



VIDAS JUVENIS:

*Narrativas de Professores
da Educação Especial*

"Às vezes eles
são podados das
coisas mais
simples"

"Muito além
do fazer
ler e escrever"

"Agora não sou
mais aluno.
Agora estou
trabalhando"

"Ajuda a dizer
pra minha mãe que eu
quero transar?"

GRACE PERILLO RODRIGUES

ORIENTADORA: LILIANE FERRARI GIORDANI

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

GRACE PERILLO RODRIGUES

**VIDAS JUVENIS:
Narrativas de Professores da Educação Especial**

**PORTO ALEGRE-RS
2020/1**

GRACE PERILLO RODRIGUES

**VIDAS JUVENIS:
Narrativas de Professores da Educação Especial**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Professora Orientadora: Dra. Liliane Ferrari Giordani

PORTO ALEGRE-RS
2020/1

Dedico esta escrita àquela que me deu à luz no dia 26 de novembro de 1995. E que seguiu me “dando à luz” todas as vezes que precisei de iluminação em meu caminho.

AGRADECIMENTOS

Não estejais inquietos por coisa alguma; antes, as vossas petições sejam em tudo conhecidas diante de Deus, pela oração e súplicas, com ação de graças. E a paz de Deus, que excede todo o entendimento, guardará os vossos corações e os vossos sentimentos em Cristo Jesus.

Filipenses 4:6-7

Àquele que me sustentou quando, em meio à depressão, não acreditava ser possível um dia estar concluindo a graduação. Obrigada, Deus, pois me trouxeste até aqui!

Àquela que me apoiou na troca de curso e nas trocas de curso da vida, sendo meu anjo da guarda materializado desde que nasci. Obrigada, mãe, sem ti eu não me tornaria quem sou!

À minha irmã, que sempre demonstrou admiração pela minha escrita, me fortalecendo e incentivando. Obrigada, Thayana, tu és essencial na minha trajetória!

À novidade de vida durante o primeiro ano da Pedagogia, presente na maioria das minhas falas durante as aulas e parceira de chimarrão nas pausas do TCC. Obrigada, Ana Luíza, a titia te ama demais!

Ao meu padrasto, por sempre me fazer pensar no futuro racionalmente e pela sua preocupação com os meus estudos e tarefas acadêmicas. Obrigada, *Keka*, nunca deixarei de considerar os teus conselhos!

À minha incentivadora número 1, guia espiritual e duplamente mãe, que me ensinou a ter fé e pensamento positivo. Obrigada, vó, desejo herdar a tua força!

Àquele que ouviu com atenção as histórias das práticas nas escolas e orgulhou-se da minha escolha profissional. Pai, obrigada pelo teu incentivo!

Ao meu namorado, pela sua admiração ao me lembrar de meus atributos, por saber me devolver à calma em meio ao caos. Obrigada, Eduardo, tua presença tem sido fundamental na minha vida!

Aos meus sogros, por todo cuidado e carinho com que me acolhem todos os finais de semana. Obrigada, Roseli e Nilson, vocês têm um lugar especial em meu coração!

Aos meus amigos presentes nesses anos todos que, de perto ou de longe, me deram forças pra lembrar de quem sou! Alessandra, Amanda Andressa, Bruna, Danielle, Dezyrre, Luciana, Paula, Stephanie, Tatiana, Vanessa, Verônica e Victor. Um dia lamentei não ter amigos, hoje sou extremamente abençoada!

Àquelas que representaram diversão, alegria e motivação nas manhãs de estudo. Eduarda, Jovana, Raquel e Renata, vocês ajudaram a me constituir Pedagoga! Orgulho-me de cada uma e desejo seguir compartilhando a vida com todas vocês!

À minha orientadora inspiradora, que acompanha a minha trajetória desde a primeira disciplina de Educação Especial. Obrigada, Liliane, sem a tua escuta acolhedora não seria possível concluir o trabalho em meio à pandemia.

À equipe da Elyseu e aos alunos do terceiro ciclo, pela receptividade e compartilhamento de ideias durante o Estágio I. Este trabalho não existiria sem a experiência que me proporcionaram!

Ao Marco, pela grande ajuda na organização da nossa roda de conversas *online*, instrumento da prática metodológica, além do compartilhamento de documentos úteis para elaboração do trabalho.

A todos os profissionais que doaram seu tempo para conversar sobre o tema deste trabalho: vocês também são autores desta escrita!

E a ti, leitor, que dedica esse momento à leitura do meu TCC. Espero que seja uma experiência agradável!

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso é uma pesquisa qualitativa participante, que objetiva analisar narrativas de professores de uma escola de educação especial no município de Porto Alegre a respeito do tema Juventude e Deficiência Intelectual. Como forma de produção dos dados foi utilizada uma reunião virtual via plataforma Google Meet, em que oito profissionais da escola atuantes em diferentes espaços narraram, durante aproximadamente uma hora e trinta minutos, sobre o tema. Além disso, também foi explorada a relação com o tema a partir das experiências do estágio curricular obrigatório como parte da pesquisa. Para analisar os dados obtidos, as narrativas foram separadas em três eixos conceituais: família, sexualidade e trabalho. Como ferramenta analítica foram utilizados autores como Bastos e Deslandes (2005) e Skliar (1999) além da legislação sobre o tema em pauta. A partir da análise dos dados obtidos destaca-se a importância da pauta Vidas Juvenis na Educação Especial a fim de que a inclusão seja plena em todas as áreas e etapas da vida humana.

Palavras-chave: Juventude - Deficiência - Educação Especial

**"É necessário se espantar, se indignar e se contagiar. Só assim é possível
mudar a realidade"**

Nise da Silveira

SUMÁRIO

1. UM ESTÁGIO INSPIRADOR	10
2. HÁ ESCOLAS QUE FORTALECEM ASAS	13
2.1 A ESCOLA ESPECIAL	15
2.2 “NO TERCEIRO CICLO SE APRENDE MUITA COISA...”	18
3. FAMÍLIA: COMPOSIÇÕES E INTERAÇÕES	21
3.1 ESCOLA E FAMÍLIAS: ENTRE A NORMALIDADE E A DIFERENÇA	23
4.1 ALÉM DO ESTIGMA DA DEFICIÊNCIA	27
4.2 MENINO NÃO USA ROSA?	30
5. O MUNDO DO TRABALHO	33
5.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO	33
6. VIDAS JUVENIS: UMA PAUTA NECESSÁRIA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL	38
REFERÊNCIAS	40
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	44

1. UM ESTÁGIO INSPIRADOR

Antes de iniciar a escrita, quero contextualizar o leitor acerca da minha trajetória acadêmica, por considerar que a tessitura deste trabalho tenha sido um processo iniciado antes mesmo de que eu pudesse perceber que me constituiria pedagoga. Digo isso porque, ainda aluna do curso de Letras desta universidade, no segundo semestre do ano de 2014, tive o meu primeiro contato com a área de Educação Especial e, conseqüentemente, com a minha orientadora Liliane Giordani, por meio da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Não era a minha intenção adentrar o campo educacional naquela época, apesar de já estar intencionada em exercer o papel de professora desde a inscrição para o vestibular. No entanto, acredito que todas as coisas tenham seu propósito definido, como se já estivesse escrito nas estrelas ou em algum lugar espiritual as descobertas que fazemos ao longo da vida, como encaixes da estrada que iremos trilhar. Foi assim, a partir de uma disciplina estudada em outro curso, que emergiu meu encantamento pela área educacional, e que cruzou o meu caminho com o de uma grande inspiração profissional (a minha orientadora), tendo sido um fator determinante, posteriormente, para a minha troca de curso para a Pedagogia.

Tendo apresentado ao leitor como se deu o início desta escrita, dou início à apresentação dos aspectos formais: tema, hipóteses e metodologia. A temática de pesquisa como juventude com deficiência intelectual foi resultado da experiência proporcionada pela disciplina de Estágio I do currículo de Pedagogia, no primeiro semestre do ano de 2019. O estágio obrigatório inspirador, com duração de 80 horas de prática, foi realizado com jovens de 15 a 20 anos, no terceiro ciclo de uma escola especial na cidade de Porto Alegre. O ponto instigador de fato se deu durante a convivência com os alunos, quando percebi a dualidade entre infância e juventude vivida pelos sujeitos: ora descansavam das tarefas escolares ao som de músicas da cultura infantil, ora comemoravam a juventude que emergia ao som de *funk* e sertanejo universitário no recreio. Em fração de segundos, um comportamento socialmente estigmatizado como infantil era substituído pelo retrato fiel da denominada adolescência na manifestação de seus sonhos, curiosidades, vaidade, tabus e tantas outras características que ocupam o universo juvenil.

Durante as primeiras reflexões, logo levantei hipóteses, como o estereótipo do jovem com deficiência como “eterna criança” e a implicação disso na dualidade que esses jovens expressam em seus cotidianos: Quais contextos funcionam como promoção de estereótipos e quais proporcionam, de fato, a vivência da cultura juvenil característica deste grupo? É a partir de questionamentos como esses que aflorou em mim o tema acerca do quanto o direito de ser jovem com deficiência intelectual está assegurado pelas relações em que estão envolvidos quanto à forma de viver a juventude, a infantilização e o adolecer, o reconhecimento de si próprios corporalmente e mentalmente.

Tendo como ponto de partida o levantamento de hipóteses e a observação percorrida acerca do tratamento da juventude pelos próprios sujeitos jovens com deficiência, a ideia inicial deste trabalho era de traçar como objetivo geral a análise de narrativas de jovens com deficiência intelectual, alunos de uma escola especial. Especificamente, pretendia caracterizar o conceito de juventude em jovens com deficiência intelectual e verificar como são produzidos os conceitos de juventudes de jovens com deficiência nos diferentes locais nomeados pelos próprios sujeitos nas entrevistas. Contudo, o ano de 2020 trouxe consigo a exigência de nos reinventarmos, uma vez que a presença física nos foi impedida pela pandemia do Coronavírus. Dessa forma, a fim de dar continuidade no trabalho, o planejamento das reuniões presenciais com os alunos foi substituído por uma reunião de videoconferência com os profissionais que acompanham o cotidiano dos jovens na escola.

Para realizar a pesquisa, portanto, retornei ao local onde realizei o estágio em educação especial: uma escola da rede municipal de Porto Alegre, localizada no bairro Cristal, batizada como “Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Elyseu Paglioli” - que será carinhosamente apresentada como “Elyseu” no decorrer deste trabalho, assim como, no item 1.2, será devidamente descrita. Escolhi como metodologia a pesquisa qualitativa, por conta da sua capacidade de fazer aprofundamentos que levam em conta a subjetividade do entrevistado, por meio de entrevistas abertas que permitem a exposição de atitudes e sentimentos, o que acredito enriquecer os resultados em comparação à pesquisa quantitativa, que elabora questionários mais superficiais.

Assim, foi realizado um encontro virtual com duração aproximada de 1 hora e 30 minutos na plataforma Google Meet, com oito profissionais da escola atuantes em diferentes espaços, como a Coordenação Pedagógica, Serviço de Psicopedagogia Inicial e sala de aula que serão caracterizados por nomes fictícios. Importante salientar que o encontro, por ser único, é constituído por narrativas que podem ser modificadas ao longo do tempo, em diferentes contextos. Contudo, a reunião, por ser feita com um grupo de pessoas de mesmo convívio cotidiano enriquecem as narrativas, uma vez que compartilham das mesmas experiências e têm afinidade com a mesma linha de autores do tema. Justifico a escolha do instrumento para a prática metodológica como Grupos de Discussão, utilizando da definição dada por Werner Mangold (1960 apud Weller 2006, p.245) que qualifica o método em um instrumento de exploração de opiniões coletivas. O Grupo de Discussão ainda ganha uma nova definição neste trabalho, por conta da situação de pandemia em que nos encontramos neste ano de 2020: a modalidade virtual.

Durante a análise das narrativas, será utilizado como texto-base a obra de Alex Branco Fraga (2000) - "Corpo, identidade e bom-mocismo: cotidiano de uma adolescência bem-comportada". Neste livro, o autor aborda temas pertinentes à adolescência e juventude na escola a partir da escuta dos alunos, o que justifica em grande parte a escolha pelo referencial bibliográfico. Além disso, a escolha se deu por conta de balizar conceitos estigmatizados na juventude, como padrão e norma de corpo, comportamento, estilos de roupas, gírias e curiosidades.

Discorridos os aspectos formais, iniciarei a escrita do próximo capítulo apresentando ao leitor o espaço que deu início às minhas reflexões acerca do tema deste trabalho: a Elyseu.

2. HÁ ESCOLAS QUE FORTALECEM ASAS

Logo que defini meu local de estágio como a Elyseu, recebi da minha orientadora o livro “Há Escolas que São Asas”, que conta carinhosamente a história da escola, tendo sido escrito em virtude da comemoração dos seus 25 anos, em 2013. O título poético foi dado com inspiração no poema de Rubem Alves “Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas”. Atrevo-me a fazer a seguinte alteração: onde consta “Há escolas que são asas”, passar a ser “Há escolas que *fortalecem* asas”. Justifico a modificação com o argumento de que os alunos da Elyseu já disponham de asas, ainda que enfraquecidas, por conta dos obstáculos que barram e evidenciam as diferenças, reforçando o padrão da normalidade. Neste caso, as asas enfraquecidas, ao se depararem com a ruptura de sua causa, são fortalecidas.

Contando com o apoio referencial do livro da escola, assim como de seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), apresento ao leitor a primeira escola Especial Municipal de Porto Alegre, fundada em 1988: a Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Professor Elyseu Paglioli. Como em toda história de luta das pessoas com deficiência, o início foi bastante conturbado. Na época de sua fundação, houve diversos movimentos contrários, por parte da Associação de Moradores do Bairro Cristal, com o argumento de que a instituição de uma escola para deficientes poderia desvalorizar os imóveis da região. O mesmo argumento já havia sido exposto no bairro Ipiranga, na Zona Norte, que rejeitara a iniciativa. Contudo, passou a ser oferecido um conjunto de projetos de inclusão e integração para a comunidade escolar e não escolar na Zona Sul no ano de 1995, resultando em um grande respeito e na conquista do lugar como espaço educacional e de interação para os jovens do entorno.

Localizada no bairro Cristal, a escola, além de receber alunos do próprio bairro, também atende, em sua maioria, alunos moradores dos bairros Glória e Cruzeiro. Entre os bairros mencionados, considero importante informar o leitor que a Vila Cruzeiro é uma das mais populosas de Porto Alegre, em que se destacam os focos de violência e a população de baixo poder econômico. Para receber 116 alunos, são dispostos profissionais atuantes na direção e vice direção, coordenação pedagógica, orientação educacional, coordenação cultural, funcionários de limpeza e

manutenção, equipe de nutrição, secretárias, estagiários e monitores. Sendo uma Escola de Ensino Fundamental, a E.M.E.E.F. Prof. Elyseu Paglioli tem uma carga horária mínima de 200 dias letivos com 800 horas. Contudo, por ser uma Escola Especial, dispõe de tempos diferenciados, em que é respeitada a possibilidade de cada sujeito, promovendo o direito à educação.

Ainda, de acordo com a última atualização do PPP da escola, as especificidades dos alunos são divididas em Síndrome de Down, Transtornos Globais do Desenvolvimento, conduta Autista ou Psicótica, ou Transtornos Globais do Desenvolvimento com Hiperatividade, além de algum tipo de lesão cerebral com deficiência mental associada ou, em menor número, deficiências múltiplas, como a deficiência mental associada à deficiência física, visual ou à surdez. Quanto à organização curricular, os alunos são distribuídos em três ciclos de formação, de acordo com a faixa etária:

- I ciclo : de 6 anos a 9 anos e 11 meses;
- II ciclo: 10 anos a 14 anos e 11 meses;
- III ciclo: 15 anos a 21 anos e 11 meses.

Nas turmas de I ciclo são atendidos 6 alunos, em que são priorizados o brincar e o jogo, com o objetivo de ampliar e construir conhecimentos e experiências. Já no II ciclo, a capacidade é de 8 alunos por turma e abrange o período de transição entre a infância e a adolescência que, por conter agrupamentos distintos, necessita de intervenções pedagógicas diferenciadas. Por fim, o III ciclo - grupo sobre o qual iremos falar neste trabalho - são disponibilizadas 12 vagas por turma, em que o período da juventude direciona o trabalho pedagógico, além das questões de alfabetização, sempre respeitando as especificidades coletivas e individuais. Em todos os ciclos há a presença de uma professora de referência, uma professora de educação física, de arte-educação, de multimeios, volante e de projetos/apoio pedagógico.

Especialmente no terceiro ciclo há o Programa de Trabalho Educativo - PTE, em que os alunos com autonomia recebem orientações sobre o mundo do trabalho e são encaminhados para estágios remunerados em espaços de trabalho como as Secretarias Municipais, Fundações, Autarquias e na Câmara Municipal de Vereadores. Além dos três ciclos, a escola oferece a modalidade de Educação Precoce (EP) e Psicopedagogia Inicial (PI) na Educação Infantil, com intervenções

baseadas no brincar, atendendo crianças de zero a seis anos de idade. As crianças atendidas podem estar matriculadas em instituições de educação infantil ou não, ou seja, a escola acolhe também crianças da comunidade que não tiveram acesso à escola infantil.

Finalizando esta introdução, oriento o leitor para a transição: em razão da oportunidade de experiência em uma escola especial durante o meu primeiro estágio curricular obrigatório - alavanca para este trabalho de conclusão de curso – acredito nesse espaço como defensor do direito da juventude com deficiência e provisor das vivências decorrentes desse período. Dessa forma, o leitor perceberá que a postura que pretendo adotar diante da escola especial e de seus projetos como o Programa de Trabalho Educativo será de respeito e defesa de sua permanência, apesar das muitas críticas que ainda se recebe em relação à escola especial.

2.1 A ESCOLA ESPECIAL

Logo na introdução do PPP da escola é esclarecido o objetivo das escolas especiais municipais da rede de Porto Alegre:

[...] Primeiro o enfrentamento da história de exclusão e isolamento a que foram submetidas as crianças e adolescentes com deficiência intelectual acentuada, deficiência múltipla, transtorno global do desenvolvimento, constituindo-se em um espaço de acolhimento, organização e socialização de saberes, não pretendendo ser um local de 'acolhimento', mas sim de atuação política pedagógica questionadora das políticas de atendimento, a que, por muitos séculos foi submetida esta parcela marginalizada da população. (2016, p.4)

Diante disso compreendo que, além de simbolizar uma alternativa para as crianças e adolescentes anteriormente encarcerados, a escola especial surge no município de Porto Alegre como um espaço escolar pedagogicamente capaz de atender às especificidades dos alunos, organizando um currículo coerente quanto aos saberes escolares e não escolares a que uma escola está atribuída. Além disso, a escola é vista como um espaço político, atendendo às demandas sociais da comunidade escolar a partir de uma rede de acolhimento.

Contudo, na trajetória das escolas especiais de Porto Alegre, também contida no Plano Político Pedagógico da Elyseu, conta que as primeiras escolas especiais foram construídas dentro da proposta tradicional de escola especial, enfatizando o olhar clínico. Por isso, eram oferecidos os atendimentos médico, social e educacional em que os alunos permaneciam na escola em tempo integral. No processo de transformação da estruturação curricular para ciclos de formação da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA), a escola especial foi incluída como espaço de ensino fundamental. Importante salientar que as escolas especiais tiveram menos dificuldade em ciclar o ensino em comparação às escolas comuns, uma vez que já utilizavam dos conceitos de tempo diferenciado, respeitando a singularidade dos alunos. É a partir da reestruturação curricular que a Educação Especial é vista como modalidade da Educação Básica e vem sendo repensada e adequada constantemente a fim de priorizar o desenvolvimento biopsicossocial das crianças envolvidas nesse processo.

Apesar disso, até o momento da realização do estágio em uma escola especial, a maior parte das informações recebidas na universidade a respeito desses espaços era de que não seriam capazes de promover a inclusão dos sujeitos, mas sim a sua segregação. A radicalidade na interpretação dos conceitos de inclusão, muitas vezes, por parte de gestores em políticas públicas, tem por consequência o endeusamento da inclusão dos alunos em uma escola regular, restando à escola especial a imagem de um lugar abandonado nas antigas práticas de cuidados clínicos e sujeitos estigmatizados. Contudo, a vivência proporcionada pela prática de estágio cotidianamente foi transformando o meu olhar para aquele espaço, tornando inevitável o questionamento daquilo que entendia acerca do conceito de inclusão.

Para a elaboração deste trabalho, alguns autores me acompanharam, servindo de inspiração e fixação daquilo em que acredito. Nesta situação, destaco especialmente a companhia de Marco Aurélio Ferraz, em sua dissertação “Rompendo Silêncios: alunos com necessidades especiais narram histórias de inclusão” (2008). Ao discorrer sobre a sua análise das narrativas de alunos da escola especial, o autor destaca que:

De uma forma geral o que ficou visível, respeitadas as provisoriiedades das afirmações, é que os alunos da Escola Especial apresentam algumas resistências quanto ao Ensino Regular devido a algumas experiências vividas nesse espaço; parecem temer que

ocorra novamente o fato de ter poucos amigos, de que a professora não os entenda, de que voltem a ter vergonha do que tem dificuldade para aprender ou da sua forma de se expressar, de ter que voltarem para o fundo da sala ou que ficar muito tempo no pátio. (FERRAZ, 2008, p. 6)

Na sequência da dissertação de Ferraz, é contextualizada a trajetória de escolarização das crianças com deficiência física ou mental e a frequente caracterização como “não educáveis”, que justificava, na época, a não obrigatoriedade, nem direito de frequentarem a escola pública regular. Dentro desse contexto, o surgimento das escolas especiais representava uma alternativa para as crianças que não estivessem incluídas na escola regular - mas ainda seguia um modelo hegemônico em que havia supremacia do trabalho clínico em relação ao pedagógico. Contudo, com um movimento mundial, o enfoque muda e os professores passam a participar do processo de avaliação de ingresso de alunos na escola especial.

Uma compreensão necessária sobre a inclusão escolar é gerada após a Declaração de Salamanca¹ contudo, resultou em uma compreensão de espaço de território único – a escola comum. O questionamento do autor, de que eu compartilho é: “Ao falar de exclusão é preciso deixar claro que exclusão é esta, de onde, ou de que o sujeito está excluído, e conseqüentemente onde ele está incluído.”(FERRAZ, 2008, p.40). Esse trecho permite retomar a nova pedagogia de exclusão e de inclusão descrita por Carlos Skliar, que sempre tem como referência a escola comum, gerando

uma nova pedagogia de exclusão e de inclusão, que instala mais uma vez a perversão da ideia de existência de uma fronteira, que separa hipotéticos excluídos de hipotéticos incluídos, de acordo com sua capacidade ou incapacidade individual de permanecer dentro ou fora das instituições, de seu saber, poder, ter, ser, etc (SKLIAR, 1999, p.25)

Pois, o que nos permite afirmar que um ambiente é escolarizável e o outro não? Que um é mais apropriado para o sujeito do que o outro? Aí vale refletirmos se a escola regular de que estamos falando é a mesma que detém seu histórico de

¹Documento gerado em 1994, a partir da Conferência Mundial de Educação Especial na cidade de Salamanca, na Espanha, e que contém a declaração acerca da inclusão de pessoas com deficiências, crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino.

institucionalização dos sujeitos e consequentes castrações de suas subjetividades. E ainda retomando Skliar:

[...] Como fazem as crianças surdas, sós e isoladas no mundo dos ouvintes, para desenvolver sua identidade, sua língua e uma vida comunitária entre pares? Qual é a participação que se imagina para a criança surda nas discussões e nas construções pedagógicas coletivas? Com quem discutirá a criança surda? [...] (SKLIAR, 1999 p.27)

Aproveito para adaptar a citação acima ao contexto da deficiência intelectual, apresentada pelos jovens com quem tive a convivência durante o estágio e fazer mais alguns questionamentos: não teriam eles a mesma necessidade de uma vida comunitária entre pares? Suas vozes seriam ouvidas nas discussões e construções pedagógicas coletivas? De acordo com as reflexões de Skliar, a problemática está em considerar o contexto de uma escola regular como a melhor alternativa inclusiva desconsiderando a liberdade individual e protagonismo do sujeito, decidindo por ele o seu lugar de bem estar.

A seguir, dou continuidade à defesa da escola especial com os seguintes questionamentos: o que se entende por *escola especial*? E o que significa?

2.2 “NO TERCEIRO CICLO SE APRENDE MUITA COISA...”

Conforme o PPP da escola citado anteriormente, a escola especial constitui-se em um espaço de acolhimento, mas não somente de acolhimento. Apesar de, inicialmente, as escolas especiais terem passado pelo enfrentamento da exclusão e isolamento, a palavra escola sempre remeteu-se às culturas de escolarização, e com a educação especial não foi diferente: a socialização de saberes sempre foi indiscutível pedagogicamente. Atividades de alfabetização e disciplinas como a matemática ainda recebem o *status* de aprendizados essenciais e têm certa prioridade no ensino de jovens das escolas especiais.

Por isso, confesso que idealizei um estágio no terceiro ciclo da Elyseu em que precisaria ser criativa o suficiente para explorar todos os métodos de alfabetização que aprendi durante a graduação, utilizando recursos adaptados àquilo que mais instigasse os alunos. Ao chegar na turma, percebi que existiam atividades comuns a todos, mas que cada aluno desenvolvia da sua forma. Eu já havia escutado que as turmas são diversas, que cada aluno tem seu tempo e a sua forma

de aprender, mas não sei por qual motivo, imaginariamente, caí na armadilha de colocar todos os alunos da escola especial dentro da “caixa da deficiência”. Percebi que a inclusão e a exclusão também são presentes dentro de uma escola que tem por habitual receber alunos “diferentes” e que eu, pela maior empolgação e boa vontade que tivesse em estagiar em uma escola especial, precisava de uma boa desconstrução que só a prática do estágio poderia me proporcionar.

Agimos automaticamente na maior parte dos nossos dias, como se as nossas atitudes fossem as mais adequadas a qualquer situação e não houvesse outra forma de substituí-las. Porém, tudo que foge da norma nos convida a repensar as práticas usuais. Na roda de conversa com as professoras que participaram desta pesquisa, espontaneamente, surgiu o questionamento: “mas, qual a função da escola especial?” E a construção da resposta foi surgindo:

*“Eu vejo a escola como um **espaço deles de ser escutado e de ouvir os iguais**. Muitos deles às vezes relatam coisas que acontecem em casa, ou os pais também, que os pais já cortam quando acontece alguma coisa, como questão de namoro, até de escolha de roupa que a gente vê que às vezes eles vêm com umas roupas que não são adequadas pro tamanho deles [...] **Às vezes eles são podados em princípios básicos, das coisas mais simples.**”*

Professora Beatriz

A professora Beatriz confirma a importância de um espaço de escuta em uma escola especial. É evidente que em qualquer escola as questões contextuais dos alunos devem ser consideradas, mas, dentro das instituições regulares, o indivíduo costuma se enquadrar no ritmo padronizado de escolarização já convencionalizado. A deficiência, por outro lado, é uma característica que exige formas diferentes de pensar e agir. No caso dos alunos do terceiro ciclo da Elyseu, geralmente com deficiência intelectual, existem necessidades que saltam aos olhos dos educadores e que tornam-se prioridade quando o assunto é aprendizado:

*“**No terceiro ciclo se aprende muita coisa**, eles principalmente assim, essas questões da adolescência é o que norteia o trabalho do terceiro ciclo. Então assim, o importante de ter esse espaço, de poder ouvir [...] de repente ele quer ter um*

espaço sozinho, separado da mãe, às vezes tá no mesmo quarto, de repente ele vai ter que ir no banheiro sozinho, porque tem as questões dele, e isso a gente acaba falando na escola. São coisas que acontecem todo dia, é pulsante aquilo né, o terceiro ciclo tá sempre pegando fogo.”

Professora Beatriz

A fala acima foi uma das que mais me impactou na roda de conversa. Ao ouvir a professora Beatriz dizer que se aprende muita coisa no terceiro ciclo, logo relacionei à minha dificuldade, no início do estágio, de compreender algo tão simples: conteúdos “escolarizáveis” não devem ser prioridade em uma escola. O conteúdo deve ser justamente aquilo que é pulsante, como a professora disse. Um projeto pedagógico jamais deve ser feito automaticamente, desconsiderando aqueles que são o motivo do projeto existir.

Durante a construção da função da escola especial, o professor José relata um caso que reafirma a necessidade da escuta, respondendo ao questionamento “O que tem de especial em uma escola especial?”:

“Quem conseguiu acompanhar a história do Joaquim na escola, consegue ver, assim, o quanto a juventude do Joaquim - eu não sei se essa é a palavra - mas me vem uma coisa assim, foi “forjada” dentro da escola, ela foi construída dentro da escola, porque é um menino que veio para a escola com um diagnóstico de Síndrome de Down, que não sobreviveria muito tempo, que não caminharia, que não falaria [...] E quem viu, sai o menino participando do nosso grupo de música, tocando instrumento, trabalhando no supermercado e, praticamente, sustentando uma família inteira, né?! Então eu vejo que essa juventude do Joaquim, ela foi possível dentro daquilo que nós, dentro da escola, criamos.”

O depoimento do professor José simboliza, para mim, um dos motivos para a permanência da escola especial. Questiono se o aluno Joaquim teria recebido o mesmo tipo de intervenção em uma escola comum. Respondendo à pergunta do professor José, o que a escola especial tem de especial é o olhar e a escuta sensível, capaz de reinventar o currículo e perceber a verdadeira emergência que a vida revela. Além, claro, da capacidade de contagiar as famílias, mas isso é assunto para o próximo capítulo.

3. FAMÍLIA: COMPOSIÇÕES E INTERAÇÕES

No Projeto Político Pedagógico² da escola Elyseu, a palavra família é citada quatorze vezes. A preocupação com o contexto do aluno sempre foi objeto de estudo da escola, uma vez que no ano de 1997 foi realizada uma pesquisa sócio-antropológica a fim de caracterizar a realidade da comunidade escolar. Na época, o resultado apontou para a ausência do pai, sendo as tarefas de cuidados com os filhos, na maior parte das vezes, atribuída às mães, além de poucas oportunidades de atividades de lazer, dificuldades na aceitação da sexualidade dos filhos e até mesmo da visão da sua deficiência como impossibilidade, doença ou algo sem cura. Em minhas observações durante o período do estágio, percebi que, na sua maioria, as famílias dos alunos geralmente fogem o modelo tradicional, sendo raramente acompanhada pelo pai e muitas vezes constituída pelos responsáveis do abrigo onde moram.

Em uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso, Flávia Pontin Ferazzo (2019), na defesa do cuidado com as mães da escola especial, argumenta:

A escola se articula de diversas maneiras para apoiar as famílias, entre suas ações estão principalmente: participar das interconsultas com as famílias; articular as Redes de Apoio às crianças e adolescentes em Porto Alegre e Coordenar o Grupo com as famílias. [...] Com isso, a escola busca estreitar laços, aproximar-se das especificidades vividas por cada família [...]. (FERAZZO, 2019, p.15)

A interpretação, pela família, em relação à criança ou ao jovem com deficiência ainda chega à escola especial carregada de informações obtidas por meio de laudos clínicos. Isso acontece porque o sujeito com deficiência passa a ser cercado de profissionais da saúde desde o momento do seu diagnóstico e também porque o saber médico ainda se sobrepõe ao saber pedagógico, no que diz respeito ao senso comum. E é a partir do olhar clínico que inicia o surgimento de expressões como “idade mental” e a perspectiva do sujeito como eterna criança, conforme aponta a Professora Fernanda, durante a roda de conversa:

² Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Professor Elyseu Paglioli. **Projeto Político Pedagógico**. Porto Alegre, 2016

*[...] Quando as famílias ouvem que os seus filhos têm 13 anos, mas têm uma idade mental de 1,2,3 anos, a gente né... parênteses: a gente acha um absurdo sempre essa conotação, mas as famílias ouvem muito isso ainda. **Então, se ele tem 1 ou 2 anos, ele ainda é um bebê, ele é uma criança. E então ele precisa ser tratado como criança.***

Professora Fernanda

Juarez Dayrell define o conceito de culturas juvenis de Melucci explicando que, para Melucci e Fabbrini (1992):

Existe uma sequência temporal no curso da vida, cuja maturação biológica faz emergir determinadas potencialidades. Nesse sentido, é possível marcar um início da juventude, quando fisicamente se adquire a capacidade de procriar, quando a pessoa dá sinais de ter necessidade de menos proteção por parte da família, quando começa a assumir responsabilidades, a buscar a independência e a dar provas de autossuficiência, dentre outros sinais corporais e psicológicos. (DAYRELL, 2003, p.42)

Dessa forma, aqui me aproprio do posicionamento de Melucci e Fabbrini (1992), assumindo que há uma fase biológica do sujeito causadora da emergência do início da juventude e, conseqüentemente, de suas implicações físicas, psicológicas e comportamentais. É importante, também, estabelecer que a condição de deficiência do sujeito não impede ou bloqueia seu desenvolvimento biológico enquanto jovem, apesar de que em algumas abordagens ainda se insiste em estigmatizar o sujeito a partir da sua deficiência, o que possivelmente justifica a escassez do tema juventude e deficiência na literatura (BASTOS e DESLANDES, 2005). Para a professora Fernanda, nesse momento se faz importante o trabalho escolar, desconstruindo aquilo que se entende por escola e adaptando o currículo ao que realmente faz sentido para os alunos, conforme relatou:

“[...] Ao longo de toda escolarização deles a gente vai trabalhando com essas famílias e vai mostrando que independente do nível, da questão cognitiva que eles

*estejam ou que eles estão podendo se apropriar dos conteúdos universalmente construídos pela escola, **independente disso eles são jovens**, eles estão crescendo, eles têm corpo de adolescente, eles têm hormônios de adolescentes, desejos... E eles estão numa cultura da juventude. E é esse movimento que a gente busca muito estar fazendo com as famílias.”*

Professora Fernanda

Assumindo que a etapa de desenvolvimento do ser humano denominada juventude ocorre em todo ser humano (com ou sem deficiência) cabe à sociedade a promoção de alternativas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e competências que propiciem maior autonomia ao indivíduo para a participação no mundo externo em sua vida adulta. Para tanto, faz-se necessário a ativação do olhar pedagógico empático no sentido de avaliar tanto as demandas dos alunos, quanto as das famílias, ocasionando uma mudança de paradigma na função da escola especial. Durante a roda de conversa, a professora Vera pôde refletir acerca do seu fazer pedagógico e de seus colegas, confirmando o argumento da professora Fernanda:

*“Eu vejo que houve uma mudança de paradigma no papel da escola especial- era de auxiliar na parte cognitiva, agora é auxiliar o aluno no manuseio dos artefatos culturais do jovem, da autonomia dentro da própria casa, do **explicar pra família que esse sujeito cresceu... A escola como intermediação do aluno com a família. Muito além do fazer ler e escrever.**”*

Professora Vera

3.1 ESCOLA E FAMÍLIAS: ENTRE A NORMALIDADE E A DIFERENÇA

Ao observar as falas de cada profissional da educação especial, percebi o quanto ainda é presente a comparação entre a deficiência e a normalidade por parte da sociedade. Naquele momento em que optamos (e aqui me incluo como estudante da educação) por enxergar os alunos da escola especial além da característica da

deficiência, talvez tenhamos acabado por iniciar relações, mesmo que inconscientes, ao currículo e ao papel da escola comum. Questiono aqui a origem do “fazer ler e escrever” mencionado pela professora Vera: seria essa a real necessidade de todos os alunos matriculados em uma escola especial? Retornando à questão normalidade *versus* deficiência, adianto ao leitor que me aproprio do posicionamento de Skliar (1999, p.18):

[...] A deficiência não é uma questão biológica e sim uma retórica social, histórica e cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos especialistas. A deficiência está relacionada com a própria idéia da normalidade e com sua historicidade.

Isto posto, coloco-me em postura de escuta empática aos relatos da roda de conversa. Compreendo que as diferenças contêm a dose de desconforto necessária para paralisar nossas crenças e iniciar um processo de questionamento a fim de gerar conhecimento.

Apesar de o corpo dar sinais fisiológicos e emocionais sobre o início da juventude, existem questões “estéticas”, construídas socialmente, que circundam o significado de ser jovem. Na vida de uma pessoa com deficiência a manifestação da parte biológica, muitas vezes, não é o suficiente para se entender que uma nova etapa iniciou. O professor José da Elyseu ilustra o impacto disso na vida do jovem e da família:

*Me lembro muito bem da Gabriele [...] uma menina que teve muita dificuldade na escola, muitos surtos, **muita dificuldade dessa família entender essa menina crescendo**. E lá pelas tantas, a Gaby veio nos pedir pra gente dizer pro pai dela que ela queria namorar, que ela queria beijar na boca e que ela tava apaixonada pelo Antônio. E a gente observou isso dentro de toda escola, né?!*

Professor José

Durante a conversa, percebi que a situação da Gabriele era comum na vida de muitos outros jovens alunos da Elyseu e que, por isso, tornou-se uma preocupação da equipe:

*Lá pelas tantas a gente se perguntava: “ **Como é que essa gurizada vai começar a construir essa coisa da juventude?** ” [...] Eu já trabalhava no terceiro ciclo nessa época, e nós já começamos a marcar: “não, tu não é mais criança, agora tu é adolescente” e a gente começou a tentar identificar o que é que faz um jovem passar da infância para a adolescência, e aí a gente começou a descobrir as festas de 15 anos, né?! **E nós começamos a forjar, a inventar festas de 15 anos porque a gente começou a observar que a maioria deles não tinha esse ato simbólico de passagem da infância pra adolescência.** Então nós começamos a criar isso na escola, e durou alguns anos em que a gente fazia todo um ritual: naquele dia a menina ia usar maquiagem, salto alto, ia poder tá num outro patamar de juventude. **Mas o que era pra nós, assim, super importante, era pontuar pra essa família um simbólico de marcar a saída da infância, daquela coisa mais infantilizada, pra uma outra coisa que a família não tava sabendo lidar.***

Professor José

Conforme o exposto, tanto os alunos quanto as famílias passam por dificuldades na compreensão da etapa juvenil quando envolve a característica deficiência. O motivo disso ocorrer, acredito estar envolvido na crença da idade mental e visão da pessoa com deficiência como eterna criança. Além de ser algo proveniente dos laudos médicos, também existem casos em que a crença torna-se um estado de zona de conforto para a família, de acordo com a professora Fernanda:

*[...] No momento em que a gente cerceia outras questões de adolescência, **as famílias tentam deixá-los ainda como uma criança porque criança não precisa ainda namorar, crianças não têm esses desejos, crianças não têm essa vontade e a gente consegue controlar um pouco melhor esses sujeitos e esses corpos.***

Professora Fernanda

A postura da escola pode ser percebida na fala da professora Fernanda: é sabido que a situação é complicada para a família e que essa, por sua vez, utiliza-se da negação para conseguir lidar com o desconhecido. No entanto, o professor José explicita a importância do diálogo com a família e, como profissional da educação, intervém pedagogicamente instruindo acerca da nova fase de vida dos alunos.

Veremos no próximo capítulo mais um eixo conceitual que causa grande dificuldade para as famílias das pessoas com deficiência durante a etapa juvenil: a puberdade.

4. CORPO E SEXUALIDADE

Confesso que esta aqui é, para mim, a parte mais interessante deste TCC. Isso porque falar sobre corpo e sexualidade ainda é um assunto tabu e, quando envolve a deficiência, a censura é ainda maior. Desde o início da elaboração do projeto deste trabalho, um capítulo dedicado à sexualidade era um ponto definido, já que não há como passar pela juventude ignorando o desenvolvimento corporal do indivíduo e as suas implicações na constituição da personalidade do ser. Por isso, após a transcrição da roda de conversa com os profissionais da Elyseu, iniciei a procura por artigos que tratassem da integração entre o tema da deficiência intelectual e a sexualidade a fim de analisar com base teórica os dados obtidos, mas percebi que é um assunto que ainda merece muito mais atenção da literatura.

4.1 ALÉM DO ESTIGMA DA DEFICIÊNCIA

Apesar de eu ser jovem, estudante do curso de Pedagogia e de já ter, na época do estágio, cursado as disciplinas referentes à Educação Especial, fiquei surpresa ao chegar na sala de aula do terceiro ciclo e avistar dois jovens abraçados: era Pâmela e Thiago, um casal de namorados. Essa é uma situação bastante comum em uma turma jovem, mas que não era prevista por mim. Estava me encaminhando para o final da faculdade e, mesmo assim, achava que a prioridade naquele espaço seria de encontrar formas de ensinar o conteúdo que eles estivessem aprendendo. Aí estão mais motivos para a minha afinidade com este capítulo: a curiosidade e a vontade de “mostrar para o mundo” como funciona uma das etapas mais importantes da vida juvenil quando o assunto é tabu. Conforme já abordado no capítulo anterior, a escola procura dialogar com a família a respeito da juventude, na busca de proporcionar um desenvolvimento saudável para os alunos. Conforme a fala do professor José:

*[...] Porque algumas famílias vêm conversar e algumas a gente tem que chamar, sim, pra falar sobre o ginecologista, por exemplo. Esta era uma menina que não acompanhava um ginecologista. **E aí eu falo pra mãe sobre anticoncepcional e ela me olha com pavor**, porque eu digo “mãe, a opção de como tu vai trabalhar com este corpo pode ser tua combinada com a tua filha, mas esse corpo em funcionamento, não”.*

*E muito a questão mesmo da própria masturbação, que precisa ser falada e que a família às vezes não está preparada, nem o aluno, porque ele não sabe lidar com aquele corpo, né?! [...] Então assim, levar pra família que isso é uma coisa natural do ser humano. **Não é porque o filho tem uma questão de deficiência cognitiva, né, o corpo dele tá funcionando perfeitamente.**”*

Professor José

De acordo com Maia e Ribeiro (2010), existem mitos que reforçam o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. Os mais comuns que considero importante destacar aqui, são: assexualidade, hiperssexualidade e reprodução problemática. Na primeira, existe a crença de que as pessoas com deficiência não têm sentimentos, pensamentos e necessidades sexuais; na segunda, que seus desejos são incontroláveis e exacerbados; na última, a visão distorcida de que pessoas com deficiência são estéreis, ou geram filhos com deficiência, ou que não têm condições de cuidar dos filhos gerados. Contudo, de acordo com os autores, as pesquisas têm divulgado que não é possível afirmar as dificuldades que as pessoas com deficiência terão ou não no campo sexual. Em relação à assexualidade, o mito logo é descartado na fala do professor José:

*“Eu tive na orientação educacional um menino que chega pra mim e diz assim: **“Ô José, tu me ajuda a dizer pra minha mãe que eu quero transar?”** E aí eu entro numa sinuca de bicos, né, que é eu pegar e chamar a família e dizer: “olha, o teu filho veio me pedir ajuda pra isso.” E aí a mãe olha pra mim e diz assim: “Tá, mas como é que eu faço com isso?” E aí a gente começar, do nada, a tentar produzir uma possibilidade que até a mim assustava, né? **Como é que eu vou orientar uma família aonde busca uma transa? Um cara que não tem namorada, que não é reconhecido no meio dele como alguém jovem sexualizado.**”*

Professor José

O jovem em questão tem a consciência de que a sua mãe não cogita a possibilidade, por isso acaba recorrendo ao professor. A narrativa acima, além de conter a prova de que os jovens com deficiência intelectual não são assexuados, contém o pedido de um jovem para ser reconhecido como alguém com desejos e direitos. Abaixo, o professor José ilustra como o não reconhecimento da sexualidade é o que gera o segundo mito reforçador de preconceito mais comum: a hipersexualidade:

Aqueles também, que a gente teve que chamar a família porque o cara tava tentando se masturbar na frente dos outros, e aí a gente chamava a família e perguntava: “esse cara tem espaço pra fazer isso em casa?” “não, quem dá banho nele sou eu...” E daí a gente olhava: “em que momento que ele tá sozinho?” E não tinha esse momento de ficar sozinho, né...

Professor José

Bastos e Deslandes (2005) explicam que as situações que apresentam conteúdo sexual são acompanhadas cotidianamente tanto pelos adolescentes sem deficiência quanto pelos que têm deficiência. A diferença está na oportunidade de desempenhar a sexualidade ser dada aos primeiros e desconsiderada socialmente aos segundos. O temor que circunda a vida sexual das pessoas com deficiência, além de estar atrelado aos mitos citados na introdução deste capítulo, é fundado na crença de que dar espaço ao jovem para matar a sua curiosidade em relação ao próprio corpo estimula ainda mais as suas manifestações sexuais. Outra justificativa dada pelos familiares é receio às situações de abuso sexual. Contudo, segundo Maia e Ribeiro (2010, p. 165):

Ao considerar a pessoa com deficiência como alguém não dotado de sexualidade, negligenciam-se os cuidados contra situações de abuso e se omitem a essas pessoas o direito de acesso a orientação/educação sexual. Isso é um grave equívoco que tem elevado os índices de violência, de gravidez indesejada e doenças sexualmente transmissíveis.

Apesar de ser sinalizada pela literatura a importância da educação sexual, ainda são muito presentes as falas de professores que tentaram tratar do tema serem barrados pelas famílias dos alunos, como a da professora Beatriz:

[...] A sexualidade é um verdadeiro tabu, né, e aí, quando se fala nisso na escola, eles já acham que o professor vai ensinar as posições sexuais” [...]

Professora Beatriz

4.2 MENINO NÃO USA ROSA?

Ao abordarmos o tema *Gênero e Sexualidade*, a professora Beatriz relembra a história de um menino que passou pela escola, que considero indispensável trazer na íntegra:

*[...] Nós recebemos um aluno abrigado que veio com questões de agressividade, então a gente teve que fazer toda uma adaptação de horário [...] até os próprios alunos que trabalhavam com ele acabavam dizendo assim “ó, aquele lá é o que derruba nove” [...] **ele era aquele que roubava coisas, fazia uma série de coisas, era extremamente agressivo, batia em todo mundo, então ele já veio carimbado, né?! Dessa instituição.** [...] Aí nós começamos a trabalhar com ele tentando várias e várias coisas e daí começamos a observar, porque **ele não mostrava criar vínculos, tinha uma dificuldade enorme de criar vínculos.** [...] E daí com o tempo, com a questão da observação, que a gente não sabia mais o que fazer, **a gente viu que ele gostava muito de objetos do universo feminino.** E aí eu comecei a ir por esse lado, buscar esse aluno, né, ver essa questão do interesse, buscar por meio de figurinhas, né, de bonecas... aí a gente foi descobrindo uma série de coisas e também descobrimos o porquê que ele se mostrava tão violento. **Nesse lugar que ele estava, nessa instituição, ele não poderia demonstrar essa vontade pelo universo feminino.** Então, ele tinha cabelo comprido, ele teve o cabelo raspado, ele tinha as bonecas e as coisinhas dele que proibiam de brincar... daí ele mesmo trazia umas frases, assim, bem fortes: **“ah, isso aí não é coisa de homem”** “eu não sou bicha” que é o que diziam pra ele e ele acabava trazendo sempre durante as falas. E a gente foi dando espaço. Foi conversado muito com a equipe, com os professores, funcionários, de que não houvesse um estímulo, né, para que deixasse ele livre, com a livre escolha. Porque ele gostava de jogar bola, ele gostava de brincar com os guris e fazer várias coisas, então que ele pudesse se descobrir dentro da escola. Então se*

oferecia de tudo : ah ele queria pegar um esmalte e pintar a unha das meninas? Ele ia. Quer jogar bola com os meninos? Vai. Quer fazer a roupa das bonecas? [...] Daí ele fez até um álbum, com a roupa das bonecas, queria ser estilistas e tudo... **E a gente viu que, dando esse espaço pra ele se descobrir, ele começou a demonstrar interesse nas questões assim, de aprendizagem, começou a participar da aula, a questão da agressividade baixou muito, a ansiedade também, assim, e aí a gente viu que cada vez mais esse aluno queria ficar dentro da escola. E era algo assim, a olhos vistos, né, todos os funcionários diziam: “olha, mas o que era esse menino antes e agora? Sempre junto com a gente!”** [...] Daí, de repente, o que aconteceu é que [...] essa instituição resolveu tirar ele da escola porque achava que a escola não estava dando o tratamento adequado pra ele, né. [...] Como era uma instituição ligada a questões religiosas, né, era uma coisa que não era aceita, né, abominável. Então eu cheguei a falar com a psicóloga e com a assistente social e elas me falaram exatamente a mesma coisa: que elas também não eram de acordo com essa questão da instituição [...] A psicóloga disse: “ah, ele tem 45 minutos comigo e eu ainda deixo ele brincando com boneca, **mas lá o Pastor não aceita essa questão, é totalmente errado e ele não tem espaço**”. E no fim a gente acabou perdendo esse aluno. [...] Mas antes disso, ele teve uma coisa que ele queria muito, que era uma festa rosa. Eu fiz junto com ele, que o nosso aniversário era junto, né. [...] E para os alunos, eles não viram essa diferença. Uma vez só um perguntou: “mas o colega gosta de homem?” Porque ele via que o colega gostava de pegar os lápis rosa e pintar... e eu disse: “fulano, mas tu não gosta do teu colega também? Eu gosto dessa menina, daquela menina... A gente não pode se gostar? ” E ele disse “ah, é mesmo! ” E passou. A gente teve aquela festa rosa e foi uma coisa bem natural, até a gente acabou postando fotos, assim, e teve algumas mães [...] A mãe do João até falou, assim, que achou bonito [...]

Professora Beatriz

A narrativa da Professora Beatriz traz tanta riqueza de análises que, reconheço, poderia ser explorada de diversas formas neste trabalho. Aqui, optei por refletir a respeito da questão de gênero e sexualidade, por abranger com intensidade a vida juvenil, foco da minha escrita. De qualquer forma, expus o conteúdo na íntegra para que o leitor possa fazer suas próprias reflexões. Também, é inevitável falar sobre a história desse aluno sem considerar a violência a que foi exposto durante a sua formação dentro da instituição. Para enriquecer a reflexão, trago a composição da professora de artes:

[...] É importante contextualizar a questão familiar desse menino antes né, esse menino antes de ir pro abrigo ele morava com a vó, que respeitava. E ele tinha um quarto rosa, ele podia ter o cabelo comprido... Ele tinha essas manifestações dele totalmente aceitas por essa vó. No momento que ela falece, então, e ele acaba indo pra instituição, isso é cortado dele. Literalmente, o cabelo foi cortado [...] E agora: “isso é coisa de menino”.

“Menino não usa rosa”. [...] Então isso é uma institucionalização dos sujeitos mesmo né, de não poder ter a sua identidade respeitada.

Professora de Artes

Apresentadas as narrativas das professoras, faço as minhas considerações sobre o caso exposto. Em se tratando de sexualidade, conforme foi discorrido no início do capítulo, há a censura agravada por conta da deficiência, trazendo a negação da fisiologia do indivíduo e de sua formação social e cultural como ser sexualizado. De acordo com Mello e Nuernberg (2012), o “estatuto de sujeito de direitos das pessoas com deficiência avançará somente quando o tema da sexualidade for contemplado nessas políticas, uma vez que sua condição de *pessoa comum* será assim reconhecida.”. Imaginar uma pessoa com deficiência como sendo gay ou lésbica torna-se complexo em uma sociedade que ainda se utiliza de generalizações capacitistas resumindo a pessoa com deficiência à sua alteridade deficiente. Além disso, no caso do menino, a possibilidade da homossexualidade é acentuada pelo contexto da instituição que o recebe tê-la como pecado.

Utilizo a narrativa da professora Beatriz para reafirmar as questões de gênero e sexualidade como elementos componentes do ser humano em sua totalidade. A expressão disso é o amadurecimento emocional do sujeito ao ter a sua identidade respeitada, gerando comportamentos saudáveis dentro da escola. Aqui faz-se necessário mencionar a diferença entre a orientação sexual e a identidade de gênero: enquanto que a orientação sexual faz com que o indivíduo busque ter relações emocionais-sexuais com pessoas do mesmo sexo (homossexualidade) ou de ambos (bissexualidade), a identidade de gênero corresponde ao gênero a que se identifica, se masculino ou feminino.

No caso do menino institucionalizado, o preconceito se deu tanto por conta da identificação com o gênero feminino quanto pelo receio de que assumisse uma orientação homossexual. É importante salientar que a comunidade LGBTQ+ já apresenta grandes lutas para minimizar o preconceito sofrido e que este é ampliado na deficiência por conta da negação das identidades.

5. O MUNDO DO TRABALHO

Assim como a puberdade floresce no corpo jovem, o desejo de ingressar no mercado de trabalho começa a florescer na medida em que nos percebemos como sujeitos sociais. É na juventude que vamos descobrindo o nosso lugar no mundo e começamos a sonhar o futuro. Ainda que pareça redundante, vale lembrar que o fato de sermos humanos nos posiciona como autores da própria história e que o fato de ter deficiência não deve representar uma barreira para que isso se efetue. Na roda de conversa virtual, a importância da inserção do jovem no mundo do trabalho é acompanhada pelos desejos juvenis, na fala da professora Beatriz:

*[...] Muitos querem sair, querem enfrentar até o mundo do trabalho, que é aonde eu vejo que tem muito essa questão de independência, de conseguir sair, pegar o ônibus, ter seu dinheiro, ver outras pessoas, **participar, assim, em sociedade mesmo, né?***

Professora Beatriz

Muito presente na vida juvenil, o mundo do trabalho apresenta empecilhos sociais para ser adentrado pelas pessoas com deficiência. Dessa forma, pretendo utilizar este capítulo para ressaltar a importância das políticas públicas na garantia do direito à participação em sociedade, além de explicitar os desafios enfrentados neste sentido.

5.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO

Contudo, mesmo o trabalho sendo um direito universal desde a constituição de 1988, a característica deficiência ainda é evidenciada ao encontrar obstáculos na sociedade. Para que essas pessoas, ao cruzarem com impedimentos sociais na sua trajetória de vida possam exercer o seu direito, foram promulgadas leis e decretos, assim como medidas compensatórias a fim de ressarir a discriminação recebida ao

longo do tempo. Apresentarei brevemente a seguir, algumas dessas medidas. A lei 8.213, também chamada Lei de Cota que, no ano de 1991, entre outras decisões, dispõe que as empresas com 100 ou mais empregados são obrigadas a preencher de 2% a 5% dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas com deficiência. O cumprimento da Lei de Cotas é fiscalizado por auditores do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e do Ministério Público do Trabalho (MPT) sendo o descumprimento punível com multa.

Outra medida a ser considerada neste capítulo é a Lei Brasileira de Inclusão (nº 13.146), decretada e sancionada em 2015, pela sua atualidade e abrangência em relação aos direitos das pessoas com deficiência. Além de instituir o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a lei amplia direitos em diversas áreas, altera leis já existentes com o estabelecimento de punições mais severas, define que os cargos de jovem aprendiz não contam para reserva de vagas, entre outras medidas importantes na garantia de direitos das pessoas com deficiência. Também ressalto que, infelizmente, a maioria das pessoas que hoje trabalha o fazem pela obrigação da lei, mas creio que a garantia da inserção nesse momento mudará o quadro no futuro pois, mesmo que devagar, o número de pessoas com deficiência empregadas vem aumentando.

Inserido na realidade dos jovens com que convivi na Elyseu, está o BPC: Benefício de Prestação Continuada. O Benefício foi criado pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), Lei 8.742 de 7 de dezembro de 1993, com o objetivo de amparar pessoas que não podem prover o próprio sustento. Os beneficiários - pessoas com deficiência e idosos que comprovem não ter condições de se manterem financeiramente ou de serem mantidos pela família, conforme o art. 2º da lei, terão a garantia de um salário mínimo mensal. Apesar de essencial na vida das famílias, o BPC muitas vezes tem se tornado um entrave para entrada e permanência dos jovens no mercado de trabalho.

Para auxiliar a inserção dos jovens no mercado de trabalho e fornecer novas aprendizagens, o Programa de Trabalho Educativo (PTE) surge em 1994 na rede municipal de Porto Alegre e é formalizado a partir do Decreto Municipal 11.484 em 1996. Atualmente o programa é realizado em seis escolas especiais da rede municipal de Porto Alegre, além de atender frequentadores da Sala de Inclusão e Recursos (SIR) da escola comum, totalizando o atendimento de cerca de 200 alunos por ano.

Durante o meu estágio na Elyseu, tive a oportunidade de participar dos encontros do PTE, vivenciando a importância do programa para os alunos. O PTE, além de ser um espaço para diálogos acerca de documentações e suas utilidades, direitos e deveres do trabalhador, postura profissional no trabalho e em entrevistas, cuidados pessoais, locomoção pela cidade, entre outros assuntos pertinentes ao mundo do trabalho, é um espaço para viver a juventude e sentir-se jovem. Com o PTE a expectativa de poder vivenciar o estágio e inserir-se na sociedade é aumentada e pode ser percebida no olhar de cada aluno que frequenta o programa. O mundo do trabalho está a um passo, e as experiências tidas demonstram a evolução de cada jovem em relação à autonomia: trabalhar significa aprender a andar sozinho pela cidade, ter a própria conta bancária, administrar o próprio dinheiro. No entanto, Marco Aurélio Ferraz (2001, p.91) analisa como as mudanças no comportamento do jovem trabalhador podem impactar nas relações com as famílias:

A entrada dos jovens, através do PTE nos estágios de trabalho remunerado, desencadeia processos muito interessantes na mudança de seu comportamento porque eles começam a se embrenhar com mais intensidade no mercado de consumo. Alguns passam a ostentar dois ou três celulares, caixas de som portátil, bonés, tênis e outros objetos que antes não tinham condições de possuir. Da mesma forma, intensificam-se alguns conflitos familiares quando passam a compreender valor do dinheiro e a exigir da família mais do que o seu salário como estagiário pode comprar.

A escrita de Ferraz vai ao encontro da fala da professora Beatriz durante a roda de conversa, ao relatar um episódio em que o protagonismo juvenil de uma aluna causa estranhamento à sua família:

*[...] E aí que a gente já teve mães que chegaram e disseram assim: “**Ela tá muito atrevidinha agora**”. E aí a gente disse pra mãe: “O que é atrevidinha, mãe?” E aí a mãe disse: “não, ela tá atrevidinha porque agora ela chega e diz: **eu tenho o MEU dinheiro. Eu vou comprar as MINHAS coisas.**” E a gente: “nossa! Que coisa bárbara! Isso é maravilhoso!” Mas como ser “atrevidinha” estava incomodando a família. Estava desestruturando e tirando aquela condição que essa menina tinha de ser mais dócil, recatada, do lar, né?!*

Professora Beatriz

Apesar da resistência das famílias quanto ao amadurecimento dos jovens, faz-se necessária a intervenção escolar a fim de reiterar os benefícios da jovem ter seus direitos garantidos e o seu reconhecimento social como jovem, isto é, a sua inclusão, de fato, em todas as esferas sociais.

Entretanto outro fato que causa temor e receio das famílias no que diz respeito à concretização do sonho de trabalhar é que, com a efetivação do jovem na empresa, o Benefício de Prestação Continuada é cancelado o que causaria impacto considerável naquelas famílias que dependem do BPC para a sobrevivência. Uma alternativa para evitar o cessamento do Benefício é a realização de um Programa de Aprendizagem, já que, a partir de 2011, por meio da lei 12.470 é possível acumular a bolsa de aprendiz e o BPC pelo prazo de dois anos.

Dessa forma, percebeu-se que as famílias optaram por permitir que os jovens participem como Aprendizes, mas sem que acatem a possibilidade de efetivação das empresas. Ainda assim, o Programa de Trabalho Educativo tem exercido um importante papel na autonomia dos jovens, representando a possibilidade de posicionarem-se como autores da própria história, vivenciando a plenitude da vida em todas as suas esferas.

“Agora não sou aluno, agora estou trabalhando”

Aluno

A fala acima já foi dita por vários alunos da Elyseu que, com o PTE, tiveram a oportunidade de estagiar na própria escola como monitores. Na roda de conversa, tivemos a oportunidade de explorar o tema do mundo do trabalho de forma abundante, englobando tanto os aspectos relacionados ao conflito familiar, quanto dos benefícios na qualidade de vida proporcionados pela inclusão dos jovens - e das pessoas com deficiência em geral - na sociedade. Dizer que é reconhecido por outra função social dentro da escola que não somente o papel de aluno é motivo de grande honra para os jovens.

Durante o meu estágio na Elyseu, pude perceber que exercer o papel de estagiário simbolizava, além da satisfação em ter as próprias coisas, o empoderamento exercido e a representatividade em relação aos colegas.

Comumente na fala dos profissionais encontramos como destaque a mudança na postura dos alunos do PTE dentro da escola: passam a se sentir mais autoconfiantes, entender melhor a nova etapa de vida, preocuparem-se mais com a própria aparência, aumentam o interesse no processo de alfabetização e ficam mais atentos ao próprio comportamento. Não raro, apareciam falas dos próprios alunos argumentando que iriam cuidar mais do comportamento para conseguir indicação de estágio, assim como mencionavam, com orgulho, o nome dos colegas que já trabalhavam.

6. VIDAS JUVENIS: UMA PAUTA NECESSÁRIA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para dar início às minhas considerações finais, gostaria de mencionar que, antes de ter contato com as narrativas dos professores da Elyseu, o que sabia, com base em meu estágio curricular era: existe, entre os jovens com deficiência intelectual, uma dualidade entre um comportamento socialmente estigmatizado como infantil e outro comportamento considerado juvenil. A partir disso, meus questionamentos circundavam a existência de um espaço promotor dos direitos juvenis e de outro espaço que reafirmava o estereótipo do jovem com deficiência intelectual como eterna criança.

Nas narrativas dos professores, logo ficou evidente a origem do estereótipo infantil: o conceito de “idade mental”, abordado por muitos profissionais da área da saúde. Como os jovens com deficiência são cercados por esses profissionais desde que nascem, é evidente que o ponto de vista clínico acaba sendo adotado pela família. Além disso, por motivos de medo e proteção, a família acaba por enxergar o jovem de forma infantilizada, negando seus impulsos, seus sonhos e seu desejo de viver de forma independente.

Em vista disso, destaco a importância da escola especial como espaço inclusivo defensor do direito da cultura juvenil e, por esse motivo, defendo a sua permanência. Ademais, é importante destacar a existência de políticas públicas que auxiliem na garantia de direitos pelos jovens que têm deficiência, promovendo espaços de vivências e garantindo a acessibilidade plena em todos os espaços sociais.

Creio que assumir a existência do período da juventude na vida das pessoas com deficiência e romper o estereótipo de “eterna criança” seja o primeiro passo para pensarmos em uma sociedade inclusiva. É a partir disso que a sexualidade será também reconhecida na vida dessas pessoas, rompendo com preconceitos agravados por conta da deficiência. Enxergar o indivíduo além de uma característica específica abre um leque de possibilidades que, antes, eram consideradas limitações.

Agradecida pela oportunidade de aprendizado ao longo do percurso de formação em Pedagogia e das experiências que seguem me formando e constituindo a profissional que desejo me tornar, encerro este trabalho cercada de

falas, de sentimentos e de imagens que podem ser resumidas na narrativa da professora Vera:

“Eu acho, assim, que tudo tem a ver com o direito. O direito dessas pessoas também de ter seus corpos, de exercer a sua sexualidade, de trabalhar... né?! [...] A gente vê muito isso: que a família vê como um bebê, né?! A gente tem alunos ali, de 17 ou 16 anos que são uns homões, né, uns baita de uns homens, mas tem toda aquela dificuldade. E a família não entende isso, né? Nós temos um aluno que ele é bem grande, o Paulo, né?! [...] Ele quer mexer nas pessoas, ele quer passar a mão... [...] outro aluno que me chamou atenção era um aluno que era nosso estagiário quando eu trabalhava lá na SMED, que era do Tristão. [...] Ele queria muito namorar, e ele queria constituir uma família. O sonho da vida dele era constituir uma família. E ele tem esse direito, né?! Apesar de que, pra ele, vai ser muito difícil, né? Mas a gente tem que pensar isso, a gente tem que pensar que eles têm direitos também, né, e de que maneiras a gente vai poder ajudar eles, de que maneiras as famílias vão poder ajudar.”

Professora Vera

Por fim, agradeço às circunstâncias da vida que me puseram delicadamente como pesquisadora do campo educacional, tendo encaixado em minha estrada a área da Educação Especial. Acredito que daqui pra frente já estão escritas nas estrelas histórias felizes para a vida das pessoas com deficiência, em que, Graças a Deus, farei parte! Espero que o leitor tenha se espantado, se indignado e se contagiado. Pois, como diz Nise da Silveira, só assim é possível mudar a realidade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sandra dos Santos. **Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BASTOS, Olga Maria; DESLANDES, Suely Ferreira. **Sexualidade e o adolescente com deficiência mental: uma revisão bibliográfica**. Ciência & Saúde Coletiva, Volume: 10, Número: 2. p 389-397. 2005

BECHLER, Janaína. PINHEIRO, Jefferson. **Há escolas que são asas**. Porto Alegre: Instituto de Cidadania e Direitos Humanos - TEIA; Ponto de Cultura Assunção, 2013. 56 páginas.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição Federal**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 08 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 8213, de 24 de julho de 1991. **Dispõe Sobre Os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá Outras Providências**. Brasília, DF, 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm. Acesso em: 06 set. 2020.

BRASIL. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 de ago. 2020.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Previdência Social. Lei nº 8742, de 07 de dezembro de 1993. **Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências.** Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8742.htm.

Acesso em: 06 set. 2020.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social.** Rev. Bras. Educ. [online]. 2003, n.24, pp.40-52

Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Professor Elyseu Paglioli. **Projeto Político Pedagógico.** Porto Alegre, 2016.

FERAZZO, Flavia Pontin. **“MAS QUE PROBLEMA TU TEM?”: narrativas de mães de crianças e adolescentes com deficiência.** Trabalho de Conclusão de Curso da Pedagogia: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019, 44 p.

FERRAZ, Marco Aurélio Freire. **Assistidos e Tutelados: o benefício de prestação continuada e a produção de sujeitos in/capacitados.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRGS. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/157569>. Acesso: 24 set. 2020.

FERRAZ, Marco Aurélio Freire. **ROMPENDO SILÊNCIOS: alunos com necessidades educativas especiais narram histórias de inclusão.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UFRGS. Porto Alegre, 2008. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/15662>. Acesso: 06 ago. 2020

FRAGA, Alex Branco. **Corpo, identidade e bom-mocismo: cotidiano de uma adolescência bem-comportada.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Günther, Hartmut. (1981). **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v.22 n. 2, p.201-210, 2006.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências**. Revista Brasileira de Educação Especial, p. 159- 176, 2010.

MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis , v. 20, n. 3, p. 635-655, Dec. 2012 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2012000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 04 nov. 2020

MELO Marcia Cristina Henares de; CRUZ Gilmar de Carvalho. **Roda de Conversa: uma proposta metodológica para construção de um espaço de diálogo no ensino médio**. Revista Imagens da Educação, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v4i2.22222>. Acesso em 28/11/2019

MELUCCI, A., FABBRINI, Anna, (1992). **L'età dell'oro: adolescenti tra sogno ed esperienza**. Milano: Feltrinelli.

MILLANI, Luiza Saraiva. **INCLUSÃO PARA ALÉM DA ESCOLA: Conhecendo o Programa de Trabalho Educativo**. Trabalho de Conclusão de Curso da Pedagogia: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019, 68 p.

MOREIRA, Lília MA; GUSMAO, Fábio AF. **Aspectos genéticos e sociais da sexualidade em pessoas com síndrome de Down**. Revista Brasileira de Psiquiatria, São Paulo , v. 24, n. 2, p. 94-99, 2002 .

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

SKLIAR, Carlos. **Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas - e novas - fronteiras em educação!**. Pro-Posições, v. 12, n. 2-3, p. 11-21, 8 mar. 2016.

WELLER, Wivian. **Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32 n.2, p. 241-260, maio/ago 2006.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa é sobre o direito de ser jovem com Deficiência Intelectual e está sendo desenvolvida pela aluna Grace Perillo Rodrigues do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação da Profa. Dra. Liliane Ferrari Giordani.

O objetivo deste estudo é responder à questão: “Que narrativas são produzidas sobre a juventude dos alunos com deficiência intelectual?” por meio da análise teórica da coleta de informações.

Solicitamos a sua colaboração para participar da roda de conversa a ser realizada no dia 24 de julho de 2020, das 14 horas às 15 horas, via plataforma *Mconf UFRGS*, como também sua autorização para a gravação em áudio e vídeo da conferência a fim de garantir a transcrição fidedigna das narrativas, para, posteriormente, apresentar os resultados deste estudo no Trabalho de Conclusão de Curso a ser publicado na plataforma *Lume UFRGS*. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. A pesquisadora, bem como a sua orientadora, estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Assinatura do participante

Porto Alegre, 24 de julho de 2020.

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) Telefone: (51) 99210-107.