com tortura (CASTRO, 2010).

Analisando a educação da criança com deficiência, vemos, segundo Heloisa Vitória de Castro (2010), que as crianças em boas condições financeiras eram hospitalizadas e recebiam o tratamento adequado e as sem fortuna eram mantidas em abrigos com pessoas de origens e “problemas” diversos. Percebemos que os elementos médicos instaurados para a deficiência nesse período reforçavam os ideais de exclusão, tendo em vista que de forma qualificada a medicina só chegava para quem era afortunado e gerava um isolamento dos corpos deficientes.

Com a gênese de uma sociedade industrializada, a qual preconizava produção em nome do Sistema Capitalista, notam-se maiores registros de trabalhos produtivos da pessoa com deficiência e observa-se que operários (homens, mulheres, crianças) eram submetidos a horas extensivas de trabalho. A falta de equipamentos individuais e de treinamento para uso das máquinas, geravam, ainda, condições insalubres de trabalho. Esse cenário era propício para que houvesse acidentes e que pessoas, no ambiente de trabalho, passassem a ter lesões em seus corpos.

Surge nesse contexto, como elucida Ricardo T. M. da Fonseca (2006), equipamentos assistivos como bengalas, cadeiras-de-rodas e próteses para fazer as pessoas com deficiência produtivas no espaço fabril. Para o autor,

Na Idade Moderna, a partir de 1789, vários inventos se forjaram com o intuito de propiciar meios de trabalho e de locomoção às pessoas com deficiência, tais como a cadeira de rodas, bengalas, bastões, muletas, coletes, próteses, macas, veículos adaptados, camas móveis e outros. O despertar da atenção para a questão da habilitação e da reabilitação das pessoas com deficiência para o trabalho, aguçou-se a partir da Revolução Industrial, quando guerras, epidemias e anomalias genéticas, deixaram de representar as causas únicas das deficiências; o trabalho em condições precárias, ao ocasionar acidentes mutiladores e doenças profissionais, centralizou a preocupação para a questão de com deficiência, sendo necessária a própria criação do Direito do Trabalho e um sistema eficiente de seguridade social, com atividades assistenciais, previdenciárias e de atendimento da saúde, bem como de reabilitação dos acidentados. Fundaram-se organismos nacionais de apoio a

peças com deficiência, nos séculos XIX e XX, entre os quais o Relief of Ruptured and Crippler, atual Hospital de Manhattan, nos Estados Unidos, e a Society and Home for Cripples, na Dinamarca. (FONSECA, 2006, p.73)

No século XIX, surgiram escolas para pessoas com deficiência intelectual e surdas, advindas da produção do conhecimento da medicina, psicologia, psiquiatria e pedagogia. Nomes como Jean Marc Gaspard Itard (médico), Édouard Séguin (médico e educador), Philippe Pinel (psiquiatra) e Maria Montessori (médica e pedagoga) figuravam como precursores da educação especial. Nessa fase, a proposta educacional estava regida por discursos médicos de saudável e patológico, normal e anormal.

Essas informações trazem sinais de uma institucionalização incipiente dos corpos deficientes que, segundo Sasaki (2012), se concretizou a partir do século XIX, configurando o paradigma da institucionalização. Abrigos e asilos, depois hospícios, os centros médicos e educacionais em geral, não eram locais destinados ao provimento de cuidado, educação e de tratamento das pessoas doentes, com deficiência e/ou “marginalizadas”, mas constituíam prisões institucionalizadas que retiravam os “subalternos” do convívio social. Na mesma direção, conforme José Geraldo Silveira Bueno (2006),

Os hospícios surgiram praticamente um século antes que as instituições para deficientes e tinham como característica fundamental o isolamento como forma de proteção do meio social de manifestações individuais que interferiam na nova ordem social, isolamento este decorrente da visão de irreversibilidade dessa conduta anormal. Os hospícios eram, na verdade, locais de internação dos mais diferentes tipos de desajustados, de tal forma, que adentravam seus muros usurários, mulheres de conduta extravagante, visionários, paráliticos, criminosos, ao ponto de, em 1737, o Hospício de Bicêtre passar por ampla reforma, que objetivou uma divisão mais racional de sua população, agora vivendo em pavilhões separados para loucos, internados por cartas régias, “pobres bons”, paráliticos, doentes venéreos, delinquentes e crianças da correição. (BUENO, 2006, p.169)

Viu-se anteriormente que as pessoas com deficiência eram destinadas a práticas assistencialistas, que as isolavam e excluía. Por entender que as pessoas com deficiência compõem a sociedade, nessa nova fase, defende-se que sejam integradas à sociedade. O Paradigma da Integração, o terceiro para Sasaki (2012), tomou como referência o Modelo Médico. Este compreende a deficiência como um desvio no padrão de funcionamento corporal e pressupõe a normalização e correção dos corpos deficientes através da intervenção e reabilitação destes em espaços médicos, profissionais e educacionais.

De acordo Diniz (2007), no modelo médico a deficiência é uma condição pessoal de ordem orgânico-biológica, que incide sobre o indivíduo, que deverá buscar empreender por meio de recursos e esforços próprios sua reabilitação, sucesso e aprendizagem. As pessoas com deficiência, figuram no modelo como seres passivos e objetos do assistencialismo e da caridade, em meio a ausência de políticas públicas que deveriam ser promovidas pelo Estado a todas as pessoas.

O Paradigma da Integração surge por volta dos anos de 1940, juntamente com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Os serviços públicos de reabilitação física, educacional e profissional foram acessados por poucas pessoas e eram destinados aos que apresentassem habilidades para estudar e/ou trabalhar para que assim tivessem suas capacidades normalizadas e/ou aprimoradas para atender às demandas capitalistas. No modelo médico, a responsabilidade do sucesso, independência ou fracasso é atribuída exclusivamente à pessoa com deficiência. A deficiência se encerra na pessoa, que deverá se curar e/ou se tratar a fim de se tornar útil e capaz (DINIZ, 2007).

O modelo médico, ainda hoje hegemônico para as políticas de bem estar voltadas para os deficientes, afirmava que a experiência da segregação, desemprego e baixa escolaridade, entre tantas outras variações de opressão, era causada pela inabilidade do corpo lesado para o trabalho produtivo. (DINIZ, 2007, p.24)

Nesse contexto, surgem as primeiras associações e movimentos de pessoas com deficiência, que diante da falta de amparo estatal, pautavam a necessidade de políticas públicas que promovessem autonomia e dignidade às pessoas com deficiência. Ademais, pautava-se a superação de práticas meramente assistencialistas e integradoras, com vistas ao enfrentamento da segregação, ao qual estavam submetidos todos os corpos deficientes.

Assim, desponta-se o Paradigma da Inclusão na década de 1990. O quarto paradigma (SASSAKI, 2012), pautado pelos movimentos das pessoas com deficiência, migra a discussão sobre os direitos das pessoas com deficiência do campo da assistência para o campo dos Direitos Humanos. O Movimento das Pessoas com Deficiência surge com o objetivo de protagonizar e reivindicar debates acerca dos acessos a espaços arquitetônicos, à educação, à saúde, ao transporte, dentre outras pautas (LANNA JÚNIOR, 2010).

Foi a partir do final da década de 1970 que o movimento das pessoas com deficiência surgiu, tendo em vista que, pela primeira vez, elas mesmas protagonizaram suas lutas e buscaram ser agentes da própria história. O lema “Nada sobre Nós sem Nós”, expressão difundida internacionalmente, sintetiza com fidelidade a história do movimento. (LANNA JÚNIOR, 2010, p.12)

O Paradigma da Inclusão defende a necessidade da sociedade se adaptar às necessidades das pessoas com deficiência e remover as barreiras que impedem a efetiva participação de todos os corpos deficientes na sociedade. Tal paradigma se apoia no Modelo Social da Deficiência. Este, por sua vez, compreende a deficiência na interação de uma pessoa que tem um corpo com lesão em uma sociedade pouco sensível às suas necessidades (DINIZ, 2007). A exclusão deixa de ser entendida como uma responsabilidade pessoal, de alguém que tem um corpo diverso, e passa a ser de toda a sociedade quando esta não acolhe a diferença e a diversidade de corpos e não elimina as barreiras estruturais.

Maiores informações sobre o Modelo Social da deficiência serão apresentados no próximo tópico, haja vista que foi com base neste modelo que foram iniciados os debates dos Estudos da Deficiência.

2.2 ESTUDOS DA DEFICIÊNCIA: MODELO SOCIAL E SEUS DESDOBRAMENTOS/ALEIJAMENTOS

Mello (2014) lembra que os Disability Studies (estudos sobre/da deficiência) figuram como campo de estudo iniciado pela Sociologia por volta dos anos 1970 e 1980, surgido pelos debates políticos travados nas décadas anteriores na Inglaterra e nos Estados Unidos que passaram a discutir e a problematizar a deficiência como construção social. Inicialmente, esse campo atuou sob a perspectiva do materialismo histórico.

A partir da década de 1990 até a atualidade, o campo passou a reunir discussões com base na contribuição das epistemologias feministas (DINIZ, 2003), das teorias Queer e Crip (BUTLER, 2003; MCRUER, 2006) e do diálogo interseccional¹³, com outros campos teóricos, como raça/etnia, fornecendo-se, assim,

¹³ Segundo Carla Akotirene (2019, p. 59), “a interseccionalidade impede reducionismos da política de identidade – elucida articulações das estruturas modernas coloniais que tornam a identidade

diferentes abordagens teóricas e sociais sobre a deficiência em seus diversos contextos¹⁴.

No primeiro momento, esse campo de estudo baseado no Modelo social, busca deslocar a abordagem da deficiência do campo médico para a esfera social e política. As discussões que eram lideradas pelos profissionais da saúde, passaram a ser pautadas pelos grupos e pessoas com deficiência.

Essa ideia é corroborada pela contribuição de Mike Oliver (1983), homem com deficiência física e teórico inglês, que acredita que o estigma é uma forma de desqualificar a experiência da deficiência. O autor sugere compreender a deficiência a partir da lógica da discriminação e da opressão. Portanto, aponta que a discriminação socioeconômica e a medicalização da deficiência são as principais formas de opressão dos corpos deficientes.

A antropóloga e feminista Débora Diniz (2007), uma das pioneiras dos estudos da deficiência (Disability Studies) no Brasil, historiciza e apresenta as teorias e conceitos básicos que dizem respeito à deficiência em *O Que é Deficiência?*. Diniz (2007) defende que, para além das lesões, a deficiência se circunscreve nas relações de desigualdade geradas pelas barreiras sociais e ambientais — que oprimem e que geram exclusão — impostas aos corpos diversos.

Deficiência não é mais uma simples expressão de uma lesão que impõe restrições à participação social de uma pessoa. Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente. (DINIZ, 2007, p.9-10)

Segundo Diniz (2003, 2007, 2009), as primeiras discussões teórico-políticas do Modelo Social foram realizadas por intelectuais marxistas que defendiam ser fundamental distinguir deficiência de lesão¹⁵. Esta envolve características biológicas, ou seja, “um dado corporal isento de valor” (DINIZ, 2007 p.18), aquela está

vulnerável, investigando contextos de colisões e fluxos entre estruturas, frequências e tipos de discriminações interseccionais”.

¹⁴ No Brasil, as pesquisas sobre os Estudos da Deficiência vêm sendo desenvolvidas de forma sistemática pelo Núcleo de Estudos sobre Deficiência — NED (UFSC), pelo Laboratório PesquisadorCOM (UFF) e pelo Laboratório de Educação Inclusiva — LEdI (UDESC).

¹⁵ “Lesão para o Modelo Social da Deficiência é o equivalente nos estudos de gênero, a sexo. E assim como o papel de gênero que cabe a cada sexo é resultado da socialização, a significação da lesão como deficiência é um processo estritamente social” (DINIZ, 2003, p. 2).

relacionada à interação do corpo com lesão em uma sociedade que oprime e discrimina pessoas com corpos diversos (DINIZ, 2003, 2007).

Deve-se entender deficiência como um conceito amplo e relacional. É deficiência toda e qualquer forma de desvantagem resultante da relação do corpo com lesões e a sociedade. Lesão, por sua vez, engloba doenças crônicas, desvios ou traumas que, na relação com o meio ambiente, implica em restrições de habilidades consideradas comuns às pessoas com mesma idade e sexo em cada sociedade. (DINIZ, 2003, p.1)

Para esses primeiros pensadores, a deficiência é um problema social e não pessoal. Portanto, sua solução deveria ser pensada/travada no campo social/político ao invés do médico, reabilitacional.

No entanto, a defesa da independência e da capacidade produtiva por meio da remoção de barreiras, especialmente as arquitetônicas e de mobilidade, por parte dessa primeira geração de teóricos — em sua maioria homens, brancos e com deficiência medular — era generalizante e desconsiderava as singularidades apresentadas por pessoas com outros níveis e tipos de lesões. Visto ainda como “membros da elite dos deficientes” (DINIZ, 2003, p. 4), tal geração se afastava politicamente de qualquer compromisso com o cuidado e benefícios compensatórios para as pessoas com deficiência (DINIZ, 2003, 2007).

Nesse sentido, surge a segunda geração do Modelo Social, liderado por mulheres, parte delas com deficiência e/ou cuidadoras de pessoas com deficiência, que pautadas no Feminismo¹⁶, realizam críticas ao pensamento adotado pela primeira geração do Modelo Social. Diniz (2003, 2007), a fim de discutir a normatividade dos corpos e a experiência subjetiva de se viver em um corpo deficiente, aponta que foram as contribuições dos estudos feministas que saíram em defesa do debate interseccional da deficiência, argumentando que a depender do recortes de gênero, raça, classe, orientação sexual e idade, poderiam-se notar outras experiências, desvantagens e desigualdades, as quais estavam submetidas às diferentes pessoas com deficiência (GARLAND-THOMSON, 2002).

Dessa forma, a segunda geração passou a combater a independência universal que era proposta pela primeira geração do Modelo Social, compreendendo que para

¹⁶ Para Diniz (2003, p.1): “O feminismo é ação política e seus fundamentos epistemológicos estão assentados em um determinado compromisso político explícito em todos os trabalhos de teóricas feministas: o de luta contra todas as formas de opressão e desigualdade, em especial a opressão e a desigualdade de gênero”.

alguns corpos deficientes, mesmo que todas as barreiras sejam removidas, é impossível que sejam adquiridas habilidades para a independência ou capacidade para o trabalho (DINIZ, 2003; 2007).

Diniz (2003, 2007) lembra que Eva Kittay — intelectual feminista, mãe e cuidadora de pessoa com deficiência intelectual severa — defendia a importância da ética do cuidado como princípio fundamental para a vida coletiva e argumentava que a condição humana é pautada na interdependência, de modo que “todos somos dependentes em algum momento da vida, seja na infância ou na velhice, ou em momentos de debilidade por doenças” (DINIZ, 2003, p. 5). Vivemos como “corpos temporariamente não-deficientes” (DINIZ, 2003, p. 4) porque é preciso considerar que o envelhecimento, as doenças e a lesão e/ou condições de impedimentos poderão fazer parte das nossas experiências. A deficiência se apresenta como aspecto da condição humana.

Dessa forma, Medeiros e Diniz (2004), ao compreenderem que todas as pessoas são passíveis a viver a experiência da deficiência, alertam sobre a necessidade de as pautas das pessoas com deficiência permearem todas as lutas de cunho igualitário.

A perspectiva do modelo social da deficiência encontrou nos idosos um caso paradigmático. A acumulação de limitações leves na funcionalidade corporal, típica entre os idosos, pode levar à experiência de grandes deficiências, caso estes vivam em uma sociedade que se organiza de maneira hostil às pessoas com essas limitações. Além disso, o envelhecimento populacional de certo modo evidencia que a deficiência não pertence apenas ao universo do inesperado. A ideia de que a experiência da deficiência faz ou fará parte da vida de uma grande quantidade de pessoas torna-a um tema de pauta não mais limitado aos movimentos de deficientes, mas de todos os movimentos sociais igualitaristas. (MEDEIROS & DINIZ, 2004, p.120)

As críticas das teóricas feministas ampliaram o debate sobre a deficiência e contribuíram para que o Modelo Social assimilasse as discussões sobre o cuidado, deslocando um debate que estava inserido na esfera familiar para a esfera pública: aproximaram as reivindicações político-sociais em dispositivos legais; fomentaram a criação e o fortalecimento de identidades e representatividade; fizeram da deficiência categoria analítica que junto a outros marcadores sociais denunciam as opressões e exclusões na produção de discursos contra-hegemônicos, contribuindo assim para a amplificação da compreensão de vários fenômenos sociais (GESSER, NUERNBERG, TONELI, 2012; LOPES, 2019).

Nesse sentido, Diniz (2003) resume as contribuições feministas para o Modelo Social da Deficiência:

Foram as teóricas feministas que, pela primeira vez, mencionaram a importância do cuidado, falaram sobre a experiência do corpo doente, exigiram uma discussão sobre a dor e trouxeram os gravemente deficientes para o centro das discussões — aqueles que jamais serão independentes, produtivos ou capacitados à vida social, não importando quais ajustes arquitetônicos ou de transporte sejam feitos. Foram as feministas que introduziram a questão das crianças deficientes, das restrições intelectuais e, o mais revolucionário e estrategicamente esquecido pelos teóricos do modelo social, o papel das cuidadoras dos deficientes. Foi o feminismo quem levantou a bandeira da subjetividade na experiência do corpo lesado, o significado da transcendência do corpo para a experiência da dor, forçando uma discussão não apenas sobre a deficiência, mas sobre o que significava viver em um corpo doente ou lesado. Foram as feministas que passaram a falar nos “corpos temporariamente não-deficientes”, sugerindo a ampliação do conceito de deficiência para condições como o envelhecimento ou as doenças crônicas. (DINIZ, 2003, p.3-4)

No rol dos estudos feministas, a teoria *Queer* defende o afastamento das binaridades quanto à questão de gênero, concebido pela teoria como um produto histórico-social. São dadas às identidades significados sociais e não naturais (SILVA, 2010). *Queer* é o “estranho”, o desviante que subverte a normalização, a heteronormatividade compulsória; é o periférico que assume a condição de marginal e vai de encontro às posturas hegemônicas (LOPES, 2004).

Não existe significação sem poder [...] a definição de heterossexualidade é inteiramente dependente da definição de seu Outro, a homossexualidade. Além disso, nesse processo, a homossexualidade torna-se definida como um desvio da sexualidade dominante, hegemônica, “normal”, isto é, a heterossexualidade. (SILVA, 2010,p.106)

Queer é tudo isso: é estranho, raro, esquisito. *Queer* é, também, o sujeito da sexualidade desviante — homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, drags. É o excêntrico que não deseja ser integrado e muito menos tolerado. *Queer* é um jeito de pensar e de ser que não aspira ao centro e nem o quer como referências; um jeito de pensar que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do entre lugares, do indecível. *Queer* é um corpo estranho que incomoda perturba, provoca e fascina. (LOPES, 2004, p.30)

Problematizando a trajetória histórico-social do conceito de deficiência e na esteira da teoria *Queer*, surge a Teoria *Crip*¹⁷ (McRUER, 2006). *Crip* advém de *cripple*

¹⁷ Teoria formulada por Robert McRuer no livro *Crip Theory*, de 2006, na qual se denuncia ser de interesse do sistema capacitista a existência de categorias *queer* e de deficiência para que a condição

que em português designa aleijada/aleijado. O termo aleijado, que culturalmente é visto como pejorativo, é ressignificado e positivado pela *Teoria Crip*, que o concebe de forma política e transgressora. Refere-se ainda a um contra- ataque ao discurso dominante e hegemônico.

Enquanto a teoria *Queer* problematiza a binaridade no que tange à normativa sexual (heterossexualidade/homossexualidade), a *Teoria Crip* discute as questões corporais e suas funcionalidades, na dicotomia histórica e socialmente construída acerca do que é deficiente/eficiente, capaz/incapaz, produtivo/improdutivo, buscando assim problematizar a noção de capacitismo.

A heterossexualidade compulsória se confunde com a capacidade compulsória; ambos os sistemas funcionam para (re)produzir o corpo capaz e a heterossexualidade. Mas precisamente porque esses sistemas dependem de uma existência queer/deficiente que nunca pode ser exatamente contida, a hegemonia da heterossexualidade do corpo-capaz/apto está sempre em perigo de colapso. (McRUER, 2006, p. 31)¹⁸

Tal noção revela, segundo Mello (2016), preconceito, discriminação e violência para com as pessoas com deficiências, de modo análogo ao racismo ou machismo, ao hierarquizar os sujeitos com base nos seus corpos. Esses corpos que resistem à norma estética e funcional. Corpos inerentemente conectados à lógica desviante e transviada.

Do mesmo modo como ocorre com o termo queer para se referir hegemonicamente àqueles que rompem com as normas de gênero e sexualidade, a terminologia crip, tal como o seu equivalente em português, tem uma conotação assumidamente agressiva, pejorativa e subversiva, a fim de marcar o compromisso crip em desenvolver uma analítica da normalização do corpo contra todos aqueles que fogem dos padrões corporais/funcionais e cognitivos, inspirando-se, igualmente, nos trabalhos de Michel Foucault, Jacques Derrida, Judith Butler e tantos outros desconstrucionistas para desenvolver sua crítica aos sistemas de opressão marcados pelo patriarcado, pela heterossexualidade compulsória e pela corponormatividade compulsória. (MELLO, 2016, p.3267)

Com os debates teóricos apresentados neste item, percebemos a relevância do Modelo Social e dos Estudos da Deficiência nos debates contemporâneos. A

de corpo-capaz seja validado no ideal de ser humano materializado nos “heterossexuais não deficientes”.

¹⁸ Compulsory heterosexuality is intertwined with compulsory able-bodiedness; both systems work to (re)produce the able body and heterosexuality. But precisely because these systems depend on a queer/disabled existence that can never quite be contained, able-bodied heterosexuality's hegemony is always in danger of collapse.

contribuição desse campo teórico, como já ocorre em outras áreas, na construção de narrativas que façam pensar/questionar o capacitismo no ensino de História é de suma importância. Assim, serão favorecidas condições para que as pessoas com deficiência existam e produzam suas existências em diversas narrativas, políticas e de resistência, que escapem e subvertam a norma.

2.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E OS DISPOSITIVOS LEGAIS

Como visto no subitem 2.1, Sasaki (2012) descreveu a trajetória da pessoa com deficiência em quatro paradigmas principais: Exclusão (Rejeição Social), Institucionalização (Segregação, Modelo Assistencialista), Integração (Modelo Médico da Deficiência) e Inclusão (Modelo Social da Deficiência). Este último, para Carvalho (2000), apresentou significativas mudanças às políticas e às práticas educacionais acerca da deficiência nas últimas décadas. Dessa forma, foi colocado como paradigma basilar para a criação de dispositivos legais educacionais.

No Brasil, no que tange às bases legais, é a Constituição Federal de 1988 que aponta os alicerces da educação inclusiva, ao definir, no artigo 205, a educação como direito de todos e dever do Estado. Em seus artigos 206 e 208, respectivamente, a Carta Magna defende a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e que seja ofertado atendimento educacional especializado às/aos educandas(os) com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Observa-se que a trajetória legal se encaminha no ano seguinte por meio da Lei nº 7.853/1989, que irá dispor sobre o apoio às pessoas com deficiência em seus processos de integração social e afirmar que incorrerão em crime, punível de reclusão e multa, os estabelecimentos públicos ou privados de ensino, em qualquer curso ou grau, que recusem, cancelem, procrastinem, suspendam ou cessem a inscrição do estudante em razão da sua deficiência.

Tal lei foi regulamentada pelo Decreto nº 3.298 de 1999 que versa sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência. Esse decreto irá consolidar as normas para proteção da pessoa com deficiência e definir a educação especial como modalidade de educação escolar, transversal a todos os níveis,

oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para estudantes com deficiência.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente reforça a obrigatoriedade das matrículas na “rede regular de ensino”, sendo dos pais ou responsáveis a competência de matricular filhas(os) ou pupilas(os). No mesmo ano com a Declaração Mundial de Educação para Todos, incidirá sobre o Brasil a cobrança internacional para criação de políticas públicas para a educação inclusiva.

Em 1994, na cidade de Salamanca, em meio à Conferência Mundial de Educação Especial, foi estabelecido o compromisso com a pauta da inclusão educacional entre os vários governos e instituições internacionais a partir da Declaração de Salamanca. O documento, baseado em princípios inclusivos, além de elucidar conceitos pertinentes às discussões da educação especial e inclusiva da época, defende que todas(os) as(os) estudantes deveriam estar nas escolas comuns, em especial as(os) educandas(os) com deficiência.

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. [...] Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. (BRASIL, 1994, p.3)

A expressão “necessidade educacionais especiais”, referendada na *Declaração de Salamanca*, passa a ser incorporada à legislação brasileira a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96.

Essa legislação apresenta considerações acerca da educação especial e as localiza no capítulo V. Neste, define-se educação especial enquanto modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da educação, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandas(os) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Estabelece-se também, que: “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para

atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. Além disso, determina-se que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996, art. 58).

No que tange ao artigo 59, define-se que os sistemas de ensino deverão, entre outros aspectos, assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, professoras(es) capacitadas(os) para a integração das(os) estudantes da educação especial nas classes comuns e, quando necessário, professoras(es) com especialização para o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais. No referido artigo, estabelece-se também que a educação especial se volte para o mundo do trabalho, promovendo assim a inserção social dessa(es) educandas(os) por meio do trabalho.

Embora destaque a ampliação do atendimento às educandas e aos educandos da educação especial na rede pública regular de ensino, o artigo 60 garante recursos financeiros do poder público às instituições privadas filantrópicas que atuem de forma especializada com a educação especial, caso falem vagas em escolas públicas. Tal medida, na perspectiva de Laplane e Caiado (2012), alinha-se ao “espírito privatista” desenvolvido pela política do governo de Fernando Henrique de Cardoso, presidente à época.

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução nº 2, cria as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica a qual determina aos sistemas de ensino a realização das matrículas de todas(os) as(os) estudantes, ficando as escolas responsáveis por organizar o atendimento de educandas(os) com necessidades educacionais especiais.

No mesmo ano, o Decreto nº 3.956/2001 promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência — Convenção da Guatemala (1999) — que vem reafirmar os direitos humanos e fundamentais das pessoas com deficiência. O documento caracteriza ainda discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição pautada na deficiência cujo propósito ou efeito seja impedir ou anular o gozo, o reconhecimento ou o exercício dos direitos humanos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência.

Em 2002, a Resolução 01 do Conselho Municipal de Educação define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena. O documento estabelece que as instituições de ensino superior devem organizar seus currículos com vistas a acolher as diversidades e incluir conhecimentos e debates acerca das especificidades das(os) estudantes com necessidades educacionais especiais nas graduações em educação.

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas.

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:[...]

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas. (RESOLUÇÃO CNE/CP 1/ 2002)

Observamos que a interpretação dada à resolução se limita à formação de profissionais que visam subsidiar a pessoa com deficiência de modo técnico-especializado, como é o caso dos intérpretes de Libras, brailistas e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O foco dado à formação técnica revela a concepção patológica e medicalista da educação, em que é supervalorizada a lesão, na tentativa de ser superada, ao passo que não se enfatiza e/ou pensa a pessoa, enquanto sujeito. Dá-se foco e atenção à lesão em detrimento da pessoa. A escola figura assim, segundo Soares & Carvalho (2012), como espaço da reabilitação e do tratamento para as pessoas com deficiência, como acontece nos ambulatórios médicos, e não como espaço das múltiplas aprendizagens.

O predomínio da perspectiva reabilitacional, ou seja, da criação de dispositivos, processos e procedimentos que visavam à superação das dificuldades geradas pelas deficiências em detrimento da aprendizagem escolar, portanto, tem percorrido toda a história da educação especial. (SOARES & CARVALHO, 2012, p.17)

Por sua vez, a Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como modo legal de comunicação e expressão, incluindo a Libras como conteúdo curricular dos cursos de formação docente. Ainda em 2002, através da Portaria nº 2.678/02, o Ministério da Educação (MEC), aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua

Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional.

No tocante aos recursos financeiros, o Plano de Desenvolvimento da Educação — PDE de 2007 — orienta e destina recursos às escolas para realização de obras que promovam a acessibilidade arquitetônica em seus prédios, para implantação de salas de recursos multifuncionais, bem como para programas que visem à formação dos profissionais da educação especial e professoras(es) do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Em 2008 foi criada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, um dos marcos legais mais relevantes acerca da educação inclusiva brasileira. À luz da Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), o documento segue o movimento mundial que defende que todas as pessoas têm os mesmos direitos e que não pode haver prejuízo à parte delas em função de características que são inerentes às condições de suas próprias vidas. A influência teórica do Modelo Social da deficiência pode ser percebida no texto da Convenção da ONU, o qual entende a deficiência não mais como um conceito estático, de ordem orgânica, pessoal e patológica, mas sim como um resultado das barreiras impostas pelo ambiente, pelas atitudes e pela sociedade.

Deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência). (BRASIL, 2009)

Na mesma direção teórica, que visa à participação e escuta efetiva das pessoas com deficiência nas questões que a elas dizem respeito, contemplando assim o lema dos Movimentos Sociais e Políticos de Pessoas com Deficiência “nada sobre nós sem nós”, Laplane e Caiado (2012) ressaltam ser o texto da Convenção um “documento elaborado com participação de pessoas com deficiência de várias partes do mundo. Resultado [...] [de um] longo processo de debate que iniciou em 2001 e finalizou em 2006” (LAPLANE & CAIADO, 2012, p. 129).

Sob a influência de tal documento, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), enquanto política de estado, orienta as ações das políticas públicas brasileiras e os sistemas educacionais de ensino a alinhar os discursos e às práticas que tangem à Educação Especial sob um

olhar inclusivo que enfrenta as discriminações e promove direitos e igualdade de condições a todas(os) as(os) estudantes. Dentre os objetivos da Política, consta o de assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem ao público da educação especial nas escolas regulares. Ademais, o documento apresenta que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) destina-se a pensar/realizar ações pedagógicas de cunho complementar e/ou suplementar às atividades previstas pelas classes regulares, com vistas a proporcionar acessibilidade para a plena participação das(os) estudantes da educação especial, conforme suas necessidades e autonomia.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p.16)

Passado um ano, o Decreto Federal nº 6.949/2009 promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, dando-lhe caráter de norma constitucional. O decreto determina que os Estados Partes assegurem, por meio dos seus sistemas de ensino, educação inclusiva em todos níveis de ensino além de estabelecer a não exclusão de estudantes do sistema educacional em razão das suas deficiências.

Ainda em 2009, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução 04, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. O documento determina em quais espaços devem ser realizados o atendimento especializado, orienta o profissional do AEE a trabalhar articulado às/aos professoras(es) das classes regulares e a outros serviços, para que assim, as(os) estudantes com necessidades educacionais especializadas consigam avançar nos seus processos. Em 2012, as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) passaram a integrar também o público-alvo da Educação Especial. No ano seguinte, a Lei nº 12.796 define o conceito de Educação Especial que passou a ser então incorporado à LDB 9394/96.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.146/2015, ratifica o direito à educação da pessoa com deficiência, salvaguardado na Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. No parágrafo único do art. 27, o dispositivo aponta para a

responsabilidade do Estado e dos demais grupos e sujeitos sociais envolvidos no processo educacional, a fim de que seja garantida educação de qualidade e inclusiva aos estudantes com deficiência: “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência” (BRASIL, 2015, art. 27).

Na visão de Lima, Ferreira e Lopes (2020), a LBI(2015) tensiona a estrutura capacitista ao convocar mudança de posturas e a retirada das barreiras que vão da urbanística à atitudinal. As autoras defendem ainda que a sustentação legal do Modelo Social da deficiência possibilita encontros, aprendizagens e experiências entre os diferentes. Experiências e aprendizagens essas que se tornam inviáveis, no âmbito educacional, quando são adotadas práticas e políticas que aproximam os “iguais” e separam os “diferentes”, opondo-se, assim, ao que preconiza a educação inclusiva: aprendizagens favoráveis a todas(os) as(os) estudantes educacionais.

Esta virada legal modifica o cunho segregacionista para uma versão que considera o Modelo Social da Deficiência como uma base de sustentação, que leva a sociedade à reflexão e dinâmicas de execução sob uma ótica de contemplar a diversidade humana presente nesta, compreendendo a forma de viver e estar no mundo, trazendo a experiência da deficiência para reorganização da estrutura social pensado e naturalizado para todos. Olhar a deficiência por meio do Modelo Social contribui para a eliminação de barreiras, quanto a insuficiência nas adequações e na acessibilidade, considerando que a experiência da deficiência reside no espaço relacional entre o sujeito e os contextos vivenciados. Esta virada na postura insere práticas educativas anticapacitistas, porque anteriormente vínhamos de uma Educação Especial segregacionista. Visa (na Educação) ações didático-pedagógicas que coloquem o ensino e aprendizagem a favor de todos os estudantes, de todas as classes sociais, etnias e corpos como tangíveis. (LIMA, FERREIRA, LOPES, 2020, p. 180-181)

Dando continuidade às discussões acerca dos dispositivos legais, observa-se que uma das bases da educação formal é o currículo, dispositivo biopolítico que regula e controla a vida ao forjar processos de subjetivação, identidades e sujeitos que atendam ao projeto de sociedade Neoliberal que o Estado almeja.

Para Silva (2010) currículo é:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2010, p.150)

Silva (2000), ao apresentar as discussões sobre os estudos referentes ao currículo, defende que depois das Teorias Críticas e pós-Críticas, esse dispositivo não pode ser entendido como inocente ou desinteressado. O autor relembra o fato de as discussões de raça e gênero terem sido inseridas no currículo a fim de questionar a relação de poder a que dados grupos foram submetidos e defende que é função do currículo questionar o *como* e o *porquê* as diferenças foram geradas.

Entender as diferenças culturais para Silva (2010) é considerar que elas não são fixas, mas que se moldam, se refazem e são constantemente reproduzidas pelas relações de poder. Nessa obra, Silva (2010) defende que para além do respeitar e tolerar as diferenças é necessário questionar as relações de poder a que são submetidas às culturas e que a promoção da “justiça curricular” não se dará por meio do acesso ao currículo que está posto, o hegemônico, mas pela transformação substancial deste.

O multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção de igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Não haverá “justiça curricular”, para usar uma expressão de Robert Connell, se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria. (SILVA, 2010, p.99)

Observamos que tais teorias curriculares não debatem a presença das pessoas com deficiência na escola nem a configuração deste currículo, como fizeram com outras minorias como as que pautam as questões de gênero e étnico-raciais. Subalternizadas, as pessoas com deficiência figuram como sujeitos a serem “normalizados” pelos processos curriculares cristalizados.

Vemos, com isso, que o currículo não problematiza a produção de conhecimento na perspectiva da deficiência, tal qual determinam as orientações e legislações educacionais, nem contempla as especificidades das pessoas com deficiências enquanto sujeitos históricos.

3 DEFICIÊNCIA, MODELO SOCIAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ENSINO DE HISTÓRIA: O (NÃO) LUGAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA (2009-2019)

Em 2020 a pandemia da Covid-19 impôs ao mundo o isolamento social e consequentemente

várias restrições. Passei alguns dias em casa e comecei a ficar ansioso. De repente, me vi imerso a memórias e sentimentos de “reclusão”. Reclusão a que fui igualmente submetido após o atropelamento. O tratamento de reabilitação fisioterápico e o fato de ter sido obrigado a ficar em casa, sem acesso à escola e às aulas, fizeram parte da minha rotina por alguns meses. O encarceramento, a hospitalização, a estadia em escolas especiais são alguns dos outros isolamentos aos quais estavam destinados os corpos deficientes. (autor, 2022).

Compreendemos os Estudos da Deficiência e o Modelo Social da Deficiência como balizas epistêmicas das discussões deste trabalho. De acordo com a pesquisa de Valle e Connor (2014), o objetivo dos Estudos da Deficiência na educação é promover o debate sobre as concepções da deficiência a partir do Modelo Social. O Paradigma da Inclusão, por sua vez, foi gerado a partir das contribuições do Modelo Social.

O Paradigma da Inclusão sucede cronologicamente ao Paradigma da Integração. No entanto, no âmbito educacional, os paradigmas são na prática concomitantemente perceptíveis, sendo, por vezes, a Integração a realidade mais encontrada. Segundo Mantoan (2003), tal perspectiva restringe o acesso aos corpos diversos, agrupa homoganeamente os corpos deficientes e/ou aproxima as pessoas com deficiência que mais se assemelham aos “corpos normais” e aos padrões de capacidade.

Dessa forma, inserem-se nas classes regulares as(os) estudantes com deficiência que conseguem se adequar a esse tipo de escola que cumpre muito bem o ideário da exclusão. Na Integração, para Sassaki (2006), a estrutura escolar não se modificará em prol da(o) estudante com deficiência. As pessoas com deficiência é que deverão se adaptar e empreender todos os esforços possíveis para serem inseridas no processo educacional, similarmente como determina o Modelo Médico da Deficiência.

Da mesma forma, Mantoan (2003) discorre sobre Integração:

O uso do vocábulo “integração” refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes. (MANTOAN, 2003, p.15)

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências. (MANTOAN, 2003, p.15-16)

Esses esforços de natureza pessoal ocorrem porque na gênese dos processos educacionais, dos currículos, dos programas de formação e ensino não se concebe a existência de corpos que destoam dos padrões físicos e cognitivos, como os das pessoas com deficiência. Percebemos que são ofertadas, quando muito, medidas paliativas que apontam para as “adaptações pedagógicas” (ou “improvisações educacionais”) que circundam o campo da deficiência.

As “adaptações pedagógicas” podem revelar visões que subestimam e inferiorizam as pessoas com deficiência, configurando o que poderíamos chamar de capacitismo pedagógico. A “improvisação” destinada a esses grupos, em virtude da ausência de planos e planejamentos que possam contemplá-los, aponta para um possível desinteresse em promover debates inclusivos e/ou a manutenção de espaços de marginalidade reservados às pessoas com deficiência a partir de práticas discursivas segregacionistas produzidas pela educação ocidental.

Em oposição aos pressupostos da Integração, Mantoan (2003) sinaliza que a base da educação inclusiva é o respeito às diferenças, o acolhimento a todas as pessoas e a garantia dos direitos educacionais de todos os sujeitos e populações, sem exceção.

Nessa medida, Mantoan (2003) compreende que a inclusão figura como a tentativa de diminuir as desigualdades que foram geradas ao longo dos séculos. Contudo, admite que apenas trazer os variados grupos “excluídos” para dentro da escola não lhes garante aprendizagens. Para Mantoan (2003), é preciso reconsiderar e reformular as pedagogias e espaços educacionais visto que os conhecimentos dos grupos de minoria são ignorados em detrimento da estrutura escolar que se coloca como mantenedora dos conhecimentos que favorecem os grupos privilegiados

Segundo Mantoan (2003), a escola divide, fraciona, segmenta e segrega. A estrutura escolar não foi pensada para contemplar o todo nem a todas/todos.

Os sistemas escolares estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes,

as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. (MANTOAN, 2003, p.13)

A inclusão se constitui verdadeiramente num processo revolucionário em que ocorre o abandono das práticas e do pensamento “determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno” (MANTOAN, 2003, p. 13). A escola nessa perspectiva precisa repensar sua estrutura, atuação e paradigmas. Para Mantoan (2003), faz-se necessário assimilar os afetos, as subjetividades e a criatividade como parte do processo educacional, reiterando ao longo da sua obra que para que haja inclusão é preciso que as diferenças sejam consideradas e valorizadas pela educação. Esta deverá ser “voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças” (MANTOAN, 2003, p. 14).

Por tudo isso, a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais. O direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença. (MANTOAN, 2003, p.20)

Diante de tais pressupostos teóricos que circulam em torno da educação inclusiva, objetivamos neste capítulo analisar os debates e narrativas que o ensino de História realizou entre os anos de 2009 e 2019 acerca da deficiência e assim apontar o lugar da deficiência na produção acadêmica em ensino de História. Para tanto, valemo-nos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e dos descritores: deficiência, modelo social, educação inclusiva e ensino de História. Por meio desta investigação, é possível perceber traços de discurso da deficiência que se relaciona com as ideias de incapacidade e objetificação, em meio a práticas médico-integradoras que submetem as pessoas com deficiência a um não lugar no ensino de História.

A estrutura deste capítulo está organizada na descrição dos itens: 3.1 procedimentos metodológicos, 3.2 apresentação dos resultados, 3.3 levantamento e alguns apontamentos dos descritores que não se vinculam ao ensino de História, 3.4

“falar com ou falar sobre”: apanhado e apontamentos acerca dos trabalhos que se vinculam ao “ensino de História”.

3.1 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Diante dos pressupostos teóricos da Inclusão e do Modelo Social da Deficiência, das experiências no chão da escola e da necessidade de se compreender como vem ocorrendo os debates acerca da deficiência, educação e ensino de História nas produções acadêmicas, foi realizada revisão bibliográfica na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.

Optamos pela BDTD por sua relevância frente às discussões acadêmicas e por reunir dados dos repositórios de dissertações e de teses de instituições de ensino de todo o Brasil. Utilizamos esse acervo para compreender a aproximação dos debates e produções científicas nos campos da deficiência, educação e do ensino de História. Decidimos assim investigar palavras/expressões que se relacionassem com esses campos e que estivessem alinhadas com a perspectiva deste trabalho.

Dessa forma, as palavras/expressões pesquisadas foram: “deficiência”, “educação inclusiva”, “modelo social da deficiência” e “ensino de história”. Foi realizada a “busca avançada” para “todos os campos”, individualmente e nas intersecções/agrupamentos para essas palavras/expressões, por meio de aspas entre o período de “2009 – 2019”. Escolhemos esse período a fim de investigar como a produção acadêmica se comportou nos últimos quanto aos debates e abordagens trazidos por essas palavras/expressões.

Categorizamos como “*efetiva(m) o debate sobre as palavras/expressões*”, os trabalhos que traziam o conteúdo que em sua essência relacionassem os descritores em questão, observando sempre o atendimento das discussões para pessoas com deficiência e/ou sobre a perspectiva da deficiência. Para tanto, inicialmente foram observados títulos, palavras-chave, resumos, área da pós-graduação e metodologia.

Quando da efetivação dos debates em trabalhos em que há interseção e agrupamento de palavras/expressões, analisamos, com base no resumo, na metodologia e nas partes do trabalho, o lugar da pessoa com deficiência nessas narrativas acadêmicas. Se a pessoa com deficiência foi ouvida/entrevistada e/ou seus

familiares, teve seu lugar de fala respeitado e, assim, compreendida como co- autora da pesquisa, categorizamos esse tipo de estudo como “*trabalho que fala com as pessoas com deficiência*”. Quando o contrário ocorria, a pessoa com deficiência não era ouvida/entrevistada, não tinha seu lugar de fala respeitado, era colocada como conteúdo e/ou objeto de pesquisa, o estudo foi categorizado como “*trabalho que fala sobre as pessoas com deficiência*”.

Os resultados serão descritos a cada grupo de palavras/expressões. O primeiro grupo diz respeito à quantidade de trabalhos achados pela busca isolada de cada palavra/expressão, portanto comporta os resultados mais amplos. O segundo grupo é formado pela interseção de dois descritores. O terceiro grupo pela interseção de três descritores e o quarto grupo pela interseção de quatro descritores.

3.2 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

O primeiro grupo de resultados (no quadro 1, cor amarela clara) que se destina a perceber a quantidade de trabalhos levantados pela busca de cada descritor isolado, observando a metodologia explicitada no subitem anterior, obteve o seguinte resultado: 9010 trabalhos citam “*deficiência*”; 1312 citam “*educação inclusiva*”; 35 citam “*modelo social da deficiência*” e 1077 citam “*ensino de história*”, conforme aponta quadro que segue abaixo

Quadro 1 - Quantidade de trabalhos que vinculam os descritores Deficiência, Educação Inclusiva, Modelo Social da deficiência e Ensino de História entre 2009-2019

Palavras/expressões	Qtde de trabalhos	Qtde de trabalho(s) que efetiva(m) o debate sobre as palavras/expressões	Qtde de trabalho(s) que fala(m) sobre a(s) pessoa(s) com deficiência	Qtde de trabalho(s) que fala(m) com a(s) pessoa(s) com deficiência
"deficiência"	9010	Não analisado	Não analisado	Não analisado
"educação inclusiva"	1312	Não analisado	Não analisado	Não analisado
"modelo social da deficiência"	35	Não analisado	Não analisado	Não analisado
"ensino de história"	1077	Não analisado	Não analisado	Não analisado
"deficiência" e "educação inclusiva"	707	Não analisado	Não analisado	Não analisado
"deficiência" e "modelo social da deficiência"	35	Não analisado	Não analisado	Não analisado
"educação inclusiva" e "modelo social da deficiência"	3	3	2	1
"deficiência" e "ensino de história"	16	4	3	1
"educação inclusiva" e "ensino de história"	7	4	4	0
"modelo social da deficiência" e "ensino de história"	0	-	-	-
"deficiência" e "educação inclusiva" e "modelo social da deficiência"	3	3	1	2
"deficiência" e "educação inclusiva" e "ensino de história"	2	1	1	0
"deficiência" e "modelo social da deficiência" e "ensino de história"	0	-	-	-
"educação inclusiva" e "modelo social da deficiência" e "ensino de história"	0	-	-	-
"deficiência" e "educação inclusiva" e "modelo social da deficiência" e "ensino de história"	0	-	-	-

Fonte: Autor, 2022.

Devido à grande quantidade de resultados, não foram feitas outras análises. Notamos que é comum a utilização da palavra/expressão “*deficiência*” como sinônimo da “falta, carência de” em vários estudos e variadas áreas do conhecimento (ex: a Deficiência de vitamina D em pacientes pediátricos que fazem uso de fármacos antiepilépticos: revisão sistemática com metanálise).

Muito embora haja ainda uma forte associação entre Educação Inclusiva e Educação Especial¹⁹ (GALERY, 2017) e conseqüentemente a pessoas com deficiência, percebemos a existência de trabalhos que discutem a “*educação inclusiva*”, sem necessariamente refletir sobre o campo da deficiência. Com base em preceitos de uma “*educação para todos*”, a Educação Inclusiva não deve ser atrelada apenas a um grupo de minoria, mas a todos, como por exemplo: trabalhadores, pobres, idosos, quilombolas e indígenas. Além de pautar as discussões de gênero, raça, família.

O segundo grupo de resultado (no quadro 1, cor azul) diz respeito à pesquisa que traz dois descritores. A quantidade de trabalhos revelada pela pesquisa informa que “*deficiência*” e “*educação inclusiva*” têm 707 estudos; “*deficiência*” e “*modelo social da deficiência*” dispõem de 35 trabalhos; “*educação inclusiva*” e “*modelo social da deficiência*” formam 3 produções; “*deficiência*” e “*ensino de história*” agrupam 16 textos; “*educação inclusiva*” e “*ensino de história*” apresentam 7 publicações; “*modelo social da deficiência*” e “*ensino de história*” mostrou 0 conteúdo.

O terceiro grupo (no quadro 1, cor roxa) se relaciona aos resultados das pesquisas de três descritores. Os números apontam para o seguinte: 3 trabalhos citam “*deficiência*” e “*educação inclusiva*” e “*modelo social da deficiência*”; 2 trazem “*deficiência*” e “*educação inclusiva*” e “*ensino de história*”. No entanto, não foram encontrados resultados para as buscas “*deficiência*” e “*modelo social da deficiência*” e “*ensino de história*”, bem como para “*educação inclusiva*” e “*modelo social da deficiência*” e “*ensino de história*”.

O quarto grupo (no quadro 1, cor laranja) destina-se ao resultado da junção dos quatro descritores pesquisados. Conquanto, não foram listados trabalhos que

¹⁹ “A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008).

reuniram os termos “*deficiência*” e “*educação inclusiva*” e “*modelo social da deficiência*” e “*ensino de história*”.

Percebemos que a cada refinamento, com a introdução de um novo descritor à busca, a quantidade de trabalhos diminuiu, com exceção da pesquisa “*modelo social da deficiência*” e “*deficiência*” e “*modelo social da deficiência*”; “*educação inclusiva*” e “*modelo social da deficiência*” e “*deficiência*” e “*educação inclusiva*” e “*modelo social da deficiência*”, cujos resultados permanecem os mesmos. Alguns trabalhos se repetem nas buscas por se referirem a vários descritores. Verificamos também que não há qualquer relação na BDTD entre estudos que envolvam o modelo social da deficiência e o ensino de História. Descrevemos abaixo outras percepções.

3.3 LEVANTAMENTO DOS DESCRITORES PESQUISADOS QUANDO NÃO VINCULADOS AO “*ENSINO DE HISTÓRIA*”: ALGUNS APONTAMENTOS

A opção de expor os dados sobre os descritores que não estão diretamente vinculados ao “*ensino de história*” se deve à transversalidade do tema deficiência e ao interesse em compreender em quais áreas esses outros descritores têm alcance. Dessa forma, tomamos a liberdade de tecer alguns comentários que podem se aproximar ou se afastar das discussões narradas pelo ensino de História.

3.3.1 Sobre “*Deficiência*” e “*Educação inclusiva*”

No vasto conjunto de trabalhos, 707, advindos da busca “*deficiência*” e “*educação inclusiva*”, há uma forte produção nas discussões relacionadas às práticas e propostas pedagógicas, às políticas de ensino, às políticas públicas e sociais, à acessibilidade, ao atendimento educacional especializado, às tecnologias assistivas e ao direito. Destacamos a estreita ligação entre direito e educação inclusiva/inclusão.

Os estudos com vieses legalistas discutem, sobretudo, acerca das infrações, dos impedimentos e da necessidade do cumprimento das leis a fim de que sejam superadas as dificuldades e limites para se realizar a inclusão nos vários contextos. Ao falar de inclusão, alguns estudos propõem, ainda, a lógica da Integração ao discursar e/ou sugerir acerca das adaptações no campo educacional no que tange ensino, currículo, avaliação e material didático para as pessoas com deficiência.

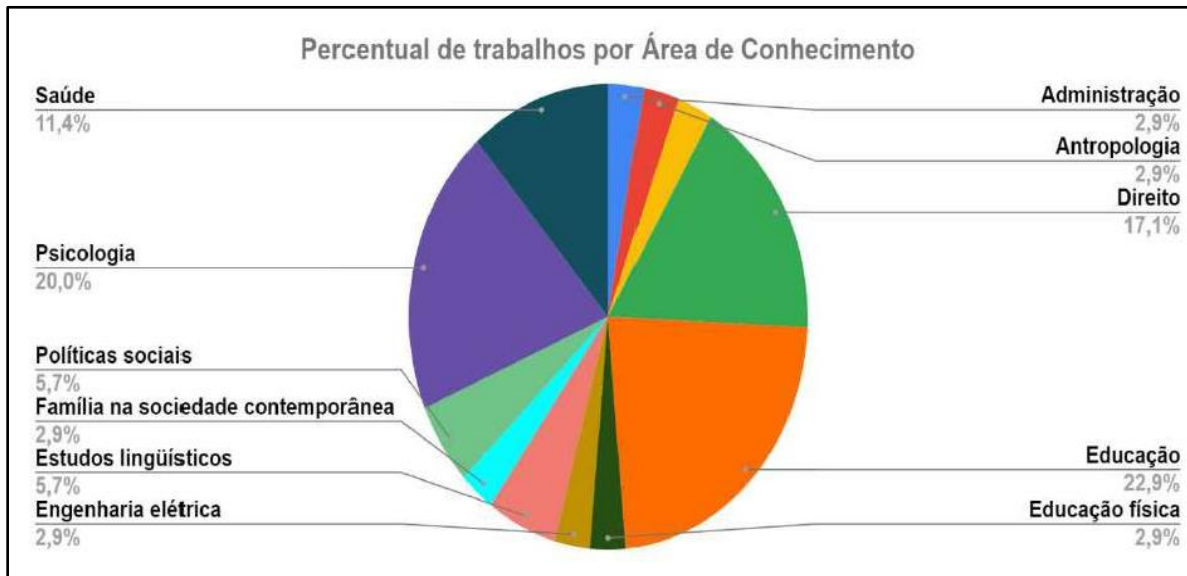
Há também estudos que tratam da relevância da Inclusão das pessoas com deficiência, na perspectiva da diferença e da diversidade, na intenção de promover debates sobre o respeito e o enfrentamento dos vários tipos de preconceitos e discriminação, como por exemplo, os relacionados às questões étnico-raciais e de gênero.

Em virtude do alto número de trabalhos trazidos pela busca em questão, não foram feitas maiores análises.

3.3.2 Sobre “deficiência” e “modelo social da deficiência”

A pesquisa realizada com as palavras/expressões “*deficiência*” e “*modelo social da deficiência*” encontrou 35 estudos. Foram analisados os títulos, as palavras-chave, as áreas dos programas de pós-graduação. O quantitativo dos trabalhos está dividido entre as seguintes áreas de conhecimento²⁰: Administração: 1 (um); Antropologia: 1 (um); Bioética: 1 (um); Direito: 6 (seis); Educação: 8 (oito); Educação física: 1 (um); Engenharia elétrica: 1(um); Estudos linguísticos: 2 (dois); Família na sociedade contemporânea: 1 (um); Políticas sociais: 2 (dois); Psicologia: 7 (sete); Saúde: 4 (quatro).

²⁰ As áreas de conhecimento aqui tomam como referência o Programa de pós-graduação do trabalho.

Gráfico 1 - Percentual de trabalhos por área de conhecimento

Fonte: Autor, 2022.

As três áreas que apresentam maior quantidade de estudos são: educação, psicologia e direito, respectivamente. Dos oito estudos sobre educação, encontram-se debates em aproximação com o direito, currículo, políticas públicas, gênero e sexualidade. Destacamos os trabalhos sobre sexualidade, temática que historicamente é silenciada nas discussões da educação básica e que, em larga medida, pouco abarca os corpos deficientes. Outro destaque é dado às questões de corpo e gênero que têm forte influência dos estudos feministas da deficiência da segunda geração do Modelo Social da Deficiência, iniciados no Brasil por Diniz (2003).

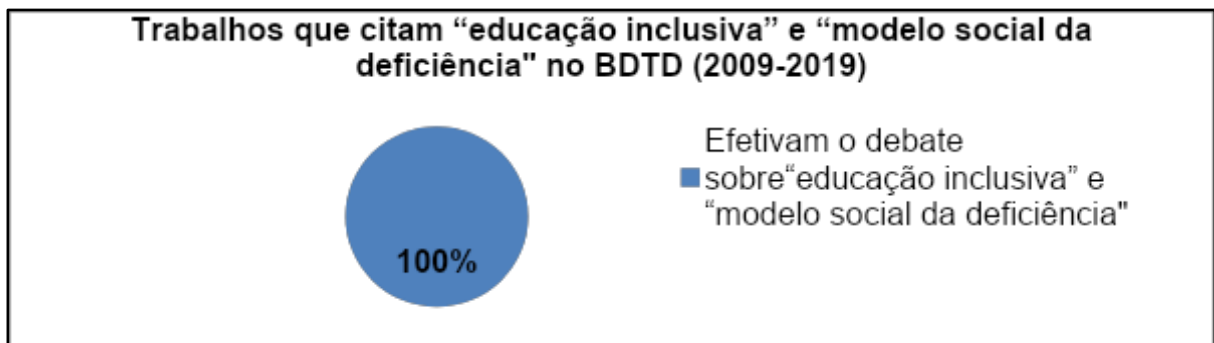
Nessa mesma direção, apontamos o quanto a psicologia vem se debruçando no debate sobre a relação deficiência, modelo social e gênero. Dos sete trabalhos encontrados pela busca, quatro deles se destinavam a interseccionar/debater e problematizar a experiência da deficiência associada às mulheres.

Sobre os trabalhos que versam sobre a área do direito, destacam-se os de cunho trabalhista e a influência no Modelo Social da Deficiência na formatação da legislação brasileira.

3.3.3 Sobre a “educação inclusiva” e “modelo social da deficiência”

Foram três os trabalhos que resultaram da busca das palavras/expressões “*educação inclusiva*” e “*modelo social da deficiência*”.²¹ Uma tese de doutorado e duas dissertações de mestrado. Os três além de citar efetivam termos em questão, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Trabalhos que citam “educação inclusiva” e “modelo social da deficiência” na BDTD (2009-2019)



Fonte: Autor, 2022.

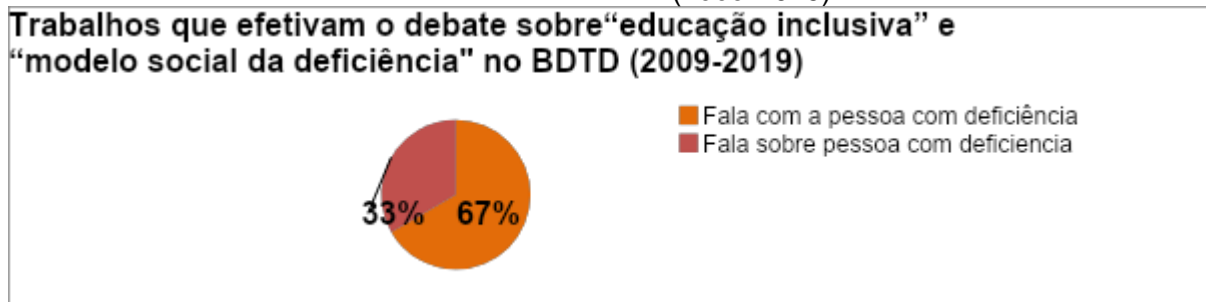
Com base na análise, observamos que o primeiro estudo intitulado “*Copiar eu gosto. Não gosto de fazer tarefa de criança especial*”: cartografia das experiências de estudantes com deficiência sob o enfoque de uma educação inclusiva aleijada, da Molise de Bem Magnabosco (2019) está inserido no campo da psicologia e dialoga com os campos da educação, estudos feministas da deficiência e a teoria *queer/crip*. O segundo trabalho, *Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará*, de Oliveira (2016), concentra-se na área da educação e discute inclusão, práticas pedagógicas, formação continuada e educação infantil. O terceiro estudo, de Santos (2017), intitulado de *Encontros e desencontros na inclusão escolar de alunos deficientes físicos: uma visão a partir da promoção da saúde*, está no campo da saúde e discute a inclusão educacional, a promoção da saúde de crianças com deficiência física e a perspectiva histórico-cultural.

Dos três estudos achados, dois deles, Magnabosco (2019) e Santos (2017), levam em consideração as experiências e as falas dos corpos deficientes, ao realizar

²¹ Os resultados de estudos aqui listados são os mesmos para a pesquisa das palavras/expressões “deficiência”, “modelo social da deficiência” “educação inclusiva”.

entrevistas e interações com pessoas com deficiência. Essa discussão foi trazida pelo Modelo Social enquanto reivindicação do Movimento social e Político da Deficiência, quando problematizou o espaço ocupado pelas pessoas com deficiência na sociedade, por meio do lema “nada sobre nós, sem nós”. Assim esses dois trabalhos *falam com a pessoa com deficiência*, como aponta o gráfico 3.

Gráfico 3 - Trabalhos que efetivam o debate sobre “educação inclusiva” e “modelo social da deficiência” na BDTD (2009-2019)



Fonte: Autor, 2022.

Embora os três trabalhos dialoguem com temática da educação, o trabalho de Oliveira (2016), que foi realizado num programa de pós-graduação em educação, diferente dos outros dois, se limitou a entrevistar as(os) professoras(es) em sua pesquisa. Sobre isso, refletimos o quanto a autoridade que circunda a figura da(o) docente no campo educacional silencia a pessoa com deficiência, aproximando-se essa prática daquelas empregadas nas instituições de saúde, balizadas pelo Modelo Médico que ainda tem forte vigência na educação.

Dessa forma, cabe o seguinte registro sobre esse último trabalho: embora a pesquisa buscasse os descritores “*educação inclusiva*” e “*modelo social da deficiência*”, a metodologia descrita neste estudo revelou uma prática de Integração pautada no Modelo Médico da Deficiência, apontando fragilidades entre teoria e prática no que tange ao Paradigma da Inclusão.

3.4 “FALAR COM OU FALAR SOBRE”: APANHADO E APONTAMENTOS DOS TRABALHOS QUE CONTINHAM OS DESCRITORES PESQUISADOS QUE SE VINCULAM AO “ENSINO DE HISTÓRIA”

Segundo Maria Carneiro (2007), fala-se bastante acerca das pessoas com

deficiência, mas não com elas. Como explicitado no item 3.1, nesta pesquisa de revisão bibliográfica categorizamos os trabalhos em *fala com* ou *fala sobre* as pessoas com deficiência. Tais categorias se aproximam das ideias da professora Moraes (2010) que trabalha na Perspectiva do PesquisarCOM, propondo uma pesquisa emancipatória, engajada e politizada, feita com o outro e não sobre o outro.

Assim, retomando o que foi elucidado no item 3.1, para nós o trabalho investigado *fala com* as pessoas com deficiência quando esses sujeitos foram escutadas(os)/entrevistadas(os) e/ou a entrevista foi intermediada pelas(os) suas/seus familiares, caso haja necessidade de assistência comunicacional. Ao passo que o trabalho *fala sobre* as pessoas com deficiência, quando não possibilita a escuta e/ou entrevista desses sujeitos, buscando em outras pessoas informações sobre elas/eles.

Retomadas as ideias acerca das categorias, apresentamos neste subitem os resultados referentes aos trabalhos que efetivaram os debates que continham os descritores que se relacionam ao ensino de História. Apenas sete trabalhos atenderam os critérios desta investigação. Do total, em seis produções a pessoa com deficiência aparece como objeto, que não fala e é silenciada pelos interesses e dinâmicas da pesquisa acadêmica no ensino de História. Um dos trabalhos se volta a ouvir os estudantes com deficiência, produzindo uma pesquisa mais engajada (MORAES, 2010) e considerando as vozes e as existências dos sujeitos da pesquisa. A partir dos resultados da pesquisa, construímos o quadro 2 e tecemos algumas análises que dar-se-ão a seguir:

Quadro 2 - Teses e dissertações que vinculam os descritores da pesquisa ao Ensino de História entre 2009-2019.

Nº	Pesquisa relacionada ao Ensino de História	Contempla os descritores	Fala com / sobre pessoas com deficiência
1	<p>Tipo: Dissertação de mestrado Título: A concepção de êxito no ensino de história para alunos com deficiência intelectual Autor(a): Silva, Luis Henrique da Instituição: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciência de Marília Ano:2009 Link: http://hdl.handle.net/11449/91201</p>	<p>-“deficiência” e “ensino de história”</p>	<p>Fala com as pessoas com deficiência</p>
2	<p>Tipo: Tese de doutorado Título: Construção, aplicação e análise de proposta de formação continuada de professores para o ensino de história a alunos com deficiência intelectual Autor(a): Silva, Luis Henrique da Instituição: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciência de Marília Ano: 2016 Link: http://hdl.handle.net/11449/136261</p>	<p>-“deficiência” e “ensino de história” -“educação inclusiva” e “ensino de história” -“deficiência” e “educação inclusiva” e “ensino de história”</p>	<p>Fala sobre as pessoas com deficiência</p>
3	<p>Tipo: Dissertação de mestrado Título:Ensino de história para cegos: investigando práticas com uso da iconografia Autor(a): Leão, Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa Instituição: Universidade de São Paulo Ano: 2017 Link: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05072017-153235/pt-br.php</p>	<p>-“deficiência” e “ensino de história”</p>	<p>Fala sobre as pessoas com deficiência</p>
4	<p>Tipo: Dissertação de mestrado Título: Ensino de história na área da deficiência intelectual na perspectiva inclusiva: análise de dissertações e teses Autor(a): Silva, Glaciélma de Fátima da Ano: 2018 Instituição: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciência de Marília Link: http://hdl.handle.net/11449/152867</p>	<p>-“deficiência” e “ensino de história”</p>	<p>Fala sobre as pessoas com deficiência</p>

5	<p>Tipo: Dissertação de mestrado Título: Ensino de história e estudantes surdos: concepções das professoras e intérpretes em duas escolas públicas de Criciúma Autor (a): Oliveira, Bruna Corrêa de Instituição: Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC Ano: 2018 Link: http://repositorio.unesc.net/handle/1/6261</p>	- “educação inclusiva” e “ensino de história”	Fala sobre as pessoas com deficiência
6	<p>Tipo: Dissertação de mestrado Título: Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas: práticas e propostas Autor (a): Santos, Paulo José Assumpção dos Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro Ano: 2018 Link: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190874</p>	- “educação inclusiva” e “ensino de história”	Fala sobre as pessoas com deficiência
7	<p>Tipo: Dissertação de Mestrado Título: Direitos de aprendizagem, currículo crítico emancipatório e inclusão: proposta de reorganização curricular do componente História na Rede Pública de Ensino do Município de São Paulo Autor (a): Albuquerque, Rodrigo Bittencourt Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Ano: 2018 Link: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21417</p>	- “educação inclusiva” e “ensino de história”	Fala sobre as pessoas com deficiência

Fonte: Autor, 2022

O quadro 2 traz a tese e as dissertações que vinculam os descritores da pesquisa ao Ensino de História entre os anos 2009-2019. Iniciamos a análise pela dissertação desenvolvida por Silva (2009) no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” — Campus de Marília. O trabalho de Silva (2009) atendeu a busca “deficiência” e “ensino de história” e teve como título *A concepção de êxito no ensino de história para alunos com deficiência intelectual. Para compreender a concepção de êxito no ensino de História para estudantes com deficiência intelectual e também como os professoras(es) de história enxergavam o êxito do estudante com deficiência*, Silva (2009) entrevistou quatorze estudantes, incluídos nas salas comuns e onze professoras(es) de História que atuavam com esses estudantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Silva (2009) apontou que muitos alunos com deficiência compreenderam o êxito nas aulas de História através do “bom comportamento” e da “obediência” nas aulas. Já para as(os) docentes, o êxito ocorria quando as(os) estudantes com deficiência reproduziam o que lhes fora ensinado, revelando o autor que:

[...] a dinâmica do ensino não apresenta mudanças quando da presença desses alunos, mas promove uma constante busca por ferramentas capazes de adequá-los às características de uma educação que demonstrou-se essencialmente bancária. (SILVA, 2009, p.8)

Dessa forma, compreendemos que o trabalho *“fala com as pessoas com deficiência”*, pois ouviu a concepção das(os) estudantes com deficiência. Contudo, o estudo revela que o movimento de inserir as pessoas com deficiência nas classes regulares ainda não foi o suficiente para fazer com que o Paradigma da Inclusão prevalecesse, denunciando que a Integração é ainda muito vigente.

O mesmo pesquisador desenvolveu sua tese de doutorado em 2016, com o título *Construção, aplicação e análise de proposta de formação continuada de professores para o ensino de história a alunos com deficiência intelectual*, fez-se presente em três buscas²². Esse trabalho foi realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" — Campus de Marília —, tendo como objetivo “construir, aplicar e analisar um modelo de formação continuada direcionada a professores de história para o ensino de alunos com deficiência intelectual” (SILVA, 2016, p. 20). Participaram da pesquisa dois estudantes com deficiência e duas professoras. Silva (2016) desenvolveu um modelo de formação continuada pautado em momentos de reflexão e diálogo entre as professoras e o pesquisador cujas intervenções deveriam ser acionadas após análise das filmagens das aulas ministradas pelas professoras. Percebemos que a participação dos estudantes nesse trabalho é tida como algo secundário, haja vista que as vozes dos estudantes não são percebidas na pesquisa. Os estudantes com deficiência intelectual tiveram sua presença sentida a partir das observações e das análises realizadas pelo pesquisador quando participaram das aulas. Em relação às professoras, são percebidos momentos de atenção, fala e escuta a fim de se pensar intervenções para lidar com os estudantes com deficiência. Nessa medida, o trabalho em questão foi compreendido na categoria que *“fala sobre as pessoas com deficiência”*.

Leão (2017) foi o autor da dissertação de mestrado *Ensino de história para cegos: investigando práticas com uso da iconografia* que atendeu à pesquisa

²² O trabalho em questão atendeu os descritores advindos das três buscas: “deficiência” “ensino de história”; “educação inclusiva” “ensino de história”; “deficiência” “educação inclusiva” “ensino de história”.

“deficiência” e “ensino de história”. O trabalho foi desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação — linha de pesquisa: Educação Especial — da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. A pesquisa teve como objetivo “analisar as práticas pedagógicas de professores de História da educação básica no que tange ao uso da imagem iconográfica com alunos cegos” (LEÃO, 2017, p. 41).

O trabalho foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica e de campo. Esta última aconteceu através de observações em sala de aula e de entrevistas com professoras(es) de História e do Atendimento Educacional Especializado que atuam com estudantes cegos do 7º ano na rede municipal de São Paulo. Realizada essa pesquisa, Leão (2017) considerou que para a(o) estudante cega(o) ter análises mais completas acerca da iconografia, fonte histórica e pedagógica, no ensino de História, faz-se necessário que sejam adotadas abordagens multissensoriais baseadas na perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty.

No trabalho de Leão (2017), as experiências escolares dos estudantes cegos foram colocadas no espaço da observação, enquanto às/aos professoras(es) foi dado o lugar de fala e de autoridade, por meio das entrevistas. Dessa forma, foi compreendido que o trabalho “*fala sobre as pessoas com deficiência*”.

A dissertação de mestrado de Silva (2018), intitulada de *Ensino de história na área da deficiência intelectual na perspectiva inclusiva: análise de dissertações e teses*, foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” — Campus de Marília — e atendeu a busca pelos descritores “deficiência” e “ensino de história”.

Essa pesquisa teve como objetivo investigar a bibliografia relacionada ao ensino de História para estudantes com deficiência intelectual. Silva (2018) também estudou se havia propostas didáticas diferenciadas para esse público providas pelo campo do ensino de História. As investigações em questão foram realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e no Portal do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia entre 2005 e 2016.

A baixa produção acadêmica concernente às pesquisas realizadas indicam para a autora que a área do ensino de História se concentra nas discussões de outras temáticas. Silva (2018) aponta a História Afrobrasileira enquanto temática mais abordada quando se discute populações historicamente marginalizadas em

detrimento de outras populações. A autora compreende que o ensino de História ainda não reconhece a necessidade de produzir discussões e de promover didáticas diferenciadas a fim de prover aprendizagens às/aos estudantes com deficiência intelectual.

Dessa forma, em virtude da ausência das falas e da falta de protagonismo das pessoas com deficiência no trabalho, observadas pela metodologia utilizada e pelas discussões nele realizadas, vimos que o texto de Silva (2018) está enquadrado no tipo de pesquisa que “*fala sobre as pessoas com deficiência*”.

A dissertação de mestrado de Oliveira (2018) atendeu à busca na BDTD relacionada aos descritores “*educação inclusiva*” e “*ensino de história*”. Essa pesquisa foi realizada na Universidade do Extremo Sul Catarinense, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e foi intitulada de *Ensino de história e estudantes surdos: concepções das professoras e intérpretes em duas escolas públicas de Criciúma*.

Como apresentado no título da dissertação, a pesquisa teve por objetivo principal “analisar e compreender as relações e as concepções entre as professoras e intérpretes de Libras sobre o ensino de História para estudantes surdos em duas escolas da rede pública estadual no município de Criciúma” (OLIVEIRA, 2018, p. 13). Metodologicamente a pesquisa ocorreu na perspectiva qualitativa, valendo-se de entrevistas semiestruturadas destinadas a três professoras de História e a três intérpretes educacionais de Libras.

Segundo a pesquisa de Oliveira (2018), a maioria das professoras de História não recebeu formação básica e treinamento para lecionar para estudantes surdas(os), dependendo completamente das intérpretes de Libras para a comunicação e para que o ensino de História ocorresse nas turmas com estudantes surdas(os). Oliveira (2018) questiona o tipo de formação inicial e continuada que estão sendo ofertadas pelas universidades e pelas redes de ensino, respectivamente, no que tange às especificidades dos estudantes da inclusão, particularmente das(os) surdas(os).

Para Oliveira (2018) a pesquisa proporcionou:

O reconhecimento da história e dos movimentos das pessoas com surdez, o entendimento de que a inclusão não se basta com a presença da intérprete, a importância da Libras como primeira Língua, o significado e o reconhecimento da cultura e das identidades surdas e como o ensino de história pode contribuir na aproximação da comunidade surda ao reconhecer sua própria história e a sociedade em que está inserido, como cidadãos críticos de suas realidades. (OLIVEIRA, 2018, p.137)

Quanto ao dado referente ao protagonismo das pessoas com deficiência, compreendemos que os estudos de Oliveira (2018) “*fala sobre as pessoas com deficiência*”, haja vista que pontua demandas e realidades enxergadas exclusivamente pela ótica das(os) profissionais da educação acerca dos corpos deficientes. Assim, vemos mais uma vez a pessoa com deficiência figurando no espaço do silêncio, sendo silenciada.

No mesmo ano e abordando a discussão sobre a surdez, Santos (2018) realiza a pesquisa *Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas: práticas e propostas*. O trabalho ocorreu pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Essa foi a única produção que atendeu aos descritores estipulados neste trabalho relacionada à Rede do Profhistória. Os descritores que este trabalho atende são “*educação inclusiva*” e “*ensino de história*”.

Santos (2018) tem como objetivo principal “oferecer um produto didático que possa servir como suporte aos professores de História que atuam em turmas com alunos surdos incluídos, a fim de promover uma inclusão mais efetiva dos alunos surdos” (SANTOS, 2018, p. 9). Para tanto, buscou elencar os principais desafios e práticas pedagógicas que circundam o ensino de História e as(os) estudantes surdas(os), utilizando-se da metodologia da História Oral e da análise do conteúdo dos depoimentos das(os) professoras(es) de História de uma escola polo de estudantes surdas(os).

Aliada às discussões bibliográficas, os depoimentos das(os) docentes apontam para o cenário tido como desafiador e como ponto de partida para as propostas que Santos (2018) irá apresentar em seu *Caderno de orientações e sugestões para o ensino de História em classes inclusivas com alunos surdos*:

Pude identificar uma série de desafios ao ensino de nossa disciplina para alunos surdos incluídos em classes regulares: a formação inicial datada e deficitária, na qual questões conceituais e pedagógicas a respeito das especificidades da surdez ainda estão ausentes; a oferta de formação continuada pelas redes de ensino inexistente ou fora da carga horária do professor; as poucas pesquisas sobre ensino de História para alunos surdos e o desconhecimento das existentes por parte dos docentes; a falta de um acolhimento e suporte informativo aos professores que iniciam o seu trabalho com os discentes surdos; a relação professor docente-intérprete de Libras marcada por dependência, confusão de papéis e tensões (considerando que

haja a presença desses últimos profissionais); o analfabetismo da maior parte dos professores de História em Libras; a distância entre a concepção de ensino de História e as práticas do professor; a invisibilidade do aluno surdo, acentuada pela ausência da história das pessoas com surdez dos livros didáticos e conteúdos curriculares da disciplina; a falta de recursos didáticos tecnológicos e/ou as dificuldades encontradas para deles fazer uso; o pouco intercâmbio entre docentes e entre esses e os professores especialistas do Atendimento Educacional Especializado (AEE). (SANTOS, 2018, p.123)

Santos (2018) se destina a produzir um material que possibilite a efetivação de uma educação e ensino de História inclusivos. No entanto, diante dos critérios aqui traçados, tem sua produção caracterizada como uma obra que *“fala as sobre pessoas com deficiência”*, pois toma como referência no que tange à abordagem/escuta metodológicas apenas as narrativas das/dos professoras e professores.

É notória a relevância de tal estudo. Todavia, criar um *Caderno de orientações e sugestões para o ensino de História em classes inclusivas com alunos surdos* dá margem para se perceber a forma como a área da educação ainda apresenta visões pré-formatadas, com intuito resolutista e medicalista na condução dos processos que envolvam o ensino, sobretudo o dos “diferentes”, em detrimento de ações efetivamente reflexivas e críticas.

Nessa medida, diante da nossa perspectiva, vemos como delicado um material que se destine a um determinado “tipo de estudante”. Compreendemos as especificidades dos vários grupos de estudantes, mas nos espaços educacionais da atualidade, em que operam as matrizes da diversidade e da diferença, qualquer orientação que sobreponha a técnica do “como lidar”, que incite generalização dentro de um grupo de minoria e/ou que reduza a(o) estudante a uma de suas características (surdez, cegueira, por exemplo), se apresenta como limitante e capacitista. Assim, Pensamos como Silva (2006).

Direitos de aprendizagem, currículo crítico emancipatório e inclusão: proposta de reorganização curricular do componente História na Rede Pública de Ensino do Município de São Paulo é a dissertação de mestrado de Albuquerque (2018). Esse trabalho foi realizado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação — Currículo — e atendeu à busca que continha os descritores “educação inclusiva” e “ensino de história”.

Em sua pesquisa, Albuquerque (2018) buscou “analisar a proposta de reorganização curricular do ensino de História na Rede Pública Municipal de Ensino do município de São Paulo e as implicações da sua construção no processo de

formação docente” (ALBUQUERQUE, 2018, p. 8). A metodologia aplicada, de cunho qualitativo, analisou os documentos oficiais da referida rede de ensino que foram os condutores para reorganização do currículo de História e os relatórios das formações realizadas com as(os) docentes.

Enquanto resultado, Albuquerque (2018) reconheceu a diversidade do currículo escolar por representar a diversidade das(os) estudantes, compreendeu as potencialidades das práticas no contexto da formação docente e entendeu que as garantias de direitos de aprendizagem promovem debates sobre estratégias educativas que proporcionam o protagonismo das(os) educandas(os).

Percebemos que o bojo das discussões elencadas por Albuquerque (2018) não encontraram sua inteireza nas questões voltadas às pessoas com deficiência. Mas ao que concerne aos apontamentos trazidos pelo autor sobre esse debate, destacam-se os direitos de aprendizagens em história, fixados no currículo do município de São Paulo. Este tem por finalidade “parametrizar o trabalho docente, orientando a sistematização dos conteúdos para acesso aos estudantes com deficiência” (ALBUQUERQUE, 2018, p. 21), direcionando-o ao público da educação especial.

Os estudantes com deficiências não podem passar por um processo de exclusão, precisando ser incluídos. O currículo de História deve trazer diretrizes que favoreçam as metodologias de trabalho e materiais didáticos adequados para os estudantes com deficiências. Nesse sentido, deve haver processo de formação para os educadores de história, respeitando o saber histórico e a prática do ensino, visando à garantia do público focalizado da EDUCAÇÃO ESPECIAL. (ALBUQUERQUE, 2018, p. 68).

Com base na análise apresentada, a pesquisa de Albuquerque (2018) também faz parte da categoria que *“fala sobre as pessoas com deficiência”*. Dessa forma, dos sete trabalhos observados, apenas um trabalho considera as falas das pessoas com deficiência, enquanto os outros seis não evidenciam e/ou levam em consideração as falas das pessoas com deficiência.

Tanto no Modelo Médico quanto no Paradigma da Integração, a pessoa com deficiência é passiva, coadjuvante e está sempre apoiada em algo ou alguém que se torna o protagonista dos processos (médicos, educacionais). Por sua vez, o Modelo Social e o Paradigma da Inclusão busca evidenciar o protagonismo da pessoa com deficiência, buscando promover sua emancipação. Considerando tal pensamento, compreendemos que a pesquisa aqui apresentada segue o mesmo resultado de Mello, Nuernberg e Block (2014). Essas autoras e esse autor reuniram trabalhos sobre

Deficiência no Brasil e no mundo e identificaram o Modelo Médico, com vistas à medicalização, submissão e “correção da deficiência”, como o que tem maior quantidade de trabalhos publicados.

Da mesma forma, compreendemos que na prática o Modelo Médico e o Paradigma da Integração se fazem presentes na maior parte das pesquisas que relacionam a temática da deficiência e o ensino de História.

Dessa forma, a partir da análise das pesquisas dispostas na BDTD, notamos que são raros os trabalhos que relacionem as discussões da deficiência e o ensino de História. Depois de verificado vários filtros de busca, chegamos ao total de sete trabalhos que vinculam o ensino de História à deficiência e à educação inclusiva num período de dez anos (2009 - 2019). O descritor “*Modelo Social da Deficiência*”, parâmetro do Paradigma da Inclusão, não foi relacionado a nenhum trabalho que versasse sobre o ensino de História.

Em se tratando das discussões da deficiência na atualidade, a dissociação da Inclusão ao Modelo Social da Deficiência sugere que há um distanciamento teórico e histórico no Paradigma da Inclusão assimilado por parte das(os) estudiosas(os). É mister saber que os debates sobre a inclusão perpassam os estudos e reivindicações dos Movimentos Políticos Sociais das Pessoas com Deficiência que reformularam a forma de conceber a deficiência a partir do Modelo Social. Ademais, o fato de não se explicitar o tipo de Modelo da Deficiência que está sendo aplicado, pode levar a compreensão de que a deficiência em todos os tempos e lugares teve o mesmo peso e sentido, entendendo-a como algo naturalizado e não como construções discursivas das sociedades.

As discussões acadêmicas, uma tese e seis dissertações, sobre deficiência e ensino de História estiveram presentes nos programas de pós-graduação de universidades de apenas três estados: São Paulo²³ (5 trabalhos), Rio de Janeiro²⁴ (1 trabalho) e Santa Catarina²⁵ (1 trabalho). A informação nos diz que apenas o Sudeste e Sul do Brasil se aproximam desses debates, denunciando que as outras universidades e programas dos outros estados brasileiros estão alheios a essa

²³ 3 pesquisas realizadas pela Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília; 1 pesquisa realizada pela Universidade de São Paulo e 1 pesquisa realizada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

²⁴ 1 pesquisa realizada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

²⁵ 1 pesquisa realizada pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC Universidade Federal do Rio de Janeiro.

discussão. Assim, podemos perspectivar que as pesquisas sobre deficiência no ensino de História estão conectadas muito mais às motivações e experiências pessoais das(os) pesquisadoras(es) que aos incentivos e às motivações das Instituições de Ensino Superior por meio de seus programas de pós-graduação e/ou linhas de pesquisa.

Ao avaliar as temáticas dos sete trabalhos que relacionaram as discussões da deficiência no campo da História, percebemos temáticas como currículo, formação continuada, direitos de aprendizagem, políticas públicas, educação especial na perspectiva da inclusão. Por outro lado, no que tange ao tipo de deficiência, os estudos apresentaram debates no campo da deficiência intelectual (3 trabalhos), surdez (2 trabalhos) e cegueira (1 trabalho). Compreendemos que cada experiência da deficiência é única e que não competem generalizações. Contudo, refletimos aqui que produzir estudos científicos deslocados das discussões teóricas do Modelo Social dá margem à produção de discursos identitários que se concentrem apenas no tipo de lesão que as pessoas com deficiência possuam.

As discussões sobre a deficiência não podem se encerrar num tipo de deficiência, num Cid ou numa “identidade da deficiência”. É necessário deslocar e transversalizar todo esse debate para a sociedade (OLIVER, 1983; DINIZ, 2003; 2007). Do contrário, estaremos concentrando e produzindo conteúdo/ciência para um “tipo de gente” ou forjando debates e/ou manuais para lidar com aquele tipo de deficiência e não com pessoas que têm características diversas, numa educação e mundo que se pretendem inclusivos. Fixar o debate num tipo de deficiência e não usar as discussões teóricas do Modelo Social poderão produzir discursos medicalizantes, patológicos, preconceituosos e de perfil biomédico no campo do ensino de História.

Dos sete trabalhos, apenas um *fala com a deficiência*, enquanto seis *falam sobre a deficiência*. Desvela-se, com isso, o quanto o ensino de História ainda não deixa/proporciona que as pessoas com deficiência sejam protagonistas ou façam parte de forma ativa dos estudos que as têm como tema. Tornar as pessoas com deficiência ou a temática da deficiência exclusivamente objetos da pesquisa apontam para o não lugar da pessoa com deficiência no ensino de História. Podemos concluir ainda que as narrativas acadêmicas do ensino de História, em sua maioria, reafirmaram o lugar estigmatizado das pessoas com deficiência, entendidas como pessoas a serem reabilitadas, normalizadas e aptas a receberem as narrativas

hegemônicas que as oprimem.

Embora existam regimentos, dispositivos legais e orientações que balizem o Paradigma da Inclusão na atualidade, a análise dos dados aqui apontados revelam a forte vigência do Paradigma da Integração na produção acadêmica sobre o ensino de História. Por meio dessa realidade, as pessoas com deficiência são vistas como seres passivos, pacientes, que não emitem opinião e que são vistos na pesquisa como objetos a serem observados, estudados e capturados pelo pesquisador. A mesma perspectiva utilizada pelo Modelo Médico.

Compreendemos que as deficiências na maior parte dos estudos analisados, assim como a infância, ainda nos dias de hoje, como elucida Foucault (1999), estão sob a incidência da intervenção/silenciamento. O sentimento estigmatizante da sociedade acerca das deficiências atravessa os estudos acadêmicos e alija os sujeitos com deficiência dos processos político-sociais que contemplem sua participação efetiva, colocando-os sob a concepção de que devem tão somente ser atendidos, reabilitados e/ou auxiliados. Esses sujeitos, assim, não precisariam discutir, não teriam o que falar ou existir.

Assim, o número reduzido de trabalhos que discutiram a deficiência no campo do ensino de História e a forma que essas discussões são conduzidas, por meio das metodologias de não escuta das pessoas com deficiência, revelam que as práticas discursivas realizadas pelo ensino de História estão vinculadas ao Modelo Médico e ao Paradigma da Integração, a produzir/reproduzir o silenciamento e a invisibilização das pessoas com deficiência e a fomentar a estrutura capacitista no ensino e na História.

4 “O QUE A DEFICIÊNCIA TEM A NOS FALAR?²⁶”: CAMINHOS, VOZES E NARRATIVAS DA DEFICIÊNCIA

“Como alcançar a visão que o outro tem de si e do seu mundo? Somente pelo diálogo” (AUGRAS, 1989, p.12)

De forma genérica, poderíamos pensar que o trabalho do pesquisador é levantar dados e traçar análises sobre seu objeto de estudo a partir de um referencial teórico. No entanto, frisamos que este trabalho não concebe as pessoas com deficiência na mera condição de “objeto”, como sujeitos passivos, que terão seus processos de subjetivação invisibilizados e os seus discursos exclusivamente analisados. Também não pretendemos traçar conclusões, nem gerar manuais de como lidar ou dar aulas de História às pessoas com deficiência.

Pelo contrário, desde que provocados a pensar sobre a deficiência, enquanto pessoa com deficiência, e depois inseridos na pesquisa, a partir das nossas experiências e dos debates bibliográficos, preocupamo-nos que as relações durante a pesquisa de campo, ocorresse de forma horizontal, sem estabelecer hierarquia entre nós e as/os interlocutoras/interlocutores. Fomos abertos à escuta, aos sentimentos, às experiências, às trocas; às formas e conteúdos que cada estudante poderia comunicar. Nosso desejo sempre foi o de trazer a tona as histórias de estudantes com deficiência; de ouvi-las; de registrá-las; de marcá-las no tempo; de interagir e conhecer o que essas/esses sujeitos da história, com suas particularidades, poderiam nos mostrar, despertar e ensinar durante os nossos encontros. Suspeitávamos que seriam lugares de valiosas trocas e de afeto.

Dessa forma, sob a possibilidade de produzir outros afetos através desta pesquisa, informamos que este capítulo apresenta as balizas e os caminhos metodológicos que percorremos/rastejamos a fim de ouvir as narrativas de estudantes com deficiência no espaço escolar.

²⁶ Desde que comecei a pensar sobre este trabalho, “O que a deficiência tem a nos falar?” foi sempre um dos questionamentos que gostaria de evidenciar. Esta pesquisa não trará todas as respostas possíveis para tal pergunta, nem se pretende falar em nome da deficiência, uma categoria complexa e diversa. Desse questionamento emerge, tão somente, o desejo de ouvir, de deixar falar e de amplificar a voz de pessoas que têm suas experiências atravessadas pela deficiência.

4.1 COMPONDO, DECOMPONDO E RECOMPONDO PERCURSOS: METODOLOGIA E RASTEJOS DA PESQUISA

A pesquisa desenvolvida neste capítulo é de cunho qualitativo. A metodologia aplicada foi a da História Oral, que segundo Verena Alberti (2005) tem a seguinte definição:

A História oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador a fita. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos e conjunturas do passado e do presente. Tais entrevistas são produzidas no contexto de projetos de pesquisa, que determinam quantas e quais pessoas entrevistar, o que e como perguntar, bem como que destino será dado ao material produzido. (ALBERTI, 2005, p.155)

A nossa pesquisa se destina a investigar as experiências das(os) estudantes com deficiência e sua visão sobre o espaço escolar. Ao observar a interface deficiência e educação nos aproximamos da História Oral Temática (MEIHY, 2002), que busca a partir de um assunto específico, preestabelecido, conhecer a narrativa das(os) sujeitos da pesquisa. A temática central vai desvelando informações acerca das experiências das(os) entrevistadas(os) (MEIHY, 2002). As centelhas de análise de conteúdo se firmam em Laurence Bardin (2004), estabelecendo conexão entre a fala das pessoas entrevistadas e os debates teóricos dos Estudos da Deficiência, Educação Inclusiva e Ensino de História.

Como explicitado anteriormente, o principal objetivo deste trabalho foi trazer estudantes com deficiência e suas falas, o quanto mais literais possíveis, para o centro da pesquisa. Isso porque observamos quanto esses sujeitos são silenciados nos vários processos sociais e educacionais, como verificado no capítulo anterior.

Um dos motivos para tal silenciamento é a condição etária da maioria das(os) estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, crianças, pré-adolescentes e adolescentes que têm suas existências ignoradas face ao adultocentrismo. Para Cavalcanti (2021) o adultocentrismo, que permeia o mundo ocidental, baseia-se na ideia de que todos os aspectos da sociedade se organizam em torno da pessoa e da vida adulta. Assim, esse conceito faz com que existência e vidas de crianças, pré-adolescentes e adolescentes sejam entendidas como uma fase a ser superada. Por isso, devem ser ignoradas, invisibilizadas, minimizadas e/ou tratadas como objetos

passivos das pesquisas acadêmicas.

A outra razão se destina ao enquadramento da deficiência, grupo pelo qual historicamente também é subcategorizado nos vários espaços sociais, inclusive na escola e, como vimos nos capítulo 3, também na produção acadêmica.

Logo, para para que fosse mantida a ideia de se desvelar uma “outra história”/ “nossa história”, uma “história menor”, cujo os protagonistas fossem pessoas que tiveram a História dos seus antepassados negadas pela historiografia eurocêntrica oficial (GUEDES-PINTO, 2002), mantivemos e desenvolvemos a pesquisa de campo com estudantes com deficiência, mesmo com todos os contratempos impostos pela pandemia da Covid-19, conforme nos ensinou Alberti (2004), “a seleção dos entrevistados foi realizada entre aqueles que viveram, presenciaram as situações ligadas ao tema e que podiam fornecer depoimentos significativos” (ALBERTI, 2004, p.32).

Ressaltamos essa questão porque o distanciamento social e as escolas fechadas impossibilitaram o plano inicial da pesquisa, que se pretendia ir ao chão da escola, dialogar com estudantes com e sem deficiência e suas/seus professoras/professores de História. Com o advento da pandemia, e suas implicações, pensamos em fazer contato com as/os estudantes com deficiência e suas/seus professoras/professores de forma remota. Contudo, muitos estudantes não estavam participando das aulas *online*, situação que não foi exclusiva das(os) estudantes com deficiência, haja vista a acentuada desigualdade social e empobrecimento das camadas mais populares por causa da pandemia (SARMENTO, 2021). Faltavam às/aos estudantes recursos tecnológicos e acesso a internet para participar das aulas²⁷, além de recursos básicos de sobrevivência.

Diante de tal cenário, foi vislumbrada a possibilidade de se priorizar as/os professoras/professores de História como os sujeitos da pesquisa, pois seria mais fácil contactá-las/contactá-los para a realização de entrevistas remotas. Houve um mapeamento e contato para saber se as/os docentes tinham disponibilidade e interesse de participar da pesquisa.

²⁷ A rede de ensino onde foi desenvolvida a pesquisa, para dirimir as questões de desigualdades educacionais, desenvolveu Cadernos de Atividades Pedagógicas que traziam conteúdos e exercícios de todos os componentes curriculares a serem distribuídos às/aos estudantes pelas escolas e devolvidos no prazo estabelecido. Posteriormente desenvolveram teleaulas que foram transmitidas num canal de televisão e hospedadas no *youtube*.

No entanto, essa tomada de decisão implicaria em não ouvir pessoas com deficiência. Seria uma pesquisa com adultos, sem deficiência, falando sobre as/os estudantes com deficiência. O corponormativo narrando mais uma vez o corpo abjeto. Essa opção colocava em xeque toda a proposta política acerca do protagonismo da deficiência.

“Como alcançar as/os estudantes com deficiência?” essa era a pergunta que nos rondava. Foi quando, ainda em meio à pandemia, estabelecemos diálogo com a psicopedagoga que atua na Secretaria de Educação e que tem o contato das/dos professoras/professores de Atendimento Educacional Especializado, que em razão de suas funções, seriam o canal mais viável para se contactar as/os estudantes com deficiência.

Tivemos três diálogos de videochamadas com três professoras de AEE em momentos diferentes. Essas profissionais relataram o quanto estava sendo difícil manter o contato com as/os estudantes, que dificilmente conseguiam fazer videochamadas e que muitas das vezes realizavam/mandavam atividades via whatsapp, mas que era mínima a quantidade de estudantes que davam retorno dos exercícios propostos.

Nesse ínterim, a rede de ensino ensaiou retornar algumas vezes às aulas presenciais. Contudo, algumas dessas tentativas foram frustradas, pois o número de casos de Covid-19 se acentuava. Por recomendação dos órgãos sanitários, sustou-se o retorno presencial, protelando-o, a fim de manter a segurança e a saúde de todas/todos que faziam parte das unidades de ensino. Também foi pedido às/aos responsáveis legais, por meio de um termo de autorização, que deliberassem sobre retorno presencial das/dos estudantes. Com isso, muitos das/dos responsáveis optaram pelo não retorno presencial das/dos estudantes com deficiência. O que fez com que duas das três professoras de AEE mantivessem suas aulas remotas.

Diante da realidade que tínhamos, mais uma vez foi preciso redesenhar o campo da pesquisa, abandonando a proposta de abarcar a rede de ensino para direcionar a pesquisa às/aos estudantes com deficiência de uma escola.

Dessa forma, fomos à escola da professora Ana²⁸, que atua na sala de recursos. Ana tem formação em Letras (português/Inglês), Pedagogia, Braille e Educação Especial Inclusiva. Trabalha na Educação Especial há dez anos.

O total das(os) estudantes matriculadas(os) e acompanhadas(os) por Ana é de 21 alunas(os), sendo 14 com deficiência intelectual, 1 com deficiência visual, 1 com deficiência auditiva, 2 com deficiência física, 3 com transtornos globais do desenvolvimento. No entanto, pela conjuntura imposta pela pandemia, apenas seis participaram das entrevistas.

4.1.1 Entrevistas

A pesquisa de campo foi realizada no mês de novembro de 2021, numa escola da rede municipal de Ipojuca dos Anos Finais, de acordo com a carga horária e disponibilidade da professora de AEE e das/dos estudantes. Foram feitas seis entrevistas. As(os) participantes da pesquisa foram identificadas(os) com outros nomes, a fim de garantir o anonimato e a privacidade da participante e dos participantes. Os nomes adotados fazem referência às pessoas com deficiência (pessoas comuns e sem notoriedade social-histórica), que estiveram, de alguma forma, presentes no meu cotidiano e que fazem parte da memória que tenho sobre a deficiência enquanto criança e adolescente.

As entrevistas foram realizadas na escola, especificamente na sala de recursos, também conhecida como sala do AEE. A acústica do ambiente não era boa, pois a sala de recursos era ao lado da sala das(os) docentes e o que demarcava o limite dos espaços era uma meia parede. Logo, os ruídos da sala vizinha alcançavam a sala de recursos.

As entrevistas foram realizadas pelo pesquisador. A professora Ana esteve presente, contudo não interferiu nas entrevistas, exceto na de João. Na entrevista com Alaíde esteve presente também a auxiliar de sala, chamada pela estudante de cuidadora. A logística da entrevista foi organizada pela professora de AEE, que chamava uma (um) estudante por vez, conforme suas atividades e disponibilidade durante horário escolar.

²⁸ Nome fictício dado a professora de Atendimento Educacional Especializado.

Sobre a autorização para participação discente, foi solicitado que suas/seus responsáveis comparecessem à escola para que, após as explicações acerca do termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice 1) e os objetivos da pesquisa, autorizassem a participação da estudante e dos estudantes. E assim, o fizeram.

Antes de começar cada entrevista, foi informado a estudante e os estudantes que o momento se tratava de uma pesquisa que pretendia conhecer sobre suas vidas e a relação com a escola. Em seguida, foi perguntado se ela e eles queriam participar daquele momento. Foi dito, ainda, que o áudio daquela conversa seria gravado. Também foi explicado que ela e eles poderiam responder ou não as perguntas, que caso não quisessem ou não soubessem responder, não haveria problema. A estudante e os estudantes também assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

As entrevistas foram realizadas de forma descontraída e com tom de informalidade, contando com um roteiro semi-estruturado. O roteiro dispôs de questões que versavam acerca da vida pessoal e escolar da(os) estudante(s).

As entrevistas de maneira geral foram curtas, em média tiveram 20 minutos, variando entre 13 e 41 minutos.

4.1.2 Coleta de dados e análise dos conteúdos

Num primeiro momento, os áudios das entrevistas, gravados em um aparelho celular, foram transcritos pelo pesquisador. Posteriormente, revisadas pelo pesquisador. Na ocorrência de dúvida acerca de algum vocábulo ou expressão verbal, optamos pela omissão da palavra, expressão verbal e/ou frase. Após concluído o processo de transcrição foram adicionados os nomes fictícios à entrevistada e aos entrevistados. Em seguida, demos início à análise dos dados, a partir das transcrições dos áudios.

4.1.3 Participantes da pesquisa

Seis estudantes com deficiência, matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental, que são acompanhados pela professora de Atendimento Educacional Especializado na sala de recursos. A seguir, apresentamos os dados informados pela

professora Ana acerca da estudante e dos estudantes participantes da pesquisa.

Alaide é uma pessoa do sexo feminino, cursa o 6ª ano, tem 13 anos, de cor/raça negra, caracterizada como pessoa com deficiência intelectual. A estudante possui laudo médico.

Diogo é uma pessoa do sexo masculino, cursa o 6ª ano, tem 15 anos, de cor/raça negra, caracterizado como pessoa com deficiência intelectual, estudante com laudo médico.

João uma pessoa do sexo masculino, cursa o 6ª ano, tem 24 anos, de cor/raça branca, caracterizado como pessoa com deficiência intelectual, estudante com laudo médico.

Fernando é uma pessoa do sexo masculino, cursa o 7ª ano, tem 14 anos, de cor/raça negra, caracterizado como pessoa com deficiência intelectual, estudante sem laudo médico.

Manoel é uma pessoa do sexo masculino, cursa o 8ª ano, tem 16 anos, de cor/raça negra, caracterizado como pessoa com deficiência visual (baixa visão), estudante com laudo médico.

Zezinho é uma pessoa do sexo masculino, cursa o 9ª ano, tem 16 anos, de cor/raça negra, caracterizado como pessoa com deficiência intelectual, estudante com laudo médico.

As informações acerca da(os) participante(s) foram compiladas no quadro que segue abaixo:

Quadro 3 - Caracterização da participante e dos participantes da pesquisa

Dados	Alaide	Diogo	João	Fernando	Manoel	Zezinho
Série/ Ano	6ª	6ª	6ª	7ª	8ª	9ª
Idade	13 anos	15 anos	24 anos	14 anos	16 anos	16 anos
Cor/Raça	Negra	Negra	Branca	Negra	Negra	Negra
Deficiência	Deficiência Intelectual	Deficiência Intelectual	Deficiência Intelectual	Deficiência Intelectual	Deficiência Visual(baixa visão)	Deficiência Intelectual
Possui Laudo/Cid	Sim	sim	Sim	Não	Sim	Sim

Fonte: Autor, 2022.

Dessa forma, temos que grupo de estudantes participante da pesquisa foi

composto por uma pessoa do sexo feminino e cinco do sexo masculino, na faixa etária de 13 a 24. Cinco pessoas eram negras e uma branca. Cinco estudantes tinham deficiência intelectual e um tinha deficiência visual (baixa visão). Apenas um dos investigados não tinha laudo/CID, enquanto cinco detinham.

Dos seis estudantes, metade estão no 6^a ano e a outra dividida entre os 7^a, 8^a e 9^a anos. Mesmo tendo ciência que esse número é amostral, pois integrou uma parcela dos estudantes que estavam sendo atendidos pela professora de AEE no momento de retomada às aulas presenciais em decorrência da pandemia da Covid-19, os dados frente a esse grupo, apontaram para a tendência que marca o perfil de estudantes com deficiência quanto à escolaridade, que é a diminuição da presença e da participação dessa população nos altos níveis de ensino. O que coaduna com os dados do Censo escolar de 2015, compilados pelo Unibanco (2016), quando aponta que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental os estudantes com deficiência correspondiam a 2,9%. Nos Anos Finais, a porcentagem cai para 1,8%. Já no Ensino Médio, esse grupo representa apenas 0,8% das matrículas.

De acordo com o documento *Panorama da Distorção Idade-série no Brasil* (2018), criado pela UNICEF (Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância) que tomou por base os dados do Censo Escolar de 2017, a (o) estudante deve iniciar o primeiro ano do Ensino Fundamental aos 6 anos de idade e concluir o nono ano do Ensino Fundamental aos 14 anos de idade. Quando comparada essa informação ao quadro de *Caracterização de participantes da pesquisa*, podemos afirmar que todo o grupo de estudantes entrevistados apresentou o quadro de distorção idade-série. O mesmo documento aponta que 42% das/dos estudantes com deficiência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental estão em distorção idade-série, em comparação com a média nacional de 12%. Nos Anos Finais, 57% das/dos estudantes com deficiência estão em distorção idade-série, enquanto as/os sem deficiência somam 26% .

O alto percentual na distorção idade-série de estudantes com deficiência pode ser atribuído ao ingresso tardio à vida escolar e/ou ao ingresso inicial em classes especiais (PADILHA, 2004), ao pouco significado atribuído aos conhecimentos curriculares (PADILHA, 2007), aos casos de baixa estima, de discriminação, de repetência, de abandono e de evasão escolar (MANTOAN, 2003).

No entanto, exceto pelo o acesso a classes especiais, as demais possibilidades

poderiam ser empregadas também às pessoas sem deficiência, como nos alerta Sartoretto: “Alunos com e sem deficiência estão excluídos da escola” (SARTORETTO, 2013, p. 79). Com essa fala não queremos relativizar as opressões e os prejuízos sentidos pelas pessoas com deficiência nos espaços educacionais, mas evidenciar que a luta anticapacitista, dentro e fora dos ambientes escolares, como defende os Estudos da Deficiência de matriz feminista, não pode estar dissociada da luta de classe, raça e gênero (GARLAND-THOMSON, 2002; GESSER; BLOCK; MELLO, 2020), bem como de outras minorias.

Ancorados em Carvalho e Tureck (2014), podemos pensar que a lógica capitalista, a qual se baseia nos padrões de produtividade e consumo, reproduz-se nos sistemas educacionais e de ensino ao estabelecer relação entre idade-série. Com isso, projeta-se o ideal de estudante, que deve ter seu percurso escolar concluído num período de tempo padrão.

Todavia, diante da heterogeneidade presente nas escolas da atualidade, é fundamental que sejam levadas em conta as singularidades e as particularidades das pessoas com deficiência e que lhes sejam destinados tempo (ANTUNES; LEONE; 2013) e pedagogias diferenciadas (PERRENOUD, 2000) para garantir o sucesso em suas aprendizagens.

Norma Lima e Maria Teresa Mantoan (2017), tomando por base os estudos de Gilles Deleuze (2009), pautam a diferença em si mesma como pedra angular para educação inclusiva. As autoras destacam a singularidade e a subjetividade nos processos de ensinar e de aprender. O ensinar deve propor conhecimentos e ferramentas que viabilizem experiências destinadas à interpretação e a criação de novos significados. A aprendizagem deve envolver experimentação e liberdade criativa. Nesse contexto, os processos de ensino-aprendizagem devem respeitar os percursos e tempos de cada uma/um, haja vista suas diferenças e singularidades.

Precisamos reconhecer que a aprendizagem cabe ao estudante, muito embora, nem ele mesmo saiba quando e como aprende. Talvez apenas sinta quando algo lhe toca, lhe perturba, e às vezes, isso se dá posteriormente. O tempo do aprender é subjetivo e regido por Áion, o tempo sem tempo, subjetivo, eterno, o agora - passado/presente/futuro. O ato de aprender não cabe no tempo linear, empírico e objetivo imposto pelo Cronos. (LIMA; MANTOAN, 2017, p.829)

Os estudos da deficiência sinalizam ainda que os corpos deficientes têm seu

próprio tempo. O *Crip time* é um conceito surgido a partir das experiências e dos Estudos da Deficiência que entende que as pessoas com deficiência, doenças crônicas e neurodivergentes vivenciam o tempo (e o espaço) de forma diferente das pessoas sem deficiência. Gavério (2016), destaca que Kafer(2013) ao teorizar sobre o *Crip time*, informa-nos que a vivência da pessoa com deficiência não pode se dobrar ao tempo do relógio, ao tempo e aos ritmos de vida normativos. O *Crip time* confunde o tempo, seus padrões, suas urgências e periodicidades. Dessa forma, a experiência da deficiência subverte (lentifica, acelera, estaciona) e refaz o tempo, a forma que é visto, sentido e que lhe é atribuído significado.

Essa temporalidade [*Crip time*] tem que ser considerada “como sendo não só uma acomodação para aqueles que precisam de ‘mais’ tempo, mas também, e talvez principalmente, um desafio a normativa e a expectativas de normalização de ritmo e agendamento. Ao invés de corpos e mentes deficientes curvarem-se perante o relógio, o tempo aleijado curva o relógio para encontrar corpos e mentes deficientes”. (op. cit, p. 26) (GAVÉRIO, 2016, p.171)

À luz de Scholz (2017), podemos pensar que além do capacitismo, que já foi apresentado anteriormente, cinco dos nossos estudantes também vivenciam o racismo, discriminação/opressão fruto da estrutura histórica que atravessa a população negra desde a colonização/escravização e que perdura até os dias de hoje, de forma explícita ou sendo mascarado pelo mito da democracia racial brasileira (RIBEIRO, 2018; ALMEIDA, 2019).

Scholz (2017) baseia sua análise na produção de estigma em estudantes de cor negra e com deficiência em Goffman (1988) e em Melo (2014). Segundo a autora, o racismo e o capacitismo operam de forma estrutural na vida desses estudantes e assim como ocorre nas relações sociais brasileiras, opressões e violências são reproduzidas nos ambientes escolares.

A intersecção entre raça/cor e deficiência, confere a esses estudantes o que Melo (2014) irá denominar de duplo estigma.

duplo estigma se refere a uma estigmatização associada ao desenvolvimento de preconceitos, justificção de discriminação e exclusão social gerada pela ameaça à identidade de sujeitos pertencentes a uma categorização social dupla, que ocasionalmente é estigmatizada. (MELO, 2014, p.22)

Como resultado, Scholz (2017) nos adverte que o duplo estigma gera baixa

autoestima e dificuldade de aprendizagem nos estudantes com deficiência e negros, de acordo com os relatos dos profissionais da escola onde ela conduziu sua pesquisa.

Quanto à classificação acerca da deficiência, temos que cinco são denominados como pessoas com deficiência intelectual e um com deficiência visual. Apesar de as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (2009) informar que o público-alvo do AEE são alunas(os) com deficiências físicas, intelectuais, mentais ou sensoriais; alunas(os) com deficiências globais de desenvolvimento e alunas(os) com altas habilidades/superdotação, percebemos que há, tanto pelo número de pessoas entrevistadas quanto pelo total de matriculadas com a professora de AEE, uma predominância de estudantes com deficiência intelectual frequentando a sala de recursos. O que nos faz pensar sobre a tendência que a escola tem de encaminhar as(os) estudantes com deficiência intelectual aos cuidados de um especialista e atribuir a estes profissionais a responsabilidade da educação das pessoas com deficiência, adotando um posicionamento biomédico e não promovendo o trabalho integral que a instituição precisa desenvolver com todas e todos estudantes (BNCC, 2017).

Esse grupo de pessoas com deficiência intelectual, segundo Glat (1989), foi dentre as pessoas com deficiência, o que mais que vivenciou/vivencia experiências estigmatizantes, preconceituosas, segregadoras e de silenciamento. Isso pode ser observado na história recente de buscas pelos direitos narrada pelo Movimento Político das Pessoas com Deficiência.

Outro estereótipo frequentemente associado a pessoas com deficiência mental é sua aparente incapacidade de analisar sua vida e expressar seus sentimentos de dizer quem são e o que desejam (Bogdan & Taylor, 1976). Enquanto, conforme foi comentado, as pessoas com deficiências físicas ou sensoriais estão se integrando cada vez mais na vida da comunidade, aquelas que têm uma deficiência mental continuam isoladas em suas casas e instituições. Um exemplo recente dessa situação foi a criação da Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (COROE) pelo Presidente Sarney em 1986, em que o único grupo que não participou das discussões sobre prioridades e metas foram os deficientes mentais. Estes, como sempre, eram representados por profissionais e familiares. Embora já haja algumas iniciativas na Federação Nacional das APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), por exemplo, de facilitar uma maior participação de seus alunos, esse movimento no Brasil ainda é bastante embrionário. (GLAT, 1989, p.19- 20)

Acerca do laudo médico na escola, a Nota Técnica nº 4, de 23 de janeiro de

2014, dispensa a apresentação de laudos médicos como condição de acesso ao AEE. Contudo, vimos que dentre a participante e os participantes da pesquisa cinco tinham laudo médico, o que confirma a forte presença do paradigma biomédico no campo educacional mesmo nos dias atuais, em detrimento do modelo social da deficiência.

Para Carolina Ramos(2014), sob perspectiva foucaultiana, o laudo nos processos educacionais é um instrumento de governamentalidade biopolítica. O laudo médico, ao tipificar o estudante, fornece dados através de diagnósticos sobre as características deste sujeito. O documento atesta se as(os) educandas(os) podem ou não aprender; determina suas potencialidades e suas dificuldades. De forma análoga ao que ocorreu comigo, para acessar o programa de pós-graduação e outros espaços através de políticas afirmativas, nas escolas públicas é a medicina que determina quem são as pessoas com deficiência, para que assim recebam o Atendimento Educacional Especializado. Com isso, arranca-se a subjetividade e a humanidade da pessoa, encerrando-a e enquadrando-a num arquétipo; num CID.

Nessa medida, para Ramos (2014) o modelo médico, na esfera educacional, mobiliza intervenções que buscam assemelhar os corpos deficientes aos não deficientes. Realiza-se, através do laudo, o controle dos corpos não padrões e busca-se apagar as diferenças, a fim de "normalizá-los", como argumenta Lockmann, com o "objetivo de controlar esses sujeitos, aproximando-os ao máximo do normal" (LOCKMANN, 2013, p. 140).

4.2 “QUE EU ME ORGANIZANDO POSSO DESORGANIZAR”²⁹: NARRATIVAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Vimos até aqui algumas práticas discursivas e narrativas sobre a deficiência. Sob a perspectiva dos Estudos da Deficiência de base feminista, Rosemarie Garland-Thomson (2005) destaca, de forma objetiva, cinco narrativas que atravessam o imaginário coletivo acerca da deficiência. A primeira narrativa é a biomédica que entende as lesões como problemas médicos, falhas fisiológicas, que exigem recuperação/normalização por meio de tecnologia ou outras medidas alopáticas. A segunda é uma narrativa sentimental que compreende a pessoa com deficiência como aquela que é digna de piedade/pena ou como lição de sofrimento para quem é pessoa sem deficiência. A terceira é a narrativa da superação, que define a deficiência como um defeito pessoal que deve ser compensado e não como o resultado de um corpo lesionado no encontro com os ambientes. A quarta narrativa é a da catástrofe que entende a deficiência enquanto um drama extremado e extraordinário. Essa narrativa estimulará uma pessoa a ser corajosa ou derrotada. A quinta narrativa é da abjeção, a qual compreende a deficiência como algo que pode e deve ser evitada de toda forma.(GARLAND-THOMSON, 2005)

Essas narrativas predominantes da deficiência por vezes surgem no nosso trabalho. Apoiados em Gesser (2019), compreendemos que os estigmas presentes no imaginário coletivo inibem e/ou impedem, muitas das vezes, que outras narrativas da deficiência sejam contadas, evidenciadas e notadas. Para Gesser (2019) só rompendo com essas narrativas estigmatizantes que poderemos construir uma sociedade mais inclusiva.

Dito isso, a fim de compreendermos quais narrativas da deficiência estão sendo produzidas no espaço escolar, apresentamos nas próximas páginas as narrativas dos sujeitos da pesquisa. A partir da entrevista semi-estruturada ouvimos as narrativas da estudante e dos estudantes acerca de suas experiências observando dois grupos de

²⁹ O verso aqui citado faz parte da canção Da lama ao caos (1994) do pernambucano Chico Science, poeta/cantor, que revolucionou a cena artística pernambucana. Tal verso sugere-nos que a organização das categorias aqui apresentadas, ao trazer as potentes falas da estudante e dos estudantes com deficiência, podem desorganizar o sistema (corpo)normativo educacional e mobilizar práticas discursivas em prol da diferença e da deficiência.

categoria. O primeiro versou sobre *Família, gostos e sonhos*. Já o segundo se pautou na *Escola, relações interpessoais e relação com os componentes curriculares*.

4.2.1 “Começar a trabalhar e ajudar minha mãe dentro de casa”: Gostos, família e sonhos.

Gostos, família e sonhos é uma categoria que buscou nos aproximar das questões de cunho pessoal da estudante e dos estudantes com deficiência, das informações que necessariamente não se relacionam à escola. Assim, antes de adentrarmos no universo escolar estudantil, procuramos conhecer e entender os gostos de cada estudante, sua relação com a família e seus sonhos.

Inicialmente, questionada e questionados sobre o que gostavam em si, Alaíde e Fernando fizeram silêncio. Manoel respondeu com “não sei...”, Zezinho disse que “Nada”, João falou “a uva... a bola, tio” e Diogo afirmou “gosto de nada em mim, não, professor”.

Essas respostas iniciais nos chamaram atenção pois nos mostram um silenciamento, uma dificuldade de falar de si e/ou de compreender o que estava sendo perguntado e uma dificuldade de falar de si de forma positiva. O silêncio de Alaíde e Fernando em reconhecer o que gostam em si pode nos remeter às violências e práticas de silenciamento que foram produzidas ao longo dos anos aos sujeitos com deficiência, em nome de uma história única (ADICHIE, 2019) acerca da deficiência. Ademais, essa dificuldade de Manoel e João em falar sobre si nos trouxe também a suspeita que os estudantes pouco são estimulados a pensar e a falar sobre si mesmos, suas características físicas, sentimentais e emocionais. Como também, no caso de João nos ocorre que ele não tenha compreendido o nosso questionamento. Além de que, para nós, as respostas de Zezinho e Diogo estão relacionadas a uma dificuldade de construir uma imagem boa e positiva de si, o que resvala numa provável questão da baixa autoestima.

Realizar atividades que promovam o autoconhecimento e a (re) construção/reconhecimento das identidades (BAUMAN, 2005; HALL, 2006)³⁰ podem

³⁰ Tomando por base Bauman (2005) e Hall (2006), este trabalho entende que as identidades não são fixas, nem universais, mas estão em constante construção/reconstrução, passando por fragmentação e hibridação.

auxiliar os estudantes a conceberem uma autoimagem positiva de si mesmos (GLAT, 1989), que conseqüentemente aumentarão sua autoconfiança e autoestima para lidar com os estigmas que lhes são imputados.

Em relação às atividades que mais gostavam de fazer, as respostas se concentravam entre brincar, jogar/fazer esportes e comer. Atividades comuns a pré-adolescentes e adolescentes na faixa etária da entrevistada e dos entrevistados. Ser visto como sujeitos ordinários, para Débora Diniz e Livia Barbosa (2010), é um direito fundamental para que pessoas com deficiência consigam alcançar maior sociabilidade e romper com visões estigmatizadas que circulam sobre elas. E acrescentam:

Nem todas as pessoas querem ser heroínas em sua comunidade, assim como nem todas as pessoas com deficiência desejam a estética da superação como projeto de felicidade. A possibilidade de uma existência ordinária é o que move o ethos da inclusão: busca-se a participação em um projeto de sociedade, o que, de um lado, é um movimento conservador pela reafirmação do status quo e, de outro, é um ato revolucionário, pois se ambiciona alargar o universo dos indivíduos que podem ser comuns à vida social, e não eternamente objetos de espetacularização ou piedade. (DINIZ, BARBOSA, 2010, p.209-210)

A resposta de Zezinho, por sua vez, vai em outra direção. O estudante que inicialmente encontrou dificuldade de externar o que gostava de fazer, revelou ter carinho e cuidado com os animais de sua residência.

Zezinho: Fazer quase nada (...) só fico dormindo, de vez enquanto vou colocar a comida dos bichos (...) eu cuido de um casal de bode, casal de periquito, uma galinha, três pinto e cinco codorna (...). Só gosto de bicho.

Zezinho aqui já anunciou que gostava de cuidar dos seus animais. Essa informação é relevante porque, diante de todos os depoimentos de Zezinho, que ainda serão apresentados, o estudante depositou amizade nos animais, sentimento que ele destinou a poucas pessoas em sua narrativa.

No que tange às informações familiares, dos seis participantes, dois não responderam e quatro informaram que moravam com suas famílias, sendo três compostas por mães solas e irmãos e outra formada por mãe, pai e irmão. De acordo com Tanize Menezes (2017) há uma predominância do perfil feminino (86,67%) e das mães na configuração das famílias no que concerne aos cuidados diários às crianças e adolescentes com deficiência. A mulher que via de regra já tem sobre si a

responsabilidade do cuidado doméstico, na relação de cuidado com pessoas com deficiência figura como o perfil ainda mais predominante.

Ao adentrarmos a noção de sonho, vimos que segundo Freire (2000), sonhar é um ato político e imperativo em nossa construção pessoal e social: “O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz” (FREIRE, 2000, p.99).

Nessa medida, acerca dos sonhos, desejos profissionais e expectativas para o futuro e mundo do trabalho, temos que Alaíde quer ser doutora, Diogo Policial ou guarda, Fernando quer trabalhar em hotel, Zezinho diz não saber e Manoel diz que quer apenas trabalhar, sem especificar em quê.

Alaide: doutora.

Diogo: Ser policial, guarda. Porque policial é bom. Policial é um serviço bom. Policial é uma coisa boa. Eu estudo direto para ser policial. Conheço várias pessoas... Conheço ‘várias policiais’. Só não quero ir pro exército. Exército vou ter que ir arrumar a cama, forrar cama, lavar prato.

Paulo: Um sonho, uma vontade? no que você quer trabalhar?

Fernando: Trabalhar.

Paulo: Com o quê?

Fernando: No hotel

Paulo: Fazendo o que no hotel?

Fernando: Lavando prato

Zezinho: Não sei dizer muito bem, não.

A entrevistada e os entrevistados apontaram falas e desejos, com maior ou menor detalhe, muito corriqueiros a outras pessoas de suas faixas etárias. Por sua vez, as motivações dos sonhos de Manoel nos chamou a atenção. Pois, mais que um sonho exclusivo seu, o estudante apresentou uma necessidade de concretizar a vontade de sua mãe.

Paulo: No futuro, tu queres fazer o que da vida? Tu queres ser o que quando for adulto?

Manoel: Começar a trabalhar e ajudar minha mãe dentro de casa.

Paulo: Trabalhar... Trabalhar e ajudar. Mas com quê? Tem alguma ideia?

Manoel: Não. O que vir pela frente eu vou aceitar. Trabalhar ‘pra’ ajudar minha mãe.

Paulo: E um sonho? Qual teu sonho, vontade, desejo na vida?

Manoel: Um sonho? O maior sonho que eu queria era comprar uma casa para minha mãe. Fora daqui.

Paulo: Gosta de morar aqui não?

Manoel: Eu gosto. É porque ela tem vontade, já tem vontade de morar em outro canto. Ai eu queria comprar uma casa pra ela...

As condições sociais são sentidas pelos adolescentes que vivem em bairros periféricos. A urgência de transformar a vida da mãe, permitiu-nos pensar que Manoel não conseguiu elaborar sonhos e desejos pessoais e profissionais para si, sendo tomado pela necessidade de auxiliar os seus, o estudante focou somente na remuneração, qualquer remuneração. A condição de vulnerabilidade social precariza sonhos e desejos (BRASIL, 1996).

Com essa fala, poderíamos pensar que Manoel reflete muito mais a necessidade de um jovem periférico do que a necessidade de uma pessoa com deficiência visual. No entanto, no corpo/trajetória de Manoel se entrecruzam várias realidades, que precisam ser consideradas para além de sua deficiência. Compreendemos, assim, que o debate sobre a deficiência não pode ser feito deslocado do contexto social e da promoção de justiça social, como nos ensinam as autoras Lopes, Solvalagem e Busse (2020, p. 132) acerca da “necessidade de fazer esse debate sobre as encruzilhadas e as demandas efetivas em direção à justiça social” que circundam os corpos/trajetórias de pessoas com deficiência.

Continuando as nossas análises, vimos que estudantes com deficiência apontaram que são privados, na maioria das vezes, de realizar atividades domésticas e de sair sozinhos por suas famílias, como evidenciado nos relatos abaixo:

Diogo: Não vou negar, sou um pouquinho preguiçoso...

Paulo: Não faz nada em casa?

Diogo: Varrer casa, não varro muito bem, não. Mas lavar prato, quem lava é minha mãe. Não faço praticamente nada. Só faço ‘arretar’(...) bagunçar.

Paulo: Tu lava o prato em casa?

Fernando: Sim.

Paulo: Cozinha?

Fernando: Não, mãe não deixa, não, mexer no fogão, não!

Paulo: Tua mãe deixa você fazer o que dentro de casa?

Fernando: Assistir. E deixa eu sair.

Paulo: Para muito longe?

Fernando: Não.

Paulo: E tu vai sozinho?

Fernando: Eu e o meu amigo. Eu e mais dois.

Os depoimentos acima refletem alguns lugares comumente ocupados pelas pessoas com deficiência, que se relacionam e/ou confundem com as ideias de incapacidade (MELLO, 2016), cuidado-dependência (KITZAY, 2011; FIETZ, 2017) e cuidado-superproteção (FIETZ; MELLO, 2018).

Assim temos que o pensamento da incapacidade, em maior ou menor grau, atravessa as vidas das pessoas com deficiência. É dele que provém a noção de capacitismo (MELLO, 2016), conceito que como vimos, discrimina, segrega, oprime e vulnerabiliza as pessoas com deficiência, de forma estrutural e estruturante (CAMPBELL, 2009; GESSER; BLOCK; MELLO, 2020).

Por sua vez, segundo Kittay (2011) a confusão entre cuidado e dependência ocorre porque vivemos em uma sociedade cuja norma é a independência. A pessoa com deficiência é lida majoritariamente como aquela que depende de outrem, incapaz de gerir sua vida. No entanto, a autora reflete que não há ser humano independente, do nascer ao morrer vivemos sob a dependência e os cuidados alheios. Assim, conforme Kittay (2011), às relações humanas são interdependentes, pois viver requer coexistência, cuidados múltiplos e relacionais.

Na mesma direção, Fietz e Mello (2018) apontam como tênue a linha entre cuidado e superproteção, pois o cuidado enquanto categoria, infantiliza as vivências das pessoas com deficiência. Infantilizadas, recebem proteção em excesso e têm cerceados seus direitos de decidir e realizar atividades comuns às pessoas sem deficiência.

Conhecidos esses estigmas que perpassam a deficiência e compreendendo-a como categoria que não pode ser analisada de forma isolada (GARLAND-THOMSON, 2002), destacamos que os relatos citados acerca das atividades domésticas foram feitos por pessoas do sexo masculino, que historicamente, em sua maioria, performam sob a perspectiva do gênero homem.

As práticas histórico-culturais masculinas foram compreendidas socialmente no âmbito público e as femininas no espaço privado e doméstico. Dessa forma, temos que a cultura machista³¹, na qual foram forjadas as sociedades ocidentais, via de regra

³¹ Conforme Saffioti (1987), Auad (2012) e Louro (2001), o machismo diz respeito à supremacia masculina em detrimento do gênero feminino, inferiorizando-o e desencadeando múltiplas formas de violência, incluindo verbal, psicológica e física. Seguindo tal raciocínio, Oliveira, Lima e Gomes (2018,p.

isenta os meninos/homens de atividades domésticas. Estabelece-se, com isso, uma relação sexo, gênero, performance e atividade (públicas e domésticas, de homem e de mulher), numa tentativa de naturalizar biologicamente o que foi constituído socialmente (SAFFIOTTI, 1987; BEAUVOIR, 2009).

Dessa forma, pelo exposto nessa primeira parte dos depoimentos, percebemos um silenciamento e uma dificuldade da estudante e dos estudantes de reconhecerem o que gostam em si mesmos e de falarem de si de forma positiva. Conferimos que muitas das suas falas a/os coloca/colocam num lugar comum, de vidas comuns, sem reivindicações acerca de excepcionalidade, a qual muitos discursos a enquadra e os enquadram. As experiências aqui narradas refletiram práticas discursivas da incapacidade, que se misturam com as ideias de cuidado, superproteção e dependência. Vimos também que o campo da deficiência pode ampliar a compreensão acerca de vários eventos em que há o cruzamento com outras pautas de grupos de minoria.

4.2.2 “Eu não sei por que eles não pegam mais amizade comigo”: Escola, relações interpessoais e relação com os componentes curriculares

De forma breve informamos que o tópico que versa sobre a *Escola, relações interpessoais e relação com os componentes curriculares* busca evidenciar as narrativas e sentidos das experiências da estudante e dos estudantes na relação com a(o) outra(o) e com a escola, majoritariamente.

Explicitado isso, apresentamos inicialmente as respostas da estudante e dos estudantes sobre o que gostavam na escola. Ouvimos de Fernando inicialmente que “nada”, depois “estudar” e em seguida “da merenda, suco com bolinho”. João falou primeiro que gostava “da escola”, depois disse que “de estudar”, na sequência “da Tia Ana” e por fim “de desenhar e de pintar”. Já Manoel revelou que gostava de “Fazer as tarefas e desenhar. Fazer meus desenhos... estudar para ser alguém na vida”. Zezinho, por sua vez, informou que não gostava da escola e apresentou seus motivos.

68) entendem cultura machista como os “modos e padrões comportamentais, assimilados e/ou reproduzidos pelos sujeitos, com o intuito de subjugar, silenciar, “desmoralizar”, impor uma determinada conduta, tendo como princípio norteador a ideia de superioridade do masculino em detrimento do feminino”.

Paulo: E o que ‘tu acha’ desta escola aqui?

Zezinho: Não gosto da escola, não.

Paulo: Não gosta não, por quê?

Zezinho: Não gosto não, é chato.

Paulo: Por que é chato?

Zezinho: É chato. Não gosto, não.

Paulo: A comida não é boa, não? a merenda não é boa?

Zezinho: Comida é boa. É que não quero ir pra escola, não.

Paulo: Por quê?

Zezinho: É chato. Chato demais a escola, não tem que fazer aqui na escola.

Paulo: Não tem o que fazer na escola?

Zezinho: Não tem que fazer, não.

Zezinho compreende a escola como um espaço “chato”, pouco atraente, alegando que ele não tem o que fazer na instituição. Os interesses do estudante parecem que não se coadunam com os da escola. Deslocado, Zezinho não se sente pertencente ao espaço escolar. As palavras de Zezinho, denunciam que a inclusão atua como dispositivo de ingresso do estudante com deficiência na escola. Contudo, é preciso mais que ingresso, é necessário tornar a escola um lugar acolhedor, atento às demandas das(os) estudantes, de forma que as(os) estudantes com deficiência se sintam e estejam, de fato, incluídas(os).

Acerca da mesma pergunta e de forma direta, Alaide respondeu “Tia Estelita” e Diogo “Minha professora, que cuida de mim. Minha cuidadora”. Tia Estelita é a cuidadora de Alaíde e Diogo. A/o cuidadora/cuidador é a profissão que encontra respaldo na Lei Brasileira de Inclusão para Pessoas com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). A lei a(o) denomina de profissional de apoio escolar, cujas atribuições são auxiliar as(os) alunas(os) com deficiência em suas necessidades alimentares, locomoção e higiene, bem como quaisquer outras atividades relacionadas com a escola onde a sua presença é necessária. Assim temos que Alaíde e Diogo atribuíram à cuidadora o que mais gostavam na escola. O gostar na escola está encarnado em uma pessoa, na profissional que lhes dá atenção e assistência quando necessitam.

Millena França, Beatriz Oliveira e Kalina Oliveira (2020), entendendo a cuidadora e o cuidador como agente da inclusão escolar, recorda-nos acerca da relação e conceito de cuidador e de cuidar. Para as autoras, extrapolando as atribuições legais, esta/este profissional precisa ser/estar sensível às questões da deficiência e realizar seu trabalho na construção do afeto.

O papel do cuidador se remete ao significado da palavra cuidar, significa querer o bem, estar com o outro, conhecer a singularidade do outro e ser o suporte para superação de suas dificuldades e limitações. O cuidar está relacionado à atitude, o que torna esse ato ainda mais memorável, segundo Boff (1999). A sensibilidade do cuidador está para além das atividades destinadas, aplica-se também no processo de autonomia do sujeito assistido, na estimulação de sua interação com os demais, além da construção de uma relação de afeto. (FRANÇA, OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2020, p. 6-7)

Sobre as relações da estudante e dos estudantes com outras/outros colegas, destacamos as falas de Zezinho, Diogo e Alaíde. Zezinho diz ter só um amigo na escola, que os demais colegas não gostam dele e que, embora não soubesse o motivo, não dialogava com as demais pessoas da turma.

Paulo: Quantos amigos você tem na escola?

Zezinho: Eu tenho só um.

Paulo: Quem é teu amigo da sala?

Zezinho: Wellington.

Paulo: E tu conhece ele faz tempo?

Zezinho: Faz tempo, desde o sexto ano.

Paulo: Ele estuda na mesma sala?

Zezinho: Não.

Paulo: Estuda em que sala?

Zezinho: 9^a E.

Paulo: Mas ele já estudou contigo?

Zezinho: Já.

Paulo: Entendi. E os demais colegas que estudam contigo, o que acham de você?

Zezinho: Nenhum gosta de mim.

Paulo: Por quê?

Zezinho: Nenhum da minha sala gosta de mim.

Paulo: Por que esse sentimento, já fez alguma coisa para eles não gostarem de você?

Zezinho: Não. Não gostam de mim, não.

Paulo: Tu deu algum motivo para eles não gostarem de 'tu'?

Zezinho: Não.

Paulo: Por que tu acha que eles não gostam de 'tu'?

Zezinho: Não sei, não. Mas eles não falam comigo nem nada.

Paulo: Não falam contigo, não?

Zezinho: Não. Não falo nada, fico calado na minha.

O depoimento de Zezinho mostra como o estudante se percebe isolado e/ou se isola diante de toda turma da escola. O estudante também informa só ter um amigo, Wellington. Descobrimos em conversa com a professora Ana que Wellington é um outro estudante com deficiência, que estudou com Zezinho nos anos anteriores, mas que em 2021 mudou de turma.

Diogo, por sua vez, informou que fora da escola “o único amigo” que tem é sua bicicleta e sua vizinha. Já na escola, diz ser Alaíde a sua amiga.

Paulo: E você brinca com quem ?

Diogo: Eu gosto de brincar. Mas só que o único amigo que eu tenho é minha bicicleta, somente. Porque o amigo que eu tenho... Ninguém gosta de brincar comigo. Ainda tem uma vizinha do lado que gosta de brincar comigo, a filha da vizinha. Gosta de brincar comigo direto. Às vezes, ela gosta de brincar, às vezes ela não gosta de brincar. Só gosta de brincar com menina...

Paulo: Poxa, que chato. Mas na escola quem são seus amigos?

Diogo: tem uma menina da sala que é Alaíde, aquela que veio naquela hora.

Paulo: Sim, lembro. Então tu ‘é’ amigo de Alaíde?

Diogo: É, Alaíde. Aquela que veio naquela hora que tia foi lá buscar ela. Que ela veio aqui.

Paulo: hun... e o que é que tu acha que os outros alunos acham de tí?

Diogo: Eu não sei porque eles não pegam mais amizade comigo... não sei. Sei que... não tenho muita amizade com eles, não. De conversar, brincar... não gosto muito, não.

Alaíde, que durante a entrevista esteve mais introspectiva, revelou que Diogo era seu único amigo na escola.

Paulo: Além da tia Estelita, me diz uma pessoa que tu gosta muito na escola?

Alaíde: Diogo

Paulo: Quem é Diogo?

Alaíde: Diogo.

Paulo: Diogo é teu colega, teu amigo?

Alaíde: Sim.

Paulo: E tu brinca com ele de quê?

Alaíde: De qualquer coisa.

Paulo: Por exemplo, me diz uma coisa que tu brinca com ele?

Alaíde: De pintar...

Paulo: Massa. E além de Diogo, tens mais algum amigo?

Alaíde: Não.

Tais depoimentos, lançam-nos a pensar sobre os cenários de solidão e de pouca relação interpessoal vivenciados pelas(os) estudantes com deficiência, em específico as(os) com deficiência intelectual, no âmbito escolar. Surgem-nos ainda alguns questionamentos-hipóteses, a saber: a estudante e os estudantes citados estariam passando por processos de exclusão/rejeição dentro da escola que se pretende inclusiva (?); sobre Alaíde e Diogo, que estudam na mesma classe e têm a mesma cuidadora, estaria ocorrendo um processo de aproximação/identificação/

reconhecimento no outro com igual deficiência e/ou de afastamento do convívio com os demais estudantes sem deficiência(?).

Mantoan (2008) afirma que o distanciamento das pessoas com deficiência, nos vários espaços sociais, é fruto de um preconceito construído histórico-culturalmente. Com isso, estudantes com deficiência teriam oportunidades de convívio e experiências negadas dentro da escola.

O convívio com as pessoas com deficiência nas escolas e fora delas é recente e gera ainda certos receios. O preconceito justifica as práticas de distanciamento dessas pessoas, devido suas características pessoais (como também ocorre com outras minorias), que passam a ser alvo de nosso descrédito; essas pessoas têm reduzidas as oportunidades de se fazerem conhecer e as possibilidades de conviverem com seus colegas de turma, sem deficiência. (MANTOAN, 2008, p.36)

Na mesma obra, Mantoan (2008) afirma que pessoas com deficiência intelectual se sentem desencorajadas a usar de estratégias para superar as barreiras que lhes são impostas quando percebem que outras pessoas têm uma visão negativa sobre elas e desacreditam em seu sucesso acadêmico e profissional.

Ao ponderar as possíveis consequências que a exclusão e a rejeição podem surtir nas(os) estudantes com deficiência, a professora Taísa Caldas Dantas (2021), sob o prisma da educação emocional, revela que a falta de amigas(os) e de pessoas de confiança que as(os) escutem, a solidão, algumas falas e atitudes de rejeição, o fato de ser desacreditada(o) e ter uma visão negativa de si, podem levar estudantes com deficiência intelectual a desencadear quadros de tristeza e, por conseguinte, de depressão.

Esses estudos apontam características que na nossa perspectiva atravessam as narrativas da entrevistada e dos entrevistados. E sinalizam a atenção que se deve ter para não fazer da escola mais um espaço segregador, que adoeça e diminua a autoestima de pessoas com deficiência.

Acerca das atividades que mais gostavam de realizar na escola, Alaíde afirmou que “qualquer uma... ler, escrever”, Diogo disse que “escrever e desenhar”, Fernando “escrever, desenhar e pintar”, Manoel “desenhar” e zezinho “ só pintar, só”. Novamente compreendemos essas respostas no âmbito do que é ordinário na vida de estudantes com deficiência, haja vista que essas são atividades rotineiras na cultura escolar e comuns a qualquer estudante.

No tocante aos componentes curriculares que mais gostavam, Alaide disse que preferia “português e matemática”, Diogo respondeu “matemática”, Fernando “Educação Física”, Manoel “matemática e inglês” e Zezinho “matemática”. Quando perguntado o motivo pelos quais gostavam mais desses componentes curriculares, de acordo com a estudante e os estudantes que responderam, compreendemos que realizaram tais relatos face a afinidade e ao domínio do conteúdo curricular e/ou em virtude da dinâmica da aula ao se valer de conhecimentos prévios dos estudantes, como nos mostram Zezinho e Manoel.

Zezinho: por causa das contas.

Manoel: O professor [de inglês] só faz ler. Faz ‘os nome’ e eu fico lendo, fico prestando atenção quando ele manda fazer as questões para responder. Aí eu pego pelo ‘negócio’ do livro, do texto que ele passou. E Matemática eu sei de conta.

Diogo, por sua vez, utilizando-se da mesma lógica sobre o que achava/gostava da/na escola, estabeleceu relação da matéria com a professora do componente curricular. Nomeia-a como sua amiga e afirma não ter esse tipo de relação com outra(o) docente.

Paulo: E por que você gosta de matemática?

Diogo: Porque é a professora Aparecida. Eu não gosto de nenhum professor... professor daqui eu gosto, mas nenhum, nenhum... tem a amizade que a professora Aparecida tem (...) Ela brinca comigo. O professor Luiz também brinca comigo. Faz uma brincadeira. Ela faz bingo pra mim brincar na escola. Só. E ainda conversa.

Eleger a professora Aparecida e a cuidadora, tia Estelita, como os elementos/sujeitos que traduzem o gostar no espaço escolar, parece-nos uma operação motivada pelo afeto. Compreendemos o afeto na perspectiva de Espinosa (2008), que o explica enquanto ação/transição que se dá ao afetar. Afeto é o que toca, desloca, questiona e mobiliza, tanto a(o) afetante quanto a(o) afetada(o).

Por afeto compreendo as afecções do corpo pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções. Explicação. Assim, quando podemos ser a causa adequada de alguma dessas afecções, por afeto compreendo, então, uma ação; caso contrário, uma paixão. (ESPINOSA, 2008, p.163)

Compreender que Diogo se viu afetado pela professora de matemática é

pensar que ela também foi afetada pelo estudante, o que possivelmente deu lugar a amizade informada pelo educando. É também poder suspeitar que a professora é uma pessoa afetada e/ou inclinada às questões da deficiência e/ou sujeitos dissidentes.

Entender que as(os) estudantes afetam professoras e professores é admitir a potência desses sujeitos como agentes que mobilizam a vivência e as narrativas de suas professoras e seus professores. Tal pensamento pode ser exemplificado a partir dos estudos de Mariana de Oliveira Amorim (2019), que buscou compreender como era constituída a docência das(os) profissionais de ensino em História em início de carreira. Dentre seus achados, a autora apontou que o afeto das(os) estudantes e professoras e professores é de grande relevância em suas relações, pois estimula, potencializa e impulsiona o processo de constituição dos sujeitos enquanto docentes.

Em seguida, a estudante e os estudantes foram questionados se gostavam de História e o porquê da afirmativa ou negativa. Fernando e Manoel responderam que “sim”, que gostavam de História. Mas só Manoel apresentou justificativa, dizendo que “eu gosto também de História, só que a professora não vem.”. Alaide, Diogo e Zezinho disseram que “não” gostavam de História. Diogo e Zezinho foram os únicos que apresentaram justificativas. Diogo disse que “Eu não entendo nada. Eu vou ficar numa coisa que eu não entendo?!” e Zezinho “Porque eu não gosto mesmo de História (...) Muita atividade(...) O professor cobra muito”.

Embora Manoel tenha dito que gostava de História, o estudante não conseguiu apresentar uma justificativa para isso. Sua fala denuncia a ausência da professora. Em conversa com a professora Ana, ela nos informou que a turma de Manoel estava temporariamente sem docente de história, pois a professora regente tinha se desligado da instituição, quando do retorno às aulas presenciais.

Diogo e Zezinho apontaram realidades que trazem algumas reflexões e desafios ao ofício da professora e do professor de História. O relato de Diogo comunica que ele não compreende o que está sendo apresentado nas aulas. Nas palavras do estudante, o fato dele não entender o conteúdo lhe gera desinteresse nas aulas de História a ponto dele querer se retirar da sala. Parece-nos que o conteúdo e/ou a forma que ele está sendo apresentado não consegue dialogar com a realidade e os interesses de Diogo. Não se sentindo contemplado e/ou incluído, o estudante não vê sentido em estar na aula de História.

Já Zezinho alega que a matéria de História apresenta muitas atividades e que

o professor é muito exigente. Compreendemos as palavras do estudante como alerta para que sejam observados os vários ritmos de aprendizagens, uma vez que o estudante parece não acompanhar as atividades, e/ou a necessidade de se criar atividades/exercícios que contemplem as necessidades do estudante.

Com base nesses relatos, e apoiados em Mantoan(2003), Sassaki(2006), Diniz(2007), Mello, Nuernberg e Block(2014), compreendemos que as práticas educacionais no ensino de História coaduna com a perspectiva do Modelo Biomédico da Deficiência e do Paradigma da Integração, haja vista que não estão empregadas metodologias e atividades diferenciadas que visem atender as necessidades das(os) estudantes com deficiência e garantir sua plena participação nas aulas de história, deixando, assim, a cargo dessas/desses estudantes a responsabilidade de se adaptarem aos conteúdos, aos métodos e as práticas de ensino das aulas de História.

No tocante às suas memórias escolares, a estudante e os estudantes foram questionada/questionados se recordavam dos conteúdos que tinham estudado nas aulas de História, dos quatro estudantes que responderam essa questão, todos afirmaram não se lembrar dos conteúdos de História. Exemplificamos com as respostas de Manoel e de Zezinho.

Paulo: O que tu acha da matéria de História? não é da professora, não. É da matéria de História.

Manoel: Acho boa.

Paulo: Legal. Você lembra de algum conteúdo que gostou de estudar em História?

Manoel: Não.

Paulo: Lembra de algum conteúdo de História?

Manoel: Não

Paulo: Nenhum?

Manoel: Não.

Paulo: 'Tu lembra' de algum conteúdo de História que 'tenha' estudado?

Zezinho: Deixa ver... não.

Paulo: Nenhum?

Zezinho: Eu não lembro muito bem, não.

Paulo: Tu não lembra, né?!

Zezinho: Não. Muito difícil... eu não sei, não.

Sem querer lançar comparações e/ou dicotomias, mas citando a nossa experiência docente, quando questionamos alunas(os) sem deficiência dos Anos Finais acerca de suas lembranças relacionadas aos conteúdos de História estudados

em momentos anteriores, muito comumente obtemos a resposta que elas e eles não se recordam. De forma que, parece-nos que não recordar dos conteúdos de História não é uma questão exclusiva de estudantes com deficiência, por possuírem especificidades cognitivas, sensoriais e/ou físicas.

Para o filósofo Paul Ricoeur (2007) a memória precisa ser exercitada para que as lembranças do passado atravessem o tempo e as gerações. Para o autor, o termo “memória exercitada” se relaciona à ação e ao uso prático da memória. Aciona-se a memória na intenção de que sejam recordados conceitos de natureza abstrata no campo cognitivo. Assim, tomando emprestado essa noção de Ricoeur (2007), podemos conjecturar que para que os conteúdos históricos escolares sejam lembrados, independente de se tratar de estudantes com ou sem deficiência, a memória das(os) integrantes da turma precisa ser exercida.

Depois de tomarmos conhecimento acerca das experiências de vida da estudante e dos estudantes, ela e eles foram questionados se já tinham narrado essas vivências na escola e nas aulas e/ou nas aulas de História. Zezinho, Manoel, Fernando, Diogo e Alaíde responderam que não, como podemos conferir abaixo:

Paulo: Para terminar, tu estás contando tua vida aqui para mim, tua história. Alguém na escola já pediu para ‘tu’ contar tua história?

Zezinho: Não.

Paulo: Não?

Zezinho: Não.

Paulo: Me diz uma coisa, tu percebeu que tu contou um pouco da sua história para mim, o que tu gosta e que não gosta da escola, das aulas, enfim. ‘Tu já falou’ da tua história na sala de aula para alguém?

Manoel: Nunca.

Paulo: Não, nunca? Nunca ninguém perguntou sobre sua história?

Manoel: Não.

Paulo: Nem na aula de História?

Manoel: Não

Paulo: (...) essa tua história que estás contando aqui para mim (...) tu já contou a alguém na escola? Algum professor já te perguntou sobre ela?

Fernando: (sinalizou com a cabeça que não)

Paulo: Não? Nunca? Nunca ninguém te perguntou da tua história na escola?

Fernando: (sinalizou com a cabeça que não)

Paulo: Deixa eu te fazer só mais uma pergunta: essa história todinha que tu contou pra mim, que tua amiga é a bicicleta, que mora com tua mãe e teu irmão, que quer ser policial(...) algum professor já pediu pra que tu contasse essa história nas aulas?

Diogo: Não, não

Paulo: Nem o professor de história?

Diogo: Não

Paulo: Nenhum professor?

Diogo: Não, não

Paulo: Tu falou aqui um pouquinho da tua história aqui pra mim. Tipo, que tu tem treze anos, que tu gosta de brincar, que Diogo é teu amigo, teu melhor amigo... 'Tu já contou' essa tua história nas aulas?

Alaide: (sinalizou com cabeça que não)

Paulo: Alguém já pediu para 'tu' contar essa tua história na escola? Na aula de algum professor?

Alaide: (novamente sinalizou com cabeça que não)

Paulo: Ninguém? nem o professor de História?

Alaide: Não.

Conforme os últimos relatos, vemos que a escola e as aulas de História não fornecem um espaço que garanta que estudantes com deficiência narrem suas experiências de vida; suas histórias. Os princípios inclusivos, que as escolas dizem utilizar, precisam superar as questões legalistas de acesso (matrícula) e buscar proporcionar atravessamentos que permitam, de fato, a participação, a aprendizagem, o protagonismo e o acolhimento da deficiência no espaço escolar. É de extrema importância que estudantes com deficiência se sintam incluídos na escola e nas aulas de História.

Essa é uma necessidade, na nossa perspectiva, que Zezinho reivindica nas entrelinhas de seu discurso ao informar que sua história não é importante.

Paulo: Tu acha a tua história importante?

Zezinho: A minha não.

Paulo: A tua não?

Zezinho: Não, minha história não é importante.

Paulo: Por que não?

Zezinho: Muito chato.

Não narrar, não compreender e/ou não reconhecer a relevância e a potência das suas histórias podem corroborar para que estudantes com deficiência internalizem os estigmas que giram em torno de seus corpos e reproduzam narrativas capacitistas (CAMPBELL, 2009), que reforcem essa lógica de uma história única (ADICHIE, 2019)

da deficiência.

Pela trajetória até aqui realizada, os depoimentos da estudante e dos estudantes com deficiência permitem-nos pensar na potência e na complexidade de suas narrativas, porque reúnem em si atravessamentos que dialogam com outros marcadores sociais, o que faz com que cada vez mais a deficiência seja compreendida como uma categoria interseccional. Entendemos, assim, como nos ensinam as pesquisadoras dos Estudos da Deficiência, que beberam das discussões do Feminismo Negro, que a luta anticapacitista não pode estar dissociadas das demais lutas que debatem justiça social e vice-versa.

As narrativas que a estudante e os estudantes fazem de si, a coloca e os colocam em muitos momentos num lugar comum, sem excepcionalidade. Ao passo que produzem histórias ordinárias, produzem também histórias singulares. O lugar comum ocupado por estudantes com deficiência, pode também ser percebido quando informam que não se recordam de conteúdos escolares de História, mesma resposta de estudantes sem deficiência, conforme nossa experiência docente.

O ambiente escolar e as aulas de História, como vimos, não lhes proporcionam espaços para que narrem suas histórias. A falta de falas que apontaram a escola e as aulas de História como lugar de uma ampla escuta, acolhimento e conhecimento das histórias das(os) estudantes com deficiência, leva-nos a pensar que as práticas que se respaldam no Paradigma da Inclusão estão mais para o cumprimento da legalidade do que tange às vagas destinadas a essas/esses estudantes, do que para a promoção de ações que as(os) façam se sentir incluídas(os). Essa ideia pode ser confirmada nas narrativas dos estudantes com deficiência que informaram a realização de práticas conectadas aos princípios do Modelo Biomédico da Deficiência e do Paradigma da Integração aplicados às aulas de História. O pensamento desse modelo e paradigma, desconsidera a necessidade de adaptação dos conteúdos, métodos e práticas a fim de atender as demandas e os ritmos dos estudantes com deficiência e de promover suas aprendizagens.

Possíveis práticas discursivas e o predomínio de narrativas presentes no imaginário coletivo que remetam a estigmas e preconceitos inibem a efetivação da inclusão, como evidenciado nas falas da estudante e dos estudantes ao informar não ter amigas e/ou amigos sem deficiência no espaço escolar. Esse processo pode criar barreiras maiores de aprendizagem e convivência, ao mesmo tempo que pode gerar

baixa estima nos estudantes com deficiência.

Os gostos e interesses escolares da estudante e dos estudantes estão pautados nos afetos. Suas narrativas apontaram predileções por pessoas que afetam e se deixam afetar pela deficiência. Apesar de rara, essa ação, que gera mudanças, surge como percurso possível para que estudantes com deficiência se sintam incluídas(os) nos espaços educacionais.

4.3 HISTÓRIA EM QUADRINHOS, ENSINO DE HISTÓRIA E NARRATIVAS DA DEFICIÊNCIA

Diante dos resultados da pesquisa, vimos que se faz necessário contar outras/nossas histórias nas aulas de História. Dessa forma, propomos uma narrativa em forma de História em Quadrinho (HQ).

A narrativa da HQ se realiza através da linguagem verbal, que se evidencia por meio de conversas, e a não verbal, que se manifesta através de balões de formatos distintos expressos na história que se pretende contar. As HQs permitem que se cumpram os papéis de interpretações da realidade que fazem o leitor ser permeado por uma competência de leitura capaz de entender a significação do processo de leitura sobre as diferentes realidades presentes em uma sociedade (WELLICHAN; LINO, 2019).

A criação e veiculação de histórias em quadrinhos, no Brasil, desde sua origem, no século XIX, possui uma forte influência e, mesmo, conexão com a produção estrangeira. É consolidada, entre os autores, que a atuação do italiano radicado no Brasil, Angelo Agostini, foi o início desse gênero no país – e possivelmente no mundo –, através das publicações das *Aventuras de Nhô Quim* e das *Impressões de uma Viagem à Corte*, a partir de 1869, na revista *Vida Fluminense* e, posteriormente, na *Revista Ilustrada*, *O Malho* e em *Don Quixote*. (PAIVA, 2016).

Até o final do século XIX e início do XX, a popularidade das revistas ilustradas foi fundamental para a veiculação de sátiras e demais publicações que exploravam a linguagem visual e textual através de charges, caricaturas e quadrinhos. Ainda em 1905, os trabalhos de Agostini foram republicados pela revista *O Tico-Tico*, “que [...] Destinada ao público infantil, a revista reunia material estrangeiro, especialmente norteamericano e francês. Publicou histórias do Mickey Mouse, Gato Félix, entre

outros.” (PAIVA, 2016). Foi um período de influência – no caso das histórias norte-americanas – dos *syndicates*, que agenciavam a divulgação de personagens da indústria de entretenimento dos EUA para aproximação político-ideológica (GORDON, 1998). Nessa esteira, foi célebre a criação do Zé Carioca na década de 1940. A revista *O Tico-Tico* operou até a década de 1950, com publicações de artistas nacionais e de produtoras estrangeiras, tornando-se referência no gênero editorial.

De acordo com Paiva (2016), ainda no cenário nacional, as décadas de 1930 e 1940 presenciaram o acirramento do mercado editorial, especialmente entre as publicações de Adolfo Aizen e de Roberto Marinho, cujos *Suplemento Cultural*, *O Mirim*, *Herói* e *Gibi*, além da rivalidade, até alcançaram edições com mais de 100 mil exemplares, acompanhando jornais ou como revistas.

Um novo capítulo a esta expansão das HQs se inseriu com a contratação de Maurício de Sousa pela Editora Abril, em 1970, quando passou a lançar revistas da *Mônica* e, na sequência, das demais personagens populares entre o público infantil brasileiro. Neste momento, *O Pasquim* despontava como a principal publicação de humor com crítica especial ao cenário político, o que resultou na prisão de vários integrantes e na censura prévia por anos.

Baseado nesse histórico, as narrativas de HQs, no Brasil, são marcadamente relacionadas aos contextos social e político internos, divergindo da percepção de ser um gênero voltado apenas ao público infantil. Dessa forma, com abordagens mais críticas, as HQs se inserem no universo escolar, passando a compor a formação curricular e não apenas uma distração lúdica.

As autoras Santos, Santos e Lima (2017), evidenciam que as aulas de História são, via de regra, tidas como monótonas, entediantes e desinteressantes para as(os) discentes, pois requerem um bom nível de interpretação, atenção e reflexão sobre os eventos e conceitos históricos. Ademais, tal desinteresse se dá também devido à forma tradicional que era conduzido o ensino, marcada pela rigidez docente ao ministrar conteúdos apenas focando nos assuntos do livro didático. As mesmas autoras, refletem sobre as mudanças legais e curriculares trazidas ao longo dos anos 1990 que possibilitaram a proposta de unificação da cultura transmitida pelas mídias e a educação formal.

Dessa maneira, evidenciou-se a necessidade da utilização de novas ferramentas como práticas de ensino-aprendizagem, para construir um saber mais

atrativo e dinâmico a estudantes, a partir do seu universo experiencial e do reconhecimento dos seus conhecimentos prévios (SANTOS, SANTOS, LIMA, 2017).

Santos e Pereira (2017) afirmam a importância pedagógica que as HQs passaram a ocupar nas últimas décadas, frente a estigmas que seu uso conferia prejuízos à vida estudantil em tempos anteriores. Na mesma direção, Santos, Santos e Lima (2017) reforçam o novo olhar que foi dado às HQs, quando citam que:

só recentemente passaram a ser incorporadas na Educação, devido a uma série de estigmas atribuídos à sua imagem entre as décadas de 40 a 60 vivenciadas tanto no Brasil quanto em outros países. Eram alvo de críticas relacionadas ao mau rendimento escolar dos alunos, além de serem vistas, somente, com o direcionamento voltado ao público infantil. Ao longo das décadas posteriores, as HQ's passam a ter características cada vez mais adultas e com crítica social, a exemplo da história em quadrinhos "*V de Vingança*", escrito por Alan Moore e desenho de David Lloyd, publicada nos anos 80, período em que os quadrinhos passaram a ter mais abordagens voltadas ao público adulto. Além disso, cada vez mais pesquisadores e educadores passaram a reconhecer a importância dos quadrinhos na educação das crianças e dos jovens. Sendo assim, percebem-se as utilidades das HQ's como instrumento pedagógico no ensino de História, trazendo propostas alternativas para aplicação em sala de aula. (SANTOS, SANTOS, LIMA, 2017, p. 02)

Wellichan e Lino (2019) mostram que a forte presença nos dias atuais das HQs no universo escolar se deu em função dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997, que enxergaram o alto potencial desse gênero, ao proporcionar leitura da escrita e da imagem. Bem como, por ser uma um gênero que incentiva a leitura, que insere novos vocábulos e debate e transversaliza vários temas e conteúdos escolares.

A singularidade do gênero discursivo HQs pode ser considerada ampla e não se esgota, devido ao seu valor para aprendizagens no contexto escolar desde a história primitiva, onde os homens dessa época utilizavam desenhos para a comunicação de mensagens, representações da natureza, cultos religiosos entre outros momentos que nos permitem compreender a representação do seu meio de vida e sobre diversos assuntos e contribuir com todas as disciplinas. As HQs eram vistas somente como entretenimento, porém, a LDB valorizou esse tipo de leitura na formação do leitor no contexto escolar, de forma sistemática, com a concepção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois os estudantes se interessavam pelos quadrinhos e a união de palavras e imagens permitiam uma leitura mais eficiente, e um alto nível de informação, auxiliando no desenvolvimento de hábitos de leitura. O enriquecimento do vocabulário dos estudantes também foi percebido, bem como o conhecimento globalizado, em qualquer nível de escolaridade, em qualquer tema e disciplina, permitindo ao leitor pensar e imaginar as diversas situações proporcionadas em cada história, edificando, assim, o conhecimento (WELlichan; LINO, 2019, p. 16).

Dessa forma, as HQs passam a compor um recurso aplicado às novas maneiras de ensino-aprendizagem, que contextualizam a cultura e a sociedade às práticas educativas que buscam dialogar com os vários públicos que passam a acessar a educação (mulheres, homossexuais, indígenas, negros e pessoas com deficiência) a fim de lhes proporcionar aprendizagens acadêmico-escolares (FERRARI; LUIZ, 2021).

Wellichan e Lino (2019), informam que a temática da inclusão está cada vez mais presente nas novelas, filmes, documentários e comerciais. Revelando-se como uma temática crescente. Contudo, comumente a inclusão é apresentada de forma equivocada e por meio de exemplos ruins. Da mesma forma, as HQs também passaram a ilustrar a deficiência. Por ser um gênero de fácil leitura, que também promove entretenimento, as HQs mostram-se como ferramentas possíveis e potentes para que sejam narrados e promovidos debates inclusivos. Para Wellichan e Lino (2019) as HQs são fortes aliadas no processo de inclusão e de aprendizagem dos vários públicos, sobretudo os que estão em fase de escolarização.

A deficiência pode ser retratada sob diferentes formas, e o uso das HQs contribuem para ilustrar de forma mais lúdica aspectos que exigem compreensão para melhores experiências. Acessíveis para qualquer idade, tornou-se um recurso de comunicação viável para ser utilizado em qualquer segmento da sociedade, seja com personagens existentes ou elaborações próprias e particulares. (WELLICHAN, LINO, 2019, p.58)

Compreendendo os limites e os cuidados acerca dos conceitos e debates inerentes ao ensino de História, Ferrari e Luiz (2021) afirmam que unir ficção e realidade permite a criação de uma narrativa viável a ser utilizada nas aulas de História, como por exemplo a narrativa da HQ. No relato de experiência trazido pela autora e pelo autor, advindo enquanto orientadores da prática de estágio supervisionado, o uso de HQ buscou instrumentalizar a aprendizagem sobre história para estudantes surdas e surdos da Educação de Jovens e Adultos, explorando o potencial visual e da narrativa ficcional deste recurso. Em trabalho conjunto com o intérprete de Libras e fazendo uso de fascículos da Turma da Mônica que versaram sobre a *Independência do Brasil*, *Proclamação da República* e *Descobrimiento da América*; a ação aplicada apontou que a utilização de práticas e recursos diferenciados, as HQs, mobilizaram a aprendizagem de estudantes com e sem

deficiência.

Nas últimas décadas, várias obras revelaram a diversidade de campo temático e editorial para explorar quando se trata do ensino de História através do gênero HQ. Nos anos 1980, a Editora Brasiliense lançou a série *Redescobrimo o Brasil*, com abordagens humorísticas que tratam do Brasil Monárquico, e de fácil alcance à sala de aula, especialmente às aulas de História. A série possui três volumes, o primeiro, de autoria do jornalista e historiador Júlio José Chiavenato e com ilustrações de Miguel Paiva, é intitulado *Olha lá o Brasil! E finalmente Portugal nos descobriu...* Os demais volumes foram escritos por Lilia Moritz Schawarz, historiadora e professora do Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo; sendo um dos volumes ilustrado por Miguel Paiva – *Da Colônia ao Império: um Brasil para inglês ver e latifundiário nenhum botar defeito*; e o outro título – *Cai o Império: República vou ver!* – de ilustração de Angeli.

Essas publicações traçam de diversas passagens da história nacional, tanto dos primeiros momentos da presença portuguesa quanto do período colonial (em *Olha lá o Brasil!* e em *Da Colônia ao Império*) seja sobre os eventos que vão do golpe da maioria de Pedro II à Proclamação da República (*Cai o Império*). Portanto, apesar de ter personagens ou tipos representativos de segmentos sociais da história nacional, a série, que tem o público escolar como maior alvo, segundo Santos e Pereira (2015), avança em não tornar a discussão da história por meio de anedotas, assim como não idealiza ou mitifica suas personagens, buscando uma criticidade comum ao meio acadêmico da autora, porém incomum nas edições de HQs.

Mais recentemente, em 2010, com autoria de André Diniz, a HQ *O Quilombo Orum Aiê* foi lançado explorando a Revolta dos Malês, em 1835, na cidade de Salvador. O uso pedagógico desta publicação é potencializado não apenas pela temática e pelos diálogos presentes, mas também do ponto de vista estético, uma vez que o quadrinista valoriza visualmente a arte africana ao longo da HQ. O mesmo autor, em 2021, lançou *Revolta da Vacina* com abordagem de um romance gráfico, assim como fez em *Morro da Favela* (2011).

Ao comentar sobre estudantes com deficiência, Ferrari e Luiz (2021) consideram que tais estudantes historicamente passaram por processos de preconceito e de precarização do ensino. Por isso, destacam a necessidade de políticas públicas que efetivem a permanência e aprendizagem das(os) estudantes

com deficiência. Para isso, sugerem que seja revista a forma de se lecionar para as(os) “diferentes” no Brasil, bem como a formação inicial e continuada das professoras e dos /professores, até toda a infraestrutura dos espaços educacionais e das instituições em geral (FERRARI; LUIZ, 2021).

O processo de mudança na prática docente está relacionado à apropriação das publicações que dialogam com o ensino de História e como elas recebem a abordagem das pessoas com deficiência. Souza e Souza (2022) buscaram analisar a representatividade das pessoas com deficiência nas HQs a partir de uma ampla listagem de personagens em diversas publicações nacionais e internacionais, dessa forma percebem a deficiência como experiências diversas, com múltiplas representatividades identificadas na curadoria realizada.

Em termos de HQs, a produção mais direcionada para o debate inclusivo pode ser considerada recente no Brasil, uma vez que as maiores publicações nacionais são a partir dos anos 2000. O cartunista Maurício de Sousa admite ter criado a personagem Humberto (pessoa surda) em 1960, porém com pontuais participações. Não havia expressamente uma percepção das pessoas com deficiência como narrativas possíveis nas HQs; o que apenas nos anos 2000 passaram a ter presença mais regular nas histórias da *Turma da Mônica*. Inspiradas em pessoas reais e públicas, Maurício de Sousa criou as personagens Luca e Dorinha.

Em 2006, o cartunista Victor Klier criou a *Turma da Febea*, em que várias personagens são pessoas com deficiência. Inclusive, o autor

conseguiu com sua sensibilidade ir além e diante de entrevistas que realizou com diversas PCDs do gênero feminino foi percebendo que existiam diversas deficiências e motivações para que as pessoas passem a usar a cadeira de rodas, muitas pessoas não sabem e por isso criou as diversas personagens PCDs, que representam parcialmente esse universo, conforme entrevista ele começou com uma e hoje conta com dez meninas com deficiências variadas. Suas personagens se enquadram na deficiência física, a 5 - Febea que dá nome a turma é cadeirante, 6 - Nenê - é tetraplégica e a 7 - Mila tem Paralisia Cerebral (PC) e a sua paralisia se manifesta de forma diferente ela precisa da cadeira de rodas pois, ela tem problemas de coordenação, e só anda em pé com ajuda de alguém apoiando sua cintura. (SOUZA; SOUZA, 2022, p.71)

Enquanto narrativa, a *Turma da Febea* narra histórias em sociedade de pessoas com deficiência sem notoriedade pública, trazendo para uma realidade mais factível ao leitor, cujas personagens se apresentam com pautas ligadas à cidadania em seu cotidiano, como acessibilidade e direitos inclusivos. Essa HQ possibilita alcançar as leitoras e os leitores de diferentes formas. Àqueles sem deficiência, ela

trata da convivência na diferença; e ao público com deficiência, destaca a autoestima, o protagonismo nos diversos espaços de experiência social e os seus direitos como cidadãos (WELLICHAN; LINO, 2019).

Dessa forma, vemos como as HQs vem se apresentando como fortes mecanismos de alcance a diversos públicos, em distintas faixas etárias. Ademais, o seu potencial se desdobra no campo do ensino, uma vez que proporciona a instrução e informação sobre qualquer temática por meio da ludicidade. Quanto ao ensino de História, as HQs conseguem integrar vários elementos que oportunizam uma maior compreensão dos conceitos e eventos sociais, transitando entre o ficcional e o histórico. Ao mesmo tempo, as HQs se apresentam como recurso didático com forte potencial inclusivo, ao fazer emergir narrativas de personagens com deficiência, como a que será apresentada a seguir.

4.3.1 Aleijando o ensino de História: HQ Núbia: “meu nome não é especial!”

A HQ *Núbia: “meu nome não é especial!”* se apresenta como uma possibilidade de narrar e fazer emergir histórias de pessoas com deficiência nas aulas de História.

Dessa forma, a narrativa da HQ *Núbia: “meu nome não é especial!”* é iniciada com o professor de História Genivaldo realizando a chamada. Não reconhecendo Núbia enquanto sua aluna, o professor indaga a classe sobre essa estudante. Nesse momento, escutou que se tratava da “*novata especial*”. Intrigado com a resposta, Genivaldo questiona a concepção do estudante sobre o conceito de especial naquele contexto. O estudante que considera estar sendo óbvio, exprime taxativamente que é “especial!”. Na sequência, Núbia adentra a sala e ao ouvir o que falavam dela rebate o termo especial e declara que tem um nome e uma história. A protagonista informa que sua vida é tão comum como a das(os) demais estudantes, sinalizando que a deficiência é só mais uma de suas características.

Ao expor sua história, seus gostos, sua rotina e sua admiração por sua mãe - uma mulher também com deficiência -, Núbia desperta no professor Genivaldo, um docente sensível e empático aos debates dos grupos de minoria, a intenção de fazer da aula de História um lugar/palco para o compartilhamento de histórias de pessoas com deficiência. Para isso, o docente orienta as(os) estudantes a investigar em suas famílias e no bairro, histórias da deficiência a partir da pesquisa histórico-escolar.

Realizadas as investigações, estudantes e professor expõem em sala aula seus aprendizados. As páginas finais da HQ permitem que Núbia e demais leitoras e leitores reconheçam as aulas de história como um espaço de produção e compartilhamento de conhecimento, de afeto e de acolhimento às pessoas/narrativas com/da deficiência.

No que tange às motivações, aos objetivos e as propostas concernentes a *Núbia: “meu nome não é especial!”*, temos que a HQ surge a partir da pesquisa apresentada neste capítulo, que aponta como a escola e as aulas de História não promovem experiências que possibilitam a escuta e o conhecimento das histórias das(os) estudantes com deficiência. Da mesma forma, no processo criativo desta HQ, atentou-se para a liberdade estética da ilustradora Paloma Barbosa - mulher e pessoa com deficiência - e, assim como um dos objetivos desta pesquisa, permitir o protagonismo e reconhecer a potência do trabalho das pessoas com deficiência.

A HQ busca evidenciar o protagonismo das(os) estudantes com deficiência no contexto escolar, através de Núbia, uma garota que teve paralisia cerebral na infância; bem como, desvelar o estigma do termo *especial* que circunda as(os) educanda(os) com deficiência. De forma ampla, é uma produção que objetiva propor discussões e reflexões no que concerne à temática da deficiência, numa perspectiva anticapacitista, interseccional e inclusiva.

O material pedagógico tem como público prioritário estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Mas também poderá ser utilizado por outros públicos, sob a devida orientação e adaptação, se assim for necessário. De forma mais detalhada, este material possibilitará professores da educação básica apresentar e mediar os debates na sala de aula acerca da heterogeneidade, diferença, opressão, preconceito e discriminação às pessoas com deficiência.

Através do material pedagógico as(os) docentes de História poderão evidenciar métodos da pesquisa histórica escolar, explorando uso das fontes históricas, a fim de possibilitar a construção de conhecimento e aprendizado sobre histórias de vidas, em particular de pessoas com deficiência, e demais temas que sejam do interesse pedagógico.

A narrativa apresenta ainda Tereza Rainha de Cabinda, figura feminina negra pouco notada pela História, que pelo processo colonizador teve seus braços amputados. A narrativa de Tereza, apesar de se pautar em um curto relato que consta

nas páginas 108 e 109 do livro *Notas Dominicanas*, do viajante francês Louis- François de Tollenare (escrito entre 1816 e 1818), é riquíssima e única, como todas as histórias. A complexidade de Tereza lhe confere várias leituras e abordagens. Ela reúne elementos de uma Rainha em África que foi escravizada, mas que continua a se portar com altivez na província de Pernambuco. Em sua trajetória enquanto escravizada, por ocasião dos trabalhos forçados, que expropriava os corpos traficados, teve seus braços esmagados na moenda de cana de açúcar. Tereza de Cabinda, em sua narrativa de vida, permite compreender o processo colonizador ao estabelecer conexões entre África e Brasil, realeza e escravidão, escravização e produção de corpos diversos.

Essas são algumas das leituras e usos didáticos possíveis da HQ *Núbia: “meu nome não é especial!”*, que poderão ser ampliados e/ou redirecionados pela ação docente, sem se configurar como uma cartilha e/ou guia didático. Para nós, a mensagem fundamental deste trabalho, como concluiu a nossa protagonista, é que se faz necessário acolher, ouvir, conhecer e narrar outras/nossas histórias na escola e nas aulas de História. Essas ações, aliadas a uma dimensão interseccional da deficiência, atenta aos ideais de outras pautas sociais, possibilitarão a construção de uma sociedade anticapacitista e livre de preconceitos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser anticapacista é sustentar a ideia radical de que as pessoas com deficiência são gente, e não um tipo de gente.

(Mariana Rosa)

Com esta pesquisa, buscamos ouvir e compreender as narrativas que estudantes com deficiência produzem no espaço escolar. Tal iniciativa se deu por eu ser um professor de História com deficiência que observava em minha vivência a grande presença de estigmas, de preconceitos e do forte predomínio dos preceitos biomédicos no que tange às questões da deficiência no ambiente escolar. O silêncio e a falta de debate — o que reforça a produção de um discurso capacitista — no ensino de História, desde a minha formação inicial e na pós-graduação, também nos impulsionaram a pensar acerca da relação deficiência e ensino de História.

No percurso aqui realizado, verificamos que a produção de narrativas e práticas discursivas acerca da deficiência é uma construção histórica e cultural. Percebemos que a produção acadêmica no ensino de História no que tange à deficiência é escassa. O que foi produzido no campo acadêmico entre 2009 e 2019 mostrou uma produção pautada no modelo biomédico da deficiência que coloca os sujeitos com deficiência na condição de objeto, revelando que a produção em ensino de História produz práticas discursivas capacitistas.

Quando da escuta das narrativas de estudantes com deficiência, compreendemos que suas experiências de vida em muitos momentos as(os) colocam num lugar-comum às/aos demais estudantes sem deficiência. A estudante entrevistada e os estudantes entrevistados em sua maioria revelaram gostos e desejos ordinários. Ela e eles também expressaram um silenciamento e uma dificuldade de externar o que gostavam em si mesmos. A escuta parece-nos uma ação potente para que sejam concebidas novas percepções sobre as pessoas com deficiência e permite-nos acolher e conhecer as histórias das pessoas com deficiência no espaço escolar.

Algumas falas da discente e dos discentes mostraram um afastamento das relações com as(os) outras(os) estudantes sem deficiência. Embora os sujeitos da pesquisa não tenham explicitado com clareza os motivos para a falta de relação com as(os) demais estudantes, apontaram que interagem com maior frequência com

outras(os) estudantes com deficiência, aquelas(es) que geralmente consideram como amigas(os).

A pesquisa mostrou que para a estudante e os estudantes com deficiência a escola oscila entre um espaço *chato* e de estudo e que ambigualmente apresenta nuances de segregação e de troca de afetos. A falta de adaptação — no que tange às práticas, aos conteúdos e aos métodos das aulas de História — configura tais aulas como conectadas ao Modelo Biomédico da Deficiência e ao Paradigma da Integração. Escola e aulas de História se mostraram espaços que não possibilitaram à estudante e aos estudantes com deficiência narrar suas histórias.

Assim, a hipótese da existência de poucas produções acadêmicas se confirmou. O silenciamento da academia reverbera no currículo, nas práticas e nas metodologias que, por conseguinte, invisibilizam e silenciam estudantes com deficiência e suas histórias no espaço escolar.

Destacamos ainda que as circunstâncias impostas pela pandemia da Covid-19 foram elementos desafiadores para a realização da nossa pesquisa de campo. As poucas possibilidades de encontros e de mais momentos com o público-alvo da pesquisa fez com que as narrativas de alguns estudantes não fossem tão evidenciadas em nosso trabalho. A possibilidade de outros momentos e a utilização de outras metodologias poderiam ampliar essas narrativas.

Diante dos nossos resultados, e compreendendo a HQ como um gênero consumível por todos os públicos e de alto potencial narrativo escolar, trouxemos de forma propositiva a HQ *Núbia: “meu nome não é especial!”*, como possibilidade de gerar na escola e nas aulas de História um debate sobre estigmas, preconceito e capacitismo, bem como promover a investigação e o compartilhamento de histórias de pessoas com deficiência.

Tanto na dissertação quanto na HQ, não tivemos predileção por tipos de deficiência, pois compreendemos, a partir da proposta do Modelo Social da Deficiência, que a pessoa com deficiência não pode ser vista pelo prisma, tão somente, da sua lesão/impedimento. Nessa perspectiva, a deficiência se dá na interação de um corpo com impedimentos com o meio ambiente. Sendo assim, precisamos pensar e proporcionar acessos coletivos; acesso a todas as pessoas, independentemente dos seus tipos de corpos.

Neste trabalho, buscamos partir e ressaltar o que estivesse conectado à

experiência da deficiência. Por isso, não poderíamos apagar a dor na tessitura deste texto. Dores emocionais e muitas dores físicas foram sentidas, advindas da rotina e da necessidade de condicionar meu corpo a ficar horas sentado para esta produção textual. Lidamos com essas dores, com alguns apoios e auxílios, e felizmente conseguimos concluir esta etapa. Mas quantos de nós não conseguiram? Falamos isso porque acreditamos que instituições e profissionais da educação, em suas atividades escolares e/ou acadêmicas, precisam estar atentas(os) às peculiaridades e aos atravessamentos que estudantes com deficiência experienciam. Viver uma vida ordinária não apaga as nossas singularidades. Dessa forma, compreendemos que a pessoa com deficiência deve ser vista como sinônimo de potência e não, necessariamente, de produtividade. Tal noção parece-nos fundamental para que consigamos aleijar as aulas de história, as escolas, a academia, o mercado de trabalho e qualquer outro espaço que venhamos a ocupar.

Por fim, compreendemos que uma escola e um ensino de História anticapacitistas dar-se-ão inicialmente pelo reconhecimento de que fomos forjados em uma cultura cuja matriz é o capacitismo, o que nos torna pessoas capacitistas. A fim de enfrentar tal opressão e promover justiça social às pessoas com deficiência, precisamos conhecer, estudar e entender como o capacitismo opera e se manifesta na sociedade e no ambiente escolar. Para nós, uma sociedade anticapacitista se faz por meio dos afetos e da eliminação das barreiras atitudinais e comunicacionais. Praticar a escuta e o diálogo, acreditar e evidenciar as potencialidades e o protagonismo de estudantes com deficiência podem ser uma forma de enfrentamento ao capacitismo e de promoção da educação e ensino de História inclusivos e anticapacitistas.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história Única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019. ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. in: PINSKY, Carla Bassanezi. (org.) **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.
- ALBUQUERQUE, Rodrigo Bittencourt. **Direitos de aprendizagem, currículo crítico emancipatório e inclusão**: proposta de reorganização curricular do componente História na Rede Pública de Ensino do Município de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018, 86 f. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21417>. Acesso em: 21 out. 2020.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**, 2ª Ed., SP: Polen, 2019.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.
- AMARAL, Lígia Assumpção. **Conhecendo a deficiência**: em companhia de Hércules. São Paulo: Robe Editorial, 1995.
- AMORIM, Mariana de Oliveira. **Linhas, enredos e territórios**: cartografias docentes de professores iniciantes de História. 2019. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- ANDRADA, Bárbara F. Costa Caldeira de. Construções Narrativas da Deficiência no Discurso Acadêmico Brasileiro: Modelos Teóricos de Deficiência e as Especificidades do Contexto Nacional. In: **I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência** – SEDPcD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, 2013. Anais... São Paulo: USP, 2013. P. 1-17.
- ANTUNES, Katiúscia C. V.; LEONE, Kaluany H. **Espaçotempos escolares sob a perspectiva de alunos com deficiência intelectual**: qual escola? Que inclusão? 2013. Disponível em: https://eduinclusivapesq-uerj.pro.br/wp-content/uploads/2020/05/KATIUSCIA_KALUANY_2013.pdf. Acesso em 22 de maio 2022.
- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2012.
- AUGRAS, Monique. Prefácio. In: Glat, Rosana. **Somos iguais a vocês**: depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Agir, 1989, p.11-15.

BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elíoenai Dornelles. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 4. 2010. Disponível em https://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n4/pt_22.pdf. Acesso em: 22 Nov.2020.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Informação, Educação e Comunicação**. Promoção da Saúde Carta de Ottawa, Declaração de Adelaide, Declaração de Sundsvall, Declaração de Bogotá. Brasília, DF: [s.n.], 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 20 dez 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 dez 2020.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 19 dez 2020.

BRASIL. Decreto – **Lei 13.176, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 19 dez 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: 19 dez 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, mar 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 19 dez 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 19 dez 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 19 dez 2020.

BRASIL. **Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília: Diário Oficial da União, 2015.

BRASIL. **Lei nº. 8.069, de 13 de Julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 19 dez 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue**: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** / Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6_726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192 Acesso em: 19 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 19 dez 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº. 4**. Brasília, 2014.

BRASIL. Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação especial**, Brasília: MEC, 2009.

BUENO, José Geraldo Silveira. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org). **História Social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 163- 185.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão das identidades. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMPBELL, Fiona Kumari. "Inciting Legal Fictions: Disability's Date with Ontology and the Ableist Body of the Law." **Griffith Law Review**, London, v. 10, n. 1, p. 42-62, 2001.

CAMPBELL, Fiona Kumari. **Contours of Ableism** – The production of disability and abledness. Palgrave Macmillan, UK. 2009.

CARNEIRO, Maria Sylvia C. **Deficiência mental como produção social**: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down. 2007. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10829/000601510.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 30 de março de 2022.

CARVALHO, José Roberto; TURECK, Lucia Terezinha Zanato. Algumas reflexões sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência. In: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (org.). **A pessoa com deficiência na sociedade contemporânea**: problematizando o debate. Cascavel: EDUNIOESTE, 2014.

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em educação especial**. 2ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

CASTRO, Heloisa Vitória de. **Educação especial e inclusão de pessoas com deficiência na escola**: um olhar histórico-social. Anais do XIX Simpósio de Estudo e Pesquisa da Faculdade de Educação da UFG, 2010.

CAVALCANTE, Emanuel Bernardo Tenório (2021). **O conceito de adultocentrismo na história**: diálogos interdisciplinares. *Fronteiras*, 23(42), 196–215. Disponível em: <https://doi.org/10.30612/frh.v23i42.15814>. Acesso em 20 de maio de 2022.

COLLINS, Patricia Hill. **Aprendendo com a outsider within**: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Soc. estado*, Brasília, 2016, vol.31, n.1, p.99-127.

DANTAS, Taísa Caldas. Apontamentos sobre a tristeza em estudantes com deficiência intelectual a partir dos princípios da educação emocional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 1929–1947, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13902>. Acesso em: 22 de maio 2022.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. 2.ed.rev.atual. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 2009.

DIAS, Adriana. **Por uma genealogia do capacitismo**: da eugenia estatal a narrativa capacitista social, 2013. Disponível em: http://www.memorialdainclusao.org.br/ebook/Textos/Adriana_Dias.pdf Acesso em 25 de julho de 2019.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia. Direitos humanos e as pessoas com deficiência no Brasil. In: VENTURI, Gustavo. (org.). **Direitos humanos**: percepções da opinião pública – análises de pesquisa nacional. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. p. 201-217.

DINIZ, Débora. **Modelo social da deficiência**: a crítica feminista. *Série Anis*, nº 28, p. 1-8, julho/2003.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, W. R. dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. Sur, **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, n. 11, p. 64-77, 2009.

ESPINOSA, Bento de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

FIETZ, Helena Moura. Deficiência, cuidado e dependência: reflexões sobre redes de cuidado em uma família em contexto de pobreza urbana. **Teoria e Cultura**, v. 11, n. 3, p. 101-113, 2017.

FERRARI, Douglas Christian; LUIZ, Miriã Lúcia. **O ensino de História e a Educação Especial na formação inicial de professores**. Santa Maria: UFSM, v. 46. 2021.

FIETZ, Helena Moura; MELLO, Anahí Guedes de. A Multiplicidade do Cuidado na Experiência da Deficiência. **Revista Antropológicas**, v. 29, n. 2, p. 114–141, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaanthropologicas/article/view/238990> Acesso em: 22 maio 2021.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. **O trabalho da pessoa com deficiência e a lapidação dos direitos humanos: o direito do trabalho, uma ação afirmativa**. São Paulo: LTr, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura**. Tradução José Teixeira Coelho Neto. 11 ed. - 2 reimpressão. São Paulo: Perspectiva, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro, 1999.

FRANÇA, Millena Genuíno; OLIVEIRA, Beatriz Lima de; OLIVEIRA, Kalina de França. **O cuidador escolar como agente de inclusão**. Anais VII CONEDU - Edição Online. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/68951>. Acesso em 22 de maio de 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**. 17 ed – Petrópolis. RJ. Vozes, 2010, p. 20-98.

GALERY, Augusto. **A escola para todos e para cada um**. São Paulo: Summus, , 2017.

GARGHETTI, Francine Cristine. MEDEIROS, José Gonçalves. NUERNBERG, Adriano Henrique. **Breve história da Deficiência Intelectual**. Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), 10, Julio, 2013, 101-116.

GARLAND-THOMSON, Rosemarie. "**Integrating Disability, Transforming Feminist Theory**." *NWSA Journal*, v. 14, n. 3, p. 1-32, 2002. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/37970>. Acesso em 16 janeiro 2021.

GARLAND-THOMSON, Rosemarie. Feminist Disability Studies. **Signs**, v. 30, n. 2, p. 1557-1587 Winter 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1086/423352> Acesso em 20 março 2022.

GAVERIO, Marco A. **Feminist, queer, crip**. Revista Florestan , v. 3, p. 165, 2016.

GESSER, Marivete. Por uma educação anticapacitista: contribuições dos Estudos sobre Deficiência para a promoção de processos educativos inclusivos na escola. In: OLTRAMARI Leandro Castro; GESSER Marivete; FEITOSA Ligia Rocha Cavalcante (org.). **Psicologia Escolar e Educacional: processos educacionais e debates contemporâneos**. Florianópolis: Edições do Bosque UFSC/CFH, 2020. p. 93-113. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/217611>. Acesso em 22 Jan. 2021.

GESSER, Marivete. Psicologia e Deficiência: desafios à atuação profissional no campo das políticas públicas. In: GESSER, Marivete et al. (org.). **Psicologia e pessoas com deficiência**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2019. Disponível em: https://crpsc.org.br/public/images/boletins/Miolo_Psicologia-e-Defici%C3%Aancia-Interativo.pdf. Acesso em 20 março 2022.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí G. Estudos da Deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa L.K.; LOPES, Paula H (Org.). **Estudos da Deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. 1ed. Curitiba: CRV, 2020. p. 17-35.

GESSER, Marivete; MORAES, Marcia; KEMPFER BÖCK, Geisa Letícia. Ensino, pesquisa e extensão no campo da deficiência: propostas emancipatórias. In: GESSER, Marivete, BÖCK, Geisa L.K.; LOPES, Paula H (org). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020. p. 73-91

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 557-566, 2012.

GLAT, Rosana. **Somos iguais a você**: depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

GLEIZER, Marcos André. A. **Espinosa & a afetividade humana**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução: Márcia Bandeira de Melo Leite Nunes Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

GONÇALVES, Taísa G. G. L.; MELETTI, Sílvia M. F.; SANTOS, Natália G. dos. (2015). Nível instrucional de pessoas com deficiência no Brasil. **Crítica Educativa**, 1(2), p.2439. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/37>. Acesso em 22 dez 2020

GORDON, Ian. **Comic Strips and Consumer Culture, 1890-1945**. Washington-London: Smithsonian Books, 1998.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Rememorando trajetórias da professora alfabetizadora**: a leitura como prática construtiva de sua identidade e formação profissionais. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2012.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

KAFER, Alisson. **Crip Queer Feminista**. Bloomington: Indiana University Press, 2013.

KITTAY, Eva. F. The Ethics of Care, Dependency, and Disability. **Ratio Juris**, v. 24, n.1, p.49–58, 2011. Disponível em: <http://evafederkittay.com/wp-content/uploads/2015/01/The-ethics-of-care.pdf>. Acesso em 22 maio 2022.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. Trad. de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.
LAPLANE, Adriana L. F. ; CAIADO, Katia R.M. Uma década de educação especial no Brasil. In: JEFFREY, Débora.C., AGUILAR, L. E. (Orgs.). **Política Educacional Brasileira**: análises e entraves. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p.119-142.

LEÃO, Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa. **Ensino de história para cegos: investigando práticas com uso da iconografia**-. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2017, 311 f. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05072017-153235/pt-br.php>. Acesso em 21 out 2020.

LIMA, Eloisa B de; FERREIRA, Simone De M.; LOPES, Paula H. Influências da eugenia na legislação educacional brasileira: as produções capacitistas na educação especial. *In*: GESSER, Marivete, BöCK, Geisa L.K.; LOPES, Paula H (org) . **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020. p.165-188.

LIMA, Francielle Elisabet Nogueira; PEREIRA, Jacqueline Lopes. **Estranhamentos e desestabilizações no debate jurídico sobre deficiência: possíveis contribuições da teoria crip à (des)construção da capacidade legal**, 2017. Disponível em: [http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1502974997_ARQUIVO ESTRANHAMENTOSEDESESTABILIZACOESNO DEBATEJURIDICOSOBREDEFICIENCIAPOSSIVEISCONTRIBUICOESDATEORIA CRIPA\(DES\)CONSTRUCAODACAPACIDADELEGAL.pdf](http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1502974997_ARQUIVO ESTRANHAMENTOSEDESESTABILIZACOESNO DEBATEJURIDICOSOBREDEFICIENCIAPOSSIVEISCONTRIBUICOESDATEORIA CRIPA(DES)CONSTRUCAODACAPACIDADELEGAL.pdf). Acesso em: 25 Nov. 2019.

LIMA, Norma. S. T. de; MANTOAN, Maria T. E. (2017). Notas sobre inclusão, escola e diferença. *ETD - Educação Temática Digital*, 19(4), 824–832. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v19i4.8646274>. Acesso em 22 de maio de 2022.

LOBO, Lilia. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

LOCKMANN, Kamila. **Medicina e inclusão escolar: estratégias biopolíticas de gerenciamento do risco**. *In*: (orgs.) FABRIS, Elí Henn; Klein, Rejane Ramos. *Inclusão e biopolítica*. Autêntica, 2013, p.129-146.

LOPES, Paula Helena; SOLVALAGEM, Alana Lazaretti; BUSSE, Fernanda Grangeiro M S. Em vistas da coligação: a interseccionalidade como ferramenta da luta anticapacitista, antirracista e antissexista. *In*: GESSER, Marivete; BöCK, Geisa L.K.; LOPES, Paula H (Org.). **Estudos da Deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. 1ed. Curitiba: CRV, 2020. p.129-144.

LOPES, Pedro. Deficiência como categoria analítica: Trânsitos entre ser, estar e se tornar. **Anuário Antropológico**, n. 1, p. 67-91, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/aa.3487>. Acesso em: 07 Nov. 2020.

LORENTZ, Lutiana Nacur. **A norma da igualdade e o trabalho das pessoas com deficiência**. São Paulo: LTr, 2006.

LOURO, Guacira L. **O corpo estranho**. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira L. **Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação**.

Estudos feministas, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>
Acesso em 25 nov. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.07-34.

MAGNABOSCO, Molise de Bem. "**Copiar eu Gosto. Não gosto de fazer tarefa de criança especial**": Cartografia das experiências de estudantes com deficiência em um contexto de educação inclusiva aleijada. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Psicologia) - Universidade Estadual Paulista - Campus de Assis, 2019, 179 f. Disponível:<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/191548>. Acesso em: 21 out. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. Ed. -Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa. E. Inclusão escolar: caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas. In:MANTOAN, Maria Teresa. E.(Org.). **O desafio das diferenças na escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p.29-41.

MAZZOTTA, Marcos J S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo, SP: Cortez,1999.

McRUER, Robert. **Crip Theory**: cultural signs of queerness and disability. New York: New York University Press, 2006.

MEDEIROS, Marcelo; DINIZ, Débora. Envelhecimento e deficiência. In A. A. Camarano (Org.). **Muito além dos 60**: os novos idosos brasileiros. Rio de Janeiro, IPEA, 2004 p. 107-120.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MELLO, Anahi G. de. **Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade**: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>. Acesso em 26 de julho de 2019

MELLO, Anahi G. de; NUERNBERG, Adriano H. **Gênero e deficiência**: interseções e perspectivas. Revista Estudos Feministas, v. 20, n. 3, p. 635-655, dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2012000300003/23816>. Acesso em: 05 Jan. 2021.

MELLO, Anahi. G de. **Gênero, Deficiência, Cuidado e Capacitismo**: Uma Análise Antropológica de Experiências, Narrativas e Observações sobre Violências contra

Mulheres com Deficiência. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, Brasil. 2014.

MELO, Carlos Vinicius Gomes. **Estratégias de enfrentamento de pessoas negras e com deficiência frente ao duplo estigma**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, 2014, 186 f. Disponível em: https://pospsi.ufba.br/sites/pospsi.ufba.br/files/carlos_vinicius_gomes_melo.pdf. Acesso em: 22 maio 2022.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. V. 11, n 33, set. Dez. 2006.

MENEZES, Tanize. **Perfil das Famílias de Crianças com Deficiência e as Redes de Apoio Acessadas por Elas no Processo de Cuidado**. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.

MORAES, Márcia. PesquisarCOM: política ontológica e deficiência visual. In: MORAES Márcia; KASTRUP, Virgínia (org.). **Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual**. Rio de Janeiro: Nau. 2010. p. 26-51.

PAIVA, Fábio da Silva. **Histórias em quadrinhos na educação: memórias resultados e dados**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2016, 95 f.

OLIVEIRA, Bruna Corrêa de. **Ensino de história e estudantes surdos: concepções das professoras e intérpretes em duas escolas públicas de Criciúma**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2018, 148f. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/6261>. Acesso em: 21 out.2020.

OLIVEIRA, Rosane Cristina; LIMA, Jacqueline de Cássia Pinheiro; GOMES, Raphael Fernandes. Machismo e discurso de ódio nas redes sociais. **Revista Feminismos**: vol, 6, nº 1, jan-abr, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/30363>. Acesso em 22 maio 2021.

OLIVEIRA, Tatiana de Castro. **Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2016, 145 f. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8718>. Acesso em 21 out 2020.

OLIVER, Mike. **Social Work With Disabled People** (Basingstoke, Macmillan), 1983.

PADILHA, Anna M. L. **Possibilidade de Histórias ao contrário: como desencaminhar um aluno da classe especial**. 3º edição revista e ampliada. Editora Plexus, São Paulo, 2004.

PADILHA, Anna M. L. **Práticas pedagógicas na Educação Especial – a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. 3ª ed. Campinas. SP: Autores Associados, 2007.

PEREIRA, Sílvia de O. **Para não ser o etcetera**: Conselho dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Democracia e Saúde (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil. 2014

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRINS, Baukje ; MEIJER, Irene Costera. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. Trad. Susana Bornéo Funck. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, nº.1, p.155-167, jan. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/vy83qbL5HHNKdzQj7PXDdJt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 18 de Jan de 2021.

RAMOS, Carolina L. . **O 'laudo' na inclusão de alunos no Ensino Regular**: uma estratégia da governamentalidade biopolítica. In: X ANPED SUL, 2014, Florianópolis. X ANPED SUL. Florianópolis: X ANPED SUL, 2014. v. X. p. 1-15. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1947-0.pdf . Acesso em 22 de maio de 2022

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** SP: Ed. Companhia das Letras, 2018.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2007.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SANTOS, Aylla Maria Alves, ; SANTOS, Nathalia Thais Fontes; LIMA, Leandra Pereira. **História e Quadrinhos**: Utilização das histórias em quadrinhos como mecanismo didático para o Ensino de História. In: IV Encontro Estadual de Ensino de História - UNEB/Campus XIV, 2017, Conceição do Coité - BA. Fontes, Linguagens, Materiais didáticos: experiências e reflexões sobre a prática docente em História, 2017. Disponível em: http://www.ensinodehistoria2017.bahia.anpuh.org/resources/anais/8/1506780077_ARQUIVO_TextoCompleto.pdf. Acesso em 20 de maio de 2022.

SANTOS, Bruna Domingos dos. **Encontros e desencontros na inclusão escolar de alunos deficientes físicos**: uma visão a partir da promoção da saúde. Dissertação (Mestrado em Pós Graduação em Enfermagem Psiquiátrica) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto, 2017, 182 f. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22131/tde-23012018-164332/publico/BRUNADOMINGOSDOSSANTOS.pdf>. Acesso em 21 out 2020.

SANTOS, Francine A. Lira dos; PEREIRA, Auricélia Lopes. **O uso das histórias em quadrinhos como recurso didático-pedagógico nas aulas de história**. In: V Enid: Encontro de iniciação à docência da UEPB, 2015, Campina Grande. Anais V ENID,

2015.v.V.1. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2015/TRABALHO_EV043_MD1_SA6_ID994_01072015103111.pdf. Acesso em 20 maio 2022.

SANTOS, Paulo José Assumpção dos. **Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas**: práticas e propostas. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018, 204 f. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190874>. Acesso em: 21 out. 2020.

SARMENTO, Viviane Nunes. Ex/inclusão da pessoa com deficiência em tempos de pandemia: velhos debates, novos desafios. In : FUMES, Neiza de L. F.; CARMO, Bruno C. M. **Deficiência, educação e pandemia**: a desigualdade revelada. Maceió, AL: EDUFAL, 2021.p. 12-17. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/8497/1/Defici%C3%Aancia%2C%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20pandemia.pdf>. Acesso em: 20 maio 2022.

SARTORETTO, Mara Lúcia. Inclusão: da concepção a ação. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. Ed. -Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 77- 82

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Causa, impedimento, deficiência e incapacidade, segundo a inclusão**. Revista Reação, São Paulo, ano XIV, n. 87, jul./ago. 2012, p. 14-16.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos (7a ed.). Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SCHOLZ, Danielle Celi dos Santos. **Alunos negros e com deficiência**: uma produção social de duplo estigma. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/168802/001047454.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 22 de maio de 2022.

SILVA, Glaciélma de Fátima da. **Ensino de história na área da deficiência intelectual na perspectiva inclusiva**: análise de dissertações e teses. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciência de Marília, 2018, 102 f. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/152867>. Acesso em: 21 out. 2020.

SILVA, Luis Henrique da. **A concepção de êxito no ensino de História para alunos com deficiência intelectual**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009, 128 f. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/91201>. Acesso em: 21 out. 2020.

SILVA, Luis Henrique da. **Construção, Aplicação e Análise de Proposta de Formação Continuada de Professores para o Ensino de História a Alunos com Deficiência Intelectual**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016, 180f. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/136261-->. Acesso em: 21 out. 2020.

SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. – 1. reimp - Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SKLIAR, Carlos. **A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade**. Educação & Realidade, Porto Alegre: v. 24, n. 2, p. 15-32, 1999

TOLLENARE, L. F. **Notas Dominicais**. Recife: Secretaria de Educação e Cultura, 1978.

UNIBANCO, Instituto. Inclusão aumenta, mas acesso ao ensino médio ainda é desafio. **Aprendizagem em foco**, n.15 p. 1-4, 2016. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/Aprendizagem_em_foco-n.15.pdf. Acesso em 22 de maio 2022.

UNICEF. **Panorama da Distorção Idade-série no Brasil**. 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf. Acesso em 22 maio de 2022

VALLE, Jan W.; CONNOR, David J. **Ressignificando a deficiência**: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Fernando de Siqueira Rodrigues. 1. ed. Porto Alegre, RS: AMGH, 2014.

WELLICHAN, Danielle da Silva Pinheiro; LINO, Carla Cristine Tescaro Santos. A inclusão que está nos quadrinhos: como os personagens podem divertir e ensinar sobre as pessoas com deficiência. DOXA: **Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v.21, n.1, p.44–61, 2019. DOI: 10.30715/doxa.v21i1.12693. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/12693/8644> Acesso em: 30 de maio 2022

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, abaixo assinado, concordo com a participação de (nome do(a) estudante) _____ no presente estudo como participante da pesquisa, no momento, intitulada **Aleijando o Ensino de História: narrativas de estudantes com deficiência**, desenvolvida pelo pesquisador Paulo Felipe Nogueira, estudante do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória – da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE. Com isso, **autorizo que seja utilizado o áudio capturado** na entrevista para fins de pesquisa. Informo que fui devidamente esclarecido (a) pelo pesquisador e que, ficará garantido ao participante total sigilo, não havendo identificação do mesmo. Os resultados da pesquisa serão de domínio público e/ou acadêmico e estarão acessíveis aos participantes através de sua divulgação em eventos científicos pertinentes. Fica esclarecido ainda, que o participante não poderá reclamar qualquer direito autoral ou material sobre o resultado final da pesquisa ou obra literária que dela venha a resultar. Assim, de pleno acordo com as condições expostas acima, expresso minha concordância firmando o presente, para fins jurídicos e legais efetivos.

Recife, ____, de _____ de 20__

Assinatura da(o) responsável

Assinatura da(o) estudante

APÊNDICE B - DADOS ESTUDANTIS E ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Dados Estudantis e Roteiro das Entrevistas com Estudantes com Deficiência

DADOS DA/DO ESTUDANTE [1]

Nome da(o) Estudante: _____

Nome Social: _____

Data de Nascimento: ___/___/_____ Idade: _____

Cor/Raça: ()Branca; ()Preta; ()Parda; ()Amarela; ()Indígena

Sexo: () F
() M
() Outro. Se responder "outro", especifique qual _____

Deficiência:

- () Baixa visão
- () Cegueira
- () Surdez
- () Física
- () Intelectual
- () Transtorno global do desenvolvimento[2]
- () Outra. Se responder "outra", especifique qual _____

A/o estudante possui laudo? () sim; () não

Série/Ano: _____ Turma: _____ Turno: _____

Responsável: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

Eixos e roteiro da entrevista

a) Informações pessoais:

- Qual seu nome?
- Qual sua idade?
- Você mora mais quem?
- O que você mais gosta em você?
- O que mais gosta de fazer?

b) Sonhos e desejos futuros

- Quais são seus sonhos?
- Que profissão você gostaria de exercer?

c) Sobre a escola

- O que você acha da escola?
- O que você mais gosta na escola?
- Quais atividades você gosta de realizar na escola?

d) Convívio escolar: relações interpessoais e componentes curriculares

- O que você acha dos seus colegas?
- Você tem amigos na escola? Se sim, quem?
- O que você acha dos seus professores?
- Que matéria você gosta mais? Por quê?

e) Sobre as aulas de história

- Você gosta de matéria história? Por quê?
- O que você acha das aulas de história?
- Você lembra de algum conteúdo estudado em história?

f) Você já contou sua história na escola e/ou nas aulas de história?

[1] Informações coletadas com a professora de AEE.

[2] Autismo, Síndrome de Rett, Síndrome de Heller, Síndrome de Asperger ou Transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação.

APÊNDICE C - HQ NÚBIA: "MEU NOME NÃO É ESPECIAL!"





APRESENTAÇÃO

Ser anticapacista é sustentar a ideia radical de que as pessoas com deficiência são gente, e não um tipo de gente.
Mariana Rosa¹

Olá, estudantes!

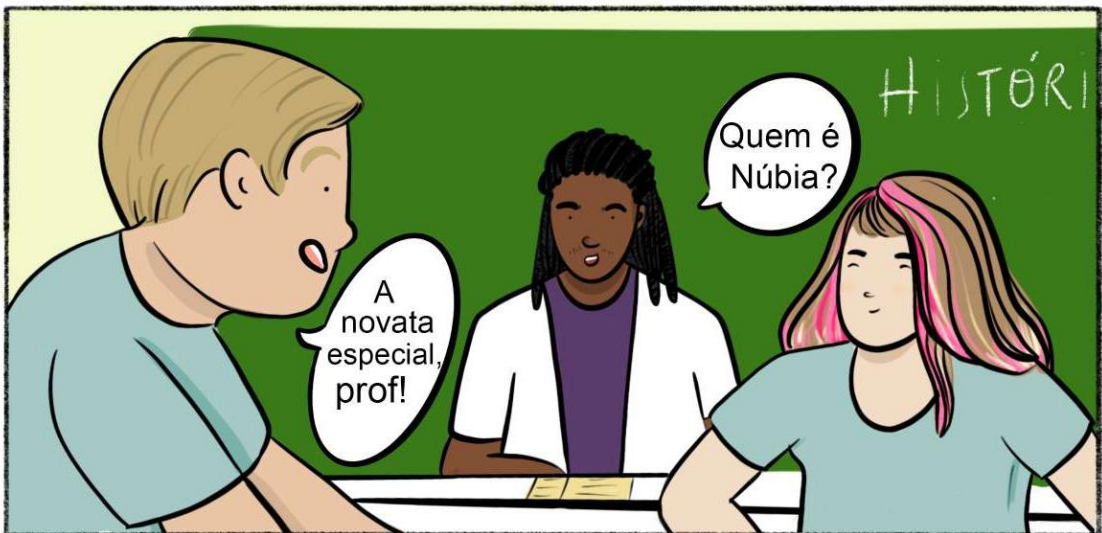
Esta história em quadrinhos conta a história de Núbia, uma estudante empoderada e extrovertida. Núbia tem cabelos pretos e cacheados, não é gorda nem magra, usa muleta e óculos em função da paralisia cerebral. Ela leva uma vida comum como outras pessoas, mas não aceita os padrões sociais que tendem a classificá-la de "especial". Núbia encontra em Genivaldo, professor de história, um parceiro sensível à desconstrução e enfrentamento dos preconceitos. Juntos, ela e ele fazem da aula um lugar/palco das nossas histórias.

A HQ NÚBIA: "meu nome não é especial!" (@hq_nubia) foi produzida como contribuição para sensibilização e debate acerca da deficiência no espaço escolar, de modo a visibilizar de forma positiva as narrativas de pessoas com deficiência, bem como combater estigmas e preconceitos relacionados às pessoas com deficiência, numa perspectiva da Educação e Ensino de História Inclusivos e Anticapacitistas, a partir dos saberes históricos escolares. Este material constitui a parte propositiva da dissertação de mestrado intitulada ALEIJANDO O ENSINO DE HISTÓRIA: Narrativas de estudantes com deficiência apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História, sob orientação da Professora Dra. Juliana Alves de Andrade.

Como forma de enaltecer a potência e as experiências de corpos deficientes, informamos que a HQ NÚBIA: "meu nome não é especial!" foi realizada por pessoas com deficiência.

Tenham uma boa leitura.


Mariana Rosa é uma mulher com deficiência e mãe de uma criança com deficiência. Ativista, jornalista, educadora e mestranda em Educação pela USP.











Eu tenho um nome: me chamo Núbia e tenho treze anos. Adoro dançar, ouvir música, ler... essas coisas.

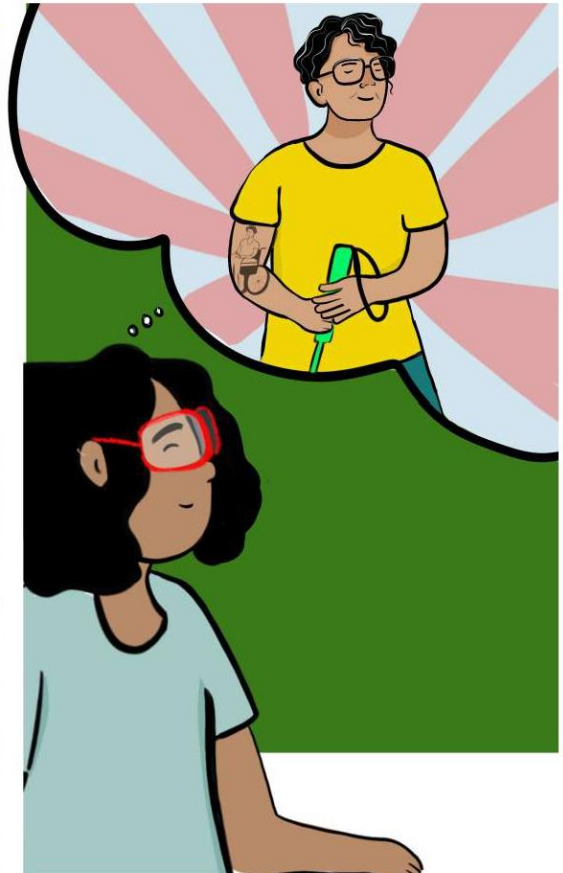
Ter tido paralisia cerebral e usar muleta

NÃO ME DEFINE

A deficiência é mais uma das minhas características.







Pessoal, Núbia contou um pouco da sua história e trouxe sua mãe, uma pessoa com deficiência, como referência. Para a gente saber um pouquinho da história de todo mundo e conhecer outras pessoas com deficiência, vamos pesquisar! Uma das formas de a gente estudar história é fazendo pesquisas.

Então busquem informações em fontes como documentos, livros, jornais, revistas, fotografias, objetos e conversem com outras pessoas...

E na próxima aula, vocês irão contar histórias de pessoas com deficiência, sejam elas da família, amigos ou conhecidos de vocês.







Sou novo na cidade, conheço pouca gente e na minha família não tem pessoas com deficiência. Em minhas pesquisas na internet descobri que Frida Kahlo e Lampião eram pessoas com deficiência. Aprendi também que o preconceito com as pessoas com deficiência se chama capacitismo. Elas não são nem melhor, nem pior que as demais pessoas.



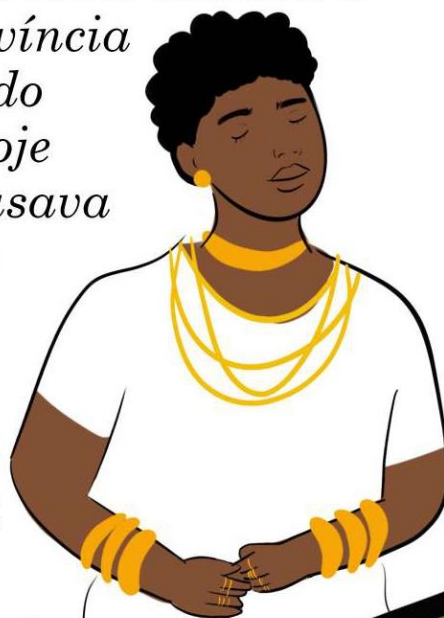
Assim como vocês,
também fui investigar.
Descobri muitas histórias.
Uma me chamou atenção. É a
história de Tereza Rainha,
africana escravizada que teve
seus braços amputados
em Pernambuco.



O livro Notas Dominicais conta que...

“Tereza era uma mulher bonita, com idade entre 27 e 28 anos, muito alegre e conversadeira. Tereza era Rainha de Cabinda, localizada na região de Loango, na África Centro-Oeste. E la foi presa por adultério e despachada como escrava à fazenda Sibiró, na província de Pernambuco. Quando chegou às terras que hoje chamamos de Brasil, usava grandes anéis de cobre dourado nas pernas e nos braços.

Imperiosa como uma rainha, recusava-se a trabalhar...”



“Por volta de 1814, uma companheira que realizava trabalhos na moenda adoeceu. Tereza foi obrigada a substituí-la. Sem experiência com esse tipo de trabalho, os cilindros da moenda de cana de açúcar prenderam uma de suas mãos. Aflita, tentou se livrar com a outra mão, que também foi esmagada. Tereza teve que amputar os dois braços para que assim não visse seu corpo necrosado por completo...”

Posteriormente, Tereza teve um filho, mas não sabe quem é o pai.

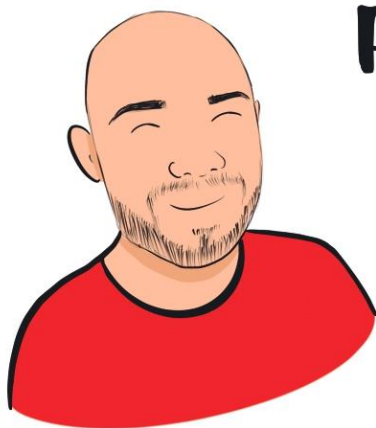


Assim vemos que a história de Tereza Rainha narra episódios de resistência à escravidão.





Acolher, conhecer e narrar as nossas histórias possibilitará a construção de uma sociedade anticapacitista e livre de preconceitos



Paulo Nogueira

É pessoa com deficiência e professor de História e idealizador da HQ NÚBIA: “meu nome não é especial”. Nasceu e mora no estado de Pernambuco. Foi estudante de Escola Pública e desde a época da escola já apresentava um encantamento por História. Traz boas lembranças das aulas de História dadas pela professora Narcélia Mesquita e pelos professores Marcos e Felipe Galindo. Durante a adolescência e juventude participou do grupo de teatro GRUTAS (Grupo Teatral Arte e Sociedade). Ama música e tudo que envolve Arte. Atualmente estuda as questões que envolvem Educação, Deficiência e Ensino de História.

Contato: paulonogueiraprofessor@gmail.com



Paloma Barbosa

Ilustradora e pcd. Nasceu e mora em São Paulo. Kursou Licenciatura de Artes Visuais. Partes é o nome que eu assina desde 2015 Percebeu que ilustrar também pode ser um ato político, que tenta reafirmar a existência de pessoas com deficiência. Então ao longo desse tempo tem usado suas ilustrações para dialogar sobre sua vivência como mulher com deficiência e desenhar mulheres com bastante diversidade.

Contato: partesilustra@gmail.com /
instagram.com/partes.art

