

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TALITA DELFINO

**Ser professor da rede municipal de São Paulo e ter uma deficiência: caminhos
(nada suaves) da trajetória profissional**

ORIENTADORA: PROFA. DRA. FABIANA AUGUSTA ALVES JARDIM

SÃO PAULO
2024

Talita Delfino

**Ser professor da rede municipal de São Paulo e ter uma deficiência: caminhos
(nada suaves) da trajetória profissional**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fabiana Augusta Alves Jardim

SÃO PAULO
2024

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

D349s Delfino, Talita
Ser professor da rede municipal de São Paulo e ter uma deficiência - caminhos (nada suaves) da trajetória profissional / Talita Delfino; orientadora Fabiana Augusta Alves Jardim. -- São Paulo, 2024.
108 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2024.

1. Pessoa com deficiência. 2. Formação de professores. 3. Interseccionalidade. 4. Escrivência. I. Augusta Alves Jardim, Fabiana, orient. II. Título.

DELFINO, Talita. **Ser professor da rede municipal de São Paulo e ter uma deficiência:** caminhos (nada suaves) da trajetória profissional. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

Aprovada em: 29/02/2024

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a: Fabiana Augusta Alves Jardim
Instituição: Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo
Julgamento: Aprovada

Prof.^a Dr.^a: Eliana da Costa Pereira de Menezes
Instituição: Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
Julgamento: Aprovada

Prof. Dr.: Pedro Lopes
Instituição: Escola da Cidade
Julgamento: Aprovada

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, causa primária de todas as coisas; sem Ele nenhum de nós estaríamos aqui e a realização deste trabalho não seria possível.

Gratidão aos meus ancestrais, aos que vieram antes e lutaram para que existissem condições para que eu chegasse até aqui.

Agradeço à Universidade de São Paulo e à Faculdade de Educação pela oportunidade de cursar o programa de mestrado.

À professora doutora Elcie Aparecida Fortes Salgado Masini (*in memoriam*), por ter acreditado no meu potencial e no projeto de pesquisa, por todo o apoio inicial a esta pesquisa e por todo o legado deixado para o campo da educação especial.

À minha orientadora Fabiana Jardim, faltam palavras e sobram sentimentos para agradecer tamanha dedicação a nós, seus orientandos. Toda a paciência, acolhimento, carinho, afeto, compreensão, leituras atenciosas, delicados puxões de orelha sempre que necessários, parceria, firmeza, empatia, dedicação e disponibilidade. Mais do que me receber na troca de orientação, esta é a pesquisadora que me apoiou ao longo dos quase quatro anos dispendidos para a realização desta pesquisa e por processos de muita dor e alguns lutos a serem elaborados. Não por acaso, testemunho, memória e luto são temas também estudados por ela, conseqüentemente, por mim. Gratidão por trilhar este caminho comigo e pela oportunidade de aprender tanto com você.

Minha gratidão às docentes da faculdade de educação que contribuíram para minha formação, dentre elas a professora Biancha Angelucci por todo apoio, sempre que necessário, ao longo desta caminhada. A rede de apoio humana é indispensável para que nós, pessoas com deficiência, consideradas como pertencentes aos grupos minoritários, tenhamos de fato, condições de permanência e acesso efetivo na pós-graduação. Grata por lutar conosco por isso, todos os dias.

Minha eterna gratidão à professora Conceição Evaristo pela oportunidade ímpar de aprender sobre escrevivência, ancestralidade, generosidade, reparação histórica e de ser considerada sua neta. Estendo os agradecimentos à professora Calila das Mercês e a todos os colegas que tanto me ensinaram nestes encontros,

que só foram possíveis graças a articulação da Cátedra Olavo Setubal de Arte, Cultura e Ciência.

Agradeço aos educadores que ao longo de toda minha jornada de formação como professora me mostraram o real papel e valor da educação pública e de qualidade em nosso país, contribuindo para mudanças no meu modo de pensar e agir. Carrego a eterna reflexão sobre quais são os meus objetivos contribuição da professora Magda Medhat Pechliye.

Aos professores e pesquisadores que apoiam esta linha de pesquisa desde a graduação. Meu primeiro professor orientador, Adriano Monteiro de Castro, mais do que acreditar e impulsionar meus questionamentos, por não ter me permitido desistir ao enfrentar o capacitismo dentro da Universidade. Se cheguei aonde estou você é um dos grandes responsáveis. Às professoras Débora Rodrigues Moura e Ana Nicolaça Monteiro pela primeira avaliação do trabalho, contribuindo para a construção do projeto que deu origem a esta dissertação.

Agradeço à professora Jacqueline Moraes Teixeira pela leitura e contribuições na qualificação. Bem como ao professor Pedro Lopes, pelas generosas partilhas, apoio e contribuições em todos os encontros, na qualificação e por ter aceitado fazer parte da banca de defesa.

À Eliana da Costa Pereira de Menezes por aceitar fazer parte da banca de defesa e ensinamentos ao longo dos encontros neste percurso minha gratidão. Às professoras Karla Garcia Luiz e Renata Paparelli pela leitura atenta e generosa. É um privilégio compartilhar o pensamento com vocês.

Meu imenso agradecimento ao Saulo, Vera e Luiza pela generosa partilha nas entrevistas realizadas; sem vocês esta dissertação não poderia ter a qualidade de reflexões que tentei desenvolver. Gratidão pela confiança e por lutarem comigo por melhores condições para nós e para os que virão. Que possamos ser reconhecidos por quem somos e o que fazemos, não só pelo que nos dói.

Retomar todos aqueles que fizeram parte desta fase me lembra os versos de Toni Garrido: “Você não sabe o quanto eu caminhei/ Pra chegar até aqui/ Percorri milhas e milhas antes de dormir/ Eu nem cochilei/ Os mais belos montes escalei/ Nas noites escuras de frio chorei, ei, ei, ei (...) A vida ensina e o tempo traz o tom.” Não trilhei sozinha e consegui chegar por teimosia e amparo de vários profissionais, que

não só tratam do meu corpo e mente para qualidade de vida, mas que entendem que sou mais do que isso, que veem para além dos sintomas uma pessoa. Gratidão Talita, Michelle, Paloma, Carol, Fernanda, Beatriz e Miguel.

Ao grupo de orientação mais diverso, e ao mesmo tempo mais coeso que já conheci: Adriana Moreira, Camila, Diego, Dora, Geovanna, Laura, Michele, Thalita (minha xará). À Adriana Tolentino, nossa primeira doutora, que elevou o nosso padrão ao ganhar o prêmio de destaque de teses da USP, mais do que merecido, gratidão pelas palavras de apoio na elaboração desta pesquisa. Lucas, sempre com um sorriso no rosto e palavras afetuosas de amparo. Caio, a música *Costura da vida* de Sérgio Pererê, que me foi apresentada por você, permeou toda a escrita da análise das entrevistas. Em determinado momento, sem saber exatamente como costurar os trechos, reverberavam os versos “Eu tentei compreender a costura da vida, /Me enrolei, pois a linha era muito comprida, ô/E como é que eu vou fazer para desenrolar/Para desenrolar”. Beth, já disse algumas vezes o quanto sou grata pela oportunidade de aprender com você, mestra. Filipe, gratidão pelas horas de estudo simultâneas que deram o ânimo e força necessárias para a escrita, criando a rotina necessária à pesquisa e pelas leituras generosas.

À professora Shirley Silva (*in memoriam*) por todo o apoio e privilégio de participar do Grupo de estudos e pesquisas Diferenças, Deficiências e Desigualdades – Intersecções no campo da educação, carinhosamente apelido como 3D, tendo a oportunidade de participar de eventos, conhecer outras abordagens no campo e pessoas que levarei para a vida. Bira, gratidão pelas trocas e apoio com as referências sobre capacitismo. À Letícia pelo apoio durante a monitoria das disciplinas e trocas no âmbito acadêmico e profissional. Laura, gratidão pelas trocas no processo de escrita da qualificação, nas ideias para apresentações do grupo e por me ensinar tanto sobre o lazer. Te conhecer me levou a aceitar o ócio, algo que antes não era bem-visto por mim. Tinho, amigo lindo e futuro membro da Academia Brasileira de Letras (a roupa você já tem, só não sabemos se a ABL está preparada para você), você sabe o quanto te admiro e que terá que me aguentar para sempre. Fábio, nem sei o que dizer a quem me persegue da primeira disciplina até a última orientação. Brincadeiras à parte, nossa jornada se intercrucza ao longo do desenvolvimento de nossas pesquisas e vida profissional. Já te disse antes que é você que acabou adotando o

3D, talvez sem querer, mas estaremos sempre com você. Gratidão por todas as trocas, ensinamentos e discordâncias que nos fazem refletir e amadurecer.

À toda comunidade escolar das duas unidades em que mais atuei na rede, principalmente as crianças da EMEI em que trabalhei e tanto me ensinaram sobre escuta, olhar atento, empatia, valorizar a vida e a riqueza das miudezas, da simplicidade. Às equipes de trabalho que compartilharam sonhos de uma educação de qualidade e de que podemos fazer a diferença na vida dos estudantes, em especial à Vânia, Ariane e Débora, por aceitarem todas as minhas ideias, mesmo as mais loucas e me ensinarem sobre a educação infantil. Juliana e Sueli, por partilhar ideais de gestão escolar, educação, ética e pelas risadas para tornar possível resistir em meio a tantas adversidades e emoções diárias na escola, nos últimos dois anos.

Aos amigos, por todo apoio ao longo de tantos anos: são poucos os que ficam, mas são extremamente valiosos. Vanessa Valentine, Nathy, Paola, Mari, Benício, gratidão por ficarem ao meu lado, mesmo quando não concordam. Nane, já disse várias vezes o quanto te admiro, considero e levo em consideração tudo que me diz: é só uma fase e ela também passará para que possamos falar sobre em nossos cafés.

Às pesquisadoras e ativistas que tive a honra de conhecer neste processo, gratidão por partilharmos esta luta: Mariana Rosa, Laureane Costa (*in memoriam*), Thais Becker, Karla Garcia, Carla Mauch, Maria Paula, Amanda Soares.

À minha família, minha eterna gratidão por serem minha base, meu guia e minha luz. Orgulho-me imensamente de tê-los ao meu lado. Por todos os incentivos para não desistir ou me acomodar com o que era errado, afinal, valores não faltaram em minha educação. Hoje entendo que tive todas as oportunidades de chegar aonde eu quisesse, não para provar para ninguém, mas para mim, pois quem precisa de provas não acreditará nelas e quem acredita em mim não precisa de provas. Mãe, pai e irmão, por muitos anos vocês se colocaram como meus defensores e heróis, hoje posso dizer que agradeço, mas que posso me defender, embasada no que me proporcionaram, chegamos a mais uma conquista.

A todas as mulheres dos dois lados da família, por todas as nossas lutas diárias, essa conquista também é de vocês. Aos primos, tios, avós, madrinhas, gratidão por todo o apoio. O poeta cubano José Martí cunhou a frase que popularmente editamos como três coisas que toda pessoa deve fazer durante a vida:

plantar uma árvore, ter um filho e escrever um livro. Bruno (*in memoriam*), você teve dois filhos, plantou algumas árvores, principalmente na escola agrícola, e não escreveu um livro, mas deixou seu legado no esporte. Como cada um tem sua habilidade, escrevo essa dissertação em homenagem a você e ao nosso avô, que sempre foi o exemplo de humildade, bondade e carisma para todos nós. Ele, um agricultor analfabeto e você, o neto mais velho e primeiro da família a completar a graduação.

A todos que me apoiaram e que lerão esta dissertação, mais do que os obstáculos superados, agradeço aos que cuidaram e se dispuseram a enfrentar as barreiras comigo: sem vocês as conquistas não teriam sentido.

RESUMO

DELFINO, Talita. **Ser professor da rede municipal de São Paulo e ter uma deficiência:** caminhos (nada suaves) da trajetória profissional. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

Esta dissertação tem por problema de pesquisa as possibilidades, os dilemas e as armadilhas da inclusão na Rede Municipal de Educação de São Paulo, visibilizados a partir da experiência trazida nos relatos de professores com deficiência. A pesquisa foi realizada a partir de três frentes complementares: a análise dos dados estatísticos do INEP em relação a presença de professores com deficiência na rede municipal de São Paulo; revisão bibliográfica para investigar como as práticas de atendimento e governo das pessoas com deficiência se inter cruzam com a instituição escolar e como essa se relaciona com o poder médico; e, por fim, a realização de entrevistas com três professores com deficiência da referida rede de ensino, a respeito de sua formação inicial e continuada, as quais permitiram apontar caminhos de discussão a respeito das perspectivas de pessoas com deficiência na profissão docente, tendo a escrevivência como um dos fios condutores da metodologia de escrita da análise. Assim, considerando a importância de trabalhos que tragam posicionamentos, revelem conceitos e visibilizem o protagonismo de pessoas com deficiência na e da pesquisa, esta análise pode contribuir para a construção de pesquisas no campo da educação, ciências sociais, desigualdades e pessoas com deficiência, considerando a vivência e subjetivação de cada uma delas, contribuindo para ampliar o debate acerca das especificidades da formação de professores que são pessoas com deficiência, para além dos termos da discussão mais geral sobre acesso e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior. Nas considerações finais, apontam-se algumas possibilidades de ampliação da agenda de pesquisa, como a necessidade de aprofundar os estudos sobre capacitismo, marcadores sociais da diferença, interseccionalidade, a partir de referências no campo foucaultiano, da discussão sobre a violência na dimensão institucional e das perspectivas feministas nos estudos sobre deficiência, bem como a importância de retomar os dados do INEP para cruzar os dados aqui explorados com a composição por gênero e raça do professorado em geral.

Palavras-chave: Pessoa com deficiência, formação de professores, interseccionalidade, escrevivência.

RESUMEN

DELFINO, Talita. **Ser professor da rede municipal de São Paulo e ter uma deficiência:** caminhos (nada suaves) da construção da trajetória profissional. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

Esta disertación tiene como problema de investigación las posibilidades, dilemas y las tramas de la inclusión en la Red Municipal de Educación de São Paulo, visibilizados a través de la experiencia aportada por los relatos de profesores con discapacidad por sus relatos personales. La investigación se desarrolló en tres frentes complementarios: el análisis de datos estadísticos del INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) sobre la presencia de docentes con discapacidad en la red municipal de São Paulo; revisión bibliográfica para investigar cómo las prácticas de atención y gobierno a personas con discapacidad se entrelazan con la institución escolar y cómo ésta se relaciona con el poder médico; y, finalmente, la realización de entrevistas a tres docentes con discapacidad de la mencionada red de enseñanza, respecto de su formación inicial y continua, lo que permitió señalar caminos de discusión acerca de las perspectivas de las personas con discapacidad en la profesión docente, teniendo la escrevivência como uno de los hilos conductores de la metodología para la redacción de análisis. Considerando, por lo tanto, la importancia de trabajos que aportan posicionamientos, revelan conceptos y visibilizan el protagonismo de las personas con discapacidad en la y de la investigación, este análisis puede contribuir a la construcción de investigaciones en el campo de la educación, ciencias sociales, desigualdades y personas con discapacidad, considerando la vivencia y subjetivación de cada una de ellas, contribuyendo a ampliar el debate sobre las especificidades de la formación de profesores con discapacidad, más allá de los términos de la discusión más general sobre el acceso y la permanencia de los estudiantes con discapacidad en la educación superior. En las consideraciones finales, se señalan algunas posibilidades de ampliación de la agenda de investigación, como la necesidad de profundizar los estudios sobre capacitismo, marcadores sociales de la diferencia, interseccionalidad, a partir de referentes en el campo foucaultiano, de la discusión sobre la violencia en el ámbito institucional y de las perspectivas feministas en los estudios sobre discapacidad, así como la importancia de revisar los datos del INEP para cruzar los datos aquí explorados con la composición por género y raza del profesorado en general.

Palabras clave: Persona con discapacidad, formación docente, interseccionalidad, escrevivência.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Professores com deficiência de acordo com a rede de atuação..... | 27 |
| Figura 2 - Distribuição dos professores com deficiência nas diretorias de ensino do município de São Paulo..... | 28 |
| Figura 3 - Etapa de ensino em que atuam as professoras com deficiência da rede municipal..... | 28 |
| Figura 4 - Distribuição dos professores por idade em anos..... | 30 |
| Figura 5 - Professores da rede municipal de acordo com o tipo de deficiência..... | 30 |
| Figura 6 - Ano de conclusão do curso superior..... | 31 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| APRESENTAÇÃO | 3 |
| CAPÍTULO 1 – TRAJETÓRIAS NA CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA | 6 |
| 1.1 Problematização da condição de pesquisadora..... | 18 |
| CAPÍTULO 2 – JOGOS DE (IN)VISIBILIDADE: as dificuldades para reconhecer a presença de professores com deficiência da rede municipal de São Paulo..... | 24 |
| CAPÍTULO 3 – ALGUNS PONTOS CARDEAIS: encontros e desencontros com as referências bibliográficas | 33 |
| 3.1 Trajetórias dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil | 33 |
| 3.2 Poder médico e instituição escolar..... | 38 |
| CAPÍTULO 4 – PENSAR E COMPREENDER EM COMPANHIA: as entrevistas e os entrevistados..... | 46 |
| 4. 1 Saulo | 49 |
| 4. 2 Luiza..... | 60 |
| 4. 3 Vera..... | 75 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS: O que fica e como continuar?..... | 90 |
| REFERÊNCIAS | 94 |
| ANEXO A - Roteiro para entrevistas..... | 105 |
| ANEXO B - Termo de consentimento livre e esclarecido | 107 |

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação apresenta resultados de minha pesquisa de mestrado, a qual visou entender os processos de marginalização de professores com deficiência¹, atuantes na rede municipal de ensino de São Paulo, a partir da reflexão dos próprios docentes sobre seu percurso de profissionalização e seus processos de subjetivação. Assim, o que se configurava como problema de pesquisa eram as possibilidades, os dilemas e as armadilhas da *inclusão* na Rede Municipal de Educação de São Paulo², examinados a partir da experiência dos professores que possuem deficiência e atuam no ensino regular.

Embora as lutas travadas em nome da inclusão tenham gerado muitos efeitos no que se refere à entrada de estudantes nas redes regulares de ensino, são muitas as contradições de tal processo³, o que se deve, em grande medida, à persistência do capacitismo nas relações cotidianas. Desse modo, ao analisar o problema desde a perspectiva de docentes com deficiência, foi possível examinar os processos que atuam para que, nos concursos públicos, a demanda seja inferior às vagas reservadas para Pessoas com Deficiência (PcDs), bem como reconhecer os mecanismos que operam durante o processo seletivo/perícia e os que operam ao longo da carreira.

¹ Destaco aqui que, em português usamos o termo deficiência para tratar de lesão e impedimento, o que não acontece no inglês e no espanhol, por exemplo. Nesta dissertação optei por usar o termo em nossa língua e, em alguns momentos, usar lesão e/ou impedimento para diferenciar. Os professores foco deste estudo possuem lesões e encontram impedimentos nos espaços que ocupam cotidianamente. Esta diferenciação é tratada no capítulo 3.

² A Rede Municipal de Educação de São Paulo será doravante referida apenas como Rede.

³ Contradições que podem ser observadas em falas de representantes do governo Bolsonaro (2019-2022), como a da ex-ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves, que ao defender o ensino domiciliar afirmou que "Pais de crianças com deficiência e autismo gostariam de educar filhos em casa", argumentando que a socialização da criança ocorre também na igreja e no condomínio onde a família mora (GZH, 2019) e do ex-Ministro da Educação, Milton Ribeiro, afirmando que as crianças com deficiência "atrapalham" outros estudantes (CESÁRIO, 2021). Ainda temos o recente ataque aos direitos de PcDs, com a regulamentação, sem discussão pública, do artigo 2º da Lei 13.146/2015 sobre a avaliação da deficiência, alterando o modo de acesso às políticas públicas (SANTOS, 2021). Ao fim desta dissertação, em novembro de 2023 o governo Lula reafirma a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, salvaguardando o direito à educação, preferencialmente, nas escolares regulares de ensino (BRASIL, 2023).

Ainda que nosso foco estivesse nas professoras e professores, o objetivo central foi compreender como se dá a relação entre escola e corpos dissidentes, recolhendo ainda elementos para pensar os nexos entre saber médico e práticas escolares no caso do controle dos corpos de professores com deficiência e, finalmente, como ocorre a dinâmica entre inclusão e capacitismo.

A dissertação foi organizada da seguinte forma: no primeiro capítulo, exponho como pensei e construí minha pesquisa, os entraves e atravessamentos vividos, mostrando a necessidade de termos outros olhares e formas de se tratar as temáticas pesquisadas. Esse passo se faz necessário na medida em que toda pesquisa tem uma autoria, uma subjetividade por trás da escrita, que ancora concepções e conceitos decorrentes de suas percepções e história de vida; desse modo, dizer quem sou e o contexto de escrita de minha pesquisa se revela de extrema importância na busca de visibilidade para as experiências de pessoas com deficiência na educação, sendo o objetivo do capítulo tratar dos desafios e possibilidades no entrecruzamento da deficiência enquanto vivência pessoal e objeto de pesquisa. Para isso mostrei como minha experiência de formação na graduação, minhas primeiras atuações na educação e minha pesquisa foram me constituindo e como este processo me levou a questionar as questões da subjetivação, aproximando-me das perspectivas sociológicas e antropológicas de compreensão da deficiência, as quais têm impacto na pesquisa e no meu modo de agir no mundo, nos diferentes espaços e na atuação profissional. Tal percurso me permitiu problematizar a condição de pesquisadora e percorrer brevemente sobre as escolhas metodológicas assumidas, apontando possíveis contribuições para futuros pesquisadores e para a área de conhecimento com base nas reflexões sobre o processo de minha pesquisa e vivência, fazendo anúncios e denúncias de situações que precisam ser discutidas no âmbito acadêmico para fazer avançar o conhecimento educacional.

No segundo capítulo, continuando a definição do problema de pesquisa, a partir da análise de dados quantitativos de professores com deficiência na Rede tratei das dificuldades de reconhecer a presença destes, apontando possíveis jogos de (in)visibilidade. Em seguida, abordei os pontos cardeais da pesquisa, trazendo os

encontros e desencontros com as referências bibliográficas encontradas no Estado da arte sobre a trajetória dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil, a introdução das ações afirmativas e, finalmente, como isso chega na rede municipal de São Paulo, na tentativa de explicar os dados encontrados na seção anterior. Para isso, recorro à produção sobre o capacitismo e sua ação na instituição escolar, de modo a apontar alguns dos filtros que atuam ao longo da escolarização, os processos de seleção bem como os de permanência.

No quarto capítulo apresento a análise de três trajetórias de professores da Rede, constituídas a partir de entrevistas. Início pela descrição do trabalho de campo e aponto caminhos de discussão a respeito dos olhares sobre pessoas com deficiência na profissão docente, buscando visibilizar os dilemas e armadilhas da *inclusão* a partir da experiência trazida nos relatos dos entrevistados. Finalmente, nas considerações finais, apresento algumas conclusões e questões que podem contribuir para o alargamento da agenda de pesquisa no campo da Educação, Ciências Sociais, Desigualdades e Pessoas com Deficiência.

CAPÍTULO 1 – TRAJETÓRIAS NA CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Nasci em São Paulo, capital, em 1991, dez anos após o proclamado Ano Internacional das Pessoas Deficientes que deu início a uma década de lutas pelos direitos das pessoas com deficiência. Minha origem provém, do lado paterno, de imigrantes italianos e espanhóis que fixaram residência na cidade de São Paulo e eram, majoritariamente, metalúrgicos; do lado materno, família de agricultores do interior de São Paulo (Angatuba), origem humilde e de grande sabedoria. Pertencço à segunda geração que teve acesso ao ensino superior e sou a primeira a chegar à pós-graduação *stricto sensu*. Tive inúmeras oportunidades e muitos privilégios, por ser branca, morar na capital financeira do país, ter pais casados e em um relacionamento "saudável", uma vida financeira estável, acesso à saúde, lazer, educação, moradia e cultura proporcionadas, principalmente, pelos meus pais.

Minha mãe veio para a capital após o casamento e não tinha rede de apoio familiar aqui. Durante meus primeiros anos de vida, minha mãe, jovem e recém-casada, observava que meu desenvolvimento motor diferia do esperado e observado em comparação a meus primos, que tinham meses de diferença. Demorei para andar, caia muito... Foram várias buscas, tentativas, médicos que diziam que ela "estava procurando pelo em ovo", que "cada criança tem seu tempo", ou que "isso é normal, vamos colocar uma botinha ortopédica para que fique mais tranquila". Até que, aos seis anos, fui encaminhada à Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), como era chamada naquela época. Começava um novo capítulo na vida dos meus pais e, principalmente, na minha. Algumas perguntas foram respondidas com o diagnóstico (não fechado até hoje) de uma síndrome congênita, genética, que sou a única a manifestar na família; mas outras tantas questões surgiram e continuam a surgir. Lembro-me que no primeiro ano de tratamento fizeram uma pesquisa com pacientes e famílias sobre a possibilidade de troca de nome de defeituosa para deficiente. Minha resposta foi imediata: "Deficiente! Eu não tenho defeitos!".

Apesar de ter demorado quase dois anos para começar a andar, contam que com um ano eu já dizia quase tudo corretamente e sempre fui uma criança questionadora e cheia de inquietações. Não por acaso, escolhi ciências biológicas como graduação: queria ser pesquisadora, cientista, quem sabe eu não conseguiria

descobrir o que eu tinha? Afinal, por anos ninguém conseguiu. Mas, por vezes, a vida nos leva a diferentes caminhos, escolhas e experiências. Entrei na licenciatura instigada pela provocação de dois dos professores das disciplinas específicas “a experimentar algo que não conhecíamos, caso contrário não poderíamos dizer que não queríamos ou não gostávamos da docência”.

No primeiro ano do curso mandei vários e-mails buscando realizar iniciação científica em diversos laboratórios, fiz algumas entrevistas e recebi recusa em todos que chegaram a me responder, pois não havia acessibilidade. Lembro que busquei orientação do coordenador do curso e a resposta que obtive foi: “Se você entrou no bacharelado para fazer pesquisa a realidade é que não temos tanto financiamento e será muito difícil você conseguir, como já viu, pois usam as verbas para compra de equipamentos e não para tornar prédios, laboratórios e demais espaços acessíveis. Deste modo, tem certeza de que você está no curso certo?”. Sai da sala desnorteada, chorei a noite toda. No dia seguinte conversei com amigas da faculdade e um professor, que depois se tornou meu orientador e coordenador do curso. Todos ficaram indignados com o que havia acontecido e me apoiaram com cartas de indicação, mas a pesquisa no campo laboratorial acabou ficando em segundo plano.

Na licenciatura acabei entrando para um grupo de pesquisa em ensino de ciências e biologia. Ao mesmo tempo, as minhas inquietações sobre como transpor o que eu aprendia em didática, metodologias de ensino e práticas em sala de aula para as minhas necessidades e as barreiras que eu supunha que poderia enfrentar levaram meu orientador a sugerir o desenvolvimento de um projeto de iniciação científica sobre isso. Foi assim que nasceu o embrião de minha pesquisa de mestrado, em 2010, com um Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC), o qual se tornou minha monografia “Análise dos fatores intervenientes na formação e atuação de um professor com deficiência na educação básica” (DELFINO, 2011). Enquanto estudante de graduação, tentei contato com os sindicatos de professores estaduais, municipais, escolas particulares; diretorias regionais de ensino (município) e diretorias de ensino (estado); associações de atendimento a pessoas com deficiência (AACD, LARAMARA, Dorina Nowill), todos em São Paulo, e nenhum destes soube me passar

a informação sobre professores com deficiência que atuassem na educação básica regular.

Nessa época consegui encontrar apenas um professor com deficiência por intermédio de uma colega da graduação que fazia estágio na escola onde ele lecionava. O material obtido nesta primeira entrevista me ajudou a responder minhas preocupações sobre as possíveis dificuldades a serem encontradas, e ampliaram minhas questões de pesquisa, abrindo possibilidade de aprofundar o que comecei a discutir naquela época sobre os fatores intervenientes na formação e atuação profissional de um professor com deficiência física atuante na Rede. Entretanto, estas questões ficaram adormecidas por alguns anos.

As questões relacionadas à deficiência sempre permearam minha vida e minhas buscas, inclusive na trajetória acadêmica. Olhando em retrospecto, nunca me imaginei fazendo e tendo feito o que fiz até o momento, mas, vistas desde o presente, todas as escolhas fazem muito sentido e contribuíram para minha formação acadêmica, profissional e pessoal.

Entrei na Rede municipal de ensino, via concurso, para professora do ensino fundamental II e médio – Ciências, em 2013. Vivi inúmeras situações desde a inscrição no concurso (quando estava terminando o bacharelado) e sigo passando por elas até hoje, algumas das quais serão descritas a seguir.

Para acessar o concurso de professora da Rede, além da aprovação na prova de conhecimentos gerais e específicos, passei por três perícias médicas diferentes e uma aula teste. No concurso prestado, há nove anos, todos os candidatos com deficiência precisaram passar por esta aula, após terem sido considerados aptos na perícia específica, compatibilizando a deficiência para atuação nas atribuições específicas do cargo. No dia desse teste suplementar, a compatibilização ao cargo, entrei em uma turma de sétimo ano e, na sala de aula estavam a diretora da escola, a coordenadora pedagógica, a professora da turma, dois médicos e uma assistente social do departamento de saúde do servidor. Tive quarenta e cinco minutos para dar uma aula de ciências. Sem saber em qual turma eu entraria e sem nunca ter dado uma aula, a pressão psicológica era enorme e não só para a minha pessoa. Os estudantes mal respiravam, ninguém se manifestava quando eu tentava interagir com eles sobre o assunto que propus: relação entre saneamento básico e saúde, a partir de uma questão da prova externa do ano anterior. Conforme os minutos passavam e

eu falava para as paredes, lembro de o suor escorrer pelas costas pelo medo de ser desqualificada, de não ter voz o suficiente, não saber engajar os estudantes para responder, não ter a didática necessária, não, não, não... eram tantos não's que saí exausta e com a sensação de que a educação não seria mesmo o meu lugar. E com um grande incômodo com a quantidade de adultos na sala – se fosse estudante naquele contexto, nem eu falaria com tantos estranhos dentro da sala, ainda na frente de uma pessoa diferente, com a qual muitos nem conviviam e nunca tinham visto.

Dessa experiência, após algum tempo, trouxe várias perguntas: como uma junta médica “libera” ou “não” um professor com deficiência para assumir a vaga após uma aula teste? O que médicos e assistentes sociais podem dizer sobre a competência e habilidade pedagógica de um profissional da educação? Mas na Rede, essa é a realidade: uma junta médica decide se podemos começar a trabalhar, se podemos continuar trabalhando ou se devemos ser afastados, em casos de deficiência adquirida.

A etapa seguinte era a escolha da escola em que iria atuar. Eu tinha vinte e dois anos e nenhuma experiência em sala de aula, muito menos dos trâmites e funcionamento daquela Rede. Ao ver a lista de vagas disponíveis para acessar como professora busquei informações sobre as escolas que teriam acessibilidade arquitetônica. Os sindicatos⁴ dos especialistas de educação do ensino público municipal de São Paulo (SINESP), dos professores e funcionários municipais da educação (APROFEM) e dos profissionais em educação no ensino municipal de São Paulo (SINPEEM) não tinham a informação. Liguei nas Diretorias Regionais de Ensino⁵ mais próximas e a orientação obtida foi ligar para cada unidade educacional, mas que não precisaria me preocupar, pois no dia da escolha as pessoas poderiam me auxiliar. Entretanto, não foi o que aconteceu: no momento da escolha, nenhum dos servidores da Coordenadoria de Gestão de Servidores soube me esclarecer e orientar e acabei escolhendo a escola mais próxima de minha residência. Ao chegar na unidade, para assumir meu cargo, todos os acessos possuíam degraus; por este

⁴ No município de São Paulo existe mais de um sindicato que representa os servidores públicos da educação municipal. Além dos descritos no texto temos o Sindicato dos Educadores na Infância de São Paulo (SEDIN) e Sindicato dos Servidores Municipais de São Paulo (SINDSEP).

⁵ A Rede se estrutura em treze territórios de divisão administrativa que coordenam a implantação da política educacional.

motivo fui encaminhada para o departamento de recursos humanos e, compulsoriamente, encaminhada para outra unidade, com acessibilidade, mais distante (o que acarretava maior tempo de deslocamento e mudança das rotinas que eu já havia estabelecido nas terapias e outros compromissos). Eu, professora recém-formada em uma universidade privada, que nunca havia adentrado na realidade da e na escola pública (exceto nos estágios da licenciatura, que foram apenas de observação devido à ausência de abertura dos professores que acompanhei nas diferentes escolas que estagiei) e nem sabia como dar aulas, tinha a vontade, a inexperiência, as teorias e a vontade de fazer um bom trabalho.

Os primeiros meses foram de imensos desafios. A escola em que trabalhava era conhecida na região por várias questões: a alta taxa de criminalidade e violência (cheguei a encontrar um cadáver na esquina da unidade, padrasto de um educando); o alto índice de infecções sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência – problemas importantes para uma professora de ciências e biologia, embora abordá-los fosse delicado, dada a minha dificuldade em lidar com temas considerados tabus no começo da carreira, sem apoio da gestão para trabalhar esses assuntos extremamente necessários, além de serem conteúdo curricular da disciplina que lecionava. Ali também havia dificuldades nas relações interpessoais – com a gestão, estudantes e famílias: o *bullying*⁶ e brigas eram frequentes, e colegas professores eram perseguidos e assediados pela direção.

Por duas vezes pensei em solicitar a exoneração do cargo devido à minha falta de recursos e didática, devido à pouca experiência para lidar com a gestão da sala de aula e as dificuldades de aprendizagem, altas taxas de evasão escolar, analfabetismo funcional, falta de rede de apoio e acesso às políticas públicas, dentre outras questões com que convivía diariamente e que potencializavam o meu medo de estar fazendo tudo errado, ou não estar contribuindo em nada para a formação dos estudantes. Tive

⁶ De acordo com Juliane Bazzo (2015) esta denominação da agressividade cotidiana intimidatória que pode ou não acabar em violência física surgiu na Noruega e passou a ter como central ponto de análise antropológica o ambiente escolar. A autora defende que atualmente o *bullying* pode ser entendido como um dispositivo de biopoder que muitas vezes apaga o capacitismo, racismo, machismo, homofobia, transfobia, colonialismo, entre outros, fazendo-os operacionalizar por outras técnicas e mecanismos para legitimar aqueles que são matáveis, por não ter uma vida considerada digna de ser vivida.

muito apoio da coordenadora pedagógica, de alguns colegas e amigos. Aos poucos, fui construindo minhas estratégias e possibilidades, buscando modos e ferramentas, aprendendo com as turmas e, principalmente, com os estudantes.

Diariamente via estudantes com onze a catorze anos não alfabetizados e não sabia como atuar. Eu não tive qualquer formação sobre alfabetização na graduação. Também observava discentes com diversas habilidades, mas pouco interesse (hoje acredito que eu quem não sabia atuar ou os incentivar) e, o que mais me afetava, via os adolescentes com deficiência sendo deixados de lado por seus colegas e por outros professores, os quais assumiam o discurso de que não sabiam e não iam fazer as propostas por não conseguirem, sem adequações e sem que isso fosse sistematicamente problematizado e revisto pela comunidade escolar.

Com essas inquietações, resolvi fazer pedagogia para licenciados, diversos cursos, algumas especializações, sendo a mais relevante a de educação especial na perspectiva da educação inclusiva/deficiência múltipla. Nesta, além de ter construído diversos conceitos, adquirido estratégias e metodologias diferenciadas, conhecido recursos e modos de confecções de materiais, também “aprendi” a identificar e reconhecer processos que perpassaram minha constituição enquanto pessoa com deficiência e de minha família. Considero este um divisor de águas profissional, pois foi a partir dele que tive a oportunidade de ser designada como professora do atendimento educacional especializado em uma escola municipal de educação infantil, na qual atuei por seis anos e oito meses. Nesta etapa me encontrei profissionalmente, aprendi muito, construí vínculos, busquei parcerias, estudei, desconstruí conceitos e concepções.

Como todo projeto nasce de uma ideia embrionária, ao longo dos anos, com os amadurecimentos acadêmico, profissional e pessoal, conceitos foram se alterando e alguns objetivos também. Em 2017, após quatro anos atuando na educação básica e depois de alguns cursos, resolvi retomar meu projeto de pesquisa – as inquietações que estavam adormecidas – e me inscrever em um processo seletivo para cursar o mestrado em educação.

Se na graduação minhas dúvidas, comuns a tantas e tantos licenciados, surgiram ao pensar como todas as estratégias e metodologias que via na teoria seriam transpostas na prática, ao entrar no mestrado, no primeiro semestre de 2019, sob a

orientação da professora Elcie Aparecida Fortes Salzano Masini, minhas inquietações estavam relacionadas ao mapeamento dos professores com deficiência na rede municipal. Haveria um perfil identificável? Onde eles estariam? Passávamos por situações análogas relacionadas às barreiras e oportunidades na formação e atuação profissional, ou não?

Conforme será explorado no capítulo seguinte, as respostas obtidas nesse percurso evidenciaram a falta de dados sobre os professores com deficiência na Rede e a aparente falta de interesse dos órgãos públicos e instâncias em relação a essa parcela de profissionais: não se sabe quem são, onde atuam, nem suas especificidades ou possíveis necessidades.

A partir das trocas proporcionadas com alguns colegas, assim como durante as disciplinas que realizei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (PPGE-FEUSP), foi possível refinar minha pergunta de pesquisa no sentido de buscar entender *os processos de marginalização* dos professores com deficiência e *como se dá a construção da subjetividade do docente com deficiência atuante na rede municipal de São Paulo*.

Todas as disciplinas cursadas me fizeram refletir e redimensionar meu olhar. A disciplina “Teoria da Aprendizagem Significativa”⁷ contribuiu tanto para minha formação acadêmica quanto profissional. Ao conhecer a trajetória de Ausubel⁸, me reconheci em suas experiências negativas na escola e academia que o levaram a dedicar-se à educação e buscar melhorias necessárias ao verdadeiro aprendizado. A compreensão de que a experiência tem a ver com a resposta a situações e constructos individuais, subjetivos e constituintes de cada sujeito foi fundamental. De tal entendimento, veio a necessidade de contextualizar quem sou, meu lugar de fala, pois, ao ver o passado, nos abrimos para ver o outro e perceber o que se mostra, o conceito da fenomenologia do perceber.

⁷ Cursada no segundo semestre de 2019 e oferecida pela Prof^a. Dr^a Elcie Aparecida Fortes Salzano Masini.

⁸ David Paul Ausubel, estadunidense, pobre, filho de judeus imigrantes da Europa Central. Cresceu insatisfeito com a educação que recebeu na escola (violenta, discriminatória e reacionária) e na universidade (estrutura imposta que desconsiderava as características dos estudantes) e dedicou-se a encontrar melhorias fundamentadas na estrutura cognitiva, assim negando a aprendizagem mecânica e violenta que tivera (MASINI, 2019).

Já na disciplina “Políticas Sociais e Pessoas com Deficiência – Princípios e Práticas no Cenário Brasileiro”⁹, me vi retomando os caminhos e escolhas que me levaram ao mestrado, revendo meus objetivos. Alfredo Veiga-Neto (2012) utiliza a metáfora da casa, de Gaston Bachelard, como fio condutor de seu artigo. A casa é o primeiro lugar do ser humano, seu primeiro mundo e é nela que são construídas as primeiras memórias, logo, faz parte da história. Entretanto, se não há circulação entre os diferentes andares corre-se o risco de ficar preso no espaço das experiências imediatas, ao que comumente damos o nome de realidade. Assim, o porão representa as raízes e a sustentação da casa, onde firmamos nossos pés, enquanto o sótão representa a imaginação, o lugar das possibilidades, dos sonhos e utopias (BACHELARD, 2003).

Visitei meu sótão para pensar em como, enquanto educadora que é pessoa com deficiência e mestranda, posso contribuir para evidenciar condições desiguais presentes nos espaços de trabalho cotidianamente, na dinâmica escolar e na rede municipal de educação. Do mesmo modo, fiz visitas constantes ao porão, onde "guardo" minha sustentação e raízes tanto acadêmicas quanto familiares, para seguir adiante no dia a dia e superar as barreiras diárias impostas ao me relacionar com o meio e com a pesquisa. Os encontros contribuíram também com a percepção de que o termo “política social” quase não aparece na questão das pessoas com deficiência: no discurso da *inclusão social*, o conceito de desigualdade sai da cena política e as respostas para acessibilidade e garantia de participação passam a ser técnicas.

A disciplina “Interseções entre Assistência Social e Educação”¹⁰ ampliou meu olhar para a assistência social, principalmente para o seu papel na educação. Historicamente ligada à filantropia e intimamente ligada às pessoas com deficiência, a assistência social visa a garantia da segurança de direitos sociais, o que gera disputas (renda e sobrevivência, acolhida e autonomia, convívio familiar e comunitário) necessárias de serem reconhecidas, pois evidencia a necessidade de olhar para o campo relacional, na medida em que compreende que os conhecimentos não podem estar deslocados do contexto de vida. Destaco desta disciplina, ainda, a primeira aproximação com o conceito de *governamentalidade* de Michel Foucault (1979), com o qual o autor pretende identificar as formas de poder-saber que buscam

⁹ Cursada no primeiro semestre de 2019 e oferecida pela Prof^a Dr^a Shirley Silva.

¹⁰ Cursada no segundo semestre de 2019 e oferecida pela Prof^a Dr^a Carla Biancha Angelucci.

produzir condutas e modos de existir e estar, a partir do *biopoder*, o qual está relacionado à gestão da vida (populações e corpos individuais). Nesse sentido, comecei a refletir sobre quais formas de vida a política pública produz e a assumir a intersectorialidade como uma forma de pensar e olhar para a pesquisa, entendendo a complexidade que produz os dados coletados. Roberta Carvalho Romagnoli e Fabiana Meijon Fadul (2018) afirmam que estamos em um campo de forças onde há conexões e é para investigar alguns destes pontos de intersecção que surge esta pesquisa.

Já a disciplina “Infância e Cidade: Tópicos em Educação e Ciências Sociais”¹¹ me levou ao primeiro contato com a sociologia urbana. Vi a necessidade de compreender a cidade de São Paulo, meu lócus de atuação e pesquisa, para melhor contextualizar minha pesquisa e origem. Notei que, para além dos profissionais com deficiência não serem vistos na rede, trata-se de pessoas que usualmente não têm voz e acesso à cidade, experimentando as desigualdades geradas pela negação deste direito, as lutas impulsionadas e a consequência delas. Tive o primeiro contato com Lúcio Kowarick e o conceito de espolição urbana, que me permitiu perceber que a escola reproduz espoliados no currículo, nas relações, ao invés de fortalecer mobilizações sociais que poderiam reverter a lógica em que vivemos. A leitura de Walter Benjamin (1987) também contribuiu com a necessidade de narrar o vivido e reconstruir memórias, para notar como a cidade altera as estruturas de percepção, a impermanência e os “invisíveis na multidão”. Finalmente, a disciplina contribuiu com minhas reflexões acerca da metodologia de pesquisa, aprofundando a necessidade de criar instrumentos que façam ver as desigualdades em relações dinâmicas, que se alteram, e de uma sociedade que se recria a partir dela mesma.

Formada em Ciências Biológicas, tive pouco contato com a antropologia, e a disciplina “Instituição Escolar no Brasil e Antropologia nas Margens do Estado: Contribuições Analíticas e Metodológicas”¹² contribuiu e muito com a nova direção de pesquisa. Na época, estava fazendo as pesquisas quantitativas e a disciplina me deu lentes e permitiu formular as primeiras hipóteses para os achados; dentre eles, destaco o conceito de biopoder de Michel Foucault.

¹¹ Cursada no primeiro semestre de 2019 e oferecida pela Prof^a Dr^a Marcia Aparecida Gobbi.

¹² Cursada no segundo semestre de 2019 e oferecida pela Prof^a Dr^a Fabiana Augusta Alves Jardim.

Da primeira análise dos referidos dados quantitativos, realizada no Masters in Business Administration (MBA) em gestão escolar concluído em 2019, derivou o artigo publicado no primeiro semestre de 2021 (DELFINO; SILVA, 2021) e os dados obtidos levaram às primeiras hipóteses sobre o poder do modelo e do discurso médico sobre os corpos com deficiência. Minha pesquisa assume então outro foco, que visa *compreender os processos de subjetivação desses docentes e entender os processos de marginalização dos professores com deficiência que atuam na Rede*, pois a invisibilização dos números não se encerra em si mesma. Para isso seria necessário entrevistar essas pessoas, o que, mais uma vez, entrecruzaria a deficiência enquanto vivência e objeto de estudo. Estas reflexões serão abordadas nos capítulos subsequentes desta dissertação.

Nesse percurso, tive diversas intercorrências médicas – ao todo, cinco internações entre 2019 e 2020 –, o que comprometeu o andamento da pesquisa e levou à solicitação de trancamento em março de 2020, antes dos decretos relacionados à pandemia. Esse período foi essencial para minha recuperação física e para adaptação à nova rotina imposta pelo distanciamento físico, teletrabalho e todas as questões emocionais ligadas a isso. Cabe destacar que o clima de incertezas que permeia o mundo e, em especial, nosso país, já existia desde 2018. A instabilidade gerada pelo processo de destituição de direitos amplos e variados (KOWARICK, 2009), mas especialmente aqueles dos ditos grupos minoritários, tornou difícil o processo de pesquisa em muitos momentos. Foram vários os momentos em que me via fazendo algo que parecia sem sentido para o momento em que vivíamos, em que nos faltava o básico e nos tiravam o mínimo, cada vez mais. Era também nesses momentos que recobrava a força para denunciar e anunciar possibilidades.

Durante essa retomada de fôlego fiz diversos cursos, busquei maior aproximação com o conceito de capacitismo e de diferenças, conheci pessoas novas, conceitos bastante interessantes, principalmente advindos dos estudos e discussões étnico-raciais que poderiam ser por mim utilizados, respeitando os campos de estudo e especificidade de cada análise. Refletindo sobre meu percurso na pós e os percursos que eu gostaria de seguir na pesquisa, optei pela mudança de orientação, o que levou a questões burocráticas que, mais uma vez, acarretaram dificuldades na escrita do relatório e adiamento da coleta dos primeiros dados qualitativos, ou seja, a realização das primeiras entrevistas. Além disso, em 2021 passei por mudança de

cargo na Rede, acessando a coordenação pedagógica, com novos desafios, entraves e preconceitos enfrentados – desde novas perícias até situações na nova unidade escolar; somado a questões acumuladas a nível pessoal potencializadas com a pandemia do Sars-Cov-2, o distanciamento social, piora do meu quadro geral, dentre outras questões. Por esses motivos, optamos por solicitar a prorrogação do prazo para a realização do exame de qualificação.

Na qualificação, realizada em 11 de março de 2022, houve a inesperada indicação da banca para o doutorado direto. Até tentamos formalizar tal passagem, mas, por questões do regimento interno e das extensões relacionadas à pandemia, não foi aceita a solicitação pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, na medida em que não haveria tempo hábil para a realização do novo exame de qualificação. Diante disso, esta dissertação procurou incorporar ao texto muitas das considerações realizadas pela banca, principalmente na análise das entrevistas.

Nesse período cursei mais três disciplinas, que quase me fizeram reescrever toda a dissertação, pois me levaram a repensar as perspectivas de se pensar as deficiências, as práticas de cuidado e minha metodologia.

Na disciplina “Perspectivas outras de se pensar as “deficiências” – diálogos sobre diferença e marcadores sociais”¹³ tive a oportunidade de conhecer pesquisadores brasileiros que atuam sob diferentes perspectivas no campo e, ampliando as possibilidades de articulação de conceitos, possibilitando a aproximação com a antropologia e contribuindo para a escrita do terceiro capítulo desta dissertação.

Já a disciplina “Escrivência: sujeitos, lugares e modos de enunciação – corpus literário em diferença”¹⁴ me permitiu a virada de chave para compreender o que eu estava ensaiando analisar na qualificação. Eu sabia o que *não estava fazendo*, mas não conseguia nomear nem encontrar nas diferentes pesquisas de e com pessoas com deficiência o nome do que eu buscava, *escrivência*. Esta dissertação é apenas a primeira tentativa de aproximação, pois exigiria uma nova agenda e cronograma de pesquisa.

¹³ Cursada no segundo semestre de 2022 e oferecida pela Prof^a Dr^a Shirley Silva.

¹⁴ Cursada no primeiro semestre de 2023 e oferecida pelo Instituto de Estudos Avançados (IEA-USP) com a coordenação da Prof^a Dr^a Conceição Evaristo, Prof^a Dr^a Calila das Mercês Oliveira e Prof^o Dr Martin Grossmann.

Já nos últimos meses da escrita surgiu a possibilidade de me aproximar do conceito de ética do cuidado, com a disciplina “Ética da acessibilidade: discussões teórico-práticas”¹⁵. Meu primeiro contato com o conceito havia sido em um dos encontros promovidos pela jornalista/pesquisadora/ativista Mariana Rosa durante a pandemia; nele, a saudosa pesquisadora Laureane Lima Costa introduziu a temática, seguida por Karla Garcia Luiz. A ideia de compartilhar o cuidado por entendê-lo como um problema social permeou a finalização da escrita deste trabalho, apesar de não aparecer de modo substancial e direto nele. Pensar no conceito de ética e suas dimensões permite questionar os modos de agir sem que se permita negar os direitos já postos como universais. Ou seja, o direito de ser reconhecido como cidadão, assim como o direito social à educação, lazer, saúde, moradia, trabalho são inquestionáveis, o que se coloca em análise e como garanti-los.

Cabe ressaltar que este período de retomada da escrita passou por novo momento de angústia, incertezas, medos, expectativas e esperança relacionadas à troca de governo nas eleições de 2022. O início da terceira gestão Lula à frente do governo federal trouxe como uma de suas primeiras medidas o “revogaço”¹⁶, o qual buscou restituir direitos básicos que estavam sendo ameaçados por medidas infralegais federais. No caso das pessoas com deficiência, houve ainda aceno em relação à possibilidade de serem ouvidas e fazerem parte, o que também ficou imageticamente marcado pela subida para posse do presidente com pessoas que simbolicamente representavam todos os grupos minoritários e constantemente excluídos, dentre eles, um jovem professor, *influencer*, nordestino, homossexual e em condição de deficiência física.

Neste re-esperançar defendo minha dissertação, retomando o fio e a força para evidenciar os caminhos, nada suaves, da construção da identidade de professores com deficiência, buscando anunciar possibilidades de reverter as lombadas, pedras, degraus, bifurcações, muros e demais barreiras existentes.

¹⁵ Cursada no segundo semestre de 2023 e oferecida pela Prof^a Dr^a Carla Biancha Angelucci.

¹⁶ De acordo com pesquisa realizada pela Fundação Lauro Campos Marielle Franco e Fundação Rosa Luxemburgo (2022), trata-se da revogação integral ou parcial de cerca de 20 mil medidas infralegais (decretos, portarias, resoluções e instruções normativas) presidenciais de Jair Messias Bolsonaro e análise de Medidas Provisórias, Emendas Constitucionais e Projetos de Lei como primeiro passo para reconstrução da democracia.

1.1 Problematização da condição de pesquisadora

O primeiro texto com o qual tive contato ao entrar no mestrado foi o de Alfredo Veiga-Neto (2012), apresentado na primeira disciplina cursada, que causou grande impacto por me fazer refletir sobre os caminhos e escolhas que fiz até chegar ao início da pós-graduação. Conforme já referido, o tema e as preocupações expressas em meu projeto de pesquisa começaram a ganhar forma ainda na graduação. Enquanto pessoa com deficiência e estudante da licenciatura em Biologia, sempre questionava meus professores e me perguntava como eu faria ao entrar em uma sala de aula.

Procurar outros professores da Rede que estão na docência e que também têm uma deficiência é procurar entender quais foram e quais são as barreiras que eles enfrentaram e enfrentam, é ouvir aqueles que um dia foram estudantes e, depois, voltaram para a escola. É visitar o já referido *sótão* (VEIGA-NETO, 2012), onde estão a sublimação e imaginação das experiências, repleto de ideias e possibilidades de ampliação e futuras pesquisas enquanto pesquisadora e de práticas e projetos enquanto educadora na Rede.

Essa visita também é um exercício de afastamento e aproximação para com os sujeitos entrevistados e de reestruturação de questões importantes para o desenvolvimento da pesquisa, sempre que necessário (VEIGA-NETO, 2012). Nessa produção com os sujeitos devem emergir elementos que tornarão possível formular pesquisas, indo ao *porão* e ao *sótão* em um contínuo processo de retomadas e reformulações.

Dessa forma, não há como não reconhecer que o entrecruzamento entre a deficiência enquanto vivência pessoal e como objeto de pesquisa perpassa minha trajetória de escrita e produção acadêmica. Conceição Evaristo (2007), em seus estudos e obras sobre mulheres negras, afirma que a *escrevivência* deve ser lida para incomodar o sono dos injustos que dormem na casa grande, ou seja, ela atua como dispositivo de resgate da ancestralidade e de ruptura da imagem coletiva imposta pelos brancos, sendo uma afirmação da luta pelo direito à vida. Ressalto que, para Conceição Evaristo, o conceito de *escrevivência* tem como característica central o

resgate das imagens primordiais, por exemplo a imagem da mãe Preta, que resgata a ancestralidade para ser o ato de reviravolta/insubordinação ao se apropriar da escrita para trazer a sua história. Este diferencial em relação à escrita de si e a autoetnografia traz a possibilidade de se apropriar e contar a própria história para as pessoas com deficiência e outros grupos que historicamente não tiveram nem puderam ter suas histórias escritas. Sobretudo, trata-se de um escrever que é também uma enunciação de si próprio, recusando o “ser contado”/ “ser narrado” por outros. Desse modo, aproximo-me do conceito, pois a escrita adquire caráter de insubordinação pela escolha da matéria narrada e pelas denúncias realizadas. Ao escrever o que vivo enquanto pessoa com deficiência, ratifico e componho a produção de minha subjetividade, pois recupero o protagonismo de minha narrativa, como defendem Lissandra Vieira Soares e Paula Sandrine Machado (2017).

Adicionalmente, em um documentário produzido por François Caillat (2014), Michel Foucault traz como contribuição que, escrever “é se transformar, é desprender-se de si mesmo, dissociar-se de si mesmo”. Desse modo, a escrita é um modo de transformação de si na medida em que escrevemos para nos mudar e não pensar mais nas mesmas coisas de antes, pois a escrita é um modo de conduzir nossa existência (FOUCAULT, 2010). Nesse sentido, o marco autobiográfico e a intensificação de pensamentos críticos sobre o que se escreve e pesquisa produz modos inéditos de existir (Ó; AQUINO, 2014).

No levantamento inicial acerca da temática de professores com deficiência atuantes na educação básica pode-se observar que poucas pesquisas e avanços foram realizados nos últimos anos na área, ou seja, o estudo nesse ramo da pesquisa educacional é escasso, sendo exceções os trabalhos produzidos no Rio Grande do Sul (OLIVEIRA, 2008), Santa Catarina (THOMAZ, 2016), Paraná (GERMANO, 2015; LIMA, 2017), São Paulo (VIANA, 2008), Rio de Janeiro (BRANDO; NUNES; WALTER, 2013; GONÇALVES, 2013) e Distrito Federal (STUCKERT, 2009), os quais trazem outras análises e abordagens.

Em linhas gerais, tais investigações não foram realizadas por pessoas com deficiência, o que tem como implicação que elas partem do olhar para o "outro", que

é o estranho e diferente do pesquisador, o que fica evidente na escrita das produções, nos conceitos utilizados e perspectivas adotadas na análise e escrita dos trabalhos. Em geral, tais pesquisas ou buscam nos professores com deficiência respostas para trabalhar para e com os estudantes com deficiência na escola regular ou são instigadas a saber mais sobre a formação e desafios enfrentados pela pessoa com deficiência. Assim, são pesquisadores que tem como enquadramento teórico-metodológico e relacional “o diferente”, ou seja, a localização da escrita se distingue do lugar dos pesquisados, “os outros”.

Conforme realizava as leituras, e ao fazer tal constatação, me senti incomodada, pois, para uma pesquisadora e professora com deficiência, há um modo de ler os trabalhos sobre esta temática com um olhar sensibilizado para notar a perpetuação do discurso da "superação"¹⁷, da necessidade da pessoa com deficiência se preparar para acompanhar a sociedade e como são postas em cena as *imagens de controle*¹⁸ (BUENO, 2020) que conservam os sistemas de dominação. Essas imagens mantêm os padrões de violência e poder historicamente constituídos para que os grupos dominantes permaneçam no poder.

Transpondo o conceito de *imagem de controle*, advindo do feminismo negro estadunidense, para as pessoas com deficiência teríamos as imagens do *herói* – aquele que supera as barreiras por suas próprias forças, quase sobre-humanas, o que desconsidera a necessidade de garantia de acesso a direitos, reiterando o discurso meritocrático e romantizando a segregação; do *anjo* – sacralizado, puro, assexuado, compreensivo o tempo todo, o que acaba por negar o desejo da pessoa de questionar ou desejar algo -; do *coitadinho* – alvo de piedade, assistencialismo e caridade; do *doente* – aquele precisa de cura, incapaz; do *perigoso*, dentre outras. Todas elas se cruzam em muitos momentos, desumanizam e oprimem, uma vez que desconsideram

¹⁷ Por discurso da "superação" entendo a deficiência como uma doença/patologia a ser enfrentada e superada/vencida. Assim, a deficiência é vista como uma situação desagradável a ser ultrapassada e não como uma característica humana que nos diferencia e deve ser vista em interação com o meio. Trata-se de um deslocamento do meio para o sujeito.

¹⁸ Imagens de controle é um conceito desenvolvido no pensamento de Patricia Hill Collins, Para uma sistematização, ver Bueno (2020).

a subjetividade da pessoa, geram sofrimento e perpetuam a exclusão das pessoas com deficiência na sociedade.

As vivências pautadas em imagens universais das pessoas com deficiência não dão conta, pois, de que as questões de gênero, raça/etnia e econômicas se inter-relacionam. São dores, violências, opressões, potências, espaços de acolhida e respeito a subjetividades diferentes. Por este motivo, passou a ser um critério de minha pesquisa conceitos que evidenciassem que há consequências diferentes para pessoas diferentes e é necessário avivar o debate para potencializar a transformação desta realidade. Ainda que todas as pessoas com deficiência tenham suas trajetórias de vida atravessadas por imagens de controle e sofram diariamente com barreiras que podem ser semelhantes, o modo como cada uma constituirá sua subjetividade é único. Deste modo, a *interseccionalidade* passa a ser uma ferramenta analítica para olhar a vivência de cada um.

Anahí Guedes de Mello e Adriano Henrique Nuernberg (2012) afirmam que, considerando a categoria deficiência, pode-se levar à reflexão sobre as políticas públicas que combatem a desigualdade e sobre as que visam a garantia de direitos das pessoas com deficiência. Essa conceituação

[...] busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Tal discussão é importante porque, enquanto pesquisadora, por mais que eu tenha passado por situações semelhantes, preciso ter clara a necessidade do distanciamento de modo a validar e visibilizar a experiência e subjetividade do outro. Trata-se de não perder de vista que sou uma mulher branca, pertencente à classe

média e, ainda que entrevistasse outra mulher branca, com deficiência física, usuária de cadeiras de rodas e de classe média, nossas experiências nos constituem de modos diversos, uma vez que, apesar de vivenciarmos situações análogas, a vivência é única e singular. Desse modo, a autobiografia narra uma história que não está terminada e é constantemente mediada pelo modo como o mundo está sendo habitado no presente.

Esse exercício não é fácil: é necessário esforço constante e outros modos de olhar a experiência da violação, do dano e do trauma. É observar a entonação da voz, o silêncio, o modo como as palavras se relacionam, o que elas implicam nas situações de vida. Afinal, a linguagem é uma possibilidade de expressão, mas não se resume à fala e, por vezes, o silêncio e as pausas carregam informações relevantes. Trata-se de compreender como a forma de falar e se colocar faz denúncias, dando aos signos um significado não só pela narração, mas pelo trabalho de reparação das relações (DAS, 2020).

Ao mesmo tempo, o ato de entrevistar não é simples, pois os relatos trazidos frequentemente relembram situações análogas vividas por mim e reavivam memórias de violência e trauma que por vezes estavam adormecidas ou mal elaboradas. Ouvir do outro coisas que também doeram em mim requer certa estrutura emocional e suporte, pois lidar com estas questões pode nos desestabilizar, o que acabou acontecendo comigo durante o processo de coleta das primeiras entrevistas. Veena Das (2020), a partir de Wittgenstein, insiste que existe uma “separabilidade” do outro, mesmo que vivam em um mundo comum. O que vivi foi o oposto: a dor dos entrevistados me levou a rememorar minhas dores e o conhecimento produzido no encontro desses sofrimentos e histórias é singular. A escrita desta dissertação busca compreender tal conhecimento.

Desse modo, ouvir a voz aos professores com deficiência permite visibilizar esses sujeitos na educação, sem deixar de levar em consideração suas subjetividades e histórias de vida, atendendo à demanda de informação apropriada, confiável e oportuna sobre as pessoas com deficiência, apontada por Daniela González Ollino e María Fenanda Stang Alva (2014) como uma questão de direitos. Ideia que se

aproxima do paradigma dos direitos humanos discutido por Luiz Fernando Astorga Gatjens (2019), no qual a dignidade é intrínseca ao ser humano independente de suas características ou condições. É necessário ampliar as perspectivas de se pensar a deficiência, encarando as limitações de cada teoria/autor, distinguindo seu contexto de produção e usando-as como ferramenta analítica a serviço das contribuições no campo de conhecimento e não de modo a reforçar o que já está posto na sociedade. Tal ampliação é condição para mostrar possibilidades, denunciar sim, mas também anunciar, tirando o foco da diferença, sem a negar; reconhecendo sua existência e os fatores que perpassam e atravessam as experiências, mas garantindo que a deficiência não seja a única característica a ser vista.

Portanto, ao compartilhar meus percursos metodológicos, entraves e atravessamentos procuro contribuir para a área de conhecimento e espero que possa, de alguma forma, encorajar investigações de pessoas com deficiência, visibilizando o protagonismo da e na pesquisa, e de pessoas sem deficiência, desde que considerem as vivências e subjetividades de cada um dos sujeitos. Assim, trago materiais empíricos para produzir um outro saber, modificando minha fala, buscando honrar as histórias de vida de cada um dos entrevistados. Nesta tentativa, a escrita é compreendida mais do que como ato de poder como considerado por Michel Foucault (2003), mas em aproximação com o conceito de *escrevivência* de Conceição Evaristo (2007): como produção de um discurso que incomoda e que, por tirar da zona de conforto, causa uma reversão de papéis, conferindo alcance para vozes que historicamente não foram ouvidas, consideradas e/ou vistas. Nesse sentido, há uma aproximação entre minhas pretensões e a de pensadores que mobilizo para me fortalecer para a escrita desta dissertação: escrevendo, busco a modificação das relações de poder estabelecidas, reconhecendo o compromisso ético de tentar compreender o que produzo a partir deste novo saber.

CAPÍTULO 2 – JOGOS DE (IN)VISIBILIDADE: as dificuldades para reconhecer a presença de professores com deficiência da rede municipal de São Paulo

Tendo como objetivo inicial *identificar e analisar os fatores intervenientes na formação inicial e continuada de professores com deficiência, atuantes na rede municipal de ensino de São Paulo, por meio da reflexão dos próprios docentes sobre sua trajetória profissional*, o estudo foi dividido em duas etapas.

Dessa forma, o primeiro passo foi mapear professores com deficiência atuantes na educação básica. Inicialmente buscou-se os dados no Portal Dados Abertos¹⁹. Porém, dado nosso conhecimento da rede, pudemos notar que tal base incluía docentes que, de fato, não tinham deficiência, enquanto colegas que tinham não constavam da base, sequer como funcionários da rede. Devido a estas divergências, optou-se por contatar a prefeitura por meio de e-mails destinados à Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência, que respondeu que não possuía nenhum dado sobre funcionários com deficiência na rede municipal de educação e pediu para entrar em contato com o Departamento de Recursos Humanos da prefeitura que, por sua vez, disse também não ter os dados sobre docentes e estar ciente sobre a divergência de dados no Portal Dados Abertos e suas várias lacunas em relação ao recorte sobre deficiência; disseram ainda não ter conseguido resolver o problema junto à Secretaria de Gestão.

A orientação foi então entrar em contato com a Secretaria Municipal de Educação. A Coordenadoria Pedagógica (COPED) não possuía os dados e pediu para consultar cada uma das diretorias de ensino. Nestas, os departamentos de recursos humanos não tinham dados concretos sobre os professores com deficiência em seu território e me informavam apenas aqueles que os funcionários que ali atuavam conheciam.

Ao mesmo tempo os sindicatos dos especialistas de educação do ensino público municipal de São Paulo (SINESP), dos professores e funcionários municipais da educação (APROFEM) e dos profissionais em educação no ensino municipal de

¹⁹ Portal que reúne dados de todas as secretarias, subprefeituras e empresas municipais, conferindo maior transparência aos dados municipais.

São Paulo (SINPEEM) foram contatados e nenhum deles soube dar a informação sobre quantos professores com deficiência temos na Rede.

Assim, a primeira parte do estudo constituiu-se na análise dos microdados de docentes com deficiência no município de São Paulo, atuantes na rede municipal de ensino, a partir dos indicadores fornecidos e divulgados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes aos dados levantados na sinopse estatística da educação básica no ano de 2018. Optou-se pela utilização desse levantamento por ser anual e trazer informações utilizadas oficialmente para traçar os panoramas da educação básica, bem como definir objetivos, programas, projetos e políticas públicas de modo a promover a equidade e qualidade do ensino (RIGOTTI; CERQUEIRA, 2004).

Dessa forma, essa etapa da pesquisa se constituiu enquanto investigação quantitativa (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004). Utilizaram-se os dados estatísticos oficiais para verificar a hipótese de que existiam poucos docentes com deficiência na rede municipal de ensino de São Paulo, coletando subsídios para uma análise de contexto (BOGDAN; BIKLEN, 1994). No que tange ao preenchimento dos dados sobre o profissional escolar em sala de aula, o manual (BRASIL, 2018) afirma que os professores com deficiência são apontados no item 14 conforme autodeclaração e o tipo de deficiência deve ser apontado de acordo com o glossário disponível, o qual se baseia na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2011). Outro dado importante é que as informações coletadas se referem ao quadro da escola na última quarta-feira do mês de maio (30 de maio de 2018). Com a mudança na gestão do governo federal, assumindo a presidência Jair Bolsonaro, os microdados deixaram de ser disponibilizados na plataforma e este foi o único ano para o qual conseguimos acesso a toda a base de dados (ainda no período de pré-projeto).

Realizou-se a análise estatística dos microdados de 2018, referentes aos docentes da região sudeste, utilizando o software SPSS Statistics® da IBM, versão v.1.0.0-3239. O software foi escolhido por permitir lidar com grandes conjuntos de dados, a integração e habilidade de importar dados e suportar diferentes tipos de análise que os usuários necessitam.

Ao realizar as primeiras análises, observou-se que os dados cadastrados apareciam mais de uma vez, pois os dados são coletados pelo código único da turma

e alguns docentes dão aulas para mais de uma turma. Assim, a primeira ação foi identificar os dados duplicados tendo como variável o código docente, gerando uma nova variável (“PrimaryFirst”), ou seja, o primeiro cadastro geraria condição igual a um e os repetidos (derivados das outras turmas cadastradas para o mesmo docente) igual a zero. Com a nova variável, selecionaram-se os casos cumprindo a condição “se” “PrimaryFirst” = 1. Esta função permite comparações lógicas e o resultado trouxe a quantia real de docentes. Com esta iniciaram-se as análises descritivas de frequência para as variáveis docente com deficiência e dependência administrativa da escola.

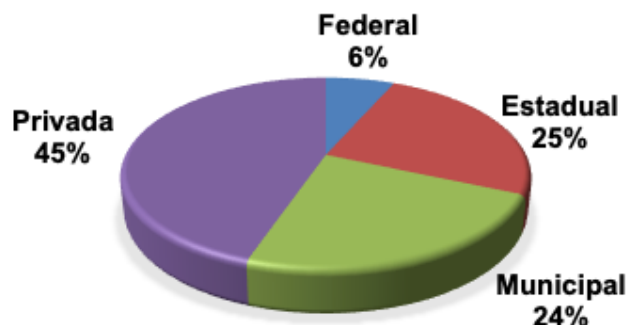
De modo a trabalhar apenas com os docentes do município de São Paulo, os casos foram selecionados cumprindo a condição “se” código do município da escola (CO_MUNICIPIO) = 3550308, sendo o resultado desta função copiado para um novo conjunto de dados. Nessa nova planilha de dados, verificou-se pela análise descritiva de frequência as variáveis: docente com deficiência e dependência administrativa da escola.

Coletaram-se as informações dos docentes atuantes no município de São Paulo com deficiência, transportando-as para as planilhas do Excel. Posteriormente, os dados foram organizados de acordo com a rede de atuação (federal, estadual, municipal e privada).

Com os dados dos professores com deficiência da rede pública municipal foram realizadas análises quanto às categorias referentes ao sexo, raça/cor, tipo de deficiência, tipo de atendimento, formação inicial e continuada, gerando tabelas e gráficos apresentados a seguir. Cabe ressaltar que todos os termos utilizados nas categorias respeitam os parâmetros colocados pela base de dados utilizada. Dado o restrito universo de docentes identificados após a aplicação dos parâmetros, os dados que apresentamos são sobretudo descritivos deste universo.

Para mapear os professores com deficiência atuantes na rede pública municipal de São Paulo utilizaram-se os microdados dos docentes da região sudeste. Ao abrir a planilha havia 4.701.023 docentes, em primeira análise, ao desconsiderar aqueles cadastrados mais de uma vez na base de dados foram reduzidos para 1.025.599. Destes, ao verificar a presença da deficiência foram encontrados 2.032, o que equivale a 0,2% do total. Do total de professores da região sudeste, 135.130 estavam no município de São Paulo e destes, 76 possuem deficiência (0,1%) distribuídos nas diferentes redes de atuação, conforme a Figura 1.

Figura 1. Professores com deficiência de acordo com a rede de atuação
PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA DE ACORDO COM A REDE DE ATUAÇÃO



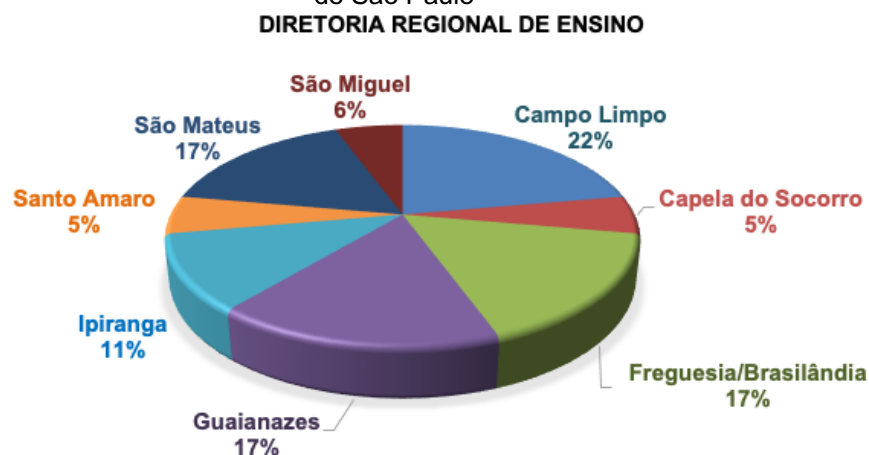
Fonte: INEP (2018). Tabulação própria.

Por sua vez, dos 37.447 docentes que atuam na rede municipal de ensino, dezoito possuem deficiência (0,05%). Assim, nesta primeira análise encontramos percentagem diminuta em todos os níveis e buscas verificadas. Nota-se que quanto mais específico, menos docentes com deficiência temos, comprovando a hipótese de que a quantidade é reduzida e abaixo da porcentagem legalmente prevista (BRASIL, 1991).

Estes dados levam a inferir que as barreiras no acesso e permanência destes profissionais são grandes e não levam em consideração as especificidades deste público, como trazido por Marileide Antunes de Oliveira, Edward Goulart Júnior e José Munhoz Fernandes (2009), o que indica que mesmo com as políticas e mecanismos criados (NERI, 2003; MACIEL, 2000; BRASIL, 1988, 2001) ainda não vemos a melhoria do quadro atual.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo possui 13 diretorias regionais de ensino (DRE's) como subdivisões administrativas. Ao localizar as unidades escolares de atuação dos docentes foram identificadas oito delas, seguindo a distribuição demonstrada na Figura 2, revelando que a maior concentração de professores encontrada está no extremo leste e zona sul da cidade, sendo a exceção a esta distribuição três professoras que atuam na DRE Freguesia do Ó/Brasilândia, na zona norte.

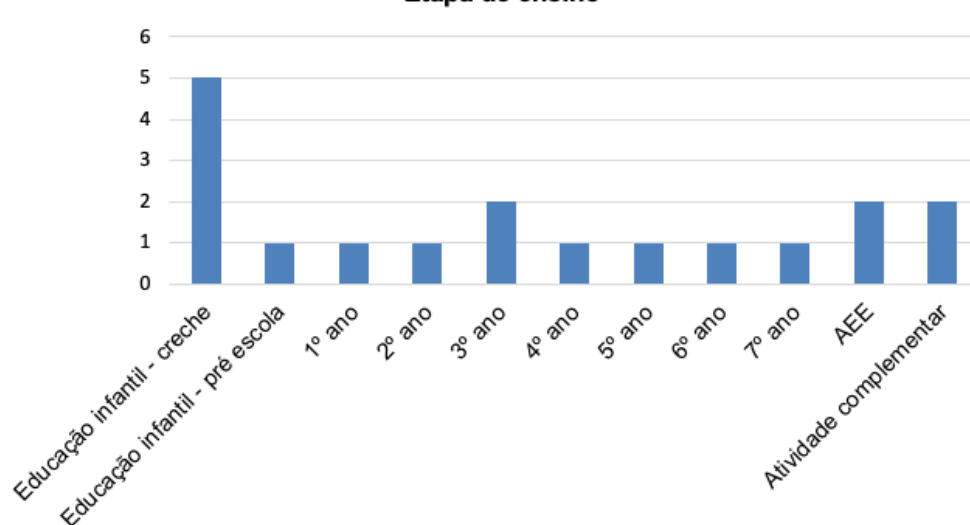
Figura 2. Distribuição dos professores com deficiência nas diretorias de ensino do município de São Paulo



Fonte: INEP (2018). Tabulação própria.

Com o mapeamento realizado foi feita a caracterização dos professores com deficiência da rede pública municipal com base nas informações disponíveis na base de dados consultada. Destes, 15 eram mulheres (83%) e 3 homens (17%). Ao analisar a etapa de atuação, a maioria foi encontrada na educação infantil/creche, seguida pelo terceiro ano do ensino fundamental de nove anos, atividade complementar e atendimento educacional especializado (Figura 3), sendo que os 3 professores homens atuam no 5º, 6º e 7º anos.

Figura 3. Etapa de ensino em que atuam as professoras com deficiência da rede municipal



Fonte: INEP (2018). Tabulação própria.

Esta diferença de gênero reproduz a tendência que temos de maioria feminina na educação básica, principalmente nos anos iniciais, conforme constatado por Eliane Ribeiro Andrade, Maria Fernanda Rezende Nunes, Miguel Farah Neto e Miriam Abramovay (2004). Para Marília Pinto de Carvalho (1999) isso não se dá apenas pela mudança na composição sexual da profissão docente, mas por um deslocamento de significados, resultando nas representações atuais de mulher, mãe e professora, ligados à história de gênero e sua construção social. Assim, historicamente a professora foi e é associada ao cuidar, ao desenvolvimento das habilidades emocionais e autonomia das crianças, bem como do predomínio da emoção e afetividade no trabalho pedagógico.

Quanto à autodeclaração de raça/etnia, 11 declararam-se brancas, 3 pardas, 1 amarela e 3 não declararam. Nenhuma das pessoas se declarou como indígena ou preta, o que reflete a estrutura de desigualdades que existe em nosso país. Gevanilda Santos (2013) afirma que a ausência destes em muitos espaços sociais indica que não temos a igualdade trazida pelo mito da democracia racial, denunciando as diferenças étnicas e raciais existentes no Brasil, cuja identidade nacional é marcada pelo sistema colonial e escravista, em que a sociedade se desenvolveu a partir de valores patriarcais e eurocêntricos. Ou seja, a desigualdade racial, combinada à estrutura social profundamente desigual, colocou à margem os não brancos, sem posses e sem escolaridade.

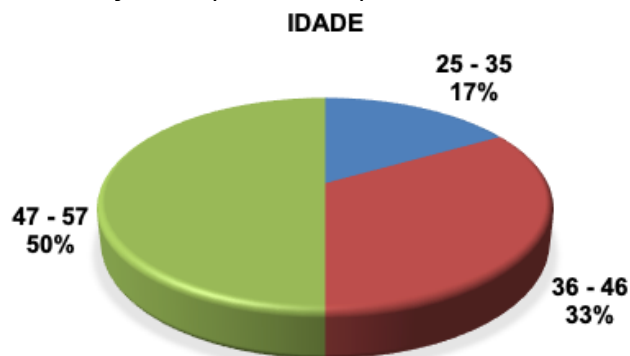
Inibir a participação social em todos os níveis da cidadania plena é o efeito mais perverso do racismo, por impedir a mobilidade social (SANTOS, 2013). Assim, se os não brancos já sofrem com estas questões, as barreiras enfrentadas por negros e indígenas com deficiência são ainda maiores, o que seria uma hipótese para explicar sua ausência neste mapeamento.

Na distribuição de idades (Figura 4), metade das professoras encontram-se na faixa entre 47 e 57 anos (nove) e cada um dos professores em uma das faixas de idade, o que indica baixa renovação do quadro docente e/ou situações de abandono da profissão (exoneração)²⁰. De acordo com Eliane Ribeiro Andrade, Maria Fernanda Rezende Nunes, Miguel Farah Neto e Miriam Abramovay (2004), outra questão a ser

²⁰ Os últimos concurso para professor de educação infantil e de ensino fundamental II e médio ocorreram em 2022, 2016 e 2012. Já para professor de educação infantil e fundamental I ocorreram em 2022 e 2014.

analisada é a aceitação de novas concepções, metodologias, maior ou menor experiência, uso da tecnologia.

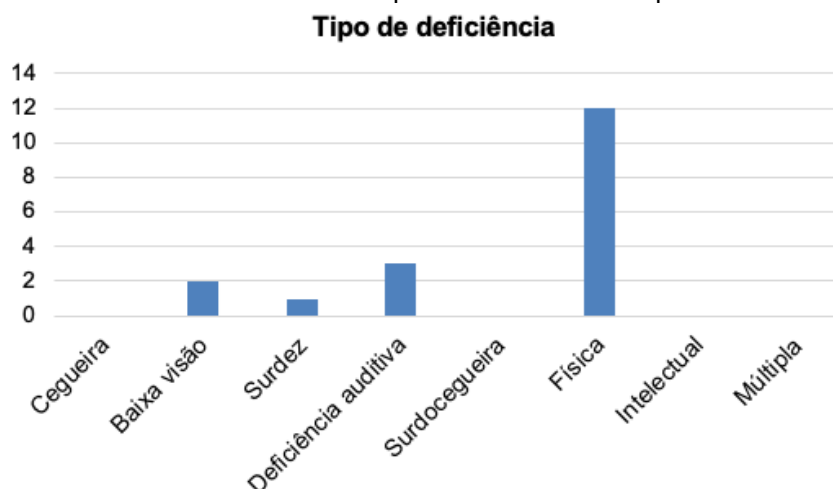
Figura 4. Distribuição dos professores por idade em anos



Fonte: INEP (2018). Tabulação própria.

Ao analisar os tipos de deficiências, a mais frequente foi a física (67%, ou seja, 12 pessoas) e não foram encontradas pessoas com cegueira, deficiência múltipla, surdocegueira ou deficiência intelectual (Figura 5). Nesta categoria vale ressaltar que o tipo não deixa claras quais são as barreiras encontradas por cada pessoa. No entanto, a prevalência da deficiência física parece indicar que se trata da deficiência que menos barreiras impõe no nível acadêmico e na relação interpessoal necessária para o trabalho em sala de aula. A lógica inversa explicaria a ausência de professores com comprometimentos de ordem intelectual e desvela que os órgãos sensoriais, em destaque a visão, podem ter um papel importante na profissão docente. A hipótese é de que há mais barreiras atitudinais e nas relações, além de obstáculos na formação inicial para a deficiência intelectual.

Figura 5. Professores da rede municipal de acordo com o tipo de deficiência



Fonte: INEP (2018). Tabulação própria.

Dezesseis professoras são efetivas concursadas, uma professora com baixa visão é monitora contratada e o professor surdo encontrado atua em uma escola municipal de educação bilíngue para Surdos e é o único em regime de contrato. Assim, atuando em uma escola em que a primeira língua é a Língua Brasileira de Sinais (Libras), supõe-se que este docente enfrente menos barreiras em sua atuação, o que poderia ocorrer em unidades que não utilizam a Libras no cotidiano. Apesar de ser uma língua oficial em nosso país, a maior parte da população não é fluente e esta poderia ser uma barreira.

Quanto à escolaridade, apenas um professor tem ensino médio completo e superior em andamento; todas as demais têm superior completo, sendo que apenas uma se formou em instituição de ensino pública, dado que pode indicar a dificuldade em acessar e permanecer na universidade pública. No que se refere à formação continuada, sete docentes possuem pós-graduação e nove possuem formação continuada em uma ou mais áreas.

No que tange ao ano de conclusão do curso superior (Figura 6), 7 professores concluíram em 2010, ou seja, a maioria obteve diploma mais recentemente, apesar da faixa etária, e uma professora está com os estudos em andamento.

Figura 6. Ano de conclusão do curso superior
ANO DE CONCLUSÃO DO CURSO SUPERIOR



Fonte: INEP (2018). Tabulação própria.

Os dados trazidos revelam a importância de refletir sobre o quanto as discussões sobre as barreiras e oportunidades precisam ser enfrentadas e assumidas tendo como horizonte a garantia dos direitos sociais de todos de modo equitativo, como a formação inicial, continuada e o trabalho (SKLIAR, 2004; CARVALHO, 2004).

Afinal, a consciência política da diversidade histórica, o respeito às diferenças e a igualdade nas relações sociais são possibilidades para a cidadania plena (SANTOS, 2013). Destacando que o cenário analisado é a rede municipal de ensino de uma das maiores cidades do país, utilizada como referência por outras redes, local de diversidade, no qual existem inúmeras desigualdades que interferem na caracterização dos professores com deficiência.

Ao mapear e caracterizar os professores com deficiência atuantes na rede pública municipal de São Paulo foi possível corroborar a hipótese de que, mesmo existindo mecanismos e políticas para tentar garantir o acesso e permanência das pessoas com deficiência, a porcentagem de docentes ainda é diminuta e está distante do que é proposto por lei. A análise dos dados expôs questões importantes que necessitam de maior investigação, como a ausência de professores concursados com deficiências sensoriais, múltipla e intelectual, bem como de pessoas com deficiência autodeclaradas como negras ou indígenas; a prevalência da formação inicial em instituições privadas e da atuação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental de nove anos; o trabalho apenas em regiões periféricas. Dados que também evidenciam tendências na história da educação no município e reproduzem padrões e desigualdades vividas na cidade de São Paulo.

CAPÍTULO 3 – ALGUNS PONTOS CARDEAIS: encontros e desencontros com as referências bibliográficas

3.1 Trajetórias dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil

Da luta das pessoas com deficiência (PcDs) derivaram os documentos oficiais que buscam conceituar a deficiência como uma questão social, ao afirmarem que ela se estabelece a partir das *barreiras que surgem nas interações com o meio e outros sujeitos, as quais podem dificultar mais ou menos a participação destas pessoas na sociedade* (BRASIL, 2011). A temática acerca da inclusão de pessoas com deficiência nos diferentes espaços sociais ganhou maior força mundial principalmente no decorrer das últimas duas décadas, tendo como importante marco a realização, em 1994, da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, em Salamanca – Espanha, com a participação de representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais, na qual foi traçada a Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática para as necessidades educacionais especiais (UNESCO, 1994).

A principal vertente da Declaração de Salamanca, da qual o Brasil é signatário, foi justamente a proposta da *inclusão* educacional das pessoas com deficiência, assumindo esforços para combater as atitudes discriminatórias, contribuindo com o desenvolvimento de comunidades mais abertas e solidárias, visando à constituição de uma sociedade inclusiva que, por sua vez, seja capaz de garantir a educação de e para todos. Marcelo Neri (2003) afirmava que, já no momento em que escrevia, no início dos anos 2000, em muitos países estavam sendo criados mecanismos para auxiliar as pessoas com deficiências, nos campos da educação, formação, reabilitação, criação de estímulos para a inserção no mercado de trabalho e, posteriormente, mediante oferta de assistência continuada.

No contexto brasileiro, os direitos constitucionais traduziram as preocupações quanto à garantia de igualdade de oportunidades às pessoas com deficiência em princípios e políticas (BRASIL, 1988). Em seu artigo 37, a Constituição Federal determina que deve haver a reserva de um percentual de cargos e empregos públicos para as pessoas com deficiência, definindo um sistema de cotas para garantir a

participação social. Já a lei nº 8.213/91, a qual dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências, estabelece no artigo 93 que as empresas com mais de 100 empregados devem ter de dois a cinco por cento de funcionários com deficiência (BRASIL, 1991). Finalmente, tais direitos são reforçados pelo Decreto Nº 3.956 (BRASIL, 2001), que estipula em seu artigo primeiro a eliminação de qualquer tipo de discriminação contra as pessoas com deficiência, reafirmando que possuem os mesmos direitos e deveres, possuindo a igualdade e a dignidade próprias a todo ser humano.

Conforme a definição legal, estas políticas afirmativas têm o intuito de garantir as oportunidades de acesso e conscientização da sociedade acerca da potencialidade desses indivíduos (BRASIL, 2007) e visam superar a segregação experimentada por aqueles que estão à margem da sociedade, por meio da criação de condições de acesso e permanência a espaços institucionais como escolas e mercado de trabalho (MACIEL, 2000). Ainda assim, Ana Paula de Souza Leonart (2007) afirma que a discriminação continua a ser o maior empecilho à entrada desses indivíduos no mercado de trabalho. As barreiras encontradas para o desenvolvimento educacional e cultural são amplas e variadas, sobretudo em relação às pessoas que nasceram com deficiência ou a adquiriram na primeira infância. Isto é, faltam estímulos e ações para tornar viável a formação e conseqüentemente a inserção no mercado, sendo necessária a atuação na educação, reabilitação e estímulos às empresas, regulando e combinando esses elementos básicos para a melhoria do quadro atual (NERI, 2003).

Além da falta de oportunidades, pessoas com deficiência ainda se deparam com outro problema quando, a partir dos esforços voltados à sua integração num espaço social, produz-se o reforço da exclusão. Segundo Lúcia Assumpção Amaral (1998), a exclusão não é oposta à ideia de inclusão, uma vez que a última pode acontecer de maneira equivocada, apenas integrando fisicamente o indivíduo, sendo mantidos os preconceitos que acabam por marginalizá-lo e impedi-lo de realmente se sentir parte do grupo.

Em relação a este tema, Carlos Skliar (2004) nos leva a reconhecer que ao identificarmos como pressuposto que é preciso incluir uma pessoa, as diferenças não são de fato aceitas, já que, se o fossem, o discurso sobre a inclusão não seria necessário. Por outro lado, a inclusão, observada como princípio norteador de ações

voltadas à garantia dos direitos deveriam resultar em providências tomadas com o intuito de evitar a exclusão.

Rosita Edler Carvalho (2004), por sua vez, defende a ideia de que a *inclusão* só será de fato atingida quando as discussões sobre as questões que envolvem esse processo forem enfrentadas e assumidas como dificuldades reais dos espaços sociais que devem adaptar-se para que seja possível, mais que uma inserção física das pessoas com deficiência, a admissão das diferenças sem negá-las, ou seja, quando coletivamente se assumir a existência da diversidade e se oferecer as condições para que todos possam ter acesso às oportunidades de modo equitativo.

Rosângela Nezeiro da Fonseca Jacob e Elcie Aparecida Fortes Salgado Masini (2016) contribuem com esse debate ao chamarem a atenção para o fato de que o termo alteridade vem sendo utilizado com frequência cada vez maior nas discussões acerca da *inclusão*. As autoras mobilizam o pensamento de Hegel para contribuir com o entendimento do conceito de alteridade, pois o filósofo afirma que nos constituímos enquanto sujeitos a partir das relações interpessoais, ou seja, com o outro. Complementarmente, por sermos seres sociais destinados à comunicação, as relações interpessoais nos aproximam. Ainda, referem-se à perspectiva de Maurice Merleau-Ponty (1999) de que, sendo humanos, nos constituímos como seres humanos, a partir de nossas vivências, experiências e nos reconhecemos a partir delas.

Ao refletir sobre a *inclusão* vinculada à entrada no mercado de trabalho, Oliveira, Goulart Júnior e Fernandes (2009) afirmam que algumas das dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiência são fruto da elaboração de avaliações com critérios inadequados, espaços com barreiras logísticas e físicas e uso impróprio de recursos para desenvolver programas de emprego.

Assim, ao analisar as políticas públicas, notamos avanços com várias ações e medidas para garantir o acesso e a permanência das pessoas com deficiência. Entretanto, o Brasil não possui outras políticas para a equidade nas instâncias relativas ao trabalho dos professores além das cotas no acesso ao cargo de docente.

Na Rede, onde nossa pesquisa se realiza, por exemplo, a entrada ocorre via concurso, utilizando a reserva de vagas disponíveis²¹.

A partir de minhas experiências e observações, para investigar a *inclusão* de pessoas com deficiência no mercado de trabalho e, mais especificamente, a atuação de professores com deficiência na educação básica na Rede, mostrou-se necessário tomar também em consideração as oportunidades educativas oferecidas a tais professores ao longo de sua formação profissional, inicial e continuada.

A partir da literatura, Carlos Marcelo Garcia (1999) define a formação de professores como sendo a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação. Assim, para o autor, formar professores tem a ver com o desenvolvimento profissional, inter-relacionando conhecimentos sobre desenvolvimento organizacional – gestão escolar, liderança, cultura, estrutura; conhecimentos sobre desenvolvimento e inovação curricular – orientação do currículo, processos de mudança, autonomia/centralização; conhecimentos sobre ensino – clima relacional, atividades, tarefas, métodos; e conhecimentos sobre o professor e sua formação – carreira docente, condições do ensino, expectativas, cultura profissional.

Os conhecimentos indicados acima tomam parte da formação inicial do professor e contribuem para as ações a serem implementadas no fazer pedagógico. Tais ações cada vez mais são definidas em torno da necessidade de uma prática reflexiva (PÉREZ GÓMES, 1992; ZEICHNER, 1992; PIMENTA, 1999; SCHÖN, 2000). Para tanto, fica pressuposta a necessidade de um bom domínio teórico dos conhecimentos profissionais e, mais ainda, uma preparação para articulá-los,

²¹ O processo seletivo ocorre por meio de prova de conhecimentos gerais e específicos com questões de múltipla escolha e dissertativa, além de posterior prova de títulos para aqueles que os possuem. A reserva de vagas é realizada respeitando a porcentagem de 5% conforme a legislação supracitada, de acordo com a opção do candidato no ato da inscrição, com envio de documentações comprobatórias conforme o edital do concurso prestado.

arquitetar conceitos e atividades didáticas tendo em conta as oportunidades, os meios disponíveis, as necessidades e exigências dos educandos (PERRENOUD, 1993).

O professor como prático reflexivo surge, segundo Angel Pérez Gómez (1992), do desejo de superar a relação linear e mecânica entre a racionalidade técnica e a prática em sala de aula, ou seja, parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrentam situações problemáticas da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas, como elaboram rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos. Segundo Selma Garrido Pimenta (1999), é no confronto e na reflexão sobre as práticas e os saberes pedagógicos, e com base neles, que os professores criam práticas.

Direciona-se, portanto, para a concepção de trabalho do professor adotada por José Contreras (2002), segundo o qual este é um trabalho intelectual, que permite desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo como se relaciona com a ordem social, assim como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino. O professor, segundo o autor, passa a figurar, então, como um intelectual crítico, ou seja, um profissional que participa ativamente no esforço por desvelar o oculto, por decifrar a origem histórica e social do que se apresenta como natural, por conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática de ensino acaba ficando imersa em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo.

Giovani Cavalheiro Nogueira *et al.* (2016) defendem que a deficiência é um conceito desafiador, pois integra elementos dinâmicos, complexos e múltiplos, sendo social e historicamente determinado. Desse modo, tem-se que tratar de pessoas com deficiência, individualmente, com sua história de vida única e compartilhada coletivamente. A sociedade estrutura as possibilidades destas pessoas e as barreiras que enfrentará, a partir da definição histórica e social do que é ter deficiência e de como as pessoas serão caracterizadas em relação às normas.

Kenneth M. Zeichner e Júlio Emílio Diniz-Pereira (2005) defendem que as pesquisas educacionais devem trazer uma contribuição genuína para a melhoria da prática e para a sociedade na qual a pesquisa está envolvida, influenciando as

mudanças institucionais nos locais de trabalho desses profissionais e contribuindo para que a sociedade se torne mais democrática e acessível a todos. Adicionalmente, Alzira Brando, Leila Nunes e Cátia Walter (2013) afirmam que estudos apontam a falta de formação inicial e continuada dos professores com deficiência e indicam que os que conseguem passar pelas barreiras para fazerem valer seus direitos sociais precisam ser ouvidos.

Kenneth M. Zeichner (1998) defende que as pesquisas na área da educação precisam ter utilidade para a comunidade e, além disso, destaca a importância do diálogo entre o pesquisador e o professor mobilizado como sujeito de pesquisa. Ou seja, o autor acredita que, deste modo, os professores da escola básica conseguirão ver que a pesquisa acadêmica faz sentido para suas vidas nas escolas.

Tendo em conta as contribuições e as lacunas identificadas neste breve balanço bibliográfico a respeito da formação de professores, esta dissertação pretende *reconhecer e analisar, a partir de entrevistas qualitativas com professores com deficiência atuantes na Rede, identificados a partir de um levantamento preliminar de sua presença, os processos de marginalização vivenciados em sua formação inicial e continuada*, por meio da reflexão dos próprios docentes sobre sua profissionalização e construção da trajetória profissional, contribuindo desse modo para ampliar o debate acerca das especificidades da formação de professores que são Pessoas com Deficiência, para além dos termos da discussão mais geral sobre acesso e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior.

3.2 Poder médico e instituição escolar

Problematizar a deficiência significa compreender que ela inaugura uma prática e assume uma série de nomes ao longo da história, produzidos socialmente.²² Ou

²² Assim, na seção seguinte articulo diferentes perspectivas teóricas que convergem na análise da construção da ideia de deficiência, a partir da diferença (LOPES, 2020), da norma e das relações de poder (LOBO, 2015; FOUCAULT 2007), do desenvolvimento de modelos e histórico dos movimentos sociais das pessoas com deficiência (DINIZ, 2007; FRANÇA, 2013). A partir dessas leituras, é possível ressignificar as ideias de deficiência e *inclusão*, compreendendo que as relações sociais estabelecidas a partir de uma visão de mundo centrada nos valores cristãos ocidentais da burguesia europeia (branca) baseia-se no controle das pessoas nos diferentes espaços sociais, a partir da ideia de família e propriedade. Deste modo, quem não tem propriedade e não se encaixa nesse modelo hegemônico, considerado “padrão” e “normal”, está excluído e deve ter um tratamento diferenciado para ser “incluído” na sociedade, tornando-se objeto de proteção, estudo, benevolência e/ou correção/cura.

seja, é necessário ter cuidado com os conceitos considerados universais, pois nem sempre a deficiência foi objetivada como ausência de eficiência. Nesse sentido, Michel Foucault (1979) voltou-se à microfísica do poder para tentar pensá-lo de modo diferente, uma escolha estratégica do ponto de vista metodológico e teórico. A partir de Foucault, Lilia Ferreira Lobo (2021) afirma que o poder é garantido das relações micro (cotidianas) para macro (Estado), uma vez que é no micro que produzimos as práticas visíveis. São elas que constituem saberes e co-produzem as práticas dizíveis nossa subjetividade enquanto objetivação; isso não significa que não haja macro ou que não haja outros modos de interrogar o poder, mas implica reconhecer que as sociedades euroatlânticas produziram tecnologias de poder que nos obrigam a nos identificar e individualizar.

O filósofo e médico Georges Canguilhem (1978) sugere que a normatização e a normalização formataram a base das reformas hospitalar e pedagógica no final do século XIX, exprimindo uma exigência de racionalização, e que o medo em relação às pessoas com deficiência, naquela época denominadas “anormais” teria sido o objeto da construção coletiva e social da narrativa capacitista. Michel Foucault (2007) assegura que este medo se formou relacionado com um aglomerado de instituições de controle, uma série de mecanismos de vigilância e de distribuição e deu lugar a elaborações teóricas por vezes risíveis, porém com efeitos duramente reais, que reverberam até hoje.

Segundo Lilia Ferreira Lobo (2015) os indesejáveis (principalmente pobres, negros e indígenas), os doentes mentais e as pessoas com deficiência foram identificadas por diferentes dispositivos de poder, iniciando pela exclusão (como acontecia com as pessoas atingidas pela lepra, livres para viver, desde que fora do convívio social), passando pela segregação em instituições (neste caso leprosários) até a inclusão, formulada pelo efeito combinado de trajetórias institucionais e disciplinares e a emergência de problematizações advinda dos movimentos pelos direitos das pessoas com deficiência, o que ocorre em diferentes países europeus e em nosso país, alguns anos depois.

A educação das pessoas com deficiência no Brasil, desde seu início, no século XIX, esteve atrelada ao saber médico. Primeiro atrelada a iniciativas oficiais e particulares segregantes, dentre elas a fundação do Imperial Instituto dos Meninos

Cegos em 1854²³ e do Imperial Instituto de Surdos-Mudos em 1857 (MAZZOTTA, 2011). Já outras deficiências estavam atreladas a hospitais e hospícios, uma vez que eram os médicos e psiquiatras que detinham o conhecimento e o poder para dizer sobre elas (FOUCAULT, 2006). Dentre esses hospitais, destaco o Hospício Nacional, dentro do qual, em 1904, criou-se o Pavilhão Escola Bournerville para Crianças Anormais, objeto de estudo de Lilia Ferreira Lobo (2015).

Ano a ano, gradativamente, o pavilhão foi aumentando e ficando mais cheio. O que se pode admitir é que os pais precisavam trabalhar e colocar seus filhos no pavilhão permitia que eles pudessem fazê-lo, o que também aconteceu na França em decorrência da Revolução Industrial. Todo processo de medicalização atinge diretamente as crianças com deficiência intelectual e transtornos de desenvolvimento, chamadas de idiotas no século XIX (FOUCAULT, 2006). Lilia Ferreira Lobo (2015) aponta que, com a criação do Pavilhão, começa a surgir o termo anormal, atrelado às crianças. Esse conhecimento cria saberes e conceitos que constituem dispositivos de controle que docilizam as crianças “anormais”, expandindo a psiquiatrização da infância, espalhando saberes e adentrando diversos espaços, dentre eles a escola.

Roseane Neves Silva et al. (2010) abordam a supremacia do modelo biomédico nas práticas e discursos dentro e fora das instituições, buscando mostrar a pulverização do saber psiquiátrico na educação. Para tanto, partem da análise de material decorrente de um curso de Biopsicologia Infantil, ministrado em 1940, por psiquiatras para professores de escolas públicas da cidade em um município do Rio Grande do Sul. O intuito era instrumentalizar as professoras na identificação de alunos problema, contribuindo, assim, para a criação de dispositivos de controle e prevenção dos desvios do comportamento, infiltrando a ideia dos anormais escolares. Pois cabia aos docentes “saber reconhecer as anomalias e defeitos de seus alunos e encaminhá-los para a psiquiatria” (p. 405).

Desse modo, “[...] o anormal passa a ser definido como alguém que apresenta defeitos constitucionais de origem intelectual e moral que, em algumas situações, teria defeitos corporais associados” (SILVA et al., 2010, p. 403). Estas pessoas tornam-se fardos para os eficientes, pois não produzem da mesma forma nem no mesmo tempo.

²³ O instituto foi criado devido ao sucesso de José Álvares de Azevedo, cego que estudou no Instituto dos Jovens Cegos de Paris, na educação da filha do médico da família imperial, Dr. José F. Xavier Sigaud.

Tal aspecto evidencia a lógica da produção capitalista que visa acelerar a produção e acumulação de riquezas e retrata a concepção da capacidade individual dessa produtividade, como desviante da norma.

Marcos José da Silveira Mazzotta (2011) destaca um segundo período na evolução da educação para pessoas com deficiência no Brasil, a partir de 1957, por iniciativas oficiais de âmbito nacional, ainda separadas por deficiência e em campanhas segregadas, sendo a primeira para surdos e a segunda para cegos, associadas às instituições especializadas. As políticas de educação especial foram constituindo-se paralelamente até 1990, quando passam a fazer parte do Ministério da Educação

Esses relatos demonstram que a entrada de crianças pouco afeitas à cultura escolar, oriundas das camadas populares, constituiu eixos de problematização que recompuseram as relações entre saber pedagógico e saber médico, abrindo caminho para a medicalização da educação. Este sempre foi um risco, pois ainda estávamos no período de racismo científico em nosso país. Todas as tentativas de explicar o fracasso escolar passavam pela atribuição da “degeneração” que marcaria a experiência de pobres e negros, resultando em “anormalidades” físicas, intelectuais e psíquicas. Com a entrada das crianças com deficiência na escola, esses processos se acirram e perduram na sociedade, constituindo as bases para o capacitismo dentro e fora do ambiente escolar. Vale ressaltar que me refiro a escola moderna, aquela que funciona de acordo com a maquinaria da normalização e é operando nela que busco provocar a heterotopia de fazer dentro dela outro espaço, com possibilidades de encontro dos diferentes, com atenção e tempo para todos e cada um.

Anahí Guedes de Mello (2016) afirma que o capacitismo pode ser considerado como uma categoria insuficiente, mas o define como a capacidade de ser e fazer que é negada às pessoas com deficiência nas diferentes esferas da vida social. Assim, atitudes preconceituosas hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de aptidão, capacidade funcional e beleza e, com base em tais padrões discriminam-se as pessoas com deficiência.

O capacitismo, de acordo com Adriana Dias (2013), é a concepção social de que as pessoas com deficiência são menos aptas ou incapazes de gerir suas vidas, logo, não são iguais ao padrão estabelecido. Assim, está associado à produção de poder da narrativa social, relacionada com a temática do corpo e do padrão corporal

perfeito, dito normal e normativo. A antropóloga Fraya Frehse (2012) analisa os corpos produzidos nos diferentes contextos e as vozes silenciadas e nem sempre ouvidas. Nesse sentido, nota-se que a sociedade possui hábitos próprios que variam com as formas de educação e convenções sociais (MAUSS, 2017).

Adicionalmente, Erving Goffman (1988) ao examinar os estigmas e as maneiras pelas quais são mobilizados nas interações sociais, analisa como os sinais corporais podem constituir identidades desacreditadas desde o ponto de partida, sempre sob risco de serem reduzidas aos fatores socialmente constituídos como estigmatizantes. O autor define como desacreditados aqueles que não têm como ocultar sinais que são lidos como estigmas. Estes são diferentes dos desacreditáveis, que conseguem ocultar os sinais, os invisibilizar e podem não ser estigmatizados, podendo em algumas circunstâncias ser lidos como “normais”.

Vale destacar ainda que as *diferenças* podem se constituir como efeito e eixo de governamentalidades que delimitam espaços e impõem normas de conduta para cada indivíduo (FOUCAULT, 2007).

Nesse sentido, a escola tem papel fundamental na constituição e perpetuação desses hábitos, uma vez que é nela que se reforçam os hábitos e as práticas de biopoder. Maria das Virgens Rodrigues Lopes e Priscila Regina Daiuto (2015) afirmam que a escola é o segundo lugar de inserção da criança na sociedade e que só se consegue evidenciar a desigualdade social quando a encaramos e denunciemos.

Para Fiona Kumari Campbell (2011), o capacitismo fabrica o poder. Adriana Dias afirma 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” (2013, p. 2). Tal conceito advém do modelo médico, o qual, de acordo com Gustavo Martins Piccolo e Enicéia Gonçalves Mendes (2013), busca diferenciar os corpos produtivos, aqueles que podem trabalhar, dos que não podem e precisam de uma possível cura, não considerando a voz da pessoa com deficiência, suas necessidades, desejos e preferências.

Por outro lado, a compreensão da deficiência pelo prisma da produção social é marcada por intensa segregação histórica e mecanismos de opressão na sociedade em que vivemos (PICCOLO; MENDES, 2013). O modelo social de análise da deficiência propõe que a compreensão da deficiência congrega a dimensão política

de resistência ao entender que se trata de uma “desvantagem injusta” (DINIZ, 2007), pois lesão e impedimento não possuem relação unívoca; com a proposição do termo *disableism* rompe-se, assim, com a ideologia da normalidade corporal (BARTON, 1998; BARNES; BARTON; OLIVER, 2002; DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2010).

Ao promover o deslocamento da ideia médica tem-se que independente do tipo de deficiência e da dependência de auxílio em determinadas atividades, o poder de tomada de decisão, ou seja, a capacidade de agência da pessoa com deficiência deve ser creditada a ela e seus desejos devem ser respeitados (MELLO, 2016). Assim, tira do indivíduo a responsabilidade pela opressão vivida, transferindo-a para “a incapacidade social em prever e incorporar a diversidade” (DINIZ, 2007, p.15).

Em contrapartida, a governamentalidade neoliberal explora e reorganiza as práticas de governança e cidadania (BROWN, 2005) e anseia que os agentes sociais virem atores empresariais nas mais completas esferas da vida e que reduzam sua autonomia moral na medida de sua capacidade de "autocuidado" – esta, previamente definida pela capacidade de dar conta de suas necessidades e ambições. Para Adriana Dias (2013), nesta visão as pessoas com deficiência não se ajustam e um dos motivos é pelos postos de trabalho serem planejados de acordo com as habilidades dos empregados e não serem revistos de acordo com as deficiências. Assim, a obsessão com a capacidade nega qualquer possibilidade de ver a pessoa com deficiência como igual e os empregadores violam concepções de adaptação razoável.

O modo de governo neoliberal questiona a capacidade do corpo visto como não produtivo, tornando as diferenças úteis em diferentes regimes de governo, dando poder à psiquiatria/medicalização. Ao mesmo tempo em que o “Estado-providência era também o hospital psiquiátrico, o centro de inserção das pessoas com deficiência, a prisão, a escola patriarcal-colonial-heterocentrada” (PRECIADO, 2013), ou seja, o estado social também é capacitista ao relegar os “não aptos” à assistência.

Analogamente, a escola, enquanto instituição inserida no estado neoliberal acaba por reproduzir e tensionar esta visão advinda do capacitismo: a percepção dos corpos normais e desejados constrói um conjunto de suposições (consciente ou inconsciente) e de práticas que promovem um tratamento desigual de pessoas por causa de deficiências reais ou presumidas (DIAS, 2013; DI MARCO, 2020).

Veena Das e Deborah Poole (2008) destacam que a produção de um corpo biopolítico é atividade originária do poder soberano oriundo do poder da medicina para definir o "normal", defendendo a ideia de que são forças co-construtoras do estado e de suas margens. São as fronteiras que repõem hierarquias e diferenças como naturalização do *ethos* soberano do estado capitalista, cuja ação dispersa a compreensão acerca de direitos sociais devido ao esfacelamento da discussão das implicações da deficiência na produção das relações sociais.

Mello (2016) afirma que se deve rejeitar qualquer categorização que imponha padrões e valores arbitrários e propor o reconhecimento da singularidade de cada pessoa. Entretanto, as categorias de oposição (binárias) são a base para a construção das relações sociais e as categorizações sociais da deficiência não são uma exceção. Assim, há sempre associação da deficiência (enquanto lesão) à incapacidade.

Fiona Kumari Campbell (2011) aponta para a compulsão de internalização do capacitismo, o que ocorre devido à dificuldade de se interrogar pela diferença, de imaginar um ser humano diferente. Esta resistência ao outro resulta em uma consideração da vida ontologicamente periférica como um modo distinto e menos humano, produzindo uma desvalorização acentuada das pessoas com deficiência. Neste sentido, pode-se até conceder-lhe os direitos de piedade, mas nunca os equiparar à normalidade. Adriana Dias (2013) assevera que a sociedade modela uma narrativa de compaixão que alija as pessoas com deficiência da produção das relações sociais, não importando a categoria mais "ampla" na qual estejam. Isso significa que a interseccionalidade, como defendem Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), permite analisar os diferentes níveis e nuances enfrentadas devidas às desigualdades vivenciadas dentro do grupo de pessoas com deficiência.

Essa arbitrariedade continuamente marca a produção das relações sociais das pessoas com deficiência cuja produção do cotidiano pode ser contada pelos efeitos, como a segregação histórica e mecanismos de opressão na sociedade (PICCOLO; MENDES, 2013); essas narrativas demonstram que as relações pautadas na diferença habitam as fímbrias dos processos sociais porque não questionam seus nexos causais: pobreza, privilégios, negação de direitos que repõem na produção das relações sociais hierarquias e diferenças (DI MARCO, 2020; COLLINS; BILGE, 2021).

Ao subdividir as pessoas com deficiência em categorias médicas não superamos o discurso e o poder médico. Uma saída seria buscar o comum

reconhecendo as necessidades de cada pessoa, um outro modo de vida, uma desnaturalização radical pensada a partir dos direitos humanos, nos quais encontramos intersecções e pontos de convergência (LOBO, 2021).

Desse modo, a seção teve como foco *explicitar os nexos entre poder médico, deficiência e controle dos corpos “desviantes”*, levantando questões sobre essa relação que as entrevistas ajudam a pensar bem como os caminhos teóricos que pretendo desenvolver.

CAPÍTULO 4 – PENSAR E COMPREENDER EM COMPANHIA: as entrevistas e os entrevistados

Após o término da fase inicial para mapear os professores com deficiência da rede municipal de ensino de São Paulo e levantar hipóteses e questões preliminares (Capítulo 2), iniciei a segunda fase do estudo, a das entrevistas. O intuito era identificar, a partir das reflexões dos próprios docentes sobre seu percurso de profissionalização e processos de subjetivação, os obstáculos encontrados durante a formação profissional. Também pretendi caracterizar as experiências relacionadas à formação, em seus aspectos teóricos e práticos, notadamente no que se refere às aulas e estágios frequentados durante a formação inicial e desvelar as impressões sobre o começo e continuidade da atuação profissional, relacionando as expectativas advindas da formação inicial e a vivência prática como professor com deficiência atuante na Rede.

A pesquisa realizada caracteriza-se como interpretativa, a qual, segundo Marco Antonio Moreira (1990), procura analisar criticamente cada significado em cada contexto, tendo seu interesse central na questão dos significados que as pessoas atribuem a eventos e objetos, em suas ações e interações dentro de um contexto social, e na elucidação e exposição desses significados pelo pesquisador.

Pela sua natureza, a pesquisa interpretativa se insere no âmbito da investigação qualitativa. Dessa forma, apresenta algumas características fundamentais que, conforme Robert Bogdan e Sari Biklen (1994) e Alda Judith Alves-Mazzotti e Fernando Gewandszajder (2004), podemos delinear da seguinte maneira:

- A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens, e não de números;
- A análise de dados tende a se dar de forma indutiva. Os dados não são recolhidos com o objetivo de testar hipóteses ou de responder questões prévias. As abstrações vão sendo construídas ao longo da análise dos dados;
- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Centra-se, portanto, nos significados daquilo que os sujeitos da investigação experimentam e do modo como interpretam as suas experiências e estruturam o entorno social em que vivem.

Como instrumento para coleta de dados adotei a entrevista semiestruturada, que é, segundo Menga Lüdke e Marli Elisa Dalmazo Afonso de André (1986), Robert Bogdan e Sari Biklen (1994) e Alda Judith Alves-Mazzotti e Fernando Gewandszajder (2004), básica para a perspectiva de pesquisa adotada. Tim May (2004) considera que esse tipo de entrevista, ainda que não possibilite a comparabilidade, permite que os sujeitos respondam mais nos seus próprios termos do que as entrevistas estruturadas, pois há um roteiro para entrevistas (Anexo A) que as norteia, que não precisa ser respondido na ordem pré-definida e tem a possibilidade de contribuições não previstas inicialmente.

Pretendia-se realizar entrevistas com até seis sujeitos. Entretanto, no exame de qualificação entendemos que o material que havia sido produzido com os três entrevistados até aquele momento era o suficiente para uma análise que desse conta dos objetivos propostos. Os três professores preenchem os pré-requisitos para participação: 1) possuir algum tipo de deficiência; 2) atuar na Rede e 3) concordar em ter os dados gerados na entrevista utilizados como material para esta pesquisa. Cabe ressaltar que esta pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil, tendo sido avaliada e aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa.²⁴ Além disso, as diretorias de ensino nas quais tais professores estavam lotados concederam aprovação para a realização das entrevistas. Assim, todos os aspectos éticos foram respeitados. Devido à dificuldade de encontrar os professores com deficiência mapeados na análise estatística, professores que atuam na rede e não constavam na base de dados, conhecidos ao longo de minha trajetória na Rede e/ou fora dela, foram contatados e se dispuseram a ser entrevistados. Além destes consegui indicação de mais uma professora, mas dadas as indicações da banca, não cheguei a contatá-la.

Após o estabelecimento do contato inicial com os professores foi realizada a apresentação da carta explicativa sobre a pesquisa e solicitação de assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo B), de modo digital²⁵. No exame de qualificação, a banca sugeriu que as descrições fossem misturadas para dificultar a identificação, uma vez que os professores com deficiência na Rede são poucos e facilmente identificáveis por suas funções e características. Entretanto, entendemos

²⁴ N° do processo CAEE 16077619.5.0000.0086

²⁵ Devido à situação de crise sanitária provocada pela pandemia de Covid-19, que exigiu medidas de distanciamento social duradouras, mesmo após o início da vacinação da população brasileira, em meados do primeiro semestre de 2021.

que suas experiências são únicas e usar esta estratégia não contribuiria para compreender os processos de subjetivação. Assim, os desafios para garantir o anonimato foram vários. Além de trocar os nomes para preservá-los buscamos suprimir informações mais específicas que não fossem fundamentais para a análise.

Com a anuência via e-mail, os entrevistados estavam cientes de que, frente a situações de desconforto que porventura ocorressem, poderiam solicitar a interrupção do diálogo propiciado pela entrevista em qualquer momento que desejassem. As entrevistas foram realizadas via plataforma *Google Meet*, gravadas e posteriormente transcritas. Todas elas foram realizadas entre o fim do mês de abril e maio de 2021. Na preparação do relatório de qualificação, o material foi submetido à primeira análise, como exercício de escrita e experimentação metodológica, trazendo possibilidades de discussão e questionamentos possíveis de serem explorados a partir de questões trazidas pelos sujeitos e/ou trechos das entrevistas. Deste modo, para que os entrevistados não fossem narrados como se representantes de certa combinação de marcadores sociais optei por fazer um mergulho nas trajetórias, pensando-as em conjunto, a partir de minhas questões de pesquisa. As experiências são únicas e analisar por categorias (tais como violências vivenciadas, lesões e barreiras) acabou por desconectar a pessoa de sua história, de seu processo de subjetivação, descaracterizando-as pelo distanciamento das informações.

Abordando os estudos sobre interseccionalidade que partem do princípio da particularidade das experiências individuais, Kimberlé Crenshaw (2002) afirma que “frequentemente, um certo grau de invisibilidade envolve questões relativas a mulheres marginalizadas mesmo naquelas circunstâncias em que se tem certo conhecimento sobre seus problemas ou condições de vida”. Por esse motivo optou-se por uma análise na perspectiva pós-construcionista, como defende Peter Kevin Spink (2003): entende-se que contar histórias é um ato importante na vida cotidiana e faz parte do processo de pesquisa. O autor defende que, ao contar a história de alguém, há uma mudança de relação com os sujeitos e com o campo, pois passamos a fazer parte dele e dos eventos no tempo, entrelaçando a discussão com o debate sobre a pesquisa no campo. Desse modo, os debates tomam o espaço público e são disputados.

Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), ao tratar do conceito de interseccionalidade, apontam seis ideias centrais: a desigualdade social, as relações

de poder interseccionais, o contexto social, a relacionalidade, a justiça social e a complexidade. A interseccionalidade usada como ferramenta analítica permite abordar uma gama de questões e problemas sociais que derivam das relações de poder que envolvem raça, classe, gênero e capacidade, que não se revelam como entidades distintas e excludentes. Para a análise é fundamental examinar o contexto social pesquisado e para o exame das interconexões das categorias, remetendo a singularidade da vida na trama das relações. Com base nas autoras assumo o pressuposto de que a pesquisa se produz no aprender com o outro, dando atenção ao comum (que pode se aproximar nos relatos dos diferentes sujeitos) e ao singular, escutando o que é dito e não dito, repensando e construindo minha posição como pesquisadora. Retomo aqui também a ideia de Donna Haraway (1995) de que uma pessoa não opera apenas com o que é racional; assim, é necessário reconhecer que o saber é localizado, se desloca entre as temporalidades e precisa ser ouvido e sentido.

Nesse sentido, a análise foi costurada a partir de trechos/falas das pessoas entrevistadas. Ao fazer este exercício, trechos foram destacados e nem sempre aparecem na ordem em que foram ditos na entrevista, tendo sido realocados com a intenção de desencadear a análise. Evidencia-se que, apesar de apresentarem temas que se repetem, há uma diversidade geracional, de classe, gênero e raça que, ao serem marcadas temporalmente, permitem trazer contextos sociais e históricos na discussão.

Apresento nos subcapítulos a seguir cada um dos entrevistados a partir de suas características singulares, bem como registro do tempo de duração da conversa, convocando trechos da entrevista para situar o leitor e construir o percurso de subjetivação docente e suas percepções, a partir dos objetivos da pesquisa.

4. 1 Saulo

Saulo é um homem cis branco de sessenta e dois anos, casado e pai de uma mulher de cerca de vinte anos que atualmente cursa arquitetura. Mora na região do Ipiranga, onde também trabalha em uma escola municipal de ensino fundamental como professor do atendimento educacional especializado e como artista, no ateliê

de uma associação que atende pessoas com deficiência visual. Formado em artes plásticas e mestre em artes, aos doze anos Saulo teve os primeiros sinais de uma degeneração macular, acarretando impedimentos na visão central, sendo caracterizada como uma deficiência visual. Sua mãe e sogra, atualmente, demandam cuidados devido à idade avançada e questões de saúde. Nossa conversa durou uma hora e trinta e seis minutos, em uma quinta-feira pela manhã.

Minha história e a de Saulo se entrecruzam em diferentes momentos. A primeira vez que nos vimos foi na fase de compatibilização do concurso de ingresso na Rede, em 2013. Nessa data apenas nos vimos e trocamos um bom dia, ele andava com a bengala pendurada no braço e o celular bem próximo ao rosto, saindo da escola e eu era empurrada por minha mãe, entrando na unidade. Recordo deste dia em detalhes e nos remetemos a ele em vários momentos ao longo de nosso convívio e da entrevista, devido ao que ele significou para cada um de nós.

Em 2015 nos reencontramos no primeiro dia da aula da especialização em educação inclusiva/deficiência múltipla; descobrimos que seríamos da mesma turma e por um ano e meio, todos os sábados, dividimos experiências, vivências, piadas, gargalhadas, incômodos, conceitos, ideais, trabalhos acadêmicos e lutas. Fomos designados para a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)²⁶ e, ao longo dos anos exercendo a função, nos encontramos em eventos e formações, sempre retomando nossas conversas e reflexões. Dos três entrevistados, Saulo era o que eu mais conhecia e o mais velho. Apesar disso, foi a entrevista dele que mais me surpreendeu, por detalhes de sua trajetória que eu não conhecia, possibilitando a escuta e imersão em sua história de vida. Em vários momentos um tema abordado trazia memórias que o levavam a divagações e outros assuntos, o que acarretou maiores recortes ou explicações minhas na transcrição, para que o leitor possa compreender o que está sendo dito.

Saulo nasceu em São Paulo, em 1959, sendo o quarto filho de seus pais. Sua avó materna nasceu na Alemanha e veio para o Brasil, onde se casou com um brasileiro, fotógrafo, descendente de portugueses. Do lado paterno, portanto, é

²⁶ Naquele momento denominada Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI), renomeada com a publicação do Decreto nº 57.379 de 13 de outubro de 2016, regulamentado pela Portaria nº 8.764 de 23 de dezembro de 2016 (SÃO PAULO, 2016).

descendente de portugueses, que vivem no Brasil há muitos anos e que na época da independência optaram por trocar o sobrenome por o de uma árvore do nosso país.

Ao falar sobre o cenário em que viveu sua juventude, Saulo comentou que

Então tem essa condição, vamos chamar de tradição de origem, quer dizer, eu não nasci numa família vulnerável, eu não nasci numa família de classe alta [...] fui estudar em escolas variadas, por conta de que meu pai, envolvido na educação da Química, ele só fez isso na vida. Desde que eu nasci, quando criança, eu fui ao trabalho dele e ele só de avental, ele tinha um avental, três espátulas, no bolso esquerdo. Minha mãe, na área de coral e ativismo político; era época da ditadura.

Por conta do envolvimento dos pais na educação e de seu ativismo político, todos os filhos passaram pelo Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha. Sobre esta experiência Saulo contou que a escola era

um lugar agradável, isso na sociedade, é quase um inimaginável, um dispositivo que seja aceitar todos, que é o que a gente fala, a inclusão, e poder sentar na mesma sala de aula diferentes camadas sociais e aprenderem uma profissionalização: educação doméstica, artes industriais, artes plásticas, artes comerciais ou atividades comerciais, enfim, era um projeto envolvente. [...] Na época da ditadura, a escola foi cercada, os professores pularam para dentro da nossa casa, ficaram escondidos da abordagem policial de pessoas bem agressivas e a gente conseguiu caminhar nesse percurso. O meu pai teve colegas que sumiram, aquela coisa da opressão psicológica, a violência psicológica do Estado, uma coisa maluca.

Este foi um momento de grande surpresa para mim. Apesar de conhecer Saulo há muitos anos, não sabia dessa experiência. Na graduação estudamos um pouco sobre o projeto educacional dos ginásios vocacionais e conhecer alguém que esteve lá, que viveu estes momentos foi uma experiência impressionante. Ao mesmo tempo, analisando as experiências e trajetória de meu amigo, bem como seu modo de se relacionar com as pessoas e com o mundo, a partir deste momento passou a ser inevitável não notar as experiências oportunizadas por sua família, escola, condição de vida, gênero e raça como fatores que se entrecruzam e fazem parte de sua constituição enquanto sujeito.

Quando Saulo tinha doze anos, durante o processo de escolarização, ocorreu a extinção do Vocacional e ele e sua irmã foram matriculados “em uma escola particular aqui de São Paulo, de bairro, mas escola de pessoas que tem uma graninha para poder tirar do bolso e pagar uma mensalidade na escola particular”. Nesta mesma época, ele e a família descobrem sua deficiência.

Para falar da patologia, que é a degeneração da mácula, que é uma formação de proteína no fundo do olho, na [região] central, e essa proteína fez com que não funcionasse bem as células centrais dos cones e bastonetes concentrados.

Frequentando a escola do bairro, Saulo disse que seguiu os estudos com auxílio dos colegas, que copiavam parte do conteúdo em seu caderno ou emprestavam seus materiais para que ele pudesse estudar. Saulo conta que conseguiu passar pela escola comum sem ser segregado graças ao apoio da família e colegas: fazia anotações em tipo ampliado e prestava atenção nas exposições orais dos professores, sem qualquer adaptação ou eliminação de barreira pensada pela escola. Cabe lembrar que neste momento vivíamos no país a educação em perspectiva integracionista, ou seja, aqueles que conseguissem se adaptar ao sistema poderia permanecer nele (MAZZOTTA, 2011).

Além disso, outro destaque aparece na força do poder médico e o quanto as palavras usadas colocam a pessoa em um determinado local/posição social, emocional, psicológico. O que significa ser *colocado na condição de objeto do exame* por um corpo médico?

Eu lembro de eu sentado numa cadeira com um monte de médico em volta, porque era tipo INSS, assim, porque o médico particular falou “não, vamos lá eu vou mostrar a situação para os colegas” e aí eu sentei e um monte de cara de avental, de branco, no centro da cidade, no centro de oftalmologia que tinha, acho que era Líbero Badaró, ali no centro, e aí eu fui lá e o médico falou que era uma situação de degeneração, mas era controlada, e tal. [...] eu fiquei dois anos em situação de choque, vamos dizer assim, numa situação de recolhimento.

Este relato traz a força do poder médico (FOUCAULT, 2006) que, ao submeter Saulo ao exame de vários desconhecidos, ocasionaram um trauma no adolescente, que ficou “em situação de choque” por dois anos, não somente devido ao diagnóstico,

mas a toda a cena. Este modo de operar também se relaciona com a técnica do corpo médico (MAUSS, 2017), uma vez que eram homens, vestidos de aventais brancos, ao redor de um paciente a ser examinado e diagnosticado naquilo que lhe diferia, uma degeneração, uma característica fisiológica que, no caso de Saulo, era “controlada”.

Saulo contou que usava óculos grossos e as pessoas em sua volta ficavam olhando para ele. Além dos óculos, passou a usar outros recursos para ter acesso ao conhecimento; porém os que existiam em 1971 eram escassos. Assim, a relação com a tecnologia foi mudando com o avanço dela e o passar do tempo, indo do mimeógrafo utilizado em sua escolarização aos 12 anos até o meio da graduação, quando começou a usar o computador. Saulo se aproximou das tecnologias assistivas com maior apropriação apenas no mestrado. Desde o início do processo, usou tipo ampliado e não foi alfabetizado em braile por ter resíduo visual. Hoje conta com uma gama cada vez maior de recursos como lupa, alto-contraste e funções que já vem pré-instaladas no celular. Saulo comenta que ainda são necessários aprimoramentos nas ferramentas, mas reconhece a importância delas.

Deste modo, geração pode ser também uma categoria de análise ou linha de condução dos relatos que poderia ser seguida aqui. Compreendendo que o processo de costura artesanal da análise nos leva por seleções, recortes e rearranjos este não foi um enfoque utilizado, mas que precisa ficar registrado.

Como tentativa de escapar das imagens de controle (BUENO, 2020), Saulo buscou provar para si que poderia realizar o que quisesse, criando coragem de, aos quatorze anos, buscar outras técnicas para uma de suas paixões desde pequeno, o desenho.

E aí eu fui buscar na minha vizinha, que eram três casas à esquerda para quem está olhando para a rua, à esquerda, três casas, e aí uma mulher que era da FAAP pode trazer para mim as técnicas [de desenho], e era uma vizinha, a família era conhecida da minha avó, você acredita?

Saulo conta ter sido privado das letras, o que

no meu caso, psicologicamente, eu fiquei retraído e fui descobrindo que eu ficava mais lento. [...] Eu tinha a vida segmentada, um pouco, eu tinha aula de pintura, eu tive aula de inglês, eu ia para a escola, fiz capoeira, eu fiz uma autoformação intuitiva muito bacana.

Sobre esta autoformação intuitiva explica que foi uma forma de tentar expandir suas habilidades e sua relação com o corpo, de favorecer a plasticidade cerebral de modo a construir caminhos para o desenvolvimento cognitivo. Sobre isso comentou

Tem muito essa coisa comigo, é difícil falar, mas quer provar para si mesmo, essa que é a ideia. Achar que tem que provar para si mesmo. Então, movimentou a minha formação esse provar para si mesmo. Então eu sei um pouquinho de inglês, sei capoeira, quebrei o nariz por distração, não por capoeira, mas pode ser [que tenha sido distração].

Estes trechos trazem a questão do estigma e da reestruturação de sua identidade pessoal, pois passa a ser visto como desacreditado (GOFFMAN, 1988) e assume este lugar estigmatizado. Foi a avó quem o incentivou a procurar a vizinha, dando crédito aos seus desejos e capacidade de agência (MELLO, 2016), sendo sua rede de apoio naquele momento. Saulo conta que sua família tem uma veia artística e que tem resgatado seu acervo para catalogá-lo durante a pandemia. Ao fazer este resgate tem observado suas diferentes fases e o hiato em sua produção durante a adolescência.

Eu falei assim “eu não vou ficar na minha casa vegetando, eu quero ser uma pessoa diferente, não é porque eu me tornei uma pessoa – na época eu não tinha nem noção de que eu tinha me tornado uma pessoa com deficiência, na época eu achava assim – não é porque eu estou nessa condição que eu vou parar”. Aí eu falei assim “se eu ficar em casa, eu não vou ser ninguém, não vou conseguir nada e não vou ser ninguém e eu sou de família humilde, eu preciso ter no mínimo condições de vida”. O que eu fiz? “Vou voltar a estudar”.

Sempre em busca de sua autonomia, com o apoio da família e desenhando, Saulo foi construindo sua trajetória formativa até a faculdade de Artes

[...] foi a possibilidade que eu tive de entrar numa área de formação de interesse, porque foi a arte um local que me trouxe um acolhimento, quer dizer, a área de conhecimento que eu busquei para ser aceito como pessoa na sociedade.

Na graduação também não teve apoio para eliminação das barreiras que não as que partiam de sua solicitação aos colegas. Sua ânsia por aprender e conhecer

experiências diversas foi somada à oportunidade de ter tempo e poder buscar estágios significativos durante a realização dos estágios: “Então, [tive] vontade de circular, aproveitar e me formar, sempre pensei nessa direção”. Ao confrontar diferentes experiências e refletir sobre seus saberes, Saulo foi construindo suas práticas e experimentando hipóteses de trabalho que utiliza em suas aulas (PÉREZ GÓMES, 1992; PIMENTA, 1999).

Assim que se formou na faculdade Saulo foi trabalhar em uma escola de Educação Infantil privada na Vila Madalena. Em 2012 optou por prestar concurso para professor na Rede, o qual prestou duas vezes. Ao se inscrever no concurso, na primeira vez, a fundação responsável pela realização da prova entrou em contato com ele várias vezes para fazer as adequações necessárias, as quais foram “razoáveis, o monitor e toda a tecnologia”. Mas, na realização acabou se atrapalhando com o tempo e não conseguiu terminar de passar a limpo o fim da redação. Na segunda vez havia, além dos equipamentos, uma prova ampliada com o tamanho de caractere adequado (28) e dois ledores/escribas em revezamento. De acordo com Saulo, as adequações foram realizadas, “contudo, a ledora não é especializada, então você exige o melhor de si e melhor do outro”.

Essas experiências demonstram que a adaptação para a prova é algo individual e necessário de ser avaliado com a pessoa, o que se aproxima da compreensão da deficiência no modelo social (DINIZ, 2007). Entretanto, as experiências posteriores à aprovação no concurso resgatam o modelo médico, pois o processo de compatibilização relatado a seguir buscava diferenciar os corpos como não produtivos, como destacam Gustavo Martins Piccolo e Enicéia Gonçalves Mendes (2013).

Além desta, o processo de aprovação no concurso para docentes com deficiência na Rede perpassa perícias médicas adicionais para caracterização da deficiência e uma compatibilização, avaliação em que se verifica se a deficiência é compatível ao cargo que se pretende acessar. Saulo conta que

[Após a aprovação e perícia de caracterização da deficiência] fui passar por uma avaliação da competência da habilidade de dar aula, ou melhor, de controlar uma turma - e isso é uma responsabilidade da instituição que cai no professor, quer dizer, é efetiva a falta de estrutura para o professor ter sanidade na sala de aula, isso é complexo. Então, eu vi esse lado, como educador, mas também vi o lado de ter duas pessoas do

conselho, isso é protocolar estabelecido pelas normas do concurso, está tudo escritinho lá, tem que fazer isso, tem que fazer aquilo, sujeito, avaliação, comissão de duas pessoas do conselho municipal da pessoa com deficiência, mais duas pessoas da coordenadoria [de saúde do servidor], mais duas pessoas de não sei onde [da escola, diretora e coordenadora], não estou lembrando. Mas enfim, é constituído uma comissão, eu acho até constrangedor para quem tem que fazer e muitos foram treinamentos acolhedores exageradamente humanos com toda estrutura posta ali. E eu fui pensando numa aula de professor do ensino médio, coisa que eu não atuaria objetivamente. Mas eu fiz uma aula, é gozado porque no capacitismo você tem que demonstrar a sua habilidade, não é que você está sendo avaliado, é sutil, mas você está num cenário. Eu me senti num cenário. Uma vez, a locação dessa pessoa com deficiência, depois, a relação que eu tive com essa comissão. Nenhuma, só no dia. Eu estou pensando para que direção deve ir esse tipo de avaliação. É bom ter, acho que vale a pena, mas a gente sabe que o professor de matemática que tem dificuldades fortes na comunicação, que eu já conheci, é um bom professor de matemática, e aí é a ideia de como você trabalha com os recursos que você tem, basicamente isso. Professora dá aula sentada e acabou, o outro professor dá aula com a lousa eletrônica, acabou. O outro professor tem um intérprete do lado, traduzindo toda a reflexão complexa que ele tem sobre física quântica. Eu não estou lembrando, quer dizer, eu dei exemplos de memória, agora, para falar dessa acessibilidade. Não quis falar em nenhum momento essa palavra (leve riso), mas é estar no mundo. Basicamente é isso.

Saulo reconhece a opressão sistematizada produzida pelo capacitismo, como afirma Adriana Dias (2013), e salienta que se nos deslocássemos desta visão médica e adotássemos a capacidade de agência das pessoas com deficiência como defende Mello (2016) em sua relação com a diversidade humana, todos teriam a possibilidade de estar no mundo e se relacionar a partir de suas diferenças.

A recusa de Saulo em usar a palavra acessibilidade vem de seu posicionamento político de compreender que todos tem o direito de usar diferentes recursos, didáticas e estratégias sem que para isso seja necessário ser diferenciado enquanto pessoa. Seu discurso leva em conta que ao reconhecer as diferenças humanas como formas diferentes de se estar no mundo teremos diversas possibilidades de ser professor.

Houve necessidades específicas para Saulo eliminar as barreiras em sua formação e atuação profissional. Inúmeros estudos apontam o caminho da inclusão educacional pensada a partir dos estudantes com deficiência, demonstrando que temos lentamente avançado nas tentativas de uma educação para todos. Entretanto, a dinâmica da inclusão para os professores com deficiência ainda se mostra bem longe de ser alcançada. Saulo contou sobre suas experiências iniciais, ao chegar na escola:

eu fiquei perdido na escola, no espaço, porque sobe e desce, vira, tem quadra, tem horta, tem um monte de treco e aí, para eu me locomover e familiarizar, demorou. Foi uma coisa que eu que fui atrás, me mostraram uma vez, mas é o jeito, essa é uma parte difícil de acontecer. A pessoa fala “e aí, você está indo bem? Se achou? Onde está lá e onde está cá?”. Bacana, não é? Pedi sinalização em cada porta de sala, todo mundo ganhou, não é? Incrível isso! (leve sorriso). E aí tinha o primeiro B, número da sala e os dois professores do período, nossa! Isso é um ganho estrutural. Aí puseram faixa na escada e falaram “ah, Saulo, isso não foi por sua causa”.

Neste trecho evidencia-se que, semelhante a lógica da integração (MAZZOTTA, 2011), Saulo teve que se adaptar ao ambiente. Conforme interagia e encontrava obstáculos, vocalizou as demandas e o espaço foi, aos poucos, modificado com sinalização e adequações arquitetônicas que beneficiaram toda a comunidade escolar. Estas situações compartilhadas aproximam-se da defesa de Rosita Edler Carvalho (2004) sobre a necessidade de enfrentar as questões que envolvem o processo de inclusão e assumir as dificuldades do espaço, assumindo as diferenças e oferecendo condições para que todos tenham acesso e permanência nos espaços sociais.

O que complementa com a ideia de Saulo de que “o contexto é tudo na educação. O contexto de relações humanas e as partes físicas e documentais que tem que ter, legislação e tudo. Mas, o importante é ter o contexto fluindo.” Ou seja, a defesa da interação e reconhecimento das particularidades de cada unidade escolar, as quais devem ser levadas em consideração.

Cada comunidade escolar tem suas características e este é um fator determinante na análise das relações que nela ocorrem, as quais são complexas e afetam todos, bem como podem sinalizar violências institucionais.

Saulo defende a ideia de que, efetivamente, o discurso sempre será o mesmo: “é cínico, a saída é pela porta, não é pela janela. A porta indica [...] que é a formação de nós, atores da educação”. Segundo ele, a ênfase deve ser dada à especificidade de cada sujeito, a contextualização dele em sua funcionalidade para a autonomia. Assim, partiremos para a discussão sobre a convivência com a diferença: “São pensamentos que são relativamente básicos, [...] então a gente não pode fugir desses guarda-chuvas para que haja a nossa circulação. Quem somos nós? Nós somos todos, aí vem a questão da alteridade, que é todos somos nós”.

Também é necessário compreender que todos somos dependentes enquanto seres humanos, afinal vivemos em sociedade. Débora Diniz (2007) aponta que somos interdependentes e criamos laços que podem ou não ser mútuos. Assim, ao compreender que cada sujeito é único, cada um terá uma especificidade e as pessoas com deficiência aparentam precisar de mais cuidado por forte relação de interdependência ou frouxidão das redes de apoio e cuidado. Saulo exemplifica:

a pessoa precisa da bengala, eu estou indo num lugar difícil, estou indo com a bengala, acabou. Isso foi uma conquista desse sujeito que está aqui, o sujeito que vai andar, que vai para a escola, que vai tomar ônibus, [...] alguns já te conhecem, aí você desce no ponto de bengala, no meio da comunidade, da pracinha, então, tudo isso, se torna coisa naturalizada se a gente andar na rua. E a rua é um espaço público, ocupável.

É interessante destacar essa percepção de Saulo e a observação de que os espaços públicos devem ser ocupáveis, de que a sociedade precisa compreender que a deficiência enquanto lesão é uma característica do corpo (DI MARCO, 2020). Conforme Saulo, só assim será possível refutar as tentativas de controle e vigilância enquanto dispositivos, os quais foram analisados por Michel Foucault (2007).

Perguntei a Saulo se ele percebia um número razoável de professores com deficiência na Rede, ao que respondeu

Eu não sei se tem muitos, realmente eu não sei. Eu conheci você, inclusive a situação era uma situação muito singular, a gente fica muito mobilizado, você estava entrando e eu estava saindo, então eu só pude perceber que tinha um cadeirante em atendimento. Agora, eu supus ali, que o comprometimento da pessoa era mais grave. Eu supus. Isso eu nunca te contei, Talita, mas eu supus por aquela coisa que acontece, é uma sensação de susto que dá nas pessoas e principalmente por causa da locomoção, que é incomum a cadeira circular. Eu penso primeiro

assim. Aquele banheiro que nunca foi usado, que está com o rodo, o estoque do material de limpeza está no banheiro da pessoa com deficiência, isso é usual, e tem que ser desmontado, tem que ser funcional. [...] A outra situação, de ser visto, de pessoas com deficiência serem vistas.

Este relato evidencia que somos resultado da sociedade em que vivemos; mesmo que tenhamos uma deficiência, somos atravessados por uma série de discursos e ideias preconcebidas que nos fazem supor que uma lesão pode ser mais ou menos impeditiva que a outra, resquício do modelo médico que ainda impera nas relações sociais (PICCOLO; MENDES, 2013), além de negar o corpo em nome da normalidade, da estrutura bípede, oralizada, visual, normativa e funcional do corpo regra (DI MARCO, 2020).

Essa ideia aparece novamente em outro trecho, quando conversávamos sobre seu engajamento no ativismo desde a adolescência, em casa com a esposa especialista na área da deficiência visual e a filha que estuda arquitetura. Saulo contou que entram em debates sobre questões de acessibilidade e “E elas têm, (pausa), memórias instaladas de hábitos sociais que promovem a exclusão. [...] Isso desde você, com você mesmo se aceitando, são memórias inconscientes”. Aqui ele reconhece que o capacitismo estrutural que vivemos acaba por ser aceito inconscientemente e faz parte de nossas memórias e julgamentos. Débora Diniz (2007) destaca que entender que se trata de “uma desvantagem injusta” permite que rompamos com a ideologia da normalidade corporal, mas exige esforço coletivo para a mudança de paradigma.

Então foi nesse cenário que eu percebi qual era o lugar da pessoa com deficiência, o professor é uma interferência muito grande na estrutura escolar, ser professor com deficiência, só o fato de a gente estar dentro da escola é incrível, incrível porque você não é visto, depois você começa a ser visto e tal, aquela onda, por isso que eu acho que é bom estar na escola nesse momento porque é um ciclo mesmo como profissional e educador, a gente poder contribuir até o momento que se consegue e eu acho que eu estou quase (ênfase) lá. Quando eu falo consegue, é você ter força para lutar, porque é forte. Eu sempre vou estar ativista na área, mas dentro de uma escola pública, para todos, que deveria ser para todos.

Saulo aponta aqui seu posicionamento enquanto ativista pelos direitos das pessoas com deficiência e pela educação. Além de sua percepção sobre as mudanças ocasionadas na escola pela presença de um professor com deficiência e as possibilidades de contribuição, aumentadas quando, tendo ingressado na rede em 2013 com a intenção de atuar na educação especial, em 2014 assumiu uma sala de recursos multifuncionais enquanto fazia a especialização em deficiência múltipla, “um curso maravilhoso [...] porque eu já tinha uma vivência, uma série de oficinas de arte com pessoas com deficiência e nessa experiência me faltava coisas, [...] questões que eu não tinha seguro em relação a parte acadêmica do assunto”. Neste trecho é possível retomar a importância da formação, principalmente em exercício, a partir de uma prática reflexiva (PÉREZ GÓMES, 1992; ZEICHNER, 1992; GARCIA, 1999; PIMENTA, 1999; SCHÖN, 2000). Uma vez que, ao se deparar com a realidade do cotidiano escolar, as dificuldades e potencialidades o docente busca novas metodologias, estratégias e didáticas para atingir o máximo de estudantes possível.

Saulo destaca em sua fala a importância de refletir sobre sua prática, se instrumentalizar e aprimorar seus conhecimentos para planejar e avaliar de modo cada vez mais completo suas ações.

4. 2 Luiza

Luiza é uma mulher cis, com quarenta e dois anos, branca, mãe de um adolescente. Mora na região do ABC com o filho, é formada no magistério e em pedagogia, professora de educação infantil; trabalha na zona leste como coordenadora pedagógica, cargo acessado recentemente. Luiza adquiriu uma lesão quando tinha 15 anos, acarretando impedimentos na realização de algumas tarefas diárias, sendo caracterizada como uma deficiência física. Apesar de não ter mais os pais vivos, Luiza ajuda uma avó com as tarefas que demandam sair de casa (ir ao mercado, feira, farmácia, médicos) e o neto (de seu ex-marido) em processo de alfabetização. Define-se como militante e defensora das minorias, simpatizante do Partido dos Trabalhadores e participante de movimentos sociais pelos direitos das pessoas com deficiência. Seus irmãos trabalharam como metalúrgicos e a importância da educação para sua família aparece em diversos momentos da entrevista.

Em vários momentos durante nossa conversa, Luiza colocou ser tímida e destacou sua dificuldade em falar sabendo que estava sendo gravada no início da entrevista. Mas, aos poucos, foi possível notar maior conforto e segurança. Antes de iniciar a entrevista, conversamos por mais de uma hora, na tentativa de nos conhecermos mais e de deixá-la mais confortável. Ao todo tivemos dois dias de entrevista para que fosse possível abarcar os tópicos previstos do modo mais tranquilo para ela, sendo que o primeiro levou uma hora e vinte e nove minutos e o segundo cinquenta e um minutos.

Conheci Luiza no árduo e recente processo de acesso ao cargo de coordenação pedagógica. Os candidatos com deficiência se reuniram em um grupo para fortalecimento e articulação de luta e reivindicação pelo direito de acesso que estava sendo postergado por processos morosos e excludentes, em meio à segunda onda da pandemia da Covid-19²⁷. Nunca nos vimos pessoalmente, mas fizemos algumas conversas por vídeo chamada e por mensagens, mantendo contato esporádico para dividir os desafios do cargo.

Luiza nasceu em Santo André, filha caçula do relacionamento de seus pais, que trabalhavam juntos em uma metalúrgica. Ao se casar, o pai assumiu os dois irmãos mais velhos de um relacionamento anterior da mãe. Ao falar sobre o pai, foi possível notar o sorriso discreto e brilho no olhar

eu era muito apegada ao meu pai, o pai era tudo para mim. Tanto que o meu pai me alfabetizou em casa, eu não tinha sete anos ainda, não estava frequentando a escola, e meu pai, na verdade, iniciou a alfabetização em casa.

Infelizmente meu pai morreu muito cedo, porque meu pai era alcoólatra, então (pausa) ele foi acometido com doenças, por causa do alcoolismo e ele teve um derrame e ele não conseguiu, como fala? Não houve um tratamento que desse conta de (pausa) salvá-lo e, infelizmente, ele veio a óbito. Então foi muito

²⁷ Diz respeito aos novos surtos que ocorreram após um declínio inicial na taxa de contaminados pelo vírus. É necessário lembrar que o Brasil tem proporções continentais e suas diferentes regiões viveram momentos diferentes em relação a pandemia. Lucas Rocha (2021) aponta que não houve consenso sobre a definição de início e término de cada onda. Para alguns pesquisadores o crescimento do número de casos e mortes já é um indicativo de uma nova fase e para outros uma onda só pode ser considerada encerrada com uma baixa significativa dos índices, chegando a ter apenas casos. De acordo com a Fiocruz (2021), muitos estados ainda estavam vivenciando a primeira onda quando outras começavam a ter níveis mais estáveis de casos ou novos picos de casos. No Estado de São Paulo, os casos e mortes começaram a aumentar progressivamente desde novembro de 2020, atingindo o ápice em janeiro de 2021 (USP, 2021).

difícil para mim, sofri muito a perda do meu pai também, a gente era muito apegado.

[...] minha mãe tinha muitos cuidados, tinha medo de acontecer alguma coisa comigo. Tanto que minha mãe falava “olha Luiza, você, para o seu pai, é Deus (ênfase) no céu e você na terra, você é uma menina que, seu pai, nossa, se acontecer alguma coisa com você, nossa, seu pai vai ficar muito bravo comigo, não me perdoa”. Então, eu era muito superprotegida.

Meu pai fazia as leituras em casa, eu lembro que na minha casa, mesmo sendo de família humilde, meu pai sempre procurava comprar livros. Então, minha casa era muito rica de livros (sorriso).

Ao contar sobre sua escolarização Luiza apontou que não ter frequentado a educação infantil acarretou dificuldades que foram superadas nos anos iniciais principalmente no que se refere à relação com os colegas em sala devido à timidez e dificuldades de coordenação motora fina. Ela comenta ainda que, como professora de educação infantil, teria tentado por mais tempo o processo de adaptação, pois apesar de chorar muito nos primeiros dias na creche poderia ter acostumado, mas não foi a opção de seus pais.

Depois, meu pai conseguiu comprar uma casa, mesmo a gente sendo de família humilde, meu pai conseguiu juntar umas economias e ele conseguiu comprar uma casa num outro bairro, num bairro humilde também, (pausa) era urbanizado, a gente tinha energia, rua asfaltada, mas era bem próximo à comunidade, mas era um bairro bem simples, bem humilde também. Aí foi quando eu comecei a estudar, eu já tinha completado sete anos e meio e comecei a estudar nessa escola, próximo da minha casa.

Foi nesta escola que fez todo o ensino fundamental, sobre o qual relatou ter ótimas lembranças e muito carinho. Com quinze anos, Luiza começa a trabalhar cuidando dos filhos do dono de um açougue, pois “queria estudar em uma escola boa para poder, futuramente, prestar um vestibular, ter condições de me preparar.”

Para poder manter os meus gastos porque como eu era de família (pausa) simples, humilde, não tinha condições de o meu pai bancar os meus estudos, nem a minha passagem porque a gente precisava se alimentar e, nessa mudança toda, eu já estava morando em um outro lugar de aluguel...

Diante desse cenário, Luiza começou a trabalhar: o açougue era embaixo e a casa do dono em cima. “Só que como eu era uma menina muito esperta, fazia tudo o que se pedia ‘Luiza, dá para você dar uma força’ - eu sempre fui muito prestativa – ‘dá para você olhar aqui, dá para você descer e dar uma olhada no açougue enquanto eu almoço?’”.

Então, sempre que ele precisava, ele pedia para eu descer, porque ele estava com poucos funcionários e eu ajudava em tudo. Além de mim, tinha a empregada que cuidava da casa dele, e aí ele deixava a empregada cuidando da casa e eu descia para poder ajudar. Então eu fiquei dando essa força para ele, sempre que precisava. Mas aí começou uma situação “Luiza, dá para você dar uma força aqui porque faltou um funcionário hoje no açougue?”. Aí eu “hum, dá”, eu sempre ajudava. “Dá para atender aquele freguês?”, “dá”, “Ah, então atende o balcão, você não precisa fazer nada, dá para atender ali?”. Então, eu descia e começava a ocupar esses lugares, esses buracos que faltava funcionário, aí, do caixa, eu passei a fazer as outras funções também, atender no balcão. Então eu comecei a me apropriar do serviço e como eu era uma menina esperta, eu pegava as coisas rápido e ia fazendo todo o trabalho que ele precisava.

Nesse processo (pronuncia esta palavra com um tom de dúvida) eu acabei passando a ser funcionária do açougue, ele ficou sem funcionário [...] Antigamente se contratava os jovens para trabalhar, não tinha muita lei trabalhista, nesse sentido de proteção, então, os filhos dos pobres trabalhadores começavam a trabalhar e trabalhavam em serviços perigosos e a gente era submetido a isso, e não tinha nenhum cuidado e nenhuma punição [...].

E, exatamente por não existir essa proteção, eu sofri um acidente, sofri um acidente onde eu trabalhava. Como eu não tinha experiência, então, assim, não recebi nenhum tipo de instrução, de formação para poder trabalhar lá, então, faltava carne no balcão, eu ia colocar, tinha que fazer limpeza do açougue, eu ia fazer limpeza, eu fazia limpeza do açougue, junto com todos os funcionários. Só que eu não sabia desossar, eu não sabia dominar a máquina, fazer o processo de moer carne moída, então, eu não tinha experiência de trabalhar no açougue. Quando foi num sábado, que a gente estava sem carne moída para colocar na bandeja para exposição na vitrine eu fui moer carne moída, sem experiência nenhuma e sem habilidades para manusear a máquina, que era uma máquina grande, industrial, com uma boca muito larga e tinha uma pressão muito forte. Conforme eu fui colocar a carne, a máquina puxou o meu braço, na verdade pegou a minha mão, pegou até um pouquinho acima do pulso, só que eu não (frase não concluída), a máquina antiga e, na hora que eu puxei, eu comecei a gritar, enfim, foi uma loucura (pausa), sangue para todo lado. Imediatamente o meu

patrão me colocou um pano branco e me levou para o hospital. Quando cheguei lá já fui direito para a cirurgia, só que eu precisei amputar, foi na minha segunda cirurgia. Eles fizeram a primeira cirurgia, na emergência, então, tiraram aquela parte que ficou esmagada e, na verdade, (pausa) eu passei por uma segunda cirurgia, que eu precisei amputar, por isso que eu tenho amputação de um terço do braço direito.

Estes relatos evidenciam que Luiza começa a trabalhar por conta das expectativas de mobilidade pela via do trabalho. Fica evidente a necessidade de se considerar a interseccionalidade, pois é a relação entre os diversos marcadores sociais da diferença, que entrecruzando-se, levam a situação vivenciada por ela. Em outro momento, Luiza relata a importância do ingresso como professora na Rede

[...] foi muito importante esse passo que eu dei na minha vida, foi uma conquista imensa poder exercer a minha profissão e ser uma pessoa concursada, fruto do meu estudo, da minha luta, da minha perseverança e, na verdade, tudo isso com muita dificuldade. Então eu fui correndo atrás das oportunidades porque as oportunidades não são para todos, não são. Nós temos uma dificuldade imensa, principalmente a gente que é filho de trabalhador, pobre, que mora na comunidade, sem acesso a muita coisa. Depois eu saí, mas quando eu morei lá, eu vi o quanto as famílias são desprovidas de muita coisa que elas poderiam ter acesso (pausa), o quanto as pessoas tinham dificuldade de muita coisa, transporte coletivo trava, às vezes, até mesmo uma oportunidade de conseguir um trabalho porque não tinha dinheiro da passagem para poder ir ficar procurando trabalho, dificuldade de ser aceita no emprego. Então, eu também pude conhecer todo esse lado das dificuldades que as pessoas têm. [...] as oportunidades não são para todos, a oportunidade é para uma parcela da população e, os filhos dos trabalhadores, que conseguem ter acesso, assim como eu consegui ter acesso à escola, a cursar a universidade, ninguém da minha família conseguiu, meus pais não conseguiram, meus irmãos também não.

Novamente vem à tona no relato o reconhecimento da interseccionalidade, a qual pode ser usada como ferramenta analítica para compreender as desigualdades sociais, uma vez que a desigualdade se produz de modos distintos para mulheres, pessoas com deficiência, negros, pessoas trans, indígenas e migrantes (COLLINS; BILGE, 2021). Entretanto, imersa em uma sociedade que busca por um padrão de normalidade, Luiza reproduz no discurso a ideia da aceitação e da lesão como

limitação e não como característica da pessoa, como no trecho abaixo transcrito sobre a entrada na primeira unidade escolar.

Mesmo sendo uma deficiência que era mais fácil de lidar, a perda do braço era muito mais fácil porque o corpo ali agia, fazia tudo, a mente estava, a parte intelectual estava intacta, não estava comprometida. Então assim, era uma deficiência que tinha uma limitação, mas tinha mais condições de ser trabalhada, não precisava de tantas mudanças, de recursos, de adaptações.

Quando eu entrei, eu tinha um pouco de me mostrar, o meu maior obstáculo era atitudinal, medo de como as pessoas iriam me receber. Então, eu sempre fui muito gentil.

O mesmo capitalismo que exige a capacidade produtiva produz mecanismos sociais que supervalorizam a autonomia e independência²⁸ e geram o receio da discriminação e estigmatização (GOFFMAN, 1988). Este receio faz com que a pessoa com deficiência busque mecanismos para viver no cotidiano, como relata Luiza.

No começo, as pessoas também me abraçaram porque eu sempre fui uma pessoa autossuficiente e pedia pouca ajuda. Mas eu percebia algumas dificuldades no trabalho, algumas limitações, que eu tinha que colocar (pausa) eu precisava usar os dois braços em algumas situações para o meu trabalho, só que eu sempre tentava criar um recurso para não precisar da ajuda das pessoas. Por exemplo, a gente tinha que tirar os lençóis dos colchões e guardar os colchões, os colchões ficavam empilhados no alto, e isso era um problema para mim porque precisava dos dois braços para você poder guardar os colchões. Então tinha algumas situações pontuais que eram muito complicadas para mim, que era mais difícil, então eu às vezes tinha que pedir ajuda. Por exemplo, na hora de servir as crianças, até hoje, pegar a bandeja e levar para a mesa para poder servir a criança, se for uma bandeja pesada eu não consigo, eu preciso de alguém que me ajude a fazer isso. Eu sempre procurava recursos para eu poder me adaptar e não precisar do apoio das pessoas, por exemplo, eu tentava sentar numa mesa mais próxima para eu conseguir levar os copos, nem que eu desse uma ou duas viagens.

O estudo aparece como possibilidade de mudança de vida. Em uma perspectiva interseccional (CRENSHAW, 2002), a trajetória imaginada fica complicada pelo acidente, uma vez que, se a escola já apresenta desafios às crianças

²⁸ Autonomia entendida como poder de escolher, tomar decisões, planejar objetivos e gerenciar-se. Independência como habilidade de realizar atividades cotidianas sem auxílio.

das camadas populares, a deficiência vem se somar a trama de barreiras e desigualdades vivenciadas. Somado a isso temos a exigência social da superproteção da família, reconhecendo a pessoa com deficiência como não autônoma, que logo precisa de cuidado (DI MARCO, 2020). Para Luiza, enfrentar tais aspectos foi possível pela retomada gradativa da autonomia de se deslocar sozinha e do início da vivência como pessoa com deficiência circulando pela cidade.

Minha mãe começou a me levar de transporte coletivo, então eu comecei a ir de ônibus, de trem, e foi quando eu comecei a ouvir os comentários das pessoas “nossa, tão novinha, tão bonita e não tem o braço. Nossa, coitada, como será que ela vai fazer as coisas agora? Ah, coitada, nossa, para você se adaptar vai ser difícil”. Eu ouvia frases assim, que me machucavam muito, que mexiam muito. Mas eu passei em casa a refletir sobre a minha situação e eu não queria ficar numa situação de coitada, eu queria lutar, vencer, mudar a minha condição. Eu falei “eu tenho que ter força de vontade e muita fé”, naquela época eu falava assim “eu preciso ter muita força de vontade e fé em Deus para eu conseguir as coisas”.

O trecho de Luiza ao falar sobre sua mudança de perspectiva retoma o que Erving Goffman (1988) define como desacreditado: ao verem a lesão de Luiza, as pessoas a consideraram incapaz, impondo imagens de controle (BUENO, 2020) que ela começa a tentar romper, como a de *coitadinha*, sendo alvo de dó ao circular pela cidade. Outro ponto que chama a atenção é a necessidade de recorrer à fé para enfrentar as dificuldades postas pela sociedade, interpretadas, naquele momento, como impedimentos dela e não do ambiente.

Depois do acidente, Luiza afirma que passou por uma mudança de rotina que virou sua vida de ponta cabeça, levando-a a recomeçar, pois era destra e passou a ser canhota,

Houve uma mudança de (pausa)... adaptação física também, não só no cérebro, mas uma mudança física que eu tive que fazer vários tratamentos, eu fiz tratamento de (pausa) terapia, eu passei com psicóloga, eu fiz terapia ocupacional, eu fiz fisioterapia. Então, eu fiz uma série de tratamentos para poder me readaptar à nova situação, me readaptar à nova função.

Também passando por uma nova relação com seu corpo, Luiza destacou que teve muito apoio da família, amigos e de um ex-namorado, sendo a rede de apoio familiar fundamental para a sustentar e dar segurança nos primeiros meses.

Principalmente o meu pai que cuidou muito de mim, o meu pai me deu muito apoio, o meu pai sempre esteve presente na minha vida, e minha mãe também, mas o meu pai, era aquele paizão, aquele pai que estava sempre comigo. [...] ele foi superimportante na minha recuperação, ele cuidava de mim em casa, e eu lembro que foi uma época que minha mãe voltou a trabalhar também e meu pai ficou desempregado. Meu pai ficava em casa e ajudava a cuidar de mim.

Isso foi importante para a minha aceitação, embora, no começo, foi muito difícil porque quando eu iniciei os tratamentos, a minha família era humilde, no começo eu ia de carro, no começo o meu ex-patrão levava, depois ele parou de levar.

[...] sempre tive muito medo da rejeição. Tanto que no começo eu sempre usava blusa com manga, colocava a manga no bolso, até faço isso hoje, mas antes era para esconder um pouco. Hoje não, é porque eu estou de manga e não vou ficar cortando as blusas. Como eu doo sempre as minhas roupas, se eu cortar a manga da blusa eu vou perder a roupa. Então eu não corto, mas hoje eu ando de manguinha regata, vou em qualquer lugar, entendeu? Mostro o meu braço tranquilamente.

Luiza fala aqui do medo da rejeição e da necessidade de aceitação em uma sociedade que estigmatiza e exclui as pessoas por suas diferenças. Assim, ao “esconder”, Luiza opera como desacreditável, no sentido de Erving Goffman (1988), pois sua lesão deixa de ser visível, o que lhe dá a chance de escapar do estigma de ser uma pessoa com deficiência, mas em qualquer interação há o risco de que sua condição venha à tona. Conforme os anos passam, ela reconstrói sua subjetividade e identidade, conhecendo seus direitos e outras pessoas com deficiência, e a relação com seu corpo muda. Victor Di Marco (p. 18, 2020) aponta que “o corpo nada mais é do que uma invenção, um projeto de memória que solidifica na pele”.

Adicionalmente, David Le Breton (p.7, 2012) sugere que o corpo é moldado pelo contexto social e cultural em que a pessoa está inserida e “as ações que tecem a trama da vida cotidiana, das mais fúteis ou das menos concretas até aquelas que ocorrem na cena pública, envolvem a mediação da corporeidade”. Deste modo, foi necessário Luiza estabelecer nova relação com seu corpo, tecendo novas relações e criando memórias diferentes das de sua infância.

A sujeição do corpo considerado deficiente e a introjeção do padrão branco “normal” como único caminho também acontece de modo próximo ao identificado por Neusa Santos Souza (2021), em sua reflexão sobre a identificação racial de pessoas

negras. Nesse processo o apagamento e exclusão se dá de forma naturalizada revestido do termo inclusão, “maquiando” as desigualdades e reforçando estereótipos.

Após um ano fazendo a reabilitação, Luiza voltou ao primeiro ano do magistério, fase da qual falou com sorriso no rosto ao lembrar das memórias de atividades, brincadeiras e gincanas.

E eu acho que tinha uma série de fatores que (pausa) que foram importantes para a minha inclusão, principalmente a autoestima, a questão de ser uma pessoa branca, eu acho que isso tem um peso muito grande na inclusão das pessoas, eu me sentia (frase não concluída). Só que tinha uma questão social, que eu lembro que nessa época eu estava morando numa região periférica em Mauá, e eu tinha muita vergonha de falar que eu morava lá (sorriso), com medo de ser excluída. Olha que coisa! Porque a gente até sabe que “há, eu sou incluída, mas têm algumas questões que podem me excluir” (sorriso) e eu tinha esse medo, embora com aquele grupo que estava comigo, com aqueles amigos, não haveria aquele tipo de exclusão, eram pessoas que não manifestava nenhum tipo de preconceito naquela época, eu me sentia abraçada. Mas eu tinha essa questão. Depois, com o tempo, eu falei onde morava para algumas pessoas, mas eu percebia que eu tinha um pouco de medo, principalmente, porque mesmo sendo de família humilde a gente tinha condições de ter uma vida (frase não concluída – pausa), a gente não era muito pobre, a gente era pobre, então, a gente tinha condições de se alimentar, tinha condições de moradia. Só que quando o meu pai começou a ficar desempregado, que essa situação começou a ficar ruim na nossa vida, a gente começou a passar por dificuldades financeiras, e até de moradia. Então foi onde a gente foi morar nessa (frase não concluída), porque, até então, a gente já tinha perdido aquela casa que o meu pai tinha comprado e aí a situação financeira pesou muito e aí a gente foi morar num bairro da periferia, em Mauá. Isso mexeu muito comigo, porque mexe com a condição financeira. E eu comecei a falar assim, na verdade, com medo da exclusão, não querer me expor, no sentido de “ah, mora em tal lugar, é pobre e ainda tem deficiência, vai ser excluída”. Eu não tinha essa consciência que eu tenho hoje do processo de exclusão da pessoa pobre, da pessoa periférica, que mora nas comunidades, eu não tinha essa dimensão, mas eu sabia que existia um preconceito em relação a isso.

Este excerto evidencia mais uma vez a importância do conceito da interseccionalidade (CRENSHAW, 2002), que aqui aparece pensado na prática e cujo funcionamento é reconhecido por Luiza, que sabia de suas características que podiam

excluí-la. Ao mesmo tempo em que identifica ter sofrido menos por ser branca, reconhece suas condições de vida, confessando sentir medo da exclusão. Em seu modo de ver, ter uma lesão era algo que naquele momento ela conseguia lidar, por ser branca; mas com a condição financeira precária não e, por se sentir acolhida pelo grupo, não queria ser excluída, pois sabia que o marcador social da diferença existia, só não conhecia sua dimensão.

Enquanto falávamos sobre este período logo após o acidente, Luiza fez várias pausas e, em um determinado momento, ao tentar recuperar a memória da formatura do ensino fundamental

espera aí (pausa) mexe um pouco quando eu falo, não muito, mas... Antigamente não mexia comigo, Talita, agora mexe. Não sei se é porque a gente vai ficando mais velha, vai sentindo muito mais as dificuldades, o quanto talvez a gente tentou ser forte o tempo todo e chega uma hora que a gente fala “nossa eu não sou tão forte assim” (sorriso – pausa). Eu acho que é isso. Então, antes, eu falava tranquilamente, hoje em dia já tem umas (frase não concluída), eu estou tentando lembrar porque eu esqueço algumas coisas.

As pausas e o silêncio são de grande importância, Veena Das (2020) afirma que a linguagem desvela sentimentos, para além das palavras. Interpreto o silêncio como a necessidade de processar os sentimentos que afloram ao relembrar estas memórias. A percepção de todos os processos e preconceitos vividos encontra-se com a sensação de que as reações seriam diferentes se, à época, tivesse os conhecimentos da atualidade. Além disso, o capacitismo faz com que a pessoa acredite que precisa ser forte o tempo todo, pois o contrário pode indicar falta de capacidade, estando embutido na produção social (DIAS, 2013). O que também pode ser associado a imagem de *heroína*, aquela que tem que enfrentar e superar as barreiras com a sua força, sem fraquejar, sendo exemplo para todos (BUENO, 2020).

Este reconhecimento também traz a necessidade de marcar a passagem desta dor causada pelo outro, que a colocou em um local em que apenas esta pessoa pode se colocar e anunciar, denunciando que viveu na esperança de que os próximos não precisem passar por elas (EVARISTO, 2007).

Nem eu tinha essa noção da importância de estar no lugar de pessoa com deficiência, sentir o que uma pessoa com deficiência sente e só depois que eu compreendi que a importância da pessoa com deficiência está na luta e na defesa

das políticas públicas, na defesa dos nossos alunos, das famílias, das mães. Hoje eu tenho muita clareza da importância de estar e de ser uma pessoa com deficiência. Eu escutei numa formação de uma professora, eu não lembro o nome da pesquisadora, que nós, pessoas com deficiência, estamos num lugar de dor, só nós sabemos o que nós sentimos.

É a partir deste lugar que a escrita permite pensar sobre a trajetória de formação, da oportunidade de prestar uma faculdade criada para filhos de trabalhadores, na época com mensalidades que eram acessíveis. Mas com o avanço dos semestres ficou mais cara, o que a levou a pedir financiamento para conseguir quitar o curso de Pedagogia após formada.

Foi quando eu me encontrei (sorriso), [...] eu comecei a ver “não, realmente é esse curso que eu quero”, eu fui muito bem acolhida pelos professores também, pelos alunos. Eu acho que isso tem vários fatores, que a minha deficiência tem uma limitação, que é o braço direito, mas ela me dá condições para eu realizar várias atividades. Então, não precisou de um recurso, nem no magistério e nem na faculdade para eu poder estudar. O recurso que, no máximo eu precisava, é de uma cadeira com a mesa canhota para eu poder estudar.

Na minha formação, sem um braço, eu não tinha o mesmo rendimento que as outras pessoas que têm dois braços. No magistério, eu sempre tinha apoio. Quando eu tinha alguma dificuldade, por exemplo, de fazer alguma atividade física que precisasse dos dois braços, alguém ia e me ajudava ou eu não participava, eu optava por não participar.

Neste trecho Luiza reconhece que o recurso material que necessitava era uma cadeira diferente e não recordou de nenhuma barreira durante a formação, pois o tempo para realização das atividades era considerado e havia apoio quando necessitava. Apesar de não reconhecer como barreira, destaco que ela podia optar por não participar das atividades, tinha esse direito como todos os outros estudantes. Entretanto, isso era naturalizado, justificado pela deficiência. Não haver planejamento de outras possibilidades de participar da atividade é uma barreira de acesso ao currículo. Nesta relação, nem a escola oferece as opções (ou se percebe no dever de fazê-lo para todos os estudantes), nem ela entende como injusto não conseguir participar das atividades.

Em contrapartida, Luiza identificou as barreiras enfrentadas por outra pessoa, com uma lesão diferente da sua.

Uma amiga minha que sofreu perda de visão, posterior, que fazia o curso de Pedagogia também, ela teve muito mais dificuldade de acessibilidade dentro da universidade, porque ela teve perda da visão, começou a perder gradativamente, ela precisava de textos ampliados e isso era muito difícil para ela conseguir, porque a universidade não estava preparada para abraçar as pessoas, dependendo da deficiência.

Aqui é possível observar que o acesso precisa ser planejado a partir das necessidades de cada estudante. O que era acessível para Luiza não era para sua amiga, pois suas lesões eram diferentes e exigiam recursos diferentes. Em geral, o planejamento é pensado para corpos padrão, ou seja, bípedes, que enxergam, escutam, falam a mesma língua, interagem e têm recursos cognitivos pré-estabelecidos. (DI MARCO, 2020). Entretanto, este padrão não existe e ao se deparar com os sujeitos, reais e diferentes, depara-se com a ineficiência da estrutura educacional que se diz inclusiva.

Após o término do magistério pretendia continuar os estudos: suas intenções eram Direito ou Educação Física. Entretanto, eram cursos que estavam fora de sua realidade financeira “e não era para um público pobre frequentar, ainda mais mulher, naquela época, 27 anos atrás”, apontando para a necessidade de se levar em consideração a interseccionalidade ao analisar as oportunidades de acesso e permanência nos cursos, bem como a questão geracional, levando em conta as características deste tempo para a análise das informações trazidas pela entrevistada (COLLINS; BILGE, 2021).

Luiza trabalhou como estagiária em outra prefeitura com turmas de cinco a seis anos e no estado como professora de ensino fundamental. Logo que se formou, em 2004, prestou concurso para professora de desenvolvimento infantil, cargo transformado em professor de educação infantil, e entrou pela reserva de vagas para pessoas com deficiência. Contou que

Por ser uma pessoa com deficiência, eu tive que passar por um processo de avaliação, de compatibilização da deficiência. Eu tive que apresentar o meu laudo, comprovar a minha deficiência e, logo depois, eu passei por um processo de avaliação da prática, para saber se eu tinha condições de assumir a turma de Educação Infantil. Nessa avaliação, eles pediram para que eu trocasse uma criança e, logo depois, fizesse uma atividade para as crianças, uma atividade da Educação Infantil. Eu fui avaliada por quatro pessoas, [...] e quando chegava na sala, mais a professora que estava na sala, mas a professora não estava me

avaliando. Então foi, assim, um pouco difícil, mas eu consegui. Difícil no sentido de estar ali sendo avaliada porque essa coisa de a gente estar em processo avaliativo é muito complexa, de a gente querer provar que sabe fazer as coisas e ser avaliado por um outro olhar, que não é o seu. Como será que eu serei avaliada a partir do olhar da pessoa, a partir da compreensão dela, do entendimento, da concepção dela? Isso causa uma insegurança, um medo, uma insegurança. Mas deu tudo certo. Demorou um pouco para sair o resultado, mas, quando saiu, saiu apto.

Sobre esta situação relata sua percepção de que qualquer pessoa poderia não saber trocar uma fralda; ela mesma sabia apenas por ter cuidado de sua irmã.

Então, eu poderia, naquele momento, não saber trocar, mas tenho habilidade de fazer outras coisas com a mão e com o restante do braço, o coto que ficou, ele me auxilia muito para poder realizar as tarefas cotidianas, inclusive na escola, na minha prática com as crianças, na hora que eu vou trocar uma criança, na hora que eu vou propor alguma atividade. [...] Numa avaliação a gente tem uma dificuldade imensa que mexe com o nosso emocional, a gente pode render menos quando a gente sabe que está sendo avaliado ali.

Continuou dizendo que concorda que algumas avaliações precisam ser feitas, mas de modo processual, sendo importantes para mudança das políticas públicas e melhoria das práticas da pessoa. Para Luiza, não poderia ser uma fase eliminatória, que avalia se a pessoa com deficiência tem condições de fazer as atribuições do cargo. Como estava posta, “foi um pouco pesado esse tipo de avaliação porque tem avaliação que não prova nada”. A percepção de Luiza sobre o processo de compatibilização tem relação com a falta de preparo institucional em nossa sociedade, expressa, neste caso, pela naturalização dos editais em concursos que preveem a compatibilização apenas para os candidatos com deficiência (DI MARCO, 2020).

Além disso, durante a entrevista, ela aponta em diferentes momentos a relação entre o magistério e o cuidado. Refere-se, por exemplo, à sua prática em trocar fralda com o cuidado com a irmã que era mais nova, o que lhe garantiu a aprovação na compatibilização.

Por isso que, a avaliação, dependendo de como ela vem, é complexa, precisa ser rediscutida (sorriso). Aí a questão de trocar criança eu poderia não saber, e eu sabia trocar criança porque eu tinha cuidado da minha irmã.

Ao relatar sua experiência como estudante no magistério não se referiu a nenhum colega do sexo masculino e os professores homens eram os das disciplinas relacionadas como específicas, neste caso, educação física. O mesmo acontece ao relatar situações como docente referia-se às mulheres, professores, diretora, dando ênfase na relação de cuidado e afetividade. Tendência apontada por Eliane Ribeiro Andrade, Maria Fernanda Rezende Nunes, Miguel Farah Neto e Miriam Abramovay (2004) e que reforça a defesa da professora Marília Pinto de Carvalho (1999), do deslocamento de significados resultando nas representações de professora, ligados à história de gênero e sua construção social, associada ao cuidar, bem como do predomínio da emoção e afetividade no trabalho pedagógico.

No segundo ano na rede, em 2005, Luiza foi trabalhar em um berçário, dividindo a sala com duas professoras

e uma delas (pausa) não me aceitou, infelizmente eu comecei a ser discriminada por ela. Eu sofri um (pausa) preconceito, eu não sei se eu posso (pausa) preconceito não, eu sofri discriminação [...] ela falou que o serviço não estava tendo andamento por minha causa, que a gente não estava dando conta e como ela já conhecia a outra professora ela influenciou no comportamento da outra professora. A outra professora também começou a me discriminar, a excluir, a manter o mesmo discurso que o dela. Começou a ficar uma situação muito pesada e por isso eu falo que foi uma situação de discriminação porque ela começou a contar quantas fraldas ela trocava e quantas eu trocava num determinado tempo, e eu dizia para ela que eu trocava a criança sozinha, só que o meu tempo era diferente do dela, porque eu tinha um braço só, e ela dois, então para ela era muito mais fácil. Então ela começou a falar “eu troco duas crianças e você troca uma” e aquilo ficou muito pesado para mim e eu comecei a me sentir muito mal, porque eu cumpria o meu trabalho, eu fazia toda a minha tarefa na escola, eu cumpria a minha obrigação enquanto professora, no trabalho com as crianças, do cuidar e educar, só que num ritmo diferente do delas. E aquilo começou a me magoar muito, começou a mexer muito comigo, com a minha autoestima e eu comecei a sofrer porque eu comecei a sofrer perseguição e aquilo doeu muito. Chegou uma hora que eu falei assim “eu não posso me calar, eu estou fazendo tudo o que eu posso” e levei o caso para a direção. A diretora, talvez por falta de experiência, eu quero acreditar nisso, por falta de experiência de não saber lidar com a questão das pessoas com deficiência, isso há 15 anos atrás, não ter experiência para lidar com deficiência, ainda mais o professor com deficiência, então, ela não soube como agir. O que ela fez? Ela me trocou de sala. Ao invés de ter chamado a professora, ela chegou a chamar, conversar, mas foi uma

conversa muito (pausa) só um diálogo mesmo relacionado à situação que tinha ocorrido, mas caberia uma formação nesse sentido, uma busca de informação, de apoio da Diretoria Regional de Educação, nesse sentido. E a diretora, como era nova no cargo, e designada, e não tinha experiência com processo de inclusão, nem das crianças com deficiência, nem dos profissionais, o que ela fez? Me trocou de sala, como se eu fosse o problema. Ela me colocou em outra sala e, na época, eu questionei ela, falei assim “você vai colocar, qual o motivo que você está me trocando de sala?” e ela falou “eu vou colocar aqui, eu não posso colocar que é briga entre vocês” e eu falei assim “não, mas não é briga entre nós, a professora me discriminou, ela me acusou de (pausa), ela contou crianças, ela me discriminou, ela me julgou como incapaz por ter deficiência” e ela me respondeu “mas eu não posso colocar isso” e eu falei “mas o que você vai colocar, sendo que eu dou conta do trabalho, sendo que sou responsável, sendo que eu exerço a minha função”, ela me disse “eu sei disso, eu sei das tuas capacidades, das suas condições, ah, mas eu vou deixar assim, nem vou justificar, nem vou justificar, eu vou te trocar de sala”. Na época, eu tinha acabado de entrar na prefeitura, não tinha experiência, então eu aceitei o que a diretora fez [...]. Depois eu resolvi não seguir adiante, não solicitar um processo administrativo por esse preconceito, mas eu sempre falava para a diretora, para o coordenador, que a gente tinha que trabalhar a formação dos professores, para que os professores fossem mais inclusivos.

Esta situação exemplifica uma das várias consequências perversas do sistema de produção e reprodução capitalista para as pessoas com deficiência. A sociedade tem dificuldade de aceitar corpos que têm tempos diferentes. Quanto mais e mais rápido se produz, melhor; caso não seja assim a culpa é do sujeito que tem a sua capacidade questionada. Assim, produz-se a desigualdade, e o capacitismo vivenciado aponta para a falta de preparo institucional (DI MARCO, 2020). A violência institucional sofrida, como defende Sara Ahmed (2021), acaba por ser perversa, pois Luiza não sabia quais caminhos poderia seguir para denunciar e quem deveria apoiá-la invisibilizou a situação vivida.

Luiza apontou não conhecer muitos professores com deficiência na Rede e disse acreditar que isso

deve-se ao fato de as pessoas com deficiência terem menos oportunidades de estudo, de ingresso profissional, até mesmo de autoestima, de saber que a pessoa é capaz, até mesmo por desconhecimento que existe um concurso e que a pessoa com deficiência pode tentar esse concurso, que existe cota para as

peessoas com deficiência. Mas eu acho que a maior dificuldade mesmo é a oportunidade, a oportunidade para as pessoas com deficiência é diferente, tem menos oportunidades. Para a gente acessar cargos de concurso, dependendo do cargo, a gente precisa ter o nível superior e é muito complicado as pessoas como nós, pobres, oriundas de famílias humildes. Não consegue fazer a universidade, não consegue custear a sua universidade. Embora nós tivemos um avanço do ingresso de pessoas trabalhadoras em universidades públicas, mas ainda muito pouco, não atingiu um número considerável de pessoas com deficiência.

4.3 Vera

Vera é uma mulher cis com cerca de trinta e cinco anos, amarela, que se apresenta como mãe de gatos e plantas. Mora na região da Penha com o marido, onde também trabalha em uma escola municipal de ensino fundamental como professora de ciências. Vera adquiriu uma lesão na coluna por volta de 2010, acarretando impedimentos na locomoção, sendo caracterizada como uma deficiência física. Nossa conversa durou uma hora e doze minutos, em uma quarta-feira à noite.

Conheci Vera durante a graduação: ela era minha veterana e, apesar de não termos convivido, nos cumprimentávamos nos corredores e tínhamos amigos em comum. A escolha do nome, realizada pela entrevistada, foi uma homenagem à docente do Departamento de Botânica e Fisiologia Vegetal, uma das fundadoras do curso de Ciências Biológicas. Durante a conversa, relembramos alguns professores, colegas e situações vivenciadas.

Vera é filha de migrantes. Do lado paterno, imigrantes japoneses que se estabeleceram no interior de São Paulo e depois vieram para a Zona Sul; já sua mãe, pernambucana, veio para São Paulo em busca de melhores oportunidades. Toda a trajetória escolar de Vera se realizou no ensino público, em diversas unidades, sobressaindo-se em sua lembrança uma em que realizava diversos eventos. Segundo Vera, tal ambiente

é onde você se descobre, você é mais autônomo, você tem direito a fazer projetos, você faz danças. Então isso foi muito marcante na época da escola. Tinha muito campeonato, tinha uma interação muito diferente que, depois, em outras escolas, eu não vi mais. Então, isso era muito marcante, todo ano tinha

um tema na escola e ali você se soltava (sorriso) com a sua turma.

As marcas da potência da educação aparecem no relato de Vera. Ela iniciou três cursos de graduação: projetos mecânicos, veterinária e ciências biológicas, tendo concluído o último. Em relação à primeira faculdade, ela comenta “eu não me encontrei lá, até porque, na época em que eu entrei, a faculdade era muito machista, eu entrei num curso que era de Projetos Mecânicos. Tinham 80 vagas e só tinham três meninas na sala. Então, era majoritariamente masculino o público lá”. Apesar disso, foi um local em que desenvolveu muitas amizades: “foi uma coisa que eu entrei mais pela amizade, ficou mais forte, não pelo conhecimento”. Após a desistência, Vera optou por cursar veterinária. Durante a graduação em veterinária, trabalhou no Zoológico e, com esta experiência, decidiu migrar para as Ciências Biológicas em uma universidade privada, na qual descobriu a docência, que não estava em seus planos. Após fazer um semestre das disciplinas da licenciatura e não ter gostado, ela teve uma conversa marcante com um dos professores:

Eu disse “professor, eu acho que eu vou largar a licenciatura, eu não gosto, estou te avisando porque eu vou cancelar”. E aí ele falou “não faz isso, vai lá pegar umas aulas no estado e depois a gente conversa”, e eu fui, e depois nunca mais saí (riso), eu nunca mais saí. Eu acho que isso foi muito forte, talvez ele tenha percebido que eu tinha jeito para estar dentro da licenciatura, e eu não tinha percebido isso, eu resisti muito a isso. [...] não me arrependo de ter feito essa opção, que é onde eu me vejo cada dia mais dentro da área da educação. Acho que dentro da educação eu tive muito amadurecimento durante esses anos, tudo o que aconteceu comigo, também, acho que me ajudou muito com a sala de aula e, hoje, eu olhando para tudo isso, eu digo “não eu fiz uma escolha errada, eu fiz uma escolha certa” (leve riso).

Em 2006 Vera iniciou a prática de Caratê; em meados de 2010 sofreu um golpe na coluna em uma prática de sombra²⁹, depois do qual desmaiou. Vera foi levada ao

²⁹ Tipo de treino dentro da aula de karatê no qual o atleta luta contra o oponente sem ter o objetivo de machucá-lo, mas de ser rápido e preciso, sendo o outro responsável por efetuar defesa a altura (ACADEMIA ASATO, 2021).

pronto socorro e, inicialmente, nada foi identificado. Entretanto, dores começaram a impedi-la de ir aos lugares, o que a fez parar de treinar.

Então teve um dia que eu acordei e eu não estava andando, eu acordei imobilizada na cama, eu aí fui para o pronto socorro, eles fizeram ressonância, e daí deu que eu estava com uma hérnia, uma hérnia muito grande. Aí eles entraram com anti-inflamatório, fiz fisioterapia e (pausa) voltou o movimento, mas eu fiquei ainda com muita dor e com sequelas na perna. Aí eu fiz a primeira cirurgia. Quando começou, eu vi que o médico tinha me avisado, quando começar a sentir dormência na região da parte da genitália, na região das nádegas e pernas, já está na hora de operar. Eu decidi e operei, dessa primeira vez. O médico falou que poderia acontecer de a minha hérnia voltar, e aí, depois de quatro anos – eu voltei a treinar depois dessa cirurgia, eu continuei fazendo as atividades que eu fazia – mas depois de quatro anos essa hérnia voltou. Só que ela não voltou extrusa, como eles falam, que é quando ela faz uma bolinha, ela escorreu pelo nervo. E por ter escorrido pelo nervo, eu perdi de novo a movimentação da perna. Só que aí, antes eu tinha movimento, a minha perna arrastava. Aí tive que fazer uma outra cirurgia, aí o médico teve que limpar e tirou o meu disco, porque o meu disco já não dava mais, e coloquei pino. Até então, pelo diagnóstico do médico, eu sairia normal da cirurgia, não teria nenhum problema. Só que eu comecei a sentir que, depois da cirurgia não estava bom, eu estava caindo. Do nada eu caía, a minha perna perdia movimentação, a força e eu fiquei, do joelho para baixo, sem sentir a perna. Aí eu passei por muitos médicos, fui desenganada, como é dito na medicina quando eles não sabem resolver. E foi isso que aconteceu. Eu faço tratamento até hoje com o médico, faço acompanhamento para ver como é que está, se não estou perdendo movimento da perna direita porque as minhas sequelas são das duas pernas, só que a pior (ênfase) é do lado esquerdo, então eu não sinto mais ela. Só que de vez em quando eu sinto um pouco a direita.

O trecho traz dois pontos que merecem atenção, os quais pretendo discutir e abordar. Em primeiro lugar, destaca-se quanto pessoas com deficiência vão se apropriando de conceitos, termos e nomenclaturas médicas e os incorporando ao discurso cotidiano, algo que não é exclusivo da experiência de Vera.

Durante as entrevistas foram vários os trechos em que a noção de corpo perpassava a fala. David Le Breton (2012) defende que a existência é corporal, uma vez que o corpo é o vetor semântico, moldado pelo contexto cultural e social, pelo qual a relação com o mundo é construída. Assim, ao longo da vida a ordem social se infiltra

em nossas ações, conforme as modificações culturais e sociais e esse processo nunca está acabado.

Em certa medida, o narrado por Vera a respeito do antes e depois de sua deficiência se aproxima da perspectiva de Le Breton (2012):

Eu vejo, pelo que aconteceu comigo, é uma experiência que eu fiquei em dois momentos na vida, eu me vi com um corpo e hoje eu tenho outro corpo, e eu vi um jeito que me tratavam e outro jeito.

A gente não tem só um corpo, não é? E todo mundo tem alguma coisa no seu corpo que tem alguma deficiência, e a gente só trabalha um tipo de corpo, que é o corpo atleta, que está ali, até a educação física faz isso. E deveria ter essas adequações, a gente compreender, até as crianças aprender, a entender seu corpo e conhecer o seu corpo. Fazendo isso vai ser a coisa mais importante para a gente quando a gente está no desenvolvimento.

Aqui duas coisas chamam a atenção: o corpo e o modo como Vera estabelece uma relação com ele, com a possibilidade de articular com as técnicas do corpo de Marcel Mauss (2017). Segundo o antropólogo francês, as pessoas são ensinadas sobre os atos corporais de modo transmissivo, baseados em tradições impostas. Os corpos dissidentes, deste modo, constituem um dilema, pois muitas destas técnicas não são possíveis de serem reproduzidas/realizadas. O corpo do atleta, citado por Vera, seria o considerado normal e os que diferem disso dependem de técnicas outras de representação.

Ao mesmo tempo, as relações que a entrevistada organiza aproximam-se do debate que Pedro Lopes (2020) faz no texto introdutório de sua tese, propondo que todas as pessoas (princípio da universalidade), em algum momento da vida (princípio da imprevisibilidade) podem passar por situações de impedimento e/ou lesão que podem ser transitórias ou permanentes, o que coloca a deficiência em regime de diferença distinto de raça e gênero. Assim, os três entrevistados deste trabalho são pessoas com lesões permanentes adquiridas em diferentes momentos da vida, articuladas com as relações sociais vividas. Suas narrativas corroboram o que Lopes (2020) defende: que a identidade é cambiante e construída, sendo considerada o começo das considerações e não o seu fim.

Na medida em que Vera começa a se relacionar com o corpo após a lesão tem contato com a existência enquanto pessoa com deficiência - os olhares, o tratamento, as expectativas, as pressões, a discriminação, o preconceito e a segregação, ao ir sendo “empurrada” para a readaptação. Vera disse ao longo da entrevista “ser teimosa” e é assim que encontra uma forma de resistência/luta e busca a inserção em uma comunidade de destino (seus “iguais”), constituindo redes de apoio e troca de experiências para sobreviver, sem esquecer que as vivências e intersecções são únicas, mas existem aproximações que permitem partilhar o novo conhecimento produzido pelo novo corpo no mundo.

[...] fui procurando ver sempre coisas que eu me identificasse, procurar ler coisas na internet, eu fui vendo pessoas que tinham deficiência, o que eles faziam, aquilo foi me fortalecendo um pouco, para entender o que o outro estava passando e eu falava “será que comigo também eu não poderia tentar?”, eu fui pegando essa rede de apoio porque o caminho foi complicado.

O processo de construção da identidade da pessoa que passa por uma situação em que se reconhece como diferente e em desvantagem por barreiras que a impedem de acessar direitos é único e as relações que se estabelecem com os ditos “normais” muitas vezes são de violência de diversos tipos. A condição de tornar-se uma pessoa com deficiência (entendida aqui como impedimento(s) de médio e longo prazo) pode ser mais ou menos complexa. Aqui, há um paralelo com a ideia desenvolvida por Neusa Santos Souza (2021), de tornar-se e a subjetividade deste processo. Além disso, os três entrevistados não nasceram com uma condição de deficiência manifestada desde a primeira infância, mas a adquiriram em diferentes momentos da vida e reconstruir a relação com o corpo e sua subjetivação perpassa caminhos diversos.

Vera relata o processo de agravamento da doença e a insistência dos médicos em uma solução cirúrgica para que ela “voltasse” à condição anterior, dificultando seu processo de adaptações à nova condição:

Passei por muitos tratamentos e os médicos falavam para mim “você tem que tirar, você tem que voltar a andar como você andava”. Só que o que aconteceu? Eu comecei a cair na rua, comecei a me machucar e, quando eu perco a força, querendo ou não, [a bengala] me ajuda, é onde eu posso me apoiar. Foi onde eu mesma decidi, por conta própria, que eu não ia

abandonar o apoio porque ele me auxilia na hora dessas quedas, e essas quedas estavam ficando cada vez piores. Era cair e eu ficava com o braço engessado, caía e machucava o joelho, caía e eu ficava afastada um tempo por conta dessas quedas. Aí foi quando eu tomei essa decisão que eu tinha que, realmente, usar o apoio e o médico não falou nada, ele falou “se você se sente segura, você faz o que se sente segura”.

Lutar contra um diagnóstico/prognóstico imposto por médicos exige a coragem de enfrentar o desengano e as limitações discursivas dadas, além de um conhecimento do próprio corpo. É comum pessoas com deficiência e seus familiares receberem diagnósticos e prognósticos pessimistas e tenebrosos no momento de descoberta de um impedimento de longo prazo. Nos relatos dos entrevistados, a maioria ouviu “não irá chegar/passar da adolescência”, “não irá andar/falar/realizar as atividades com autonomia”, “procurem terapias”, faça isso e não aquilo, dentre outras frases que não consideram a subjetividade, as oportunidades, a história de vida, as possibilidades diante de tantas desigualdades que acabam por dificultar ou impedir o acesso e/ou permanência em tratamentos, recursos, enfim, a direitos como moradia, educação, serviços de saúde e assistência social, transporte, lazer, dentre outros.

É uma discriminação muito grande na sociedade. Tanto que o próprio médico faz isso, o médico mesmo te induz a falar “você vai se aposentar”. A própria rede de saúde falava para mim “você já pensou em fazer outra coisa?”, eu falava “não, mas eu quero dar aula em escola”, “não, mas você já pensou em fazer outra carreira?”. Ou seja, eu teria que sair de uma coisa que eu gosto para fazer outra coisa porque, querendo ou não, ali a sociedade vai te induzindo. A outra coisa é a sociedade quer sempre te excluir, não é? Que você fique sempre em casa, no seu canto, fechado. E isso eu fiz o contrário, porque eu acho que sou meio teimosa também (riso), eu sou muito teimosa, eu falava “não, se você quer que eu faça, eu faço o contrário”, meio que eu sou assim também, sabe Talita? (riso).

Conforme discutido no Capítulo 3, o poder médico circula em nossa sociedade e opera de forma violenta sobre os corpos dissidentes em todas as instâncias e perpassa todas as relações, desde a construção da própria identidade até as políticas públicas e institucionais, para além dos locais de atuação própria da medicina. Assim, estar em uma condição de deficiência é sofrer violências variadas e constantes em diferentes locais, incluindo a escola e a carreira docente.

Ser professor na rede municipal de ensino de São Paulo significa para os que estão em condição de deficiência estar ainda mais submetido ao poder médico o tempo todo. O poder médico regula as fronteiras entre o normal e o patológico e não é exclusivo de corpos dissidentes, embora estes consigam perceber a força da violência normalizadora a partir de uma posição que mostra sua incidência e sua força cotidiana (não somente excepcional), como explicita Vera após conseguir reverter o processo de readaptação.

Toda vez que eu vou para o COGESS, por outros problemas, não é nem por conta do problema que eu tenho, eles falam para eu readaptar. Ou seja, eu não posso mais ficar nem doente agora, se eu pegar uma gripe e eu ficar afastada, quando eu vou para lá eles falam “você já não está afastada da sala?”, aí eu falo para eles “não, não estou”, aí eles já falam “então, vou deixar aqui anotado para te readaptar”. É uma coisa que eu ainda falo para o meu esposo, agora eu tenho que cuidar até de não poder ficar doente porque dentro do COGESS eu preciso convencer o médico que eu quero estar ali na sala de aula.

[...] eu só conversei com a diretora, porque eles perguntam, não é? Como eu faria com a sala de aula, porque ela não conhece o meu trabalho, e eu falei para ela não se preocupar com isso porque eu estava plenamente ciente (sorriso) do que eu estava fazendo, falei para ela se preocupar com a parte que é a parte pedagógica, quanto ao meu físico eu falei para ela não se preocupar com essa questão.

Ser uma professora com deficiência na Rede é provar, sistemática e cotidianamente seu lugar na comunidade escolar nas diferentes instâncias, de diversos modos e situações, constantemente. Algo que despande esforço emocional, físico e mental.

Quando eu voltei para a sala de aula foi um pouco difícil porque as pessoas também não acreditavam, as pessoas falavam para mim assim “você tem certeza? Olha, você não vai conseguir, pensa bem. Melhor não. Aqui está melhor”. Eu falei “não, eu vou” e eu fui. Eu pensei que as crianças iam sentir, não é? Não, pelo contrário. Eu achei que as crianças tiveram uma aceitação muito melhor comigo do que os adultos. As crianças nunca fizeram nenhum tipo de discriminação comigo, muito pelo contrário. Eu sempre senti que as crianças sempre olharam mais eu como profissional do que os meus colegas e, dos meus colegas, eu não sentia e, às vezes, eu não sinto isso até hoje. É questão até de você dar a sua opinião e você sente que tem uma discriminação, de as pessoas te ouvirem. Ou, se você faz algo

que aos olhares dele você não deveria ter feito aquilo, eu sinto que também há uma certa discriminação e até repúdio um pouco do seu trabalho sobre isso. Por exemplo, eu faço horta e, várias vezes, as pessoas falaram para mim “mas você não pode fazer isso, você não tem problema na sua perna?”. Eles falam isso para mim direto. Ou se você faz alguma coisa que eles julgam que uma pessoa deficiente não faria, eles falam “você tem certeza que você tem problema?”. É isso que as pessoas sempre me falam. Isso, assim, no começo eu ficava muito chateada. Uma vez eu cheguei a ficar uma semana afastada muito, assim, para baixo, sobre essas críticas que a gente escuta. As pessoas julgar você, ou julgar uma deficiência, quer dizer, porque você é deficiente você não pode fazer as coisas, você tem que ficar isolado, fechado num canto, trancado? É isso que eu sempre senti que as pessoas imaginam olhando para mim, não é?

A gente até entende, até certo ponto, porque a gente sabe que ainda é um certo preconceito na sociedade, não é? Mas ainda dói (ênfase) quando as pessoas vêm falar isso da gente e dói a gente sempre ter que aceitar. Isso é o mais duro. Você sempre tem que ser compreensivo com o próximo, não é? É o que eu acho que é, ainda, a minha pedrinha no sapato, sabe? De você sempre ter que respirar, vai, “deixa eu te explicar” (riso), aí você vai com calma e explica. Isso ainda é uma coisa que me incomoda muito, ter que sempre explicar para as pessoas.

Aqui surge outro questionamento: se esta é a ação para profissionais, capacitados e concursados em uma Rede que tem documentos curriculares e legislações³⁰ que dizem prezar pela educação integral, inclusiva, equitativa e de qualidade, quais são de fato as ações no cotidiano no “chão da escola”?

Quando eu queria ir para a sala de aula, para a minha unidade de lotação [...] eu fui conversar com a diretora. Queria conversar com ela, se ela poderia, porque na escola eu não tinha acesso, mas tinha sala de aula em baixo, se ela poderia trazer essas salas para a parte de baixo para eu poder trabalhar ali porque, por exemplo, se tem um sexto ano de manhã, na sala de baixo, aí bate o sinal e eu tenho que ir para a parte de cima, depois se eu voltasse para a sala de baixo, eu demoraria um tempo para estar fazendo isso. Eu perguntei para ela se ela poderia fazer isso. Ela falou para mim que não (ênfase). Ela falou que ela não poderia parar a escola só para mim. Ela falou também que ela não poderia fazer isso porque seria injusto com os outros

³⁰ Decreto nº 57.379 de 13 de outubro de 2016, regulamentado pela Portaria nº 8.764 de 23 de dezembro de 2016 (SÃO PAULO, 2016) e os Currículos da Cidade que possuem o mesmo capítulo inicial intitulado “A escola como espaço social da esfera pública” (SÃO PAULO, 2019).

professores. E, já que eu quero voltar, ela achava que eu não deveria, ela falou que eu deveria, então, ir para uma outra escola. Ela disse assim que, inclusive, quando chegava criança com deficiência lá, eles falavam que não tinha vaga, eles pegavam e mandavam as crianças para outra escola, ou seja, a criança tem que atravessar a ponte porque naquela escola a diretora não quer aceitar crianças com deficiência.

Esta fala retrata uma de minhas maiores preocupações: apesar de existir políticas e amparos legais, a operação delas na escola reflete o modo como nossa sociedade atua. É nas margens do Estado que vemos as (im)possibilidades postas (DAS, 2020) e, o modo como os adultos com deficiência, no caso desta pesquisa os professores, são tratados e invisibilizados nos diz como aquela unidade educacional (e a Rede) realmente compreende as questões da interseccionalidade e dos direitos das Pessoas com Deficiência – o que, por sua vez, também é muito revelador de como a escola e a Rede lidam com os estudantes que não se conformam às suas normas, ainda que se trate de normas excludentes.

Fica evidente o distanciamento entre o discurso estatal e o que se faz no cotidiano, um dos motivos que explicam os velozes retrocessos que observamos no campo dos direitos em nosso país desde 2016, com o *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff, e de modo mais intenso a partir de 2019. Naquele momento, ao inserir a possibilidade de enunciar publicamente a caça aos direitos formais que tinham alguma legitimidade pública, naturaliza-se o desencontro entre a afirmação e legislação e a efetivação dos direitos, autorizando-se sua destruição, o que ocorre não só no nível de Estado, mas na vida cotidiana em todos os campos e instituições. Se são necessárias muitas forças sociais para garantir a aprovação de legislações que protegem e garantem direitos a minorias, mais forças ainda são necessárias para sustentar tais leis e políticas e, mais ainda, para efetivá-las.

A despeito de tais contradições, a presença do docente que possui uma deficiência na escola parece possibilitar vias de representação. Ao ser questionada sobre como as crianças com deficiência a viam e como se relacionam com ela, Vera conta sobre dois estudantes com quem conviveu e acompanhou por anos. Aqui, trago o relato sobre um deles.

Tem um que é o meu xodó (riso), ele falava assim “professora, posso morar com você?”, eu falava “pode”, até brincava “sabe

lavar a louça?” (riso), ele falava “eu não sei”, “ah, então não pode” (riso). Ele falava assim para mim, porque ele tinha momentos, um dia ele estava bonzinho, no outro dia ele não estava muito bem, e ele não tinha uma frequência de rotina, então ele esquecia muitas coisas. Aí ele falava assim para mim “por que você faz isso comigo?”, eu falava “faz o que, N.?”, ele falava “por que você não desiste de mim? Eu posso brigar com você, fazer cara feia, falar coisa, e no outro dia você está com a mesma cara” (riso), eu falava “ah, N., porque tem dias que você está nervoso, tem dia que você está calmo, a gente tem que entender, não é?”. Eu tentava levar por esse lado. E ele falava “você é a única professora que faz isso” e ele era o único aluno que tinha essa relação comigo, com os outros professores as relações não eram boas. Então, por exemplo, se o professor confrontasse ele, ele ficava agressivo, e ele ficava muito agressivo, ninguém conseguia fazer ele se concentrar para ele acalmar, era bem difícil e comigo já não era assim, ele tinha esse lado carinhoso. Tanto que quando eu fui embora da escola ele ficou brabo comigo, ele não quis falar comigo, ele não falou comigo. A mãe dele me mandou um áudio, ela agradeceu, “ah, ele ficou brabo, depois ele compreendeu, ele chorou, mas depois ele compreendeu” e eu tive que conversar com eles que essa minha saída assim, porque uma coisa que me segurou um pouco foi eles, eu pensei “vou sair, eles vão estar no nono, será que era melhor eu sair ou não?”. Eu ainda fiquei com esse apego, mas eu falei “não, é melhor eu ir, porque eu preciso ir”, aí eu saí, mas eu conversei com eles e converso até hoje, para a gente não perder esse carinho e esse vínculo que a gente criou.

Este trecho permite observar a reflexão de Vera, sua sensibilidade para compreender o indivíduo para além do diagnóstico e das imagens de controle - tanto do “anjo” quanto a do “agressivo” (BUENO, 2020). Além disso, a importância da representatividade, defendida por Victor Di Marco (2020) como fundamental, pois a existência de qualquer pessoa é um ato político e ao se posicionar e marcar a presença e participação na cena pública possibilita-se o convívio social, a denúncia de preconceitos e ataques a grupos minoritários. Neste sentido, as discussões do feminismo negro sobre o que significa se socializar em um mundo em que ninguém se parece com você, vendo representações sempre estereotipadas (SOUZA, 2021) contribuem para reforçar ações que tragam cada vez mais para a cena pública e os diversos espaços pessoas com deficiência.

Ao mesmo tempo, a invisibilização pode ser reconhecida como violência por privar e gerar danos psicológicos, como relatou levou Vera. Mesmo readaptada, tentou continuar seus projetos de educação ambiental na escola em que foi realocada. Entretanto,

A readaptação me deixou muito depressiva. Quando eu fiquei readaptada - aí é uma falha da própria rede, eles não sabem o que fazer com professor readaptado, então eles te põem na secretaria. Eles me colocaram numa mesinha lá no canto da secretária e eu não estava satisfeita com aquilo, porque eu ficava num canto, ninguém me passava nada de trabalho e, quando me passavam, era uma coisa boba, assim, carimbar, assinar, fazer um negocinho de procurar coisas no D.O. Me sentia que eu não estava usando o meu cérebro ali e foi quando eu estava entrando nesse processo um pouco depressivo, todo dia eu chorava.

[...] eu não estava satisfeita porque eu não me sentia valorizada, porque você é sempre o professor readaptado, você não é o professor, uma pessoa que está fazendo um cargo, você é o readaptado. Então, tem um desprezo, inclusive pelos professores que são readaptados. Tem um preconceito, as pessoas acham que o readaptado é folgado, ele está se readaptando porque ele não gosta da sala de aula, só está querendo só ali ganhar para não fazer nada. Então passa por tudo isso dentro da própria readaptação. Isso é em todas as escolas que eu passei, eu via acontecendo, e quando eu fui readaptada eu senti na pele todas essas críticas, o olhar, sabe?

Aí o que eu pensei? Eu falei assim “eu acho que eu vou retornar para a sala de aula”. Pedi para cancelar a readaptação, eu tive que fazer uma carta muito bonita para os médicos, pedi para o meu médico escrever uma carta. Fiz uma carta convencendo que eu tinha que retornar para a sala de aula, eu tive que dizer (ênfase) que eu seria um exemplo para as crianças, porque na rede não tinha professores com deficiência e eu achei que eu, eu falei que eu achava que isso ia acrescentar para a educação porque, se eu ficar fora, o que a gente está passando para as crianças? Foi isso que eu coloquei, e eles aceitaram, eles nem me chamaram para fazer o exame médico (leve riso).

Ter sua capacidade laboral questionada e ocupar uma função que não era o seu desejo teve consequências emocionais para Vera que não foram levadas em consideração no processo de readaptação. Romper com essa lógica de pensamento e estrutura exigiu coragem para retornar para a sala de aula, envolveu uma série de operações para subverter o que estava posto pelo poder médico e usar argumentos

derivados das imagens de controle (BUENO, 2020) – ser exemplo de *superação* - de modo a justificar sua aptidão e seu lugar na comunidade escolar e na sociedade. Temos aqui uma estratégia de operação discursiva que cria a possibilidade de vida ao colocar em articulação linguagens e tentar articular saberes.

O “readaptado é folgado” convoca uma sobreposição de identidades, articulando saber médico em que estar readaptada é uma solução previdenciária, ou seja, burocrática, e as interações como pessoa com deficiência. Desse modo, readaptado e seus estigmas são dinâmicas de identidade institucionais que podem perpassar situações de violência como estudado por Sara Ahmed (2021). Apesar de ter conseguido reverter a readaptação, a lógica capacitista estrutural e estruturante de nossa sociedade pode ser vista em operação na situação narrada por Vera.

Mesmo antes da readaptação, o poder médico reaparece no relato de Vera, entrecruzando com a profissão em vários momentos, pois as cirurgias aconteceram quando já estava atuando na Rede. Vera, portanto, acessou o cargo como professora de ensino fundamental II e médio sem a caracterização de uma deficiência. Ao passar na perícia médica devido ao afastamento

[...] falaram assim, “olha, o seu caso é para se aposentar, porque todo professor que acontece isso, a gente aposenta. Só que a gente não pode te aposentar direto”, então o que eles falaram “você vai se readaptar, você vai ficar um ou dois anos e a gente vai te avaliar. Se você permanecer na condição que você está, a gente vai te aposentar”. Foi o que aconteceu, eles me readaptaram. Aí, a escola eu estava na época, [...] não tinha acesso para mim, eu só tinha que ficar restrita a um andar, então o que o médico fez? Ele mandou eu procurar uma escola que fosse acessível para que pudesse ter direito a todos os espaços. Aí foi aquela coisa, eu fiquei ligando em várias escolas, ver se eles poderiam deixar eu exercer o cargo lá. Aí foi quando aconteceu de cair na que trabalhei, essa e mais uma outra que aceitou, as outras não aceitaram pessoa readaptada. Aí eu fui para uma escola totalmente acessível. O médico assinou autorizando e eu fui para lá.

Ter um impedimento físico de longo prazo foi interpretado como a perda da capacidade de lecionar, por isso a readaptação. Questiono aqui: no que o impedimento físico de Vera a impedia de exercer a sua função? Havia uma barreira de locomoção que não compromete sua habilidade de lecionar, mas exigia mudanças na estrutura da unidade educacional, a qual deveria ser acessível para todas as

pessoas que usam prédios públicos³¹. Ou seja, ao invés de discutir a negação de um direito, vemos o deslocamento da barreira do ambiente para a pessoa, que acaba por se culpabilizar e torna-se o “problema”. Assim, a solução é simples: os que não se encaixam na estrutura são realocados e a estrutura permanece sem qualquer alteração.

Adicionalmente Vera, quando questionada sobre sua percepção sobre a quantidade de professores com deficiência na Rede, respondeu

[...] olhando para a deficiência física, eu não vejo muitos professores. Na verdade, eu conheci você, eu só tinha visto eu, e depois chegou uma professora de artes que teve um problema na coluna também e ela também foi readaptada. Mas, assim, se a gente for falar das deficiências, têm as outras deficiências que é no caso dos professores que são readaptados, não é? Que tem N deficiências. É o que eu mais vejo, mas a deficiência física, Talita, outras deficiências atuando na sala de aula, eu não vejo. Eu confesso que eu acho que aqui na (região), eu só vejo eu dentro da sala de aula, por isso que as pessoas perguntam “você está dentro da sala de aula?”.

Esta pergunta, apesar de parecer inofensiva, tem uma dimensão que é o capacitismo institucional que vai operando na Rede e dentro de cada unidade escolar. Capacitismo que também aparece quando não encontramos dados sobre professores com deficiência; ou no fato de ninguém saber como encontrá-los. Ele se expressa nas escolas que não têm acesso, na necessidade de compatibilização para o cargo, nas infundáveis perícias... enfim, a pergunta traz à baila muitas das questões que apareceram nos relatos anteriormente analisados, como formas de violência institucional não denunciadas, muito menos resolvidas (AHMED, 2021).

³¹ Argumento baseado no cumprimento do Decreto nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004), que regulamenta as Leis 10.048/2.000 e 10.098/2.000 e se remete às normas técnicas de acessibilidade da ABNT (aqui utilizamos a Norma Brasileira 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas - NBR 9050 e a NBR13994), assim como à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em 2007 e que teve seu texto aprovado pelo Decreto Legislativo nº 186, de 2008 (BRASIL, 2011).

A análise das entrevistas feita de modo separado foi uma escolha ética e consistente com as perspectivas teóricas mobilizadas, visando escapar da ideia do entrevistado-representante de certas configurações entre marcadores sociais da diferença, o que não foi a pretensão do estudo, em nenhum momento. Pelo contrário, a escolha de manter as características de cada um permitiu observar o processo de subjetivação, de construção da identidade profissional na escola e de escolarização antes e depois da lesão. Cada sujeito apresentou em seus relatos barreiras diferentes no que tange a formação inicial e continuada, bem como as experiências na escola.

Luiza traz em seu discurso, em diversos momentos, as questões de classe muito marcadas. Advinda da região do ABC Paulista, reconhecidamente caracterizada como sindicalista, tem em sua trajetória a esperança da mobilidade ascendente por meio da educação. Em sua história, o trabalho durante a adolescência (no qual se acidentou) para ter condições de estudar, significava, a longo prazo, o reforço da ideia da educação como saída da situação em que estava. As falas de Luiza reforçam o lugar da professora associada ao cuidar e do predomínio da afetividade no trabalho como professora da educação infantil, como afirma Marília Pinto de Carvalho (1999).

Saulo, o entrevistado mais velho, compartilha sua experiência durante a escolarização em uma instituição que tinha outra configuração, visão, metodologias e estrutura. Sua história permite observar a potencialidade da escola quando ela se coloca para as multiplicidades de vidas, para as dificuldades e potencialidades de cada um. Ao mesmo tempo, quando a família descobre a sua deficiência, engajam-se na militância das pessoas com deficiência, buscando aqueles com os quais poderiam compartilhar, mesmo durante o período ditatorial. Assim, o encontro entre a família que conseguiu navegar as necessidades que surgiam e uma escola que se permitiu navegar nas possibilidades ajudam a entender a trajetória de Saulo.

Já Vera, a entrevistada mais nova e que adquiriu a deficiência quando já era professora da Rede, tem em suas falas muito marcado o poder médico sobre seu corpo e suas tentativas de se entender como pessoa com deficiência, o que pode indicar o trabalho do tempo para elaborar, identificar e nomear sentimentos e eventos críticos, como discute Veena Das (2020). Deste modo, a análise das entrevistas dos três docentes permite verificar que a subjetividade é o trabalho de costura entre diferentes eventos de nossa vida; sendo assim, ela não é dada, mas construída.

O capacitismo aparece nas falas dos três entrevistados. Tanto no caso de Luiza quanto no de Saulo, algum leitor ou leitora poderia interpretar os trechos na chave do herói/ heroína, que busca alternativas e vira o exemplo de resiliência e superação da deficiência, saindo da condição de coitado(a), peso/fardo para a família. Estas imagens, respeitando a origem e campos de pesquisa, se aproximam das conceituadas por Patricia Hill Collins (BUENO, 2020) como imagens de controle, por atribuírem significados às vidas das pessoas com deficiência; elas contribuem para disseminar/perpetuar na sociedade contemporânea as justificativas que estruturam o sistema de vigilância, exclusão e violência que atravessam o cotidiano destas pessoas. Já nas falas de Vera, os trechos que se referem às dificuldades na escola e nas perícias retratam a violência do poder médico sobre os corpos dissidentes e o quanto tal poder afeta as relações.

Embora as questões levantadas pelos professores entrevistados suscitem a imagem da escola como uma instituição violenta que, em alguns terrenos, opera a partir de suas fronteiras com os saberes médicos, ora segregando ora excluindo os docentes com deficiência, ao encerrarmos a entrevista, Luiza pediu para deixar registrado o trecho abaixo, com o qual escolho encerrar o capítulo,

a educação é transformadora na vida de qualquer pessoa (sorriso), foi importante para mim e ela me ajudou, me transformou enquanto pessoa. Então, a partir da educação, eu me reinventei (sorriso).

A educação é tudo, é a base de tudo, de uma sociedade mais inclusiva e mais justa.

Eu fui muito feliz e muito abraçada ao retornar na escola como pessoa com deficiência. Isso foi fundamental para o meu desenvolvimento, para a minha nova condição, então, me encontrei no magistério, como eu disse, foi superimportante, na universidade também, fui muito abraçada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O que fica e como continuar?

É difícil tecer comentários que se destinam a ser finais quando o problema de pesquisa e a temática que orientou a pesquisa mobilizam minha formação acadêmica e a mim enquanto pessoa. Assim, trata-se de algo que acaba, por ora, mas que abre ainda mais caminhos e possibilidades, pois há muito a ser aprofundado, ampliado e abordado.

Quanto à escrita da dissertação, chegar aos meses finais tendo a oportunidade ímpar de participar da disciplina ministrada pela professora Conceição Evaristo me fez repensar muito desta pesquisa, para além de minha escolha por me afastar da autoetnografia, apesar dos apontamentos da banca de qualificação e das sugestões sempre carinhosas de minha orientadora, pois eu tinha a certeza de que não era esse o caminho que eu tinha escolhido, só não sabia dizer o motivo de ter a certeza de que não era a isso que eu estava me propondo a fazer. Como registrei no Capítulo 1, só aos 42 minutos do segundo tempo entendi que era *escrevivência* (EVARISTO, 2007) o que eu estava tentando fazer. Se dei conta, já é outra questão...

Perceber isso me deu a vontade de voltar, reescrever toda a metodologia, várias de minhas referências e repensar alguns dos caminhos escolhidos. Mas, faltava tempo hábil (como bem reconheceu Filipe, meu parceiro das difíceis horas de escrita da fase final desta dissertação). Além disso, ao refletir com mais calma, retroceder tanto também me pareceu não respeitar meus processos de entendimento, compreensão, formação e poderia ser quase um auto-apagamento, um modo de ocultar o caminho percorrido no desenvolvimento da pesquisa. Não sei ao certo.

Desse modo, retomei a dissertação e encontrei pontos que abrem possibilidade de uma nova agenda, aprofundando a temática. Já no capítulo inicial, os sentimentos suscitados ao ouvir das pessoas entrevistadas sobre situações dolorosas apontam para a reflexão sobre se a separabilidade defendida por Veena Das (2020) não seria o oposto quando não se trata de entrevistar e pesquisar “outros”. No encontro das histórias e sofrimentos se produz um novo conhecimento, que me convoca a rememorar as minhas próprias dores. Que conhecimento seria esse? Ao traduzir a dor do outro em corpo de escrita, quanto dela também não é minha?

No capítulo dois, tomar a publicação da chamada lei de cotas como marco para recuperar todos os editais, vagas abertas e ocupadas por professores com deficiência, permite oferecer parâmetros acerca da previsão da política de reserva. Assim, a análise permite corroborar dois dos jogos de (in)visibilidade, o primeiro no acesso ao concurso e o segundo na formação destes profissionais.

Enquanto fazia os levantamentos para o projeto do mestrado, conversando com supervisores da Rede, compartilhava meus questionamentos sobre os números encontrados e a ausência de alguns tipos de deficiência, como a surdez. Eis que, em uma destas ocasiões, soube que os profissionais fazem as provas, passam, mas na perícia médica são barrados por não ouvirem. A justificativa do departamento de saúde do servidor e de recursos humanos, responsáveis por esta etapa, é de que os docentes prestam concurso geral e entende-se que por não falarem não estão aptos para dar aulas na Rede, mesmo que tenhamos seis escolas municipais de ensino bilíngue para surdos (EMEBS). Mais uma das diversas incongruências entre o discurso inclusivo e a prática para ser analisada.

No capítulo 3, ao retomar minhas referências foi necessário expandir a discussão sobre encontros e desencontros com as referências bibliográficas ampliando o debate sobre as diferenças e a sociologia do corpo, propondo articulações entre autores como Miguel Arroyo (2010), Robert Castel (1997) e Alfredo Veiga-Neto (2001) para discutir as armadilhas da inclusão, pois temos vários avanços no que tange às políticas e práticas com estudantes com deficiência dentro da escola, apesar de ser contraditória e vivermos momentos de retrocessos e ataques. Minha escolha foi discutir as armadilhas a partir dos professores com deficiência propondo o discurso dos direitos, uma vez que, como afirma Victor Di Marco (2020), o discurso da inclusão é frequentemente feito pelo outro, que não tem deficiência, e tal discurso tem relação com a desigualdade, uma vez que não se inclui quem já faz parte. As perspectivas feministas nos estudos sobre deficiência também têm grande relevância para pensar as práticas de cuidado e interdependência, ainda que não tenha sido possível incorporá-las a esta dissertação.

Também se faz necessário aprofundar os estudos sobre capacitismo, marcadores sociais da diferença, interseccionalidade, referências no campo foucaultiano e a discussão sobre a violência na dimensão institucional como propõe Sara Ahmed (2021), bem como retomar os dados do INEP e olhar para a composição

por gênero e raça do professorado em geral, de modo a evidenciar que, se na Rede como um todo já há desigualdades, a deficiência opera como "filtro" ainda maior quando se trata da construção de trajetórias de pessoas racializadas, justamente porque associada à classe.

Os três professores que entrevistei, apresentados no capítulo 4, possuem deficiência adquirida em diferentes momentos da vida. Suas experiências durante a escolarização e a construção da identidade podem diferir das de pessoas que possuem deficiência congênita, pois estas têm o poder médico interseccionando-as desde muito pequenas, passando por longos processos de reabilitação e sendo reconhecidas como diferentes já nas primeiras vivências no ambiente escolar. Assim, é uma proposta de ampliação entrevistar ao menos uma pessoa com estas características, de modo a corroborar esta hipótese ou não.

Na busca por visibilizar os dilemas e armadilhas da *inclusão* a partir da experiência trazida nos relatos dos entrevistados foi possível apontar para a defesa de Pedro Lopes (2020) de que a diferença está em constante disputa e dissenso, sendo contrastiva, interlocutória e contextual em sua manifestação. Ela também é estrutural e informa desigualdades, sendo sistêmica em sua distribuição. Talvez isso aponte para uma possível explicação para a dificuldade de construir a análise das entrevistas: a cada leitura um ponto parecia importante e foram diversas as tentativas de costura.

Aqui, é imperativo reconhecer a qualidade das reflexões que foram compartilhadas pelas pessoas que foram entrevistadas e a potência que elas têm. Muitas vezes, durante a entrevista/conversa as contribuições já eram analisadas quando ditas por eles ou deixaram indícios de análise e ligação entre as pessoas, que muitas vezes também passavam por situações que eu e outros professores da rede que possuem deficiência também já passamos. Também é justo reconhecer meu amadurecimento pessoal, acadêmico e profissional nestes muitos meses de aprendizado, sofrimento, estudo, alegrias e tristezas individuais e coletivas proporcionadas aos pós-graduandos antes, durante e pós o advento da pandemia – experiência que só quem viveu sabe dizer o que significou (bem como os orientadores que nos acompanharam).

Como a banca da qualificação apontou, a família é um ponto a ser aprofundado futuramente. Assim, retomar a conversa com os entrevistados após o trabalho do

tempo sobre eles e sobre mim (DAS, 2020), com outras experiências e conhecimentos teóricos para analisar, abre uma nova perspectiva da análise. Outro ponto que cabe destacar é que Luiza era a entrevistada com quem eu menos tinha familiaridade e, ao contar, ela ia elaborando as situações que viveu, muito mais do que Saulo e Vera. Camila Pierobon (2023), aponta para a existência de uma estética nos encontros que permitem ou não que algo seja contado. Desse modo, outros desdobramentos possíveis seriam a diferença entre o que pode ser dito quando é o primeiro contato e quando há uma relação, o que tem efeitos para o modo de apresentar as entrevistas e análises, que precisam ser coerentes com essa estética. Além disso, cabe como questionar quais seriam os efeitos em falar de experiências tão incorporadas pela mediação de telas.

Do mesmo modo, as contribuições das discussões acerca da ética do cuidado podem produzir efeitos nas políticas da Rede para os docentes com deficiência? Em outubro deste ano foi publicado o decreto nº 62.835 (SÃO PAULO, 2023), que regulamenta nos termos e condições que especifica o horário especial de trabalho dos servidores e servidoras municipais com deficiência, mas ainda não se sabe quais as consequências de quem optar por este horário. Será que ele auxiliará na permanência destes docentes? E quais as políticas necessárias para o acesso destes profissionais à Rede?

A possibilidade de retomar o jogo entre a revisão bibliográfica sobre a escola, os modelos de estudos da deficiência e a inclusão, as entrevistas e escrever os achados a partir da minha localização nessa trama de saberes/ poderes convida uma pessoa sem deficiência a compreender o que com minha pesquisa? O que eu, atravessada por todos esses saberes, posso dizer para o mundo? Como subverter a lógica da sociedade capacitista?

São várias dúvidas, algumas possibilidades de alargamento da agenda de pesquisa no campo da Educação, Ciências Sociais, Desigualdades e Pessoas com Deficiência e uma certeza: é preciso continuar.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA ASATO. Luta de sombra. **ASAMCO**, Ponta Grossa. 07 maio 2021. Disponível em: < <https://academiaasato.com.br/blog/luta-de-sombra-o-que-e/>>. Acesso em: 06 jan. 2024.

AHMED, Sara. **Complaint!** Durham: Duke University Press, 2021.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

ANDRADE, Eliane Ribeiro; NUNES, Maria Fernanda Rezende; NETO, Miguel Farah; ABRAMOVAY, Miriam. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1381-1415, 2010.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARNES, Colin; BARTON, Len; OLIVER, Mike (eds). **Disability studies today**. Cambridge: Polity Press, 2002.

BARTON, Len (ed.). **Discapacidad & sociedad**. Madrid: Morata, 1998.

BAZZO, Juliane. Uma reflexão sobre *bullying* e governamentalidade a partir de três narrativas de ficção. **Campos**, Curitiba (UFPR), v. 16, n. 1, p. 52-74, 2015.

BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900, IN: _____. **Rua de Mão única**, Obras Escolhidas. Editora Brasiliense, São Paulo: 1987.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Pesquisa qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDO, Alzira; NUNES, Leila; WALTER, Cátia. Estratégias de ensino de professoras com deficiência no nível superior: formando futuros profissionais. V

Congresso brasileiro de comunicação alternativa. In: **V Congresso brasileiro de comunicação alternativa/UFRGS**, 2013, Porto Alegre. Anais do V Congresso brasileiro de comunicação alternativa. Porto Alegre: UFRGS, 2013. v. 1.

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

_____. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os **Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências**. Brasília, 1991.

_____. Decreto-lei nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Brasília, 2001.

_____. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as **Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000**, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. Secretaria de Inspeção do Trabalho. **A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho**. 2. ed. Brasília: MTE/SIT, 2007.

_____. Decreto-lei nº 186, de 9 de julho de 2008, decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica: Caderno de instruções**. Brasília: MEC/INEP, 2018

_____. SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão). **Governo federal reforça política de educação inclusiva. Ministério da Educação**, Brasília, 22 nov. 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/novembro/governo-federal-reforca-politica-de-educacao-inclusiva>>. Acesso em: 06 jan. 2024

BROWN, Wendy. **Edgework: Critical Essays on Knowledge and Politics**. Princeton: Princeton University Press, 2005.

BUENO, Winnie. **Imagens de controle**: um conceito do pensamento de Patricia Hill Collins. Porto Alegre: Zouk, 2020.

CAILLAT, François. **Foucault contra Foucault**. Paris: INA, 2014. DVD. Duração 2h03. Version originale française. Disponível em: <<https://www.dailymotion.com/video/x3d8kbs>>. Acesso em: 1 de abr. de 2021.

CAMPBELL, Fiona Kumari. Inciting legal fictions: disability's date with ontology and the ableist body of the law. **GriffithLaw Review**, v. 10, p. 42-62, 2011.

CANGUILHEM, Georges. **On the Normal and the Pathological**. London: D. Reidel Publishing, 1978.

CARVALHO, Marília Pinto de. Uma busca teórica. In: _____. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: BELFIORE-WANDERLEY, Mariangela; BÓGUS, Lucia Maria Machado; YAZBEK, Maria Carmelita (Orgs.). **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, p. 15-48, 1997.

CESÁRIO, Luciano. Ministro da Educação: crianças com deficiência "atrapalham" outros estudantes: Declaração foi dada durante entrevista a programa da emissora estatal TV Brasil, na última semana; na mesma ocasião, Ribeiro defendeu que a universidade seja "para poucos". **O Povo**, Fortaleza, 17 ago. 2021. Disponível em: <<https://www.opovo.com.br/noticias/politica/2021/08/17/ministro-da-educacao-criancas-com-deficiencia-atrapalham-outros-estudantes.html>>. Acesso em: 26 nov. 2021.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. Interseccionalidade. São Paulo: Boitempo, 2021.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas** [online]. Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>>. Acesso em: 11 set. 2021.

DAS, Veena. **Vida e palavras: a violência e sua descida ao ordinário**. São Paulo: Editora Unifesp, 2020.

_____; POOLE, Deborah. El Estado y sus márgenes. Etnografías comparadas. **Cuadernos de Antropología Social**, nº 27, pp. 19–52, 2008.

DELFINO, Talita. **Análise dos fatores intervenientes na formação e atuação de um professor com deficiência da educação básica**. 2011. 70 f. TCC (Graduação) – Curso de Licenciatura plena em Ciências Biológicas, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

_____; SILVA, Camila Pérez. Mapeamento de professores com deficiência atuantes na rede pública municipal de São Paulo. **Revista eletrônica de educação**, São Carlos, v. 15, p. 1-12, 2021.

DIAS, Adriana. Anais do I Simpósio internacional de estudos sobre a deficiência. **Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social**. São Paulo: SEDPcD/Diversitas/USP Legal, jun. 2013.

DI MARCO, Victor. **Capacitismo: o mito da capacidade**. Belo Horizonte: Editora letramento, 2020.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos; 324).

_____; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 11, fev. 2010.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org.). **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

FIOCRUZ. **Observatório Covid-19**. 2021. Disponível em: <<https://portal.fiocruz.br/observatorio-covid-19>>. Acesso em: 14 jan. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. A vida dos homens infames. In: _____. **Estratégia, poder-saber**. Ditos e escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 203-2022.

_____. Aula de 16 de janeiro de 1974. In: _____. **O poder psiquiátrico**. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 255-283.

_____. **Nacimiento de la Biopolítica.** Curso em el Collège de France: 1978-1979. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

_____. Conversa com Michel Foucault. In: _____. **Repensar a política:** Ditos & escritos VI. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 289-347.

FRANÇA, Thiago Henrique. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 17 n.31, p. 59-73, jul. /dez., 2013.

FREHSE, Fraya. A rua no Brasil em questão (etnográfica). **Anuário Antropológico**, Brasília, v. 37, n. 2, p. 99-129, 2012.

FUNDAÇÃO LAURO CAMPOS MARIELLE FRANCO; FUNDAÇÃO ROSA LUXEMBURGO. **Revogação:** reverter a destruição do governo Bolsonaro. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2022. Disponível em: <<https://rosalux.org.br/wp-content/uploads/2022/11/revogaco.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2023.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Lisboa: Porto Editora. 1999.

GATJENS, Luis Fernando Astorga. A situação das pessoas com deficiência na América Latina e no Caribe. Disponível em: <<http://acervo.plannetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1385>>. Acesso em: 27 de abril de 2019.

GERMANO, Jéssica. **Censo da educação básica e docência:** uma análise dos indicadores sobre professores com deficiência no estado do Paraná. 2015. 48 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Pedagogia, Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. São Paulo: Editora LTC, 1988.

GONÇALVES, Paloma Miranda. **A práxis pedagógica de um professor com deficiência visual:** o ensino de álgebra em um curso de licenciatura em matemática. 2013. 138 f. Dissertação – Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências na Educação Básica, Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias, 2013.

GONZÁLEZ OLLINO, Daniela; STANG ALVA, María Fernanda. **Las personas con discapacidad en América Latina a 20 años de los consensos de El Cairo:** la

necesidad de información para políticas y programas. Notas de Población 99. CEPAL, 2014.

GZH. "Pais de crianças com deficiência e autismo gostariam de educar filhos em casa", diz Damares ao defender ensino domiciliar: segundo ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, a socialização da criança ocorre também na igreja e no condomínio onde a família mora. **Gaúcha ZH**, Porto Alegre, 12 abr. 2019. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/04/pais-de-criancas-com-deficiencia-e-autismo-gostariam-de-educar-filhos-em-casa-diz-damares-ao-defender-ensino-domiciliar-cjue5f6d301oc01o1546wenuv.html>>. Acesso em: 26 nov. 2021.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 5, p. 07-41, 1995. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>>. Acesso em: 18 dez. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (**INEP**). Microdados da Sinopse Estatística da Educação Básica, Censo Escolar, 2018. Brasília: MEC, 2018.

JACOB, Rosangela Nezeiro da Fonseca; MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salgado. Alteridade na escola regular: uso de alternativas de comunicação e de linguagem para a inclusão de alunos com múltipla deficiência sensorial. In: **VII Congresso Brasileiro de Educação Especial/UFSCAR**, 2016, São Carlos. Anais do VII Congresso Brasileiro de Educação Especial (VII CBEE) e do X Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial (X ENPEE). São Carlos: UFSCAR, 2016. v. 1.

KOWARICK, Lúcio Félix Frederico. Sobre a vulnerabilidade no Brasil urbano. In: _____. **Viver em risco**: sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil. São Paulo: Editora 34, 2009.

LE BRETON, David. **Sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2012.

LEONART, Ana Paula de Souza. A inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. **Revista Direitos Fundamentais & Democracia**. v.2, n.2, Curitiba: UniBrasil, jun./dez. 2007.

LIMA, Cristiane Kely Takahara de. **O ensino de arte da educação básica à formação docente**: relatos de professoras com deficiência. 2017. 149 f. Dissertação – Curso de Pós-Graduação em Metodologias para Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, UNOPAR, Londrina, 2017.

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

_____. **Perspectivas outras de se pensar “as deficiências”**. São Paulo: FEUSP, 2021. (Comunicação oral).

LOPES, Maria das Virgens Rodrigues; DAIUTO, Priscila Regina. O Programa BPC na Escola e as políticas públicas: uma breve análise sobre sua implementação. **Revista Uningá Review**, v. 24, n.3, p.48-58, 2015. Disponível em: <<http://revista.uninga.br/index.php/uningareviews/article/view/1720/1329>>. Acesso em: 10 set. 2019.

LOPES, Pedro. Deficiência na teoria – marcadores sociais da diferença e interseccionalidade. In: **Deficiência na Cabeça: percursos entre diferença, síndrome de Down e a perspectiva antropológica**. (Tese Doutorado) FFLHUSP, 2020, p. 28-138.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Marcia Regina Cazzaniga. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. **São Paulo em Perspectiva**. v. 14, n. 2, p. 51-56, São Paulo, fev. 2000.

MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salgado. **Teorias da aprendizagem significativa**. São Paulo: FEUSP, 2019. (Comunicação oral).

MAUSS, Marcel. Técnicas do corpo. In: **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

MAY, Tim. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MELLO, Anahí Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciências e saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, out. 2016.

_____; NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Revista Estudos Feministas** [online]. Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 635-655, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2012000300003>>. Acesso em: 11 set. 2021.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOREIRA, Marco Antonio. **Pesquisa em ensino**: aspectos metodológicos e referenciais teóricos à luz do vê epistemológico de Gowin. São Paulo: EPU, 1990.

NERI, Marcelo. Inclusão empregatícia formal. In: NERI, Marcelo; PINTO, Alexandre; SOARES, Wagner; COSTILLA, Hessia (Orgs.). **Retratos da deficiência no Brasil**. Rio Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2003.

NOGUEIRA, Giovani Cavalheiro.; SCHOELLER, Soraia Dornelles; RAMOS, Flávia Regina de Souza; PADILHA, Maria Itayra; BREHMER, Laura Cavalcanti de Farias; MARQUES, Ana Maria Fernandes Borges. Perfil das pessoas com deficiência física e Políticas Públicas: a distância entre intenções e gestos. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3131-3142, out. 2016.

Ó, Jorge Ramos do; AQUINO, Julio Groppa. Em direção a uma nova ética do existir: Foucault e a experiência da escrita. **Educação e Filosofia**, v. 28, n. 55, p. 199-231, jan.-jun. 2014.

OLIVEIRA, Biviane Melo de. **Construção de saberes e significações imaginárias na trajetória de vida de uma alfabetizadora cega**. 2008. 118 f. Dissertação – Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2008.

OLIVEIRA, Marileide Antunes; GOULART JÚNIOR, Edward; FERNANDES, José Munhoz. Pessoas com deficiência no mercado de trabalho: considerações sobre políticas públicas nos Estados Unidos, União Européia e Brasil. **Revista brasileira de educação especial**. v.15, n.2, p.219-232, Marília, mai./ago. 2009.

PÉREZ GÓMES, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote. 1993.

PICCOLO, Gustavo Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre formas e conteúdos: a deficiência como produção histórica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, p. 283-315, jan./abr. 2013.

PIEROBON, Camila. Fronteiras do nós: um caminho aberto para a escrita. **MANA – Estudos de Antropologia Social**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 1-8, 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: _____. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PRECIADO, Beatriz. Nós dizemos revolução. **Rede universidade nômade**. Brasil. 24 mar. 2013 Disponível em: < <https://uninomade.net/tenda/nos-dizemos-revolucao/>>. Acesso em: 16 jan. 2022.

RIGOTTI, José Irineu Rangel; CERQUEIRA, César Augusto. As bases do INEP e os indicadores educacionais: conceitos e aplicações. In: RIOS-NETO, Eduardo Luiz Gonçalves; RIANI, Juliana de Lucena Ruas. **Introdução à demografia da educação**. Campinas: Associação Brasileira de Estudos Populacionais – ABEP, 2004. p. 73-87.

ROCHA, Lucas. O que são ondas da Covid-19 e por que o Brasil pode estar diante da terceira. **CNN**. São Paulo. 30 maio 2021. Disponível em: < <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/o-que-sao-ondas-da-covid-19-e-por-que-o-brasil-pode-estar-diante-da-3/>>. Acesso em: 14 jan. 2022.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho; FADUL, Fabiana Meijon. Apontamentos acerca da intersectorialidade no SUAS. In: CORDEIRO, Mariana Cordeiro; SVARTMAN, Bernardo; VILELA E SOUZA, Laura (orgs.). **Psicologia na Assistência Social: um campo de saberes e práticas**. São Paulo: Instituto de Psicologia, 2018, pp. 81-95. Disponível em: <<http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/212/191/890-1>>. Acesso em: 01 mar. 2021.

SANTOS, Gevanilda. **Relações raciais e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro edições, 2013.

SANTOS, Wederson. Mais um ataque de Bolsonaro e Damares aos direitos das pessoas com deficiência: Governo federal regulamenta sem discutir com a sociedade artigo que muda a forma como pessoas com deficiência acessarão seus direitos em todas as políticas públicas. **Fórum**, Porto Alegre, 29 out. 2021. Disponível em: < <https://revistaforum.com.br/debates/mais-um-ataque-de-bolsonaro-e-damares-aos-direitos-das-pessoas-com-deficiencia/>>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SÃO PAULO. Decreto nº 57379, de 13 de outubro de 2016. **Política Paulista de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**: Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulista de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo, 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: educação infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.

_____. Decreto nº 62.835, de 11 de outubro de 2023. **Regulamenta o horário especial de trabalho dos servidores e servidoras municipais com deficiência ou que tenham cônjuge, companheiro, companheira, filho, filha ou outro dependente com deficiência, nos termos e condições que especifica**. São Paulo, 2023.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Roseane Neves da; PIRES, Mariana Lorentz; SCISLESKI, Andrea Cristina Coelho; HARTMANN, Sara. "Anormais escolares": a psiquiatria para além dos hospitais psiquiátricos. **Interface - Comunic., Saude, Educ.**, v.14, n. 33, p. 401-10, abr./jun. 2010.

SKLIAR, Carlos. Outras alteridades, outras perguntas: outras políticas educativas? In: São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno Temático de Formação III. Currículo e Diversidade. Educação Especial**: novas perspectivas em uma educação inclusiva. São Paulo: SME, Diretoria de Orientação Técnica, 2004.

SOARES, Lissandra Vieira.; MACHADO, Paula Sandrine. "Escrevivências" como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 17, n. 39, p. 203-219, ago. 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2017000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 31 mar. 2021.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. São Paulo: Zahar, 2021.

SPINK, Peter Kevin. Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista. **Psicol. Soc.**, v. 15, n. 2, p. 18-42, jul./dez. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/psoc/a/nSkXqD7jKvgdrTFYGmTF8gP/?format=pdf&lang=pt>> . Acesso em: 24 dez. 2021.

STUCKERT, Kelen Cristina Borges da Silva. **Professores com deficiência de escolas públicas de Brasília**: opiniões e percepções sobre inclusão educacional e lei de cotas. 2009. 46 f. TCC (Pós-Graduação) - Curso de Especialização em Educação Profissional e Tecnologia Inclusiva, Pesquisa e Pós-graduação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato-grosso, Brasília, 2009.

THOMAZ, Daiane. **Os desafios do trabalho docente pela voz de professores com deficiência**. 2016. 137 f. Dissertação – Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade da região de Joinville, Joinville, 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação. Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha, 1994.

USP (São Paulo). **Segunda onda do coronavírus leva ao retorno de medidas restritivas em São Paulo**. **Jornal da Usp**. São Paulo, p. 1-1. 26 jan. 2021. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/atualidades/segunda-onda-do-coronavirus-leva-ao-retorno-de-medidas-restritivas-em-sao-paulo/>>. Acesso em: 14 jan. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LAROSSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (orgs). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 105-118, 2001.

_____. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 50, p. 267-492, maio-ago. 2012.

VIANA, Edson Alves. A trajetória de escolarização e acesso à profissão docente de professores deficientes no ensino público de São Paulo. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino. (Orgs.). **Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise**. Araras: Junqueiras e Martin, 2008. p.349-412.

ZEICHNER, Kenneth. M. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de Pedagogia**. 220, p. 44-49, 1992.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**. v.35, n.125, p. 63-80, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, maio/ago. 2005.

ANEXO A - Roteiro para entrevistas

1 - Sobre a/o entrevistade

1.1 - Origem (família, local, quando e onde cresceu, como foi a infância, processo de escolarização, memórias e marcos importantes).

1.2 - Sobre a deficiência - se congênita ou adquirida

1.3 - Atualmente, como está (onde mora, onde trabalha, família, participação em movimentos sociais)

2 - Sobre a formação profissional

2.1 - Inicial

2.1.1 - Fatores que motivaram a escolha da profissão - como escolheu? Quando surgiu o desejo inicial ou os fatores que levaram à escolha? Percebe a escolha ligada à deficiência?

2.1.2 - Aspectos e fatos relevantes/marcantes sobre a formação inicial - graduação pública ou privada? Quais os fatores para essa escolha (origem social, trajetória escolar, deficiência)?

2.1.3 - Obstáculos encontrados e modos/estratégias de lidar com eles ao longo da formação. Lembrança de situações/cenas que possam exemplificar esses modos/estratégias.

2.1.4- Experiências na realização dos estágios obrigatórios.

2.2 - Continuada

2.2.1 - Aspectos e fatos relevantes sobre a formação continuada (oportunidades, estratégias).

3 - Sobre a trajetória profissional

3.1 - A entrada no mercado de trabalho. Como foi? Teve outras experiências, além do trabalho atual?

3.2 - Entrada na rede - concurso, experiências pós chamada, principalmente perícia médica.

3.3 - A chegada na escola: percepções sobre as primeiras experiências na docência.

3.4 - Obstáculos encontrados e modos/estratégias de lidar com eles - quanto aos diferentes atores escolares (direção, coordenação, crianças/adolescentes, famílias, colegas de trabalho). Lembrança de situações/cenas que possam exemplificar esses modos/estratégias.

3.5 - Obstáculos encontrados em sala de aula e modos/estratégias de lidar com eles. Lembrança de situações/cenas que possam exemplificar esses modos/estratégias.

4 - Finalização

4.1 - Você percebe que há um número razoável de professores com deficiência na rede municipal? Como percebe a situação? Quais hipóteses para essa percepção?

4.2 - Gostaria de dizer mais alguma coisa? Acredita que faltou algo a ser perguntado?

ANEXO B - Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezado docente,

Por meio deste o(a) convidamos a participar da pesquisa intitulada “Mapeamento de professores com deficiência atuantes na rede municipal de ensino do município de São Paulo e análise dos fatores intervenientes na formação e atuação profissional”. Trata-se de pesquisa com finalidade acadêmica, referida à dissertação de mestrado, que os resultados da mesma serão divulgados em trabalho acadêmico obedecendo ao sigilo, sendo alterados quaisquer dados que possibilitem a identificação de participantes, instituições ou locais que permitam identificação.

Temos como intuito identificar os obstáculos encontrados durante a formação profissional, caracterizar as experiências relacionadas à formação, em seus aspectos teóricos e práticos, notadamente sobre as aulas e estágios frequentados durante a formação e desvelar as impressões sobre o início e continuidade da atuação profissional, relacionando as expectativas advindas da formação inicial e a vivência prática como professor com deficiência atuante na educação básica da rede municipal.

Para tanto, realizaremos entrevistas com professores com deficiência que atuam na rede municipal de ensino de São Paulo e solicitamos sua autorização para a realização desta entrevista.

Ressaltamos que o contato interpessoal e a realização dos procedimentos oferecem riscos físicos e/ou psicológicos mínimos aos participantes. Os voluntários participantes não serão obrigados a participar da pesquisa, podendo desistir a qualquer momento. Em eventual situação de desconforto e/ou sofrimento, os participantes poderão cessar sua colaboração sem consequências negativas e prejuízos, inclusive quanto ao seu atendimento pela unidade.

Todos os assuntos abordados serão utilizados sem a identificação dos participantes e instituições envolvidas. Quaisquer dúvidas que existirem agora ou a qualquer momento poderão ser esclarecidas, bastando entrar em contato pelo telefone abaixo mencionado.

Uma cópia deste documento ficará com o participante da pesquisa e outra com o pesquisador. Para dúvidas ou denúncias quanto às questões éticas poderá entrar em contato com o CEP/SMS (smscep@gmail.com/3397-2464). Obrigada.

.....
Talita Delfino
ttdelfno@gmail.com/(11)97354 -1817

.....
Profª Drª Fabiana Augusta Alves Jardim
Universidade São Paulo

De acordo com estes termos, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, eu, _____, aceito o convite para participar e firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância quanto à realização da pesquisa como voluntário ao ceder sua entrevista.

Autorizo a entrevista gravada sim não

Fica claro que o sujeito, pode, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa sem quaisquer prejuízos, podendo deixar de responder alguma pergunta. Ficando ciente que todo trabalho realizado se torna informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

São Paulo, de de

Assinatura do sujeito