

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

Jéssica Nunes da Silva

ESCOLAS FECHADAS, APRENDIZAGEM REMOTA: NARRATIVAS SOBRE
***ESCOLARIZAÇÃO FORMAL* E DEFICIÊNCIA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19**

Porto Alegre
2023

JÉSSICA NUNES DA SILVA

ESCOLAS FECHADAS, APRENDIZAGEM REMOTA:

Narrativas sobre *Escolarização Formal* e Deficiência durante a pandemia da Covid-19

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Antropologia Social pelo Programa de Pós-graduação em Antropologia Social do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Patrice Schuch

Porto Alegre
2023

Jéssica Nunes Da Silva

ESCOLAS FECHADAS, APRENDIZAGEM REMOTA:

Narrativas sobre *Escolarização Formal* e Deficiência durante a pandemia da Covid-19

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Antropologia Social pelo Programa de Pós-graduação em Antropologia Social do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Patrice Schuch

Porto Alegre, 14 de fevereiro de 2023

Resultado: Aprovada

BANCA EXAMINADORA:

Defesa on line

Claudia Lee Williams Fonseca (PPGAS/UFRGS)

Defesa on line

Anahí Guedes de Mello (Anis)

Defesa on line

Valéria Aydos Rosário (Unipampa)

CIP - Catalogação na Publicação

Nunes da Silva, Jéssica

Escolas fechadas, aprendizagem remota: Narrativas sobre Escolarização Formal e Deficiência durante a pandemia da Covid-19 / Jéssica Nunes da Silva. -- 2023.

222 f.

Orientadora: Patrice Schuch.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Estudos da Deficiência. 2. Antropologia da Educação. 3. Inclusão Escolar. 4. Ensino Remoto. 5. Covid-19. I. Schuch, Patrice, orient. II. Título.



vista de casa

Descrição da imagem: desenho abstrato; espirais desenhados em caneta preta. No centro do desenho há um espiral grande e abaixo dele dois espirais menores, eles estão rodeados por ornamentos abstratos similares a folhas e galhos. Acima, duas figuras que lembram olhos.

Desenho autoral.

*A única maneira de liquidar o dragão é cortar-lhe a
cabeça, aparar-lhe as unhas não serve de nada.*

José Saramago, 2005

AGRADECIMENTOS

Aos meus amores, que me trouxeram até aqui. Mãe, obrigada por segurar minha mão, por cuidar de mim com toda a generosidade e amor que há em ti. Por cada vez que tu me ajudou a seguir em frente e me fez acreditar que era possível, e por ser a melhor mãe que alguém poderia ter. Voni, te agradeço por existir nesse mundo, por me amar tanto e por me entender melhor do que ninguém. A Senhora é o meu amor! Obrigada por irem à luta para que eu pudesse sonhar. Pi, obrigada por ser meu parceiro, por sempre me fazer rir, e por cuidar da mãe e da Vó todas as vezes em que não pude fazer isso, te amo muito e me orgulho de ti!

Pietro, te agradeço por ser o grande amor da minha vida! Por estar comigo em todos os momentos ao longo da escrita deste trabalho, por ter me apoiado de todas as formas possíveis, com tanto carinho, paciência e respeito. Cada dia do teu lado é um presente, obrigada por ser tão lindo e entender meu idioma secreto. Te amo mais do que tudo!

Aos amigos que trilharam este caminho comigo, agradeço pelo acolhimento, pelos aprendizados e por entenderem minhas ausências. À Julia Landgraf, agradeço por todas as nossas trocas, pelo afeto, generosidade e pelos aprendizados que compartilhamos durante esse período. Ao Maicon Schirmann, agradeço por ser uma referência de luta, comprometimento e sagacidade. Até a vitória! Ao Matheus Henrique e à Nathalia Silva, agradeço pela cumplicidade, pelas palavras de conforto e por terem se tornado amigos tão queridos. Matheus: me desculpa por aniquilar tuas plantas. Ao Jeferson Alves, agradeço pela disponibilidade, pelo carinho de sempre e pelo incentivo ao meu trabalho, é muito bom ser amiga de uma das minhas referências! À Rossana D'alessandro Kosciuk: te sou grata pela nossa amizade e te admiro enormemente.

Aos colegas do GEAD, obrigada por todo o aprendizado compartilhado. Essa dissertação não teria sido possível sem esse espaço e sem as contribuições de todos vocês. À Helena Fietz, à Valéria Aydos e ao Lucas Besen, especialmente, agradeço pelas palavras sempre gentis, pelas lembranças e trocas que vocês me possibilitaram. À Anahí Guedes de Mello, agradeço por ser um referência determinante e inspiradora desde o início dessa jornada. Aos professores do PPGAS, sou grata pela partilha de saberes, pela receptividade e pelo apoio ao longo destes últimos anos. Em especial, à Professora Claudia Fonseca, por ser a professora que me faz querer ser professora, e a antropóloga que me faz querer ser antropóloga. À Patrice Schuch, minha orientadora, agradeço imensamente por ter me acompanhado desde a graduação. Pela sua paciência, cuidado e pela generosidade para com meu trabalho, te serei sempre muito grata.

Às minhas interlocutoras, por fim, agradeço imensamente. Obrigada por confiarem a mim seus relatos, pela partilha e pelo incentivo. Em um período tão turbulento, nossas conversas foram também um acalento. Se hoje escrevo estes agradecimentos, significa que o trabalho foi concluído. E em muitos sentidos, devo isso a vocês. Espero ter feito jus!

Agradeço à **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)** pelo financiamento a esta pesquisa.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo compreender de que maneiras os processos de escolarização formal de crianças e jovens com deficiência foram (ou não) realizados ao longo da pandemia da Covid-19. Seu enfoque é a dimensão do “ensino remoto” e do “ensino híbrido”, adotados e desenvolvidos pelas redes públicas de ensino básico em Porto Alegre/RS e região metropolitana. No primeiro capítulo é realizada uma discussão teórica em torno da crítica ao conceito de inclusão. Tal discussão articula-se a reflexões advindas dos Estudos da Deficiência, objetivando pensar a inclusão e escolarização formal sob o capital. No segundo capítulo são abordadas as diferentes implicações da suspensão e reconfiguração da presencialidade no contexto da pandemia. Parte-se da característica “remota” assumida enquanto demanda tanto para o desenho teórico-metodológico da pesquisa, quanto como característica das relações de ensino e aprendizagem alocadas sob escopo da inclusão durante o período. Amparada por uma etnografia *online* das práticas e discursos mobilizados em torno da noção *inclusão*, estes debates são mapeados e lidos de modo concomitante às disputas em torno da reformulação da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) por meio do Decreto nº 10.502/2020. No terceiro capítulo são abordadas as narrativas de familiares de/e estudantes com deficiência, professoras e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) acerca de suas experiências e trajetórias em educação durante a pandemia. Emergem elementos em comum: a sobrecarga de trabalho de mães e professoras; a ausência de orientações e/ou de aporte material para viabilizar as dinâmicas do “ensino remoto”; as dificuldades de acesso e problemáticas em torno da adaptação das atividades de ensino, culminando na escassa e variável participação dos estudantes com deficiência. Ao final, são notabilizados os impactos da precarização do ensino e das demais condições de vida, intensificadas durante a pandemia. Ainda mais distanciados da escola, a realidade dos estudantes PCD's sob o “ensino remoto” evidencia em maior nível de complexidade o modo pelo qual o aprofundamento das desigualdades, da exclusão e do desamparo fez-se presente para crianças e jovens oriundos de classe popular e matriculados em escolas públicas, com ou sem deficiência. Conclui-se pela necessidade e pela urgência em se (re)pensar a educação pública a partir da deficiência: aleijar a escola, a academia – e por fim, a antropologia.

Palavras-chave: Estudos da Deficiência; Ensino Remoto; Inclusão Escolar; Pandemia; Covid-19.

ABSTRACT

This paper has the purpose of understanding in what ways the formal schooling processes of children and young people with disabilities were (or were not) carried out throughout the Covid-19 pandemic. Its focus is on the dimension of "remote education" and "hybrid education", adopted and developed by public basic education networks in Porto Alegre/RS and metropolitan region. In the first chapter, a theoretical discussion is held around the critique of the concept of inclusion. This discussion is done in parallel with reflections coming from Disability Studies, aiming to think about inclusion and formal schooling under capitalism. The second chapter deals with the different implications of the suspension and reconfiguration of presence in the context of the pandemic. It starts from the "remote" characteristic assumed as a demand both for the theoretical and methodological design of the research, and as a characteristic of the teaching and learning relations allocated under the scope of inclusion during the period. Supported by an online ethnography of the practices and discourses mobilized around the notion of inclusion, these debates are mapped, reading them concomitantly with the disputes around the reformulation of the National Policy on Special Education (PNEE) through Decree No. 10.502/2020. The third chapter deals with the narratives of family members of and students with disabilities, teachers and professionals of Specialized Education Services about their experiences and trajectories in education during the pandemic. Common elements emerge: the work overload of mothers and teachers; the lack of guidance and/or material support to make the dynamics of "remote teaching" viable; the difficulties of access and problems around the adaptation of teaching activities, culminating in the scarce and variable participation of students with disabilities. At the end, the impacts of precarious teaching and other living conditions, intensified during the pandemic, are highlighted. Even more distanced from school, the reality of PCD students under "remote education" shows the way in which the deepening of inequalities, exclusion, and helplessness was present for children and young people from the lower middle class and enrolled in public schools, with or without disabilities. We conclude by the need and urgency to (re)think public education from the point of view of disability: *to cripple* the school, the academy - and finally, anthropology.

Keywords: Disability Studies; Remote Learning; School Inclusion; Pandemic; Covid-19.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CIDPCD	Convenção Internacional de Direitos das Pessoas com Deficiência
CNE	Conselho Nacional de Educação
IBC	Instituto Benjamin Constant
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSM	Instituto Nacional de Surdos Mudos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pessoa com Deficiência
PMPA	Prefeitura Municipal de Porto Alegre
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SIR	Sala de Inclusão e Recursos
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SOE	Serviço de Orientação Educacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Entrevistas.....	105
Tabela 2. Instituições de Ensino.....	106

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Etnografando de casa.....	108
--	-----

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código 001.

SUMÁRIO

PRÓLOGO <i>Alcançar a escola, perscrutar um caminho</i>	10
PRIMEIRAS PALAVRAS	12
Entre acessos, avanços e retrocessos	15
Fazer valer o tempo presente	19
O que pode a “interdisciplinaridade”?	24
CAPÍTULO I: DEFICIÊNCIA, ESCOLA E CAPITAL	32
1.1 <i>Processos, paradigmas e outridades</i>	34
1.2 <i>Miradas críticas sobre inclusão e deficiência</i>	41
1.3 <i>A Crítica foucaultiana</i>	44
1.4 <i>A Crítica Marxista: aportes outros para pensar deficiência e inclusão</i>	49
1.4.1 <i>Inclusão, marxismo e educação</i>	59
1.5 <i>Em torno da “interdisciplinaridade” e da práxis: categorias e conceitos para pensar Deficiência na escola hoje</i>	65
CAPÍTULO II: PODE O “ENSINO REMOTO” SER INCLUSIVO?	71
2.1 <i>Antropologia e educação</i>	72
2.2 <i>Deficiência e acesso à escola</i>	78
Luciane e Miguel: não só agora, longe da escola	93
2.3 <i>Etnografia de casa: escolhas e possibilidades metodológicas</i>	96
2.4 <i>“Mudar a escola, não mudar de escola”</i>	110
Joana e Daniel: qual o lugar da inclusão?	116
CAPÍTULO III: QUAIS IN(EX)CLUSÕES?	127
3.1 <i>Sobre educação inclusiva e cuidado durante o “ensino remoto”</i>	129
Juliana e Lavínia: a pandemia desregulou tudo!	132
Talita e Mariana: cuidados, “neuras” e perdas	137
Estudar em casa é diferente: Claudia e Júlio, Antonia e Bruno	141
Por que falar em “Crise do cuidado”?	145
3.2 <i>Ensino Remoto e a experiência docente</i>	148
Escolas fechadas, ensino “remoto”	149
Mediação para garantir alguma inclusão: o papel do AEE	157
Considerações sobre a experiência docente e a “boa inclusão”	164
3.3 <i>Aprendizagem Remota: pandemia, desigualdade e deficiência</i>	170
Luana e Lucas, Carine e Caio: “ficar em casa pode ser mais confortável, mas...”	172
Helena: “a questão agora é a luta contra a segregação”	176
Olívia e Diego: enfim, a presencialidade	180
Por uma educação anticapacitista e emancipadora	183
ÚLTIMAS PALAVRAS	188
REFERÊNCIAS	198
ANEXOS	212

PRÓLOGO | *Alcançar a escola, perscrutar um caminho*

A idealização desta pesquisa não é recente. Seus primeiros esboços surgiram em meados de 2014, quando ingressei como *auxiliar de apoio à inclusão* em uma pequena escola de educação infantil localizada na região central de Porto Alegre. A partir dali, toda minha trajetória enquanto estudante, professora e, hoje, antropóloga, seria modificada de modo pungente. Modificou-se, sobretudo, meu entendimento acerca do espaço-escola, com todas as suas potencialidades e fragilidades. Ao longo desses anos este projeto foi sendo co-construído, moldado e repensado, acrescido de aprendizados e reflexões desveladas na relação e no contato direto com a escola pública e todes aqueles que a *fazem*. Entendo que esse espaço, permeado e constituído por contradições, desafios e construção coletiva de saberes, passa, a partir da década de 1990, a ser também (re)conformado com base em um “pressuposto chave”.

Trata-se do preceito e ideário de *Educação para Todos*¹, assinalado pela Unesco, endossado em uma série de conferências e deliberações internacionais, e que nas últimas décadas se tornou determinante na condução e formulação de políticas públicas em educação, alocadas sobretudo no bojo das Políticas de Inclusão. Assim, o chamado *Paradigma da Inclusão*² passa a incidir no discurso formal, nas práticas e nas diretrizes legais da educação, refletindo-se em diferentes níveis no próprio ideário contemporâneo de escola e escolarização. Em um plano prático, elementos costumeiramente elencados sistemática e progressivamente (*da exclusão à inclusão*), desdobram-se de forma complexa e em ações nas mais diversas frentes: em termos subjetivos; de caráter pedagógico; nas relações de alteridade e sociabilidades; a nível estrutural, etc.

O tema ao qual venho me dedicando nos últimos anos, refere-se aos processos de escolarização de Pessoas com Deficiência, compreendidos, então, sob o escopo e a alcunha da *Inclusão Escolar*. Abarcando o sistema público de ensino de Porto Alegre/RS e cidades da região metropolitana, a busca por compreender em profundidade a

¹ Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien), 1990.

² Em Silva (2019) busquei delinear mais detidamente o surgimento, consolidação e implicações de tal conceito. De forma muito rápida, cabe situá-lo, por hora, em termos de sua aceção mais notória, bastante conhecida também na esfera da educação. O paradigma da inclusão é conceituado como um dos quatro *modelos* e/ou paradigmas históricos da *inclusão* de Pessoas com Deficiência. Seriam eles: exclusão, segregação, integração e inclusão. Alocado costumeiramente em resposta e oposição aos demais, o paradigma inclusão pressupõe que seja de responsabilidade da sociedade, de modo geral, atuar na eliminação das barreiras (físicas, atitudinais, comunicacionais) que impedem a participação e acesso plenos de Pessoas com Deficiência na vida social.

miríade de sentidos, significados e experiências práticas na chamada “Educação Inclusiva” foi o *fio condutor* do caminho que nos trouxe até aqui – pesquisa e pesquisadora, colegas e interlocutoras.

Em seu viés original, este projeto demandava a presença física em *campo*. Se tratava de uma etnografia na (e para a) escola, partindo dela para trilhar o seu caminho, em contato e colaboração (co-constituição) com famílias, estudantes, docentes, instituições de apoio e assim por diante.

Me recordo dos primeiros dias do mês de janeiro de 2020, quando notícias inquietantes começavam a chegar mais expressivamente da China. Falava-se em uma pneumonia até então desconhecida, que vinha acometendo algumas pessoas na cidade de Wuhan; análises posteriores indicariam se tratar de um novo coronavírus. Indicariam também ser anterior a janeiro seus primeiros registros.

Desde o isolamento total de Wuhan, até os novos casos que expandiram-se ao redor do mundo, acompanhamos o desenrolar intenso deste evento, no qual ainda nos vemos implicados de tantas formas. No Brasil, o primeiro caso foi registrado oficialmente ao final do mês de fevereiro, e semanas depois, no dia 11 de março (2020) a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou pandemia. Hoje, escrevendo essas linhas, ainda consigo sentir a mesma sensação de incredulidade, de vazio, que os primeiros meses deste evento me causaram – não somente a mim, naturalmente.

Compreendemos de que maneiras um evento dessa proporção modifica, sob múltiplos aspectos e em diferentes níveis, as dinâmicas sociais, de trabalho, educação, saúde, de comunicação e sociabilidade. Afeta, de maneira marcadamente desigual, nossas vidas e nossos sonhos (Dunker *et al*, 2022). A instauração de medidas de isolamento e distanciamento social, *quarentena* e *lockdown*, incidiu decisivamente na estrutura e organização da educação a nível global. Com as escolas fechadas, aderiu-se ao “ensino remoto” como meio para dar continuidade às atividades de ensino dentro das possibilidades e limitações do contexto. O medo, as incertezas, angústias e o luto permearam também este segmento, essa *parte* de nossas vidas.

Estes e os demais “efeitos” elencados superficialmente acima, não ocorreram de modo homogêneo. Muito pelo contrário. Os contrastes e as desigualdades aprofundadas, as temporalidades diversas e transversalizadas, são alguns dos aspectos sobre os quais gostaria de discorrer nas próximas páginas. Assim, a idealizada

“etnografia na escola”, mudou. Justamente porque a escola mudou (e permanece mudando!).

No que se segue, espero poder elucidar e situar os objetivos centrais desta pesquisa. A reformulação e a reelaboração diária das reflexões dispostas ao longo deste trabalho denotam também seu caráter processual, reverberando a heterogeneidade dos próprios processos que tenta descrever. São reflexões e ideias construídas ao longo do caminho que tenho traçado, na busca por alcançar a escola – que em um dado momento nos pareceu tão distante.

PRIMEIRAS PALAVRAS

Este trabalho tem por objetivo compreender em profundidade de que maneiras os processos de escolarização formal de crianças e jovens com deficiência têm sido (ou não) realizados ao longo da pandemia da Covid-19. O enfoque recai mais especificamente sobre a dimensão do “ensino remoto” e do “ensino híbrido”, adotados e desenvolvidos pelas redes públicas (estadual e municipal) de ensino básico de Porto Alegre/RS e região metropolitana. Considerando como elemento causal a premissa de que “a escola mudou” em razão das realocações e medidas demandadas pela emergência da pandemia, cabe o esforço de analisar o modo pelo qual estas mudanças, em diferentes níveis, incidem sobre o projeto da Educação Inclusiva no Brasil e sobre a vida, o cotidiano e as projeções de futuro daqueles a quem este, idealmente, se destina.

O viés que engloba a chamada *inclusão escolar* compõe-se de um panorama amplo, multidisciplinar e heterogêneo de práticas, políticas e discursos. Ainda assim, por entre estas variáveis, o caráter estrutural do capacitismo (MELLO, 2016; DIAS, 2013) emerge enquanto aspecto central e bastante distinguível no que se refere às problemáticas aferidas na viabilização daquilo que se entende, de fato, por *inclusão*. Por essa razão, objetivo tornar estes elementos verificáveis em termos de sua *práxis* constitutiva, de modo a fornecer subsídios analíticos e críticos que possam amparar ações e políticas em prol de uma educação pública anticapacitista, anticapitalista, transformadora e plural.

Para tal, a viabilização das estratégias e saberes mobilizados em torno da *inclusão escolar* dos estudantes com deficiência será examinada com base em alguns questionamentos chave. Elenco as perguntas de partida que orientam estes esforços,

sintetizando-os na busca por compreender: *Com o advento da pandemia da Covid-19, como estão sendo conduzidos e experienciados estes processos de escolarização (na) pela escola pública? Como são vivenciados e compreendidos pelos estudantes aos quais se destina? Modificam-se as formas de pensar Escola, Deficiência e Inclusão? Como? Qual o papel da família (i) e do trabalho docente (ii) nesse panorama?*

Estes questionamentos contemplam as variáveis em torno da condução das atividades de “ensino remoto” no período de 2020 a 2022, buscando entender sua realização através e a partir da relação entre **família** e **escola**. Abarcam, por sua vez, a dimensão dos desdobramentos práticos dessas ações “emergenciais”, nas quais o foco desloca-se para a forma como estes estudantes e suas famílias vivenciam os processos de escolarização, considerando centralmente as implicações da realocação “da escola” para o espaço doméstico. Na mesma medida, a atuação docente é enfocada enquanto esfera constitutiva e diretamente atrelada aos processos analisados. Finalmente, compreendo que elucidar as transformações nos modos de pensar deficiência a partir dos âmbitos da família, da escola e das Políticas Públicas, passa impreterivelmente por problematizar de modo crítico o conceito de *inclusão* – cujas acepções modificam-se paralelamente, incidindo nas formas de gestão, condução e valoração da diversidade (AYDOS, 2017).

Logo, o que entendemos por “Inclusão Escolar” de pessoas com deficiência, se desvela em processos dinâmicos e, repito, inequivocamente heterogêneos. Considerando tanto a polissemia do conceito, que se reflete em uma compreensão ampla e geral da ideia de Educação Inclusiva (*cf.* SILVA, 2019), quanto os impactos recentes dessa abrangência no contexto pandêmico, chamo atenção para a relevância de complexificarmos este debate. Assinalei em momentos anteriores (SILVA, 2019, 2021), e volto a apontar com base na ampliação dos referenciais teóricos agora mobilizados, o fato de que os discursos e as narrativas inscritas nas práticas institucionais sobre inclusão (desde o embasamento das políticas, até as práticas visualizadas escola) partem mais centralmente da Psicologia, considerando a influência dos modelos de diagnóstico; e da Pedagogia, com ênfase nas produções teóricas e narrativas advindas do campo da Educação Especial. Contextualizam, desse modo, os desafios da prática docente frente ao *ABC da Inclusão*.

Jannuzzi (2012) explica que no Brasil, a história da educação escolar de pessoas com deficiência teve em sua origem a proeminência das vertentes médico-pedagógicas,

atuando sobretudo na criação de instituições escolares ligadas a hospitais psiquiátricos. A psicopedagogia e a psicologia emergem nesta área de modo concomitante, produzindo estudos, manuais e tratados pautados pelos pressupostos de normalidade/anormalidade. Mesmo diante da autonomia adquirida posteriormente pelo campo da Educação, cabe perscrutar de que formas imbricam-se tais disciplinas, e como são co-produzidos os saberes advindos destas áreas. Conduzir esta pesquisa desde a Antropologia e através da etnografia remete também à possibilidade de agregar ao tema apontamentos críticos, multi e interdisciplinares, na medida em que avançam os Estudos da Deficiência (*Disability Studies*) no Brasil, ampliando-se a produção de pesquisas e reflexões engajadas com o tema.

É então imperativo atentar para o modo como os chamados marcadores sociais de diferença e desigualdade atuam no cerne destas experiências: entre o “ensino remoto” e o *espaço da escola*, quais in(ex)clusões³ permanecem? Quais se rompem? Que continuidades e que desenlaces podemos vislumbrar a partir da temática aqui circunscrita? Implicações em termos de classe, raça, gênero e geração coadunam-se com este aporte dos estudos sobre deficiência, viabilizando e embasando a discussão em torno do caráter estrutural do capacitismo. E, para o que nos cabe, permitindo refletir sobre a reconfiguração de tais *marcadores* no cerne da educação escolar.

Ao fim e ao cabo, opto por esquadrinhar as noções correntes de *inclusão*, tal como estão postas. Compreendendo a relevância tática e política do termo em sua notada polissemia, e empregando-o sobretudo para fins didáticos, procuro enquadrar os processos de escolarização de estudantes com deficiência não necessariamente

³ Autores como Veiga-Neto e Lopes (2011) optam por grifar os discursos e práticas que emergem em torno do conceito de inclusão sob a alcunha de “in/exclusão”. Tal opção se deve, em Veiga-Neto e Lopes (2011) a uma postura teórico-epistemológica crítica ao alargamento e à naturalização da premissa e da ideia de inclusão, tal como se apresenta nas primeiras duas décadas (1990 -2011) de sua *institucionalização*. Em suas palavras, “grafar in/exclusão aponta para o fato de que as atuais formas de inclusão e de exclusão caracterizam um modo contemporâneo de operação que não opõe a inclusão à exclusão, mas as articulam de tal forma que uma só opera na relação com a outra e por meio do sujeito, de sua subjetividade” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p.130). A “in/exclusão” em Veiga-Neto e Lopes (2011) denota relacionalidade, tensionamento, e ampara-se em uma perspectiva foucaultiana sobre escolarização. Dentro deste viés, inclusão e exclusão não estão alocadas em oposição, mas constituem-se dentro de uma mesma matriz e/ou ordem discursiva. Por outro lado, em Zoboli *et al* (2008), encontramos uma “(in)exclusão” demarcada para descrever processos que, simultaneamente, alocam e estigmatizam determinados “corpos” dentro de complexos de inclusão e exclusão. Tais variações de grafia denotam, de um modo ou de outro, tentativas de deslocar a dicotomia inclusão/exclusão, contemplando ora a permeabilidade, ora a heterogeneidade e/ou complexidade dos processos descritos. Opto pela “in(ex)clusão” como recurso para descrever a imbricação das práticas idealmente inclusivas, e de um, também específico, ideário de “exclusão”, mobilizado para e nas análises sobre escolarização de pessoas com deficiência. No primeiro capítulo deste trabalho, busco amparar teoricamente esta opção.

através do referido conceito (pressupondo que tais processos se enquadrem como *inclusivos* per se), mas tendo como horizonte de minhas ponderações a superação analítica e prática da dicotomia *inclusão/exclusão*, que por vezes opera como balizadora de pesquisas sobre este tema.

Seguindo no sentido de uma defesa inequívoca da escola pública e de uma educação pública fundamentalmente anticapacitista, creio ser imprescindível avançar neste campo. Proponho produzir um panorama crítico em torno das práticas depreendidas da ideia de *inclusão*, cuja correlação fundante com políticas de caráter neoliberal pode ter muito a nos dizer, para além da separação estrita entre os modelos e paradigmas inclusivos e/ou excludentes.

Um aspecto central para este fim demanda elucidar de que forma constituem-se historicamente os *sujeitos da inclusão*. Como e sob quais bases a escolarização formal de pessoas com deficiência passa a ser pautada por precedentes e práticas excludentes e segregativas? Entender o que nos trouxe até aqui pode ser útil para traçar alguns paralelos propositivos com os desdobramentos destes complexos processos, que têm como ponto de culminância e transformação, os *efeitos* múltiplos e desiguais de um cenário pandêmico.

Entre acessos, avanços e retrocessos

No ano de 2021 o Brasil atingiu a marca de 1,3 milhões de matrículas na área da Educação Especial. Segundo dados do Censo Escolar de 2021, trata-se de um aumento de 26,7% em relação ao ano de 2017; neste mesmo escopo, excetuando-se o EJA (Educação de Jovens e Adultos), houve ainda um aumento gradual e expressivo no número de alunos com deficiência e/ou altas habilidades matriculados em classes comuns de escolas *regulares* (INEP, 2021). De acordo com o Resumo Técnico para os dados censitários aqui indicados:

Em 2017, o percentual de alunos incluídos era de 90,8% e, em 2021, passou para 93,5%. Esse crescimento foi influenciado especialmente pelo aumento no percentual de alunos incluídos em classes comuns sem acesso às turmas de atendimento educacional especializado (AEE), que passou de 51% em 2017 para 53,8% em 2021. (INEP, 2021, p. 37)

O adendo em questão é importante, tendo em vista que o referido aumento no número de “alunos incluídos” acompanha um acréscimo no percentual de estudantes com deficiência acessando à escola regular sem ter, porém, o acesso ao Atendimento

Educacional Especializado (AEE). Este aparente “detalhe” pode ter algo a nos dizer acerca do que, de fato, se está entendendo por *alunos incluídos*. A esse respeito, em Silva (2019), abordei com maior detalhamento a relevância do AEE para as práticas e processos que, idealmente, viabilizariam a “inclusão” destes estudantes na escola *regular*.

No discurso formal das políticas públicas que o balizam, o AEE é enquadrado como um dos instrumentos-chave para a efetivação prática da inclusão. Trata-se de um entendimento que se reflete na escola, consolidando-o, majoritariamente, como um espaço e/ou serviço referência para os estudantes com deficiência que acessam as classes comuns, sobretudo na rede pública da educação básica. (Como) Seria possível então, “incluir” sem o AEE? Essa pergunta carrega consigo uma série de desdobramentos, respostas e interpretações possíveis. Inclui, especialmente, o debate acerca do papel e abordagens da Educação Especial, diante do paradigma da inclusão. Voltarei a esse acalorado debate no momento oportuno.

Os mesmos dados censitários apresentam um outro indicador que demanda crucial atenção. Houve, no mesmo período, um aumento no número de matrículas em classes e/ou escolas especiais, para todos os níveis da educação básica. Tal aumento se desdobra na direção oposta à tendência dos últimos, especialmente nas esferas da educação infantil e ensino fundamental, cujos índices de matrícula em instituições especializadas não subiam há mais de uma década⁴ (INEP, 2021, p.28). Se analisado em perspectiva, estes dados correlacionam-se com elementos bastante cruciais para o atual panorama da Educação (e, naturalmente, da Educação Inclusiva) no Brasil. Vamos a alguns deles.

Ainda segundo o INEP (2019), 68,2% das escolas brasileiras de educação básica contam com matrículas da educação especial; dentre estas, as escolas da rede pública representam 82,3% das matrículas, contra 17,7% de registros na rede privada. Trata-se de uma expressão incisiva do papel da escola pública na promoção e desenvolvimento de uma educação que se pretende *inclusiva*. Além disso, caso queiramos tornar ainda mais notória essa observação, basta grifar que dentre as escolas exclusivamente especializadas no Brasil (com classes especiais apenas), 15,45% são escolas da rede pública, enquanto 84,6% pertencem à rede privada⁵.

⁴ Com exceção de um aumento registrado, apenas para matrículas do Ensino Médio, no ano de 2018.

⁵ Para maior detalhamento de tais indicadores, ver Inep (2019).

Diante deste complexo panorama, os ataques à educação pública e os avanços da privatização do ensino são elementos incontornáveis para qualquer análise que se dedique a compreender os desdobramentos da *inclusão*. Concomitante aos múltiplos e variáveis impactos da pandemia da Covid-19, busco entender de que forma as instabilidades no cenário político brasileiro incidem sobre a esfera do ensino público e das políticas inclusivas. Objetivando adensar o escopo de análises para esse segmento, tal incidência será lida de forma paralela a um breve delineamento histórico dos processos de escolarização das pessoas com deficiência no Brasil. Penso que assim possamos ter instrumentos para construir, simultaneamente, reflexões mais amplas sobre as reconfigurações (de forma e função) e as possíveis (re)significações da escola pública no país.

Levando a sério tais variáveis, trabalho com a hipótese de que, em um contexto neoliberal de aprofundamento das desigualdades (LAVAL, 2019; SAVIANI, 2013; APPLE, 2020; THOMA E KRAEMER, 2017), a amplitude e as transformações na apropriação e na compreensão acerca do conceito e *ideário* de Inclusão (sobretudo no que tange à relação entre escolarização e deficiência), refletem-se e impactam diretamente a reformulação e a execução das políticas relativas a este campo.

Nesses termos, em 30 de setembro de 2020 o governo federal divulgou o Decreto nº 10.502/2020, instituindo a nova “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida – PNEE-2020” (BRASIL, 2020), que pautava modificações preocupantes nesta arena de disputas. Dentre as alterações centrais esteve o incentivo à criação de salas e escolas especiais para estudantes com deficiência e superdotação. Priorizando abertamente a Educação Especial à Educação Inclusiva, o novo texto da PNEE evocava nitidamente o retrocesso, um apelo notório ao retorno da segregação.

O anúncio do Decreto me deixou atônita. E entre surpresa e indignação, profissionais da educação e movimentos sociais de Pessoas com Deficiência rapidamente passaram a se mobilizar, majoritariamente em oposição à proposta. Inconstitucional, as premissas da nova PNEE contrariam frontalmente a já citada Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015), assim como a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que por sua vez embasa a LBI. O debate foi bastante intenso, na medida em que a reformulação seguia, abertamente, no sentido oposto da Inclusão Plena. Nesse modelo, pessoas com deficiência não seriam

alocadas em classes e escolas especiais, mas *incluídas* e contempladas pela estrutura das classes *regulares* (ou comuns), que devem contar com todo o aporte necessário para tal.

Entre os especialistas na área da Educação Inclusiva e nos movimentos sociais de Pessoas com Deficiência, a nova PNEE foi massivamente criticada. Dentre as diversas problemáticas apontadas, foi grifado o fato de que essas mudanças forneciam margem para que as escolas *regulares* comprometessem e/ou tornassem secundário o acesso e permanência de estudantes com deficiência em sua estrutura – direcionando-os para as escolas especiais, aos moldes do modelo segregacionista. De acordo com o texto base redigido pelo Ministro da Educação à época, Milton Ribeiro, a reformulação da política nacional visaria fornecer maior autonomia às famílias, avançando no sentido de atender às demandas específicas destes alunos e ampliar as possibilidades “de incluir”. O discurso endossando a “escolha da família” foi proferido, também abertamente, pelos defensores da mudança na política.

Se nos voltamos rapidamente aos dados indicados acima, já é possível perceber que uma parcela bastante expressiva dos estudantes com deficiência no Brasil estão matriculados nas escolas públicas de ensino *regular*, em concomitância com uma menor incidência (agora crescente) de escolas especiais e/ou instituições especializadas na esfera do ensino curricular. A nova PNEE foi formulada de modo a fornecer o embasamento, os argumentos e especialmente um aporte em termos de financiamento público para o incentivo à criação de turmas e escolas especiais. Logo, a professada “escolha da família” é evocada de modo individualizante e problemática, na medida em que invisibiliza as condições concretas dessa escolha: com a desobrigação dos investimentos na educação inclusiva e a preconização da educação especial, quais são, de fato, as alternativas que restam às famílias e aos estudante com deficiência?

No decorrer da contenda, o Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Dias Toffoli, suspendeu o decreto, sob a justificativa de que o mesmo fundamentaria políticas e práticas que fragilizam o “imperativo da inclusão” de alunos com deficiência. Por nove votos a dois, em uma plenária do Supremo Tribunal Federal, foi aprovada em 18 de dezembro de 2020 a decisão liminar de Toffoli, suspendendo a reformulação da PNEE. Em Audiência Pública, realizada em de agosto de 2021 no STF, o decreto foi barrado. Por fim, através do Decreto nº 11.370 de 1º de janeiro de 2023, o atual presidente da república, Luís Inácio Lula da Silva, revogou o Decreto nº. 10.502/2020.

Acompanhando de perto estes acontecimentos, creio ser premente ressaltar logo nestas notas introdutórias, que seus impactos não cessam, demandando também o engajamento crítico e a atuação política em consonância com as lutas pela defesa da educação pública e dos direitos das pessoas com deficiência.

Esses debates em torno da nova PNEE nos convidam a atentar para o fato de que mesmo diante dos avanços no campo das Políticas em Educação Inclusiva nas últimas duas décadas, nada está garantido. Ainda há muito a ser feito, a luta é contínua e urge. Observando o conjunto de elementos dispostos até então, reafirmo que a possibilidade de compreender a *Inclusão Escolar* nesse contexto, é relevante não apenas ao evocar uma reflexão propositiva sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na/para este segmento em especial. Mas, igualmente, pela possibilidade de acrescer a este campo de estudos, tratando mais detidamente dos processos de escolarização das pessoas com deficiência, com ênfase na reformulação das políticas e discursos que os circunscvem e na operacionalização prática da *inclusão* – seus sentidos co-produzidos e associados. Em consonância, conforme estes dois objetivos enquanto instrumentos que se direcionam a um mesmo horizonte: a defesa de uma escola pública anticapacitista e emancipadora.

Fazer valer o tempo presente

Em meio aos percalços, ineditismos e anseios deste panorama no qual (ainda) nos encontramos, emergiu então uma pesquisa situada, produzida em diálogo e fricção com o *tempo* no qual se desvela. A situacionalidade aqui demarcada encontra respaldo no trabalho antropológico, intensificado também em resposta a um contexto em que, conforme Segata (2020, p.301), a urgência por produzir respostas imediatas “tende a dificultar interpretações locais ou culturalmente situadas”. Por essa razão, o fluxo de informações, referências e interlocuções é igualmente dinâmico, traduzido ainda pela expectativa e empenho em acrescer a esse quadro de lutas e de saberes constituídos árdua e coletivamente.

Veena Das (2020), em um artigo bastante empático escrito logo nos primeiros meses da pandemia, apontava para o desafio que se impõe a momentos como este. Das (2020) encorajava estudantes e pesquisadores a reorientar seus trabalhos de modo a dialogar propositivamente com as demandas por conhecimento e reflexão geradas pelo contexto, atentando para as variações locais, para a importância da

interdisciplinaridade, e sobretudo para as possibilidades de colaboração multidisciplinar em situações críticas. À época, guardei as ponderações de Das (2020) como uma orientação solidária sobre como seguir trabalhando, mesmo em meio às incertezas.

Em *tempos de pandemia*, a emergência crescente do negacionismo científico assume contornos temerosos no Brasil⁶. Nesse sentido, a pesquisa em Ciências Humanas conforma-se não somente pelas possibilidades de intervenção e atuação no debate público, na formulação de políticas públicas e ações de mitigação e avaliação de impactos (sobre e em múltiplas frentes). Ao termos encerrado 2022 com quase 700 mil mortes causadas pelo coronavírus⁷ no país, o que quer que venhamos a produzir deve se constituir, antes de tudo, como instrumentos de luta. Como manifestos: de repúdio às ações de um governo negacionista e genocida; de solidariedade, traduzida pelo comprometimento com a luta política no enfrentamento às ações que nos conduziram a tal quadro. A educação e o ensino públicos, historicamente alvos das políticas econômicas de cunho neoliberal, são parte crucial disso.

Essa dissertação é dedicada a delinear como estes elementos impactam os processos de escolarização de estudantes com deficiência, como envolvem seu cotidiano, e as projeções de vida daí depreendidas. Trata então, simultaneamente, da docência: das narrativas, também sobre o cotidiano (*pandêmico*), dos sujeitos que conduzem, na prática, estes processos. Pensar sob este enfoque, acaba nos conduzindo também a pensar sobre os atravessamentos e condicionantes na formulação e execução de políticas públicas educativas; sobre a premência e/ou ausência da atuação

⁶Conforme Caponi (2020), em se tratando da pandemia da covid-19, “esse negacionismo se traduz na aceitação de intervenções sem validação científica, como a divulgação e exaltação de uma terapêutica de eficácia não comprovada e com efeitos colaterais extremamente sérios como a cloroquina, ou a defesa de um estratégia de intervenção que contraria a posição da Organização Mundial de Saúde (OMS), denominada por Bolsonaro como isolamento vertical”. Estratégias que, aliadas aos problemas em torno da subnotificação de casos e mortes pela covid-19, e o total desamparo em termos de políticas de prevenção e informação, tornaram evidentes as consequências e o caráter devastador de tal direcionamento.

⁷ Pereira (2021) sugere a necessidade de distinguir as mortes causadas diretamente pela Covid-19, das mortes causadas pela pandemia. Trata-se de uma distinção importante, na medida em que expõe as múltiplas e densas camadas que conformam este quadro: da ação e implicações da infecção pela Covid-19, à sobrecarga nos sistemas de saúde – passando pelas ações de flexibilização no isolamento social; pela tomada da “imunidade de rebanho” enquanto alternativa plausível (PEREIRA, 2021); e, não menos alarmante, pela desarticulação entre as esferas de governo no decorrer dessa penosa caminhada. Assim, de acordo com Pereira (2021, p.64), temos que, “as mortes por coronavírus são aquelas causadas diretamente pela infecção de Covid-19, enquanto as mortes causadas pela pandemia são todas aquelas que, além das causadas por coronavírus, resultam da falta de acesso aos serviços de saúde pela sobrecarga causada pelos casos de Covid-19, seja por infartos, acidentes ou outros problemas quaisquer”.

pedagógica; e, por fim, sobre o papel da escola na vida dessas pessoas. Adoto, por essa razão, e na expectativa de enfatizar a heterogeneidade dos processos que conformam a *prática*, uma metodologia qualitativa de análise, primando pelo trabalho etnográfico e pela ênfase nas narrativas dos sujeitos com os quais engajou-se a pesquisa.

Objetivando viabilizar a escuta e o compartilhamento de experiências, realizei entrevistas (remotas e híbridas) semi estruturadas com mães de estudantes com deficiência e estudantes com deficiência matriculados/as na rede pública de ensino; docentes especializados em Educação Especial e Inclusiva, atuantes no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escolas da rede pública; professores/as das múltiplas áreas de ensino, atuantes nessas mesmas escolas; e demais profissionais imbricados na e com a *esfera da inclusão*.

Estas narrativas, fruto de minha atuação como pesquisadora na região metropolitana de Porto Alegre/RS, são, por tanto, localizadas. Por essa razão (e dentre outras, sobre as quais pretendo explicar ao longo destas páginas), não se pretendem representativas de um panorama nacional, mais ou menos amplo. Entretanto, creio que a articulação dos dados dessa pesquisa, se postos em perspectiva com relação aos indicadores nacionais mais recentes, possa indicar alguns aspectos comuns, trajetos e possibilidades de ação, para além da esfera das microrrelações e sociabilidades que se pretendam *inclusivas*.

O delineamento deste universo de pesquisa é perpassado também por metodologias qualitativas de investigação e imersão ampliadas para os ambientes digitais. Com a profusão de *lives*, eventos e cursos *online*, além da inserção em ambientes formativos voltados ao tema, parte do material empírico analisado tem como base o desvelamento destas possibilidades. Assim, através do mapeamento por palavras-chave⁸ em ferramentas de busca nas plataformas digitais (*Instagram; Facebook; Twitter; Telegram e Youtube*) me dediquei à perambulações (*cf. LEITÃO; GOMES, 2017*) através das redes, primando pela sumarização das pautas, debates e temas em relevo para a área durante o período analisado. Detalho com maior ênfase os usos destes recursos na seção dedicada à metodologia.

Com essas expectativas em mente, penso que somar à luta anticapacitista e anticapitalista enquanto pessoa sem deficiência, incluía ainda a tentativa de

⁸ *p.e* Educação Inclusiva e Ensino Remoto; Educação na Pandemia; Capacitismo/Antcapacitismo; Inclusão Escolar; Deficiência e Pandemia.

corresponder ativamente a tantos encontros generosos, trocas e aprendizados que me foram possibilitados ao longo destes anos de trabalho como educadora popular e pesquisadora na área da *inclusão escolar*. No entanto, devo grifar que o recorte de posicionalidade no qual me aloco, enquanto mulher branca de classe popular e sem deficiência, é também representativo de boa parcela deste campo. Será possível notar que parte expressiva das interlocuções com docentes e profissionais da Educação Especial foram realizadas por pessoas sem deficiência, sobretudo mulheres brancas, na faixa dos 36 aos 56 anos⁹. Trata-se de um dado importante, sobre o qual irei discorrer mais detidamente no capítulo dedicado às possibilidades e escolhas metodológicas realizadas e desencadeadas ao longo da pesquisa.

Com relação às famílias entrevistadas o panorama é bastante similar, na medida em que dialoguei sobretudo com mulheres, mães de crianças e adolescentes com deficiência. Estas, também majoritariamente pessoas sem deficiência, são implicadas sob uma lógica bastante específica nos processos que procuro analisar. Para refletir sobre essas implicações, articulo aos debates sobre escola e escolarização, a dimensão da família. Em permanente correlação (ora de fricção, ora de colaboração), compreendo essa imbricação enquanto elemento que compõe, também, a experiência da deficiência tal como se desdobra aqui. Sobre esse aspecto, amparo-me nas considerações de Fietz (2020) acerca das práticas de cuidado protagonizadas por mães de adultos com deficiência intelectual. Atentando especialmente à dimensão temporal da deficiência e do cuidado, suas ponderações sobre autonomia e interdependência encontram grande elocução entre as narrativas desveladas ao longo deste trabalho.

O aporte referencial de Fietz (2021) alinha-se às contribuições das teorias feministas do cuidado (MOL, 2008), às quais recorro igualmente para pensar as relações de interdependência e cuidado, as expectativas e as narrativas que delineiam a trajetória desses estudantes e suas famílias, no bojo dos processos de escolarização e aprendizagem. Diante disso, mesmo discorrendo centralmente sobre a esfera do ensino básico, das práticas e políticas pedagógicas, penso que sejam seriamente correlatas: 1- a discussão em torno do acesso de pessoas com deficiência ao mercado de trabalho, considerando sobretudo a ausência de profissionais com deficiência atuando

⁹ Coadunando-se a essa observação, os dados do Censo Escolar de 2021 nos indicam que as mulheres são maioria expressiva na docência em todas as etapas da educação básica, chegando aos índices de 96,3% na educação infantil e 86,4% nos anos iniciais do ensino fundamental. A distribuição etária correspondente concentra-se na faixa dos 30 aos 49 anos de idade (INEP, 2021).

diretamente na esfera analisada; 2- reflexões acerca das relações familiares de interdependência e cuidado, atravessadas e definidas em termos de classe, gênero, raça e geração; e 3- a centralidade de considerar, ao pensarmos sobre educação e escola, as diferentes temporalidades desdobradas a partir da experiência da deficiência.

A dimensão do tempo é, de fato, evocada em diferentes momentos. Se faz presente em todo um ideário acerca dos diferentes “tempos pandêmicos”; o deslocamento causado pelas dinâmicas de isolamento social, por exemplo, foi explicitado em percepções sobre o tempo vivido “em quarentena” e suas especificidades. Gonçalves (2020) grifaria duas formulações centrais, disseminadas em termos da “cultura pública” (Gupta, 1995 *apud* Gonçalves, 2020) a nível global: uma salientando “um tempo dilatado e indiferenciado”, e outra “um tempo de ruptura e mudança”. Entre as percepções sobre um *tempo que passa diferente* em casa, narrativas endossando a proeminência da ruptura e o “retorno à normalidade” de uma vida pré-pandêmica, outras temporalidades são também mobilizadas dentre minhas interlocuções.

Temporalidades estas que, circunscritas e sobrepostas aos “tempos pandêmicos”, demandaram por parte de pessoas com deficiência, adaptações, estratégias e recursos específicos para dar continuidade às rotinas diárias de trabalho, estudo e sociabilidades (ALVES; VICTORA, 2021). O “tempo” figura também nos Estudos da Deficiência com especial relevo. Alison Kafer (2013) irá trabalhar com o conceito de *Crip Time*, ou, na tradução do sociólogo Marco Gavério (2016), “Tempo Aleijado”, para ponderar sobre temporalidades e deficiência. Segundo Fietz (2020, p.134):

O termo foi primeiramente utilizado por Irv Zola e Carol Gill para designar uma característica comum a muitas pessoas com deficiência que precisam de mais tempo para realizar certas atividades. Esta necessidade pode ser decorrente tanto das especificidades mentais e corporais de cada pessoa, quanto das barreiras capacitistas que se apresentam no cotidiano de um mundo que não é preparado para modos outros de habitá-lo.

O *tempo aleijado* tensiona então o tempo normativo, o tempo (hegemônico) da produtividade. Essa temporalidade normativa subjaz tanto à lógica capitalista, quanto, por consequência, aos próprios “tempos” mobilizados e demandados nas relações de ensino e aprendizagem. Pensar sobre uma temporalidade divergente contribui produtiva e provocativamente para os debates em torno da educação inclusiva, para além dos percalços e desafios da pandemia. Com a tomada do “ensino remoto” enquanto elemento central na (re)configuração das práticas de ensino para a educação

escolar, interessa compreender como modificam-se e coadunam-se essas diferentes temporalidades. Entre o *tempo aleijado* e o tempo da escola, o que podemos construir, no tempo presente?

O que pode a “interdisciplinaridade”?

As reflexões e apontamentos desenvolvidos ao longo desta dissertação são permeados por narrativas, vivências e saberes construídos de forma coletiva. Entre o trânsito fisicamente próximo e ativo, remanescente de uma antropologia “pré-pandêmica”, e as adaptações demandadas pela pandemia, entendo que trabalho etnográfico no qual me amparo seja, antes de tudo, fortemente marcado pela colaboração multi e interdisciplinar. Não se trata, naturalmente, de uma acepção isenta de tensões; e um dos elementos de principal relevo acaba sendo justamente a interlocução tão produtiva quanto complexa entre antropologia e educação (GUSMÃO, 2015; DAUSTER, TOSTA E ROCHA; 2012; PEREIRA, 2017). Procuro, a partir dessa interlocução, empreender no desafio de pensar antropologicamente a escolarização (VIEIRA, 2012), tal como se desvela em seu viés *inclusivo*.

Com base nesse enviesamento específico, mas não somente por essa razão, mobilizo como referencial analítico central e estruturante teorias forjadas no bojo dos Estudos da Deficiência. Considero-o enquanto um referencial bastante valoroso, incontornável, inclusive, quando nos propomos a pensar mais sistematicamente sobre educação e inclusão escolar. Em um sentido convergente, Fietz (2020) faz menção às inquietações e reflexões que lhe ocorreram ao ter mães-cuidadoras, pessoas sem deficiência, como interlocução principal em uma pesquisa que versa centralmente sobre a experiência da deficiência – sendo ela, a pesquisadora, uma mulher sem deficiência.

Compartilhando fortemente dessa inquietação, procurei respondê-la também de maneira similar. Buscando e amparando-me no diálogo permanente com as teorias sobre deficiência, compreendo que, no âmbito da produção acadêmica, o comprometimento com a premissa e reivindicação “Nada sobre nós sem nós” – evocada eloquentemente pelos movimentos sociais de pessoas com deficiência – esteja também ligado à tomada destas produções enquanto referenciais basilares, tanto na pesquisa quanto na docência. E, por óbvio, não circunscrevendo-se apenas às investigações desdobradas neste campo em especial.

De modo a possibilitar essa articulação, a perspectiva teórico-conceitual aqui empregada organiza-se através da intersecção em três eixos: o primeiro (i) tem por base as contribuições dos estudos sobre deficiência, partindo das categorias e conceitos mobilizadas neste escopo de análise; o segundo (ii) converge argumentos pautados em diálogos entre Antropologia e Educação, fornecendo elementos propositivos para pensar as práticas educativas e relações de aprendizagem; por fim, um terceiro eixo (iii) que se pauta na análise e crítica das Políticas de Inclusão. Como procuro sinalizar neste último subtópico, as elucidações e conceitos desenvolvidos a partir dos *Disability Studies* conferem o tom às discussões desencadeadas nos demais eixos intersectados.

Conforme bem sintetizam Rios, Pereira e Meinerz (2019), é relativamente recente a tomada dos estudos sobre deficiência como problemática central das pesquisas antropológicas. Entretanto, de acordo com os autores, ainda que não tenha sido necessariamente “objeto clássico” de reflexões no âmbito da antropologia, o entendimento acerca do conceito de deficiência tem sido perpassado e reivindicado por acepções de diversas áreas do conhecimento. Entre tensões e disputas discursivas, desde teorias legitimadas por meio da ciência até as categorias mobilizadas através dos movimentos sociais, é nítida a complexidade das dinâmicas inerentes e constitutivas do tema. O próprio conceito de deficiência, em si mesmo, pode ser entendido enquanto um conceito em disputa. Pode emergir e ser analisado por entre uma miríade de possibilidades: como categoria política, êmica, e/ou mesmo analítica. Ao que nos interessa nestas primeiras palavras, gostaria de discorrer brevemente sobre algumas destas possibilidades de enunciação.

Enquanto aspecto distinguível e marcante dentro deste panorama complexo, ressalto aquilo que Carniel e Mello (2021) irão identificar enquanto “processo de fabricação social de toda sorte de ignorâncias em relação à circulação das experiências, das ideias, das realizações e das perspectivas de pessoas representadas pelo signo da deficiência no Brasil” (CARNIEL E MELLO, 2021, p.3). Os mesmos padrões hegemônicos de normalidade que produzem e embasam este processo, ditam, em uma mesma direção, o arcabouço de saberes e práticas mobilizadas em torno da noção de deficiência – definem *o que se sabe*, como se aprende, e quais os *lugares* sociais legados aos sujeitos alocados sob este escopo.

Assim, se na esfera acadêmica a demarcação mais notável diz respeito à oposição entre o Modelo Biomédico e o Modelo Social, no âmbito das políticas públicas são as normativas e diretrizes que ditam as categorias de classificação empregadas para uma definição legal do conceito. Assim, ao delimitar o tema deste estudo, se destacam dois aspectos: I- a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade aqui imbricadas – como reflexo disto, emerge a interlocução entre a antropologia e demais ciências e áreas de conhecimento, produzindo diálogos, fissuras e tensionamentos produtivos; II- a articulação entre os estudos da deficiência, tomados como problemática recente de engajamento antropológico, e a esferas da produção de saberes *sobre a deficiência*, incidindo tanto na formulação, análise e avaliação de políticas públicas *inclusivas*, quanto nos modos de pensar deficiência (na escola e para além dela).

Retorno então à Carniel e Mello (2021), seguindo suas considerações sobre a tomada da deficiência “enquanto uma categoria simultaneamente política, existencial e analítica” (CARNIEL E MELLO, 2021, p.492). Trata-se de uma sinalização importante, na medida em que os autores demonstram ainda, a importância das “múltiplas sociologias da deficiência” desenvolvidas nas últimas décadas para a pluralização e politização do próprio pensamento social brasileiro. Nessa mesma direção, a constituição destas teorizações seria também implicada pelos efeitos das lutas sociais travadas em oposição ao capacitismo e seus múltiplos desdobramentos. Pretendo retomar este tópico para focar com maior atenção a convergência das áreas da Psicologia e da Educação Especial no cerne destes debates.

Por hora, cabe enfatizar algumas das referências que subsidiam esta análise. Em acordo com Lopes (2019) e Mello (2016, 2012), considero especialmente relevante a tomada dos conceitos de deficiência e de capacitismo enquanto categorias analíticas. No caso de Lopes (2019), a deficiência é pensada como marcador social da diferença

podendo ser tomada para nomear a desigual variedade de formas, funcionalidades e experiências corporais que vivemos, ou, ainda, a desigual variedade das relações sociais que atribuímos a formas, funcionalidades e experiências corporais – sejam elas marcadas ou não pela categoria pessoa com deficiência. (LOPES, 2019, p.13)

No que se segue, as ponderações de Mello (2016, 2021) irão viabilizar este importante alargamento nas teorizações sobre deficiência, por meio da circunscrição do capacitismo como categoria “materializada através de atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e

capacidade funcional” (MELLO, 2016, p.3266). Em diálogo com as teorias *queer* e *crip*¹⁰, Mello (2016) trabalha a partir do conceito de corponormatividade¹¹, adotando a métrica de corpos *capazes* (ao invés de corpos aptos, nesse caso) para então acionar o capacitismo como categoria de análise. A corponormatividade, nesse mesmo sentido, refere-se às hierarquizações nas quais alocam-se os corpos que divergem dos padrões corporais normativos e hegemônicos, em função de suas *capacidades/funcionalidades*, enquanto inferiores.

A partir de Mello (2016), partimos do conceito de capacitismo para referenciar a “forma peculiar de opressão contra as pessoas com deficiência” (*Idem*, p.3267), o que possibilita tensionar política e analiticamente as (corpo)normatividades produzidas no âmbito da sociedade de classes, onde assomam-se lógicas produtivistas que preconizam corpos funcionais (capazes, capacitados, aptos ao trabalho) e pressupostos de normalização. Desse modo, é premente afirmar que tais conceitos “ampliam o potencial analítico e político de superar hierarquias de opressão sustentadas pela lógica capitalista neoliberal que incide na corponormatividade, na qual a branquitude e a hetero-cis-normatividade estão implicadas” (MELLO, 2021, p. 101).

Como demonstra Gesser (2020), os estudos da deficiência se consolidam como importante referencial na consecução de projetos voltados a uma educação anticapacitista. Partindo de um diálogo com a Psicologia Escolar, e com base em uma revisão crítica dos processos educativos situados sob o escopo da educação especial e/ou inclusiva, a autora aponta para o fato de que a educação de pessoas com deficiência se desdobra, ao longo da história, em uma correlação direta com processos de normalização, patologização e medicalização das diferenças.

Atentando sobretudo aos “efeitos do capacitismo para a produção dos desvios e legitimação dos processos de exclusão na escola” (GESSER, 2020, p.93), suas contribuições incidem marcadamente na contraposição entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva, na medida em que enfocam como o binômio “normal/desvio” aloca estudantes que divergem dos padrões de normalidade em espaços especializados/segregados. As proposições em torno de uma “superação” da Educação Especial a partir da abordagem Inclusiva formam parte de um debate complexo e

¹⁰ “Enquanto o principal axioma da teoria queer postula que a sociedade contemporânea é regida pela heteronormatividade, na teoria crip sua máxima se sustenta pelo postulado da corponormatividade de nossa estrutura social pouco sensível à diversidade corporal” (MELLO, 2016, p.3266)

¹¹ Como tradução para o termo *compulsory able-bodiedness*, cunhado por McRuer (2002) ao referir-se à corpos “aptos”.

permeado por tensionamentos de ordem prática e teórica. Não pretendo me alongar nesta seara, mas faço essa breve referência ao trabalho de Gesser (2020) pois creio se tratar de um exemplo bastante nítido das possibilidades e problemáticas que se impõem à articulação multi e interdisciplinar entre as principais áreas de interlocução neste campo.

Seguir trilhando este caminho demanda, sem dúvidas, esforços convergentes de síntese, análise e reflexões críticas. Nesse sentido, sigo suas observações ao indicar o modo pelo qual os estudos sobre deficiência contribuem para tornar críveis processos educativos que se propõem inclusivos, com base, sobretudo, em seu potencial teórico e prático “para a produção de fissuras no capacitismo no contexto da educação” (*Ibidem*, p.104). Finalmente, alinhadas ao escopo da educação, as categorias aqui postas em diálogo visam ampliar e complexificar o entendimento acerca do conceito de *inclusão*, que emerge como paradigma educativo e se desvela em uma polissemia de sentidos e significados.

Tendo a escola pública enquanto lócus privilegiado para análise do tema, compreender de que forma atuam os diferentes marcadores de diferença e a desigualdade neste campo é tarefa inequívoca; as abordagens que procuro alinhar neste trabalho, podem (espero) fornecer alguns indicativos sobre como prosseguir, em colaboração multi e interdisciplinar. A seguir, sintetizo brevemente o conteúdo dos capítulos que compõem essa dissertação.

...

Em **Deficiência, Escola e Capital**, realizo uma discussão teórica a partir de revisão e síntese bibliográfica sobre a crítica do conceito de *inclusão*. O faço em paralelo com reflexões advindas dos Estudos da Deficiência, em um esforço analítico para pensar a inclusão e a escolarização formal sob o capital. Em cinco subtópicos, procuro discutir as implicações da adesão do sufixo *inclusivo* à educação tal como se desdobra com base na premissa de *Educação para Todos*, firmada a partir da década de 1990. Questiono, em um primeiro movimento, leituras correntes sobre acerca de um “paradigma inclusivo”, problematizando a construção dessa perspectiva como subsídio para análises e pesquisas em torno do tema, com ênfase nos processos de escolarização de pessoas com deficiência. Essa proposição informa também as razões

pelas quais utilizo as categorias de *processo*, *heterogeneidade* e *contradições* na análise aqui desenvolvida.

Procuro enquadrar os processos de escolarização formal de viés *inclusivo* sob uma perspectiva crítica, seguindo em duas direções fundamentais: a descrição da crítica *foucaultiana* e tomada da crítica marxista da inclusão; friccionadas, traço alguns paralelos possíveis para uma contribuição melhor informada desde a antropologia. A crítica, nesse sentido, tem por objetivo o desvelamento essencial do conceito de inclusão. Por fim, partindo da perspectiva do materialismo histórico e dialético, realizo a síntese das elaborações teóricas para uma análise marxista sobre deficiência e inclusão. Considerando a consolidação de um campo de Estudos da Deficiência no Brasil (e pensando, para além, no Sul Global), creio ser importante elucidar as contribuições, possibilidades e investimentos necessários para pensarmos sobre escola e deficiência com base em pressupostos marxistas, na medida em que engajar-se com uma educação anticapacitista demanda impreterivelmente um posicionamento anticapitalista radical.

No segundo capítulo, intitulado **“Pode o ‘ensino remoto’ ser inclusivo?”**, reflito sobre as diferentes implicações da suspensão da presencialidade no contexto da pandemia da Covid-19. Mais especificamente, me debruço sobre a característica “remota” assumida enquanto demanda tanto para o desenho teórico-metodológico desta pesquisa, quanto como característica das relações de ensino e aprendizagem alocadas sob escopo da *inclusão* durante o período. Em quatro subtópicos, são discutidas desde as possibilidades de interlocução entre antropologia e educação, até os sentidos e funções da escola. Objetivo compreender de modo aprofundado, se e de que forma modificam-se suas apropriações diante da transposição das atividades de ensino e aprendizagem para a esfera doméstica.

Em um segundo momento, adentro a história dos processos de escolarização de Pessoas com Deficiência no Brasil, buscando mapear sua correlação fundante para com práticas de normalização, institucionalização e especialização; práticas estas que, ao final, caracterizam a emergência e consolidação de tais processos no contexto brasileiro. A partir da criação de modalidades de ensino especializado, notamos o modo pelo qual deficiência e raça imbricam-se diante de premissas eugenistas e do racismo institucional que, ao seu tempo, pautavam políticas e práticas em educação e saúde. No bojo destes processos, a Educação Especial surge vinculada ao setor privado

e aos saberes médicos, legitimando saberes específicos sobre educação e deficiência. Através destes instrumentos, ao final, a *diferença* passa a ser essencialmente lida enquanto *anormalidade*.

No que se segue, busco dar continuidade a estes debates lendo-os em paralelo para com as disputas recentes em torno da reformulação da Política Nacional de Educação Especial (PNEE), por meio do Decreto nº 10.502/2020. Para isso, reflito também sobre as possibilidades e escolhas metodológicas que me conduziram à uma etnografia mediada por tecnologias digitais. Esquadrinhando as diferentes narrativas que se interpuseram, ora em defesa, ora em contestação ao referido decreto, procuro notabilizar de que forma as retóricas em torno da “liberdade de escolha” da família (acerca da matrícula de estudantes com Deficiência na escola *comum* inclusiva, ou na Escola Especial), podem obliterar as condições concretas em que escolhas como estas ocorrem de fato. Ao final, pondero sobre as diferentes concepções em torno do “lugar da inclusão”, e da relação entre deficiência e acesso à escola a partir da trajetória de duas famílias.

O terceiro capítulo, **Quais in(ex)clusões?**, é dedicado às narrativas de minhas interlocuções acerca de suas experiências e reflexões sobre a transposição das atividades de ensino e aprendizagem mediadas pela escola, para a esfera do lar. Na medida em que este movimento ocorre como desdobramento das medidas de *isolamento social* demandadas pela irrupção da pandemia da Covid-19, procuro entender como, por um lado, estudantes com deficiência e suas famílias vivenciaram estes processos e, por outro, como a modificação das dinâmicas de ensino impactou o trabalho de profissionais da educação.

Em três subtópicos, são problematizados aspectos relativos à generificação do cuidado; trabalho feminino; e acesso ao ensino e dinâmicas de aprendizagem *de casa*. Perpassando todos estes elementos, observamos as condições de possibilidade (Mol, 2008; Fietz, 2020) a partir das quais a *inclusão escolar* destes estudantes foi ou não viabilizada durante a pandemia. A experiência docente, por sua vez, é delineada por meio dos relatos de professoras e professores, em consonância com as percepções de profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) acerca do “ensino remoto”. Por fim, mobilizo o conceito de economias morais (Fassin, 2005, 2009, 2019) para problematizar tais narrativas, partindo da tomada da *inclusão* enquanto um imperativo moral. Espero assim, conferir maior relevo aos valores, expectativas e

soluções (co)produzidas e enunciadas nos modos de *gestão da deficiência* na educação. Entre permanências e mudanças radicais, efeitos inesperados e (re)significações acerca da escola, consolida-se a urgência da luta por uma educação pública efetivamente plural, anticapacitista e emancipadora.

CAPÍTULO I

DEFICIÊNCIA, ESCOLA E CAPITAL

Durante estes anos de pesquisa em escolas, ouvi incontáveis vezes o termo “alunos de inclusão” sendo tomado como categoria uníssona para se referir aos estudantes com deficiência matriculados nas escolas *regulares*. A deficiência, assim como outros *marcadores de diferença*, tal como se insere na esfera das práticas escolares, é hoje conformada e compreendida a partir do Paradigma da Inclusão. Também de modo corrente, ao analisar os processos de escolarização de Pessoas com Deficiência no curso da história, alguns marcos de referência são tomados como centrais. O trajeto ascendente que leva da exclusão, passando pela segregação e pela integração, até a moderna inclusão, é tema bastante conhecido, especialmente nas pesquisas circunscritas à área da educação (SILVA, 2021).

Se partimos da concepção de *paradigmas*, que baliza em boa medida este entendimento corrente sobre o tema, podemos demarcar algumas características importantes para compreender, de saída, parte dos processos que alocam esses estudantes com deficiência sob a alcunha especificada acima. Entretanto, creio que ao nos debruçarmos mais atentamente por sobre estes mesmos processos, seja possível (tanto quanto desejável) mapear certas continuidades, para além das rupturas que se fazem notáveis – e que são evocadas mais incisivamente a partir da supracitada leitura dos paradigmas. Gostaria, dessa forma, de chamar atenção para o caráter heterogêneo, processual e contraditório das práticas compreendidas sob a alcunha de *inclusão escolar*.

E o faço por algumas razões: a primeira subsume-se na busca por engendrar uma superação analítica e prática da dicotomia “inclusão/exclusão” enquanto perspectiva que orienta e/ou subjaz às análises sobre o tema. As contribuições de Carniel (2008) chamam nossa atenção para as armadilhas das dicotomias exclusão/inclusão; dentro/fora, que por sua vez, são decorrentes dessa normatização de sujeitos em categorias estáveis e passíveis de “gestão”. Desde a antropologia, temos vastas possibilidades para pensar sobre o modo pelo qual estas dicotomias representam e remetem necessariamente a uma visão do Outro. Um “Outro” excluído dos padrões “regulares” de aprendizagem e de educação, e que agora deve ser

incluído: “alguém cuja existência não poderia mais se fixar no território “cômodo” do exótico, do distante, do marginal, mas que precisaria ser reconsiderada no “aqui mesmo” da educação pública” (*Idem*, p.92).

A segunda razão parte de uma tentativa de articular teorias e perspectivas situadas no escopo da crítica às políticas de inclusão. Explico-me. Ao longo do processo de revisão bibliográfica que tem subsidiado essa pesquisa, pude me deparar com algumas correntes teóricas de apropriação e análise das políticas de inclusão, assim como da concepção de inclusão escolar em si mesma – manifestas, como sabemos, sobretudo a partir dos anos 90. Não caberia aqui realizar a síntese histórica e o panorama de todas as perspectivas desdobradas desde então. Por essa razão, opto por sumarizar aquelas que considero estarem em diálogo profícuo e mais adequadas aos objetivos deste trabalho.

Situo-as em duas direções teórico-metodológicas. Uma primeira, voltada às perspectivas críticas amparadas em um viés foucaultiano de análise, articulando centralmente o conceito de *governamento* a leituras sobre os discursos e subjetividades produzidas no âmbito dos processos de in/exclusão (LOPES, 2008; VEIGA-NETO E LOPES, 2011, 2012; THOMA E KRAEMER, 2017; KRAEMER, 2020b). E a segunda, desdobrada no bojo da crítica marxista às políticas de inclusão. Tendo por objetivo a elucubração das contradições inerentes aos processos até então descritos, retenho-a enquanto uma importante ferramenta teórica (e prática) para análise dos pressupostos ideológicos que subjazem à proposta de inclusão escolar tal como é conformada (ARAÚJO, 2012; BEZERRA, 2013, 2016; BEZERRA; ROSA; 2016; SANTOS, 2021).

A articulação entre estas concepções em paralelo às leituras advindas dos *Disability Studies*, configura-se tanto como uma chamada à compreensão da totalidade, quanto a evocarmos uma postura crítica e combativa diante dos desafios impostos a este segmento. Ainda que a viabilização prática das políticas de inclusão escolar não seja necessariamente uma problemática recente (sobretudo na Educação), trata-se de um campo que denota acentuadamente a necessidade de aprofundamento em análises atentas ao caráter estrutural do capacitismo, do racismo, da desigualdade social e de gênero que comprometem histórica e concomitantemente a permanência de pessoas com deficiência na escola.

Neste primeiro capítulo espero traçar um panorama teórico-crítico, apto a subsidiar as reflexões e análises subsequentes. Organizo-o a partir da divisão em cinco

subtópicos, que incluem: a síntese teórica em torno dos paradigmas e outridades que conformam a perspectiva da Educação Inclusiva; uma síntese teórico-conceitual sobre as abordagens críticas em torno dos conceitos de inclusão e deficiência, articulando-as às análises em termos de raça, classe, gênero e geração; a elucidação sobre a tomada da crítica marxista no abarcamento das correlações demarcadas a partir da constituição de *sujeitos da inclusão*, atentando aos processos de escolarização formal de pessoas com deficiência no Brasil; e, finalmente, com o aporte dos *Disability Studies*, creio que seja possível endossar responsiva e propositivamente algumas categorias e conceitos para pensar deficiência e(na) escola.

1.1 Processos, paradigmas e outridades

O chamado *Paradigma da Inclusão*, firmado a partir de normativas nacionais e internacionais com base na premissa de uma “educação PARA TODOS, em especial para os mais vulneráveis e com mais necessidades” (UNESCO, 1994, p.4), emerge ao final do Século XX e traz consigo algumas modificações importantes no discurso oficial e na condução de políticas públicas, sobretudo no campo da educação. Sasaki (2005) indica que para além da premissa de universalização do ensino, as bases do paradigma inclusivo conformam-se na superação do modelo integrativo e da ideia de segregação – daí então, a oposição Inclusão x Integração, e/ou Inclusão x Exclusão. Uma breve revisão do delineamento normativo em torno do conceito nos fornece algumas indicações. Como sabemos, em linhas gerais, no modelo integrativo a pessoa com deficiência deve se “adaptar” (via práticas de normalização) ao meio social, sendo *integrada* ao ambiente escolar por meio do acesso às classes ou escolas especiais, por exemplo. Enquanto que,

no paradigma da inclusão, ao afirmar que todos se beneficiam quando as escolas promovem respostas às diferenças individuais de estudantes, são impulsionados os projetos de mudanças nas políticas públicas. A partir dos diversos movimentos que buscam repensar o espaço escolar e da identificação das diferentes formas de exclusão, geracional, territorial, étnico racial, de gênero, dentre outras, a proposta de inclusão escolar começa a ser gestada. (BRASIL, 2015, p. 6)

Em outras palavras, no Paradigma da Inclusão, tanto a escola quanto a sociedade de modo mais amplo deveriam “adaptar-se” para *incluir* essas pessoas. Sasaki (2005) recorda que o surgimento do conceito de inclusão remonta à década de 1980, quando a *Disabled Peoples International* (ONG liderada por pessoas com

deficiência) cunhou em sua declaração de princípios, o conceito de “equiparação de oportunidades”, alcançada por meio da remoção de barreiras que impediriam a plena participação social de pessoas com deficiência. Na leitura endossada por Sasaki (1997, 2015) a noção de inclusão é compreendida enquanto processo amplo, “mundial e irreversível”, contrastando com o aporte teórico associado ao viés dos paradigmas.

Nas últimas décadas, o conceito adquire amplitude, associado à promoção da equidade social formal e abarcando temas como “gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, além de grupos, comunidades e/ou populações cuja trajetória histórica está ligada à práticas de exclusão, segregação e opressão estrutural” (SILVA, 2019, p.20). Enquanto paradigma, a inclusão é fixada por meio de normativas jurídicas estruturadas a partir de uma concepção específica sobre a deficiência; sendo esta pautada, por sua vez, pelo Modelo Social – leitura na qual a deficiência é determinada pelo *meio* social, pouco afeito à diversidade corporal, sensorial, etc.

Autores como Mantoan (2003) têm preconizado a abordagem dos paradigmas na circunscrição e análises em torno do conceito de *inclusão*, sobretudo para destacar a ideia de rompimento drástico com preceitos e práticas dos modelos anteriores: exclusão, segregação e integração. Em entrevista realizada no ano de 2017, Teresa Égler Mantoan apontaria que:

As instituições em geral reagem defendendo que a inclusão é um processo e que as escolas regulares não estão preparadas, que elas não atendem bem, mas para elas melhorarem, elas precisam de um desafio, precisam assumir a responsabilidade de trabalhar com todas as crianças, indistintamente, têm que se reconhecerem competentes e buscarem a competência para que a inclusão ocorra. Desta forma, a inclusão escolar não é um processo. (ALVES; DE ARAÚJO, 2017, p.242)

Nessa direção, para Araújo (2018), tais paradigmas podem ser entendidos enquanto técnicas e “artifícios que possibilitam estruturar e modular a interação das pessoas com deficiência em sociedade” (ARAÚJO, 2018, p.24). Segundo a autora, estas ferramentas conformam-se enquanto “tecnologias produtivas de poder” que “se aperfeiçoam em conformidade com os modos de interpretação da deficiência” (*Idem*, p. 24). No caso de Araújo (2018), o artigo 24 da Convenção Internacional de Direitos das Pessoas com Deficiência¹² é endossado como culminância do paradigma da inclusão, na

¹² A esse respeito, o art. 24 fixa primordialmente: “Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2019).

medida em que enquadra o direito à educação em equidade de condições e oportunidades como pressuposto irrevogável.

No campo da educação, os questionamentos sobre como se desdobra a ideia de *inclusão* têm sido ampla e extensivamente debatidos, sob múltiplos vieses e com respostas igualmente diversas. Muito frequentemente, se convertem também na orientação e delineamento de práticas voltadas ao “acolhimento” da diversidade. Ao analisar os usos políticos e pedagógicos da referida concepção, Carniel (2018) nos auxilia a problematizar algumas destas premissas, buscando refletir sobre como se dá o agenciamento da Inclusão Educacional pela burocracia estatal. Afinal, quem são os “sujeitos da inclusão?”, quem inclui e quem deve ser incluído?

Por meio de sua etnografia na Secretaria Estadual de Educação do Paraná, Carniel (2018) demonstra que as premissas elencadas acima são incorporadas incisivamente ao discurso oficial e às narrativas dos gestores, enquanto que, simultaneamente, *esbarram* na prática. O autor aponta para uma centralidade do Estado e do aparelho burocrático na incumbência de absorver as “demandas” e/ou aspirações de diferentes “grupos” – classificados em categorias passíveis de inclusão – acerca da educação escolar. Será então o Estado (materializado aqui por meio do aparelho burocrático, dos departamentos da Secretaria de Educação) a incluir quem está à margem dos sistemas educacionais, incorporando estas diferentes identidades sob a prerrogativa de uma escola regular, agora *inclusiva*.

Os “sentidos” da inclusão, como indica Carniel (2018), desdobram-se nessa busca por unidade na diversidade; demonstrativa de como as grandes categorias de “diversidade” e “inclusão”, em alinhamento com pressupostos multiculturais, atuam na conformação de um ideário de educação capaz de neutralizar os conflitos, problemáticas e exclusões. Trata-se, ao final, de um movimento mais amplo visando a reestruturação e requalificação do próprio ensino tido como *regular* – espaço que deve responder à demanda crescente pelo abarcamento das diferenças. A problemática latente emerge justamente da homogeneização, do aplainamento das dinâmicas heterogêneas que conformam de fato, as demandas específicas e de organização destes grupos¹³. Nesse mesmo sentido, os estudantes com deficiência passam a ser

¹³ A etnografia de Carniel (2018) é riquíssima, abordando um caso bastante ilustrativo destas problemáticas. Trata-se da matrícula de Cauã, aluno indígena que recentemente havia perdido a audição. Entre a escola indígena, a escola para surdos e “dificuldade” de enquadrá-lo em um departamento ou outro, seu caso desdobra-se em uma série de entraves burocráticos e negociações, desestabilizando os pressupostos homogeneizantes da categoria de *inclusão*, tal como é empregada.

considerados *incluídos* justamente por meio do acesso à escola *regular*. Caberia perguntar: o que seria então uma escola *irregular*, ou “não regular”? Quais instituições assumem o lugar de “outro” nessa dicotomia?

Já no âmbito da crítica marxista às políticas de inclusão, Bezerra (2016) complexifica o entendimento em torno do tema por meio de uma leitura materialista do conceito de *inclusão*, “como resposta ao idealismo predominante nas teorizações hegemônicas sobre o assunto” (BEZERRA, 2016, p.60). O autor toca em um aspecto que para esta dissertação considero fundamental. Trata-se da relevância incontestável de compreender a educação inclusiva enquanto fenômeno situado no bojo do sistema econômico capitalista, cuja base produtiva, que permanece inalterada frente às políticas inclusivas, é inerente e ontologicamente excludente (*Ibidem*). Ao problematizar o papel da escola nesse panorama, para Bezerra (2016), seria central destacar o fato de que as formulações em torno da educação inclusiva, desde seus pressupostos basilares, são também calcadas “em termos de custo-benefício e eficiência administrativa” (*Idem*, p.70), dando a entender que a

escola inclusiva poderia, então, sozinha, eliminar o preconceito, a discriminação e as exclusões, substituindo, de pronto, tais atitudes por comunidades de aprendizagem acolhedoras que, por seu turno, promoveriam o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva. (*Ibidem*, p.69)

Ora, a escola e a própria concepção de inclusão não podem figurar enquanto elementos autônomos, deslocados de um contexto bastante específico; ao mesmo tempo em que se mantém inalterada a base causal da desigualdade e da exclusão. A não compreensão acerca das contradições e das características heterogêneas dos processos educativos tal como se desdobram no supracitado contexto, tem efeitos práticos nas análises engajadas com o tema, obliterando aspectos fundamentais para o seu entendimento e devida contextualização – social, cultural, histórica.

Seguindo nessa direção, mencionei anteriormente que gostaria de iluminar o caráter *processual* das práticas que perfazem a inclusão escolar. E o faço não sob o mesmo sentido que lhe é conferido por Sasaki (1997), compreendendo estritamente a *inclusão como processo*; nem tampouco desconsiderando as ponderações de Mantoan (2003; 2017) sobre a radicalidade que pode se imprimir na mudança de paradigmas excludentes e/ou normalizadores para um paradigma inclusivo. Mas, ao contrário, amparando-me na possibilidade de alargamento deste conceito com base em ferramentas epistemológicas ligadas à crítica marxista.

Dada a amplitude deste campo e da complexidade de enquadrá-lo sinteticamente, parto de alguns indicativos fornecidos por Renault (2016)¹⁴ e Hora Pereira (2019) para referenciar, como aspecto basilar desta articulação, as contribuições seminais de Horkheimer (1975 [1937]). Traço essa breve digressão para aceder à noção de *ontologia processual* enquanto perspectiva notadamente útil ao enquadrarmos a transformação social (e os obstáculos que a ela se impõem) tanto como horizonte de realizações (em termos de emancipação social, primeiramente), quanto como parte constitutiva de nossos *objetos* de análise.

Assim, sem renunciar ao caráter incisivo da ideia de “ruptura” contida na abordagem dos paradigmas, busco compreender como a categoria de processo pode ser igualmente evocativa quando empregada para pensar a temática da *inclusão*. Ressalto, novamente, que não se trata de classificar a *inclusão* enquanto processo. A opção por abordagens de análise do tema pautadas nos paradigmas e/ou modelos é ressaltada, inclusive, por Araújo (2018) ao apontar – sobre suas escolhas teórico-metodológicas que

uma abordagem historiográfica relativiza os papéis de mencionados modelos, paradigmas e categorias. Portanto, esta categorização perfaz-se reconhecidamente imperfeita, na medida em que pode vir a homogeneizar e generalizar acontecimentos pelo seu tempo e espaço. (ARAÚJO, 2018, p. 27)

Entretanto, em um diálogo produtivo com a teoria crítica¹⁵, podemos resgatar algumas das qualidades epistemológicas da noção de processo, tal como tento desdobrar aqui. No bojo deste campo teórico Renault (2016) busca traçar uma articulação entre as, aparentemente inconciliáveis, abordagens: teoria crítica e ontologia social. A problemática concernente à distinção entre ambas é aprofundada em Horkheimer, cuja distinção clássica entre teoria tradicional (onde aloca-se as ontologias) e teoria crítica traçaria as bases fundantes de delineamento e apropriação desse campo¹⁶. Seguindo Renault (2016), Hora Pereira (2019) destaca o caráter

¹⁴ Emmanuel Renault, filósofo marxista, desenvolve em *Critical Theory and Processual Social Ontology* (2016) um diálogo bastante produtivo entre a teoria crítica – tal como é entendida a partir da escola de Frankfurt – e a ontologia social.

¹⁵ Tomando-a nesta breve enunciação, a partir de Renault (2016, p.18): “Em seu programa inicial estabelecido por Horkheimer na década de 1930, a teoria crítica é definida por duas teses vindas diretamente de Marx: a da unidade da teoria e da prática, e o que se poderia chamar de unidade do conhecimento e da crítica. O que é necessário para tal contribuição não é apenas uma crítica do mundo social, mas também o conhecimento dos fatores que podem fomentar ou impedir os esforços práticos de transformação social” (*Tradução minha*).

¹⁶ Horkheimer identifica a fundação da teoria tradicional como estando ligada à influência das ciências exatas e naturais, trata-se, *grosso modo*, de uma crítica à aplicação do método dedutivo, próprio desta área, às demais ciências (inclusive, e ao que nos importa reter, às ciências humanas). Explica Carnaúba (2010, p. 199) “A Teoria Crítica se distingue da Tradicional no que tange ao comportamento crítico, que consiste, como vimos

autorreflexivo da teoria crítica como aspecto que viabiliza sua articulação com a ontologia social, demonstrando ainda a partir do exemplo “do próprio Marx, como a teoria crítica precisa pressupor uma ontologia social processual, na medida em que precisa encarar a mudança social como algo ontologicamente consistente” (HORA PEREIRA, 2019, p. 213).

O *processo* é aqui entendido enquanto categoria e/ou motivo ontológico social, elencado normalmente em contraste e/ou complementaridade com as noções de substância e relação¹⁷. Logo, “as ontologias processuais consideram a diferença e o devir como aspectos primários da realidade, de modo que as substâncias e as redes de relações são apenas momentos de um processo contínuo de transformações.” (*Idem*, p. 214). As possibilidades decorrentes desta acepção incluem desde a ênfase na agência dos indivíduos no âmbito das relações e interações sociais – ainda que estas estejam subsumidas à lógicas específicas (estas também, ativamente construídas); até, por outro lado, a ideia de que:

Uma ontologia processual também pode ser assumida num nível macro, quando as instituições são concebidas como existindo numa rede de relações internas e como estando envolvida num processo que as transforma. A teoria marxiana do capitalismo, segundo a qual “a atual sociedade não é um cristal sólido, mas um organismo capaz de mudar e que está em constante processo de mudança” (Marx, 1996, p. 132 *apud* Hora Pereira, 2019), é um exemplo notável deste tipo de abordagem. (*op. cit.*, p. 215)

Para Hora Pereira (2019) o conceito de processo em Marx remonta à ontologia processual hegeliana. Naturalmente, vale ressaltar as distinções metodológicas cunhadas pelo próprio Marx ao grifar, no pós-fácio à segunda edição de *O Capital*, seu materialismo em contraste com o idealismo hegeliano – “meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente o seu oposto” (MARX, 2013, p.90). Sua crítica ao *lado mistificador* da dialética hegeliana, entretanto, não deixaria dívidas ao lugar ocupado pela processualidade em suas proposições. Em um trecho também referenciado por Hora Pereira (2019), Marx afirma:

Em sua forma mistificada, a dialética esteve em moda na Alemanha porque parecia glorificar o existente. Em sua configuração racional, ela constitui

no excerto, em apreender a realidade cindida como contradição e perceber que o modo de economia vigente é, sobretudo, produto da ação humana, que por sua vez, pode também tomar outro rumo e orientar-se para emancipação.” Para maior aprofundamento, ver Horkheimer (1975).

¹⁷ Para compreender as distinções fundamentais entre tais ontologias, sugiro fortemente a leitura de Renault (2016) e Hora Pereira (2019).

um escândalo e um horror para a burguesia e para os seus porta-vozes doutrinários, uma vez que, na inteção positiva do existente, inclui, ao mesmo tempo, a inteção de sua negação, de seu necessário perecimento. Além disso, aprende toda forma desenvolvida no **fluxo do movimento, portanto, incluindo o seu lado transitório**; porque não se deixa intimidar por nada e é, por essência, crítica e revolucionária. (MARX, 2013, p. 91, *Grifo meu*)

O entendimento preciso advindo de uma ontologia processual, residiria então no abarcamento e na acepção crítica das tendências, fluxos e contradições que movimentam o mundo social, e “que o transformam em direção a outras configurações sociais, potencialmente mais justas e emancipatórias” (HORA PEREIRA, 2019, p. 216). Creio que já seja possível visibilizar as qualidades teóricas da categoria de processo aqui delineada, mas ainda assim, me permito fazer uma última referência às reflexões de Leonardo Hora Pereira, por crer que seu enquadramento da *processualidade* caia bem ao debate em torno das abordagens processuais x paradigmáticas da inclusão. Sob tal perspectiva, diz o autor, a transformação social não seria lida

nem em termos de perda de realidade, nem em termos de emergência do novo que rompe com o passado (como um “acontecimento”, como no caso dos pós-estruturalistas), mas em termos de um novo que se origina do passado e que transforma o presente¹⁸.

De fato, a abordagem dos paradigmas não necessariamente exclui a transformação social ou a própria processualidade pressuposta nas práticas que se almejam *inclusivas*. Entretanto, ao avançar rumo ao trabalho etnográfico em direção a estas mesmas práticas, *no tempo presente*, percebemos nitidamente a concomitância de discursos, narrativas, recursos (pedagógicos) e atitudes que remetem tanto aos paradigmas excludentes, normalizadores e/ou segregativos, quanto ao legado (igualmente notável) do paradigma da inclusão. Daí então a processualidade pode nos auxiliar a elucidar as contradições, a transitoriedade e os obstáculos que se impõem, neste conjunto heterogêneo de práticas, políticas e sentidos, à construção de uma educação objetivamente *inclusiva*.

No que se segue, retomo alguns dos debates evocados ao longo deste subtópico, buscando refinar nosso arcabouço teórico e conceitual para a análise subsequente da viabilização (ou não) da *inclusão escolar* de estudantes com deficiência em tempos de crise.

¹⁸ HORA PEREIRA, Op. cit.

1.2 Miradas críticas sobre *inclusão* e *deficiência*

Antes de prosseguirmos, creio que haja espaço para um exemplo interessante que pode ilustrar a demanda por aprofundamento teórico neste nosso escopo de análise. Trata-se da própria ideia de “apoio à inclusão”, mobilizada por Fietz e Mello (2018) ao refletirem sobre as dinâmicas, demandas e contrariedades em torno da presença de professores auxiliares para estudantes com deficiência na escola. Esta ferramenta é um dos aspectos previstos em normativas legais que garantem o funcionamento da Educação Inclusiva¹⁹. Como as autoras bem retratam, as opiniões e manifestações em torno do tema apresentam sérias discordâncias entre pais e professores. Ora considerado estigmatizante e reforçador de discriminações, ora tido como recurso importante para *realizar a inclusão*, a figura do profissional de apoio suscita reflexões que podem ser coadunadas às noções de cuidado e autonomia.

Como se constitui este ideário de uma autonomia desejável a ser estimulada frente a estudantes com deficiência? Quais as implicações de compreender a interdependência enquanto elemento constitutivo das relações sociais, e seus reflexos na escola? Em um dos depoimentos compartilhados no texto, uma professora afirma que a presença do professor auxiliar apenas “torna o aluno diferente e o afasta ainda mais dos colegas” (FIETZ E MELLO, 2018, p.124). Apontando para certa negação da diferença, entendida aqui em termos de um estigma que afastaria o estudante com deficiência dos demais, sua fala indica a complexa correlação entre pressupostos normalizadores que se desdobram no âmbito da escola regular, e a multiplicidade de efeitos advindos das práticas orientadas a *incluir*.

Estas práticas, por sua vez, são balizadas por normativas e noções vinculadas aos modelos de aceção e entendimento da própria deficiência; a partir destes modelos, emergem conceitos correlatos que operam com base nas orientações legais erigidas para orientar a prática. O conceito de autonomia é um exemplo bastante notável deste processo. Nesse mesmo sentido, a ideia de conquista da autonomia a partir da remoção de barreiras está fortemente vinculada ao Modelo Social da Deficiência, tal como surge originalmente no Reino Unido na década de 1970 (DINIZ, 2003; 2012).

¹⁹ A exemplo, pode-se citar a Lei 12.764/2012, que garante a estudantes autistas o direito a um(a) profissional auxiliar especializado para acompanhamento em sala de aula.

Como se sabe, para além das críticas e revisões procedentes – as quais abordaremos a seguir – o Modelo social impulsionou alguns dos primeiros documentos voltados ao reconhecimento e subscrição legal de direitos das pessoas com deficiência (ARAÚJO, 2018; DINIZ, 2012; SHAKESPEARE; 2014), sobretudo no que se refere à educação. Por conseguinte, a influência do referido modelo impacta diretamente o delineamento dos preceitos resguardados em algumas das políticas de inclusão que aqui nos interessam.

Assim, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), por exemplo, é orientado pela eliminação de barreiras à plena participação de estudantes com deficiência na escola *regular* e, de acordo com a Secretaria de Educação Especial (MEC/SEE, 2009), deverá complementar e/ou suplementar “a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela”. Araújo (2018) irá criticar este endereçamento da primeira geração do Modelo Social às noções de autonomia e independência enquanto pressupostos e/ou finalidade das políticas de inclusão, na medida em que estariam ainda atrelados à normalização. Para a autora,

o objetivo visado pelos primeiros teóricos do modelo social consistia em defender que as barreiras são os reais limites à independência e autonomia das pessoas com deficiência, sendo que, caso tais barreiras fossem derrocadas, seria possível a tais indivíduos aportar positivamente à sociedade. (ARAÚJO, 2018, p.61)

Sua crítica confere relevo ao binômio normalidade/anormalidade, apontando para as limitações da primeira geração do modelo social no que tange ao enfrentamento e acepção crítica dos padrões de normalidade que circundam a experiência da deficiência. Neste ponto, as contribuições das teóricas feministas, alocadas de modo corrente enquanto *segunda geração do modelo social*, devem ser referenciadas. Trazendo à voga questões envolvendo as relações de cuidado, autonomia e interdependência, tais teorizações refletiriam, ainda segundo Araújo (2018, p.59) a “postura filosófica de deixar de buscar a normalidade por meio da derrocada de barreiras, voltando-se, assim, para a destruição dos próprios padrões de normalidade que motivam as opressões e desigualdades vivenciadas.”

A análise destas e outras variáveis, pode certamente nos conduzir a um debate mais amplo sobre a própria estrutura dos sistemas de ensino. No caso da Educação Inclusiva, por exemplo, cabe pensar não apenas sobre o acréscimo do sufixo “inclusivo” em sua forma e função; mas ainda, sobre as práticas educativas que conformam hoje a

escola em si mesma, conquanto pauta-se em maior ou menor medida por esta categoria. Em outras palavras, se, como bem elucidam Carniel e Mello (2022, p. 501),

o reconhecimento da deficiência, enquanto um fenômeno sociocultural e um *locus* de enunciação relevante para a formulação de novos horizontes políticos e societários, acabou gerando uma ampliação valorativa na própria gramática e organização do pensamento social brasileiro,

deve-se então compreender as reverberações deste movimento também para a área da educação. Por essa razão, nessa seção traçarei uma breve síntese teórico-conceitual sobre duas das principais possibilidades de abordagem crítica ao conceito de inclusão, tomando-a enquanto um primeiro movimento em direção ao abarcamento das teorias, categorias e conceitos que podem nos auxiliar a *pensar a deficiência na escola* hoje. Este exercício visa conformar alguns indicativos úteis para refletir sobre o conceito de deficiência em paralelo com demais *marcadores da diferença* e de desigualdade, bem como suas implicações para a prática educativa que apresenta-se sob o viés “Inclusivo”.

Por que, então, partir de miradas “críticas” sobre a inclusão? Não é demais reafirmar que este trabalho se produz no âmbito de um campo teórico já bastante conhecido na área da educação. Se, por um lado, este fato culmina em um arcabouço bastante extenso de produções teóricas que poderiam amparar estas reflexões; por outro, ao ser alocada em paralelo com a, ainda latente, retórica dos “desafios” da inclusão e das supracitadas instabilidades nesta mesma arena de disputas, essa observação nos revela uma convidativa demanda por (re)investigá-lo sob ângulos outros. Assim, mesmo crendo ser óbvia tal constatação, grifo que optar por iniciar esta análise com um panorama crítico ao conceito de “inclusão”, não significa alocar minhas reflexões enquanto contrárias à inclusão em si mesma. Recordo então a inspirada aceção de Veiga-Neto e Lopes (2011), autores incontornáveis no âmbito da perspectiva foucaultiana sobre as políticas de inclusão escolar. Em suas palavras:

Fazer uma crítica à inclusão – visando olhar outras coisas que ainda não olhamos e pensar coisas que ainda não pensamos sobre as práticas que a determinam e as políticas que a promovem – implica, entre outras coisas, ir contra a corrente dominante. Isso nada tem a ver com ser “contra a inclusão”; tem a ver, sim, com a prática da suspeita radical frente às verdades estabelecidas e tidas tranquilamente como “verdades verdadeiras”. (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 122)

Logo, não é menos verdade que as reflexões alocadas sob esse viés de análise, a crítica foucaultiana, são bastante evocativas no que se refere aos desvelamentos possíveis de nosso conceito-chave. Enquanto escolha teórico-metodológica, mais

especificamente, não alinho-me a tal perspectiva. Entretanto, seria de grande prejuízo aos interesses dessa pesquisa desconsiderar suas importantes contribuições, tanto no que se refere às ponderações acerca da revisão histórica que se segue, quanto à possibilidade de desvelamento das *verdades verdadeiras* que por vezes sobressaem-se ao abordarmos o tema.

Destacarei duas ideias principais que advém desta corrente de análise. A primeira consiste em compreender a inclusão, no caso brasileiro, enquanto direito e imperativo de Estado, um imperativo (político) de *nosso* tempo. A segunda ampara-se mais detidamente nas concepções de normalidade/anormalidade enquanto ponto de partida para reflexões sobre modos de subjetivação e políticas de inclusão. Grifo, dentre vasta bibliografia, e com base nos apontamentos de Lopes (2009) e Lopes, Lockmann e Hattge (2013); Thoma e Kraemer (2017, 2019) e Veiga-Neto e Lopes (2011, 2012), alguns aspectos que considero de maior relevo para uma possível interlocução com os apontamentos críticos apresentados nas próximas páginas.

1.3 A Crítica *foucaultiana*: inclusão como imperativo de Estado e estratégia de governo

Seguiremos agora, de forma mais detida, o pensamento dos autores acima citados. Para fins de delimitação, julgo também importante grifar que o referencial teórico basilar para boa parte das suas reflexões²⁰ parte dos cursos ministrados por Michel Foucault no no *Collège de France*, a saber: *Segurança, território, população* e (1977-1978) e *“Nascimento da Biopolítica”* (1978-1979). Como um primeiro movimento analítico e de teorização, ao situar e entender a inclusão enquanto “imperativo de Estado”, Lopes, Lockmann e Hattge (2013) e Lopes (2009) pautam-se nos conceitos de norma e normalização; governamentalidade²¹ e governo; e (neo)liberalismo.

²⁰ Os textos referenciados neste subtópico que trata da crítica foucaultiana ancoram-se sobretudo nas produções do GEPI/UNISINOS - Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos/RS.

²¹ Para uma definição conceitual precisa, nas palavras de seu autor, por Foucault entendia a governamentalidade enquanto “[...] conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir; e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros- soberania, disciplina- e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de

Tratam-na (a inclusão) nos termos dos processos que conduzem o conceito à certa condição impreterível: tida enquanto uma demanda e/ou necessidade de nossos tempos. Mas, que tempos seriam estes? Naturalmente, ao ancorar suas observações nos supracitados discursos de Michel Foucault, os autores referem-se à racionalidade neoliberal em seus interstícios mais íntimos com a educação (especialmente escolar). Tal concepção de racionalidade é desvelada por sua atuação na conformação e/ou orientação de lógicas que operam em dois níveis, distintos, mas em articulação permanente: nas instituições, tanto quanto na modulação das condutas humanas.

Na esteira dessa conceituação, ao preconizar a noção de *governamento*, Veiga-Neto e Lopes (2012) buscam então enfatizar a ação e/ou ato de governar, neste caso, uma *população* – subentende-se daí a diferenciação entre o Governo e as ações por ele exercidas²². Assim, segundo nos informam Thoma e Kraemer (2017), na medida em que estas ações de governo passam a ser orientadas pela episteme da universalização da educação,

a inclusão da população com deficiência na escola passa a ser útil também para atender a uma necessidade da sociedade contemporânea: a de que todos contribuam, à sua maneira, para o crescimento e desenvolvimento econômico do país. Assim, nessa racionalidade da inclusão como um direito e como um imperativo de Estado, as políticas e práticas de inclusão escolar são entendidas como um direito civil do cidadão, ao mesmo tempo em que colaboram para o desenvolvimento econômico do Estado. (THOMA E KRAMER, 2017, p.4)

Ao fim e ao cabo, lê-se a “inclusão como estratégia de governo que age sobre a conduta dos sujeitos gerando determinados modos de ser e de agir socialmente” (LOCKMANN, 2020, p3), ela produz efeitos verificáveis tanto nos modos de participação das pessoas com deficiência (os sujeitos da inclusão), quanto nos modos de subjetivação imbricados no processo. Ambos estão alinhados, por sua vez, “ao modelo social em vigência, regido por princípios de autonomia, de participação e de desenvolvimento das competências individuais na qualidade de sujeitos governados pela possibilidade de aprendizagem” (KRAEMER, 2020). Amarrando este raciocínio, Lockmann (2016, p.19) infere que a “inclusão torna-se, assim, um princípio regulador

governo [e por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade” creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pela qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado” (FOUCAULT, 2008, p. 143-144).

²² Para um debate e emprego acurado dos conceitos, sugiro a leitura de Veiga-Neto (2013).

que incide em nossas vidas, pautando nossas maneiras de nos conduzirmos e de conduzirmos aos outros”.

Neste ponto creio ser útil um pequeno adendo. Boa parte das ponderações endossadas acima foi produzida na primeira década dos anos 2000, atendo-se consistentemente a uma mirada retrospectiva com relação às duas primeiras décadas de emergência e consolidação do pressuposto de uma “educação para todos”. As análises centram-se fortemente nos impactos políticos e econômicos legados pela orientação neoliberal dos (dois) mandatos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), entre 1995 e 2002. Faço esta observação com o intuito de destacar o latente posicionamento crítico às políticas neoliberais tomado pelos autores, em um mesmo sentido em que procuro firmar as bases para um posterior paralelo com o contexto atual. Assim, no que se segue, é também no bojo de movimentos de luta social por direitos que se inserem suas reflexões.

Em torno disso, Veiga-Neto e Lopes (2011) entendem que o caráter imperativo da inclusão é legitimado a partir de certa “naturalização” pela qual o conceito irá passar: “para dizer em poucas palavras, a inclusão é vista como um imperativo que a todos se impõe, graças ao caráter natural que, não problematicamente, é atribuído a ela.” (VEIGA-NETO E LOPES, 2011, p. 126). Traço paralelo similar em Silva (2021) para refletir sobre a problemática (atual) em torno da universalização desta categoria, sugerindo atentarmos aos “riscos de uma generalização da ideia e dos sentidos de Inclusão”, na medida em que esses movimentos poderiam nos “impedir de visualizar as heterogeneidades presentes nos processos de operacionalização das práticas ditas inclusivas, no cotidiano da escola” (SILVA, 2021, p.13). Mas, mais do que isso, hoje penso ser premente a avaliação do processo que conduz a noção de *inclusão* a tais lugares.

Há, no cerne dessa argumentação, uma leitura sobre o conceito de inclusão que o abarca tanto em sua polissemia, quanto grifa certa “maleabilidade” que permite e viabiliza sua tomada enquanto recurso para a manutenção (e mesmo aprofundamento) da racionalidade neoliberal, através da qual é, ele mesmo, forjado. Neste ponto, a compreensão de Foucault no curso *Nascimento da Biopolítica* (1979) acerca do princípio da “*não-exclusão*” como expressão e regra máxima do neoliberalismo baliza a crítica subscrita, encontrando respaldo na premissa de “educação para todos”, manifesta sob a égide da inclusão (Lockmann, 2020). A partir disso, destacariam-se

dois desdobramentos principais: 1) ao *incluir a todos* torna-se possível a maximização da sua inserção “nas redes de consumo, garantindo espaços de participação no mercado, para que possam contribuir minimamente para o funcionamento do jogo econômico” (LOCKMANN, 2020, p.70); enquanto que, 2) concomitantemente retoma-se a concepção de governo, no sentido mesmo de *condução e modulação de condutas* de uma população, para constatar que “estar incluído, portanto, é estar numa condição passível de ação governamental” (*Ibidem*).

Creio que a recapitulação de Lockmann (2020) seja suficiente para encerrar este subtópico. Ao realizar uma revisão atualizada sobre a aplicabilidade da noção de inclusão como imperativo de Estado, levando em conta as transformações recentes nos cenários político, econômico e social brasileiros, a autora permite que avancemos na crítica. Para Lockmann (2020), observando o contexto brasileiro nestes últimos anos, é possível compreender que o caráter imperativo da inclusão (assim como o conceito em si mesmo) passa por uma transformação bastante crucial. Essa mudança se projeta paulatinamente a partir do próprio lócus no qual se desdobra: ao tornar-se insustentável “o funcionamento de uma *governamentalidade neoliberal democrática*, que parta da noção de cidadania e da garantia da inclusão como direito de todos os sujeitos” (*Idem*, p. 5), o princípio neoliberal da “não-exclusão” descentraliza-se.

A inclusão não deixa necessariamente de ser evocada, mas é enfraquecida diante de discursos e políticas de governo abertamente segregadoras. Ainda de acordo com suas observações, da *governamentalidade neoliberal democrática*, passaríamos então a uma *governamentalidade neoliberal conservadora*. Assim, no âmbito dessa *nova* faceta do neoliberalismo brasileiro, a exclusão voltaria

a se apresentar como estratégia de governo diante de alguns grupos que devem desaparecer socialmente, ou pelo menos, terem suas participações limitadas e ajustadas ao modelo instituído de vida e de ordem. (LOCKMANN, 2020, p. 6)

Nesse sentido, a noção de direito é também privatizada, centrando cada vez mais no sujeito a responsabilização por suas próprias condições de vida. Se voltarmos ao prelúdio deste trabalho, chegamos rapidamente ao debate em torno da “escolha da família” evocado pela nova Política Nacional de Educação Especial. Além de tomar a segregação de estudantes com deficiência em escolas especiais enquanto recurso

diante da *insuficiência* da inclusão tal como está posta, trata-se de uma discussão que, no contexto pandêmico, é agudizada pela defesa da educação domiciliar²³.

Estes movimentos não convergem casualmente, e no que tange às pessoas com deficiência, culmina tanto em uma segregação nos espaços de escolarização formal quanto na preconceição do espaço doméstico – espaço este, que foi durante anos, a única opção para esta parcela da população (JANNUZZI, 2012). O movimento identificado por Lockmann (2020) é de fato interessante, na medida em que situa a educação escolar, “antes direito universal”, como sendo transmutada “no resultado da escolha individual dos pais ou responsáveis” (*Idem*, p.7).

Para além do risco frontal notório à educação pública – e por pública, grifa-se seu caráter *comum*, inapropriável, compartilhado – é possível rastrear este processo de legitimação da exclusão de determinados grupos. Processo, aliás, que segue ocorrendo, naturalmente, de forma imbricada e concomitante a formas outras de desigualdade e violência estrutural. Em suma:

[...] negar suas formas de ser e de viver; subjugar sua existência e produzir seu desaparecimento social, são práticas contemporâneas de exclusão que colocam em xeque a manutenção do imperativo de inclusão como forma privilegiada do governo atual. (LOCKMANN, 2020, p.7).

Ainda que eu tenha algumas ressalvas à leitura de *governamentalidade neoliberal democrática X conservadora*, por crer que a mesma possa conceder margem para uma hierarquização perigosa entre “formas” mais ou menos nocivas de neoliberalismo²⁴, a leitura de Lockmann (2020) é profícua para pensarmos sobre as remodulações pelas quais o conceito de *inclusão* e sua aplicabilidade irá passar nestes últimos anos. Algumas das ponderações de maior relevo deste subtópico dirigem-se justamente à esse movimento de tomada do preceito de “educação para todos” no bojo de uma racionalidade neoliberal agudizada.

A mirada crítica proposta por estes autores é incontornável para uma análise sobre *inclusão escolar*, tal como a entendemos hoje. Nas próximas páginas, busco tensionar e complementar algumas destas críticas, consolidando também o viés teórico e de análise empregado nesta pesquisa.

²³ Lockmann (2020) toma este debate como exemplo para suas reflexões, referenciando, mais especificamente, a PL 3261/2015, que autorizaria o ensino domiciliar na educação básica.

²⁴ E não considero que Lockmann (2021) incida necessariamente neste equívoco. Suas críticas, assim como aquelas endossadas pelos demais autores referenciados neste subtópico, comprometem-se com leitura contundente e complexa sobre a racionalidade neoliberal desde a perspectiva *foucaultiana*. Penso apenas que tomar este cuidado pode ser importante em análises de conjectura mais amplas, e comprometidas com as continuidades, tanto quanto com as rupturas que se dão neste processo.

1.4 A Crítica Marxista: aportes outros para pensar deficiência e inclusão

Os pressupostos de que partimos não são pressupostos arbitrários, dogmas, mas pressupostos reais, de que só se pode abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas, como as produzidas por sua própria ação. (Marx e Engels em A Ideologia Alemã, p.87)

Em um dos trechos mais conhecidos da obra de Marx e Engels e, por conseguinte, de referência inequívoca ao materialismo histórico dialético como método para apreensão e transformação da realidade, os autores postulam que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX E ENGELS, 2007, p. 94). Para além de tudo que representa e daquilo que a subjaz, trata-se de uma premissa capaz de definir os contornos de uma pesquisa. Isso porque, ao entrar em contato com a teoria social de Marx, encontramos não apenas o diagnóstico crítico e bem fundamentado do capitalismo. Acessamos, em mesma medida, um arcabouço teórico e conceitual profundamente denso, frutos do extensivo trabalho de análise e compreensão crítica empreendidos pelo autor, com posterior colaboração de Engels (NETTO, 2011; GRESPAN, 2021).

Assim, o método, a crítica e o desvelamento incisivo das contradições basilares do modo de produção capitalista, são apenas alguns dos subsídios legados pelos autores à análise crítica da realidade social. Segundo Pimentel e Silva (2019, p.49):

Marx fundou uma nova concepção social de ciência, a partir do caráter ontológico de mediação do ser social com a natureza. O método na teoria marxiana pressupõe um sujeito que assume uma postura política de desvelamento da aparência, apontando suas contradições, seus fundamentos ideológicos e mediações com a totalidade social.

Ainda sobre o método, Netto (2011) relembra que em Marx os procedimentos analíticos, bem como a síntese teórica operada pelo sujeito que pesquisa visam, antes de tudo, capturar a estrutura e dinâmica de seu objeto: em outras palavras, parte da aparência para alcançar sua essência. Citei anteriormente o trecho de uma passagem na qual Marx diferencia seu método daquele empreendido por Hegel. E de fato, a dialética hegeliana ocupa um papel bastante relevante na obra marxiana, mas isso se desdobra na medida em que Marx pondera sobre seu caráter idealista, conquanto preserva o *cerne racional* (GRESPAN, 2021). As observações de Grespan (2021, p.10) podem ser úteis como ponto de partida para explanar sobre o lugar da dialética nessa exposição: de forma resumida e introdutória, é possível visualizá-la enquanto “forma

capaz de reproduzir o movimento contraditório pelo qual os fenômenos aparecem como inverso do que são em sua essência”.

Conforme explica Netto (2011), em Marx, “pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa” (NETTO, 2011, p. 6), “mais exatamente: para apreendê-lo como um processo” (*Idem, Ibidem*). Logo, se em um primeiro momento as citações inicialmente transpostas podem deixar entrever um direcionamento estritamente objetivo (e/ou mesmo empiricista), ao analisarmos mais detidamente as contribuições de teóricos(as) marxistas sobre o conceito de inclusão e sobre a deficiência, é possível vislumbrar nitidamente alguns dos pressupostos e objetivos com os quais essa pesquisa tem afinidade. Compreender os fenômenos co-produzidos no âmbito dos processos de escolarização das pessoas com deficiência passa, em poucas palavras, por sumariza-los enquanto processos históricos, que na esfera da realidade concreta adquirem formas e interpretações diversas, e são apropriados com objetivos específicos.

Alcançar a *essência* destes fenômenos pressupõe então ir além de conceitos/modelos e acepções atreladas aos limites das esferas normativas legais, e mesmo do aparato discursivo em torno das práticas *inclusivas* – apenas identificando problemas pontuais de ordem cotidiana, individual, por exemplo. O objetivo e produto deste trabalho de análise traduz-se no abarcamento da materialidade da deficiência (OLIVER, 1994; MELLO, 2021), pensando-a em termos de sua correlação direta com a escola, com as relações de trabalho e suas implicações concomitantes em raça, classe, gênero, geração, e etc. Em mesma medida, demanda esforços teóricos e de síntese, para desvelar as contradições que caracterizam estes processos, seu caráter conflitivo e os discursos hegemônicos que o perpassam de modo pungente.

Deste ponto depreende-se também que o âmbito dos processos de subjetivação, bastante enfatizado pela crítica *foucaultiana*, não é lido como estando deslocado ou em contraposição a tal materialidade, mas sim enquanto parte constitutiva da totalidade concreta²⁵ do fenômeno aqui analisado. Por fim, e agora retornando com maior ênfase ao início de minhas considerações neste subtópico, temos que:

²⁵ Para uma definição geral da categoria de totalidade, podemos recorrer à Lukács (1979, p. 240): “A categoria de totalidade significa portanto, de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligadas entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas”. Sugiro também a leitura de Carvalho (2007) e Lima (2017) para um debate focado em fundamentos e usos do conceito.

[...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. (MARX E ENGELS, 2007, p.94)

Na antropologia, por sua vez, a abordagem marxista da deficiência ainda é pouco explorada no Brasil. Aliás, a própria tradição marxista na antropologia encontra alguns entraves teóricos, bem elucidados por Álvares (2019). Segundo o autor, analisando a conformação histórica da relação entre marxismo e antropologia, seria possível perceber uma reação por parte da tradição antropológica às formulações marxianas, localizando-as em associação direta com o evolucionismo de Lewis Morgan, e também por esta razão, ignorando-as intencionalmente²⁶.

Não cabe aqui o exame aprofundado desta temática tão instigante, mas penso que suas reverberações mereçam essa breve menção, justamente pela motivação de ponderarmos criticamente sobre nossas escolhas teóricas e metodológicas em pesquisas antropológicas, pensando tanto suas implicações práticas quanto (e talvez, especialmente) políticas. No caso dos estudos da deficiência não creio que deva ser diferente. Logo, cabe seguir explorando as possibilidades de um diálogo frutífero com a abordagem marxista da deficiência e as categorias já consolidadas no campo.

Naturalmente, não deixo também de grifar que mesmo uma breve revisão de bibliografia seria suficiente para identificar a importância e completude dos estudos *foucaultianos* para trabalhar com/sobre deficiência e escola. Na seção anterior delimiti algumas das principais contribuições de autores brasileiros neste escopo, para uma perspectiva crítica em torno do conceito de inclusão. O fiz pelas razões anteriormente elencadas, mas também visando localizar contrastes e debates produtivos diante de uma abordagem marxista da inclusão e de uma leitura enfatizando a materialidade da deficiência. Para explicar melhor esta “motivação”, é igualmente importante que eu fale um pouco sobre as escolhas teóricas e metodológicas para essa pesquisa.

Como se articularia então uma abordagem marxista da deficiência e da inclusão? Em consonância com Mello (2016, 2021) e Santos (2021), iniciarei essas considerações partindo do conceito de *capacitismo*, por compreender seu potencial analítico para campo dos Estudos da Deficiência, aliado à pré-noção de que a “construção social das deficiências é inseparável do capitalismo” (SANTOS, 2021,

²⁶ Recomendo fortemente a leitura de Álvares (2019) para aprofundamento dessas reflexões.

p.298). Classificando a deficiência enquanto “marcador de desigualdade”, Santos (2021) retoma dois aspectos importantes para esta circunscrição. O primeiro se desdobra em sua menção Donna Haraway (2004) considerando justamente o papel dos estudos feministas e de gênero para a contestação de binarismos de oposição – reforçadores de determinismos biológicos, e que conformam a normatização dos corpos em parâmetros específicos.

Na interseção entre raça e deficiência, por exemplo, Almeida e Araújo (2020) demonstrariam que o binômio *normalidade/anormalidade* afigura-se em estruturas de opressão, na medida em que

o Ocidente fez do corpo masculino caucasiano sem deficiência o parâmetro de normalidade, face ao qual todos os demais são julgados como “patológicos”. É no âmbito desse jogo que pessoas são classificadas como capazes ou incapazes, aptas ou inaptas (para exercerem funções regulares da vida civil e serem inseridas dentro do mercado de trabalho. (ALMEIDA E ARAÚJO, 2020, p. 623)

O segundo aspecto diz respeito ao modo pelo qual, partindo de referenciais marxistas, o Modelo Social da Deficiência emerge em contraposição às narrativas biomédicas, basilares para estruturar práticas de exclusão e segregação a partir do entendimento da deficiência em termos de falta, de tragédia pessoal, e de invalidez diante da lesão. Nesse sentido, o binômio *capacidade/incapacidade* atrela-se à normalização e à patologização do corpo com deficiência, justificando abordagens medicalizantes e as retóricas de “cura”. Segundo Santos (2021, p.302):

A deficiência abordada historicamente e como construção social pode desmitificar o ideário determinista da lesão, identificando a lesão como consequência de uma exploração que não é natural, mas produto de uma cultura capitalista que inferioriza e segrega corpos que não são produtivos de acordo com seus padrões de normatizações e de eficiência.

A partir dessa circunscrição advinda do modelo social, temos um argumento bastante importante que necessita ser preservado (e sempre grifado): no âmbito da organização social capitalista, a noção de deficiência está impreterivelmente atrelada à *capacidade*, na medida em que a exploração da força de trabalho visando a obtenção máxima do lucro é uma das bases de sustentação deste modo de produção. Ou seja: o corpo *capaz*, produtivo, é a norma. Atrelada a isso, a noção de “autonomia” emerge de modo simetricamente importante em análises que evocam a crítica aos modelos pautados em normalização/capacidade/incapacidade.

Sabemos que, se para os teóricos da *primeira geração do modelo social* a deficiência conformava-se na interação de um corpo com *impedimentos* (de ordem

física, mental, sensorial) e um ambiente com barreiras (que provocam e concretizam a experiência da desigualdade e da exclusão), as teóricas feministas da segunda geração, problematizariam a tomada da “independência” e autonomia enquanto elementos consequentes da *superação* de tais barreiras²⁷. Estes conceitos, por sua vez, são também constitutivos de certa acepção individualista e atomística, consolidada em acepções liberais nas quais a autonomia, a racionalidade e independência embasam a concepção de uma identidade idealizada – imbricada ao “sujeito produtivo” e apto ao trabalho (SANTOS, 2021).

No prólogo do recente compilado *Capitalismo e Surdez* (2021), Gil Felix grifa que antes de pensar em uma superação dos pressupostos evocados pela primeira geração do modelo social, o momento preciso em que nos encontramos exige o aprofundamento e complexificação de suas premissas. Em *Capitalismo e Deficiência*, Russell e Malhotra (2021 [2002]) reforçam essa concepção. Ressaltam a limitação de perspectivas que enfatizam ações individuais de “não-discriminação” e/ou valorização da diversidade, em detrimento de abordagens voltadas às relações sociais concretas e ao modo de produção: *cerne a partir do qual se produzem de fato, as “barreiras” que excluem, segregam e marginalizam pessoas com deficiência*. Com um abordagem marxista da temática, os autores entendem

a deficiência como uma categoria socialmente criada, derivada das relações de trabalho; um produto da estrutura econômica de exploração da sociedade capitalista, que cria (e, então, oprime) o chamado “corpo deficiente” como uma das condições que permitem à classe capitalista acumular riqueza. Sob essa perspectiva, a deficiência é um aspecto da contradição central do capitalismo [...]. (RUSSELL E MALTHORA, 2021 [2002], p.27)

Nesse sentido, partem também do materialismo histórico como base teórica e explicativa para compreender a relação entre segregação, pobreza e deficiência. Segundo eles, a exclusão da “possibilidade” de exploração da força de trabalho (assalariado) *emerge enquanto primeira forma de opressão sofrida por pessoas com deficiência, imbricada e produzida no âmbito da sociedade capitalista*²⁸. Isso porque o

²⁷ Fietz e Mello (2018) sinalizam que autoras como Eva Kittay irão questionar, a partir de uma “ética do cuidado”, estes ideais de autonomia e independência. Visibilizando o papel das mães e cuidadoras de pessoas com deficiência, o conceito de interdependência evocado por Kittay (2008) auxilia no enquadramento analítico sobre deficiência em relação à coletividade. Conduz, sobretudo, reflexões sobre a responsabilidade de Estado e sociedade civil nesta seara, desnaturalizando o cuidado enquanto atribuição exclusivamente feminina e reconhecendo a “deficiência (incluindo aí a dependência) como condição inerente à diversidade humana” (MELLO E NUREMBERG, 2012, p.642).

²⁸ Em suas palavras: “Assim, da mesma forma que o capitalismo coage os trabalhadores dentro de uma relação salarial, ele forçadamente coage os trabalhadores deficientes fora dessa relação”. (*Ibidem*, p.32)

produtivismo aprimorado em extrema racionalização do trabalho ao longo do desenvolvimento do capitalismo industrial, e coadunado com teorias e práticas eugênicas, produz “não somente uma classe de proletários, mas também uma nova classe de ‘deficientes’ não condizente com o corpo do trabalhador padrão” (*Idem*, p.29). Daí então a institucionalização, a segregação e a afiguração primária do conceito de *exclusão*, mediatizadas e viabilizadas por meio do modelo médico da deficiência.

Importante mencionar que o lócus de análise do qual partem trata da situação de pessoas com deficiência (inseridas ou não no mercado de trabalho) no contexto norte-americano. No caso do Brasil, de acordo com a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2019, 67% da população com alguma deficiência ou não era escolarizada, ou tinha apenas o ensino fundamental incompleto. Além disso, apenas 28% das pessoas adultas com deficiência estariam inseridas no mercado de trabalho (ocupadas ou buscando emprego). Em contraste com o vasto aparato de políticas públicas concatenadas com o paradigma da inclusão (*cf.* SILVA, 2019), estes dados são expressivos. Corroborando estas reflexões, Mello (2021) aponta que:

As pessoas com deficiência estão, portanto, excluídas do mercado de trabalho não por culpa de suas limitações funcionais, tampouco por causa das atitudes e práticas discriminatórias de empresas, mas devido ao próprio sistema de organização do trabalho dentro da economia capitalista, que se baseia nos princípios da competição e da obtenção do máximo lucro. (MELLO, 2021, p.100)

É possível notar que a correlação para com a esfera do trabalho é central nas abordagens marxistas sobre a deficiência; no Brasil, encontramos uma referência que exemplifica essa observação. O trabalho de Rosa (2016), intitulado *Deficiência e trabalho: a luta pelo direito de ser explorado*, conta com o aporte do materialismo histórico dialético para analisar o modo pelo qual a força de trabalho das pessoas com deficiência é (ou não) apropriada no contexto brasileiro²⁹. O autor sinaliza que os

²⁹ Ênio Rodrigues da Rosa é, atualmente, diretor do Instituto Paranaense de Cegos (IPC). A leitura de Rosa (2016) é interessante, sobretudo se observadas suas contribuições aos estudos sociológicos sobre trabalho e deficiência. Entretanto, há que se ponderar sobre a concepção de deficiência mobilizada pelo autor na medida em que esta fica restrita à uma definição legal, tal como está descrita no Art. 3º (I) do Decreto Nº 3.298/1999. Neste, temos que deficiência pode ser entendida como “[...] toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 1999). Uma sucinta atualização de tal circunscrição poderia ser de grande valia para as reflexões suscitadas por Rosa (2016), sem prejuízo às ponderações do autor acerca das demais produções já consolidadas neste campo. Para maior aprofundamento na temática em questão, ver Rosa (2016).

limites encontrados pela política de cotas no Brasil é uma manifestação das contradições mesmas do próprio modo de produção capitalista, em sua concepção:

[...] as contradições que estão presentes na base econômica da produção/circulação de mercadorias no modo de produção capitalista, não podem ser resolvidas definitivamente, apenas com a aprovação de leis na esfera da política.[...] Diante do constante desrespeito deste arcabouço legal, fica relativamente demonstrado que a aparente força da legislação choca-se frontalmente com os interesses econômicos dos capitalistas na esfera da produção/circulação das mercadorias. Portanto, o que esta legislação baseada na ideologia dos direitos civis e dos direitos humanos ignora, é que os postos de trabalho estão disponíveis somente para aqueles capazes de gerar maiores lucros aos capitalistas. (ROSA, 2016, p.25)

Assim como Mello (2021), Rosa (2016) também chama atenção para a noção de “deficientização” do trabalhador, em referência àqueles que tornam-se deficientes em decorrência de acidentes de trabalho. Mas mais do que isso, é possível atentar para as acepções marxianas (e marxistas) sobre como a organização do trabalho sob o capitalismo impacta diretamente a saúde, o corpo do trabalhador.

Logo, a circunscrição da deficiência como sendo também produzida pelo modo de produção capitalista encontra forte ressonância dentro desta abordagem, sendo um aspecto explorado por Marx (2013), sobretudo em *O Capital* e por Engels em *A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra* (1845) ao observarem a exploração da força de trabalho no âmbito da industrialização que avançava ferozmente. De fato, em Marx podemos encontrar passagens bastante marcantes sobre os impactos pungentes do capitalismo à saúde física, mental e à redução drástica do tempo de vida do trabalhador:

O capital, que tem tão “boas razões” para negar os sofrimentos das gerações de trabalhadores que o circundam, é, em seu movimento prático, tão pouco condicionado pela perspectiva do apodrecimento futuro da humanidade e seu irrefreável despovoamento final quanto pela possível queda da Terra sobre o Sol. Em qualquer manobra ardilosa no mercado acionário, ninguém ignora que uma hora ou outra a tempestade chegará, mas cada um espera que o raio atinja a cabeça do próximo, depois de ele próprio ter colhido a chuva de ouro e o guardado em segurança. *Après moi le déluge!* [Depois de mim, o dilúvio] é o lema de todo capitalista e toda nação capitalista. *O capital não tem, por isso, a mínima consideração pela saúde e duração da vida do trabalhador, a menos que seja forçado pela sociedade a ter essa consideração.* (MARX, 2013, p. 342, *Grifo nosso*)

Este é um ponto relevante para compreendermos as abordagens marxistas da deficiência e suas implicações e, ainda que não seja possível estender esta análise aos debates marxianos sobre corpo e saúde, pode ser interessante averiguar mais detidamente os desdobramentos dessa observação. Indiquei nos parágrafos anteriores que o trabalho ocupa um lugar bastante importante nesse escopo de análise. Primeiro,

por evidenciar que, no capitalismo, a deficiência tem sido produzida e compreendida do ponto de vista da aptidão para o trabalho (MELLO, 2021); segundo, e em decorrência disso, pela correlação entre deficiência e pobreza, pensando sobretudo em termos de como *se produz exclusão* em diferentes níveis.

Há, sem sombra de dúvidas, uma heterogeneidade pressuposta de abordagens possíveis a partir deste viés teórico; entretanto, o que as une e caracteriza é justamente a “perspectiva inequívoca de não neutralidade das forças produtivas”, de como estas se constituem a partir da “materialização histórica das relações sociais de produção capitalista e da luta de classes” (FÉLIX, 2021, p. 21) e, por sua vez, de como isso impacta diretamente a vida das pessoas com deficiência³⁰.

No caso das acepções sobre *deficientização do trabalhador*, parte-se sobretudo do entendimento de que o capitalismo produz deficiência; observação que está bastante presente nas reflexões dos teóricos da primeira geração do Modelo Social. Para Oliver (1994) tratava-se de compreender que a deficiência, enquanto categoria, era produzida social e historicamente no bojo da sociedade capitalista. A esfera e conceituação da *produção* (de bens materiais, mercadorias, categorias, discursos, etc.) é bastante enfatizada e, no caso da deficiência, diretamente atrelada à organização social do trabalho sob o capitalismo. Seminais, as contribuições de Oliver (1994) foram posteriormente desdobradas, debatidas e problematizadas; formaram, nesse sentido, as bases para produções teóricas mais complexas em torno da materialidade da deficiência.

Com Abberley (2008) e Barnes (2008), a *produção* da deficiência seria enfocada em paralelo com os fatores econômicos que a subjazem, correlacionando-a mais diretamente à classe, por exemplo: falta de acesso aos serviços de saúde e extrema pobreza, sendo elencados como questões de primeira ordem no delineamento e caracterização da experiência da deficiência. Sendo esta lida não somente enquanto categoria que é produzida e produz desdobramentos sociais específicos, a partir de autores como Abberley (2008) a tomada da noção de *opressão* para a formulação de uma teoria social da deficiência passa a ser complexificada. Em Abberley (2008) além da importante distinção entre exploração e opressão no âmbito da sociedade

³⁰ Certamente abordagens diversas que partem de correntes teóricas outras podem, em mesma medida, produzir análises críticas e relevantes. Trago a crítica foucaultiana como exemplo central. Trata-se de uma circunscrição na busca por diálogos produtivos, com ênfase em nossa produção teórica desde a América Latina, e neste caso, Brasil.

capitalista, a deficiência poderia então ser entendida “como consequência e resultado construído socialmente em detrimento de um produtivismo capitalista” (SANTOS, 2021, p.7).

A oposição frontal ao produtivismo é, ao final, impressa na proposição de uma *práxis* contra-hegemônica da política da deficiência, como bem sintetizam Russel e Malthora (2021, p.49). O lugar ocupado pelo trabalho na obra de Marx, e em razão disso, nas análises marxistas sobre a deficiência, torna-se um dos pontos-chaves que desencadearia tanto a crítica ao produtivismo tal como é proposta por estes autores, quanto reflexões posteriores sobre as implicações teórico-práticas desta abordagem. Além das supracitadas críticas enunciadas pelas autoras feministas da *segunda geração* do Modelo Social, uma excessiva ênfase na ideia independência a partir da derrubada das barreiras também apontada com ressalvas em teorizações posteriores no campo dos *Disability Studies* (DINIZ, 2003; SHAKESPEARE, 2014).

Para Bengtsson (2016), em sua revisão sobre a teoria marxista da deficiência, é difícil encontrar estudos voltados explicitamente para a visão de Marx sobre a deficiência como tal, baseando-se em seus próprios escritos. Se atrelada à observação de Brown (2008) de que a categoria em questão aparece em Marx geralmente como uma metáfora para os efeitos do capitalismo, e mais particularmente da divisão do trabalho, a constatação de Bengtsson (2016) pode ser elucidativa para um balanço das contribuições e limitações dessa perspectiva para pesquisas correntes em nosso campo. A partir de seu trabalho de síntese dedicado à leitura dos três volumes de *O Capital*, o autor volta-se ao modo pelo qual a deficiência é pensada por Marx, em relação às noções de corpo e normalidade/desvio. Nesse sentido,

An important remark in this respect is that dichotomies such as the dis/abled body must be seen in the light of social structures and societal changes, such as ‘the body’s materialisation in and through capitalism’, in which, for example, the neoliberal society has triggered ideas of ableism and the autonomous, adaptable subject. (BENGTSSON, 2016, p. 153)

Bengtsson (2016) assinala também que a centralidade da categoria de trabalho emerge atrelada às análises sobre corpo, na medida em que a função corporal e capacidade para o trabalho são constitutivas e conformadoras da organização social no capital. O problema, segundo sua análise, é que haveria um imbricamento igualmente importante em Marx, entre a atividade humana a partir e com base em suas *funções corporais*, e a compreensão marxiana geral do homem.

Ou seja, se em Marx o trabalho figura como elemento central – expressão da ação consciente do homem sob a natureza, transformando-a ativa e criativamente (MARX, 2013) – logo, a capacidade de criar, a aptidão ao trabalho (material e intelectual), não apenas determinaria a posição do indivíduo dentro da organização social da produção como também deixaria entrever a leitura marxiana acerca de um “homem ideal”. Homem este, caracterizado por determinadas habilidades cognitivas e físicas que viabilizariam sua ação consciente e criativa por sobre o mundo material, e que seriam progressivamente degradadas e alienadas sob o capitalismo.

Como eu disse, a chave de leitura de Bengtsson (2016) parte de como os conceitos de normalidade, corpo e deficiência aparecem diretamente nas obras de Marx revisadas pelo autor. Logo, suas ressalvas estendem-se também à noção de *deficientização do trabalhador*, elemento consideravelmente presente nas análises marxianas, sobretudo em *O Capital*.

A deficiência apareceria ora como consequência da ação do capital, ora como condição de *dupla* desvalorização: pessoas com deficiência cuja capacidade de contribuir para a circulação do capital era comprometida, seriam relegadas à condição de pauperização, marginalização e/ou como parte do *exército industrial de reserva* (BENGTSSON, 2016; FÉLIX, 2021; SANTOS, 2021). Finalmente, seguindo apenas as acepções traçadas por Marx em *O Capital*, Bengtsson (2016) constata que o autor não considerou as pessoas com deficiência como parte ativa da classe trabalhadora regular, o que, por consequência, as excluiria também *das forças de mudança social*. Autores como Rosa (2016), Félix (2021) e Santos (2021) tratam, ainda que em diferentes propostas, da participação ativa das pessoas com deficiência nos processos de transformação e luta social; o trabalho, nesse sentido, concatena-se nas leituras marxistas, também como espaço de luta.

A importância análise de Bengtsson (2016) se perfaz em dois pontos fundamentais, a meu ver: i- evoca a leitura crítica da obra de Marx, buscando a partir dela acepções úteis para a circunscrição mais precisa de uma abordagem marxista da deficiência; ii- correlaciona a essa perspectiva, discussões produtivas sobre corpo e trabalho/normalidade e desvio, categorias igualmente relevantes para os estudos da deficiência. Por outro lado, e ciente das ponderações do próprio autor, pode acabar esbarrando em certo anacronismo ao tomar as acepções de Marx sobre o conceito de deficiência (tal como se compreendia deficiência naquele contexto), como possíveis

“limitações” às análises que se propõem marxistas dentro deste escopo. Cabe, sem sombra de dúvidas, partir do método legado pelas análises marxianas para ampliar tais acepções.

Para além, entendo a perspectiva anti-produtivista enunciada por Russel e Malthora (2021), e mesmo por Abberley (2008), como um potente contraponto teórico e prático; mas, sobretudo, reflexivo. Nos convoca a (re)pensar, a partir da deficiência, o trabalho (e por conseguinte, a escola) do ponto de vista das relações de produção e consumo, com ênfase importante na cooperação e na solidariedade de classe, o que, se nos voltarmos brevemente às autoras feministas da segunda geração do modelo social, pode produzir paralelos interessantes sobre cuidado, autonomia e interdependência (vide FIETZ; MELLO, 2018). Isso se estende facilmente ao campo da educação, e nos ajuda a visibilizar este espaço (o espaço da escola, mas não somente ele) como espaço de luta e de transformação social, mas também como território em disputa (*cf.* SAVIANI; DUARTE, 2021).

Tal perspectiva, por sua vez, necessita certamente ser abordada em correlação direta com o conceito de *capacitismo*, tal como é delimitada em Mello (2016; 2021), na medida também em que a noção de deficiência ora pode ser entendida enquanto marcador social de *diferença* e/ou desigualdade, ora enquanto categoria de opressão, operando em consonância com as demais, como gênero, raça, sexualidade, geração (MELLO 2021) e, naturalmente, classe. Ao fim e ao cabo, penso ser primordial compreender que a “deficiência é primariamente uma questão de classe, um componente intrínseco das lutas anticapitalistas, devendo compor todas as pautas das lutas da classe trabalhadora” (MELLO, 2021, p.101).

Prosseguiremos agora com a crítica marxista das políticas de inclusão, para, ao final, realizar a síntese das contribuições e limitações da abordagem analisada até aqui.

1.4.1 Inclusão, marxismo e educação

Dito de outro modo, a simples mudança no discurso filosófico, sem a perspectiva de revolução conjunta nas relações capitalistas de produção, estabelecidas na infraestrutura, acaba redundando no paradoxo de se incluir, satisfatoriamente, apenas no plano das ideias; na prática concreta, a exclusão tende a permanecer, embora, na aparência, possa diminuir. (Bezerra e Araújo, 2012, p. 274)

Parto do pressuposto de que as abordagens materialistas e marxistas da deficiência, assim como a crítica marxista das Políticas de Inclusão, podem subsidiar a análise problematização deste tema a partir da ênfase em seu *núcleo ideológico*, e em interlocução com premissas as neoliberais em educação que o circundam (BEZERRA, 2016). Em mesma medida, ao serem articuladas com a categoria de *capacitismo*, essas reflexões nos permitem elucidar os “aspectos que tornam a deficiência um constructo inseparável da produção ideológica da noção de eficiência e, assim, uma expressão opressiva de uma lógica produtivista” (SANTOS, 2021, p.297), estendida também à esfera do ensino.

Para finalizar este tópico, gostaria então de trazer algumas das contribuições de Bezerra e Araújo (2012, 2013) e Bezerra (2016, 2020), teóricos marxistas da área da educação, que têm se dedicado a pensar mais detidamente sob esta abordagem a temática da inclusão; o faço, na expectativa de gerar alguns *insights* interessantes para posterior colaboração interdisciplinar. Como um pequeno adendo, sinto que preciso também mencionar como cheguei a estes autores.

Após traçar em Silva (2019) algumas reflexões e considerações sobre as esferas políticas, práticas e intersubjetivas em torno do conceito de *inclusão*, compreendi que para seguir trabalhando ativa e reflexivamente com o tema, seria necessário buscar por um aprofundamento teórico mais consistente, que desse conta das contradições sociais e estruturais que o perpassam. Em outras palavras, como pensar em *incluir*, dentro de um sistema econômico e social inerentemente excludente? O extenso arcabouço crítico mobilizado em torno das políticas de inclusão pode nos oferecer algumas pistas: nos fala sobre a importância da luta por direitos, por políticas afirmativas; sobre a importância do aparato normativo e legal que ampara essas políticas; todos elementos imprescindíveis ao avançarmos nesse complexo terreno.

Mas apesar dessas “pistas”, e munida da certeza irrenunciável de que o acesso à educação pública, não segregada e plural é direito de todos, sentia a necessidade de investir ainda mais pesadamente na busca por respostas concretas à pergunta que restava – e restava com uma gama amplíssima de implicações práticas, para além de discutir *inclusão x exclusão*, ou se a inclusão funciona/como (ou não) funciona. Seguindo essas inquietações, a certa altura me deparei questionamento e reflexão similar; diziam seus autores:

A partir de que modelo de sociedade, de governo e de produção material se construiu e se reproduz cotidianamente tal ideário [da inclusão]? A

resposta é tão óbvia quanto decisiva para compreendermos rigorosamente o problema que lançamos: a educação inclusiva está condicionada e comprometida por uma base social e produtiva de orientação capitalista, em sua variante neoliberal. É nesse contexto que se proclama, tão paradoxalmente, o direito de todos à frequência em uma escola comum, com o fim de salas e escolas especiais. Ora, como é absurdo supor tamanha generosidade e humanidade sob a égide do capitalismo, uma nova pergunta, não menos importante, passa a dominar a cena: Quem proclama afinal de contas a Educação Inclusiva e por que o faz? (BEZERRA E ARAÚJO, 2010, p. 255)

A resposta para essa pergunta, como bem sabemos, passa pelo papel dos órgãos internacionais, Organização das Nações Unidas (ONU), UNESCO e Banco Mundial; órgãos importantes, sem dúvidas, mas cujas premissas, atribuições e desenvolvimento de ações pode e deve ser retida criticamente. Assim, as ponderações de Bezerra e Araújo (2010, 2013) voltam-se ao desvelamento das contradições internas inerentes ao "fenômeno" da inclusão, tal como emerge a partir dos anos 1990 e com base nas diretrizes internacionais já elencadas – tomando como marco, mais especificamente, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien, de 1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

Dentre as premissas centrais de suas considerações estão: i- a necessidade de se colocar criticamente os variados efeitos do paradigma da inclusão, refletindo sobre sua origem, vinculações, “desdobramentos sociopolíticos e econômicos” (BEZERRA E ARAÚJO, 2013, p. 577) e atendo-se às apropriações neoliberais de que vem a ser alvo; ii- a explicitação da base estrutural a partir da qual se consolida tal proposta, com relevo crítico ao viés neoliberal que ao final a engendra (BEZERRA E ARAÚJO, 2010, p. 255); iii- a perspectiva crítico-marxista como base para o desvelamento das contradições inerentes à inclusão escolar enquanto fenômeno social de nossos tempos, possibilitando, por conseguinte, o engajamento teórico-prático com a “busca por um novo modelo de escola e sociedade, inclusivo já na essência e não somente na aparência” (*Idem, Ibidem*).

A partir das premissas elencadas, Bezerra e Araújo (2010, 2012, 2013, 2016) irão demonstrar como se consolida a proposta da Educação Inclusiva a nível internacional, e como a mesma chega ao Brasil via diretrizes internacionais, normativas e reformulações na legislação. Essa consolidação, lida como vertical pelos autores, tem implicações práticas que podem ser verificadas ao analisar como o paradigma inclusivo culmina, de fato, nas escolas. A esse respeito, identificam a *existência polarizada de dois discursos contraditórios no cotidiano escolar*:

De um lado, colocam-se aqueles que são totalmente contrários ao ideário da Inclusão, acreditando ser impossível uma escola inclusiva nos termos defendidos pelo poder instituído. No entanto, dificilmente ultrapassam a crítica pela crítica e sua única forma de resistência é ignorar os alunos com deficiência na sala de aula, deixando-os a cargo de monitores, enviando-os para a sala de recursos sempre que possível ou fingindo desconhecer suas necessidades particulares. (BEZERRA E ARAÚJO, 2010, p. 258)

Por outro lado, o discurso do acolhimento e valorização da diversidade é abraçado fortemente, sem representar, ainda assim, impactos relevantes nas práticas e relações de ensino – conforme busco aprofundar em Silva (2019). De todo este processo, vastamente descrito na literatura específica sobre o tema³¹, os autores destacam uma característica importante. A educação, acompanhada agora do sufixo “inclusiva” e *para todos*, é tomada como saída inequívoca e potencial não somente para o “abrandamento das mazelas sociais” e econômicas a nível global, como passa a exercer também “uma função bastante pragmática no processo de desenvolvimento econômico, marcado pelo uso intensivo de novas tecnologias produtivas” (BEZERRA E ARAÚJO, 2013, p. 574).

Como vimos com a crítica *foucaultiana*, o contexto da década de 1990 foi também marcado pela influência do *ideário neoliberal* na condução das mudanças propostas para o escopo da educação; a reorganização da escola é então orientada com base no protagonismo da educação na mitigação da exclusão e superação das desigualdades sociais. Assim, na medida em que emerge a proposta de uma *educação para todos*, passa-se a preconizar fortemente a noção de que é preciso, mais do que nunca, “satisfazer as necessidades de aprendizagem de cada um, pois a educação é propulsora de desenvolvimento socioeconômico pacífico, solidário e equalizador das diferenças individuais” (*Idem*, p. 579). Ocorre que isso se dá obscurecendo, não casualmente, o fato de que estas problemáticas são tão inerentes quanto constitutivas da economia neoliberal em si mesma.

De fato, trata-se de uma observação endossada também pelos autores anteriormente referenciados na crítica *foucaultiana*. Tal similaridade e ênfase na necessidade de pensar criticamente o paradigma inclusivo pode ser explicada pelo período em que foram elaboradas inicialmente suas reflexões, provenientes, sobretudo, da primeira década dos anos 2000 – período marcado pela efetivação e paulatina

³¹ E que pode sempre ser revisitado em Jannuzzi (2012); Thoma e Kraemer (2017) e Kraemer (2020).

consolidação da educação inclusiva no Brasil. Além disso, noção de tutela³² é evocada em ambas as críticas (marxista e foucaultiana), dada a proposta de transversalização da educação especial que, dentre outras diretrizes, trouxe consigo a figura do *monitor/profissional de apoio* como parte do aparato mobilizado em prol da inclusão no âmbito da escola *regular* (BEZERRA, 2020; VEIGA-NETO; LOPES, 2012).

Por fim, com o importante aporte de Mészáros (2005), a crítica marxista preocupa-se com o caráter reformista atrelado às políticas de inclusão. Para Mészáros (2005, p.26) “o capital é irreformável, porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível”. Logo, se é incorrigível sua base ontologicamente excludente, temos que

a razão para o fracasso de todos os esforços anteriores, e que se destinavam a influir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consistia – e ainda consiste – no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem *irreformáveis*. (MÉSZÁROS, 2005, p. 27)

Para além, as diferentes propostas de reforma se constituem elas mesmas como parte necessária de reprodução de tal lógica, obscurecendo seu caráter inerentemente excludente por meio de regulações e/ou reformulações pontuais, enquanto mantém inalteradas suas bases. Isso não quer dizer, por óbvio, que mudanças pontuais não sejam possíveis e/ou necessárias. O são, especialmente na mitigação das consequências visivelmente nocivas desse sistema, cuja incessante reprodução necessita, ela mesma, de ações *superficiais* para amenizar seus *incorrigíveis* e inerentes efeitos. Logo, para Bezerra e Araújo (2013, p.576) ao considerar a emergência do paradigma da inclusão, caberia questionar como e se um ajuste pontual (ainda que notoriamente importante) poderia “realmente promover uma grande mudança nas relações institucionais e sociais, colocando a escola como agente autônomo em relação aos conflitos de classe e aos objetivos mercadológicos existentes”. O problema central deve-se ao fato de que:

No cerne de tal ideário, a base material permanece incontestada, embora se divulgue a ideia de que é possível superar tanto a exclusão, historicamente vivenciada pelas pessoas com deficiência, quanto as contradições capitalistas mais amplas, que perpassam a escola e a sociedade, mediante a lógica mistificadora do reformismo (MÉSZÁROS, 2008). (BEZERRA E ARAÚJO, 2013, p. 575)

³² Para Veiga-Neto e Lopes (2012, p.61) a “tutela é uma forma de proteção de uns sobre outros, considerados mais frágeis e ainda incapazes de decidirem sobre suas próprias vidas”, enquanto que em Bezerra (2020) ela surge mais atrelada à noção de cuidado, que por sua vez acaba substituindo o aporte pedagógico necessário ao aprendizado dos estudantes *incluídos*.

Dentre as orientações transpostas na Declaração de Salamanca (1994) estaria igualmente relatada a importância de se promover uma educação inclusiva/não segregada como forma de aprimorar os sistemas educacionais a nível global, adaptando-se às demandas crescentes pela integração plena em um mundo globalizado. E de fato, nos últimos anos pudemos verificar como essa retórica de aprimoramento dos sistemas ensino via acolhimento e valorização da diversidade encontra forte ressonância, tanto nas esferas administrativas quanto na escola (cf. CARNIEL, 2018 e SILVA, 2019). Diz o supracitado documento:

“escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais *eficazes* de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e *aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.*” (BRASIL, 1994)

Cabe então refletir sobre os efeitos práticos de uma inclusão que é, em última análise, “pensada em termos de custo-benefício e eficiência administrativa” (BEZERRA; ARAÚJO, 2013; p. 582). Projetando essas asserções para o contexto atual e dadas as orientações recentes de reformulação da PNEE, é possível questionar ainda como e porquê a segregação educacional volta a ser pautada em termos legais e discursivos, valendo-se tanto de uma retórica de *fracasso da proposta inclusiva*, quanto de *autonomia da família*.

Debateremos essas implicações mais adiante. Para finalizar, grifo aquelas que considero como sendo algumas das principais contribuições da análise marxista para pensarmos os processos de escolarização de pessoas com deficiência, via *inclusão*. Como ponto fulcral nesse debate, o caráter idealista que se deixa entrever nos discursos formais sobre educação inclusiva certamente merece destaque; ao tomá-la como resposta (meio e fim) para a eliminação da discriminação, da exclusão social e do preconceito historicamente experienciados tanto pelas pessoas com deficiência quanto por demais *minorias* “acolhidas” nesse novo modelo de ensino, podemos inferir que são desconsideradas, notoriamente, as “incoerências entre o projeto societário existente e o projeto educacional buscado” (BEZERRA e ARAUJO, 2013, p. 581).

Em outras palavras, vale ponderar tanto sobre suas potencialidades e possibilidades, quanto sobre suas limitações. Se temos ciência de que “os processos educacionais e os processos de reprodução social” estão íntima e impreterivelmente

ligados (MÉSZÁROS, 2005), é premente a historicização da educação desde sua ênfase nos processos de *in/exclusão* de pessoas com deficiência. Por essa via, entendemos que

a dialética inclusão x exclusão precede a dinâmica escolar e aí e reflete; é, antes, um problema sociológico mais amplo a ser compreendido em sua totalidade, da qual as relações intra escolares participam como uma das manifestações possíveis do fenômeno. [e ainda:] Condicionar a proposta inclusiva a modificações burocráticas, didático-pedagógicas ou meramente atitudinais é tratar o assunto com superficialidade e encobrir seus nexos causais; é tergiversar sobre a existência objetiva da sociedade excludente o que mais dificulta o enfrentamento dessa, em vez de mediar sua desejada superação [...]. (BEZERRA E ARAÚJO, 2012, p. 275)

Penso que ponderações nessa esfera abrem espaço para reflexões mais amplas e concatenadas com a realidade concreta não somente das escolas e das condições em que se efetivam (ou não) os processos *inclusivos*, mas de todo o panorama socioeconômico e político no bojo do qual estes se desdobram. Além disso, se tomarmos por base a retórica que perpassa tanto o aparato burocrático que deve ser mobilizado para *viabilizar* a inclusão quanto o aporte pedagógico necessário, percebemos que sua efetivação – orientada de tal forma desde as diretrizes legais até o discurso transposto na escola – evoca sobretudo mudanças atitudinais: a abertura para as diferenças, que ao final “beneficia a todos” (SILVA, 2019).

Ainda que a mudança de *atitudes, percepções e ações* com relação à presença de estudantes com deficiência nas escolas regulares seja, de fato, uma pauta anticapacitista importantíssima, se e quando elevada ao *status* de base para a transformação efetiva da escola, passa a obliterar a própria base histórica, social, material sob a qual o próprio capacitismo se constitui e se consolida – o que, por sua vez, possibilita que essa mesma base permaneça inalterada. Pontuar isso importa, sobretudo em tempos nos quais as conquistas duramente alcançadas nas últimas décadas passam pelo desmonte e pelo descrédito. Para obliterar o discurso pessimista que circunda a inclusão, nos munimos então da crítica e da ação consciente e integrada entre a transformação da escola, e da sociedade de classes em si mesma.

1.5 Em torno da “interdisciplinaridade” e da *práxis*: categorias e conceitos para pensar Deficiência na escola *hoje*

Diante das reflexões compartilhadas nos tópicos anteriores, é importante então finalizar este primeiro capítulo mensurando algumas das principais possibilidades analíticas, categorias e conceitos que nos auxiliam a pensar a *deficiência na escola*: na escola do tempo presente, na escola *de casa* durante a pandemia, mas principalmente,

na escola que queremos construir, para o futuro. Para poder dar vazão às narrativas, ideias e experiências que se seguem, amarro por fim algumas considerações teóricas.

Indiquei nas *primeiras palavras* aqui transpostas a opção teórico-metodológica pela circunscrição da deficiência como uma categoria analítica (LOPES, 2019, 2020) e marcadamente relacional. Complexificando o entendimento acerca das implicações mais objetivas dessa opção, é importante delimitar brevemente o panorama no qual se desvelam tais conceituações.

Em *Deficiência na Cabeça* [...] (2020), o antropólogo Pedro Lopes discute sobre essa, também inerente, relacionalidade pressuposta e impressa no conceito de deficiência. Pensada em termos de *diferença*, a deficiência é tomada enquanto categoria analítica e relacional, em uma posição basilar para sua compreensão desde a perspectiva socioantropológica (LOPES, 2020). Com Lopes (2020) aprendemos que a própria noção de deficiência não deixa de ter este caráter *indefinível*; dirá o autor:

Deficiência é, simultaneamente, uma categoria médica, jurídica, administrativa, censitária, cultural, identitária, subjetiva, pejorativa, afirmativa, analítica, enfim, relacional. Ela se relaciona às nossas formas e funções corporais, mas deficiência não se esgota em disposições físicas, motoras, sensoriais, intelectuais ou psíquicas. Ou seja, ter ou não ter deficiência, ser ou não ser deficiente, não é uma categorização simples. (LOPES, 2020, p. 42)

No caso da conceituação e entendimento em torno da deficiência intelectual³³, *recorte* a partir do qual se desdobram as narrativas aqui compartilhadas, as definições/indefinições entre categorias êmicas e analíticas se fazem presentes de forma bastante demarcada. Entre o que encontramos *em campo* (SILVA, 2019), no bojo das definições legais e reivindicações desde os movimentos sociais, há, certamente, uma multiplicidade de definições, dissonâncias e acordos tácitos – entre “alunos especiais”, “alunos de inclusão”, “com dificuldade de aprendizagem”, com “deficiência intelectual”, etc.

Já no âmbito dos debates acadêmicos, e considerando a emergência e consolidação em curso dos estudos sobre deficiência no Brasil, creio ser possível partir

³³ A partir da Declaração de Montreal (2004) passa a ser utilizado o conceito de *Deficiência Intelectual* em substituição ao termo anteriormente corrente “deficiência mental”. Conforme Lopes (2019, p.68) essa nova rubrica “objetivava especialmente diferenças configurações corporais que diriam respeito ao intelecto (ou seja, relacionadas a alguma forma de aprendizagem de habilidades cotidianas) de questões de ordem mental (que se entende relacionadas a configurações mais amplas da mente e psique)”. Ainda segundo o autor, a chave de leitura (biomédica) para o “transtorno mental” relaciona-se à “anormalidade/desvio”, enquanto que a concepção de deficiência intelectual tende a ser lida sobretudo em termos de “falta”, “insuficiência”, atraso” (op. cit). Entendimentos com os quais, naturalmente, não se está de acordo; a utilização da terminologia em questão se relaciona com os apontamentos supracitados.

deste ponto com um consistente acúmulo teórico em torno do tema (vide LOPES, 2014, 2019, 2020; FIETZ, 2018, 2020; AYDOS, 2018). Seguindo as ponderações de Lopes (2019) e Fietz (2020) considero que tanto uma conceituação acabada de deficiência, quanto a definição *a priori* da categoria de deficiência intelectual, não seriam empreendimentos possíveis (e nem mesmo desejáveis) aos interesses deste trabalho.

A utilização do termo deficiência intelectual, por sua vez, perfaz-se (i) pela posicionalidade demarcada dentro de um campo de debates acadêmicos e políticos (FIETZ, 2020, p. 35) com o qual busco dialogar; assim como (ii) pela ciência de que, conforme Lopes (2019, p. 68) uma “compreensão etnográfica” visando acompanhar como tais categorias “são empregadas nas relações sociais”, nos é tão mais produtiva quanto é interessante analítica e reflexivamente.

As diferentes formas de categorizar, compreender e abordar a ideia de deficiência se constituem heterogênea e historicamente, alteram-se e remodulam-se de maneira situada no curso do tempo e do(s) espaços. Na vasta literatura que compõe os estudos sobre deficiência é possível encontrar referências (igualmente vastas) sobre como se dão estes agenciamentos, como se produzem e mantêm essas categorias que seguem em permanente disputa (LOPES, 2020).

Em uma leitura já convencional a esse respeito, alocam-se os dois *modelos clássicos*: Modelo Médico/Biomédico, e o Modelo Social. A contraposição e os tensionamentos entre estas abordagens têm produzido uma série de estudos e debates inter e multidisciplinares, da saúde à antropologia (RIOS *et al.*, 2019). Ainda que atualmente tenhamos um arcabouço mais amplo de críticas e interlocuções entre e para além dessa *clássica* oposição (MELLO *et al.*, 2014; GAVÉRIO, 2021; CARNIEL E MELLO, 2021), cabe retomar muito brevemente suas diferenças fundamentais.

Via de regra, entendemos que as abordagens e definições que partem dos modelos médicos, elucidam a deficiência enquanto fenômeno orgânico, decorrente de uma lesão de/em um corpo; tal noção seria marcadamente individual e passível de medicalização, de cura. Localizando a deficiência no escopo do “impedimentos” corporais e com base sobretudo na legitimação dos saberes médicos e/ou biológicos, as implicações mais diretas deste modelo desdobram-se na interpretação das experiências de “segregação, desemprego e baixa escolaridade, entre tantas outras variações de opressão [de pessoas com deficiência]” como sendo causadas “pela

inabilidade do corpo lesado para o trabalho produtivo” (DINIZ, 2012, p. 23). Os Modelos Sociais, por outro lado, emergem em contestação a essa concepção.

Opondo-se à hegemonia dos saberes biomédicos, entendem a deficiência enquanto fenômeno social, resultado das interações com um ambiente “hostil” à diversidade corporal. Na “primeira geração” do modelo social³⁴, como vimos destaca-se a separação entre deficiência e lesão/impedimento: a partir dessa distinção, a deficiência é definida como um fenômeno social de exclusão e opressão estrutural de pessoas cujos corpos apresentam características e funcionalidades diversas – a lesão/impedimento refere-se justamente a tais características. Sendo lida como fenômeno social e não natural ou estritamente individual, a solução para a segregação e para as exclusões decorrentes do capacitismo não partiria de medidas terapêuticas e/ou medicalizantes, mas da luta política.

Em síntese “entre o modelo social e o modelo médico há uma mudança na lógica da causalidade da deficiência: para o modelo social, a causa da deficiência está na estrutura social, para o modelo médico, no indivíduo” (DINIZ, 2003, p.2). Também de acordo com Diniz (2012) e Shakespeare (2006; 2014), inicialmente o Modelo Social centrava-se na identificação e na eliminação das barreiras – físicas, sociais, tecnológicas e/ou simbólicas – que comprometem e impedem a participação das pessoas com deficiência na sociedade civil. Seus efeitos práticos sobressaem-se ao observar a influência deste modelo na esfera dos debates políticos; adquirindo inclusive, força normativa no delineamento das políticas públicas (nacionais e internacionais) de viés *inclusivo*³⁵.

Os *Disability Studies* emergem nesse escopo de ação e teorização, decorrendo diretamente da organização e luta política de pessoas com deficiência. Suas primeiras referências surgem de movimentos sociais norte-americanos e ingleses, entre as

³⁴ Esta “primeira geração” originou-se na Inglaterra, no contexto da década de 1970. Conforme sinalizam Diniz (2012) e Shakespeare (2014), o modelo social emerge dos argumentos e reivindicações políticas e intelectuais da UPIAS - Union of Physically Impaired Against Segregation, que teve como precursor o sociólogo e pessoa com deficiência Paul Hunt. A definição inicial desde a UPIAS refere-se objetivamente ao entendimento da deficiência em termos de exclusão social, referindo a centralidade de defini-la em termos políticos e sociais – opondo-se ao modelo médico e a uma compreensão biologizante e/ou individualizante da mesma.

³⁵ Como exemplo mais expressivo, temos a incorporação do modelo social à Convenção sobre direitos das Pessoas com Deficiência (2006), na qual foram outorgados pela ONU parâmetros opostos ao modelo médico, enfatizando a responsabilidade da sociedade civil em promover sua participação e inclusão social em todos os níveis. Logo, pensar sobre os processos de escolarização sob o viés da inclusão de pessoas com deficiência, passa pelo abarcamento dessas discussões, na medida em que o próprio conceito de inclusão surge como desdobramento e em consonância com o modelo social, orientando políticas públicas e diretrizes legais sobre educação inclusiva.

décadas de 1960 e 1980 (MELLO E NUREMBERG, 2012, p.637; GAVÉRIO, 2021). Como base teórica fundante temos a interlocução com o materialismo histórico-dialético e, posteriormente, com as teorias feministas. Mais recentemente, diálogos com teoria *queer* (KAEFER, 2013; MELLO, 2016; GAVÉRIO, 2017) e produções voltadas à interseção entre raça e deficiência (LOPES, 2020; ALMEIDA E ARAÚJO, 2021) têm produzido importantes contribuições ao campo, inclusive no Brasil (MELLO *et al.*, 2014). A centralidade dos movimentos sociais e movimentos de mulheres com deficiência tem igual relevo para a consolidação dos Estudos da Deficiência no Brasil, apesar de seu ingresso relativamente tardio por aqui (*Idem*, p.103).

A *complexificação* das premissas iniciais do modelo social, assim como as críticas posteriores de suas pressuposições ficou inicialmente a cargo das teóricas feministas, cujas formulações são comumente referenciadas enquanto a *segunda geração do modelo social*. Chamando atenção para as questões envolvendo relações de cuidado e interdependência, a crítica feminista grifou que “para além da experiência da opressão pelo corpo deficiente, havia uma convergência de outras variáveis de desigualdade, tais como raça, gênero, orientação sexual ou idade” (DINIZ, 2003, p.4) a serem consideradas em seu escopo de ação e reflexão.

Muito embora a oposição distintiva entre modelos médico e social seja verificável em suas premissas conceituais e implicações práticas, o alargamento desse entendimento basilar é igualmente importante. Importa, sobretudo na medida em que possibilita o diálogo tanto com as categorias que acabam sendo mobilizadas *em campo*, quanto na própria delimitação dos problemas analíticos com os quais nos deparamos. A leitura anterior sobre a Crítica Marxista, por exemplo, revela uma demanda pela complexificação da abordagem sobre *corpo/trabalho* e *normalidade/desvio* nas abordagens que se propõem alinhadas ao escopo do materialismo histórico e dialético (BENGTSSON, 2016). Além disso, explicita também a necessidade de alinhar (e aliar) as reflexões produzidas a partir da noção de capacitismo (MELLO, 2016) às lutas anticapitalistas (SANTOS, 2012; MELLO, 2021). Acompanho assim as reflexões críticas e propositivas de Kaefer (2013), partindo de seu modelo político-relacional no qual

o problema da deficiência não mais reside nas mentes ou corpos dos indivíduos, mas em ambientes construídos e padrões sociais que excluem ou estigmatizam determinados tipos de corpos, mentes e maneiras de ser. (KAEFER, 2013, p.6)

Em “*Feminist, Queer, Crip*”, Kaefer (2013) enquadra politicamente a deficiência, partindo teoricamente das leituras socioculturais do modelo social, mas criticando-o a partir da separação presumida entre deficiência (sociedade) e lesão (corpo); trata-se de uma menção relevante, amparada e desdobrada pela crítica feminista e posta em diálogo por Kaefer (2013) com a Teoria *Queer*. Sua leitura possibilita historicizar e politizar a própria concepção de *lesão* e o modo pelo qual as noções de capacidade/incapacidade física se constituem, abrindo espaço para flexionar análises em torno da materialidade da deficiência – em diferentes contextos e tempos históricos; além de repensar a supracitada separação estrita entre modelo médico e social³⁶. Nesses termos, há espaço para refletir sobre o papel das intervenções médicas, cura e tratamento (a esfera da dor, por exemplo, tal como enquadra Shakespeare (2014) com seu realismo crítico), politizando-as na mesma medida.

Ao ser posta em paralelo com Kaefer (2013), relacionalidade apontada por Lopes (2020), encontra respaldo no abarcamento das questões sobre família a partir de seus enviesamentos em termos de classe, geração, gênero e raça; mas, mais do que isso, permite indicar como os parâmetros capacitistas de normalidade, assim como as *barreiras* produzidas social, simbólica e economicamente impactam (de modo diferencial) familiares e redes de apoio de pessoas com deficiência. São correlações latentes, cujas problemáticas agudizam-se consideravelmente em um contexto pandêmico de “ensino remoto”.

Finalmente, se como bem nos ensinou Marx, “ser radical é agarrar a coisa pela raiz” (MARX, 2013, p.157), então a construção de uma *práxis* educativa emancipadora e anticapacitista, passa pelo comprometimento com a crítica questionadora dos discursos e paradigmas hegemônicos sobre deficiência e sobre inclusão, e com a *ação* consciente de que uma educação plural somente pode ser tal em sua completude se pensada para além do capital.

³⁶ A leitura de Gavério (2021) traz também um excelente panorama sobre essa discussão, situando-a no âmbito das possibilidades de construção e problematizações para uma Sociologia da Deficiência.

CAPÍTULO II

PODE O “ENSINO REMOTO” SER INCLUSIVO?

A pergunta que nomeia este segundo capítulo, estendendo-se também ao próximo é, na verdade, fragmento de uma outra questão mais ampla. Em sua abrangência, ela trata da presencialidade e da sincronicidade que podem ser demandadas pelo trabalho educativo, aspectos discutidos mais profundamente por Saviani (2011) e que irão embasar algumas das reflexões as quais busco dar continuidade por aqui. As implicações estritamente pedagógicas da ausência ou intermitência da presencialidade nas experiências de escolarização formal, entretanto, não serão problematizadas nestas páginas. São questões sobre as quais a pedagogia se debruça tradicionalmente, contando com ferramentas teóricas e metodológicas específicas que fogem do nosso domínio, das reflexões *antropológicas* – domínio este, a partir do qual produzo este trabalho que se propõe etnográfico.

Assim, ao fragmentar a pergunta do título e separá-la, ainda que momentaneamente, da questão que lhe dá origem, busco essencialmente duas coisas: a primeira, diz respeito à inclusão do termo *ensino remoto* entre aspas. O faço por considerar, em consonância com Saviani e Galvão (2020), que no curso da pandemia da Covid-19, tanto a dimensão do ensino quanto os sufixos “remoto”, “digital”, “híbrido” e “emergencial” que este passou a assumir, implicam em uma característica remota, de fato, mas não apenas no que se refere à distância (física, especialmente) demanda obrigatoriamente pelo isolamento social. Remoto, neste caso, pode remeter também ao afastamento da própria noção de ensino, e de sua contrapartida mais imediata, da aprendizagem. Pode remeter, e remete, à ideia de que o próprio “ensino” não pôde se converter ele mesmo, às características mais fundamentais que o constituem.

Somente essa discussão já seria suficiente para preencher muitas laudas com reflexões, experiências e constatações. Algumas pesquisas têm se debruçado sobre o tema, sendo compiladas em produções bastante interessantes. A exemplo da coletânea organizada por Arantes e Franjotti (2021) e da Edição nº 67 da Revista Universidade e Sociedade, publicação do ANDES-SN à qual faço referência com o artigo de Saviani e Galvão (2021). Muitas outras publicações poderiam ser citadas, algumas outras ainda pretendo pôr em diálogo. Entretanto, meu segundo objetivo trata do recorte mais específico da pesquisa. Ciente das diversas e heterogêneas implicações deste período

de “ensino remoto” e híbrido, sobretudo no que se refere à esfera da rede pública de educação básica, opto por esquadrihá-lo a partir dos processos de escolarização dos estudantes com deficiência, alocados sob a alcunha da *Educação Inclusiva*.

Essa pergunta se desdobra então em outras: o que define os processos de ensino e aprendizagem enquanto *inclusivos*? Pode a educação escolar ser efetiva se realizada a partir de pressupostos alheios à presencialidade? O quão remota foi a “educação inclusiva” durante a pandemia da Covid-19? São perguntas amplas, que certamente não se esgotam em uma pesquisa, e nem mesmo neste capítulo. Ao que me compete, busco começar respondê-las a partir do trabalho de campo realizado em Porto Alegre/RS e região metropolitana, também de forma “digital”, “híbrida” e “emergencial”, para incorporar o vocabulário corrente.

A seguir, são compartilhadas algumas ponderações teórico-metodológicas e etnográficas que visam, por um lado, dar conta de exprimir parte do processo e das implicações de se realizar uma pesquisa (antropológica, pautada na etnografia) durante a pandemia; e de outro compreender como *a questão da inclusão* foi abordada durante este período, enfatizando a longa trajetória da escolarização de pessoas com deficiência no Brasil, permeada por disputas, lutas por acesso e urgências das mais diversas. Entre uma antropologia *na* pandemia e uma antropologia *da* pandemia (MALUF, 2020), espero poder grifar algumas ideias, estratégias e relatos de experiências (mediadas ou não pela tecnologia) que emergiram durante este processo, e agora, melhor amadurecidas, se fazem presentes neste texto.

2.1 Antropologia e educação

A promessa da educação está na capacidade de responder e ser respondido: sem essa “capacidade de resposta”, por assim dizer, a educação seria impossível. (INGOLD, 2020, p.21)

Em ocasiões anteriores (SILVA 2019, 2021) tive a oportunidade de refletir sobre a colaboração entre antropologia e educação, me concentrando mais especificamente nas possibilidades e desafios em torno dessa articulação entre os campos, de forma essencialmente (inter)disciplinar. Com aporte de referenciais importantes sobre o tema, como Gusmão (1997, 2011, 2015), Oliveira (2013, 2015) e Pereira (2017), foi possível atentar para os tensionamentos, para os atritos produtivos, similaridades e diferenças engendrados na constituição de um campo em permanente transformação.

A leitura de Gusmão (2015), por exemplo, sublinha a heterogeneidade característica dos processos educativos como chave para sua compreensão desde a antropologia. Evoca como correlato central a etnografia enquanto prática que “se faz-fazendo”, demandando e possibilitando que se “admita no tocante aos fenômenos educacionais que estes não são imóveis, isolados no tempo e no espaço, como não o são os sujeitos sociais, alvo dos processos educativos” (GUSMÃO, 2015, p. 26). Daí então o papel da antropologia na construção de perspectivas críticas, atentas, inclusive, às premissas e conceitos que embasam as políticas nacionais de educação, com ênfase nas questões sobre diversidade e diferença; nas palavras da autora:

Na prática educativa para a diversidade, está em jogo compreender a natureza da instituição escolar e a que se destina em sociedades como a nossa. O caráter neoliberal sustenta políticas de ação e de intervenção de caráter educativo, propondo valores gerais de tolerância e igualdade para com os diferentes, sem vê-los em sua diversidade. (GUSMÃO, 2011, p. 39)

Aqui, entretanto, procuro seguir para além dessa circunscrição inicial. A etnografia com a qual me engajei, e que se *fez-fazendo* ao longo da pandemia, acabou me convocando a enquadrar o tema deste estudo de forma mais orgânica do que havia conseguido fazer até então. Essa “organicidade” implica, na verdade, em perceber a antropologia e a educação de modo mais imbricado, deixando momentaneamente de lado problemáticas inter e/ou multidisciplinares. Para isso, a inspiração inicial de Ingold (2020) em *Antropologia e/como educação* foi fundamental. Mais fundamental ainda foi dar um passo atrás, explicitando o que entendo por escolarização, ensino e aprendizagem, educação... E como a antropologia permeia todos estes entendimentos.

Com esse recuo, pude também colocar as ponderações de Ingold (2020) em contraste com algumas proposições da pedagogia histórico-crítica, na busca por uma síntese que atendesse ao que compreendi como demanda *do campo*: pensar sobre como e o que se entende por *incluir*, em um sistema (econômico e educacional) e sob um contexto inerentemente excludentes. Ao final deste capítulo, espero que tenhamos algumas ferramentas interessantes para pensar colaborativamente sobre os sentidos e significados da escola e da educação para as famílias de/e crianças e jovens com deficiência durante a pandemia da Covid-19.

Para trilhar esse caminho começamos com Ingold (2020) e seu chamado evocativo a compreender a antropologia, em sua constituição, como sendo mais educacional do que necessariamente etnográfica. Tal afirmação, assim como a proposta do autor nesse texto em especial, contam com o aporte da filosofia educacional do

pragmatista norte-americano John Dewey³⁷. Não por acaso, Ingold (2020) irá entender que a educação não é sinônimo de escola e/ou ensino e aprendizagem (como movimento "automático" e/ou almejado como fim último do ato educativo), ao contrário, educação seria mais "sobre conduzir a vida" (INGOLD, 2020, p.9); o estudo antropológico, por sua vez, é como *uma forma de se viver a vida com o outro*. Assim, ambas, antropologia e educação (em sua forma contra-hegemônica), compartilham os mesmos princípios: "o que torna a antropologia educacional em vez de etnográfica, afirmo, é que não estudamos tanto os outros, como estudamos com eles" (*Idem, Ibidem*). Esta é, sem dúvidas, uma excelente premissa para irmos adiante.

E a crítica endossada por Ingold (2020) corresponde, de fato, ao pragmatismo de Dewey: a ênfase na dimensão da experiência e na esfera da prática, a recusa à ideia de "transmissão direta" do conhecimento enquanto objetivo, princípio (e fim) da ação educativa; e em substituição a estes conceitos, a responsividade, a atenção, o cuidado e, sobretudo a ideia de educação como *correspondência(s)* tomam o lugar no debate. O espaço da escola é, naturalmente, concebido apenas enquanto uma das muitas e possíveis instituições nas quais se desvela o ato educativo. Em continuidade com a vida, a educação seria, ao final, uma prática de atenção, e não de transmissão: ela trata de "atentar para coisas, e para o mundo" (*Idem, p.17*).

Gosto particularmente da articulação traçada por Ingold (2020), na medida em que ela é provocativa e difere das discussões correntes sobre antropologia e educação, preocupadas, em grande medida, com a esfera disciplinar. Preocupação correta, por certo, especialmente ao levarmos em conta o escassíssimo espaço legado à educação (principalmente escolar) no campo dos debates antropológicos. Mas para além desse importante aspecto, o modo pelo qual a noção de *correspondência* é articulada, pode ser um recurso interessante para pensar (e experienciar) a permeabilidade entre o trabalho em *campo* e a escola, por exemplo. Se a educação demanda inequivocamente a "capacidade de resposta", como podemos pensá-la nos termos do "ensino remoto"? Essa mediação por parte da tecnologia, também abordada por Ingold (2020) voltará a aparecer nos próximos subcapítulos.

³⁷ Para os menos familiarizados com Dewey, é possível grifar, por hora, a difusão de suas ideias no Brasil, sobretudo por influência de Anísio Teixeira. As formulações de Dewey sobre escolarização, educação e democracia tiveram forte impacto sobre o movimento brasileiro da Escola Nova, que pautava, *grosso modo*, a democratização do ensino e uma forte crítica ao que entendiam por "educação tradicional".

Entretanto, cabe ainda refletir sobre alguns pontos. Primeiramente, é impossível recorrer aos *insights* de Ingold sem referenciar Freire (2011, 2013). Tanto porque Freire nos conclama a perceber o sentido político, emancipatório e libertador da educação, quanto por sua própria concepção de ensino e aprendizagem, que carrega profundo e inerente significado coletivo. Sobre consciência e prática de classe, por exemplo, nos diria o autor que o “conhecimento, porém, não se transfere, se cria, através da ação sobre a realidade” (FREIRE, 2011, p. 168)³⁸. A ação consciente sobre a realidade, aquela cuja pedagogia revolucionária deve objetivar, não se constrói, naturalmente, apenas em espaços de escolarização formal. Será também no sindicato, no partido revolucionário, nos espaços organização das massas que a ação educativa pode encontrar seu lugar e razão de ser. E assim como nesses espaços, sabe-se bem, há a esfera do lar; o professorado “primeiro aprendiz” que se daria pela família, e que, ao longo dessa pandemia, mesclou-se mais enfaticamente (em escala global) com os saberes escolares.

Para a antropologia, por sua vez, também não é estranha a noção de que se ensina, aprende, educa e conhece em espaços outros que não a escola. As etnografias da antropóloga estadunidense Margaret Mead, exemplificam reconhecidamente os modos de pensar a educação com/na antropologia. A chamada “Escola de Cultura e Personalidade”, corrente da qual Mead formou parte, emerge nos Estados Unidos durante o período do entreguerras sob orientação de Franz Boas³⁹, tendo como uma de suas preocupações analíticas a centralidade das análises sobre educação e infância no delineamento dos processos de socialização, assim como da própria constituição dos padrões culturais.

³⁸ Em *Pedagogia da Autonomia* (2011) o autor ressalta também que “ensinar não é *transmitir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (FREIRE, 2011, p.259).

³⁹ Partindo das contribuições de Castro (2015), temos que o entendimento da alcunha “Cultura e Personalidade” desdobra-se em dois sentidos distintos: primeiro no que se refere a ampliação da compreensão acerca conceito de Cultura por Boas, a partir da qual o estudo das culturas – agora no plural – e de suas respectivas particularidades carregava consigo sua enfática crítica à tradição evolucionista e seus métodos no campo da Antropologia. Nesses termos, a referida influência do autor traduz-se justamente a partir de seus traços fundamentais, quais sejam: uma perspectiva não hierarquizante, relativizadora e com vistas ao entendimento das culturas em sua singularidade e enquanto totalidades em si mesmas. Na medida em que a cultura é compreendida aqui a partir da concepção boasiana, o aspecto da “personalidade” está ligado à influência da Psicologia e da Psicanálise nessa escola de pensamento. O contexto no qual desdobravam-se as análises da Escola de Cultura e Personalidade foi também marcado pela repercussão das obras de Sigmund Freud (1856 - 1939) e Carl Jung (1875 - 1961) – o primeiro deles, inclusive, impactaria consideravelmente o trabalho de Margaret Mead.

Essa preocupação foi o que conduziu Mead ao trabalho de campo em Samoa, para estudar a adolescência samoana em perspectiva comparativa, com relação às sociedades ocidentais – especialmente os EUA. O resultado deste trabalho foi o *Coming of Age in Samoa* (“A adolescência em Samoa”, publicado em 1928) que tentou compreender, *grosso modo*, se a adolescência seria um período inerente e naturalmente complicado, instável e conflituoso, ou se em um contexto cultural e social diferente essa fase do desenvolvimento humano poderia assumir outros contornos.

O tema da educação também esteve bastante presente na obra *Sexo e Temperamento* (1935), fruto do trabalho de Mead na Nova Guiné realizado entre 1931 e 1933. Suas etnografias sobre os povos Arapesh, Mundugomor e Tchambuli tiveram como enfoque processos de socialização desde a infância até a idade adulta, mapeando a relação entre os diferentes temperamentos humanos e aquelas características que de modo corrente seriam consideradas “inatas” aos sexos masculino e feminino.

Em suma, e de acordo com Rocha (2012, p.52), a leitura de Mead sobre educação assemelha-se ao que compreendia Émile Durkheim, na medida em que, para estes autores, sua função seria “transmitir a tradição cultural de uma geração à outra”. Além disso, Rocha (2012) identifica a partir do trabalho da autora uma importante ampliação do conceito de educação por meio da antropologia, o que possibilitou análises posteriores que a tomassem para além dos limites do espaço escolar (*idem, ibidem*). Logo, não é difícil identificar alguns traços principais dessa colaboração entre a antropologia e a educação.

Dentre estes, penso ser importante grifar o papel dos processos educacionais, pensados dentro e fora da escola, entre espaços e no cotidiano, tanto como parte do aparato de (re)produção das culturas, como quanto aspecto central na constituição das sociabilidades, subjetividades e de formação da pessoa na relação com a sociedade (Rocha, 2012; Mead, 2015). Como consequência óbvia, a educação e seus correlatos “ensino e aprendizagem” devem também ser lidos desde sua função inequívoca na produção e reprodução das relações de poder, sob a égide de contextos historicamente situados.

Chegamos então à segunda ponderação. Retomando brevemente as asserções de Freire (2011; 2013), entendemos que a educação é uma forma de intervenção no mundo. “Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto

o seu desmascaramento” (FREIRE, 2011, p.96). Tal caráter dialético permite que, também através de Freire, a compreendamos como processo que abarca simultaneamente a (co)criação social do conhecimento – a esfera de produção dos saberes, como aponta Saviani (2013) – sua socialização (institucionalizada ou não) e seu papel na ação sobre a realidade concreta.

A escola, por sua vez, quando concebida desde seu caráter moderno e ocidental, revelará alguns dos contornos daquilo que Foucault (2009) compreende enquanto instituição disciplinar; espaço este fundamentalmente destinado ao inculcamento de normas, de controle dos corpos e conformação das subjetividades. Para Saviani (2007), o processo de institucionalização da educação é correlato ao processo de surgimento e consolidação das classes sociais:

[...] com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da escola. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho. (SAVIANI, 2007, p.156)

Assim, ponderando sobre sua forma e função, Saviani (2013, p.14) define a escola enquanto “uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. Deste ponto de vista é possível traçar algumas considerações importantes. Historicamente e no curso do desenvolvimento da sociedade capitalista, a escolarização formal destinou-se não somente a fornecer e consolidar o conhecimento necessário “à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes” (MÉSZÁROS, 2005, p.35); o que, se tomarmos como parâmetro as considerações de Mézáros, relaciona-se diretamente ao que seria outra das funções principais da educação formal sob o capitalismo: “produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (*Ibidem*, p. 44).

Presumimos rapidamente que no âmbito dessa “produção de consenso” estão presentes as supracitadas normatizações, normalizações e relações de poder que acabam por se desdobrar a partir de práticas escolares diversas: da sala de aula aos meandros da organização curricular. Compreendê-las em tal heterogeneidade e com especial atenção às dinâmicas mais específicas da diferenciação social (*cf.* BRAH, 2006) certamente é uma das tarefas a que deve se dedicar uma antropologia da/na educação.

Mas então em que sentido Saviani (2013) trata da *socialização do saber*? Sua perspectiva parte de uma *práxis* educativa emancipatória, e em mesma medida, tal como Mészáros e Freire, compreende que apenas modificações *formais* nos sistemas educativos não são capazes de transformar, essencialmente, toda uma organização social excludente. Entretanto, e atento às contradições próprias da educação em tempos de neoliberalismo beligerante, o autor nos convida a pensar a escola enquanto um dos espaços de luta e socialização dos saberes – produzidos e elaborados na/pela sociedade – por parte da classe trabalhadora. Assim postas, tais reflexões convergem à ressalva feita por Apple (2012), de que a “educação somente pode mudar a sociedade se for abertamente desafiadora diante do capitalismo” (APPLE, 2012, p.29).

Creio que seguindo nessa mesma direção possamos pensar criticamente tanto sobre as limitações da escolarização formal, quanto sobre as potencialidades e (re)apropriações correntes do espaço escolar, refletindo sobretudo a luta política e o papel do anticapacitismo para a educação brasileira. Ao experienciarmos, em toda a complexidade, a transposição das atividades escolares para o âmbito do lar, é necessário questionar: o que, de fato, se transpõe? O que da escola se mantém, o que é possível ser mantido? O que ocorre quando os ‘limites’ estabelecidos entre escola e família se encontram menos perceptíveis? E, o principal, o que os estudantes PcD’s (Pessoa com Deficiência) e suas famílias acessam e deixam de acessar durante todo este processo? Isso muda suas percepções sobre a escola? Reformulando um pouco nossa pergunta de partida: pode o ensino ser “remoto”?

2.2 Deficiência e acesso à escola

Não se trata somente da diferença, mas da desigualdade social. Ou melhor: da diferença reduzida à desigualdade e, quando manipulada pelos ideais de igualdade, laminada pela normalização. Impossível desconsiderar a construção dos sentidos da deficiência fora desse universo. (LOBO, 2015, p. 20)

A história dos processos de escolarização de pessoas com deficiência no Brasil se estrutura com base em alguns pressupostos fundamentais, sendo seguro inferir que desigualdade social, classe e raça são aspectos que se sobressaem ao analisarmos sua constituição e consolidação no curso dos anos. Como correlato igualmente fundamental, gênero e geração atravessam estes processos, demandando a análise cuidadosa de suas implicações mais *contemporâneas*.

Para Jannuzzi (2012), uma leitura sobre a categoria de diferença com ênfase na deficiência e seus possíveis agenciamentos sociais, deve levar em conta o seu condicionamento diante da base material que determina a organização da sociedade. Em sua historiografia sobre a educação das Pessoas com Deficiência no Brasil, assim como na importante problematização genealógica da deficiência (em paralelo a raça e classe) produzida por Lobo (2015), estes pressupostos estão marcadamente presentes. Na constituição da própria categoria de deficiência da forma como se desvela no Brasil, são correlatos indissociáveis as categorias de normalidade/anormalidade.

Mas o que isso implica? Em uma análise como a de Lilia Lobo (2015) estes preceitos parecem operar como balizadores para modulação de imagens e categorias passíveis de controle sobre deficiência. Sua *história dos infames* revela como a diferença, quando pautada pela normalização, conforma-se historicamente em padrões de normalidade consolidados por meio da eugenia, de classificações, intervenções, de controle e institucionalização, de assujeitamento e marginalização; tais padrões culminam, paulatinamente, na estrita correlação que virá a se estabelecer entre a escolarização e a normalização (aí pressupondo-se a correção e mesmo a integração), especialmente no caso da deficiência.

Três elementos precisam ser grifados: i- o modo pelo qual a colonialidade do poder e dos saberes (QUIJANO, 2005) exerce influência determinante na condução destes processos, considerando não somente a influência europeia (e posteriormente norte-americana) sob os mesmos, mas própria a colonização e a escravidão como seus cerne e pressupostos fundamentais; e daí então, ii- o ideal eugênico que se estabelece inicialmente a partir da imbricação entre colônia e igreja, consolidando-se através dos saberes científicos e dos modelos médicos e revelando a indissociabilidade implícita entre raça, classe e deficiência (LOBO, 2015); e, por fim, o iii- aspecto geracional entrevisto pela figura da “criança anormal”, que passa a ser alvo de processos de institucionalização, levados a cabo com base no viés médico-pedagógico fundante dos primeiros movimentos em direção à escolarização de Pessoas com Deficiência.

Em relação ao panorama da escolarização nacional de maneira mais ampla, as primeiras iniciativas em direção à educação formal deste grupo social no Brasil emergem entre os séculos XVIII e XIX, de maneira bastante pontual e a partir de tentativas de institucionalização (JANNUZZI, 2012). Nesse contexto, mesmo a “educação regular” dirigia-se aos filhos das elites, para os quais sobressaia-se o ensino domiciliar.

Em 1878 contávamos com apenas cerca de 2% da população escolarizada (JANNUZZI, 2012, p. 6) e no caso das primeiras instituições especializadas, além da mediatização direta por médicos⁴⁰, a ênfase era conferida pelo viés caritativo, dirigindo-se sobretudo à educação para o trabalho manual. Tivemos assim o surgimento do Instituto Imperial dos Meninos Cegos em 1854 (posteriormente nomeado Instituto Benjamin Constant), e o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, datando de 1857. Essa característica de uma educação laboral tinha por objetivo, naturalmente, a garantia de que os (ainda poucos) estudantes com deficiência fossem integrados à sociedade através de um ofício que garantisse seu sustento.

O enquadramento assistencial e caritativo explicitava-se sobretudo através das Santas Casas de Misericórdia, cujo caráter médico-hospitalar sobrepunha-se ao pedagógico, tratando também do acolhimento de crianças abandonadas, da população pobre e pessoas acometidas por doenças diversas. A influência da medicina, e mais do que isso, da medicina social tal como se estabelece no Brasil entre os séculos XIX e XX (LOBO, 2015) naturalmente se estende à educação, pautando inclusive seus objetivos, forma e funções. Assim, como *consequência* premente faz-se notar a progressiva ação normalizadora, base de todo um campo de produção de saber que se consolida trazendo consigo normas, parâmetros, testes de inteligência e práticas de classificação.

Em um contexto no qual a ordem social burguesa imbuía-se dos ideais eurocentrados de progresso, as teorias da *degenerescência* e os preceitos da higiene social eram correntes, tendo predominado no Brasil (até o início do séc. XX) ideias baseadas na teoria da herança dos caracteres adquiridos (*Idem*, p. 42); o delineamento da categoria de deficiência, ainda que não fosse empregada *per se*, passou impreterivelmente por estas concepções, assim como no caso da raça. Seria a então a deficiência “explicada” em simetria e paralelo às *degenerescências* físicas, intelectuais e morais, cuja *correção* deveria ser prioridade:

A educação teria, então, duplo papel: a prevenção dos males, a fim de evitar o contágio físico e moral das crianças e dos jovens com os fatores de degenerescência (condições ambientais de circulação do ar, umidade, promiscuidade, doenças transmissíveis, hábitos de alimentação, condutas imorais – masturbação, pederastia, coitos excessivos, alcoolismo, etc), e a correção dos males reversíveis pela ação da disciplina, dos bons exemplos e do trabalho intensivo. (LOBO, 2015, p.51)

É importante notar que o ensino primário não era necessariamente prioridade, preconizando-se neste momento a educação superior, e sendo destinadas, ambas em

⁴⁰ Cujas influência fazia-se sentir também no ensino regular, cf. Jannuzzi (2012) e Lobo (2015).

maior medida, às elites. Ainda assim, de acordo com Lobo (2015), a fundação de instituições como o Instituto Benjamin Constant e o INSM, nos revela os primeiros movimentos daquilo que viria a constituir como a especialização e institucionalização da educação segregada com base na deficiência. No mesmo sentido, nas décadas que se seguiram a escola passaria a ocupar, paulatinamente, não somente o supracitado papel corretivo, profilático ou assistencial, mas também de identificação e classificação das ditas *anormalidades* (JANNUZZI, 2012, p. 35).

Além do fato de serem pouquíssimos os alunos atendidos por estes primeiros institutos especializados, as vagas eram destinadas a Pessoas com Deficiência do sexo masculino; e apesar de haver reserva de vaga para alunos de camadas populares, estas eram ainda mais escassas. A educação popular não era, sob hipótese alguma, prioridade. Assim, seria no espaço confinado do lar, para aqueles que o tinham, que esses indivíduos permaneciam no decorrer de suas vidas (THOMA E KRAEMER, 2017), a reclusão era regra, de um modo ou de outro. Ao fim e ao cabo, desse período inicial é necessário destacar o modo pelo qual a especialização se consolida em seus primeiros contornos através das tipificações da deficiência.

Conforme nos mostra Lobo (2015), entre o atendimento destinado a *cegos* e *surdos* e àqueles que alocariam-se sob o escopo da deficiência intelectual, havia uma disparidade considerável. Mesmo entre a figura do cego e a do “surdo-mudo” a hierarquização estava presente, sendo o segundo frequentemente categorizado sob a égide das “afecções mentais”, ao lado da “demência, idiotia e imbecilidade”⁴¹. Também no caso da deficiência intelectual, foi frequente a atribuição causal de tais “afecções mentais” a problemas de higiene pública, pobreza e fatores ambientais associados a estes contextos – os reflexos mais diretos dessa atribuição seriam notórios a partir de ações higienistas e dos movimentos eugenistas que se estabeleciam.

Como culminância, anexo ao Hospício Nacional de Alienados no Rio de Janeiro, é criado em 1903 o conhecido Pavilhão-Escola Bourneville⁴², destinado ao tratamento médico-pedagógico das *crianças anormais* (LOBO, op. cit, p.377), que antes misturavam-se aos demais internos adultos, cujos acometimentos eram múltiplos. A diferenciação referida por Lilia Lobo entre “loucura, idiotia e imbecilidade”, produzia-se no âmbito destes processos heterogêneos e da permeabilidade entre a medicina, os

⁴¹ LOBO, Lilia Ferreira. op. cit. p. 63.

⁴² Para maior aprofundamento sobre a instituição, ver Lobo (2015).

critérios diagnósticos estabelecidos progressivamente a partir da psiquiatria, e a pedagogia. Desde a psiquiatria, a ideia de desenvolvimento irá balizar os saberes em torno da *infância anormal*, enquanto que, viabilizados pela educação, passam a ser correlatos o tratamento, a cura, a prevenção... Nesse mesmo âmbito:

À medida em que a escola cresce em importância, e mesmo sem abranger todas as crianças, os critérios médicos mesclam-se aos pedagógicos, e a anormalidade infantil passa gradativamente a referir-se às possibilidades de escolarização. Ou seja: os *sintomas* que começam a aparecer com o ingresso da criança na escola transformam-se em *critérios* de separação classificatória e demarcam a inclusão em espaços institucionais diferentes: as crianças de escolas regulares, as de escolas especiais, e as de asilo por serem ineducáveis. (LOBO, 2015, p. 365)

Nas décadas que se seguiram, durante a primeira e segunda República, já adentrando no século XX, as instituições especializadas e o ensino segregado irão se consolidar. Trata-se de um caminho trilhado inicialmente, segundo Jannuzzi (2012), a partir de duas vertentes principais: a médico-pedagógica e a psicopedagógica. Em ambas foi o pressuposto da anormalidade que balizou as tentativas de delineamento e caracterização das *diferenças* e, como consequência, de disparidades no aprendizado; considerando sobretudo o impacto e as demandas (econômicas e sociais) que aqueles alocados sob a alcunha de *anormais* poderiam vir a representar. A capacidade ou incapacidade para o aprendizado já era, neste ponto, indicador de como e a partir de quais preceitos deveria se pautar a educação, sendo a incorporação de Pessoas com Deficiência como membros *produtivos* de uma sociedade em desenvolvimento visada como contraponto necessário ao caráter de *fardo social* que poderiam vir a representar⁴³, onerando os governos e demandando assistência em diferentes níveis.

Todo o aparato mobilizado em torno das classificações e “níveis de anormalidade”, assim como as investigações sobre suas possíveis causas, geraram explicações por vezes difusas: entre os “anormais de caráter” e as “crianças deficientes de inteligência” grifadas por Lobo (op. cit., p.373) havia diferenças não somente no diagnóstico, mas especialmente nos rumos da institucionalização precedente. Como parâmetro, as já conhecidas acepções em torno das “dificuldades de aprendizagem” emergiam nos manuais, nas teses e relatos médicos: indisciplina, atraso intelectual, inaptidão passam a ser empregadas como *sintoma* e *critério* de avaliação e separação no ambiente escolar. Como exemplo, Basílio de Magalhães, autor de *Tratamento e educação das crianças anormais de inteligência* [...] (1913) iria postular que

⁴³ JANNUZZI, Gilberta de Martino, op. cit., p.46.

Um 'atrasado intelectual', mais ou menos grave, é, nas classes ordinárias, um grande óbice ao adiantamento dos alunos normais. O tempo que com ele despende o professor, quer para ministrar-lhe as mais simples noções de leitura e escrita, quer para tentar inculcar-lhe hábitos de disciplina, é completamente perdido, e melhor fora que se aplicasse àqueles que daí tirariam lucro seguro. Os capazes de progredir são assim prejudicados e em muito, se se atender também à falta de homogeneidade e à desatenção, que nas aulas confiadas aos melhores pedagogos implanta essa mescla deplorável. (MAGALHÃES, 1913, p.177 *apud* LOBO, 2015, p.374)

Com referências europeias e norte-americanas, Magalhães versava longamente sobre o diagnóstico, as classificações e indicações necessárias à escolarização daqueles que considerava *anormais*. A classificação e as gradações da anormalidade se dariam com base nas inspeções médico-escolares, e a aplicação dos testes de inteligência passa a ser um recurso comum. Educador e historiador, o autor acreditava que a “ordem e o progresso” da nação somente seriam alcançadas ao avançar a *educação de todos*, incorporando-os como membros ativos e (principalmente) produtivos em nossa sociedade. Relevando o risco de se cair no anacronismo, recorro, em um *salto* considerável para o ano de 2020, que no âmbito dos debates em torno da reformulação da PNEE, tínhamos uma observação semelhante. Algumas semanas após a suspensão do Decreto 10.502/2020 via decisão liminar do Supremo Tribunal Federal, o atual presidente da república Jair Bolsonaro fez a seguinte observação

O que acontece na sala de aula: você tem um garoto muito bom, você pode colocar na sala com melhores. Você tem um garoto muito atrasado, você faz a mesma coisa. O pessoal acha que juntando tudo, vai dar certo. Não vai dar certo. A tendência é todo mundo ir na esteira daquele com menor inteligência. Nivelar por baixo. É esse o espírito que existe no Brasil (BOLSONARO *in* VENTURA, 2020)

Ora, por óbvio não caberia comparar ambas as observações; temporalidades e objetivos estritamente diversos nos afastam de uma possível comparação. Mas entre a fala de Bolsonaro e as orientações de Magalhães existe, entretanto, um correlato importante em comum: justifica-se a segregação com base na afirmação de uma diferença marcada e delimitada pela a/normalidade, que, ao *não encontrar lugar* na “escola ordinária”/regular, comprometeria incisivamente a manutenção da ordem, do normal e daquilo que se entende por *boa educação* (Jannuzzi, op. cit.). Essa ordem de prioridades (LOBO, 2015) que se estabelece no investimento em educação logo nos primeiros anos do século XX, e que se estende (de forma heterogênea) na produção de sujeitos aptos ao ensino e ao trabalho, traduz-se, em ambos os momentos retratados, à eficiência e capacidade tomados como parâmetro. Ao passo que a integração, por

consequente, não escapa a tais pressupostos, por mais distanciada ou subsequente que possa vir a se apresentar futuramente, e/ou como desdobramento frente à exclusão.

Na esteira da cronologia organizada por Kraemer (2020, p. 8), “em 1931 temos a criação do Ministério da Educação e Saúde e das Secretarias de Educação dos Estados”, inaugurando um novo período nos processos de escolarização a nível nacional. Escolas e instituições especializadas se multiplicam, e surge o chamado “ensino emendativo” destinado aos estudantes com deficiência. Por emendativo, leia-se corretivo, na medida em que tinha por elementos postos a premissa da deficiência como falha, objetivava a normalização e “integração dos anormais”⁴⁴. A integração, por sua vez, será rubricada formalmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1961, que em seu art. 88 promulgava: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961).

Não caberia o exame aprofundado de todos os marcos legais que corroboraram e delimitam normativamente os contornos da escolarização de pessoas com deficiência. Além da sistematização anteriormente compilada em Silva (2019), há uma vastidão de trabalhos excelentes dedicados a este fim (a exemplo: JANNUZZI, 2012; THOMA E KRAEMER, 2015; E KRAEMER, 2020). O objetivo aqui é enquadrar o acesso à escola enquanto aspecto que é constitutivo, mas também constituído, ele mesmo, em correlação estreita com a categoria de deficiência, tal como se desvela no Brasil.

Este acesso, marcadamente inequânime, pode ser lido como um duplo movimento: por um lado, é demandado enquanto parte das condições sociais e econômicas ao desenvolvimento capitalista, incorporando estes indivíduos primeiro à escola, e como resultado, ao trabalho produtivo em maior ou menor medida; é demandado também, pelos próprios movimentos sociais, múltiplos e heterogêneos, formados em torno da reivindicação de direitos de/por pessoas com deficiência. Por outro lado, a partir de seu escopo de ação, da deficiência como marcador de diferença e de desigualdade, produzem-se sentidos, práticas e políticas no âmbito da educação e da escolarização formal no Brasil. Ou seja, o acesso de pessoas com deficiência à escola

⁴⁴ À medida em que a escola passa a se impôr como necessidade aos avanços de uma sociedade cada vez mais industrializada, a especialização do ensino de pessoas com deficiência passa a ser agenciada também pelo setor privado, e surgem associações de caráter filantrópico como a Sociedade Pestalozzi em 1934, e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954 (Jannuzzi, op. cit., p. 74).

é um critério incontornável (ao lado de raça, de classe e de gênero) em qualquer análise sobre a educação básica no país.

Explico-me. Este duplo movimento pode ser lido na esteira da intercomplementaridade endossada por Lobo (2015): no mesmo sentido em que se produzem classificações, em que se fixam as diferenças sob a ordem da norma, são tais diferenças (anormalidades, degenerescências) necessárias “para a produção de controles e saberes que não dizem respeito apenas aos desviantes”⁴⁵. Além disso, quando falamos sobre o momento em que a educação formal emerge enquanto parte das pré-condições para o *progresso* econômico e social, estamos enquadrando um processo histórico bastante específico e igualmente importante no Brasil, e isto é certo. Tão certo quanto o fato de que, o cerne deste processo, a categoria de *eficiência* pode e deve ser enfatizada enquanto correlato fundamental:

A problematização sobre a utilidade do corpo para o trabalho a partir da década de 1920 não era uma questão nova. A novidade, no entanto, consistia na ênfase gradativa do discurso médico sobre a preservação desse corpo, desde o início do século, e sua aliança ao discurso liberal da eficiência, introduzido pelo sistema de produção industrial⁴⁶.

Essa ênfase gradativa e demarcada na ideia de corpos produtivos/aptos ao trabalho passou, simultaneamente, pela noção de que todos aqueles que não contribuem ativamente para a manutenção do sistema e do modo de produção que se estabelece, acabam sendo tomados ora por *fardo social*, demandantes de assistência do Estado; ora por *perigo social*, demandando igualmente a ação do Estado, mas em seu caráter punitivo, corretivo.

Ao desenhar todo este panorama prescinde atentar, então, ao modo pelo qual articulam-se deficiência, raça e trabalho, mesmo e, talvez, sobretudo, no que se refere à educação: desde o *corpo cativo* do escravizado até o *corpo assujeitado* do trabalhador fabril, do imigrante e do operário, desde a *criança anormal*, opera, consonante à exploração, o esquadrinhamento das *degenerescências*, da diferença lida a partir da a/normalidade; finalmente, ambas retroalimentam-se na base que sustém o modo de produção vigente. O destino destes *desviantes* não seria outro que não a exploração, a in/exclusão via institucionalização, e, em maior medida, a miséria.

Ainda para Lobo (2015), mesmo mutilado, o corpo escravizado de pessoas negras não era necessariamente lido como *deficiente*. Há também uma virada nessa

⁴⁵ Lobo, op. cit., p. 411.

⁴⁶ Lobo, op. cit., 227.

chave de leitura que é bastante importante: ela incide no modo pelo qual a própria introdução da categoria de deficiência é produto da concepção de eficiência, que por sua vez é inerente e necessária à exploração do trabalho; e mais: como junto à raça, ambas compõem este arcabouço de categorias de classificação, parte fundamental e fundante da divisão do trabalho sob o capitalismo.

Então, os “menos inteligentes e menos capazes” acabam por formar o plantel dos menos eficientes e, conforme o grau de sua ineficiência, poderão chegar a um grau negativo dessa tão almejada eficiência, e ser considerados *deficientes*. Não importa para onde aponta essa deficiência (cérebro, movimento, olhos ou ouvidos) – é sempre o corpo ou uma parte dele que não funciona, segundo a ótica utilitarista dos corpos. (LOBO, 2015, p. 228)

A escola, para além do supracitado caráter profilático, corretivo, e posteriormente ligado à produtividade para o trabalho, passou a ser também parte do escopo da institucionalização: a *criança anormal*, legada ao espaço confinado do lar, poderia agora comprometer a exploração da mão-de-obra de seus pais e/ou familiares, já que demandava cuidado permanente em maior ou menor medida. Os já citados testes e procedimentos para detecção e classificação da *anormalidade* determinariam se seu destino seria a escola *regular*, a instituição especializada, e, em última consequência, o hospício⁴⁷.

A partir da década de 1970 este enviesamento da educação como correlata à produtividade para o trabalho assume contornos efetivamente normativos, concomitantes aos marcos legais que consolidam a Educação Especial enquanto segmento destinado à escolarização de pessoas com deficiência – posteriormente alocadas sob o escopo das “necessidades especiais” ou específicas. A criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) é exemplar nesse processo, emergindo na confluência dos movimentos internacionais balizados por ONU e Unesco, com forte apelo aos modelos norte-americanos de educação especializada. Essa confluência, não à toa, carrega consigo outra importante marca da escolarização de pessoas com deficiência no Brasil: a colaboração decisiva entre as esferas pública e privada.

Ao enfatizar a educação como pressuposto para o desenvolvimento econômico, temos, neste mesmo âmbito, o aporte legal (e o financiamento por parte dos setores públicos e privados) que passa a ser conferido à integração via normalização. Expressa pelo princípio conhecido como *mainstream*, suas práticas correntes objetivavam, de modo geral, a adaptação da pessoa com deficiência aos espaços sociais; a ideia era de

⁴⁷ LOBO, op. cit., p. 229.

que essas pessoas deveriam ser *aceitas em sua diferença*, levando “uma vida tão normal quanto fosse possível” (JANNUZZI, 2012, p. 153). Aqui assistimos a emergência do incentivo à autonomia do aluno com deficiência na escola regular e a figura do profissional especializado como mediação necessária, na medida em que mantinham-se e (multiplicaram-se) as classes especiais em escola regular.

Como bem sabemos, o paradigma da inclusão emerge na década de 1990 em resposta à segregação, à integração e, especialmente, à exclusão, presentes ao longo deste panorama que conforma historicamente os processos de escolarização de Pessoas com Deficiência. Consonante à introdução progressiva dos debates ligados ao modelo social, a Constituição de 1988 demarcou a garantia de promoção e atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência e superdotação, *preferencialmente* na rede regular de ensino, como parte dos deveres do Estado para com a educação⁴⁸. Este “preferencialmente”, entretanto, conferiu margem para a mobilização de serviços e instituições especializadas, sobretudo na esfera privada, paralelas à escola regular.

Nesse sentido, a presença incisiva e influência da esfera privada forma parte da trajetória de desenvolvimento e consolidação da Educação Especial, e posteriormente, da Educação Inclusiva brasileira (JANNUZZI, 2012), sendo “reconhecida pelo poder público como uma colaboração importante para a efetivação de formas diferenciadas de atendimento” (LAPLANE *et al*, 2016, p.42). Para além do caráter filantrópico anteriormente citado, sua atuação se fez notar na formulação das normativas legais que delineiam o campo das políticas de inclusão e da educação especial, não podendo ser desconsiderada a influência atual que este segmento ainda exerce neste escopo de debates⁴⁹.

Por fim, com a Convenção Internacional sobre os direitos das Pessoas com Deficiência (CIDPCD) de 2006, são corroborados e especificados os instrumentos

⁴⁸Art. 208, inc. III, Constituição Federal de 1988.

⁴⁹ Em Laplane *et al* (2016) temos um excelente exemplo disso, ao recordar a atuação das APAE's na redação da Meta 4 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que dispunha sobre a garantia do atendimento educacional especializado na rede regular de ensino. Entre os segmentos que defendiam a oferta da educação inclusiva integralmente pela rede pública e aqueles que reivindicavam o atendimento especializado complementar (e não necessariamente público), as APAE's mantiveram-se ao lado do segundo segmento e lograram êxito com a manutenção da expressão “preferencialmente”. Assim, a Lei 13.005/2014, aprovaria como Meta 4: “Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL, 2014).

normativos e legais que modulam o abarcamento da deficiência sob o escopo dos direitos humanos. A CIDPCD é frequentemente lida como culminância dessa virada de um paradigma integracionista pautado em práticas de normalização, para o paradigma da inclusão (ARAÚJO, 2018). Dentre suas inúmeras pontuações incontornáveis, a convenção desonera o desenvolvimento da autonomia e/ou independência, bem como a qualificação e preparação para o trabalho enquanto objetivos tácitos do acesso à educação. As implicações práticas, entretanto, são sabidamente complexas, e tendem a adquirir contornos e direcionamentos específicos a depender dos (micro)contextos, normativas, diretrizes, e mesmo possibilidades de aplicação localizadas.

Diante deste longo e complexo processo, sobre o qual tentei conferir relevo aos aspectos que considero centrais, finalizo com algumas inferências sobre acesso e permanência dos estudantes com deficiência na educação básica. A primeira observação diz respeito ao entrelaçamento entre saúde e educação no curso dessa história, e sobre como este entrelaçamento se reflete na educação especial enquanto campo consolidado de saberes especializados sobre deficiência e educação.

Conforme pudemos perceber com base nas análises de Lobo (2015) e Jannuzzi (2012) estreita colaboração entre os saberes médico e pedagógico esteve à frente dos primeiros movimentos em direção à institucionalização e posterior escolarização de pessoas com deficiência no Brasil. Os pressupostos higienistas e eugenistas que balizaram, por exemplo, a fundação de escolas anexas a hospitais e instituições psiquiátricas, firmaram um legado povoado por ideais capacitistas de normalização que alocou a deficiência sob a égide da anormalidade, reverberando, por certo, no escopo da educação.

Pensar sobre escolarização a partir desses termos demanda então, um olhar atento ao modo pelo qual a educação especial emerge no Brasil: privada, vinculada à normalização e demandando como seu princípio fundante a segregação em classes/escolas/instituições especializadas; mas, principalmente, atrelada a certa concepção de que determinadas *diferenças*, lidas sob o escopo da classificação e tipificação da deficiência demandariam, necessariamente, saberes e práticas especializadas que não podem ser comportadas pela escola “comum”, “regular” e, em último caso, “normal”. Autoras como Gesser (2020), consideram, inclusive, que a própria concepção de educação inclusiva virá a emergir como contraponto à educação

especial, diante de seu caráter necessariamente segregativo⁵⁰. Ainda que seja sabida a *perspectiva inclusiva* que passa a pautar este segmento, a manutenção, fomento e defesa da educação especializada seguem sendo questões chave para entender o lugar ocupado pela deficiência na educação brasileira.

Trata-se de uma discussão complexa, que envolve, por exemplo, movimentos em prol das escolas e classes bilíngues para surdos, considerados por parte dos movimentos sociais organizados por Surdos e Surdocegos brasileiros enquanto os espaços mais adequados para contemplar aqueles que comunicam-se a partir de Libras como primeira língua (SILVA, 2021). Questões como essa, e outras reacesas pelos debates em torno da nova PNEE, são um lembrete permanente para compreender o quão heterogêneos são os movimentos e posicionalidades ocupadas por Pessoas com Deficiência, tanto em sua atuação na luta por direitos, quanto em segmentos outros, tais como boa parte das famílias com que dialogo aqui.

Tudo o que era sólido se desmancha no ar

Na esteira dessa primeira observação, os debates e disputas em torno da reformulação da PNEE convidam também a pensarmos sobre o financiamento da educação especializada em correlação com o sucateamento progressivo da educação pública no Brasil (*cf.* Laplane *et al*, 2016). Jannuzzi (2012) apontou, muito certamente, para o fato de que todos estes processos em torno da escolarização da Pessoa com Deficiência ocorrem de modo simultâneo e imbricado ao desenvolvimento do capitalismo no Brasil, sendo formados, eles mesmos, por contradições próprias deste modo de produção. Ao mesmo passo, inclusive, em que a “escola que conhecemos se constituiu no mesmo processo histórico da gênese e da consolidação do modo de produção capitalista” (FRIGOTTO, 2021, p.17).

Isso implica dizer que, apesar dos avanços previstos sob a norma legal, na esfera de produção e aplicabilidade das leis sobre a inclusão formal destes estudantes no sistema de ensino regular, permanecem, e por vezes intensificam-se, elementos (de práticas e discursos, a aspectos burocráticos e mesmo estruturais) normalizantes e capacitistas nos contornos contemporaneamente assumidos pela *inclusão escolar*. Essa

⁵⁰ Tal adendo não desconsidera os desdobramentos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, situada de modo transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enquanto modalidade complementar ao ensino regular (MEC/SECADI, 2008)

coexistência complexa entre tentativas de normalização e elementos do discurso formal que baliza a “inclusão” – valorização das diferenças, ênfase nas singularidades, etc. – é representativa da imbricação entre as categorias de *exclusão* e *inclusão*, não tão distantes quanto gostaríamos de supor. Implica também compreender, que os limites impostos para alcançar a “inclusão plena” estão muito além de barreiras atitudinais, comportamentais, e mesmo físicas.

Para autores como Veiga-Neto e Lopes (2008, 2012), as categorias de *in/exclusão* “são articuladas e inventadas juntas, em uma mesma matriz/ordem discursiva” (LOPES, 2008), cuja existência de uma pressupõe e demanda a criação de outra. Creio que mais do que isso, quando chegam à escola materializadas por meio de práticas, discursos, recursos e *espaços*, as políticas inclusivas terão potencial para (re)produzir categorias passíveis de gestão (e normalização): entre os “alunos de inclusão” estão, geralmente, não somente estudantes com deficiência, mas também aqueles alocados sob a heterogênea e efêmera alcunha das “dificuldades de aprendizagem” (*idem, ibid.*) – conceito que, por sua vez, demanda igual atenção aos desdobramentos em termos de raça e classe (SAVIANI E DUARTE, 2021). Entendo que produção dessas categorias possa ser lida em paralelo com a própria emergência dos modelos de diagnóstico, das correntes psicopedagógicas e médico-pedagógicas que deram origem à educação especializada.

Conforme apontado por Jannuzzi (2012), no decorrer do processo histórico de consolidação da educação especializada, teve especial importância o “método clínico” de observação e diagnóstico de crianças consideradas *anormais*⁵¹. Assim, critérios como “normas de idade mental”, “defeitos de caráter, de vontade e de moral” seriam circunscritos ao arcabouço de comportamentos desajustados à norma, subsumidos, posteriormente, ao escopo das “dificuldades de aprendizagem”:

De qualquer forma, são sempre comportamentos fora das expectativas escolares ou das normas sociais do momento histórico. A partir desses dados, a classificação, a catalogação da deficiência é feita de acordo com a maior ou menor adequação às normas sociais veiculadas na escola. (JANNUZZI, 2012, p.88)

⁵¹ O diagnóstico com base nos critérios de anormalidade definiria o encaminhamento (ou não) à escolas e classes especiais, a exemplo, Jannuzzi nos traz a alcunha e emprego do “método clínico” de observação e testagem de inteligência por parte de Arthur Ramos, chefe da Seção de Ortofrenia e Higiene Mental do Instituto de Pesquisas Educacionais entre os anos de 1934 a 1939. Para maior aprofundamento, ver Jannuzzi (2012, p. 88).

Diante disso, e com muito cuidado para não amparar a retórica corrente de que “a inclusão não funciona”, vale entender estes processos como parte co-constitutiva e integrante da totalidade complexa na qual se conforma a escola e o ensino público no Brasil. O acesso à uma educação *inclusiva*, nesse mesmo sentido, está distante de se tornar equânime, ainda que seja possível vislumbrar uma tendência historicamente crescente nas matrículas de estudantes com deficiência no chamado ensino *regular*.

Agudizadas por um cenário pandêmico latente, toda essa problemática atinge um novo e diferente patamar. Para começar a esboçá-lo, vamos por partes: 1) observando as tendências e discussões das últimas décadas pautadas sobretudo no “desafio de incluir”, e observando a prática na escola (presencial) é preciso inferir que estamos consideravelmente distantes daquilo que idealmente entende-se por *inclusão plena*; 2) compreendemos também que, apenas alocar em um mesmo espaço físico (mediado por ferramentas próprias da Educação Especial, como, por exemplo, o AEE) *todos* os “tipos de alunos” (LOPES, 2008), não implica em que estes estejam automaticamente *incluídos*, por mais importante que seja este movimento; 3) A própria concepção de inclusão merece ser problematizada, e desveladas suas contradições internas, pressuposto para *mudarmos a escola*.

Agora, em um panorama no qual a escolarização passa, obrigatoriamente, pela suspensão temporária da presencialidade, pela transposição de parte de suas atividades para a esfera do lar, e pela mediação igualmente necessária da tecnologia, o quão *inclusivo* será o ensino básico? E a Educação Especial? Diante do Decreto nº 10.502/2020 cabe ainda questionar: se trata somente de um “retorno à segregação”? Reafirmo que não me parece haver uma linearidade no caminho que nos conduziria da *exclusão até a inclusão*, mas podemos ir além e analisar os (novos) desdobramentos destes processos.

Para isso, novamente, é preciso primeiro compreender a “educação escolar como parte de um projeto de sociedade construída pelos próprios homens ao longo do tempo” (PADILHA E OLIVEIRA, 2013, p.15); e assim, retirando brevemente nossa atenção da concepção de “paradigma inclusivo”, atentar às continuidades que, mais do que rupturas pressupostas, permitem que pensemos o próprio conhecimento como um processo de acumulação histórica (*Ibidem*, p. 48), cujo acesso é marcadamente desigual, e sobremaneira desvinculado de seu caráter emancipador. Aos dados concretos: em 2021 o Brasil atingiu a marca de 23 milhões de brasileiros (cerca de

10,8% da população total do país) vivendo abaixo da linha da pobreza⁵²; ao final do ano letivo de 2020, mais de 5 milhões de crianças e adolescentes, (entre 6 e 17 anos) estiveram fora da escola ou sem atividades escolares⁵³; de acordo com relatório da Unicef Brasil, são as pessoas com deficiência, negros(as), indígenas e oriundas de classe popular aquelas cujas taxas de abandono escolar, reprovação e distorção idade-série⁵⁴ são expressivamente mais altas⁵⁵.

Por certo, e como espero ter demonstrado no primeiro capítulo, muito antes da pandemia da Covid-19 eram vislumbradas, problematizadas e debatidas as múltiplas (e heterogêneas) transformações ocorridas no curso dos processos de escolarização de pessoas com deficiência. A *mudança social* impressa durante estes últimos dois anos de pandemia, por sua vez, afetou a escola e incidiu de forma especialmente drástica em segmentos específicos de nossa população. Entre o “decreto da exclusão” e o “ensino remoto”, se haviam certezas nas quais se amparar, elas certamente foram desestabilizadas.

À antropologia (às ciências sociais, em verdade) coube, de um modo ou de outro, refletir e se engajar com a multiplicidade de sentidos e impactos – estes também sentidos de forma nitidamente desigual – que vivenciamos durante este período. Assim, tentarei nas páginas que seguem, pensar (junto de minhas interlocuções, tanto quanto foi possível) sobre impermanências, sentidos e papel da escola, sobre a concretude da ausência e sobre o quão remota foi, é e pode ser o acesso à educação para essas pessoas.

⁵² De acordo com a pesquisa “Mapa da nova Pobreza”, realizada pela FGV Social (2022) a partir dos microdados da PNAD, em 2021 haviam 23.051.687 de pessoas no Brasil vivendo com menos de R\$ 210 ao mês, o equivalente a R\$ 7 ao dia.

⁵³ Dados da pesquisa “Cenário da Exclusão Escolar no Brasil:Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação”, realizada pela Unicef no ano de 2021.

⁵⁴ Para a Unicef, “a distorção idade-série expressa o resultado das muitas reprovações, de abandonos escolares e de novas tentativas de permanência e sucesso, num ciclo que se retroalimenta. Nessa situação encontram-se as(os) estudantes que estão pelo menos dois anos acima da idade considerada ideal em relação ao ano ou série escolar. Em 2019, eram pouco mais de 6 milhões ou 21% dentre as(os) matriculadas(os)” (UNICEF BRASIL, 2021, p.32)

⁵⁵ Dados do relatório intitulado “Enfrentamento da cultura do fracasso escolar”, realizado pela Unicef Brasil em parceria com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e com o Instituto Claro, também no ano de 2021.

Luciane e Miguel: não só agora, longe da escola

Luciane⁵⁶ e eu somos conterrâneas. A conheci em Alvorada/RS, cidade na qual vivi (vivemos) durante muitos anos. Ao saber da pesquisa, que divulguei através das redes sociais, Luciane prontamente se disponibilizou para compartilhar comigo sua trajetória e a de seu filho Miguel. Miguel é um rapaz autista, hoje com 16 anos, e está aguardando por uma vaga na Escola Especial. Ao longo de alguns meses conversei com Luciane apenas por *Whatsapp* e, ao final, conseguimos realizar nossa entrevista via Google Meet. Nesse caso, Miguel não esteve presente. A história de Luciane e Miguel evoca, sob muitos aspectos, os complexos arranjos que compõem o acesso de Pessoas com Deficiência à escola; e, apesar de não ser tomada como representativa, creio que possa nos trazer alguns *insights* importantes sobre os tópicos abordados até aqui.

“Olha, Jéssica, é tanta coisa que não sei nem por onde posso começar!” Me respondeu Luciane quando pedi para que ela me contasse um pouco mais sobre sua história e de Miguel. Após perguntar por ele, ela me informou que Miguel estava na casa do pai, e que, de qualquer forma, não conseguiria participar de uma *conversa online*, já que não gostava de interagir pela tela do celular ou computador. Logo de saída, Luciane já antecipava que Miguel não tinha tido aula, nem tampouco contato com a escola durante a pandemia. Assim, durante toda nossa entrevista, ela relatou detalhadamente o que havia levado a este distanciamento, que por vezes parecia definitivo, de Miguel com a escola.

Luciane é uma mulher branca, de 40 anos. Ela trabalha como Coordenadora de Recursos Humanos e vive no município de Alvorada com seu filho Miguel, cuja guarda é hoje compartilhada entre Luciane e o pai. Sobre isso, ela relata terem sido necessárias algumas adaptações de rotina durante a pandemia: *“ele [Miguel] ficou nessa coisa de vai pra uma casa, vai pra outra, e ele cansou. Daí agora o que acontece: quando sente vontade ele vem pra cá. Caso contrário eu vou pra lá, fazer com ele o que eu faria aqui: dar banho, fazer massagem, dar carinho, fazer comidinha de mãe [...]”* (Entrevista com Luciane, em 03/05/2021). Tanto ela quanto o pai de Miguel trabalham na modalidade *home office*, o que acabou facilitando as rotinas de cuidado em casa. Ainda assim, para Luciane: *“os*

⁵⁶ A identidade de todas as pessoas com as quais tive interlocução será preservada. Logo, utilizarei apenas nomes fictícios e, nesse caso em especial, as informações de identificação do projeto e seus integrantes também não serão expostas. O Anexo 1 deste trabalho conta com as demais informações sobre as entrevistadas. Idade, profissão, local de residência e demais marcadores como raça, gênero e orientação sexual, quando não aportadas detalhadamente no texto, poderão ser consultadas diretamente neste espaço.

pais de autistas acabam sendo também um pouco autistas, eles têm que se adaptar aquela mania dos filhos, constante” (Idem).

O diagnóstico de Miguel foi um processo longo e repleto de incertezas. Segundo Luciane, à época, *“a cabeça dos professores e dos profissionais era uma, hoje é outra”*. Assim, ele passou por uma série de especialistas (pediatras, neurologistas, fonoaudiólogos) e realizou inúmeros exames, mas nenhum era capaz de definir *“o que ele tinha”*. Ao final de todos os exames, a médica teria comunicado aos pais de Miguel: *“ele tem Transtorno Global do Desenvolvimento, então coloca numa escolinha e vê se ele vai se adaptar”*. O elemento que motivou a busca inicial por diagnóstico era a ausência e/ou *“atraso”* na fala de Miguel. Nesse mesmo período Luciane conseguiu vaga para o filho em um programa de Extensão do departamento de Psicologia da UFRGS, a equipe era composta por psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos:

Quando Miguel fez 5 anos, quase 6, eu cheguei para a professora [que coordenava o projeto] e perguntei: afinal, o que meu filho tem? Vão continuar nessa coisa de TGD? E ela falou: ‘ah, não se preocupa com o diagnóstico’. Eu disse: ‘não, quero saber o que meu filho tem’. Então ela falou, “seu filho tem autismo severo, e tu vai ter que desenvolver ele”. Então perguntei: como eu faço pra escola entender isso? E ela me disse que eu teria que entender para explicar pra escola.

Luciane, em 03/05/2021

A urgência de Luciane em *“entender”* o autismo para explicar para a escola se devia à insegurança sobre como Miguel seria recebido. Segundo ela, a experiência com a primeira escola frequentada por Miguel foi relativamente positiva, apesar das tentativas, quase nunca alcançadas, de adaptação do currículo. Além disso, passaram a frequentar uma APAE, espaço no qual havia também um grupo voltado para os pais e familiares. Os primeiros cinco anos da vida escolar foram passados nessa mesma escola, até que, de acordo com Luciane, *“o Miguel começou a encher o saco da escola, sabe? Pra eles era isso, eles chamavam a gente toda hora. Ele não se desenvolvia. Vou te dizer: ele saiu da escola com 11 anos e não sabia pegar em um lápis, mas ele passou de ano a ano” (Idem)*. Quando foi para uma outra escola, também regular no município de Alvorada, Miguel precisou de um monitor exclusivo:

Porque ele com 12 anos, na sexta série, sem saber pegar um lápis, não tinha como dar certo. E aí começamos uma caminhada, com secretária da educação, com coordenadora do não sei o que lá...e até hoje não acharam um monitor pro Miguel. O Miguel está fora da

escola há bastante tempo. Porque ele tem laudo, ele tem várias indicações de que ele precisa de um monitor exclusivo, e a Secretaria da Educação sabe. Eu já entrei pelo Ministério Público, já tentei tudo que estava ao meu alcance. Ele tem hoje, o corpo de 16 anos, só que cognitivo dele é de 3. Então como que ele vai ficar em uma turma com criança de 12, 13 anos que estão a milhão? Ia ser uma tortura pra ele, e a gente não ia expor ele a essa tortura. Aí eu sei que foram muitos anos insistindo com a escola, fazendo reunião, e não tinha monitor.

Luciane, em 03/05/2021

Luciane menciona que a demanda por monitores e salas de recurso nas escolas de Alvorada é consideravelmente alta, o que acaba gerando longas esperas nas famílias, além de muitos estudantes com deficiência frequentando a escola sem o apoio necessário. Assim como outros pais e mães, ela afirma que buscou alternativas na rede privada, mas também não teve sucesso. Outro aspecto que merece destaque é a definição de Luciane sobre as características cognitivas de Miguel.

Em Fietz (2020), cujo trabalho é voltado sobretudo a mães-cuidadoras de adultos com deficiência intelectual, percebemos que esse “descompasso” entre a idade cronológica e a “idade mental” é um aspecto bastante grifado por familiares e profissionais, sendo “associado a uma suposta incapacidade destas pessoas para realizar atividades atribuídas à fase adulta” (FIETZ, 2020, p.181). No caso do autismo, o “descompasso” pode ser igualmente ressaltado, como o faz Luciane e outras mães que entrevistei.

Além disso, Luciane menciona o “grau de severidade” do autismo, para fazer referência ao fato de Miguel se comunicar de forma não-verbal e ter “*CID de Autismo e de Retardo*”. São estes alguns dos dados que informam “as práticas de cuidado maternas” (FIETZ, 2020) dirigidas por Luciane a Miguel: “*cuidar, dar banho e vestir, fazer comidinha de mãe do jeito que ele gosta*”. Informam também sua preocupação com relação à escolarização de seu filho: como a escola vai dar conta das diferenças de Miguel? Entre tantos impasses, Luciane relata:

Quando ele trocou de escola pela primeira vez, a gente viu que não ia dar certo essa coisa dele em sala com crianças mais velhas. Então fomos buscar essas escolas especiais, fizemos entrevistas... E sabe onde foi o ponto do problema: essas escolas são até quinto ano, e o Miguel estava na matrícula do Estado para sexto ano. E não adiantou conversar com Deus, com advogado, nada. Daí a neuropsicopedagoga falou: vocês vão judiar dele se levarem pra escola. [...] Então ele precisou de acompanhamento, tudo particular,

com fono, com psicomotricista, com neuropsicopedagoga... Sem monitor, não tem mais como ir pelo Estado ou Município.

Luciane, em 03/05/2021

Miguel está fora da escola desde então. Além dos profissionais que o acompanham, segundo Luciane, em casa ela e o pai procuram focar nas atividades diárias do cotidiano buscando “*dar autonomia para ele*”. Durante a pandemia Luciane acompanhou toda a situação da educação, e considera que os medos e incertezas do período afetariam ainda mais a realidade de crianças e jovens com deficiências e suas famílias; ainda sobre a educação, segundo ela: “*os professores, eles também não conseguem mais. Tá pesado para os dois lados*”. Angustiada, Luciane entende que, no caso da inclusão, um currículo minimamente adaptado demandaria a relação mais próxima entre família e escola, o que nem sempre ocorre; além disso, sublinha todo o preconceito que envolve a escolarização de Pessoas com Deficiência. Ela resume, então, sua trajetória e a de Miguel com a escola:

A mãe e o pai de autista andam com as leis debaixo do braço para fazer cumprir. [...] A falta da inclusão é uma agressão à criança. Não consigo ver outra palavra. Porque existe lei te amparando pra isso. E nada disso é cumprido. Que fique bem claro na tua pesquisa, eu considero uma agressão ao autista, a falta da inclusão.

Luciane, em 03/05/2021

Para uma família de classe popular, como é o caso de Luciane e Miguel, o acesso à escola foi obliterado de várias formas, e permeado por tentativas e busca por alternativas em espaços especializados. Ouvindo (ou lendo) cada um de seus relatos, é possível perceber de que forma(s) o capacitismo se fez presente ao longo de toda a trajetória escolar de Miguel, tanto no sistema público de ensino, quanto nas alternativas privadas que seus pais tentaram alcançar. Durante a pandemia da Covid-19 seu distanciamento com a escola, que já se desenhava, por fim se consolidou.

2.3 Etnografia de casa: escolhas e possibilidades metodológicas

Em quarentena/isolamento há três semanas, tivemos uma aula presencial e fui a campo apenas uma vez antes de tudo. Então, duas coisas: incerteza sobre o futuro, e certeza de uma situação grave. Minha cabeça não funciona, logo o trabalho também não. Desde o início de tudo me mantive afastada da pesquisa, já que todo o resto das atividades foram paralisadas também. Hoje, em 10/04/2020,

comecei a retomar algumas leituras e fazer anotações. Acompanhar as notícias têm sido muito exaustivo e desesperador, ao mesmo tempo não consigo parar, parece que é a única coisa que consigo fazer – aqui sozinha. É tudo muito incerto e triste. Dá vontade de escrever cartas de despedida e diários que ninguém vai ler. Pode ser precipitado, mas acho que o mundo mudou e que, provavelmente, enquanto existirmos aqui ele não será nem mais parecido com o que conhecíamos até então. Dói mais é pensar quem de nós vai conseguir chegar ao final (que final?) de tudo isso, quem vai estar aqui na próxima semana ou mês ou ano. A solidão do isolamento e a falta de sol têm sido terríveis para a saúde.

Diário de campo, 10/04/2020

O trecho acima é uma das muitas anotações feitas nos diários de campo que mantive para essa pesquisa. Lê-las hoje, passados mais de dois anos, ainda me parece um tanto quanto estranho. As temporalidades em um evento como este são, de fato, atípicas. No momento em que escrevo estas linhas seguimos, simultaneamente: em pandemia, com média móvel de 122 mortes diárias por Covid-19 (no momento em que escrevo este parágrafo) e cerca de 10 mil casos reportados também por dia⁵⁷ no Brasil; porém, as (já escassas) medidas de isolamento, o uso de máscaras e as atividades remotas têm sido progressivamente descontinuadas. O isolamento, tal como relatei anteriormente, não faz mais parte do dia-a-dia da maior parte das pessoas. Essa retomada gradual das atividades, assim como toda uma atmosfera de “retorno à normalidade” que vem se instaurando, estão certamente vinculadas à eficácia da vacinação que também avança, agora em direção à possibilidade de quarta e quinta doses de reforço. Logo, penso que escrever sobre a pandemia e seus efeitos, sempre situados e multifatoriais, seja igualmente uma atividade inquietante.

Ao citar neste subtópico alguns dos excertos destes diários de campo da pesquisa, excertos que não dialogam necessária ou especificamente com seu objeto mais imediato, busco tanto resgatar registros ainda vívidos sobre este período, quanto refletir sobre as implicações de se fazer pesquisa durante a pandemia. Essas implicações, sobretudo as metodológicas, não somente importam como dão o tom a este trabalho; se coadunam, em maior ou menor medida, com as experiências relatadas por minhas interlocuções e, por certo, com os desdobramentos da transposição das atividades de ensino, pesquisa e trabalho para a esfera privada, do lar e da família.

⁵⁷ Dados de setembro de 2021, retirados do Painel do Ministério da Saúde, Coronavírus Brasil. Link para acesso: <https://covid.saude.gov.br/>.

Assim, as incertezas, angústias e todos os *estranhamentos* impressos naqueles primeiros meses de isolamento refletem também o modo pelo qual tivemos de seguir produzindo, aprendendo, e buscando compreender os *novos* sentidos atribuídos a nossas práticas cotidianas, até então reconfiguradas. Desde o lembrete diário e constante sobre a presença do vírus em todo e qualquer lugar, superfície ou ambiente, até os rituais de higienização (de tudo: roupas, compras, mãos, cabelos...) e restrições do contato físico e da presencialidade, percebemos uma profusão de informações e recomendações que passaram a compor os nossos dias: o cotidiano das famílias, as políticas públicas, as notícias que circulavam na mídia... assim transformavam-se nossas vidas, de um modo ou de outro. E certamente, ao generalizar essa observação com a referência a *nossas vidas*, não deixo levar em conta as diferentes escalas que caracterizam a pandemia como sendo experienciada socialmente de forma diversa, assim como são distribuídos de maneira marcadamente desigual seus impactos.

Mas nesse contexto de tantas mudanças e complexidades, notei o *medo* como sendo um elemento bastante presente, fosse nas minhas inseguras anotações em cadernos de campo, ou, e até mesmo em maior intensidade, nos primeiros contatos que realizei com interlocutoras, na busca por retomar a pesquisa. A esse respeito, encontrei também nas reflexões certeiras de Fleischer (2021) uma tônica em comum:

Estamos vendo o luto do outro, estamos vivendo o nosso luto, vendo gente morrer aos montes todo dia, e um governo que não dá a mínima para a vida. Estamos cuidando intensamente uns dos outros, vivendo cheios de medo, medo de se contagiar, de ter sequela ou de morrer. Medo, medo, medo. Estamos vivendo em um enorme nível de insegurança emocional, epidemiológica, política, de financiamento para pesquisa, então, que tipo de ciência é possível ser feita nessas condições? Esse é o quadro de viver – e pesquisar – no olho do furacão. (FLEISCHER *et al.*, 2021, p. 164)

Vivendo e pesquisando “no olho do furacão” notei, dentre tantas outras coisas, que para além da reformulação mais imediata dos objetivos da pesquisa, as metodologias e recursos para conduzi-la também seriam profundamente alteradas. O “tipo de ciência” que estava ao meu alcance produzir naquele momento demandou algumas novas ferramentas e adaptações. Dentre as ferramentas, a incorporação de redes sociais como *Whatsapp*, *Telegram*, *Facebook* e *Instagram* acabou sendo necessária para estabelecer e manter os vínculos com interlocuções⁵⁸.

⁵⁸ Antes da pandemia eu havia excluído meu perfil nas redes sociais, e fazia apenas uso esporádico do *Whatsapp* para contatos com familiares e pessoas mais próximas. Durante a pesquisa precisei então criar novos perfis no *Instagram* e *Twitter*, uma conta no *Telegram* e reativei meu perfil no *Facebook*.

Como prerrogativa, essa demanda inicial estabeleceu um recorte prévio: as interlocuções se dariam, em grande medida, com pessoas que possuísem acesso à internet por meio de um aparelho celular e/ou computador. Este foi um primeiro dado/problema de campo que, ao mesmo tempo restringiu e ampliou o escopo de abrangência da pesquisa, já que com a incorporação das redes sociais eu tanto poderia alcançar pessoas de outros lugares do Estado e do Brasil (como de fato ocorreu), quanto materializava um recorte de classe importante. Posteriormente outros marcadores acabaram se desdobrando, estabelecendo recortes geracionais e de gênero.

Naturalmente, para manter o foco em compreender qualitativamente os processos de escolarização de Pessoas com Deficiência durante a pandemia, é imprescindível alocar em primeiro plano a *dimensão da experiência* dos sujeitos envolvidos. Aos poucos a ideia de empreender em uma etnografia *online* tomava contorno. A etnografia, aliada à projeção das narrativas destes sujeitos por meio de entrevistas (ambas *online*) seriam então os meios para alcançar este objetivo principal. Realizar este trabalho de maneira “remota” foi uma alternativa diante do risco que a presencialidade representava, e das incertezas sobre como melhor proceder.

Hoje li bastante (textos do grupo de pesquisa) e ontem fui ao mercado. Os funcionários usavam viseiras de proteção, máscaras e luvas. Algumas pessoas, também de máscara, tentavam manter algum tipo de distanciamento mínimo sem sucesso, já que o espaço no local era bem restrito. Não havia também nenhum tipo de limitação da lotação. Pouca gente na rua, nem todas usam máscara. Ouço o som de ambulâncias o dia inteiro e aparentemente vão haver flexibilizações maiores no isolamento, mesmo com o número de casos e mortes aumentando a cada dia. Nem todo mundo pode ficar em casa, e não consigo identificar orientações mais precisas (oficiais) sobre como as coisas deverão se seguir. No caso da pesquisa, não vou encontrar ninguém. Vai ser feita de casa, considerando todos os riscos envolvidos.

Diário de campo, 25/04/2020

Delineando o campo: limitações e recursos inesperados

Neste ponto, minha ideia inicial era realizar um levantamento atualizado das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM/AEE) em funcionamento nas escolas das redes municipal e estadual de Porto Alegre e Região Metropolitana. De acordo com o Observatório de Educação (Instituto Unibanco), até 2019 o Rio Grande do Sul contava com **3.138** Salas de Recursos em escolas da Rede Pública (Municipal, Estadual e

Federal), cerca de 42,8% dentro do número total de instituições públicas de ensino básico no Estado⁵⁹. Após mapeá-las, faria um primeiro contato para ampliar minha rede de interlocuções prévia, que incluía sobretudo professoras e profissionais de *apoio à inclusão* com quem pesquisei em Porto Alegre. Até então eu não havia centrado a atenção nas escolas estaduais, o que me limitava ao escopo da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Chegando ao Estado, se tornaria mais viável acessar também o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Entretanto, o contato com estas escolas provou-se quase tão complexo quanto localizar informações atualizadas sobre as Salas de Recurso ativas no Estado do RS. Ocorre que não há uma plataforma específica na qual estes dados possam ser acessados e/ou mapeados, tornando sua persecução (neste caso, através das ferramentas de busca) bastante errática. Dessa forma, tanto no caso das escolas da rede municipal, quanto da rede Estadual, as informações de contato disponíveis estavam consideravelmente desatualizadas. Ainda assim, ao final deste processo passei a encaminhar via *e-mail* uma apresentação formal da pesquisa (e pesquisadora) para as escolas cujas informações de contato estavam melhor atualizadas, o que idealmente deveria me conduzir a retornos mais assertivos. Com este primeiro recurso e a partir de valiosas indicações de escolas por minhas interlocutoras, pude elencar as instituições com as quais seria possível aprofundar os vínculos.

Esta etapa inicial foi realizada durante os primeiros meses da pandemia, período que posteriormente, ao realizar as entrevistas, eu compreenderia ter sido bastante confuso para as escolas da rede pública. Com a ausência de orientações mais expressivas pelas instâncias administrativas, as equipes acabaram desenvolvendo recursos próprios para lidar com a instabilidade que se instaurava. Sendo este retorno por parte das escolas escasso naqueles primeiros meses, passei a pensar em estratégias de divulgação nas redes sociais para aumentar o alcance da pesquisa. A ideia seguia sendo ampliá-la, tornando mais efetiva a inserção no campo apesar das restrições da presencialidade. Elaborei então um material de apresentação, contendo algumas informações sobre os objetivos da pesquisa, além de minha própria apresentação como pesquisadora.

⁵⁹ Os dados podem ser acessados diretamente na plataforma do Observatório de Educação, através do endereço: <<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/educacao-em-numeros>> Acesso em Set. 2022.

Entendendo que a utilização de plataformas como *Facebook*, *Instagram*, e *Whatsapp* acabaria se convertendo em uma “necessidade” para o trabalho de campo durante o período de isolamento social e me vendo limitada pelos poucos e hesitantes retornos que estava recebendo, passei a compartilhar os *cards* de divulgação nos meus perfis pessoais no *Facebook* e *Instagram*, além de encaminhá-los via *Whatsapp* para redes de interlocução pré-existentes.

Apesar das postagens terem contado com um bom número de compartilhamentos iniciais, percebi ainda que a divulgação da pesquisa demandaria um maior engajamento com as redes sociais para que fosse de fato efetiva. Esse incremento das sociabilidades através das redes acabou tornando-se um dos elementos mais evocativos nesta etapa de desenho metodológico do trabalho durante a pandemia.

A noção de engajamento desencadeou, por si só, algumas questões imprevistas no decorrer da etnografia. *Grosso modo*, por engajamento podemos compreender certo nível de envolvimento em/para com situações, contextos, tarefas, etc. No caso das redes sociais e demais plataformas de produção e compartilhamento de conteúdos *online* (como *Youtube*, *Instagram*, *Twitter*, dentre outros), o conceito de engajamento é abordado enquanto um dos principais meios para se mensurar a interação dos “seguidores” com determinado conteúdo, perfil e/ou publicação. Eu certamente não estava familiarizada com as implicações do conceito tal como se afigura neste último exemplo, e nem tampouco fazia um uso ativo das redes sociais – tendo inclusive optado por não utilizá-las, antes do advento da pandemia.

Rapidamente me dei conta de como o engajamento de meus pares (ou “seguidores”, e “seguidores de meus seguidores”) com a publicação sobre a pesquisa nas plataformas em que a compartilhei, afetaria diretamente sua condução e, por conseguinte, seus resultados. Isso não é necessariamente uma novidade, sobretudo considerando a corrente aplicação de questionários *online* em pesquisas quanti/quali e suas implicações em termos de circulação e número de respondentes. Mas certamente representou uma demanda que até então me era desconhecida: minha contínua presença *online* como condição primeira para dar andamento ao trabalho de campo, do modo como eu o imaginava. Essa demanda se traduziu, na prática, na reativação de meus perfis pessoais, e em uma intensificação bastante notável de meu uso dessas redes:

Voltei a usar o Instagram e deixei meu perfil aberto para a pesquisa. Por um lado, tenho conseguido me reconectar com as pessoas, já que estou totalmente isolada. Isso tem sido bom. Por outro, tive que me (re)acostumar a ser mais “ativa” nessa rede, postar stories, fotos...e o mais difícil: responder as mensagens, e ficar de olho em tudo o que compartilho. aparentemente toda essa atividade faz com que o Instagram entenda que eu existo, aumentando a circulação das postagens sobre a pesquisa, por exemplo. No Facebook, que eu mal uso e também não consigo ter vontade de retomar, tive poucos compartilhamentos e nenhum retorno efetivo até agora.

Diário de campo, 22/07/2020

Problematizando o uso de ferramentas digitais no trabalho antropológico, Marins (2021) compartilha algumas das hesitações com as quais também me deparei durante este período. A autora relata seu constrangimento quando duas de suas interlocutoras pediram para adicioná-la no *Instagram* e *Facebook*, preocupando-se sobretudo com os limites entre sua vida privada (posicionamentos políticos, por exemplo, e como sua exposição poderia ser percebido pelas interlocutoras) e atividades profissionais; afinal, a permeabilidade entre essas esferas poderia, inclusive, ter impacto na condução da pesquisa.

Nesse sentido, suas considerações se desdobram tanto em estratégias possíveis, como a criação de um perfil exclusivo para as atividades de trabalho, quanto sobre as potencialidades que essa mediação das redes sociais pode vir a representar. Sob esse segundo aspecto, a manutenção e aprofundamento de vínculos com os interlocutores e a complexificação da inserção em campo têm especial destaque. Para além, Marins (2021, p.12) problematiza ainda a ingerência do *algoritmo*⁶⁰ sob nossas pesquisas mediadas por tais ferramentas:

Entendendo que a etnografia é mais do que a coleção de dados in loco, mas a explicitação de sua construção com discussões críticas, considero que a prática etnográfica é dificultada à medida que parte dos rumos da pesquisa é regida por algoritmos e manipulações com as quais, até pouco tempo atrás, não precisávamos lidar.

No bojo dessas ponderações e seguindo os apontamentos de Segata (2016), penso ser importante pontuar também sobre a indissociabilidade entre as dimensões *online* e *offline*, debate para o qual as contribuições da antropologia são fundamentais.

⁶⁰ Refletindo sobre os efeitos de uma “*vida mediada por algoritmos*”, Pierro (2018) delimita que “um algoritmo nada mais é do que uma sequência de etapas para resolver um problema ou realizar uma tarefa de forma automática, quer ele tenha apenas uma dezena de linhas de programação ou milhões delas empilhadas em uma espécie de pergaminho virtual”. Dentre os casos com os quais podemos ter maior familiaridade, estão o algoritmo de buscas do Google, ou mesmo das redes sociais, impactando diretamente nos conteúdos que nos serão sugeridos e tendo relação direta com aqueles com os quais interagimos, por exemplo.

A demarcação entre estas duas esferas, presente de modo mais consistente nas etnografias pioneiras no âmbito da Antropologia da Cibercultura no Brasil, é hoje compreendida em outros termos. Os contornos cada vez mais estreitos da delimitação entre *real e o virtual* nos levam a atentar tanto para as rupturas e transformações que certamente se desvelam no decorrer destes processos, quanto, especialmente, às continuidades que podem ser percebidas. O uso do *Whatsapp*, por exemplo, nunca foi uma novidade enquanto forma de mediação e contato com minhas interlocuções, tendo sido inclusive uma fonte importante de relatos de campo compartilhados por meio de longos áudios trocados, antes mesmo da pandemia.

O que quero dizer é que formas de mediação como o uso do *Whatsapp* e/ou redes sociais vêm se fazendo presentes nas etnografias, progressivamente e bem antes da Covid-19 e seus rearranjos subsequentes. Isso, por si só, já demandaria nossa atenção. Sua intensificação e consequente tomada como "único recurso" em certos casos, pode então ser lida como uma oportunidade para refletir sobre implicações teórico-metodológicas, problemas práticos e, sobretudo, possibilidades de alargamento no entendimento sobre o "*campo*" etnográfico e como ele tem se reconfigurado. Para prosseguir, é necessária então uma leitura da etnografia *online* como etnografia em si mesma, e não somente enquanto modalidade complementar ou suplementar do trabalho antropológico.

"Estar lá" estando "aqui": povoando a pesquisa (mesmo) à distância

Superar essa dicotomia pressuposta entre as dimensões *on* e *offline* não implica, naturalmente, em desconsiderar a concretude de suas diferenças. Dentre elas, a desigualdade em termos de acesso à internet, por exemplo, deve ser o primeiro elemento a ser considerado, na medida em que essas reconfigurações e alternativas de mediação emergenciais são contingenciais e profundamente marcadas por classe, raça, geração e também gênero. Além disso, e como procuro demonstrar aqui, a deficiência perpassa de modo pungente **todas** estas categorias.

Mas mais do que uma alternativa emergencial ou única saída em tempos de pandemia, a incorporação dessas mediações digitais na pesquisa etnográfica em diferentes níveis, tem sido decupada e problematizada pela antropologia, com iniciativas importantes desde, pelo menos, a década de 1990 (HINE *et al*, 2020; SEGATA,

2016). Resgatar tais contribuições significa levar a sério a contingencialidade, as limitações e os aprendizados que construímos a partir daí.

Pensando sobre essas contingências, me recordei de um texto profundamente evocativo, no qual Fonseca (2017) inicia seguindo algumas das ponderações de Gupta e Ferguson (1997) para pensar sobre um aparente paradoxo que se desvela na antropologia ao longo dessas últimas décadas: ao mesmo tempo em que percebemos hoje uma ênfase maior “em fronteiras porosas e pessoas, objetos, e ideias em deslocamento” (FONSECA, 2017, p.98), a reafirmação da identidade disciplinar da antropologia por meio da legitimidade da “pesquisa de campo” (o “estar lá”) parece seguir se fazendo igual e veementemente presente⁶¹.

Questionando-se sobre os diferentes marcadores e formas de mediação em seu próprio *trabalho de campo* realizado junto a uma ex-colônia de hanseníase em São Luís de Maranhão, Fonseca (2017) nos convida a atentar para o modo pelo qual pensamos e agimos em termos de nossa própria posicionalidade diante do “campo”: aqui ou lá, dentro ou fora, são elementos que talvez falem menos sobre os limites borrados (ou não) de um campo de pesquisa, e mais sobre o fato de que “experiência da pesquisa de campo afeta profundamente a maneira como forjamos nosso ‘lugar’” (*Idem*, p. 112). Logo, se o “estar lá” hoje não remete automaticamente a uma exterioridade pressuposta com relação a um Outro distante:

Cada novo cenário envolve novas práticas que operam um rearranjo não-linear do tempo e espaço, obrigando igualmente à renegociação coletiva de compromissos políticos e éticos. Levado a sério não só pelo pesquisador, mas também pelos diferentes interlocutores do campo, o “eu estive lá” implica necessariamente em um emaranhado de relações cujas implicações permanecem imprevistas e cujas possibilidades continuam (felizmente) a nos desafiar. (FONSECA, 2017, p.116)

A esse respeito, Hine (2020) reflete sobre as formas mediadas de experiência etnográfica, propondo repensar a pré-noção do “estar lá” enquanto um movimento que irá demandar necessariamente formas localizadas de presença (física). Ao invés disso, a autora sugere empreender em uma etnografia que segue conexões, cuja mediação pode ou não envolver recursos ou ferramentas digitais. Gosto particularmente da abordagem de Hine (2020), sobretudo ao enfatizar certo caráter *experimental*

⁶¹ A crítica de Gupta e Ferguson (1997), por sua vez, faz referência a alguns dos pressupostos levantados por Geertz (1989 [1973]) ao postular sobre o clássico “encontro com o Outro” que, de modo corrente, envolveria uma entrada em campo: o necessário deslocamento, a permanência em espaços também outros. Acompanhando a leitura de Fonseca (2017, p.98), os autores “sugerem que as clássicas narrativas de “como entrei” e “como vim embora” do campo reforçam a ideia de distância entre o mundo do etnógrafo e o dos etnografados. O olhar “orientalista” estaria inscrito nas próprias convenções do contar da aventura”.

assumido pela etnografia, considerando que as “experiências” desveladas no decorrer do trabalho de campo serão mais determinantes do que uma metodologia pré-estabelecida e aplicada de modo vertical. Em suas palavras:

Decisões sobre o método são tentativas e sua efetividade é avaliada em retrospecto. Assim, a etnografia é sempre adaptável em sua escolha de métodos e podemos esperar que isso aconteça novamente frente às condições apresentadas pela Internet. (HINE, 2020, p.5)

Essa concepção de uma etnografia que é, na prática, construída “peça por peça”, com suas perguntas, respostas e estratégias empregadas conforme as demandas e complexidades do “campo” não exclui, por óbvio, a necessidade de um planejamento prévio; mas dialoga perfeitamente com a dinamicidade e com as diferentes temporalidades que são implicadas ao trabalharmos com/na internet – e, porque não, em contextos no mínimo atípicos, como em uma pandemia. Entendo, com Hine (2020), que a internet emerge também na prática, enquanto um fenômeno potencialmente múltiplo e que não pressupõe um sentido transcendente⁶² e/ou apartado da materialidade da vida cotidiana. Sua incorporação variável e condicionada em diferentes contextos, com diferentes significados e usos são, portanto, situados e contingenciais.

Ao fim e ao cabo, sigo sua premissa de que o engajamento com um trabalho de campo que engloba a internet de alguma forma, demanda reflexão sobre o que estar *online* (ou “estar lá” estando “aqui”, etnografando “de casa” com mediação da internet) acarreta: “como isso é possível, como isso é sentido, como se compara com outras formas de estar?” (*Idem*, p. 27). Atenta a essas questões, o trajeto que me levou de um ceticismo inicial diante das readaptações da pesquisa em razão do isolamento social, até um maior entendimento teórico e prático sobre as possibilidades de incorporação dos recursos e ferramentas digitais, foi também permeado por inquietudes, tentativas, erros e demandas outras. Das longas entrevistas online e conversas por *Whatsapp*, até o chamado de interlocutoras para uma “conversa de verdade” (presencial!), esta etapa da pesquisa pode ser resumida, em partes, através da constatação de Maluf (2020:01):

⁶² Por “Internet 3E”, conceito que dá título ao referido artigo de Hine (2020), pode-se entender que: “para o desenvolvimento de uma estratégia etnográfica para a Internet, parece particularmente significativo que ela é incorporada em várias molduras contextuais, instituições e dispositivos, que a experiência de usá-la é corporificada e, conseqüentemente, altamente pessoal, e que ela é cotidiana, frequentemente tratada como uma infraestrutura normal e mundana, ao invés de ser algo sobre o qual as pessoas falam a menos que algo significativo dê errado. (HINE *et al.*, 2020, p. 15)

Em um primeiro momento, pareciam apenas reacomodações de algumas estratégias de pesquisa tradicionais: as entrevistas seriam feitas por whatsapp, skype ou email; as narrativas seriam gravadas à distância, os eventos e ritos (agora virtuais) seriam observados desse modo também. Mas quanto mais a gente percebe que a vida social continua acontecendo fora das redes sociais, mais fica evidente que será necessário muito mais que reacomodações tecnológicas desses tradicionais instrumentos de pesquisa antropológica.

Conforme a vida social em pandemia seguia acontecendo, busquei construir e povoar essa pesquisa. Trabalharemos então com duas fontes principais. A primeira e central diz respeito às narrativas de experiência, advindas deste contato direto com as interlocuções, por meio de entrevistas em profundidade. O segundo segmento se desdobra na observação das práticas e dinâmicas em Inclusão Escolar ao longo da pandemia; idealizada para ocorrer via ambientes virtuais de aprendizagem e, principalmente, a partir de interações e “perambulações” (cf. LEITÃO E GOMES, 2017) através das mídias sociais. Este segundo segmento considera desde a criação e manutenção dos vínculos ao longo do trabalho etnográfico, quanto a inserção mais próxima (tanto quanto possível) ao campo. Ao final, trata-se de empreender em uma pesquisa qualitativa, por meio das narrativas de experiência produzidas pelos sujeitos envolvidos nos processos de escolarização de estudantes PCD, e de uma etnografia *online* das práticas e saberes (co)produzidos no bojo destes processos.

As narrativas e relatos de experiência, constituídas a partir e por meio das entrevistas serão agrupadas da seguinte forma: I- Familiares de estudantes com deficiência e estudantes com deficiência matriculados(as) em escolas da rede pública de ensino; II- Profissionais de Sala de Recursos (SIR/AEE); III- Professoras(es) da Rede Pública de Ensino; IV- Profissionais ligados à Educação Inclusiva. Ao todo foram entrevistadas 29 pessoas, e as entrevistas tiveram (todas) entre uma hora e meia a três horas de duração.

A metodologia empregada envolveu entrevistas etnográficas (GUBER, 2001; OLIVEIRA, 2013b; PIZARRO, 2014), semiestruturadas com base em um roteiro previamente compartilhado com as entrevistadas que assim preferiram. A formulação das questões contempla desde as práticas de cuidado desdobradas a partir das novas demandas e possibilidades do contexto; trajetórias de vida e impressões acerca da experiência com Inclusão Escolar; cotidiano e realidade do “ensino remoto”, evocando a transposição das atividades escolares para a esfera doméstica; até, por fim, sentidos e

(re)significações acerca da Educação e da *inclusão* com base nas experiências desdobradas ao longo da pandemia.

Articulo os diálogos abertos e semiestruturados enquanto elementos que formam parte da etnografia desenvolvida. As análises discursivas assumem aqui um lugar de destaque, demandando sobretudo atenção às subjetividades produzidas ao longo do processo. De modo mais amplo, trata-se de evitar concepções generalizantes sobre a temática debatida através de uma leitura situada, partindo da perspectiva dos sujeitos que mobilizam e são afetados por tais práticas.

Conforme pondera Pizarro (2014), as entrevistas etnográficas encontram-se na esteira das práticas discursivas, sendo entendidas através de um movimento de co-produção do texto etnográfico. Produzida no bojo de uma *práxis transformadora*, essa abordagem leva em conta o caráter reflexivo e responsivo que uma entrevista etnográfica pode assumir; assim, para Guber (2001), trata-se de uma prática na qual os dados são construídos, progressivamente, na relação entre entrevistada e entrevistadora. O roteiro, que é alinhado aos objetivos pré-definidos da pesquisa, opera enquanto ferramenta para condução, resgate e/ou organização das informações compartilhadas.

Vislumbrando as condições mais imediatas do desenrolar da pesquisa, as entrevistas foram realizadas de maneira remota, por meio das plataformas *Google Meet*, *Zoom* e chamadas de vídeo via *Whatsapp*. Como exceção, na reta final da pesquisa uma das famílias solicitou que a entrevista ocorresse de forma presencial, na escola. Neste momento em especial, com o avanço da vacinação, as escolas já haviam retomado atividades presenciais, e medidas de flexibilização eram empregadas. Ao final, os grupos de interlocução organizaram-se da seguinte forma:

GRUPOS ENTREVISTADOS	
Estudantes e Famílias	10
Profissionais de Sala de Recursos (SIR/AEE)	4
Professoras(es) da Rede Pública de Ensino	12
Profissionais ligados à Educação Inclusiva	2
Profissionais ligados à Educação Especial	1
TOTAL	29

Tabela 1. Entrevistas

INSTITUIÇÕES DE ENSINO	
Municipais de Ensino Fundamental	2
Estaduais de Ensino Médio	1
Centros de Educação Especial (ONG)	1
TOTAL	4

Tabela 2. Instituições de Ensino

Etnografia online: das idealizações ao real

No que concerne à etnografia *online*, organizei o projeto da pesquisa de modo a mapear debates, propostas, formulações e tensionamentos produzidos a partir da Educação Inclusiva no contexto do “ensino remoto” e híbrido. Tomaria por material de análise *lives*, palestras, cursos e eventos online em torno do tema; mas, principalmente, a interlocução com grupos no *Facebook* e *Whatsapp* das escolas, e o acompanhamento de aulas e/ou atividades virtuais.

Entretanto, no desenrolar da pesquisa e conforme realizava as entrevistas, percebi que: tanto nas escolas quanto, ao dialogar separadamente com as famílias, ou os estudantes PCD não estavam sendo incluídos nas atividades síncronas, ou (e de modo mais pungente) não estavam nem mesmo sendo realizadas aulas online e/ou demais atividades remotas de modo síncrono pelas escolas abarcadas e pelas profissionais entrevistadas. Explorarei essas questões no que se segue mas, por ora, cabe enfatizar que não foram observadas aulas online, nem tampouco me inseri em grupos criados especificamente para escolas/turmas, pelas razões então citadas.

O *Whatsapp* seguiu sendo o recurso mais utilizado, porém, o contato individual e direto com as interlocuções foi preconizado, em detrimento da observação focada em grupos específicos. Diante dos obstáculos que se impunham, passei a vislumbrar alternativas, na busca por captar interações, saberes compartilhados e recursos mobilizados em torno da *inclusão escolar*, que seriam posteriormente indexados de modo a tornar possível o registro. Essa etapa da pesquisa provou-se indissociável ao debate acerca do acesso dos estudantes às atividades e recursos disponibilizados remotamente. Ressalto então a centralidade de se levar em conta não apenas a presença destes sujeitos nos ambientes “virtuais”, como também pensar sobre as ausências. Nesse sentido, procurei ainda compreender: *o que ocorre com os estudantes*

que não possuem acesso à Internet? Há disponibilização das tarefas de modo físico por parte das escolas? Como ocorre?

Para fins de delimitação, a etnografia online foi circunscrita ao período de outubro de 2020 até novembro de 2021. Ela compreendeu: a inserção em atividades formativas e espaços de debate e compartilhamento de experiências, pautadas nos temas Educação Inclusiva; Inclusão; Autismo e Educação; o acompanhamento dos debates em torno da reformulação da PNEE, por meio das plataformas digitais *Whatsapp, Facebook, Instagram e Twitter*; e, por fim, a utilização do *Whatsapp* como ferramenta para manutenção dos vínculos com as interlocuções, o que possibilitou o compartilhamento de mídias, mensagens e notícias relacionadas ao nosso “tema em comum”.

Por fim, em Leitão e Gomes (2017) encontrei algumas pistas para orientar inicialmente o planejamento acerca da inserção nos espaços visados. Para as autoras, seria possível pensar em três abordagens básicas e distintas para uma etnografia de ambientes digitais: perambulações, acompanhamentos e imersões. Discorrendo sobre cada uma delas, Leitão e Gomes (2017) identificam as implicações éticas, posicionalidades, estratégias e recursos demandados, refletindo sobre a posição do pesquisador no caso de cada uma das abordagens possíveis⁶³.

Essa situação permanente de observador-observado (LEITÃO E GOMES, 2017, p. 57), assim como os *limites* menos palpáveis das relações estabelecidas por meio das redes (a conversão do *Whatsapp* enquanto ferramenta de trabalho, que possibilita uma inferência de “disponibilidade” quase que contínua para o contato), são alguns dos aspectos aos quais eu gostaria de dedicar certo esforço reflexivo, buscando produzir também registros de experiência sobre pesquisa *online* durante a pandemia:

⁶³ Considerando por exemplo, no caso dos “acompanhamentos”, os desdobramentos do uso do perfil pessoal em plataformas como o *Facebook* e *Whatsapp*, nos levam a ponderar sobre as variáveis da permeabilidade entre espaços de trabalho, relações pessoais, lazer e etc.



Figura 1. Etnografando de casa.

Desenho autoral. Descrição da imagem: desenho em nanquim preto, retratando uma mesa de trabalho, vista de frente. Na mesa há um notebook, um mouse, estojos e porta-canetas. Ao fundo, duas figuras representando desenhos colados na parede. No canto superior direito está a data: 27.11.21, seguida de uma legenda que diz “campo”.

2.4 “Mudar a escola, não mudar de escola”

Em 30 de setembro de 2020 o então presidente Jair Bolsonaro assinou o Decreto Federal nº 10.502, que institui a nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Pouco mais de um mês depois, em 1º de dezembro do mesmo ano o Supremo Tribunal Federal suspendeu sua eficácia via medida cautelar, após apresentação da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6.590 pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB)⁶⁴. O decreto, cuja eficácia encontra-se suspensa no momento de redação deste trabalho, foi recebido com perplexidade e preocupação por boa parcela dos movimentos sociais de Pessoas com Deficiência, profissionais da Educação Inclusiva, familiares e organizações da sociedade civil engajadas com o tema.

Com as escolas fechadas e em um período em que acentuava-se a pandemia, a inicial perplexidade com a proposta de reformulação da PNEE se converteu

⁶⁴ Para detalhes sobre o processo, ver Supremo Tribunal Federal (2020). Disponível em: <<https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507>>. Acesso em: 18 out. 2022

rapidamente em objeto de intensos debates e mobilizações. A surpresa devia-se sobretudo ao caráter de retrocesso que era impresso no texto da nova política. Não se furtando em explicitar preceitos segregativos ao preconizar Escolas e/ou Classes Especiais em detrimento da Educação Inclusiva, o Decreto nº 10.502 logo ficou conhecido nas redes sociais como “Decreto da Exclusão”. Iniciado com uma nota do pastor Milton Ribeiro, hoje Ex-Ministro da Educação, o documento base da nova PNEE evoca a retórica da *inclusão que não atinge a todos*, enfatizando uma suposta “decisão da família” como pressuposto para escolha entre instituições especializadas ou inclusão na escola regular:

Atualmente, urge reconhecer que muitos educandos não estão sendo beneficiados com a inclusão em classes regulares e que educandos, familiares, professores e gestores escolares clamam por alternativas. O Governo Federal não tem sido insensível a esta realidade. Em resposta a esse clamor; nasce a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, voltada para os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Um dos pressupostos norteadores desta Política Nacional é a valorização das singularidades e o inalienável e preponderante direito do estudante e das famílias no processo de decisão sobre a alternativa mais adequada para o atendimento educacional especializado. (MEC; SEMESP, 2020, p.6)

O “clamor por alternativas” diante de uma inclusão que não estaria beneficiando a todos é então respondido com o incentivo formal por parte do Governo Federal, à alocação de estudantes com deficiência em “escolas especializadas, sempre que estas forem consideradas, por eles mesmos [e suas famílias], como a melhor opção” (*Idem, Ibidem*). Logo, além da inconstitucionalidade do Decreto, chama atenção o apelo às liberdades individuais e ao direito de escolha, tomados como argumento e evocados no de. Decorrem daí dois desdobramentos fundamentais.

Em um primeiro momento percebe-se a intensificação dos processos de individualização, traduzido sobretudo na responsabilização da família e dos próprios estudantes com deficiência, bem como a consequente desoneração do Estado diante das demandas (cujo cumprimento é amparado pela Constituição Federal de 1988, inclusive) em torno da Educação Inclusiva. Essa retórica de aporte notadamente neoliberal, hiper centrada no indivíduo, não é, entretanto, o elemento diferencial.

O que se difere, neste caso, é o fato de serem relativizadas as próprias concepções de direito e acesso universal à educação (pública, sobretudo): o direito à educação escolar inclusiva, direito universal, privatiza-se e passa a ser resultado da “escolha da família”. Para Lockmann, (2020, p.73) este poderia ser considerado “o

maior perigo das práticas de exclusão contemporâneas. Elas não negam o direito, mas transformam a exclusão num direito e o direito numa escolha individual”.

O segundo elemento trata justamente das condições efetivas em que deveria ser operada tal “decisão”. Ora, a construção do texto que embasa o Decreto nº 10.502/2020 é pautada não somente no esvaziamento das acepções correntes de inclusão, que é substituída pela preconização de espaços segregados, mas, principalmente, na ideia de que a inclusão *efetivamente não funciona*. Em se tratando de um posicionamento que parte do próprio Ministério da Educação, como esperar que as famílias “escolham”? Ao tomar a Educação Especial em espaços segregados como solução, a nova PNEE permite ainda que se verifique na prática a tendência apontada por Laplane *et al.* (2016, p. 51): incrementa-se cada vez mais a interdependência das esferas pública e privada neste segmento, reforçando “a presença marcante do setor privado-assistencial na Educação Especial, mesmo em tempos de política de educação inclusiva”.

Ressaltei estes dois aspectos por crer que estejam em profunda consonância com os desdobramentos dessa pesquisa. Eles reverberam nas entrevistas, assim como reverberaram nas discussões e em cada uma das muitas mensagens trocadas em grupos de *Whatsapp* criados para trocar informações e organizar mobilizações em prol do tema. O caráter inconstitucional do decreto, por sua vez, foi centralmente ressaltado durante tais mobilizações, tendo em vista que no

modelo fixado pela CF/1988, pela CDPD e demais tratados internacionais, é incontroverso o direito das pessoas com deficiência a uma educação inclusiva, a qual deve desenvolver-se necessariamente dentro da rede regular de ensino junto às demais crianças, devendo a escola, nesse contexto, refletir a diversidade existente na sociedade brasileira. A educação especial e o atendimento educacional especializado não substituem o ensino regular obrigatório, sendo apenas complementares e suplementares a este. (NOTA TÉCNICA PFDC nº 3/2021, p.33)

Estes preceitos, bem como a ampla gama de normativas que balizam e garantem o direito à uma Educação Inclusiva em todos os níveis de ensino são descaracterizados pela proposta, que, por sua vez, alega se centrar em “compreender a pertinência da reflexão sobre qual tipo de inclusão um sistema educacional **está disposto a garantir**” (MEC; SEMESP, 2020, p.17, *Grifo nosso*). dante e (ou) sua família desejam e qual tipo de inclusão um sistema. Ao tomar a “disposição” por parte do sistema educacional como condição para a efetivação de tais direitos, o Decreto não somente prova-se

comprometido com o retrocesso, como parece desconsiderar os processos históricos desdobrados em torno da educação de Pessoas com Deficiência no Brasil.

No que se seguiu, a reformulação da PNEE foi também tema de Audiência Pública (AD) convocada pelo ministro Dias Toffoli, realizada entre 23 e 24 de agosto de 2021 no Supremo Tribunal Federal. Acompanhei a audiência, realizada de forma remota e transmitida pelo canal do STF no *YouTube*, e creio que possa ser importante resgatar alguns dos argumentos evocados na ocasião. Ao todo foram habilitadas 58 participações, dentre membros da sociedade civil, movimentos sociais e representantes do poder público. Vamos a elas.

“Defensores da Educação Especial vs. Defensores da Inclusão Total”

Por estranho que possa soar o uso da contraposição que nomeia este subtópico, trata-se, na verdade, de um dos principais meios de exposição grifados na redação do documento que embasa a nova PNEE. Ao longo do referido documento, assim como nas falas favoráveis ao Decreto realizadas durante a Audiência Pública, são sublinhadas repetidas vezes as problemáticas em torno de uma “Inclusão Radical”. Além dela, e como sinônimo, o termo “Inclusão total” figura com centralidade, sendo ambos utilizados para fazer referência à defesa, questionável de acordo com o texto, de uma escola que contemple a todos os estudantes, sem restrições. Em outras palavras, referem-se à própria noção de Inclusão, questionando sua aplicabilidade. A utilização dos sufixos “radical” e “total”, por sua vez, não é despropositada:

A inclusão radical torna-se prejudicial especialmente para os indivíduos com **graus mais severos de impedimentos** de longo prazo de natureza intelectual, isso porque eles continuam a vivenciar experiências segregadoras no processo educacional. (MEC; SEMESP, 2020, p.17. *Grifo nosso*)

Retomando argumentos que remetem ao Modelo Médico da Deficiência, são enfatizados “impedimentos individuais” de natureza intelectual, que limitariam a inclusão em escolas comuns. Não é demais reafirmar o fato de que ao centrar no indivíduo a pré-condição e/ou limitação para sua inserção em espaços educacionais a política retrocede consideravelmente, afastando-se do Modelo Social e evidenciando contornos capacitistas na própria concepção de deficiência à qual se reporta. Paralelo a isso, alegando estar havendo uma “inclusão compulsória” nas escolas regulares, o representante do Ministério da Educação defendeu, durante a primeira sessão da

audiência pública (em 23/08/2021), a criação de classes especiais nas escolas comuns. Sua fala, pautada na ineficácia da inclusão para estudantes “com impedimentos” que não se beneficiariam de tal modelo, sumariza boa parte dessas acepções. Em suas palavras:

É para essa parcela de indivíduos mais vulneráveis que a nova política tem um olhar especial. [...] É importante entender essa premissa, já que ela explica porque os defensores da nova política são minoria. E quem é parte dessa minoria? Principalmente os familiares dessa parcela de estudantes que não se beneficiam da escola comum, e que muitas vezes optam por retirar seus filhos do sistema educacional público, por uma falta de alternativa e por entender que seus filhos não têm o atendimento adequado nas classes comuns”.

Victor G. Veiga, representante do Ministério da Educação em Audiência Pública sobre a PNEE, 23/08/2021.

Defendendo a premissa do “Nada sobre nós sem nós”, o Presidente do Comitê Paralímpico Brasileiro reivindicou, durante a audiência, sua própria experiência enquanto Pessoa com Deficiência Visual. Segundo ele, após ter vivenciado situações de exclusão em escola comum, a Escola Especial teria se provado bastante positiva (e mesmo decisiva) no curso de sua trajetória de vida. No que se seguiu, boa parte das falas favoráveis ao Decreto emitidas por Pessoas com Deficiência estiveram amparadas por argumentos similares, evocando sobretudo experiências pessoais de insucesso em tentativas de *inclusão* em espaços não especializados.

Dentre estas, pode ser interessante destacar a manifestação pela representante da Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Pessoa surda, ela iniciou sua apresentação grifando o fato de se comunicar através da Língua Brasileira de Sinais (Libras), e defendeu soluções personalizadas diante dos impasses debatidos. Alinhada aos demais representantes de órgãos ligados ao Governo Federal, também defendeu acaloradamente a liberdade de expressão e o direito de escolha, além de apontar que “*se você não é pessoa com deficiência, você não sabe o que é melhor ou não*”. Me chamou atenção, particularmente, sua compreensão acerca do que seria, de fato, pluralidade na educação. Sobre isso, seus exemplos foram, nessa ordem: a tele-educação, a *homeschooling*, a classe especial e, por fim, a escola comum.

A partir disso é oportuno traçar algumas considerações. Em primeiro lugar, é necessário ter cuidado e critério ao pensar esses complexos desdobramentos do tema, tentando sempre evitar as armadilhas da homogeneização. Por movimentos sociais de Pessoas com Deficiência, por exemplo, não se pode pressupor um todo homogêneo,

coerente, a-político. Por óbvia que possa parecer essa constatação, trata-se de uma parcela da população que se organiza (ou não) politicamente de modo marcadamente múltiplo, heterogêneo e sempre situado.

Encontraremos então uma gama de posicionamentos favoráveis à Educação Especial, segregada em classes e/ou escolas especiais, partindo de organizações da sociedade civil; membros do governo e/ou indivíduos com deficiência vinculados à Educação Especial, em sua forma institucional, nas esferas pública e privada; e tais posicionamentos, partindo de Pessoas com Deficiência que ocupam estes ou outros lugares não deve, por tanto, surpreender. Deve, por outro lado, conclamar à análises comprometidas com (i) a compreensão da deficiência enquanto categoria analítica (LOPES, 2019), e (ii) com uma leitura do capacitismo desde seu caráter estrutural, alinhado e constitutivo das disputas políticas em torno dos direitos das Pessoas com Deficiência (MELLO, 2016). O primeiro elemento impede que se homogenize a experiência da deficiência, tomando-a enquanto um fenômeno monolítico, enquanto que o segundo permite abordá-la desde seus contornos políticos, e históricos.

Advém daí a segunda consideração. As experiências individuais (cuja relevância não está sob suspeição) devem ser lidas em diálogo, e não em contraposição, com a esfera da coletividade – e, nesse caso, dos direitos sociais. Em outras palavras, antes de tomá-las (sobretudo analiticamente) como *representativas*, seria preferível preconizar seu caráter reflexivo: que elementos, categorias e/ou discursos se depreende da experiência narrada? Como ela é agenciada, atravessada ou mesmo condicionada pelo contexto em que se desvela? Quem, e com quais finalidades, mobiliza essas experiências em determinados contextos/situações?

Parte-se aqui dessas perguntas que, por sua vez, não são mesmo estranhas ao desenho de qualquer pesquisa qualitativa. Mas aqui, elas ajudam também a demonstrar o que ocorre quando, ao serem tomadas como essencialmente representativas, as experiências individuais (de “sucesso” ou de “fracasso”) transmutam-se em justificativas institucionais para posicionamentos que, neste caso, são até mesmo inconstitucionais. Isso pode ser verificado ao analisar tanto o texto base da proposta de Reformulação da PNEE, com seus recursos de distinção entre inclusão “radical”, “verdadeira” ou “total”; quanto ao notarmos as manifestações subsequentes (de muitos) daqueles que saíram em sua defesa. Ao final, passaremos então às possíveis implicações e reflexos desse movimento.

Joana e Daniel: qual o lugar da inclusão?

Conheci Joana e Daniel em um grupo *online* de debates e estudos sobre autismo. O foco do grupo era criar um espaço formativo e reflexivo, voltado sobretudo para familiares de/e pessoas autistas. As reuniões semanais eram sempre realizadas de forma remota, e conduzidas por uma integrante do Projeto Social/Coletivo do qual o grupo formava parte. Tanto o projeto quanto as demais atividades (oficinas, *lives*, cursos e palestras) a ele vinculadas tinham como áreas de concentração a Psicologia Social e a Educação, com o objetivo mais amplo de *acolher* famílias e pessoas neuroatípicas. Uma professora, que havia sido interlocutora em minha pesquisa anterior, me encaminhou o material de divulgação do projeto que achou “a minha cara”; poucos dias depois eu já havia feito contato com a equipe e estava inserida no Grupo de *Whatsapp*.

...

Joana é Psicóloga, tem 36 anos e é uma mulher branca. Ela formava parte da equipe de Coordenação do Coletivo. Em uma de nossas primeiras conversas, conta que escolheu estudar Psicologia após Daniel, hoje com 13 anos, ter recebido o diagnóstico de autismo; na época Daniel tinha 5 anos, e era o seu primeiro filho.

Durante a entrevista que realizamos remotamente, via Joana em primeiro plano, enquanto Daniel, ao fundo, assistia televisão e brincava com seu irmão mais novo (de 6 anos). Os dois tiveram rápidas participações na entrevista, ocupando a câmera para mostrar desenhos e fazer perguntas. O marido de Joana, que é professor e atua como profissional de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma Escola Especial, estava trabalhando de casa e não participou da conversa.

Joana me conta que buscou se profissionalizar nas áreas de Educação e Inclusão por entender que a Psicologia não havia lhe dado suporte algum para compreender a neurodiversidade de Daniel: “Foi ele que me inspirou!”. Além de atuar como Psicóloga, ela realizou especializações em Psicopedagogia; AEE; Gestão Escolar; Gestão Educacional; e, por fim, está cursando uma licenciatura. É fácil perceber o quanto temas como *inclusão*, *neurodiversidade* e, por certo, a Educação Especial, estão presentes no cotidiano dessa família; fato corroborado por Joana. Segundo ela, essa busca por complementar sua formação na área da educação teve como objetivo auxiliar o Daniel a desenvolver autonomia e ser mais independente:

Porque eu preciso um dia partir desta terra, e espero que ele fique bem. Eu entendi que autismo não é uma questão de saúde, é uma questão de estar no mundo. E talvez ele precise ser de alguma forma compreendido, mas vai precisar também compreender o mundo, e então para isso precisaria dessas ferramentas da educação. [...] Eu tinha um desejo que ele fosse compreendido. Ele comunicava. É como se chegasse um menino grego, alemão...tu vai tentar entender né. E na escola era muito isso que eu tentava, e eu nunca vi como um problema ele ser “diferentão”, mas se ele não fosse compreendido isso seria um problema.

Joana, em 14/06/2021

Seu relato não foi o único a mencionar essa busca, inicialmente autônoma, por parte das mães, por formações específicas e/ou recursos para compreender melhor as necessidades de seus filhos. Nem sempre, e por diversas razões, tal vontade pode ser concretizada. Mas no caso de Joana foi possível acessar essas ferramentas, que acabaram também a tornando mais atenta ao modo pelo qual Daniel viria a se relacionar em espaços de escolarização: como seria recebido, com quais estratégias de ensino se daria melhor, etc. Centralmente, sua preocupação girava em torno de como Daniel viria a ser compreendido nestes e em outros ambientes; mencionar seu “jeito diferentão”, segundo ela, diria mais sobre o modo como as pessoas percebem e entendem as especificidades de Daniel, seu o jeito de rir, falar ou brincar, do que sobre qualquer outra coisa.

A relação com a escola, por tanto, não tem se mostrado tão simples. Ao longo de quase três horas de conversa, Joana relatou uma série de situações de exclusão vivenciadas por Daniel, desde suas primeiras incursões na educação infantil até o período da pandemia com o ensino remoto. Anos atrás, como não podia pagar por uma escolinha da rede privada, ela tentou inicialmente matriculá-lo em escolas de educação infantil da prefeitura (de Porto Alegre); à época, sem muito sucesso, foram passando por algumas escolas. Entre tombos e machucados que não eram explicados pela equipe da escola e a realocação de Daniel para uma turma de berçário por “não se comunicar”, Joana foi percebendo que não seria um caminho fácil.

Até que conseguimos, e ele foi para uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), Jardim de Praça, que apesar de não ser especial, poderia lidar com o diagnóstico dele. E aí ele ia, eu ficava durante o período de adaptação. Nesse período ele começou a desenvolver uma comunicação por gritos. Ele gritava, e algumas vezes as professoras gritavam de volta com ele... Também tivemos situações de exclusão nessa escola, porque quando tinha passeio elas diziam que não tinha aula. Numa dessas situações eu briguei e fui junto, era no Museu da PUCRS. E daí eu vi... Ele lá isolado e afastado, ele

não sendo convocado a participar como as outras crianças eram. Porque ele não tinha ainda desenvolvido comunicação verbal, e elas não entendiam. [...] Cada vez que tinha um processo de exclusão, aquilo me feria. E eu revivi isso agora, nessa escola que ele está com essa professora que ele está, a gente está vivendo isso agora novamente.

Joana, em 14/06/2021

Quis grifar esse trecho do relato de Joana por algumas razões. Primeiro, pois ele demarca bem a forma pela qual a ideia de “exclusão” se materializa em níveis variados, mas que subsumem-se em boa medida a aspectos estruturais: ela se reflete nas dificuldades de acesso e na permanência, na organização da escola e preparo da equipe docente, e finalmente, em atitudes nitidamente capacitistas. A soma desses fatores acabou culminando no isolamento de Daniel em relação aos demais colegas, exprimindo também os impactos materiais e subjetivos que situações como essas representaram para ele e sua família. Segundo, pois Joana relata estar vivenciando novamente situações de exclusão na escola em que Daniel está matriculado, uma Escola de Educação Especial. Vamos nos ater especialmente a esse segundo aspecto.

Daniel cursou todo o período da educação infantil em escolas comuns. Para o seu ingresso no ensino fundamental, Joana conta que lhe foi muito recomendada uma escola da rede pública, com a qual ela já havia tido contato através de conhecidos, e que teria uma excelente abordagem com relação à inclusão. Havia uma equipe ampla de monitores e Daniel teria uma monitora de apoio para ele, além de já ser conhecido na escola.

Os primeiros meses transcorreram bem, apesar de “*algumas situações, ali na fila, uns olhares e tal, mas ok*”. Até que o pai, em um determinado momento, “*viu que Daniel apontava para um mural. E era o mural da turma dele, onde tinham os trabalhos todos da turma. O pai foi procurar o trabalho do Daniel e viu que não tinha nenhum ali*” (Entrevista com Joana, em 14/06/21). Quando o pai de Daniel foi perguntar para a professora, ela respondeu que ele quase não fazia os trabalhos, então não colocavam no mural. Joana relata que ela e seu marido estranharam, já que Daniel adorava aquele tipo de atividade, mas deixaram passar. Em um movimento de redução do número de monitores (do supracitado programa de Estágios da Prefeitura de POA) na escola, a situação começou a se complicar. Joana então relata a seguinte situação:

Muitas crianças, poucos monitores, e aí no meio de um recreio, em que a própria coordenadora estava presente, no recreio do jardim, o

Daniel acabou fugindo aos olhos dela, e ele foi parar em uma mata. E ficou perdido na mata. Quando o pai foi buscar, eles não ligaram, não avisaram nem nada, e o Daniel nessa época ficava só duas horas na escola, e esse foi um dos únicos dias em que o pai resolveu deixar um pouco mais de tempo, então não sabemos quanto tempo ele ficou lá, uma ou duas horas, ou mais. E aí nisso da fuga, a gente pensou que realmente a educação regular não era um espaço, a gente não queria pagar o preço.

Joana, em 14/06/2021

A escola em que Daniel estudava estava com um problema de manutenção na cerca, que tinha um buraco através do qual era possível passar. A cerca, idealmente, deveria separar o pátio da escola dessa área de mata localizada aos fundos do terreno. A falta de verba para o conserto da cerca e, nesse mesmo sentido, para a manutenção de um número ideal de monitores, são fatores que não podem ser desconsiderados. Joana relatou com profunda angústia esse evento, que foi determinante para repensar a relação de Daniel com os processos de escolarização.

Durante a conversa, Joana falou bastante sobre neurodiversidade, acessibilidade e sobre a importância de investimentos em educação, enfatizando inclusive a superação dessas barreiras estruturais e atitudinais para alcançar a *inclusão*. Entretanto, apesar de ressaltar todos os aspectos positivos da inclusão de Daniel na escola comum, após este episódio ela e o marido acabaram optando por matriculá-lo em uma Escola Especial: *“Uma escola específica, onde a maior parte dos alunos são autistas. São duas professoras por turma, turmas com no máximo oito alunos, mas nunca passa de seis... O Daniel está lá desde os seis anos”* (Idem). Pedi a ela que falasse um pouco mais sobre essa experiência com a Escola Especial, e acabamos entrando no tema da reformulação da PNEE. Para Joana, que buscava um espaço seguro no qual Daniel pudesse se desenvolver, aquela pareceu a melhor alternativa, e que, em seu caso, não seria necessariamente menos inclusiva.

Entretanto, e retomando seu comentário anterior, com a pandemia e as atividades remotas, essas situações excludentes passaram a se repetir. Além de não receber atividades para realizar em casa, as professoras de Daniel optaram por não realizar aulas ou encontros síncronos, por acreditarem tanto que a situação logo se normalizaria, quanto pelo fato de que *“eles não entenderiam”* a proposta. Assim, *“ele passou o ano de 2020 praticamente sem atividades”* (Idem). Fora o fato do grupo de *Whatsapp* da turma ter sido limitado apenas para que as professoras enviassem mensagens, a adaptação das atividades foi também um problema. A frustração era

dupla: além de gostar de utilizar o *Whatsapp* para conversar e interagir com os colegas, Daniel passou a receber atividades que estavam muito aquém daquilo que ele de fato sabia fazer:

No outro ano passou a ter algumas videochamadas com atividades, que depois teríamos que enviar diretamente para as professoras. Daniel não entendeu essa dinâmica, porque queria postar no grupo, interagir, ver o retorno dos colegas, com figurinhas, etc. Com muito custo o grupo foi aberto. As atividades que elas postam, são colocadas como se eles não pudessem fazer mais do que aquilo, e eu sei que eles podem. Pra você ter uma ideia: ele tem 13 anos, é alfabetizado, e elas estão propondo formas geométricas... Ele já lê, escreve, então...

Joana, em 14/06/2021

Esses dois relatos de Joana são, de fato, marcantes. Sua insegurança com a falta de preparo por parte da escola comum para receber adequadamente Daniel, e as repetidas situações de exclusão pelas quais ele passou durante sua trajetória escolar me afetaram bastante, o que expressei a ela durante nossa conversa. Amadureci durante meses as inquietações e reflexões que essa entrevista me havia suscitado, e creio que seja importante fazer algumas observações, em paralelo com as demais questões que abordamos neste tópico.

A escolha dos pais de Daniel pela educação especial ocorreu, como vimos, após muitas tentativas frustradas na escola comum. Esse dado repetiu-se em outras entrevistas realizadas para a pesquisa, e apareceu também durante a etnografia: em relatos favoráveis à reformulação da PNEE durante a audiência pública; no grupo de estudos e debates sobre autismo que frequentei; em comentários vinculados à *hashtag* #EscolaEspecialNãoÉInclusiva. Logo, ao abordarmos os processos de escolarização de Pessoas com Deficiência, relatos como estes não devem ser desconsiderados. Eles demonstram, de modo geral, que precisamos trabalhar ativamente para que estes estudantes sejam devidamente contemplados pelos sistemas de ensino, pela estrutura e organização das escolas. Voltarei a este ponto.

Por outro lado, Joana demonstrou sua frustração com a Educação Especial, sobretudo durante a pandemia: a ausência de atividades adaptadas, atividades demasiado “infantilizadas”, limitações e falta de opções para comunicação, manutenção dos vínculos durante o ensino remoto, etc. Em seu relato, Joana entendeu que esses problemas eram devidos tanto à pandemia, que pegou a todos de surpresa, quanto à

equipe que estava trabalhando com Daniel naquele momento. Entretanto, penso que talvez esse não seja um problema tão pontual.

Se retomamos o tópico dedicado a delinear historicamente a relação entre deficiência e escola no Brasil, perceberemos que a Educação Especial emerge no país enquanto uma modalidade segregada de ensino, tendo em sua gênese a correlação direta para com perspectivas médicas (quando não caritativas) de compreensão e abordagem da deficiência. Nesse mesmo sentido, foi pautando-se inerentemente por categorias como normalidade e anormalidade (e/ou desvio), que a Educação Especial se consolidou enquanto campo de saberes, com seus métodos, estratégias de ensino, organização curricular e recursos específicos.

Ao ser redefinida sob a perspectiva da Educação Inclusiva, ela deixa de ser substitutiva ao ensino comum para tornar-se transversal a todos os níveis de ensino, transposta em modalidade complementar ou suplementar à formação de estudantes com deficiência e altas habilidades/superdotação. Assim, faço esse breve resgate não só por entender que a Educação Especial em espaços segregados representa um retrocesso, mas para pensarmos suas limitações desde a própria fundamentação e desenvolvimento dessa modalidade. Quando pautada pela pré-noção de que determinados “níveis de comprometimento” demandam necessariamente espaços específicos e segregados para viabilizar o aprendizado, a Educação Especial alude frontalmente à uma compreensão limitada (e capacitista) da deficiência. Logo:

Para o anormal existir, necessariamente tem de haver um conceito de normalidade. É sempre um comparativo em que se delega a posição de subalternidade à pessoa com deficiência, sem que haja a compreensão de que a deficiência é mais que seguir um padrão binário, ela é uma experiência relacional, situada e interseccional, parte constituinte do ciclo de vida humano. A ascensão do mito da normalidade nas escolas públicas, apoiados em escalas de medidas (testes e avaliações externas, por exemplo), recriam a segregação. (MACHADO, BÖCK E MELLO, 2022, p.64)

Na conversa com Joana, ela ressalta a importância das temporalidades diversas, de metodologias abertas e de uma organização curricular que contemple as diferenças; elementos estes que eles teriam encontrado, até certa altura, na escola específica. Ocorre que estes aspectos não são necessariamente incompatíveis com o ensino comum, com a educação pública regular não segregada. E se não são levadas a cabo mesmo estando amparadas constitucional e normativamente, entendemos que o problema não está na proposta de uma escola que comporte toda a diversidade corporal, intelectual, sensorial e as variadas formas de aprender, mas sim na efetiva

ausência do aporte para a concretização dessa proposta. Segundo Joana: “*ainda precisa [mudar] todo o sistema*”. A esse respeito, e acordo com Machado, Böck e Mello⁶⁵ (2022, p.65):

[...] é urgente reconhecermos o pouco investimento realizado para acolher e respeitar as inúmeras diferenças dos sujeitos nos contextos de aprendizagem, não para lhes negarmos acesso, mas sim, para qualificarmos práticas de ensino que estejam atentas aos diferentes modos de ser estudante.

Finalmente, gostaria de ressaltar aqui, que é de suma importância diferenciar os relatos e narrativas individuais, de familiares e/ou pessoas com deficiência acerca das experiências com a inclusão em escola comum, daqueles discursos endossados com base na proposta de reformulação da PNEE. Não se trata de haver confluência entre ambas as narrativas, o que infiro ter ocorrido é uma apropriação indevida destas manifestações (legítimas, por certo) com vistas a desonerar o Governo Federal do compromisso constitucional com a Educação Inclusiva. Em outras palavras, toma-se a frustração de famílias e de Pessoas com Deficiência diante de situações excludentes vivenciadas na escola comum, como mote para justificar a preconceição da segregação em detrimento do necessário aporte à educação pública. Talvez caiba aqui um trecho da fala da Promotora de Justiça Sandra Lúcia Garcia Massud durante a supracitada audiência pública: “É impossível dizer que a inclusão escolar não funciona, se há normas e metas para sustentar toda a estrutura da educação de forma completamente inclusiva que não foram totalmente cumpridas ou são mal-interpretadas.”

“Segregar não é incluir”

Como resposta ao Decreto nº. 10.502, emergiram inúmeras manifestações. Em um período no qual o isolamento social se fazia mais presente, a organização através das redes sociais foi uma das alternativas adotadas. Assim, a partir de outubro de 2020 foi possível acompanhar a progressiva disseminação de campanhas atreladas à

⁶⁵ Neste mesmo artigo a antropóloga Anahí Guedes de Mello (2022) traz uma narrativa autobiográfica no qual compartilha reflexões sobre sua trajetória escolar enquanto “pessoa com surdez neurosensorial bilateral profunda e usuária de implante coclear desde 2003” (MACHADO, BÖCK E MELLO, 2022, p.69). Deixo aqui um breve trecho de seu relato, por compreender que ele dialoga bem com a discussão traçada neste subtópico: “Concebo esse período como ambíguo na minha trajetória escolar. Se, por um lado, vivenciei um ensino repetitivo, quase infantilizado, com aulas não alinhadas à minha idade escolar; praticamente com os mesmos conteúdos, o que me trouxe a sensação de ter repetido de ano mais de uma vez; por outro lado, percebi que essa experiência foi a responsável pelo meu amadurecimento escolar; no sentido de que, ao ter frequentado uma classe segregada na perspectiva da “educação especial”, pude sentir o peso da angústia do que não foi bom para mim e, portanto, saber o que não queria mais em uma escola” (*Idem*, p.71).

hashtags, especialmente via *Twitter* e *Instagram*. As postagens vinculadas a essas *hashtags* acompanhavam mensagens em defesa da educação inclusiva, evocando o retrocesso do decreto e em alguns casos traziam imagens de divulgação do movimento. Muitas delas foram compartilhadas por Pessoas com Deficiência, sobretudo *influencers* que utilizavam suas redes sociais para engajar a campanha. Creio que possam ser sublinhadas como aquelas que tiveram maior destaque e alcance no período (outubro de 2020 a novembro de 2021) as seguintes *hashtags*: #EscolaEspecialNãoÉInclusiva; #MudaraEscolaNãoMudardeEscola e, por fim: #NãoAoDecreto10502.

Além da campanha através das redes, em agosto de 2021 foram realizadas manifestações presenciais em frente ao Supremo Tribunal Federal. Além disso, a Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva⁶⁶ lançou uma plataforma com informações e materiais de divulgação do movimento, compartilhando indicações sobre como cada segmento (Famílias; Educadores; Gestores da educação e Organizações da sociedade civil) poderia auxiliar e o que estaria em jogo com o Decreto. Imagens circulavam acompanhando postagens e manifestações, e consolidando o movimento que, ao final, conduziria à audiência pública decupada (em partes) nas linhas anteriores.



Figura 3. “Segregar não é incluir”

⁶⁶ De acordo com o site do grupo: “a Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva é um grupo de entidades da sociedade civil das áreas dos direitos humanos, de pessoas com deficiência, de crianças e adolescentes e da educação, que atua pelo direito à educação inclusiva no Brasil e pela revogação do Decreto 10.502/2020, de 30 de setembro de 2020, que visa alterar a Política de Educação Especial no país”. Para ver mais, acesse: <https://inclusaopratoomundo.org.br/>

A jornalista e ativista Mariana Rosa, mulher com deficiência e mãe de Alice, também Pessoa com Deficiência, ao se posicionar contra o Decreto nº 10.502 evocou a premissa que se tornaria lema do movimento: é preciso “Mudar a escola, e não mudar de escola”. A frase, que rapidamente ganhou espaço nas redes, contém em si muitas das reflexões endossadas pela própria noção de Educação Inclusiva, e é efetiva na medida em que conclama o compromisso com a mudança efetiva no âmbito dos sistemas de ensino: acessibilidade, formação continuada, mudança curricular... Enfim, muda-se a escola, para que os estudantes PCD não tenham que mudar de escola. Nas palavras de Rosa (2020):

Minha filha tem o que consideram uma deficiência grave. Ela não anda, não fala, tem baixa visão, tem disfagia, precisa de apoio e mediação para todas as atividades cotidianas, tem epilepsia. Sabe por que a deficiência, no caso dela, é grave? Por que o mundo em que vivemos não aprendeu a perceber uma criança como ela como uma vida que valha a pena, como alguém capaz de aprender. Então, como partem de premissas ‘capacitistas’, não pensam em estruturas, tecnologias, espaços, cuidados e currículos que possam considerá-la. É aí que está a grave deficiência: no encontro dela com um mundo que não a reconhece nem a valoriza. [...] Desta forma, a presença de minha filha na escola regular é indesejada porque escancara um sistema educacional que precisa passar por profunda mudança!

Assim como Joana e as demais mães com quem conversei, Rosa (2020) compreende o trabalho realizado em espaços e instituições especializadas no decorrer dos processos de escolarização e educação de Pessoas com Deficiência; entretanto, seu reconhecimento implica justamente em perceber o retrocesso inerente à retomada de um formato de escola e de ensino que não mais cabe, diante da proposição de uma escola que contemple a todos.

Para além, estes movimentos convidam a refletir sobre a forma, função e ideia de escola que está em jogo. No caso da rede privada de ensino, acompanhando Laplane *et al* (2016), é possível vislumbrar os reflexos da consolidação de nichos de mercado específicos, voltados à educação especializada para Pessoas com Deficiência. Nesse mesmo sentido, cabe apontar para uma outra problemática latente, impressa no *retorno à segregação*: clínicas-escolas e espaços terapêuticos, não necessariamente e/ou exclusivamente educativos, emergem em detrimento do investimento em escolas regulares públicas e inclusivas. Durante a Audiência Pública para discussão do Decreto, a Promotora de Justiça Sandra Lúcia Garcia Massud, mãe de uma criança autista, trouxe a experiência do Estado de São Paulo para grifar que:

O que se denomina escola especializada, na verdade são entidades onde se aplicam técnicas terapêuticas juntamente com currículo funcional, local esse onde somente estarão alunos com deficiência segregados do resto da sociedade. Deve ficar claro que educação e saúde não devem ser ofertados no mesmo local. Isso não acontece para as demais pessoas então porque deveria acontecer com as Pessoas com Deficiência?

Promotora de Justiça (MPF/SP) Sandra Lúcia Garcia Massud, em Audiência Pública sobre a PNEE, 23/08/2021.

Ora, retornar às premissas do modelo médico representa não somente implicações preocupantes em termos da compreensão sobre deficiência da qual se parte, mas afeta, na prática, o tipo de “escola” e de ensino que se crê mais ou menos adequado para estes estudantes.

Gostaria de finalizar este capítulo fazendo referência à fala de Luciana Viegas, presidente do movimento Vidas Negras com Deficiência Importam (VNDI Brasil), que apontou para a importância de considerar a interseção entre raça e deficiência nas discussões sobre Educação Inclusiva no Brasil. A fala de Luciana, *“uma mulher, negra, autista, favelada e professora da rede pública”*, foi realizada no segundo dia da Audiência Pública e reverberou nas redes sociais. Atentando para a trajetória dos movimentos pela *inclusão* no país, Luciana grifou o capacitismo e o racismo consolidados historicamente e estruturalmente no cerne dos processos educativos voltados a Pessoas com Deficiência.

Enquanto educadora e mãe de um menino autista com alto nível de suporte, ela reafirma que não somente é possível a aprendizagem em condições equânimes e plurais de pessoas com e sem deficiência na mesma escola, quanto a urgência de demandar e construir uma educação pública comprometida com o protagonismo de Pessoas com Deficiência, de pessoas negras e apontada na ciência dos processos históricos que nos conduziram até aqui. Acerca dos impactos do modelo médico da deficiência para a educação, grifou que: *“A escola não é lugar de médico. A escola não é lugar de laudo”*, sendo de responsabilidade do Estado *“junto à comunidade escolar, pensar em formas de educar, possibilitar, acessibilizar e facilitar os processos educacionais”*. Por fim, e ainda de acordo com Luciana:

A mentalidade capacitista de toda a comunidade escolar, somada à falta de debate sobre como o capacitismo oprime e atinge as pessoas com deficiência e as pessoas pretas com deficiência nas favelas, faz com que nós nos enganemos e acreditemos que o inimigo é a diversidade, e não a falta dela nos espaços escolares.

Luciana Viegas, presidente do VNDI Brasil, em Audiência Pública sobre a PNEE, 24/08/2021.

Ao final, entendo que antes de nos debruçarmos sobre se (e de que forma) o “ensino remoto” pode ser inclusivo, é preciso compreender o contexto no qual ele se consolida: as disputas pelo qual foi e segue sendo permeado; as diferentes narrativas que o compõem; e, especialmente, o que mais está em jogo quando se fala sobre ensino, aprendizagem e escolarização de Pessoas com Deficiência. Logo, ao atrelarmos essas discussões ao ensino em espaços segregados, tornam-se nítidas as continuidades que se fazem presentes desde a conformação das primeiras instituições de educação voltadas à Pessoas com Deficiência no país. Vimos como a institucionalização e a segregação com base no modelo médico, pautando-se por preceitos eugenistas e capacitistas são, ao fim e ao cabo, elementos que ecoaram em posturas institucionais, em políticas públicas e mesmo no discurso de representantes do Governo Federal.

No caso da Educação Inclusiva, sabe-se que há muito a ser feito. Entretanto, não se deve, sob hipótese alguma, iniciar por quaisquer outra premissa que venha a se pautar na segregação. Pensar o ensino público, o acesso e a permanência destes estudantes permanecem sendo aspectos cruciais, e um bom ponto de partida para seguir construindo alternativas. Mudar a escola, então.

CAPÍTULO III QUAIS IN(EX)CLUSÕES?

“É o novo normal né!”

A frase acima, que acabou se tornando *lugar comum* tanto em nossas interações durante o período da pandemia quanto no discurso público e nos mais diversos veículos de comunicação, foi também uma das manifestações recorrentes durante as longas conversas, áudios trocados por *Whatsapp* e, posteriormente, entrevistas realizadas como parte dessa pesquisa. A noção de “novo normal” designou, de modo geral, narrativas sobre a retomada e/ou flexibilização de atividades cotidianas e especialmente das medidas de contenção do vírus, tornando-se uma “premissa estruturante para a compreensão do mundo nesse processo de reabertura e de adaptação a um contexto pandêmico” (BLANCO E SACRAMENTO, 2021, p. 185).

Premissa aparentemente simples, mas que guarda ao menos duas dimensões imbricadas, cujos desdobramentos, ao contrário, são bastante complexos: trata-se da ideia de normalidade, por um lado, e da(s) temporalidade(s) evocadas em torno de uma *pandemia*, por outro. Ambas concepções são mobilizadas em consonância nas retóricas acerca do “novo normal”, com implicações que se tornaram objeto de vastas reflexões no âmbito das Ciências Sociais (*vide* SEGATA *et al*, 2021; SEGATA, 2020), e seguem merecendo sua devida problematização.

Autores como Blanco e Sacramento (2021) tensionaram a ideia corrente de “novo normal” ao sublinhar que as condições de produção da pandemia da Covid-19 estão intrinsecamente ligadas a fatores, processos e estruturas de desigualdade anteriores ao *evento* em si⁶⁷, “questionando, principalmente, as possibilidade e os limites de vislumbrar um novo normal quando não há nenhuma ruptura com o passado” (BLANCO E SACRAMENTO, 2021, p. 198). Dessa forma, tanto quanto contemplar as mudanças que efetivamente se fizeram presentes no curso dos acontecimentos (tanto na esfera do cotidiano quanto em ações mais amplas de mitigação e/ou controle) cabe refletir sobre as implicações da adoção de uma

⁶⁷ Grifam ainda: “As epidemias não são acontecimentos naturais inevitáveis ou desconectados das relações econômicas, políticas e culturais de um país. Ao contrário, é justamente a imbricação dessas várias esferas que conformam a experiência epidêmica tal como ela é vivenciada e, por isso, faz com que a mesma não tenha o mesmo significado e/ou impacto em todos aqueles que a experienciam.” (BLANCO E SACRAMENTO, 2021, p. 199)

discursividade pautada na “excepcionalidade”, que tende, sobretudo, à “endemização de fenômenos estruturais e sua posterior ocultação” (*Idem, Ibidem*).

No caso da educação as “rupturas” são facilmente identificáveis: desde a transposição das atividades de ensino – levando “a escola para dentro de casa” – até ausência da presencialidade física, das incertezas e tentativas de (re)adaptação impressas cotidianamente nas rotinas de trabalho, à intensificação da comunicação mediada pela tecnologia. São questões que demandam atenção, e cujos inúmeros desvelamentos, creio eu, possam ser melhor perscrutados por meio da análise qualitativa em profundidade. Ainda assim, tais mudanças não falam por si. Mais do que isso: nestes processos, elas formam parte de um panorama amplo e heterogêneo de práticas, políticas e condições de possibilidade. Situam-se as mudanças (mais ou menos radicais) em uma relação inerentemente dialética para com certas continuidades.

Neste terceiro capítulo, espero poder tornar críveis seus desdobramentos. Não o faço sozinha, mas através das narrativas de todos aqueles que me concederam algumas horas do seu tempo para compartilhar experiências, inquietudes, dúvidas e anseios. Por acreditar que educação é, antes de tudo, sobre interação, afetação mútua e diálogo, busco explorar o modo pelo qual essas dimensões se fizeram (ou não, e em que medida) presentes no cotidiano das pessoas que povoam este trabalho. Como resultado dessa tentativa, emergiram questões para além da esfera das práticas educativas alocadas sob a égide da *inclusão escolar*.

Balizando algumas das discussões aqui elencadas, o “isolamento” e/ou “distanciamento social” converteram-se em um importante tópico de problematização no âmbito dos Estudos da Deficiência, nos convocando a atentar para o fato de que as Pessoas com Deficiência já estavam, efetivamente, em “isolamento social” muito antes dessas práticas se tornarem uma necessidade diante da pandemia (ALVES E VICTORA, 2021). Para Joana e Daniel, por exemplo, a ideia de isolamento não era desconhecida: *“A gente já estava isolado, excluído né. Porque não tem lugar pra ser diferente. [...] A gente já estava na nossa bolha, a pandemia foi mais assustadora para quem não estava na bolha”* (Entrevista com Joana, em 14/06/21).

A ruptura repentina nos modos de se relacionar, nas rotinas de cuidado e mobilidade foi diferencialmente sentida, por certo. Nesse mesmo sentido, autores como

Fietz, Mello e Fonseca (2020)⁶⁸ apontaram para as diferentes implicações que diretrizes e políticas *universais* de isolamento/distanciamento e orientações acerca de rotinas de higienização das mãos, superfícies e objetos tiveram para Pessoas com Deficiência; sendo premente considerar que:

Para aquelas que dependem de alguém para realizar os mínimos gestos da vida íntima – comer; se vestir; tomar banho -, a proximidade física implicada nessas relações de cuidado complica seriamente essas normativas. Por conseguinte, o trabalho normalmente invisibilizado de uma rede densa de apoio – incluindo membros da comunidade, familiares, profissionais e serviços públicos -, sai da sombra para se tornar uma ameaça de contágio, exacerbada pelas condições precárias em que vive boa parte da população brasileira. (FIETZ, FONSECA E MELLO, 2020, p.6)

Além disso, dentre as mães de crianças e jovens com deficiência com quem dialoguei, a interrupção das atividades presenciais implicou em uma considerável intensificação das demandas e rotinas de cuidado, atravessadas aqui por diferentes necessidades e adaptações. Em outra esfera, por parte das profissionais de ensino entrevistadas tal intensificação também foi sentida, sendo repetidamente grifada a sobrecarga de trabalho, especialmente por professoras mulheres. A imbricação destes fatores produziu, ao meu ver, um distanciamento ainda maior entre estudantes com deficiência e as relações de ensino e aprendizagem no âmbito da escolarização formal.

Em consonância com Segata (2020, p.277), notamos como, de fato, a “pandemia evidencia muitas camadas de vulnerabilidade” e desigualdade. Eventos como este podem também se conformar como importante *locus* de análise, que nos possibilita vislumbrar elementos, processos (in/excludentes) e narrativas por vezes suprimidas no cotidiano. Enfatizá-los e problematizar seus efeitos foram os objetivos centrais que tive em mente ao compor as próximas páginas.

3.1 Sobre educação inclusiva e cuidado durante o “ensino remoto”

Dentre tantas questões notadamente relevantes, a emergência da pandemia da Covid-19 mobilizou também evocativas discussões centradas na noção de *cuidado*. Em um período no qual as dinâmicas de isolamento e distanciamento social implicaram em certa ‘internalização’ de atividades antes realizadas fora da esfera doméstica (a partir de instituições como a escola, por exemplo), é seguro inferir que as relações de cuidado intensificaram-se: desde os cuidados demandados pela própria organização da

⁶⁸ Artigo publicado originalmente na série de Boletins da ANPOCS, nº 61, 12/06/2020. Disponível em: <<http://anpocs.org/index.php/publicacoes-sp-2056165036/boletim-cientistas-sociais/2387-boletim-n-61-cientistas-sociais-e-o-coronavirus>>

vida cotidiana, até as práticas de cuidado relativas à parentalidade – considerando, por exemplo, aquele voltado a crianças, idosos e/ou Pessoas com Deficiência e/em seu grupo doméstico. Neste tópico irei me ater ao modo pelo qual essa intensificação se fez presente na vida de minhas interlocutoras, enfatizando sobretudo suas interseções entre cuidado, deficiência e educação durante o “ensino remoto”.

Tomando por base a vasta literatura antropológica sobre o cuidado, podemos enquadrá-lo enquanto um termo sabidamente polissêmico, cuja permeabilidade para com as discussões sobre gênero, deficiência, autonomia e interdependência inter cruzam-se de modo bastante marcante. Assim, autoras como Annemarie Mol (2008), Eva Kittay (1999) e Joan Tronto (1999) inspiraram muitos dos debates travados nesse âmbito, atentando sobretudo para suas práticas, políticas e para a dimensão ética inerente ao tema. No caso de Mol (2008) é grifada a importância de focar o cuidado a partir de suas práticas que, por sua vez, inter-atuam produzindo diferentes efeitos, interações e intervenções. Em Mol (2008), o cuidado é lido como um processo em aberto, cujo desvelamento é sempre relacional.

Outro aspecto do trabalho de Mol (2008) que eu gostaria de grifar refere-se à diferenciação traçada pela autora entre a *lógica da escolha* e a *lógica do cuidado*. A primeira é constituída a partir de ideais Ocidentais sobre individualização, autonomia e escolhas racionais; conseqüentemente, implica em uma responsabilização do indivíduo, e na obliteração das condições materiais, simbólicas e/ou intersubjetivas em que escolhas são feitas – nesse sentido a problematização em torno da “escolha da família” nos debates sobre a reformulação da PNEE pode ser ilustrativa. Por outro lado, a “lógica do cuidado” nos convida a atentar aos diferentes contextos, às diferentes condições e situações nas quais as práticas de cuidado se desdobram, e aos diferentes atores que as *performam*.

Além disso, uma dimensão igualmente importante desses debates trata da generificação do cuidado. Eu poderia começar a esboçá-la apontando para os relatos de minhas interlocutoras, todas mulheres, acerca da sobrecarga de trabalho com a qual foram impactadas no decorrer da pandemia. Entretanto, creio que haja margem para iniciar pontuando uma brevemente apesquisa realizada logo nos primeiros meses da pandemia pelo Sempre Viva Organização Feminista (SOF) e pela Gênero e Número, junto à 2.641 mulheres brasileiras. De acordo com a pesquisa, 72,4% das responsáveis pelos cuidados com crianças, idosos e/ou Pessoas com Deficiência afirmaram ter aumentado

a *necessidade de monitoramento e companhia* (SOF, 2020, p.33); dessa forma, no contexto da pandemia, “os tempos do cuidado e os tempos do trabalho remunerado se sobrepõem no cotidiano das mulheres: mesmo enquanto realizam outras atividades cotidianas, seguem atentas” (*Idem*, p. 12).

O caráter generificado do cuidado é um dos aspectos grifados pelas teorias feministas-marxistas (e/ou feministas socialistas) da reprodução social (VOGEL, 2013; *p.e.* FEDERICI, 2019) comprometidas com o abarcamento das formas não remuneradas de trabalho, mais especificamente, do trabalho feminino. Pressuposto basilar para a manutenção da produção econômica sob o capitalismo, o trabalho doméstico, assim como o trabalho do cuidado (HIRATA, 2016; FIETZ, 2020), são transfigurados em um trabalho oculto, invisibilizado e desvalorizado:

Com efeito, a centralidade do trabalho das mulheres fica evidente quando observamos a articulação trabalho doméstico/trabalho profissional. Tanto no campo da reprodução social quanto no assalariamento, as mulheres aparecem como atrizes centrais na realização do trabalho doméstico e do de cuidado, atividades essenciais para a sociedade, seja em termos de sua reprodução, seja tendo em vista o bem-estar de seus membros (GUIMARÃES E HIRATA, 2020, p.17).

Por certo, não se trata de um enviesamento unilateral ao gênero. Sua articulação com a divisão social, sexual e internacional do trabalho torna premente considerar ainda o trabalho do cuidado como sendo “exemplar das desigualdades imbricadas de gênero, de classe e de raça, pois os cuidadores são majoritariamente mulheres, pobres, negras, muitas vezes migrantes (provenientes de migração interna ou externa)” (HIRATA, 2016, p.54).

Na mesma medida, ao tomar a noção de cuidado como elemento constitutivo desta análise, não o faço desconsiderando suas articulações, por vezes conflitivas e controversas⁶⁹, para com o campo dos Estudos da Deficiência (FIETZ E MELLO, 2018). Ao final, em consonância com Mol (2008) e alinhada especialmente às ponderações de Fietz (2020), considero que aquilo “o que o cuidado é, por exemplo, é sempre relacional, circunstancial e temporário, e depende da coordenação de diferentes atores para que seja feito na prática. O mesmo se dá com a deficiência” (FIETZ, 2020, p. 29).

⁶⁹ De acordo com Fietz e Mello (2018) e Fietz (2020) dimensão da conflitividade diz respeito, de modo bastante geral, ao risco apontado por ativistas da deficiência, de que o conceito de *cuidado* possa implicar na reificação de estigmas que associam a deficiência à incapacidade e/ou à infantilização.

Juliana e Lavínia: a pandemia desregulou tudo!

Animada, fã de culinária e muito falante, Lavínia é uma menina autista de 10 anos de idade. Durante boa parte da entrevista que realizei com Juliana, sua mãe, Lavínia esteve presente me contando sobre sua rotina e seus interesses, dificuldades com a escola, e também sobre sua gatinha de estimação. Juliana é uma mulher branca de 35 anos, e ela e o pai de Lavínia são professores da rede pública de ensino. Por ser a família residente em Alvorada/RS, nos conhecemos através de minhas redes de contato no município e da divulgação da pesquisa.

Durante os primeiros minutos de nossa entrevista, realizada via *Google Meet* em maio de 2021, a animação de Lavínia contrastava com o cansaço aparente (e confesso) de Juliana, que após ter trabalhado durante o dia inteiro, havia me cedido algumas horas da sua noite de quarta-feira para falarmos. Juliana e eu já estávamos em contato pelo *Whatsapp*, e por lá ela havia me contado um pouco sobre o diagnóstico de Lavínia e sobre a sobrecarga de trabalho que estava enfrentando ao longo da pandemia. Acerca do diagnóstico clínico, mais especificamente, Juliana contou ter sido um processo iniciado a partir da identificação por parte da escola de características “diferentes” no comportamento de Lavínia, que até então a família não havia reparado. Após algumas (muitas) consultas médicas para investigação, o diagnóstico de autismo foi fechado. Sobre a reação da família ela conta:

Nós piramos, guria. Eu fico pensando, eu trabalho há muito tempo com crianças especiais, meu marido também. Mas mesmo assim nos desequilibramos de uma maneira! Não sabíamos pra onde correr, foi muito complicado. [...] Pensando agora, do que a gente sentiu muita falta: um acompanhamento familiar prá nós. Porque tu recebe um diagnóstico e a família em si não é amparada. A criança começa a ser amparada, entre aspas, mas é um acompanhamento meio falho. O começo foi muito difícil, quando sentimos o preconceito pela primeira vez também. Desde então tem sido um dia de cada vez.

Juliana, em 23/03/2021

De fato, no caso do autismo, esse impacto inicial da família após o diagnóstico clínico foi um elemento efetivamente presente em boa parte dos relatos aqui elencados. Ao considerarmos a preeminência do Modelo Médico da Deficiência e, por conseguinte, a autoridade que é legada aos saberes biomédicos nesta seara, torna-se possível compreender o modo pelo qual esse processo se constituiu: desde a ideia de uma *quebra, um baque*, nas expectativas da família sobre o desenvolvimento da criança, até

as mudanças frequentemente levadas à cabo em termos planejamento do curso de vida e trajetória da família: em outras palavras, o supracitado impacto⁷⁰. Além disso, conforme indica Aydos (2019), os debates mais recentes sobre Autismo e Neurodiversidade⁷¹ trazem à tona uma problematização ainda mais densa sobre a produção clínica desse diagnóstico. Segundo a autora, reflete-se sobre a

flexibilidade e a complexidade da sua produção [do autismo] como um “diagnóstico clínico” e situado em um espectro altamente diversificado, assim como sobre essa condição ser considerada uma deficiência ou uma neurodiversidade, uma “maneira diversa de ser e estar no mundo”. (AYDOS, 2019, p. 93)

Na entrevista, Juliana seguiu refletindo sobre as mudanças que o diagnóstico de Lavínia havia trazido para a família, desde as adaptações que se fizeram necessárias na rotina, até as terapias, atividades e consultas: “*A gente tem a vida dela programada até a faculdade. Pra gente não se perder!*” (Entrevista com Juliana, 05/05/2021). Essas preocupações acabaram gerando também, nas palavras de Juliana, uma “sobrecarga mental”, que atingiu seu ponto de culminância durante a pandemia.

Profundamente alterada pelas dinâmicas do isolamento social, a rotina da família teve de ser reorganizada: com as escolas fechadas, o trabalho dos pais de Lavínia converteu-se em *home office*, suas próprias aulas foram suspensas e posteriormente transpostas para o “ensino remoto”; as atividades, terapias e atendimentos, antes presenciais, também tiveram de ser interrompidos; tudo isso em meio à crescente de casos e às incertezas sobre como seguir em frente. Nesse sentido, Juliana relata: “*ano passado [2020] foi enlouquecedor, tanto que eu precisei buscar ajuda médica porque não estava mais aguentando [aponta para a cabeça], achei que ia pirar*”.

Como Juliana e seu esposo são professores da rede pública, os dois estiveram sujeitos às consideráveis mudanças nas dinâmicas de trabalho das escolas. Por vezes

⁷⁰ Alguns meses antes da entrevista com Juliana, realizei um curso promovido pela ativista Luciana Viegas, intitulado Neurodiversidade e Racismo. A interseção entre raça e deficiência sublinhada por Luciana foi o fio condutor de suas reflexões, críticas sobretudo aos impactos do Modelo Médico. Ao final, pedi à Luciana para que falasse um pouco mais sobre o processo de diagnóstico e sua culminância. Segundo ela, a retórica de sofrimento e/ou luto da família após o recebimento do diagnóstico clínico de Autismo seria também marcada pela raça. Em resposta à minha dúvida, ela questionou: as expectativas “quebradas” pelo diagnóstico sobre trajetórias de vida e de um desenvolvimento *idealizado* podem ser compartilhadas também por mães de crianças autistas negras? A preocupação fundamental destas, segundo Luciana, não seria, antes, para com a vida de seus filhos diante da violência perpetrada pelo racismo e pelo capacitismo, especialmente a nível de Estado?

⁷¹ Ortega (2008, p. 477) define a Neurodiversidade enquanto “um termo que tenta salientar que uma “conexão neurológica” (*neurological wiring*) atípica (ou neurodivergente) não é uma doença a ser tratada e, se for possível, curada. Trata-se antes de uma diferença humana que deve ser respeitada como outras diferenças (sexuais, raciais, entre outras). Os indivíduos autodenominados “neurodiversos” consideram-se “neurologicamente diferentes”, ou ‘neuroatípicos’”.

ela se perguntou: como conciliar a produção e reorganização dos conteúdos e atividades para suas turmas, ministrar aulas online, cuidar da casa e das aulas de Lavínia? Um ano depois da OMS ter decretado a pandemia, Juliana e sua família começaram a se adaptar a essa *nova* rotina. Fato este, contado por ela sem muito entusiasmo, já que as demandas do ensino híbrido e todo o debate sobre o retorno das atividades presenciais passava a se impor e “mudar tudo de novo”: *“quando eu estava começando a me adaptar, tivemos que voltar! E daí, o que eu faço com a Lavínia? Ela não voltou, e o quê eu faço com ela? Não sei. As coisas não estão bem, não tem nem vaga em hospital, guria”* (Entrevista com Juliana, 05/05/2021).

Além disso, trabalhando na Educação Infantil com alunos que têm entre dois e três anos, mesmo ciente da dificuldade de manter apenas atividades online Juliana pondera com preocupação o fato de que ao retornar para o presencial os pequenos não podem fazer uso da máscara; ela conclui: *“Esse retorno tá bem difícil, as mães chegam chorando dizendo que têm que trabalhar. Complicado”* (Idem). Diante da situação das escolas, o esposo de Juliana estava aderindo à greve dos professores.

Pergunto a ela como havia sido o isolamento para a família, e peço para que fale um pouco sobre sua rotina em casa, ao que Juliana responde sorrindo que *“teve alguém que amou ficar em casa!”*, referindo-se a Lavínia:

O isolamento pra ela foi bom, porque eles gostam né, de ficar isolados. Ela então ela tá faceira em casa, está no ambiente seguro dela. Agora a aula online, foi pra acabar. Ano passado foi pior, porque ela não conseguiu assistir. Esse ano ela ainda consegue assistir algumas, porque não tem cobrança nenhuma. A gente desligou a cobrança. Não vamos cobrar, se não sabe fazer não faz e ponto. A gente aprendeu que não precisava botar essa cobrança nela agora. Entendeu que ela vai se atrasar, e tudo bem. Depois a gente dá um jeito de recuperar quando tudo voltar ao normal.

Juliana, em 05/05/2021

A reação de Lavínia ao isolamento não foi recebida com surpresa por Juliana, por entender que pessoas autistas, de modo geral, “gostam de ficar isoladas”. Apesar de ter ouvido relatos bastante similares por parte de outras mães de crianças e jovens autistas, não creio que devamos resvalar para acepções generalizantes sobre autismo. Não será necessariamente inerente a todos os indivíduos no espectro tal preferência pelo “isolamento”, sendo condicionantes, inclusive, as condições (materiais e subjetivas) nas quais isso ocorre. Em minha interlocução posterior com Helena, que é mulher autista, mãe de um jovem autista e professora de AEE, ela refletiu sobre seu incômodo

com muitos destes estigmas: os autistas não são empáticos, não gostam de falar, não são sociáveis. Justamente em se tratando de estigmatização, observações como estas não devem ser tomadas analiticamente enquanto dados sobre o autismo.

Particularmente, penso ser mais interessante atentar para os elementos que podem condicionar, de fato, essa “preferência”: a segurança e o conforto encontrados em casa não estariam também relacionados ao fato de ser a escola, por exemplo, um ambiente por vezes hostil à diferença? Por outro lado, cabe ponderar sobre o próprio *ambiente doméstico* do qual estamos falando; podendo ser este tão ou mais hostil do que instituições outras, o que torna bastante variáveis e situadas as ideias de “conforto” e, principalmente, de segurança⁷².

Voltando ao relato de Juliana, há outra dimensão igualmente central no que se refere ao período do isolamento social: o “ensino remoto”. Para Lavínia, as aulas online não foram uma real opção, por mais motivada que ela estivesse. Juliana conta que os pais tentaram assistir às aulas ao seu lado, mas ainda assim não funcionou por haver um “descompasso” entre o ritmo das aulas e o ritmo de aprendizado de Lavínia; as atividades da SIR não foram realizadas, tanto pela sobrecarga de atividades, quanto pelo fato de serem muito *infantilizadas*, não tendo chamado a atenção da menina. As terapias transpostas para a modalidade *online* também não foram viáveis. Ao se dar conta da temática abordada por Juliana, Lavínia interpelou: “*Me falta velocidade. A professora fica fazendo muito rápido e eu não consigo. Ela faz muito rápido mas eu não, eu normalmente faço bem devagar*” (Lavínia, em 05/05/2021).

Juliana conta que as aulas de Lavínia foram mistas: síncronas e gravadas, e houve uma grande carga de atividades (segundo Lavínia: “*até nas férias!*”). Apesar da duração relativamente mais curta, entre uma e duas horas, as aulas iniciaram com cerca de 40 crianças juntas, todas na mesma sala [virtual]. Nesse caso, Lavínia não conseguia acompanhar a aula em razão do barulho e do rápido ritmo das explicações. Após perceber que não estava dando certo, a direção da escola concluiu que isso não havia funcionado “*para os alunos especiais também*”, e separou as turmas. Mesmo com essa

⁷² De acordo com dados do serviço jurídico social do Instituto Jô Clemente (IJC), o número de notificações de casos de violência ou de violação de direitos contra Pessoas com Deficiência Intelectual triplicou no período de janeiro a agosto de 2021, se comparados com os registros no mesmo período do ano anterior. Além disso, a supracitada pesquisa realizada pelo Sempre Viva Organização Feminista (SOF) apontou que, “quando perguntadas sobre suas percepções, 91,2% das mulheres [entrevistadas] acreditam que a violência doméstica aumenta ou se intensifica durante o período de isolamento social” (SOF, 2020, p. 42). Para acesso aos dados do IJC, ver [<https://ijc.org.br/pt-br>].

separação, Lavínia assistiu a poucas das aulas. Sobre a transposição das atividades de ensino para a esfera doméstica, Juliana pondera:

Isso deixa as mães impotentes, elas não estão conseguindo. Chegou uma hora que eu me senti ‘o cocô do cachorro do bandido’, porque eu não dava conta, não consegui MESMO [ênfatisa]. Então eu acredito que as mães estejam com uma sobrecarga enorme, porque muitas mães não pararam, não tiveram trabalho remoto. Elas tiveram que dar conta dos filhos em casa, do trabalho... Muitas crianças ficaram sozinhas em casa, inclusive. E tu ter que repassar um conhecimento que tu não tem... Eu não estava conseguindo pensar, eu não pensava mais.”

Juliana, em 05/05/2021

A exasperação de Juliana faz sentido ao considerarmos o acúmulo de tarefas relatado por ela. Além disso, a culpabilização por não estar dando conta das atividades de ensino direcionadas pela escola à Lavínia também a afetou. Mesmo sendo professores, ela e o esposo tiveram que se desdobrar para tentar dar conta dos conteúdos e atividades da filha; ademais, por vezes a “hora dos estudos” tinha de ocorrer em momentos que nem sempre eram os ideais, frustrando Lavínia que, por sua vez, não conseguia se concentrar. Juliana afirma: “na questão da inclusão eu acredito que só piorou. Muitas crianças não tiveram inclusão nenhuma. Muitas mães abandonaram, e as escolas também” (*Idem*).

Esse afastamento de Lavínia das atividades escolares não foi necessariamente uma novidade para a família, que já havia enfrentado um sem-número de situações de exclusão e de falta de acolhimento em algumas das escolas pelas quais a filha passou. Para a mãe, “a inclusão vai depender muito da escola e do professor. Se tu não pegar um professor inclusivo, é um ano perdido. E a escola é o norte da família. É o que vai botar a família nos eixos” (*Idem*). Ainda que Lavínia tenha se sentido mais confortável, e até mesmo “ficado mais calma” em casa (segundo a mãe), para Juliana a situação poderia ser resumida em caos:

A pandemia desregulou tudo! Antes era tudo certinho os horários. Agora aqueles videozinhos com efeito pras criança, leva seis horas pra fazer, um vídeo de dois minutos levava seis horas. Porque eu não sabia fazer. E quando via fazia errado. Eu passava a vida no computador, e ela solta: vendo vídeo, vendo televisão. E não estudava, quando eu via tinha aula online. Daí tu tem que te lembrar de limpar a casa, fazer comida, lavar roupa. E é uma sobrecarga muito grande, tu se perde. Eu perdi o médico, acredita? Teve um dia que tomei banho, ajeitei tudo, e fiquei esperando o horário do ônibus sentada no sofá. Acordei às oito horas da noite. Dormi sentada no sofá, e meu marido não viu, porque ele estava no escritório o dia todo, trabalhando.

Juliana, em 05/05/2021

Entre seu emprego na escola e o trabalho não remunerado do cuidado, Juliana se viu exausta e sobrecarregada, culpabilizando-se por “não dar conta de tudo”. As novas demandas impostas pela modalidade de ensino “híbrido”, alternando entre o presencial e o virtual, acabaram se assomando a essas outras preocupações: como fazer quando ela e o pai estiverem trabalhando de modo presencial? Com quem Lavínia irá ficar, na medida em que suas próprias atividades anteriores à pandemia não retornavam? No dia em que conversamos, Juliana não soube como me dizer. Finalizamos nossa entrevista falando sobre a vida, com ela me contando que gostava de ser mãe, mas aconselhando entre risadas: *Guria, espera mais uns 10 anos pra ter um filho!*

...

Talita e Mariana: cuidados, “neuras” e perdas

Em uma tarde fria de junho, conheci Talita e suas filhas. Enquanto se ocupava dos afazeres da casa, Talita *me levava* em seu celular e contava sobre a nova rotina “isolada” da família na pandemia. Ela é uma mulher branca de 45 anos, mãe de três filhas: Mariana de 24 anos, e suas duas irmãs, uma de 22 e outra de 26 anos. Atualmente, Talita não está formalmente empregada, e dedica-se ao trabalho doméstico e cuidados com Mariana, cujo diagnóstico é de Deficiência Intelectual – nas palavras de Talita, classificada como *retardo* – além de cuidar da casa e de sua mãe (de 73 anos), que reside na casa aos fundos da sua. Mariana, bastante tímida, apareceu algumas vezes durante a entrevista, mas ao contrário de Lavínia não quis conversar muito.

Meu contato com a família se deu a partir da divulgação da pesquisa e através da Professora responsável pelo AEE na escola em que Mariana estuda atualmente. Se tratando de uma família oriunda de classe popular que reside também na cidade de Alvorada, Talita e eu fomos descobrindo algumas coincidências em nossas trajetórias ao longo da entrevista: hoje Mariana estuda mesma na escola onde cursei uma parte do Ensino Médio e, assim como eu, teve problemas com uma outra escola do município, em que nós duas estudamos durante o fundamental (ainda que em períodos diferentes). Nosso antigo incômodo em relação a uma das diretoras desta segunda escola, além de provocar algumas risadas, fez com que Talita se sentisse bem mais à

vontade, passando a me contar em detalhes sobre sua vida com Mariana e as outras filhas.

Desde os primeiros anos do diagnóstico de Mariana, Talita trabalhou fora. Separada do pai das meninas, conta que a avó materna era quem cuidava de Mariana, e que na medida em que foi sentindo “o peso da idade” sobre sua mãe, passou a se reorganizar para ficar em casa e cuidar de todas – “*bateu um pouco de culpa*”, segundo ela. Mariana é uma moça tranquila, e estuda há mais de dez anos nessa mesma escola. Trata-se de uma escola estadual localizada na região central do município de Alvorada, uma das primeiras (e únicas) instituições de ensino a terem contado com uma classe especial, hoje extinta, na cidade.

Talita conta que após ter sérios problemas com a primeira escola que a filha frequentou, ela passou a levá-la apenas na APAE. Ao perceber que Mariana não estava mais “progredindo” na instituição especializada, uma professora (que também atuava na APAE) lhe sugeriu o ingresso da menina na atual escola, à época Mariana tinha 14 anos e foi matriculada na classe especial. De acordo com Talita: “*Ela é muito feliz lá, ama o ambiente dessa escola*”. Sobre as mudanças mais recentes em suas vidas, ela relata:

Nesse meio tempo veio a pandemia. O pai das minhas filhas faleceu de Covid, vai fazer um ano. Foi muito difícil. Nossa vida virou uma vida reclusa, principalmente pelo histórico de falecimento do pai delas. Pelo medo né, agora sou só eu pra cuidar da Mariana. Nós nos recolhemos mesmo, quase estocamos comida. Não saímos pra lugar nenhum, não passeamos, não vamos à praça, nem vemos amigos. Mariana não vai nem ao mercado do outro lado da rua. Agora, aos pouquinhos começamos a sair, porque já estamos todas vacinadas com a primeira dose, felizmente. Meio “neura”? Sim, também. Mas não tivemos problema nenhum em ter essa neura.

Talita, em 28/06/2021

Ela conta que este foi um período muito atribulado. Além do luto pelo falecimento do pai das meninas, e de todo o sofrimento que isso lhes causou, sua filha mais velha descobriu uma gestação, não planejada, alguns minutos antes do parto. Ao chegar ao hospital se sentindo mal, a irmã de Mariana já estava, na verdade, em trabalho de parto sem saber. Talita me mostra as fotos da netinha, à época com seis meses de vida. Por outro lado, a irmã mais nova de Mariana havia também passado por problemas de saúde, tendo estado cerca de dez dias internada. Talita gesticula para demonstrar o caráter exaustivo e complexo daquele último ano.

Nesse mesmo sentido, se justifica, afirmando que as atividades escolares de Mariana haviam sido deixadas momentaneamente de lado, em razão de tantas demandas inesperadas. Quando perguntada sobre sua rotina ao longo da pandemia, Talita responde:

Tu tá vendo né, às vezes a gente faz reunião no meet enquanto coloca sopa pra fazer né! [Risadas] Mas assim, com a Mariana eu dou mais atenção, o que eu faço: recebo da SIR pelo Whatsapp a tarefa, imprimo ela (e graças a deus tem uma impressora com Scanner aqui em casa, claro, por causa da irmã da Mariana que está na faculdade); com todas as tarefas ali, vou separando as matérias: das mais adaptadas, que eu sei que ela vai sentar e fazer sozinha; e daí quando chega, por exemplo Sociologia, eu deixo pra lá! [Risada] Porque eu sei que vai me demandar trabalho e vou ter que sentar com ela, pesquisar no Google, tentar entender. [...] Não é só o tema. Eu tenho que ligar o computador, imprimir a folha para ela, daí ela faz e eu tenho que escanear, depois tenho que incluir no Classroom. Isso leva tempo. Os pais têm que ter tempo para essas atividades, por mais que sejam adaptadas entende. Daí faz umas duas semanas que eu e Mariana estamos correndo atrás para colocar os temas em dia. Eu vou priorizando né, pra conseguir dar conta de tudo.

Talita, em 28/06/2021

Sobre as atividades escolares de Mariana, ela fala com muito carinho sobre o trabalho realizado pela Professora do AEE. Segundo Talita, além de ser muito compreensiva e disposta, ela se reúne virtualmente sempre que necessário, auxilia na adaptação das atividades, e ainda media a relação com aqueles professores que não realizam a adaptação. Ainda assim, Talita pondera não se tratar apenas disso, na medida em que mesmo com as atividades adequadas, Mariana necessita de apoio para se apropriar dos diferentes e complicados conteúdos de um segundo ano do Ensino Médio, muitos dos quais nem mesmo a mãe estava “dando conta”.

Explica ainda que a maior dificuldade de Mariana está na apropriação de escrita e leitura, já que durante o ensino presencial ela captava muito bem as exposições orais dos professores, dinâmica que não tem ocorrido no “ensino remoto”. Talita pontua: “*Vou te ser bem sincera. Se eu estivesse trabalhando, mesmo que home office. Eu não teria como auxiliar ela, seria inviável*”; e complementa apontando para as implicações dessas novas dinâmicas de ensino: “*e olha que não sou totalmente leiga, imagina uma pessoa que é leiga? Tem muitas coisas que precisa explicar ali. Muitas coisas que eu também não sei: Química e Física, por exemplo, quem ensina é a irmã dela, eu não consigo!*” (Entrevista

com Talita, em 28/06/21). Sobre as aulas online, Mariana também não participou e pouco conseguiu assistir:

Eles [da escola] são organizados, claro. Tem um cronograma de aulas online que é compartilhado. Mas as aulas são quase sempre pela manhã, e durante a manhã Mariana dorme. Além disso as aulas não são adaptadas, elas são gerais: um exemplo, hoje vai ter aula das turmas X, Y e Z. Juntam as turmas e fazem um aulão [...] Ela até entra, teve uma aula que ela entrou mas ela ficou boiando sabe. Percebi que ela não estava prestando atenção e disse pra sair, porque seria quase um castigo pra ela.

Talita, em 28/06/2021

Desse modo, as únicas atividades que prosseguiram de fato para Mariana, foram os atendimentos no AEE; com a pandemia, a SIR, que antes não era uma ferramenta tão preconizada pela família, acabou se tornando um apoio importante e indispensável. Nesse momento da entrevista, Mariana aparece sorridente na câmera, ao que sua irmã pergunta: “o que tu acha das aulas? Fala pra moça!”. Tímida, ela me responde sorrindo: “Chatas!!!”. Conta que gosta apenas das aulas de arte e matemática, e que só quer voltar para a escola depois que a pandemia acabar.

Assim que Mariana sai, Talita interrompe a conversa e me pede sussurando para olhar meu celular. Recebo mensagens dela pelo *Whatsapp*, explicando que assim como o pai de Mariana, o motorista da van escolar que a levava ao colégio havia falecido em decorrência da Covid-19 recentemente. Talita ainda não havia dado a notícia para a filha, e relata que por essa razão, todos na casa estavam com medo do retorno às atividades presenciais: “Ele levava Mariana de van para a escola há 9 anos, e quando não tinha van quem levava era o pai. Como ficamos agora?”. Após uma pausa, conclui afirmando: “Para nós até pode ser mais cômodo ela aqui, mas tenho consciência que é melhor pra ela estar lá [na escola]. Sei que ela tem que voltar, mas não agora. Prefiro ela viva, em casa” (Entrevista com Talita, em 28/06/21).

Dentre as principais dificuldades do “ensino remoto”, ela aponta para a falta de conhecimento por parte de alguns professores sobre como adaptar suas matérias, Talita considera que essa adaptação de conteúdos não é necessariamente obrigação da SIR, “é o mínimo que tu deve fazer como professor sabendo que tem pessoas que não enxergam, não escutam, tem alguma deficiência mental, intelectual” (*Idem*). Tentando pensar em dinâmicas que poderiam auxiliar jovens como Mariana e mães com ela, Talita crê que os professores devessem ou pensar em aulas gerais que considerassem alunos com deficiência e/ou “problemas de aprendizagem”, ou, no caso do “ensino

remoto”, considerar algum tempo para aulas mais curtas, voltadas, excepcionalmente neste período, apenas para os “alunos de inclusão”.

Ao final, Talita reflete que os professores deveriam ser muito mais valorizados do que atualmente são. Entretanto, as dificuldades no curso da profissão não justificam, segundo ela, a ausência de inclusão. O desafio de ensinar Mariana em casa foi encarado com ressalvas: *“Não sou pedagoga. Se estudam técnicas para aprender a ensinar, coisa que eu não fiz. Mas se há dez anos Mariana era a única aluna da inclusão, hoje ela não é mais. Hoje têm mais 29 só na escola dela. Alguém tem que olhar pra isso”* (Entrevista com Talita, em 28/06/21).

•••

Estudar em casa é diferente: Claudia e Júlio, Antonia e Bruno

Através de Isabela, professora do AEE na escola onde Mariana estuda, pude também conhecer outras famílias. Duas delas, cujas entrevistas tiveram menor duração em razão das rotinas atribuladas das mães, serão compiladas neste subtópico. Em comum com os dois relatos anteriores, a dificuldade de “dar conta” de todas as atividades de trabalho, cuidado e ensino das crianças se sobressaiu.

Claudia é uma mulher branca de 43 anos. Servidora pública, ela é bibliotecária e mãe de três filhos: Júlio, de 13 anos, e suas irmãs mais novas, de 9 e 3 anos. Júlio é autista, e recebeu seu diagnóstico clínico aos 6 anos de idade. A esse respeito, ela conta que *“até os dois anos Júlio tinha aquilo que se considera um desenvolvimento normal. A partir dali ele teve uma ‘quebra’. O que pesou bastante foi a fala, ele parou de desenvolver”* (Entrevista com Claudia, em 07/09/2021).

Desde então, a trajetória com Júlio é classificada por sua mãe como *“uma luta diária”*. Isso porque, segundo Claudia, ainda que tenham apoio da família, no âmbito da escola não são todos os professores que estão preparados para trabalhar com Júlio: *“Alguns professores podem ter especialização em diversas áreas, mas na prática não sabem lidar com ele”*. Mas ela ressalta: *“Vejo que no ensino público, ainda que a gente passe algum trabalho, somos melhor atendidos do que no ensino privado. Eu ouço histórias muito cruéis sobre o ensino privado no quesito inclusão”* (Idem). Hoje Júlio frequenta a mesma escola em que Claudia estudou, e tem encontrado na SIR o apoio necessário para se engajar com as atividades mesmo durante o “ensino remoto”.

Sobre a rotina durante a pandemia, Claudia conta que por ter se mantido em teletrabalho, ela e os filhos conseguiram se isolar. Assim como no relato de Juliana sobre Lavínia, para Júlio a pandemia também teria tido “dois lados”: apesar das dificuldades na conciliação das rotinas do dia-a-dia com as atividades da escola, Júlio se sente confortável em casa, e com o auxílio da SIR passou a receber mais atividades adaptadas. Seguimos falando sobre as rotinas da família durante o período, e Claudia resume sua situação:

Te confesso que pra mim tem sido complicado manter uma rotina e me organizar. Porque eles são três. Então Júlio tem duas irmãs mais novas, a de 9 e outra de 3 anos, todos em idade escolar. Às vezes as coisas acumulam, e ele dentre os três é o que mais me demanda atenção. Então até falei para a professora da SIR: eu sei que ele está com as atividades atrasadas, e a culpa é minha. Porque eu tenho que sentar, parar, e eu nem sempre consigo dar conta. Ela me disse: quem sabe deixamos ele com atividades de 15 em 15 dias? Eu respondi: não, calma! Me dá até agosto, que agora virou uma questão de honra colocar tudo em dia [risadas]. Eu tento mais uma vez, e se não der eu assumo a derrota e tento de 15 em 15 dias. Claro, toda mãe que trabalha fora tem isso, é trabalho, é casa. E aqui isso é multiplicado por 3!

Claudia, em 07/09/2021

Novamente o elemento da “culpa” se faz presente, assim como nos relatos de Juliana e Talita. Assomando-se à ideia de que não estariam conseguindo “dar conta de tudo”, elas se sentem culpadas ou pelo fato das atividades escolares de seus filhos terem sido, de certa forma, “secundarizadas”, ou mesmo por não acreditarem estar dando a eles toda a atenção necessária.

Ouvindo minhas interlocutoras, me recordei das reflexões de Fietz (2020), informadas por Mol (2008) sobre a noção de um “bom cuidado” os quais, segundo Fietz (2020, p. 32) “conformam e são conformados por expectativas familiares, políticas públicas e discursos hegemônicos sobre a deficiência intelectual”. Nesse sentido, o cuidado notadamente generificado, traduziu-se aqui em uma responsabilização das mães que, sobrecarregadas, passaram a se culpabilizar julgando não estarem provendo o cuidado “ideal”, um “bom cuidado” aos seus filhos durante o período – daí então as “justificativas” pelas atividades escolares atrasadas, ou a insatisfação com o excesso de tempo dos filhos em frente à televisão, por exemplo.

Claudia seguiu contando sobre as adaptações que se fizeram necessárias, para que conseguissem conciliar as diferentes demandas de trabalho, cuidados com a casa e atividades da escola. Sobre o “ensino remoto”, mais especificamente, ela ressalta o

protagonismo de Isabel, professora do AEE, ao tomar a frente auxiliando e cobrando dos professores a adaptação das atividades para os estudantes PcD's. Ainda assim, Júlio não assistiu às aulas, nem mesmo participou das atividades online: *“Ele não gosta muito de ir às aulas online. Então ele não tem ido. Os professores sentem falta, mas ele não consegue manter atenção, então não forço”* (Entrevista com Claudia, em 07/09/2021).

Para ela, a parte mais complicada da transposição das atividades de ensino para a esfera doméstica consistiu justamente no processo de: primeiro se apropriar dos conteúdos, depois repassá-los a Júlio (e à sua filha mais nova, que está sendo alfabetizada), de modo que ele pudesse entender. Isso demandaria toda uma didática com a qual nem todas as mães estariam familiarizadas. Claudia conclui refletindo sobre uma mudança mais ampla que acabaria se dando na relação de proximidade da família para com a escola, e mesmo da percepção geral sobre o trabalho desempenhado pelos professores:

Eu costumo dizer que quando acabar a pandemia, sempre que tiver greve de professores eu vou estar lá no meio com uma plaquinha apoiando [risadas]. Vou ter o meu altar para a santa professora e tudo mais! Sempre admirei a profissão, mas minha relação com a escola era mais distante. Agora, tô aprendendo tudo de novo né! Graças a Deus existe internet para pesquisar como usar um material dourado, por exemplo! [risadas] No caso do Júlio a maior dificuldade é prender a atenção, porque os conteúdos eu até domino bem. Mas no caso da mais nova, ela está sendo alfabetizada. E isso não é para qualquer um. Isso é bem complicado, é bem difícil a questão da didática. Tenho tido bastante dificuldade para desempenhar esse papel de mãe e professora. Com Júlio eu consigo explicar, eu “adapto a atividade adaptada”.

Claudia, em 07/09/2021

Também por indicação da professora do AEE, conheci Antonia e Bruno. Mantive contato com Antonia por *Whatsapp*, e conseguimos conversar por chamada de vídeo durante alguns minutos. Antonia é uma mulher branca de 30 anos, e é mãe de Bruno. Bruno é autista, tem 12 anos e à época cursava o sexto ano do Ensino Fundamental. Antonia relata que era separada do pai de Bruno, e que naquele momento havia optado por trabalhar de casa, para poder dedicar-se apenas ao filho. Bruno é quem começa falando, e conta: *“As matérias que mais gosto são português, matemática e principalmente história. Agora tô vendo sobre outros lugares do mundo, antes era só o Brasil. E estou gostando muito!”* (Bruno, em 29/06/2021).

Apesar do apoio da SIR, considerado importante por Antonia sobretudo durante a pandemia, ela aponta para as dificuldades dos professores ao trabalhar com

estudantes “como o Bruno”. Assim como Claudia, Antonia optou pelo ensino público na expectativa de que Bruno tivesse uma experiência mais proveitosa na escola: “*Ele veio de uma escola privada, e agora está em uma escola pública por causa da inclusão. Porque na particular não tinha essa inclusão que encontramos na pública*” (Antonia, em 29/06/2021). Bruno prossegue, e me conta que não estava tendo aulas online, mas que recebia as atividades e ia fazendo, mesmo sendo “*meio entediante*”. Sua mãe complementa:

Ele adora participar [das aulas], queria toda hora estar respondendo, levantando o dedo. E questionando porque a aula dele estava diferente das atividades. O mais difícil para ele era ser ouvido. Aquilo me fazia muito mal, eu via ele tentando participar, e não conseguia. Então falei com a neuro e com a psico dele, e entenderam que não estava fazendo bem para ele.

Antonia, em 29/06/2021

O questionamento de Bruno se devia ao fato de que as atividades adaptadas que ele recebia divergiam dos conteúdos que eram, de fato, abordados durante as aulas online. A dificuldade de Bruno para entender e se ouvido durante as aulas afetou Antonia, que após conversar com as médicas do filho e com a professora do AEE, julgou que seria melhor se ele não participasse dessas atividades síncronas. Ela pondera: “*Eu acho que os professores deveriam receber algum treinamento, porque eu mesma estou tendo que aprender. Eu também não estava preparada, mas aprendi*” (Antonia, em 29/06/2021).

Bruno seguiu apenas com as tarefas enviadas pelos professores, e com algumas atividades da SIR. Assim como as outras mães, Antonia considera que em certa medida a pandemia foi “positiva” para Bruno, já que ele gosta de ficar em casa. Entretanto, até se acostumar, ele relata ter sentido falta da escola, que também era um espaço muito apreciado pelo menino:

Quando veio a pandemia nosso mundo desabou. Aqui o Bruno era muito apegado à escola, ele é também muito resistente a mudanças de rotina. Como foi pego de surpresa foi um caos, pra mim e pra ele. E agora vai ser um caos quando voltar. Agora que se acostumou, ele não quer voltar para a escola de jeito nenhum. [...] E fora que todos os dias a gente recebe muitas coisas. Coisas que eu sei que não receberíamos se estivessem em aula presencial. Eles exigem muito, são muitos trabalhos, uma quantidade que tenho certeza que não faria sentido no presencial. Eles acham que porque estamos em casa tem como fazer tudo isso. Eu tô com meu psicológico super abalado, eu vi que estava no meu limite e pedi ajuda mesmo. Acho que poderia ter uma demanda um pouco menor.

Antonia, em 29/06/2021

A principal dificuldade de Antonia estava sendo conciliar suas atividades diárias, de trabalho e da casa, com o volume de tarefas recebidas através dos professores de Bruno. Esse descompasso entre os ritmos de estudo em casa e na escola estaria, segundo ela, se convertendo em uma grande carga de estresse, tanto para ela quanto para Bruno. A ideia de que estudar em casa é diferente de estudar na escola, seria um fato muito óbvio para Antonia, que não entendia o porquê dos professores não levarem isso em conta.

A interrupção inicial de todas as atividades extracurriculares de Bruno (terapias, consultas com a fonoaudióloga e psicopedagoga) também havia afetado sua rotina, além de lhe causar grande preocupação com o desenvolvimento do filho. Bruno complementa, concordando com a mãe: *“A parte mais difícil é a parte dos professores, eles mandam coisas muito difíceis que eu não consigo fazer direito”* (Bruno, em 29/06/2021). Nesse momento Antonia se afasta, e o menino aproveita para me mostrar suas gatinhas de estimação; ao retornar, ela pede para finalizar a entrevista pois já estavam atrasados. Nos despedimos com animados acenos de Bruno.

•••

Por que falar em “Crise do cuidado”?

Logo nas primeiras entrevistas que realizei com as famílias aqui apresentadas, percebi que seria impossível pensar sobre a escolarização de crianças e jovens com deficiência durante a pandemia, sem levar em conta a sobrecarga de trabalho e de cuidados que balizava a realidade e a experiência das mulheres, sobretudo, neste período. Conforme nos indica Hirata (2016) temos de manter em mente o fato de que as relações de cuidado nos informam analítica e empiricamente sobre desigualdades, demarcando decisivamente relações de classe, raça e divisão do trabalho.

Em nosso caso, foram abarcadas famílias oriundas da classe trabalhadora e, em certos casos, residentes de bairros populares nas cidades de Porto Alegre e Alvorada/RS. Algumas dessas mulheres tiveram então que conciliar seus empregos formais, com as diversas (e novas) dinâmicas de trabalho do cuidado familiar, dentre os quais a continuidade das atividades escolares dos filhos se constituiu enquanto uma preocupação central. Em casos como o de Talita, o luto decorrente da perda do pai de suas filhas em decorrência da COVID-19 causou ainda um impacto inegável. Outras,

como Antônia, não tiveram nenhum outro tipo de auxílio, tendo de arcar sozinhas com todas as demandas e instabilidades do contexto.

Nesse sentido, pesquisas realizadas também a nível internacional indicaram que na América Latina e, por conseguinte, no Brasil, foi sobre as mulheres que incidiu decisivamente a sobrecarga de trabalho doméstico, cuidado com os filhos e atenção às atividades daqueles em idade escolar⁷³. Sendo reconhecida a sobrecarga e o esgotamento dessas mulheres, somada a ideia de que a pandemia da Covid-19 teria conferido especial relevo à importância do cuidado para a *sustentabilidade da vida* (CEPAL, 2020, Grifo meu), passou a se falar mais sistematicamente sobre uma “crise do cuidado”. De acordo com a filósofa norte-americana Nancy Fraser:

A “crise do cuidado” é, atualmente, uma importante questão publicamente debatida. Frequentemente associada às ideias de “pobreza de tempo”, “equilíbrio entre trabalho e família” e “esgotamento social”, essa crise diz respeito às pressões que, provindas de diversas direções, estão a espremer; atualmente, um conjunto-chave de capacidades sociais: as capacidades sociais disponíveis para dar à luz e criar crianças, cuidar de amigos e familiares, manter lares e comunidades mais amplas e, de modo mais geral, sustentar conexões. (FRASER, 2020, p. 263)

Para Fraser (2020), a noção de crise do cuidado deve ser lida em consonância com tendências crílicas mais amplas: crises econômicas, políticas, ambientais e de saúde pública, por exemplo. Além disso, antes de pensar estritamente em uma crise do cuidado, seria preciso situá-la no bojo de uma crise da reprodução social em si mesma. Em sua percepção ampliada do capitalismo, a autora opta por grifar tanto as condições concreta e notadamente econômicas de produção, quanto as “condições não econômicas” que embasam sua reprodução: aí reside a reprodução social.

Ao fim e ao cabo, Fraser (2020, p.283) defende a tese de que as raízes hodiernas da chamada “crise do cuidado” residem no âmbito da própria contradição social inerente à estrutura profunda do capitalismo. Trataria-se, em suas palavras, de menos de uma contradição interna, e mais de sua inserção “na fronteira que separa a produção da reprodução e, simultaneamente, conecta aquela a esta” (*Idem*, p. 266). As contribuições de Fraser são importantes na medida em que se centram na dimensão mistificada e paradoxal do cuidado sob o capitalismo. Segundo ela, em tal modo de produção as atividades de cuidar e prover seriam “parasitadas”: necessita-se

⁷³ A esse respeito, ver o relatório da ONU Mulheres, intitulado *Cuidados na América Latina e no Caribe em Tempos de Covid-19* [...] (2020), e o boletim publicado em abril de 2020 pelo CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, intitulado *La pandemia del COVID-19 profundiza la crisis de los cuidados en América Latina y el Caribe* (2020).

impreterivelmente de tais atividades para sua reprodução, mas não as guarda valor algum. Logo:

“de um lado,” a produção econômica capitalista não é autossustentável, senão que depende da reprodução social; de outro, seu impulso para a acumulação ilimitada ameaça desestabilizar os próprios processos e capacidades de reprodução dos quais o capital – assim como o resto de nós – necessita.” (FRASER, 2020, p. 266)

Retomando os relatos de minhas interlocutoras, não pude deixar de investir em uma reflexão concatenada com este panorama mais amplo, sob o qual repousam suas próprias constatações acerca da sobrecarga de trabalho, suas preocupações, lutos e estratégias para atravessar este inóspito período junto aos seus. Assim, busquei seguir Fietz (2020) e Mol (2008) no intento de pensar o cuidado através de suas práticas, efeitos e interações, e atenta especialmente às condições de possibilidade nos quais elas efetivamente se desvelam.

Que condições são estas? Se pensarmos com Fraser (2020) a escola a partir da reprodução social, por exemplo, podemos vislumbrar o modo pelo qual as reconfigurações necessárias que transpuseram boa parte de suas atividades para a esfera doméstica impactaram diretamente o cotidiano das famílias. Neste ponto, temos elementos para questionar o lugar da educação e o papel da escola diante do cenário de crise instituído pela pandemia. Mas mais do que isso, ao tratarmos de crianças e jovens com deficiência em idade escolar, notamos como esse distanciamento físico (comum a todos durante o período) foi ainda mais aprofundado, estendendo-se como um distanciamento quase que total da escola e do ensino em si mesmos. A ausência de atividades (síncronas ou assíncronas) adaptadas pode exemplificar essa inferência: as aulas *online*, por exemplo, não puderam ser acessadas pelos estudantes com os quais mantive interlocução, já distantes fisicamente dos colegas e professores, e como que interpelados a não compartilhar (aqueles que efetivamente poderiam fazê-lo) os espaços virtuais de interação.

Gostaria de finalizar apontando para duas questões que julgo fundamentais. Em primeiro lugar, espero ter conseguido demonstrar a centralidade dos processos de reprodução e sustentação da vida, tal como se constituem a partir das práticas e relações de cuidado e do trabalho *invisível* realizado sobretudo por mulheres – mães, trabalhadoras, cuidadoras, que sentiram e “sentem em seus corpos e saúde mental a incompatibilidade entre jornadas super extensas de trabalho, tensões provocadas pela

pobreza, e a responsabilidade pelo cuidado das pessoas que delas dependem” (SOF, 2020, p.52). A generificação e a desvalorização do trabalho do cuidado, nesse sentido, é um aspecto de relevo se quisermos avançar nos debates e na formulação de políticas públicas, quer estejam ou não alocadas sob a égide da *inclusão*.

Acompanho Fraser (2020) ao sublinhar que mudanças efetivas na organização do trabalho passam, sempre e inequivocamente, pelo reconhecimento das contradições próprias do modo de produção capitalista, de sua insustentabilidade, sua violência e de sua necessária superação. A segunda questão refere-se especificamente à educação *inclusiva*, objeto de nosso próximo subtópico. Se notarmos bem, no mesmo espaço de tempo em que o Governo Federal professava através da proposta de reformulação da PNEE uma falácia de “escolha da família”, desonerando o Estado e hiper responsabilizando efetivamente essas famílias, estudantes PcD’s pertencentes à classe trabalhadora vivenciavam o aprofundamento das dinâmicas de exclusão sistemática, distanciando-se quase que definitivamente da escola. Respondia-se à exclusão com a proposta de mais exclusão. Desse modo, no que tange à educação, seguiremos agora para a experiência docente, na tentativa de elucidar essa outra face da *in(ex)clusão*.

3.2 Ensino Remoto e a experiência docente

Jéssica: E como está sendo esse período pra ti?

Angela: Catastrófico. Não tem outra palavra. É absurdo tudo isso que estamos vivendo, a falta de informação, insegurança, medo. E desorganização institucional completa, desde uma escola na vila até a presidência da república. A sensação é de ter passado o tempo todo só me livrando de obstáculos para atingir um único objetivo: chegar ao final do ano viva.

Entrevista com Angela, em 04/11/2021

Parte fundamental de qualquer análise que se proponha a refletir sobre as dinâmicas do “ensino remoto” e seus efeitos, a experiência de professores e professoras de escolas públicas ao longo da pandemia pode nos fornecer alguns indicativos sobre as condições concretas de trabalho na educação pública. Assim, sabe-se que o supracitado distanciamento vivenciado pelos estudantes com deficiência na relação com a escola formam parte de um cenário mais amplo, de efetivo aprofundamento das exclusões em diversos níveis, tal como visualizamos em dados e reflexões anteriores acerca do período.

Retomando alguns dados importantes, de acordo com a Unicef Brasil, ao final do ano letivo do ano de 2020, “5.075.294 crianças e adolescentes de 6 a 17 anos estavam fora da escola ou sem atividades escolares, o que corresponde a 13,9% dessa parcela da população em todo o Brasil” (UNICEF, 2021, p.44). Além disso, de acordo com dados levantados pela UNESCO (2020), cerca de 40% dos países de renda baixa ou média baixa não teriam tomado medidas para amparar os estudantes em risco de exclusão durante a pandemia. Dentre estes, a exclusão de estudantes com deficiência, imigrantes e/ou minorias étnicas e meninas ressaltava-se consideravelmente⁷⁴.

O objetivo neste tópico será então compreender o trabalho dos professores e professoras e aquele realizado através do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como parte fundamental deste processo. Pergunto, essencialmente: na relação entre família e escola, quais mediações se fizeram necessárias? Quais as condições nas quais este trabalho foi (ou não) realizado? Para responder a essas questões em correlação com os relatos anteriormente elencados, sigo investindo em uma perspectiva situada, no intento de dar corpo às reflexões suscitadas inicialmente por esses dados “globais”. Novamente, grifo que as narrativas a seguir não se propõem representativas. Antes, as trago na busca por reflexões evocativas que possam ser articuladas a uma esfera macro. O intento é, sempre, o de fornecer subsídios para a construção coletiva de políticas e práticas fundamentalmente anticapacitistas.

Começaremos com os relatos das professoras da rede pública, estadual e municipal de ensino das cidades de Porto Alegre e Alvorada/RS; após, busco refletir sobre o trabalho realizado pelas professoras de AEE, segmento voltado a viabilizar a inclusão de estudantes com deficiência no âmbito do ensino regular, na escola *comum*. Ainda que o relato inicial da professora Angela possa nos dar algumas pistas, cabe refletir sobre os múltiplos desdobramentos de suas ponderações.

Escolas fechadas, ensino “remoto”

Como bem sabemos, o fechamento das escolas e a transposição das atividades de ensino para a modalidade “remota” teve impactos importantes, que foram sentidos de modo diferencial pelos os estudantes e professores. No caso deste segundo grupo, o trabalho de professoras da rede pública de ensino básico foi permeado por angústias e

⁷⁴ Dados do “Relatório de Monitoramento Global da Educação (2020) – Inclusão e educação: Todos, sem exceção”, realizado pela UNESCO, e do relatório da UNICEF (2021), “Cenário da Exclusão Escolar no Brasil”.

incertezas diante de uma situação inicialmente provisória e emergencial que acabou se prolongando. Como efeito, a ausência de diretrizes e/ou orientações claras sobre como prosseguir produziu uma gama de ações, alternativas e estratégias isoladas por parte das escolas e profissionais de ensino.

Inicialmente, quando questionadas, as professoras (e o professor) com as quais conversei, enfatizaram a mudança drástica nas dinâmicas e demandas de trabalho, sobretudo no que se refere a uma adaptação que teve de ser feita “do dia para a noite”, tanto nas formas de ensinar, quanto nos modos de se relacionar com estudantes e colegas. Para Alice, professora de Geografia e de Sociologia em uma escola estadual de Alvorada: *“Mudou completamente a forma de fazer educação. Além da inconstância e falta de diretrizes mais claras, muitos professores não sabiam utilizar os recursos digitais. No presencial eles conseguiam conduzir, mas agora tu faz uma atividade e tem que postar em um Drive que é aberto e toda a comunidade pode acessar, não pode ser qualquer coisa”* (Entrevista com Alice, em 07/09/2021). Além do compartilhamento público de atividades relatado por Alice, a ausência de “diretrizes mais claras” sobre como trabalhar à distância implicou em uma dissolução e falta de delimitação dos horários de trabalho, fato que foi apontado como sendo uma das principais dificuldades entre professoras de ambas as redes:

A rotina de trabalho foi totalmente alterada, de todas as formas. Então fora o emocional, a questão da quantidade de trabalho, sem um limite, sem um suporte estrutural. [...] O trabalho não pára nunca, mesmo se tu desligar a internet, no dia seguinte quando você ligar vai ter um monte de mensagem da escola, um monte de mensagem de aluno. E assim vai até você desligar a internet de novo e conseguir descansar. Então mudou. A forma de se relacionar mudou, e a gente tá tentando dar conta disso.

Entrevista com Carla, em 05/06/2021

Segundo Carla, professora de Português em uma escola de ensino fundamental de Porto Alegre, na ausência de orientações por parte da mantenedora, sua escola optou por postar atividades em um Drive que poderia ser acessado pelos alunos via Facebook, o que evitaria o consumo de seus dados de internet. Foram criados também grupos de *Whatsapp* nos quais atividades eram postadas, comentadas e algumas interações puderam se manter ao longo dos primeiros meses de pandemia: *“E assim ficamos até junho. Isso porque a escola decidiu, já que sem nenhuma orientação, na prática*

poderíamos ter ficado sem atender alunos de março a junho” (Entrevista com Carla, em 05/06/2021).

Carla me conta que se propôs a fazer alguns vídeos curtos que pudessem ser enviados por *Whatsapp*, de modo a manter o vínculo com os estudantes e explicar, ainda que minimamente, seus conteúdos. Giulia, professora de Matemática na mesma escola, afirma: *“O trabalho do professor não duplicou não. Ele triplicou. Eu passo praticamente o dia inteiro na frente do computador, pra poder dar conta de forma satisfatória, não é nem plena. A pandemia desestruturou nossos alicerces”* (Entrevista com Giulia, em 11/05/2021). Colega de Carla e Giulia, a professora de Português, Daniele, me contou alguns detalhes de sua rotina:

Eu não tenho meus horários organizados. Como moro sozinha, eu trabalho de madrugada e às vezes o dia todo. Tem dias que eu fico apenas respondendo as mensagens, tá uma bagunça porque cada dia é uma demanda diferente. Por exemplo, eu trabalho muito a partir das 18h da tarde, que é a hora em que os pais chegam em casa, e começam a fazer as coisas com eles. Porque eu mando, além das apostilas, mando atividades todos os dias. E eles ficam ansiosos esperando os pais chegarem, e às vezes ficam te respondendo até 22h da noite. Ainda não há nenhum apoio da mantenedora, não existem orientações claras nem suporte. É cada um por si, cada um faz de um jeito.

Entrevista com Daniele, em 27/04/2021

Nesta escola, as professoras relatam que as aulas síncronas não estavam sendo realizadas como regra, limitando-se boa parte dos professores à postagem de vídeos curtos. Tal limitação, por sua vez, era decorrente das dificuldades de acesso à internet, realidade da maioria dos estudantes – não apenas aqueles classificados pela comunidade escolar como “alunos de inclusão”. Roberta, professora de História na escola, relata que o fato de ter menos turmas e, por consequência, uma menor carga horária, lhe ajudou a organizar melhor seus horários. Em nossa entrevista, entretanto, ela enfatizou as precárias condições de trabalho dos professores da rede pública, municipal e estadual, apontando tanto para seus aspectos estruturais, quanto para os impactos de todo este cenário na saúde mental dos profissionais da educação:

A gente já sabia do fosso que existia entre escolas particulares e a escola pública, mas nada se compara a situação de agora. Alunos do ensino privado com computador, tablet, os pais ajudando nas aulas online, isso não tem nada a ver com a realidade dos meus alunos da escola pública. Os relatos que a gente tem, tu não tem noção: eles não tem um celular para acessar. Muitas vezes é um aparelho para quatro cinco crianças tentarem acessar algum conteúdo de aula. Isso tu pode escrever Jéssica: essa frustração adocece o professor,

quem permanece na profissão é o pessoal da resistência mesmo. Em meio a tudo isso, nos tiraram direitos: tivemos redução de salário durante a pandemia. Tu se sente desvalorizado, isso tudo somado a uma pandemia, bom, é absurdo.

Entrevista com Roberta, em 29/04/2021

Por se tratar de uma escola localizada na periferia de Porto Alegre, as condições de acesso à internet e das demais condições para dar continuidade aos estudos durante o “ensino remoto” foram apontadas, tanto pelas professoras quanto pelas profissionais do AEE, como sendo bastante precárias. Além disso, na conversa com Carla, ela relatou ter sido contatada repetidas vezes por famílias e por estudantes que enfrentavam as mais diversas situações de risco: violência, perdas, e, especialmente, o agravamento da fome. Segundo ela, situações como estas não eram necessariamente novidade na comunidade, mas a facilidade de identificá-las era consideravelmente maior na modalidade presencial. A escola de Carla realizou mutirões de arrecadação e distribuição de cestas básicas, materiais escolares e distribuição de atividades impressas, com o intuito de atender às demandas dessas famílias. Isso, segundo ela, também não foi novidade:

O Estado nunca deu conta, na verdade. Situações de violência, situações de fome, era sempre a escola, ali no dia-a-dia correndo atrás para suprir essa falta. E essas crianças ficaram totalmente abandonadas esse ano. Nossa rotina muda em relação a isso também: a gente tem muito mais crianças passando fome, por exemplo. Fome mesmo, os pais mandando mensagem falando que não tinham nada para comer em casa. E antes não tinha isso, eles iam até a escola, falavam com o SOE, e as crianças se alimentavam na escola também. Essa forma de contato direto aumenta também o vínculo, às vezes tu é a pessoa mais próxima desse aluno e os pais desesperados vão recorrer a ti. É muito difícil ver a falta de compreensão das pessoas com relação a isso, só sendo professor ou conhecendo professores para entender.

Entrevista com Carla, em 05/06/2021

Conforme apontei no capítulo anterior, o avanço da fome no país e a precarização geral das condições de vida deve ser lido sempre em consonância e, mais do que isso, como pré-condição para refletirmos sobre as políticas e práticas *inclusão*, tanto quanto das relações de ensino e aprendizagem de modo geral. O trabalho de ensinar em meio a uma pandemia, acrescido da ausência de quaisquer aporte material para viabilizar as adaptações necessárias; de apoio para o atendimento das necessidades dos próprios estudantes, que se fizeram urgentes; e, principalmente, da

falta de orientações efetivas sobre como prosseguir, tornou-se, conforme relatado por Angela, algo desesperador.

Quando perguntadas sobre a relação para com os estudantes PcD's, essas professoras apontaram para a importância da SIR/AEE como mediação e centralização das atividades e do contato com os pais, o que, segundo Carla, evitaria que estes tivessem que contatar individualmente cada professor para retornar as atividades. A participação destes estudantes, por sua vez, foi considerada bastante variável, e de modo geral, esparsa.

Carla relata que apesar de ter tido a presença de alguns de seus “alunos de inclusão” ao tentar realizar atividades síncronas, o que efetivamente funcionou foi a realização de videochamadas individuais. Ainda de acordo com ela, o trabalho com estes alunos acaba ocorrendo de forma “orgânica”, a depender da disponibilidade de cada professor: *“Com a falta dessa formação específica, o trabalho com esses alunos é empírico, é uma aprendizagem orgânica. A prática da inclusão é bem deslocada da nossa formação”* (Entrevista com Carla, em 05/06/2021). Para Giulia, a pandemia aprofundou as exclusões que de fato já eram uma realidade. Ainda em sua concepção, os estudantes PcD's deveriam ter prioridade no retorno ao presencial:

No meu caso a elaboração é muito particular, são oito alunos de inclusão então vou fazer oito atividades, para contemplar as especificidades deles. O que eu vejo pra esse aluno, ele precisa do apoio, que no remoto é inexistente. A família nem sempre tem condições. Se eu tivesse que escolher um grupo para voltar ao presencial, seria esse grupo. Eles precisam muito mais que os outros. Em casa, a questão de terem uma rotina familiar, uma rotina de estudos, é a chave para que eles consigam realizar essas atividades, se não tiver apoio da família nesse momento, os professores não vão ter devolutiva nenhuma. Eu considero que todos os alunos de inclusão retrocederam, infelizmente. Foi um ano totalmente perdido.

Entrevista com Giulia, em 11/05/2021

Daniele conta que tem realizado aulas separadas para os estudantes com deficiência, mesmo ciente de “não estar fazendo inclusão”. Para ela, a dificuldade em adaptar as atividades reside na especificidade das demandas de cada um desses alunos: com demandas específicas, retornos específicos e condições de acesso muito variáveis, seria impossível atingir um trabalho efetivo: *“O progresso é zero, tem uma mínima interação, para esse aluno não esquecer que existe uma escola, que existe uma professora”* (Entrevista com Daniele, em 27/04/2021).

Na escola de Mariana, Júlio e Bruno, as professoras foram unânimes em sublinhar o papel da SIR como tendo sido central para viabilizar o contato e a devolutiva destes estudantes. Nas aulas *online*, entretanto, são poucos os que conseguem participar efetivamente. A recente presença de uma profissional do AEE consideravelmente engajada, foi apontada enquanto diferencial da escola: sua presença nas reuniões de professores, o auxílio individual a cada um dos colegas na adaptação de atividades e a mediação entre famílias, estudantes e professores, seriam fatores decisivos para garantir algum nível de “inclusão” a tais alunos. Reconhecendo a ausência de estudantes com deficiência em boa parte das aulas, Maria, professora de literatura das turmas de ensino médio, julgava importante atentar para as condições de acesso destes e dos demais estudantes:

A gente não pode cobrar dos alunos o que eles não podem dar. A internet que eles disponibilizam pelo Estado nem eu consigo acessar, quem dirá eles. Eu tive que aumentar meu pacote de internet, montar escritório, comprar um novo notebook, impressora, tudo do meu bolso. São coisas que o poder público deveria disponibilizar. As escolas elas já estão dando o que elas não têm.

Entrevista com Maria, em 30/06/2021

Nos relatos desta mesma escola esteve muito presente a ideia de um “comprometimento” dos professores para com a inclusão. Este seria, por um lado, algo efetivamente desejável, na medida em que tais estudantes eram parte da comunidade escolar e deveriam ser tão contemplados quanto os demais; e, por outro, como algo variável e relativo a uma iniciativa individual, já que inexistem incentivos do ponto de vista da formação continuada, nem mesmo aporte governamental para realizar satisfatoriamente (mais) este trabalho. Andressa, Professora de Português e Literatura, pondera que:

O professor só consegue incluir o aluno se ele entende o que é inclusão: deve-se ter um vínculo com o aluno, mas também entender o que é preciso para adaptar uma atividade. É um conjunto de coisas, e para se manter um profissional qualificado que vá atender a essa demanda, o Estado precisa nos fornecer o subsídio. Formação continuada é caro! [...] Minha relação com a SIR é excelente, mas só funciona porque eu me comprometo. Tenho um diálogo direto com a Isabela, explico: Olha, vou trabalhar com esse conteúdo, como podemos tornar ele mais adaptado? Essa experiência é importante, envolve o retorno do aluno, ver o que funciona ou não, é um conjunto.

Entrevista com Andressa, em 02/07/2021

Esse “entendimento” apontado por Andressa seria, em seu caso, facilitado por uma longa trajetória com a *inclusão*. Ela havia sido estagiária de apoio⁷⁵ através do programa da prefeitura de Porto Alegre, o que considerava importante para entender “todos os lados da inclusão”. Por isso, ainda que tenha tido pouca participação de estudantes com deficiência em suas atividades síncronas, ela julgava positivas as devolutivas das atividades que estava recebendo: *“eu tenho essa consciência, mas entendo que às vezes também é uma questão da família, muitas vezes é uma mãe solo, que tem mais dois, três, quatro filhos... Que trabalha a semana inteira, só tem o final de semana para ajudar nas atividades. É ter também essa sensibilidade”* (Entrevista com Andressa, em 02/07/2021). A sensibilidade e a compreensão foram grifadas por Andressa como fatores indispensáveis para “incluir bem”: *“No caso desses alunos com deficiência, principalmente, eu penso: se eu fosse esse pai ou essa mãe, e recebesse essa tarefa para o meu filho, o que ia achar dela?”* (Idem).

Flavio, único professor com quem conversei, ministra as disciplinas de História e Ensino Religioso em uma escola de ensino fundamental no município de Alvorada/RS. Ele conta que inicialmente tentou encarar de forma positiva a transposição das atividades para a modalidade de “ensino remoto”, imaginando poder incluir uma série de recursos que até então não eram utilizados: vídeos, músicas e links diversos. Sua escola, entretanto, necessitou aderir a um modelo “duplo” de atividades, disponibilizando-as de modo virtual e impresso:

Então acabou gerando um problema: a atividade online comportava vídeos, links. Mas as impressas não. Ou seja, tudo se reduziu a textinhos simples. Todas as possibilidades que uma aula online poderia ter: pesquisas, vídeos, imagens, nada disso pôde ser acessado. A realidade bateu logo de cara, os alunos não tinham como acessar isso. No final das contas, a expectativa de fazer uma aula super diferente foi frustrada, tudo se reduziu a textos e perguntas. Os retornos eram muito poucos.

Entrevista com Flavio, em 02/09/2021

⁷⁵ Trata-se de um programa de estágios que possibilita, para além do AEE, que o “atendimento” aos estudantes com deficiência se estenda também ao turno regular, mediante a presença de um monitor de apoio que poderá acompanhá-los em sala de aula e no ambiente escolar de modo geral. Conversei com Marcelo, estagiário do Programa de Apoio à Inclusão da Prefeitura de Porto Alegre, que me relatou brevemente sobre o trabalho realizado por ele durante a pandemia. Marcelo conta que na escola a qual esteve vinculado, ele desenvolveu tarefas de auxílio e mediação aos professores e estudantes que acompanhavam as aulas e atividades online. Neste caso, o apoio esteve voltado a toda a comunidade escolar, não sendo direcionado aos estudantes com deficiência e/ou suas famílias. De acordo com Marcelo, seu contato com estes estudantes durante o “ensino remoto” foi praticamente inexistente, tendo ficado a cargo apenas das profissionais do AEE.

Para Flavio, um ponto positivo teria sido o fim das avaliações. De acordo com ele, o modelo de provas e avaliações por nota já era algo excludente *per se*, sobretudo ao ser aplicado de modo vertical em escolas públicas de ensino fundamental. A adaptação e os sentidos da *inclusão* representam, de acordo com Flavio, algo mais amplo e imbricado à realidade do ensino público no Brasil. Ele considera que a inclusão realizada atualmente é algo meramente protocolar, e afirma: “*Adaptar eu adapto todo conteúdo. Nesse sentido é como o Paulo Freire falava: em que medida esses conceitos, conteúdos, exemplos, fazem sentido para eles de fato? Isso vale para toda a turma. Não se trata de uma repetição de palavras, isso não basta*”. Quando lhe pergunto sobre a relação com os estudantes PcD’s durante o período, Flavio relata também ter tido poucos retornos, e conclui enfatizando: “*A inclusão ela é falha, porque a educação é falha. Esse aluno que ‘não consegue ser incluído’, na verdade o que ele não está fazendo é repetir*” (Entrevista com Flavio, em 02/09/2021)

Diferente das demais professoras, Angela optou por não disponibilizar seu *Whatsapp* pessoal para as demandas do trabalho. De acordo com ela, que é professora de Anos Iniciais e Magistério em duas escolas nas rede municipal e estadual, além da ausência de orientações por parte da mantenedora nos primeiros meses da pandemia, na medida em que se passou a ter algumas diretrizes, estas eram descoladas da realidade das escolas e, por conseguinte, das condições de trabalho dos professores. Como não houve aporte material para viabilizar as demandas que se impunham no “ensino remoto”, Angela trabalhou com a disponibilização de atividades aos alunos e seguiu adaptando-as, mas não aderiu ao regime de trabalho tal como relatado por outras colegas:

Em 2020, para os meus alunos, eu fiz uma carta explicativa. Deixei claro: não tenho insumos de trabalho. Querem que eu use meu computador, minha luz, minha internet? Sem nem ao menos considerar algum tipo de auxílio para isso? Tudo extraoficial. Receberam meu não [sobre a mantenedora]. Expliquei aos alunos: é por essa razão que não estamos nos reunindo em meet, expliquei como deveria ser, e os porquês da minha decisão. É uma política de morte. Nós perdemos colegas, tivemos surtos de Covid. Não houve qualquer subsídio, nem no remoto nem nessa proposta de retorno “híbrido” ao presencial.

Entrevista com Angela, em 04/11/2021

O panorama das escolas públicas é lido por Angela como a extensão de um contexto de crise no país. Segundo ela, além de perder colegas, ao ver muitos de seus alunos tendo de largar a escola aos 15, 16 anos para “colocar comida em casa”, seguir

trabalhando em condições inóspitas sem ao menos questionar a situação não era uma opção – *“O que eu vou dizer? Isso é um retrato do Brasil: salve-se quem puder”* (Idem). A saúde mental da classe também foi apontada por Angela como um elemento de especial relevo, estando ela mesma, no período em que conversamos, afastada do trabalho por razões de saúde.

Sobre a “inclusão”, sua perspectiva é similar: considera imprescindível realizar as adaptações necessárias, repensar o currículo e seguir estudando para que isso seja feito da melhor forma, mas pondera: *“eu não deixo de grifar a responsabilidade do Estado, ou seja: eu chuto pra cima, mas aparo do lado”* (Idem). Grifando as diferenças entre Estado e o Município, Angela afirma que ainda há muito a ser feito, na medida em que na rede estadual a escassez de monitores de apoio e de salas de recurso culmina não somente na invisibilização deste aluno, quanto na sobrecarga de trabalho do professor. Seguimos conversando sobre este tópico, ao que ela conclui: *“Sabe o que é? Eu acho que se confunde muito. Porque na prática é sim muito trabalho, mas quando os colegas eventualmente reclamam ‘da inclusão’, na verdade o problema que eles estão apontando reside na falta de suporte para fazer esse trabalho”* (Idem).

Ao final da entrevista, Angela e eu conversamos muito sobre as dinâmicas de isolamento, expectativas para o retorno, e sobre nossas agendas de luta. Gostaria então de finalizar este tópico com uma de suas reflexões a esse respeito. Naquele momento, as narrativas sobre o “novo normal” se avolumavam ao lado da pressão institucional (e governamental) pela retomada das atividades presenciais, incluindo-se a escola. Na mesma direção, novas e mais agressivas cepas do vírus surgiam, UTI’s seguiam sobrecarregadas e o número de mortes diárias em decorrência da Covid-19 aumentava. Para Angela, a escola que encontraríamos ao retornar não somente seria diferente, como demandaria uma abordagem proporcionalmente diversa da adotada até então: *“A gente vai voltar agora, e vamos ter que parar de trabalhar com texto, número, gráfico, e olhar para o que a pandemia causou nesses alunos. Olhar no olho das pessoas. Por que não tem como tu voltar e fingir que não tivemos dois anos de mortes diárias”* (Entrevista com Angela, em 04/11/2021).

Mediação para garantir *alguma* inclusão: o papel do AEE

Não existe mais essa discussão de se o aluno com deficiência tem ou não que estar na escola regular, se o lugar dele é na escola especial. Ele já está na escola regular. Ele já está lá! A discussão agora é

como trabalhar com esse aluno. Não discuto isso, simplesmente. Se o “lugar desse aluno de inclusão é na escola regular ou não”. Meu objetivo é daqui pra frente, e falo isso para todos os professores, para a comunidade escolar: não faz sentido retroceder!

Entrevista com Isabela, em 23/06/2021

Em Silva (2019), delimito algumas das principais diretrizes e normativas que constituem e balizam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), tomando-o como ponto de partida para compreender as políticas, práticas e sentidos da ideia de inclusão na escola. Enquanto modalidade de ensino diretamente ligada à Educação Especial, os atendimentos são organizados, idealmente, de modo a viabilizar a participação em equidade de condições de estudantes PcD's e/ou com Altas Habilidades e Superdotação na escola regular, *comum*⁷⁶.

Contando com formação específica, as(os) profissionais que nele atuam geralmente cumprem funções de mediação entre a escola, as famílias e os estudantes contemplados com os atendimentos, sendo o AEE frequentemente caracterizado como a “ponte” entre estes diferentes atores. Os desdobramentos de tal ferramenta são múltiplos: desde o auxílio aos professores para adaptação de atividades e apoio aos estudantes PcD's mediante atendimentos específicos realizados no contraturno escolar, até a mobilização de discursos, práticas e concepções em torno da ideia de *inclusão* no espaço escolar – lido, por vezes, como o “lugar da inclusão na escola” (SILVA, 2019).

No decorrer da pandemia, com a adoção das modalidades de “ensino remoto” e híbrido, o AEE seguiu sendo encarado a partir de um caráter de mediação, e também realizado remotamente. Conforme indicado pelo Parecer do Governo Federal (CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020) dedicado às diretrizes de reorganização do calendário escolar:

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve também ser garantido no período de emergência, mobilizado e orientado por professores regentes e especializados, em articulação com as famílias para a organização das atividades pedagógicas não presenciais a serem realizadas. Os professores do AEE atuarão com os professores regentes em rede, articulados com a equipe escolar, desempenhando suas funções na adequação de materiais, provimento de orientações específicas às famílias e apoios necessários. Eles também deverão dar suporte às escolas na elaboração de planos de estudo individualizados segundo a singularidade

⁷⁶ De acordo com a definição do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Especial, o AEE: “Tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (MEC/SEE, 2009).

dos alunos, a serem disponibilizados e articulados com as famílias.
(MEC/CNE, 2020)

A ausência de especificações sobre como tornar possível concretamente “a garantia” do AEE de forma remota, assoma-se aos relatos anteriores das professoras. Logo, sua efetivação ficou também a cargo das deliberações de cada escola e por seus profissionais, a depender, em mesma medida, da disponibilidade e das condições de acesso dos estudantes aos quais se dirige. Por certo, se recordarmos ainda que brevemente os relatos anteriores, é possível perceber a presença (por vezes determinante) do AEE, tanto nos relatos das professoras quanto das famílias.

Para compreender como foi realizado este trabalho, partiremos aqui de três relatos de profissionais deste segmento: Isabela, responsável pelo AEE em uma Escola Estadual de Ensino Médio localizada no município de Alvorada; Elisa e Fabiana, que atuam em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada em Porto Alegre; e Sônia, profissional do AEE em uma Escola de Ensino Fundamental, também em Alvorada. Creio que se alinhadas aos demais depoimentos, suas percepções podem fornecer elementos para compreender, ao final, as dinâmicas de ensino e aprendizagem alocadas especificamente sob a alcunha da *inclusão*.

Isabela se tornou professora de AEE durante a pandemia. Com 33 anos e licenciada em História, ela havia sido nomeada para o cargo no final de 2019, e logo no início do ano letivo de 2020 decretou-se a pandemia. Ela conta que além de descobrir a profissão na prática, teve também de se reinventar e aderir a todas as ferramentas disponíveis que, por sua vez, o “ensino remoto” lhe demandava. Como Isabela não conhecia todos os 25 alunos com quem iria trabalhar diretamente, ela optou por solicitar uma reunião com os professores, para que eles lhe explicassem, do seu próprio ponto de vista, as especificidades de cada um destes estudantes. Sua ideia era perceber como os professores encaravam a inclusão. Com surpresa, acabou se dando conta de que os colegas não conheciam realmente os “alunos de inclusão” e, como resultado, não costumavam adaptar suas aulas e atividades.

Isabela se sentiu motivada a mudar essa situação, e passou a construir um perfil destes alunos por meio do contato remoto com eles e, principalmente, com os pais. Ainda segundo ela, foi com igual surpresa que se deu conta de que, de modo geral, os pais também não compreendiam exatamente a forma pela qual seus filhos aprendiam:

O meu projeto de inclusão não vê só o aluno, ele vê o professor também. Eu comecei a preparar materiais sobre o que é Deficiência

Intelectual, Autismo... E montei um perfil de cada aluno para eles: o que eles sabem fazer, as habilidades mesmo, e assim eles conseguiram conseguir identificar como trabalhar com esses alunos. Esse ano montei um material sobre como adaptar atividades, e falo para eles: se a turma está aprendendo A, o aluno de inclusão não pode estar aprendendo B. Tu vai adaptar o A para ele! Mostrei que eles não precisam pensar em uma atividade nova para esses alunos, é a mesma atividade do restante da turma, basta adaptar às habilidades deles.

Entrevista com Isabela, em 23/06/2021

Os resultados deste perfil foram positivos, e ela passou a receber o retorno de seus colegas, interessados em compreender melhor como realizar as adaptações. Por se tratar de uma escola localizada na região central da cidade, Isabela aponta que boa parte dos alunos conseguia acessar em algum nível as atividades e, apesar das devolutivas variáveis, realizaram até mesmo alguns atendimentos síncronos através do *Whatsapp*. Para Isabela, um aspecto “positivo” das dinâmicas do “ensino remoto” teria sido justamente o fato de que muitos destes estudantes estavam recebendo atividades adaptadas pela primeira vez: *“Eu tenho conseguido ter esse controle. E a gente tem que ter ciência do lugar do professor: o Estado não dá suporte. Então o que eu percebi: se eu desse uma base para o professor, ele iria se sentir mais seguro para trabalhar com esses alunos”* (Entrevista com Isabela, em 23/06/2021).

A motivação inicial de Isabela se centrava em desfazer a “invisibilidade” com a qual, segundo ela, os estudantes PcD’s eram lidos no espaço da escola. Na medida em que percebia o engajamento dos professores e da equipe diretiva, mesmo em meio à pandemia, ela passou a trabalhar com as expectativas dos pais: *“Tento também desconstruir essa pressão e essa expectativa sobre um tipo de desenvolvimento: vai ler, escrever bem, no tempo certo... Nem sempre. Tem outras habilidades que eles podem desenvolver, e tudo vem com o tempo”* (Idem). Em sua concepção, para que o papel do AEE possa ser cumprido plenamente, é necessário o diálogo contínuo com todos os atores da comunidade escolar: alunos, pais, professores, equipe diretiva e demais funcionários. Sobre seu novo projeto que visava “trazer o conceito de capacitismo para debate na escola”, ela conta:

Eu montei uns slides para trabalhar com eles [alunos] sobre comportamentos capacitistas, porque se a gente não trabalhar isso em sala de aula, nunca vai mudar. E falei para o Diretor: a partir do ano que vem, vamos incorporar essa questão nas aulas, estimular os professores a abordar isso. Temos mais de 15 alunos autistas, e nunca se debateu autismo na escola. Tem que debater! Tem que

informar, professores, funcionários, porque esses alunos estão lá então é necessário compreender que a escola inteira precisa se envolver.

Entrevista com Isabela, em 23/06/2021

Ao longo da pandemia, Isabela percebeu que para além de todo o trabalho de informação, adaptação e mediação, o contato com as famílias seria também um desafio importante. Ela relata receber diariamente mensagens de muitas mães, sobrecarregadas com as demandas do isolamento, ora enfrentando situações de luto, ora de violência. Considerando as dinâmicas específicas dessas famílias, Isabela disponibilizava boa parte do seu tempo (além do horário de trabalho) para realizar estes atendimentos. Conversamos por longas horas, e Isabela se mostrou muito empolgada com seu trabalho na escola, o que, segundo ela, também lhe ajudava a passar pelo difícil período da pandemia. Conforme indiquei anteriormente, foi através de Isabela que pude conhecer Talita e Mariana, Cláudia e Júlio, Antonia e Bruno.

No caso de Elisa e Fabiana, o contato se deu logo no início de minha busca por interlocuções. Elisa, professora do AEE em uma escola de ensino fundamental localizada na periferia de Porto Alegre, respondeu a um de meus contatos por e-mail se disponibilizando a participar da pesquisa. Meses após mantermos contato apenas pelo *Whatsapp*, conseguimos agendar um horário para conversar. Em um período de retomada de algumas atividades presenciais, me reuni remotamente com Elisa e a outra profissional do AEE, Fabiana; neste dia ambas estavam na escola, e puderam inclusive me mostrar um pouco da sala da SIR. Fabiana inicia a conversa me fornecendo um panorama da situação na escola, sob o ponto de vista do AEE:

O nosso problema tem sido o acesso. Acho que a pandemia trouxe à tona o abismo na educação de forma muito escancarada. Porque enquanto a gente vê os alunos de classe média com seus notebooks, em seus quartos, e ainda achando ruim as aulas online, as famílias reclamando... Aqui a gente tem famílias que moram em uma peça, com quatro ou cinco crianças tendo que acessar o mesmo celular pra pegar as atividades, então assim, é um abismo sem tamanho. E com a dificuldade dos profissionais que estão preparando essas aulas. Tu tem que pensar como isso vai ser acessado, pra quem é planejada a aula: vai ser um textão pra ler na telinha do celular? Eu percebo que as famílias até se esforçam, mas chega um ponto em que elas se cansam. Elas não conseguem dar conta, se constroem e diminui o contato conosco. Na medida em que tu vai mandando as atividades e eles não vão dando conta, param de responder. Aí tu tem que ir puxando, perguntando como estão, como vão as coisas, mais pra esse lado do vínculo do que cobrando as tarefas, porque isso afasta. Afasta porque eles se constroem por não dar conta.

Entrevista com Fabiana, em 03/05/2021

Elisa corrobora, e explica que ambas trabalham com 25 alunos, em sua maioria com diagnósticos de Autismo e Deficiência Intelectual. Dentre estes, apenas 2 estavam realizando a devolutiva das atividades regularmente. O contato com as famílias estava ocorrendo sobretudo através de mensagens via *Whatsapp* já que as condições de acesso impossibilitavam até mesmo realizar chamada de vídeo.

Para Fabiana, outro aspecto importante era o grau de escolarização dos pais, que por vezes estava aquém até mesmo do ano em que seus filhos cursavam. O foco do AEE naquele momento estava sendo manter o vínculo com as famílias, de modo a poder auxiliá-las com as demandas mais urgentes. Como resultado, se engajaram em mutirões de arrecadação e distribuição de cestas básicas e demais materiais que as famílias eventualmente demandavam. Fabiana aponta que o único aspecto “positivo”, seria a busca dos professores por compreender como poderiam adaptar suas aulas e demais atividades. Elisa pede a palavra e se dirige a mim:

Isso na tua pesquisa tu vai até nos ajudar a pensar: porque essas coisas historicamente demoram tanto para serem incluídas no comportamento das pessoas? A SIR é a referência, mas esse aluno é um aluno da escola. Então o que escancarou mesmo foi a cobrança das atividades: antes o professor fechava a porta da sua sala e a gente não sabia bem o que estava acontecendo lá dentro. Agora foi obrigado a fazer uma atividade específica, tem um drive específico para as atividades adaptadas. E ali a gente consegue ver a dificuldade dos colegas em ter um planejamento, adaptar. Claro, tem de tudo, desde coisas muito bacanas, até colegas que têm muita dificuldade de trabalhar esses conteúdos com o adolescente que não lê, não escreve...

Entrevista com Elisa, em 03/05/2021

Além do acesso, a principal perda destes alunos no “ensino remoto” teria sido relativa ao apoio. Para Elisa, os pais não conseguiam dar conta de realizar essas atividades ao lado dos filhos. Isso ocorreria por diversas razões: desde pais e mães que seguiam trabalhando fora, até outros sobrecarregados com as rotinas domésticas e, por fim, aqueles que de fato não se apropriavam dos conteúdos para ensiná-los aos filhos: “*A gente vê que o aluno precisa de apoio, a gente constrói muitas coisas no coletivo. E aí em casa, sozinho...eu acho que nenhum dos nossos alunos conseguiria fazer sem apoio*” (Entrevista com Elisa, em 03/05/2021). Concordando com Elisa, Fabiana conclui:

São muito diferentes a intervenção das mães e dos professores. Em casa tu tem toda aquela mediação particular, e até o conflito

familiar. Então eu acho que como todo ensino remoto, está sendo danoso. Não tínhamos outra opção, então foi uma alternativa. Mas é uma alternativa que fica a anos luz do presencial. O remoto, quem não faz aula síncrona (nossos alunos, por exemplo), virou um envio de tarefas. Eu nem posso considerar isso aula, não considero. Tu manda uma tarefa, daí o aluno retorna com uma foto da tarefa, e não se tem nem bem claro o que fazer com esse retorno.

Entrevista com Fabiana, em 03/05/2021

Profissional do AEE na mesma escola em que atuava o professor Flavio, Sônia tem 56 anos e na época de nossa entrevista, estava em licença saúde. Preocupada com seus alunos, ela iniciou suas considerações apontando para o que considerava como sendo o principal problema durante o período: a ausência de um amparo institucional que pudesse dar conta do acesso dos estudantes e professores durante o “ensino remoto”. Ela conta que também precisou adquirir um novo *notebook* e celular, além de ampliar seu pacote de internet.

Para Sônia, o mais importante em seu trabalho era manter o vínculo com seus alunos durante o difícil período: a aprendizagem significativa, segundo ela, seria toda e qualquer aprendizagem. Logo, se os atendimentos não eram efetivos em termos de absorção de conteúdos protocolares, poderiam ser efetivos em termos de contato, diálogo e acolhimento. Mesmo assim, não estava sendo uma situação fácil. Ela conta que precisou se adaptar à realidade de cada um dos alunos: aos horários em que os pais estavam disponíveis, às diferentes plataformas que conseguiam ou não acessar, e às diferentes interrupções durante os atendimentos. Sônia segue, e relata alguns casos:

Tinha um aluno meu, ele é autista. E quando fazíamos as primeiras chamadas era na sala, a mãe do lado, e a avó por ali. Até que entenderam que precisava dar um pouco de espaço pra ele. Foi uma caminhada, e tu também tem que estar aberto. Aos poucos fui ganhando espaço e conseguimos desenvolver as atividades. Segui trabalhando com temas geradores, e desenvolvendo alguma autonomia para trabalhar com ele. Teve também um outro menino, que a mãe me comentou que só tinha um celular em casa e ela trabalhava até as 20h. Daí tu pensa: poxa, é o horário em que estou com a minha família...mas ok! Se é pra conseguirmos contato vamos lá. E eu atendia ele a partir das 20h da noite, com toda a família do aluno na sala.

Entrevista com Sônia, em 11/11/2021

Sônia conta que procurou incentivar a continuidade dos atendimentos do modo como conseguiu, principalmente porque muitos de seus alunos não estavam tendo contato com os demais professores. Em sua escola, as aulas online também foram

realizadas de forma pontual, e a participação dos estudantes PcD's foi igualmente escassa. Os professores, por sua vez, nem sempre conseguiam adaptar as atividades. Sônia afirma que não seria possível generalizar: muitos deles entravam em contato interessados em como tornar suas atividades mais acessíveis, enquanto que outros somente o faziam após pressão da Coordenação.

Ao AEE, foi atribuída a tarefa de realizar essa mediação. Com a licença saúde de Sônia, não se sabia como as coisas iriam se desdobrar. Ela pondera: *“Procuramos realizar o trabalho com o que tínhamos. Tiveram muitos casos de famílias que tinham dificuldade no processo de leitura e escrita, então não conseguiam auxiliar. Nestes casos tentamos outros tipos de contato, busca ativa, etc.”* (Idem). Além disso, em seu relato também foram grifados os prejuízos decorrentes da ausência de diretrizes específicas por parte da mantenedora, assim como a iniciativa da escola em realizar mutirões para arrecadar e distribuir cestas básicas. Junto delas, eram enviadas algumas atividades impressas.

Sobre a relação com as famílias, Sônia realizou um balanço. Segundo ela, muitos pais tiveram dificuldades de acesso e de compreender que *“a escola estava agora dentro de suas casas”*, e que teriam de dar conta de uma série de demandas de ensino para as quais não se viam preparados: *“Não sou professor!” Foi a frase que mais ouvimos*. Entretanto, o afastamento físico acabou culminando em um outro tipo de aproximação, e o vínculo com algumas famílias se intensificou: *“As famílias me buscavam, nos aproximamos muito porque antes elas apenas deixavam os alunos na escola, mas essa minha disponibilidade quase que total facilitou a aproximação.”* Refletindo sobre os impactos dessa disponibilidade em sua própria rotina, ela conclui: *“Fiz o que acreditava ser certo naquele momento, ultrapassei meus horários de trabalho porque achei que naquele momento era necessário.”* (Entrevista com Sônia, em 11/11/2021).

Considerações sobre a experiência docente e a “boa inclusão”

O que efetivamente impede e dificulta a vida das crianças implicadas no âmbito da epidemia não é a deficiência, mas a experiência de deficiência e num contexto de precarização da vida e de extrema desigualdade social - o que a epidemia não criou, mas acentuou e colocou em evidência” (VALIM, 2020, p. 74).

A reflexão de Valim (2020) acima referida é parte de sua análise sobre os efeitos da epidemia do Vírus Zika na vida de crianças diagnosticadas com Síndrome Congênita

do Vírus Zika (SCVZ). Valim (2020) trata de uma epidemia outra, mas creio que suas ponderações acerca da ação do Estado e, por consequência, da efetiva precarização das condições de vida dessas crianças e de suas famílias, nos caiba muito satisfatoriamente ao encararmos os relatos elencados até aqui sobre a pandemia da Covid-19. Se bem pondero, os impactos do ponto de vista dos processos de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência, nesse sentido, imbricam-se a uma gama de outros fatores estruturais condicionantes: o avanço da fome e da extrema pobreza no Brasil, o sucateamento da educação pública e, por fim, as políticas de valorização da vida como parte das estratégias de enfrentamento ao vírus (SCHUCH E SARETTA, 2020).

Assim, ao analisar as diferentes reflexões e considerações trazidas pelos profissionais de ensino com quem mantive contato, penso que devam ser postas em relevo ao menos três elementos: a ausência de diretrizes e de quaisquer aporte material para a viabilização do “ensino remoto” nas escolas da rede pública de ensino básico; a ação das escolas diante do aprofundamento de situações de fome e vulnerabilidade das famílias durante a pandemia; e, finalmente, a *inclusão* como prática permeada por contradições, tentativas de mediação e imperativos morais.

Como vimos, foi consenso entre as entrevistadas o fato de que a ausência de orientações e diretrizes sobre como dar continuidade às atividades de ensino implicou em uma atomização das decisões e na dissolução dos horários delimitados de trabalho e sua efetiva sobrecarga. Além disso, no intento de viabilizar a manutenção dos vínculos e a realização de atividades na modalidade online, muitos professores tiveram de arcar com os custos da compra de equipamentos, aumento dos planos de internet, e aquisição de aplicativos pagos para uso nas aulas, por exemplo. Se no caso dos professores inexistisse este aporte, no que tange aos alunos a situação foi ainda mais alarmante. Em resumo, podemos concordar com Pletsch e Mendes (2020, p. 7):

Isso evidencia que a falta de diretrizes federais ou a indicação tardia (quase no final do ano letivo) sobre os procedimentos a serem adotados pelos sistemas de ensino impactou de forma negativa a adoção de medidas educativas no período de isolamento social. O que vivenciamos, no Brasil, é que cada Estado e Município organizou as suas ações educacionais considerando a sua realidade e as disputas políticas locais.

Mais do que isso, os relatos de minhas interlocutoras demonstram que a organização das ações educativas foi individualizada não somente a nível de Estado e Município, mas a nível das escolas. A depender da comunidade em que se inserem, das diferentes gestões e das devolutivas por parte da comunidade escolar, cada escola se

organizou “como podia” durante este período de espera, tal como caracterizam Pletsch e Mendes (2020). Além disso, as nítidas diferenças nas condições de conexão culminaram em um aprofundamento das desigualdades de acesso ao ensino: enquanto alguns assistiam às aulas online, muitos outros limitavam-se a mensagens trocadas via *Whatsapp*. As expectativas frustradas de Flavio acerca de uma dimensão idealizada das ferramentas digitais na educação evidenciam este segundo aspecto.

Nas palavras de Dussel (2020), a transposição das atividades de ensino para a esfera do lar, pode ser caracterizada como uma *domiciliação* do escolar. Suas implicações seriam as mais diversas: afeta as relações familiares, na medida em que os pais passariam, em certa medida, a “ver seus filhos como alunos”; produz outros níveis de proximidade, apesar do distanciamento físico, já que passamos a trabalhar e interagir a partir do espaço de nossas casas – Talita me conduzindo pela casa enquanto fazia sopa durante nossa conversa “remota”, ou as diversas interações familiares que atravessaram os atendimentos de Sonia; e implica nas dinâmicas de individualização do ensino, definidas, também por sua vez, pelas desigualdades nas condições de acesso.

Ainda conforme Dussel (2020), é importante o resgate das reflexões em torno das características específicas do ambiente escolar, esmaecidos diante de tais dinâmicas individualizantes: na sala de aula, muitas das desigualdades inerentes à realidade diversa de cada um dos estudantes, era, de certa forma, *suspensa* diante das práticas e interações próprias deste espaço. No “ensino remoto”, pelo contrário, os processos de ensino e aprendizagem foram submetidos às diferentes condições de acesso, de moradia, de parentalidade.

Estudantes com deficiência, cujo aprendizado demanda níveis variados de apoio (necessitando ser, fundamentalmente, acessibilizado), viram-se ainda mais excluídos, tendo em vista que “os processos de ensino e de aprendizagem são uma prática social que ocorre na interação mediada pelo outro” (PLETSCH E MENDES, 2020, p. 8). Em nosso caso, trabalhamos com estudantes sem deficiências físicas, cujos diagnósticos clínicos centravam-se em Deficiência Intelectual e/ou Autismo. Ainda assim, a falta de acessibilidade tanto nas dinâmicas de aula, quanto nas ferramentas disponibilizadas pelas mantenedoras para acesso às tarefas (plataformas *Cortex* e *EducarWeb*, por exemplo) são lidas enquanto barreiras que comprometeram um maior engajamento destes estudantes para com as atividades escolares.

As condições materiais de acesso foram também definidas por um contexto de aprofundamento das desigualdades econômicas e sociais no Brasil. Não creio ser exagero tomar como exemplo os relatos de escolas que priorizaram a organização de mutirões para distribuição de cestas básicas (junto das quais eram enviadas também atividades escolares), e de professoras recebendo mensagens angustiadas de mães e pais relatando situações de fome, de violência, e de luto.

Muito distante da falácia da universalidade (ou das retóricas sobre a “democracia” de um vírus que pode *infectar* indiscriminadamente a todos), torna-se claro o fato de que os impactos da pandemia foram sentidos de forma desigual, múltipla e diferencial (SEGATA *et al*, 2020). Tanto o contágio, a doença e a morte, quanto os demais efeitos associados são, antes de tudo, implicados diretamente por relações de classe, pela raça, e pelas dinâmicas generificadas de cuidado. A deficiência, nesse mesmo sentido, não somente compõe estes marcadores de desigualdade, como também informa sobre os modos de ensinar e aprender durante a pandemia.

Por fim, gostaria de me debruçar sobre uma última consideração, acerca da ideia da inclusão enquanto um imperativo moral. Para isso, parto do conceito de economias morais, tal como é mobilizado pelo antropólogo francês Didier Fassin (2019). A partir da leitura de Fassin (2019) acredito ser possível problematizar os discursos em torno da inclusão, desde o modo como são (re)produzidos por diferentes atores no âmbito da escola (professores, familiares, especialistas), até sua delimitação formal, por meio de documentos internacionais e/ou instrumentos legais.

Também através de Fassin, compreendemos que o Estado é produzido por meio de diferentes práticas e interações, levadas a cabo por seus agentes; estas, por sua vez, são calcadas em valores, afetos e, especialmente, nas diferentes avaliações morais sobre *o certo e errado*. Em suas palavras, uma antropologia moral pode nos ajudar a compreender os “princípios avaliativos e as práticas que operam no mundo social, os debates que eles suscitam, os processos através dos quais eles se implementam e as justificativas dadas para as discrepâncias observadas entre o que deveria ser e o que realmente é” (FASSIN, 2019, p. 36). Dessa forma, a partir do Relatório de Monitoramento Global da UNESCO “Inclusão e educação: TODOS, SEM EXCEÇÃO” (2020, p.12), temos que:

A inclusão é um imperativo moral. Debater os benefícios da educação inclusiva é como debater os benefícios dos direitos humanos. A inclusão é um pré-requisito para sociedades sustentáveis. É um pré-requisito para a

educação em e para democracias fundamentadas na integridade, na justiça e na igualdade. Ela estabelece um marco sistemático para remover barreiras a partir do princípio de que “todo estudante importa, e importa igualmente”. Também combate as tendências do sistema educacional que permitem exceções e exclusões, como quando as escolas são avaliadas em uma única dimensão e a alocação de recursos é relacionada estritamente ao seu desempenho. (Grifos originais)

A ideia de que a inclusão enquanto imperativo moral se materializa, de fato, tanto nos discursos de professores, familiares e gestores, quanto em orientações e normativas internacionais que a delineiam. Na prática, pode até mesmo ser visualizada nas devolutivas que colhi ao longo deste trabalho: trata-se de um tema considerado essencialmente importante, e de validade quase que inquestionável. Por essa razão, observo que no caso dos professores, por exemplo, adquirem especial proeminência as justificativas em torno de suas práticas, que podem ou não serem lidas enquanto “inclusivas”. Em Silva (2019) ponderei sobre os diferentes sentidos que a inclusão assume na esfera da escola, mobilizando percepções sobre acolhimento e respeito às diferenças, e sendo tomada até mesmo como indicador de qualidade dos sistemas de ensino.

No caso das professoras com quem mantive interlocução, a inclusão é lida a partir de práticas que demandam saberes específicos. Assim, as narrativas em torno de se ter ou não a formação necessária para *incluir* estudantes PcD’s são frequentemente entoadas enquanto justificativas, como no caso de Daniele, que apontou estar ciente de “não estar fazendo inclusão” ao realizar atividades separadas para estes alunos. Por outro lado, valores como empatia, sensibilidade e comprometimento emergem enquanto demandas para uma “boa inclusão”. A adaptação de atividades figura enquanto uma das principais expressões práticas de se “incluir bem”, ao lado da valorização do vínculo para com estes alunos, e à uma abertura atitudinal (e filosófica, porque não dizer) às diferenças.

Nesse sentido, para enfatizar os diferentes entendimentos, negociações e justificativas que compõem as práticas ditas inclusivas, inspiro-me em Fietz (2020), que tensiona a ideia de “bom cuidado” ao refletir sobre uma “economia moral de cuidados de adultos dependentes”. Assim, também por parte das famílias, são feitas avaliações morais sobre os diferentes entraves encontrados nas trajetórias escolares de seus filhos: as expectativas sobre aprendizado, desenvolvimento e sobre a própria inclusão,

podem atingir diferentes níveis ao considerar a suspensão da presencialidade, por exemplo.

Por certo, ideia do “bom cuidado” (e sua notada generificação) é mais perceptível nas narrativas das sobrecarregadas mães, que culpabilizam-se por “não dar conta” das atividades escolares de seus filhos; ao mesmo tempo, dilemas éticos se fazem fortemente presentes nas narrativas dos professores e dos profissionais do AEE que, cada um ao seu modo, procuraram meios para resolver as questões que se impunham na relação entre os “alunos de inclusão” e o “ensino remoto”. Os discursos sobre “inclusão possível vs. inclusão real” atuam ainda neste escopo.

Também ao longo da pesquisa, conheci Mara, que trabalha com Consultoria e Formação de Professores. Conseguimos nos encontrar para uma reunião remota, e quando perguntada sobre suas palestras com enfoque na Educação Inclusiva, ela me contou sobre as diferentes e conflitivas avaliações que eram, frequentemente, endossadas por professores. Segundo Mara, tratava-se de um tema complexo e sensível, que sempre suscitava ruídos entre sua própria interpretação e a dos professores e gestores, de modo geral. Em sua própria avaliação:

É um tema muito sensível. Eu parto do princípio de que enquanto nós estamos falando sobre diferenças, estamos colocando o foco em algo que não necessariamente é verdade. Porque falar de inclusão pressupõe uma homogeneização sobre todos aqueles outros alunos que “não são de inclusão”. Mas se partimos do pressuposto de que todas as pessoas aprendem de modos diferentes, e que são seres humanos únicos, por que falar de inclusão?

Entrevista com Mara, em 28/10/2021

Mara, que opta por “não falar de inclusão”, entende que seria mais eficaz centrar-se nas potencialidades e interlocuções individuais de cada estudante. Assim, se cada um deles aprende e se relaciona de modo diferente, não faria sentido segmentar os aprendizados por meio de adaptações específicas para “alunos de inclusão”. Durante nossa conversa, percebi que as ponderações de Mara alinhavam-se a concepções específicas sobre “autonomia” e “personalização” dos e nos processos de ensino e aprendizagem. Enfatizando a esfera do ensino, Mara elencou uma gama de estratégias, percepções e “viradas de chave” que seriam necessárias para superar uma visão e uma prática limitadas sobre inclusão, constituindo, por sua vez, um “bom professor”.

Não pretendo me alongar, mas neste ponto não pude deixar de me recordar das reflexões de Fietz (2020) acerca dos ideais neoliberais de “autonomia” e independência

que, sobretudo ao tratarmos da deficiência, podem operar enquanto objetivos e/ou desejos supostamente universais. Nessa mesma direção, é interessante pensar a respeito dos valores impressos na proposição de Mara que, por sua vez, vão de encontro ao incentivo a uma maior *personalização* das abordagens educativas como meio para solucionar os “problemas da inclusão” na prática docente.

Finalmente, ao perceber a recorrência com a qual é utilizada a expressão “alunos de inclusão” para fazer referência aos estudantes PcD’s, gostaria de fazer breve menção a Lopes (2008). Ao esquadrihar a “invenção de tipos específicos de alunos”, Lopes (2008) reflete sobre a inscrição de determinados estudantes (tanto aqueles classificados como “alunos problema”, quanto estudantes com deficiência e/ou “dificuldade de aprendizagem”) sob a alcunha de “alunos de inclusão”.

De acordo com a autora, este movimento pode ser traduzido em uma prática discursiva de *normalização*, na medida em que inscreve “sujeitos não enquadrados em categorias predefinidas como sendo normais para o desenvolvimento” em categorias específicas outras, demandando práticas pedagógicas específicas para viabilizar sua efetiva *inclusão* na escola comum. Em acordo ou não com Lopes (2008), é notável o fato de que a ideia de inclusão – bem como sua compreensão enquanto imperativo moral – produz efeitos: valores, tipificações, enquadramentos e práticas especializadas, direcionadas, em grande medida, à “gestão da deficiência” na e pela escola.

Durante a pandemia da Covid-19, estudantes com deficiência viram-se ainda mais *distanciados* da escola. Sendo o trabalho do AEE tomado enquanto ferramenta de mediação da relação entre suas famílias e a comunidade escolar, este acabou se convertendo em uma das únicas vias de contato e acesso às atividades escolares, reforçando sua característica de ensino “especializado”. Infelizmente, ao analisar mais detidamente o complexo panorama em que estes processos estiveram imbricados, é possível aferir que a realidade da precarização do ensino e das demais condições de vida, da exclusão e do desamparo, fez-se presente para crianças e jovens oriundos de classe popular e matriculados em escolas públicas, com ou sem deficiência.

3.3 Aprendizagem Remota: pandemia, desigualdade e deficiência

Chegamos ao nosso último tópico dedicado a delinear as diferentes experiências de famílias, estudantes com deficiência e profissionais de ensino durante o “ensino remoto”. Até aqui, foi possível elencar alguns dos principais entraves à participação

destes estudantes nos processos educativos: desde a sobrecarga de trabalho vivenciada por suas mães, até a falta de aporte material e de orientações assertivas sobre como as escolas deveriam proceder. Como plano de fundo para todas estas situações de in(ex)clusão, a precarização progressiva das condições de vida e as desigualdades de acesso tornaram a “manutenção dos vínculos” com a escola o objetivo mais concreto de professores e professoras que, por sua vez, se viram diante do esmaecimento dos processos de ensino e aprendizagem, muito em decorrência dos dois primeiros fatores.

Neste tópico, me dedico a refletir sobre as diferentes implicações da “aprendizagem remota”. Além daquelas descritas anteriormente, as narrativas aqui presentes são interessantes para visualizar estratégias e entendimentos outros acerca de nossos temas comuns, intersectando pandemia, desigualdade e deficiência na educação. No que se segue, conheceremos a história de Luana e Carine, duas mães de crianças autistas e professoras da rede pública de ensino, cujas percepções sobre o “ensino remoto” podem tanto tensionar quanto endossar as discussões até aqui desdobradas. Alternativas, soluções e constatações inesperadas (para a pesquisadora, principalmente) advindas dessas interlocuções nos auxiliam, por exemplo, na problematização acerca da tomada da *homeschooling*⁷⁷ como recurso potencializado durante a pandemia para a escolarização de crianças e jovens com deficiência.

Em outra direção, o relato de Helena, mulher autista, mãe de um jovem autista e professora de AEE no Distrito Federal, nos leva de volta aos debates sobre a reformulação da PNEE, demonstrando como seus efeitos se estendem e consolidam, mesmo após o Decreto nº 10.502 ter sido barrado. Ao final, concluo com a história de Olívia e Diego, última família com quem conversei, e a única que pude conhecer pessoalmente – após o pedido de Olívia para conversar “de verdade”, já que Diego não se sentia confortável em chamadas de vídeo. Com seus generosos relatos, espero poder dar vazão aos variados efeitos que, de Porto Alegre a Brasília, se fizeram presentes nas vidas e nas trajetórias em educação de Pessoas com Deficiência.

⁷⁷ Por *homeschooling*, leia-se educação domiciliar.

Luana e Lucas, Carine e Caio: “ficar em casa pode ser mais confortável, mas...”

Durante minha conversa com Luciane (cuja trajetória com seu filho Miguel foi apresentada em nosso segundo capítulo), ela me sugeriu que eu entrasse em contato com Luana. Mãe de Lucas, um jovem autista, Luana foi descrita como sendo uma “inspiração” para Luciane e outras mães, pelo modo como estava conduzindo o aprendizado de Lucas durante a pandemia. Quando a contatei, ela me retornou muito animada e disposta, assim marcamos nossa entrevista.

Luana é uma mulher branca, em suas palavras, “na casa dos 40” anos. Ela é Professora e Supervisora pedagógica em uma escola da rede pública de ensino e mãe de Lucas, um menino autista de 9 anos. A família reside em Alvorada/RS, e Lucas estuda em uma escola municipal de ensino fundamental na cidade. Com 19 anos de trabalho na rede pública, Luana conta que desde o diagnóstico clínico de Lucas (recebido aos 3 anos), ela solicitou redução de carga horária para poder se dedicar mais ao filho. Relata que a partir deste momento, mesmo passando por “apertos” financeiros, buscou formações que pudessem lhe ajudar a entender mais sobre autismo, em suas palavras: *“Os professores costumam dizer que não têm preparo para lidar com eles. Eu também não tinha né. Mas busquei estudar e compreender melhor, até pra garantir o desenvolvimento do meu guri”* (Entrevista com Luana, em 05/11/2021). No que se seguiu, seu relato sobre o período inicial da pandemia foi de encontro às inquietações das outras mães com quem conversei:

A gente não sabia muito o que fazer. Primeiro eu mergulhei muito no meu trabalho, e eu achava na minha cabeça que ia ser muito tranquila a questão da educação em casa do Lucas. E aí vem esse segundo momento, que foi muito complicado. Foram crises e crises, resistência total aos estudos... Me ataquei da coluna, porque eu não tinha suporte nenhum para o home office, então fiquei mal de saúde. Ele começou a sentir falta das pessoas, porque ele ia para a Clínica do Autista, ia para a escola, no mercado, sempre via a família. Tinha uma vida social super ativa. Como ele é pré-diabético, pensamos: bom, agora é só em casa. E essa parte emocional foi muito complicada, ele começou a se agredir, a me agredir. Começou a pesar conciliar tudo, casa, estudo, trabalho. Pro Lucas foi muito difícil entender que agora em casa era lugar de estudar que nem a escola.

Luana, em 05/11/2021

Luana é casada com o pai de Lucas, que é filho único. Trabalhando de casa, ela conta que se viu sobrecarregada: *“2020 foi um caos, porque eu quis colocar a escola dentro da minha casa, quis colocar tudo encaixotado”* (Idem). Por encaixotado, ela se

refere aos materiais que foi trazendo da escola para casa, com o intuito de, por um lado, ter os instrumentos necessários para trabalhar, e por outro, auxiliar na transposição das atividades escolares de Lucas.

Além das demandas do trabalho, Luana diz ter se preocupado especialmente com o aprendizado do filho, já que o que em um primeiro momento parecia tranquilo e temporário, acabou se mostrando bem mais duradouro e complicado: *“Eu fazia assim: chegava 15h no relógio eu dizia: Lucas, hora de estudar! E ele chorava. Porque tem essa coisa que dizem do autista, que tem que ter rotina, então três horas em ponto eu chamava ele e começava a tentar”* (Idem). A estratégia de Luana para dar conta de tantas demandas foi uma rotina bastante demarcada, que em sua concepção poderia funcionar bem para ela e para Lucas. O resultado, ao final, foi oposto ao que ela esperava, e Luana precisou buscar uma outra alternativa:

Entendi o porquê da resistência do Lucas: eu queria que ele tivesse o mesmo comportamento que tinha na escola. E aí eu também errei, porque casa nunca será igual a escola. E aí o que eu fiz, aumentou a dosagem da medicação dele. Mas percebi que o problema estava na nossa rotina: eu é quem tenho que mudar minha visão. Então pensei assim: educação tem que ser uma coisa divertida, tem que ser uma coisa legal, não pode ser chorando e brigando. Como vai ser quando ele estiver no ensino médio? Tem que ser uma coisa significativa. [...] Então comecei a ler sobre homeschooling, entendi que minha casa não era como a escola, com hora de recreio, de pátio. E comecei a conhecer a história de famílias que já sabiam como era ensinar em casa, daí me encantei né. As famílias aproveitam o pátio, as receitas, têm todo um planejamento. Mas eu peguei a essência e fiz.

Luana, em 05/11/2021

Em sua narrativa, a *homeschooling* aparece enquanto uma nova perspectiva e um “divisor de águas” (em suas palavras) entre um ano terrível e uma outra e mais efetiva dinâmica: *“porque esse é o novo normal, tem que se adaptar”* (Idem). Nesse momento, Luana pega o seu *notebook* e começa a me mostrar o “quarto dos estudos” que ela montou para trabalhar com Lucas: desenhos do menino colados nas paredes, mapas, alfabetos e joguinhos; atrás de Luana, um quadro negro e uma pequena “gibiteca” improvisada, com revistas em quadrinho que segundo ela, Lucas adora. Ela explica que por questões de espaço, o “quarto dos estudos” acabou se tornando também seu próprio escritório, mas que a nova rotina permitia essa divisão de forma tranquila.

Luana conta ainda que recebe as atividades de Lucas pelos Grupos de *Whatsapp* e Facebook da escola, imprime e adapta ela mesma: *“Porque eu estou com ele no dia-a-dia, tem professoras que adaptam, outras não”* (*Idem*). Dentre as considerações de Luana sobre a adaptação das atividades também esteve presente a ideia de que a inclusão demandaria “sensibilidade” por parte do professor; sensibilidade essa que ela, como mãe e professora, havia compreendido na prática a importância.

Nesse mesmo sentido, as atividades do AEE eram enviadas a partir das solicitações da própria Luana, que ponderava sobre a quantidade de tarefas para evitar de sobrecarregar Lucas: *“Não sei se estou fazendo certo, mas notei que não tem mais choro, não tem mais resistência, ele pôde diminuir a dosagem do remédio. Então a questão da saúde já fez diferença”* (*Idem*). Pergunto se ela acompanhava o debate público sobre *homeschooling* que, à época, se intensificava. Luana me mostra a pasta cheia de atividades realizadas por Lucas e responde:

Sabe o que é? Eu acho que isso é uma coisa que assusta muito os professores. É difícil encontrar um professor que seja a favor do homeschooling. Mas geralmente alguém que é contra, também não leu sobre o assunto. Tá dentro de crenças, da visão de dentro da faculdade que é só dentro da escola que tem aprendizado. Mas se tu ler, se tu ampliases a tua visão, vai ver que isso é comum em outros países...Por exemplo, se tu tem uma família que tem condições de fazer, porque proibir?

Luana, em 05/11/2021

No decorrer da conversa, Luana segue me trazendo exemplos de atividades que desenvolveu com Lucas, metodologias que estava aprendendo e alguns dos resultados que estavam obtendo juntos. A questiono sobre o retorno das atividades presenciais, e percebendo meu olhar intrigado, Luana afirma: *“Vou te falar agora como mãe: o Lucas não volta para o presencial até a maior parte das pessoas estarem vacinadas”*. Ela conta ainda que havia perdido duas colegas de trabalho para a Covid-19, e que estava muito abalada com toda a situação. Sendo sua preocupação com Lucas uma prioridade, ela pondera: *“Claro que não estou prendendo ele em casa, sou contra deixar só dentro de casa, tem que pensar na saúde mental também. No meu trabalho eu volto ao presencial, mesmo como mãe de pessoa com deficiência, porque a lei não me ampara”* (*Idem*).

•••

Carine é Coordenadora Pedagógica em uma escola Estadual e Assessora da Secretaria Municipal de Alvorada. Através dela pude conhecer Isabela, profissional do

AEE na escola em que Carine trabalha. Ela é uma mulher branca, tem 41 anos e é mãe de dois filhos: Caio, de 10 anos, e sua irmã mais velha de 16. Caio é autista, e de acordo com sua mãe, demanda um alto nível de suporte.

Após uma trajetória marcada por situações de exclusão, desde o diagnóstico até a escola, Carine matriculou Caio na mesma escola em que ela e o pai do menino (também professor) estavam trabalhando. Ela relata que a experiência de Caio na rede privada foi bastante problemática, inexistindo tanto adaptações curriculares, quanto qualquer ferramenta de apoio à *inclusão* de Caio. Frustrando as expectativas da família, o primeiro ano de Caio na escola em que seus pais trabalhavam foi interrompido pela irrupção da pandemia. Segundo Carine:

Sempre pareceu que a gente estava pedindo um favor. Eu chegava para matricular o Caio e avisava: olha, ele é autista. E a escola já começava 'nós não somos uma escola inclusiva, somos uma escola tradicional, não temos recursos'. E sempre falávamos que não tinha problema, que poderíamos ajudar. Acabávamos até oferecendo uma rede de apoio, que a escola é que deveria arcar. Eles sempre se eximem quando é um aluno autista ou com deficiência intelectual. Porque se é um aluno com deficiência física, um 'cadeirante', por exemplo, eles têm que fazer uma rampa. Porque é visível. No caso do autismo é um empurra-empurra né. Sempre procuram uma forma de fugir da responsabilidade. Chegou ao ponto da professora dizer que ele não tinha que estar lá. Porque na particular eles visam o lucro, e ele não dá lucro, dá prejuízo. Do ponto de vista deles, claro, mais "capitalista" vamos dizer.

Carine, em 22/06/2021

Carine prossegue, e me conta sobre a experiência de Caio com o “ensino remoto”. Segundo ela, o filho havia demorado bastante para se adaptar às novas rotinas em casa. Muito frustrado com o isolamento, Caio sentia falta das atividades fora de casa, dos passeios e de ver a família. Carine seguiu trabalhando de modo “semipresencial” na escola, e em rodízio com uma outra colega, ia até o local para entregar atividades impressas às famílias e solucionar outras demandas que surgiam. A sobrecarga de trabalho foi sentida por Carine: *“Por vezes trabalhei realmente desde a manhã até a noite. Era um trabalho triplicado, porque usávamos o Whatsapp com as famílias, e eram muitas, muitas mensagens” (Idem).*

Como assessora da Secretaria de Educação do município, ela relata que também percebeu as dificuldades de acesso, especialmente em regiões de “maior vulnerabilidade”, como sendo o principal problema do ensino remoto naquele período. Sobre as atividades de Caio, Carine apontou que o filho não havia participado das aulas

online: *“As professoras até tentaram, marcamos um horário e ele tentou. Mas ele não compreende o abstrato, não entende que ali dentro do computador tem uma pessoa interagindo com ele. Então ficava complicado fazer essa troca assim, por isso optamos por interromper”* (Idem). Carine pondera sobre os tipos de aprendizagem que estariam em jogo durante a pandemia, e considera que, no caso de Caio, nem toda aprendizagem significativa estaria necessariamente vinculada aos conteúdos curriculares, de modo tradicional.

Ao final de nossa conversa, Carine realiza um balanço da situação até aquele momento. Para ela, um aspecto que poderia ser considerado “positivo”, teria sido uma maior proximidade da família com a escola. O contato direto e quase que diário através do *Whatsapp*, e a demanda por acompanhar os filhos nas atividades seriam os elementos que poderiam desencadear essa aproximação, apesar das restrições da presencialidade: *“Claro que isso depende, não tenho uma ilusão de que isso vai ser geral, mas que muitos começaram a se dar conta da importância dessa participação”* (Idem).

Por outro lado, seu maior receio era o retorno de Caio ao ensino presencial. Carine estende sua ponderação às demais crianças e jovens autistas, e considera que, de fato *“em alguns casos, ficar em casa pode ser mais confortável. Principalmente pela questão do bullying, do estigma mesmo”* (Idem). Entretanto, ela afirma que pretende se comprometer com o retorno, na medida em que a escola representaria, em sua concepção, mais do que um espaço de apropriação de conteúdos: aspectos como o desenvolvimento de habilidades diversas, sociabilidades, acolhimento e autonomia deveriam, segundo Carine, ter o mesmo peso. Ela finaliza: *“Acho que a tendência, principalmente com o pessoal da militância pelos direitos das Pessoas com Deficiência, é justamente que aumente o respeito às diferenças. Quero acreditar e acredito que o Caio vai viver em uma sociedade bem melhor do que a que eu vivi”* (Entrevista com Carine, em 22/06/2021).

•••

Helena: “a questão agora é a luta contra a segregação”

Helena é uma mulher autista, tem 44 anos e é Professora de AEE vinculada à rede pública de ensino básico do Distrito Federal. Além disso, ela é casada, mãe de um menino de 12 anos, também autista, e faz parte da Abraça - Associação Brasileira para

Ação por Direitos das Pessoas Autistas e do Coletivo de Pessoas com Deficiência da CUT DF. Nos conhecemos através do Grupo de Estudos Antropologia e Deficiência (GEAD), e quando a contatei, Helena prontamente se disponibilizou para uma conversa. Ela conta que começou a trabalhar com inclusão muito antes de receber o diagnóstico de autismo: *“Sempre fui uma professora fora da caixinha. Eu não concordo com o currículo, com o ensino tradicional da forma que encontramos hoje na sala de aula. Então procurei o AEE justamente por ser esse trabalho diferenciado”* (Entrevista com Helena, 23/11/2021).

Em nossa conversa, Helena trouxe muitas informações sobre os impactos da pandemia e do “ensino remoto” para o ensino público em Brasília. Trabalhando em uma região de periferia, na Ceilândia, Helena relata que o principal problema, por lá, foi também o acesso. Apesar de haver famílias que conseguiram efetivamente acessar às aulas e atividades, essa não foi a realidade da maioria. Além disso, ela conta que muitos dos pais de seus alunos não tiveram acesso ao letramento, o que dificultava o acompanhamento das dinâmicas de ensino longe da escola. Sobre a *inclusão*, ela afirma:

No caso da pandemia, não tem como negar que o impacto foi total. Aqui as aulas foram suspensas em março de 2020, acho que em 12 de março se não me engano. E mesmo os alunos que eu atendia, que eram frequentes, perdi o contato. Muitos deles tiveram essa questão de não ter acesso à tecnologia, então foram para as atividades impressas, o que também não foi o ideal. Eu tentei chegar a eles pelo Whatsapp, porque pelo Meet não deu. O governo informou que iria fornecer um pacote de internet para viabilizar o acesso, mas também não ocorreu, e quando ocorreu não foi da forma como se esperava. E são alunos que precisam muito do vínculo, na Educação Inclusiva a gente primeiro estabelece o vínculo. Aqui em Brasília nós temos polos. Eu trabalho com autismo, deficiência intelectual e deficiência física. E o maior impacto foi em alunos com deficiência intelectual. Nesses casos, para ter sucesso nós precisamos recorrer à mediação dos pais, o que também acabou complicando a situação.

Entrevista com Helena, em 23/11/2021

Para Helena, diante de um contexto profundamente angustiante, foi necessário rever questões cruciais: desde as cobranças que estavam sendo feitas às famílias acerca das devolutivas das atividades de ensino, até a própria abordagem didática, que deveria levar em conta a necessidade de mediação das famílias. Ela conta que passou a incorporar elementos do cotidiano das famílias nas atividades, propondo alternativas tanto para a manutenção dos vínculos com a escola, quanto para as relações de ensino e aprendizagem que se poderiam obter naquele momento. Sobre as adaptações de

conteúdo, a realidade não foi tão diferente do cenário pré-pandemia: *“Tiveram tanto professores que se engajaram e tentaram, quanto aqueles que simplesmente abandonaram. Então eu falo que a pandemia afetou os dois: professor e aluno”* (Idem).

As desigualdades de acesso foram também determinantes no trabalho de Helena; assim como nos relatos anteriores, uma boa parte dos estudantes em sua escola não conseguiu acessar as atividades. Ela relata que em alguns casos eram quatro ou cinco crianças em uma mesma família, e apenas um aparelho de celular para dar conta deste acesso. Além disso, o trabalho de busca ativa dos estudantes através das redes sociais, e o foco na manutenção dos vínculos com a escola foram as principais estratégias, definidas localmente, para evitar o aprofundamento da evasão. Helena optou ainda por utilizar o *Whatsapp* como meio para manter seus atendimentos e o contato com as famílias, na medida em que considera o Google Meet pouco acessível. Encerrando seu balanço da situação, ela reflete:

Também tivemos surpresas. Alguns alunos autistas se sentiram mais confortável no online, e apresentaram um rendimento que estava para além do que se visualizava anteriormente. Mas foram apenas alguns, outros simplesmente travaram. Não abriam a câmera, não queriam interagir. Esses que se sentiram mais confortáveis não representam mais do que cerca de 5% do total. E são estudantes com famílias que tinham aparato e condições para fazer essa mediação. A maioria foi prejudicada. A oralidade, que é muito importante para esses alunos, se perdeu. Eu mantinha no máximo 30 minutos de atenção deles, e nessa meia hora, acabava por vezes sendo até bastante triste, deprimente, porque eles contavam: ah, meu tio está no hospital com covid, meu avô faleceu. Então como íamos falar de atendimento normal nesta época? Não tinha como.

Entrevista com Helena, em 23/11/2021

Em meio a tudo isso, a saúde mental de professores e alunos passou por um processo de agravamento. Helena conta que recebia diversos relatos de estudantes com crises de pânico, ansiosos com as incertezas sobre o retorno, angústias e perdas em diversos níveis. Ela pondera que a situação de caos foi generalizada, me conta que seu filho também não conseguiu acompanhar as aulas online, e até mesmo os atendimentos do AEE ficaram comprometidos. Em resumo, *“a sensação era: ninguém sabia de nada, e estávamos ali tentando fazer o que dava. Era uma pressão psicológica muito grande”* (Idem). A falta de delimitação dos horários de trabalho e a disponibilização de seu *Whatsapp* pessoal para o contato com as famílias acabou

afetando Helena, que em dado momento optou por silenciar as notificações do aplicativo.

Além das dificuldades de equilibrar os conteúdos, os problemas de acesso e as precárias condições de trabalho, a ansiedade por parte dos pais para receber conteúdos e tarefas por parte da escola foi apontada por Helena como uma questão complexa – na medida em que passa por certa “validação” do trabalho do professores, diante da suspensão das atividades presenciais. Por outro lado, abraçar uma postura essencialmente conteudista não faria sentido, tanto pelo fato de que muitos estudantes não estavam acessando efetivamente as atividades, quanto pela carga excessiva de trabalho que isso poderia acarretar a todos os envolvidos:

Tentamos adentrar esse mundo deles, da casa, que era um mundo bem limitado, para trabalhar algumas habilidades deles. Então quando vejo falarem que esse período foi uma oportunidade, eu pergunto: oportunidade pra quem? Porque isso é bem relativo. [...] Eu como pessoa autista também sofri muito, porque eu realmente não conseguia ficar o tempo todo falando no telefone com os pais. Então eu dividi com a minha colega, expliquei a ela. Eu fiquei insegura, fiquei com medo de não estar passando as mensagens, me comunicando direito. Então mesmo que eu não tenha um alto nível de suporte, aquilo me afetou de uma maneira. Eu não aguentava nem olhar para o celular. E mesmo nesse retorno, também me afetou demais. Não reconhecia meus colegas de máscara, não entendo direito essas novas formas de cumprimentar: tu não sabe se dá o soquinho, se cumprimenta de longe, se dá o cotovelo. Eu já não era a popstar da interação [risadas], ficou ainda pior!

Entrevista com Helena, em 23/11/2021

Sobre o trabalho do AEE, Helena considera que muito do caráter pedagógico dos atendimentos acabou se perdendo. Ao invés disso, o caráter de mediação que acaba lhe sendo legado foi reforçado, se constituindo enquanto pré-condição para a manutenção das relações e do vínculo de estudantes PcD's e a escola: “*Eu tive que bater nessa tecla: o aluno é da escola! Porque houve segregação mesmo, nos tornamos mediação. Então eu perguntava: e os meus atendimentos? Alguns professores realmente não quiseram se adequar ao que esses alunos estavam conseguindo entregar*” (Idem). A perspectiva de Helena é valiosa para tensionar a pressuposição de que o AEE é essencialmente uma ferramenta de “mediação”. Por mais importante que seja este caráter do trabalho, não se trata de um fim em si mesmo: trata-se de uma modalidade complementar (ou suplementar), e não substitutiva. Por fim, segundo ela:

A questão agora é a luta contra a segregação. Eu me posicionei contra o Decreto nº 10.502, e aqui foi muito complicado. Todo dia é uma luta. É um governo que propõe essencialmente uma visão segregativa. E infelizmente muitos pais compraram esse discurso, isso me preocupa. Vou te passar a situação aqui do DF: mesmo com o decreto barrado, temos muitas salas de recurso sendo fechadas. Nós fizemos denúncias, porque mesmo sem ter passado, o decreto está ocorrendo por debaixo dos panos. E quando fecha a sala de recursos, o trabalho do AEE é sucateado, porque esse professor vai para a itinerância, passando de escola em escola. Sem acesso ao conselho da escola, às famílias e ao aluno no dia-a-dia, o trabalho do AEE é quebrado.

Entrevista com Helena, em 23/11/2021

Bastante preocupadas, Helena e eu passamos a refletir sobre as implicações de um posicionamento abertamente capacitista e segregativo, tal como endossado pelo Governo Federal. Para ela, são visíveis as influências que governos de direita (tanto a nível federal, quanto estadual e municipal) podem representar em termos de processos de exclusão, que são paulatinamente legitimados: perpetua-se o capacitismo através de discursos, normativas, dispositivos legais, medidas inconstitucionais e, por fim, enraíza-se na escola. Seguindo nesse mesmo sentido, encerramos nossa conversa com o relato de Helena:

O meu diagnóstico de autismo saiu só com 42 anos, é uma vida. Hoje eu tenho 43, e eu ainda relutei de levar isso para o meu trabalho, pra você ver como o capacitismo é algo forte. Teve uma pessoa que depois do diagnóstico começou a falar comigo no diminutivo. Fiquei: ué? Tá me infantilizando? O que mudou? Eu pensei que de fato, eu tenho que falar, até para quebrar estigmas. Sabendo da dureza do capacitismo que ia passar, mesmo assim optei por falar e inclusive demandar dos meus colegas a acessibilidade, nos comportamentos principalmente.

Entrevista com Helena, em 23/11/2021

...

Olívia e Diego: enfim, a presencialidade

Olívia e Diego são também meus conterrâneos, moradores do município de Alvorada. Os conheci através de Sônia, que ao divulgar minha pesquisa entre os familiares de seus alunos, recebeu o retorno de Olívia interessada em participar. Olívia tem 53 anos, autodeclara-se como uma mulher parda e é cozinheira. Ela é mãe de Diego, um jovem autista de 15 anos, que conta também com o diagnóstico de

Deficiência Intelectual. Começamos a conversar por *Whatsapp*, e inicialmente as respostas de Olívia eram esparsas. Tão logo a frequência das conversas aumentou, propus a ela que nos reuníssemos. Olívia aceitou, mas com uma condição: “vamos conversar de verdade!” Segundo ela, Diego não conseguiria participar de uma reunião virtual, e com o retorno das atividades presenciais via modelo “híbrido” nas escolas, Olívia me fez a contraproposta de que nosso encontro fosse, ao fim, presencial.

Munidos de nossas carteiras de vacinação devidamente carimbadas, começamos a pensar em como viabilizar o encontro. Olívia propôs que, das duas uma: ou eu poderia ir até a sua casa, ou poderíamos nos encontrar diretamente na escola de Diego – opção preferida do menino. Concordando com Diego, achei a ideia de retornar à escola muito boa. Sônia nos ajudou, e no dia 10 de dezembro de 2021 nos reunimos na sala da SIR/AEE. Empolgados com estar na escola depois de tanto tempo, Diego e eu nos cumprimentamos desajeitados com um “soquinho” de mãos, enquanto Olívia ria do fato de que eu havia me perdido tentando chegar ao local.

Sentamos juntos na sala da SIR, e Olívia começou a me entregar alguns papéis: os laudos que atestavam o diagnóstico de Diego, para que eu entendesse melhor. Conversamos um pouco sobre esse processo de diagnóstico, e Olívia me diz que não entendia muito bem tudo aquilo, mas que Diego frequentava uma série de atividades e de médicos antes da pandemia. Logo ao entrarmos nesse assunto, ela explica

Olívia: A pandemia pra ele foi muito ruim. Porque ele precisa socializar e interagir, e ele ficou mais recluso do que nunca. Ele ia na Escola, no Aurora da vida⁷⁸, no Centro do Autista, era uma agenda bem corrida. Daí veio a pandemia e acabou tudo. Ele agora fica em casa comigo, no celular o tempo todo. E regrediu, a mente dele já não é...ele já tem um QI abaixo da média, como falam. E ele não fez aula online, porque ele não olha pra tela do celular.

Diego: Eu gosto de usar o celular só para jogar Free Fire.

⁷⁸ A ONG Aurora da Vida é uma instituição especializada que fica localizada no Município de Alvorada/RS. Ela é frequentada por Diego e Pedro Henrique, filhos de duas de minhas interlocutoras. De acordo com Diana, Assistente Social e Coordenadora do centro, o mesmo foi fundado após o fechamento da APAE Alvorada. Caracterizado enquanto centro de convivência voltado a crianças e jovens com deficiência, o Aurora absorveu (por demanda, segundo Diana) boa parte do público anterior da APAE. Além de Olívia, professoras e outras mães moradoras da cidade citaram o local como referência no “atendimento especial”. Durante a pandemia, Diana manteve contato por *Whatsapp* com boa parte das famílias frequentadoras do centro. Além disso, diferente das escolas que se mantiveram fechadas, a equipe do centro realizou *atendimentos* presenciais, conforme a demanda das famílias. Para garantir o distanciamento, os atendimentos ocorriam apenas com Diana, assistente social, e uma família por vez. Em suas palavras, o objetivo das atividades desenvolvidas pelo Aurora com seu público é “trabalhar com a busca de autonomia e de independência como pessoa” (Entrevista com Diana, em 09/12/2021).

Olívia: Pra mim também foi bem difícil, porque passamos o dia todo em casa, ele tinha rotina antes. Tem a incerteza também...perdemos muitos amigos, perdemos vizinhos, então foi um baque bem difícil. E ele sentiu também por que eram pessoas próximas, não eram pessoas de idade, eram pessoas novas mesmo, que morreram da doença. Um amigo baixou hospital, morreu; vizinho baixou hospital, morreu. Então foi bem difícil, e ele com já tem alguns problemas psicológicos, pra lidar foi difícil, ele se retraiu bem mais. E tu acaba também se retraindo, tu não sai, fica numa gaiola.

Olívia conta ainda que em seu bairro houveram muitas perdas, e tanto ela quanto Diego as sentiram muito. Para ela, o principal era o medo: não se sabia exatamente como o vírus agia, qual o jeito certo de se proteger, o que podiam ou não fazer. Além de acompanhar pela televisão, o que ela e sua família sabiam era o que estavam vendo ao seu redor, e o panorama não era nada bom. Ao longo de 2020, no início de tudo, ela conseguiu manter algum contato via *Whatsapp* com Sônia, que tentava encaminhar atividades para que ela fizesse com Diego. Mas com o passar do tempo a situação foi piorando, e os contatos diminuíram:

Olívia: Ele nunca assistiu aula online. Eles também não dão estrutura, um tablet emprestado, um computador. A gente tava com um celular só em casa, um celular meia boca. Se ele tivesse talvez ele prestasse atenção, mas não deram estrutura para essa aula online como eles chamam. Quem tinha estrutura fez, quem não tinha ficou sem nada. Ali onde eu moro nem todo mundo tem internet, é um lugar pobre, as mães que eu conheço, maioria faxineira, perdeu faxina...aí ou tu come ou tu paga internet. E a gente prefere comer, dar comida pra eles. E aparelho [celular] também é caro, internet é caro. Então ou tu come ou tu paga, e pelo menos ali na minha zona não teve isso de aula online.

Jéssica: E vocês foram na escola pegar as atividades?

Olívia: Ele foi sim. Teve uma folhinha que eu levei até pro psiquiatra. Era um texto, pra ele ler e responder umas perguntas. Mas ele não tem essa capacidade, ele não consegue ler um texto e interpretar daquele jeito. Teria que ser adaptado, aí até as professoras entenderem que tem que ser adaptado, se foi todo o ano. Foram dois anos perdidos.

Em sua concepção, a inclusão não deveria ser apenas para jovens “como Diego”, mas para todos: “os outros também teriam que se adaptar, não é só ele”. Apesar do retorno às atividades, Diego havia obtido um atestado que o possibilitava seguir em casa. Essa foi a opção da família, já que na nova escola de Diego ele não teria monitor de apoio. Olívia relata que se sente insegura ao saber que o filho estaria na escola sem alguém para auxiliá-lo quando ele precisasse. Diego confirma que nem sempre gostava

de ir para a escola, e acabou desenvolvendo uma estratégia: “Cada vez que eu vou no colégio eu invento uma dor no meu corpo, pra eles ligarem pra minha mãe e eu ir embora” (Diego, em 10/12/2021). Apesar disso, Diego confessa que já estava com saudade da escola, e Olívia complementa:

Ele sentiu falta sim. A pandemia foi ruim pelo isolamento, pela insegurança. Mas por outro lado foi bom pra ver que o colégio é importante viu. A escola, os professores... e que é presencial. Não esse online, o online não dá certo. Deu pra ver a importância da escola, claro, adaptada né. Mas o presencial, ter contato com escola, com os professores... Deu pra ver que se não for assim vai ser bem difícil. Eles não vão aprender online. A presença da professora é importante, e claro que tudo é adaptação, mas deu bem pra ver o quanto faz falta.

Olívia, em 10/12/2021

Por pedido de Diego, que já estava ficando entediado, fomos encaminhando a entrevista para o seu final, não sem antes Diego e eu passarmos mais uns bons minutos conversando sobre séries e filmes de terror, enquanto Olívia questionava: “Desde quando tu anda assistindo essas coisas guri?”

Por uma educação anticapacitista e emancipadora

Patrícia: Foi complicado. Não é como no colégio, que o professor ajuda e passa as matérias. Agora tem que ir lá no colégio buscar [as atividades] e daí eu tenho que ajudar ele. Às vezes nos desentendemos, porque ele não quer fazer. E eu tenho só a parte da noite para fazer as atividades junto com ele, porque eu passo o dia fora, eu trabalho. É cansativo, mas eu até consigo ajudar ele. Nada é fácil nessa vida.

Pedro Henrique: A verdade é que esse coronavírus é muito chato...

Entrevista com Patrícia e Pedro Henrique, em 26/11/2021

O diálogo acima é parte de uma breve entrevista que realizei com Patrícia e seu filho Pedro Henrique, de 14 anos. Nos reunimos ao final de uma sexta-feira, após Patrícia retornar do trabalho; por essa razão, nossa conversa acabou sendo mais curta. Após me contar sobre o diagnóstico de Deficiência Intelectual de Pedro Henrique, e como isso afetou, segundo ela, a relação do menino com o “ensino remoto”, Patrícia e ele passaram a elencar as principais dificuldades do período da pandemia.

Em resumo, no entendimento de ambos, foi um período bastante cansativo, no qual Pedro Henrique teve pouquíssimo contato com a escola. Isso preocupava Patrícia, já que aquele era o último ano de seu filho no ensino fundamental e como, em seu

entendimento, não havia inclusão no ensino médio, ela já se preparava para “entrar na justiça” e solicitar um monitor de apoio para Pedro Henrique. Patrícia conta que conhecia muitas mães de jovens com Deficiência, e que sabia o que teria pela frente: “*É uma luta, mas temos que fazer, ele precisa estar na escola mas não pode ficar sozinho*” (Patrícia, em 26/11/2021).

Para encerrar este capítulo, creio então ser importante ponderar sobre alguns elementos que se fizeram presentes nessas últimas narrativas. Começo pelo primeiro deles, que diz respeito aos efeitos “inesperados” produzidos no/pelo “ensino remoto”. Como vimos, muitas de minhas interlocutoras relataram com surpresa o fato de que, para determinados estudantes, sobretudo autistas, o isolamento não teria sido necessariamente *negativo*. Entretanto, como bem grifou Helena, não se trata de um preceito passível de generalização.

Mais do que isso, penso ser um desdobramento que se estende para além da experiência de estudantes PcD's, e pode nos dizer mais sobre as diferentes condições materiais e subjetivas que modulam a experiência de “ficar em casa”, por exemplo. Por certo, o capacitismo arraigado na estrutura dos processos de escolarização formal e, como consequência, a interação em ambientes fundamentalmente *inacessíveis*, se constituem como traço característico da experiência desses estudantes na escola. Logo, são compreensíveis também as menções ao aspecto lido como “positivo” da suspensão da presencialidade, diante da possibilidade de se estar (e aprender) em casa.

A experiência de Luana e sua defesa da educação domiciliar foi, em minha própria concepção, um “efeito inesperado”. Um olhar retrospectivo pode explicar essa reação inicial, na medida em que à época de nossa entrevista o debate acerca do tema era fortemente endossado, tendo, inclusive, a Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul aprovado (agosto de 2021) o projeto de lei⁷⁹ que autorizava a educação domiciliar no estado. O governador do Estado, Eduardo Leite, vetou integralmente o projeto no mês seguinte, mas o *homeschooling* seguiu sendo pautado, sobretudo em minha rede de interlocuções e pesquisa.

Por outro lado, a narrativa de Luana diferia bastante daquelas colhidas até então. Assim, mesmo ao longo de nossa conversa, a própria Luana percebeu minha inquietação com o tópico, e passou a me trazer exemplos diversos de como poderia funcionar. Reconhecendo as condições de possibilidade do ensino domiciliar, ela grifou

⁷⁹ Projeto de Lei 170/2019, de autoria do deputado Fábio Ostermann, do partido Novo.

que as condições materiais, de formação (específica em educação, de acordo com ela) e a disponibilidade da família eram determinantes. Nesse sentido, Luana apontou que entendia as ressalvas dos demais professores com o tema. Ainda que fuja da alçada desta pesquisa adentrar nas diferentes implicações e trajetória do ensino domiciliar no Brasil, me permito retomar muito brevemente certas problemáticas que, em se tratando de deficiência e educação, podem se constituir como diálogo e contraponto importantes.

Como vimos com Jannuzzi (2012) e Lobo (2008), a trajetória de Pessoas com Deficiência e os processos de ensino e escolarização formal no Brasil é marcada por um sem-número de situações excludentes, preceitos eugenistas e práticas segregativas. Logo, foi possível observar a factualidade de seu confinamento, tanto em termos de institucionalização quanto, especialmente, ao âmbito do lar. Por essa mesma razão, mais recentemente, ao longo dos primeiros meses da pandemia da Covid-19, foram traçados paralelos entre o isolamento social, experienciado àquela altura por uma grande parcela da população, e o isolamento social compulsório no qual as Pessoas com Deficiência se viam historicamente implicadas.

Também durante o período, observamos o distanciamento de estudantes PcD's das práticas escolares de ensino e aprendizagem, aprofundando-se as desigualdades em termos de seu acesso e permanência na escola. Acompanhamos ainda o modo pelo qual diversas famílias, especialmente mães, desdobraram-se para *dar conta* do trabalho, remunerado ou não, do cuidado, e das atividades de ensino de seus filhos. Na prática da educação pública no Brasil, emergiram questões como: a sobrecarga de trabalho das mães e a generificação do cuidado; a ausência de diretrizes e/ou de aporte material e formativo necessários à operacionalização do “ensino remoto”; e, principalmente, o fato de que boa parte destes estudantes não possuía, efetivamente, condições materiais para acompanhar as aulas online e realizar muitas das atividades propostas.

Recordo também o relato de Carla, professora da rede pública, sobre os contatos que havia recebido por parte de alunas e mães, narrando situações de violência e/ou fome, e solicitando sua ajuda. Em casos como estes, o distanciamento físico da escola evidenciou ainda mais a insegurança que, em diferentes níveis, perpassa a vida doméstica de meninas e mulheres com e sem deficiência no país. Desse modo, creio que tenhamos elementos suficientes para tensionar a fragilidade da

educação domiciliar diante de um contexto de agudização da exclusão, e mesmo do “isolamento” de crianças e jovens com deficiência em relação à escola em si. Ao final, a inferência encontrada em Barbosa (2016, p.160) sobre o tópico, pode ser evocativa:

Assumindo que a educação tem um papel importante no processo de diminuição das desigualdades e desvantagens entre os estudantes, cabe ressaltar que, se por um lado as instituições repetidamente falham nesse intento, por outro, o homeschooling não somente é incapaz de resolvê-lo, mas destina-se a frustrá-lo.

Outro aspecto ao qual não posso deixar de fazer menção relaciona-se às considerações de Helena acerca da persistência de práticas segregativas, alinhadas a uma política de desmonte das ferramentas de apoio à inclusão na Educação Pública. Trata-se de um tema que demanda atenção e engajamento contínuos, e notabiliza o modo pelo qual ressoam e materializam-se (em tomadas de decisão, *p.e.*) os discursos capacitistas endossados pelo Decreto nº 10.502/2020, mesmo após este ter sido barrado. A preocupação de Helena com a forma pela qual pais e mães de crianças e jovens com deficiência endossam estes discursos faz sentido, sobretudo se retomamos a retórica evocada pelo Governo Federal em torno da “escolha da família”.

Uma compreensão alargada do tema levaria em conta não somente os valores, ideais e práticas que se desvelam a partir da noção de inclusão, mas, ao mesmo tempo, implica em compreendê-la desde o seu caráter inerentemente político. Se tomar por base as considerações de Fassin (2019), seu delineamento enquanto imperativo moral emerge enquanto problemática relevante para a análise; sobretudo pois, conforme Fietz (2020, p.252), “as economias morais nas quais as políticas e normas são produzidas, são permeadas por julgamentos sobre o que é o melhor para as pessoas com deficiência”.

Ao final, a experiência narrada por Olívia e Diego e as preocupações de Patrícia sobre o futuro de Pedro Henrique na escola, põem em evidência o caráter marcadamente desigual da pandemia no que concerne à educação, e muito para além dela. No primeiro caso, distantes da escola, isolados e enlutados, Diego e sua família atravessaram este período em meio a medos, incertezas e desamparo do Estado. No segundo, a certeza de que para ver Pedro Henrique no Ensino Médio, Patrícia ainda teria “muita luta” pela frente, denota o quanto ainda devemos avançar para que a escola pública seja, de fato, alcançada por todos.

A tomada das narrativas dos diferentes atores aqui mobilizados foi pensada, antes de tudo, enquanto diálogo; visando abarcar a dimensão da experiência, mas

ponderando criticamente sobre a reflexividade e a (co)produção de sentidos e significados atribuídos ao tema e ao período em questão. Mais do que apontar as lacunas, por certo existentes, no que tange às trajetórias de escolarização formal alocadas sob a égide da educação inclusiva, espero ter sido possível captar também a multiplicidade de sentidos, interações e efeitos que orbitam ao seu redor.

Em uma das minhas últimas atividades remotas de trabalho de campo, tive a oportunidade de participar de um curso de curta duração que abordava, dentre outros temas importantes, as questões que eram “deixadas de lado” nos debates endossados (sobretudo) nas redes sociais, acerca do capacitismo. Organizado por três Pessoas com Deficiência, sendo duas delas mulheres, docentes e pesquisadoras, o objetivo era aprofundar-se criticamente nas reflexões sobre capacitismo, para além das dimensões comportamentais, atitudinais e de discriminação contra pessoas com deficiência. Considerando tal dimensão efetivamente importante, a ideia dos organizadores era, entretanto, compreender a base fundante, estrutural, dessas práticas.

Hoje, retomando as anotações de meu caderno de campo em paralelo com a leitura de minhas interlocutoras, entendo ser impreterível seguir trabalhando nesse sentido. Dessa forma, ao tomar a deficiência enquanto categoria analítica, é possível enfocar uma gama muito ampla de políticas, experiências e temas transversais; aqui, nota-se como a deficiência informa sobre educação, cuidado, acesso e desigualdade. E não somente informa, como demanda o rompimento de preceitos normalizantes ao se fazer e pensar educação, e uma abertura radical às temporalidades diversas, aos diferentes modos de ser, estar e enunciar-se no mundo (MAGNANI, 2021). Demanda que mudemos a escola, para que Pessoas com Deficiência não tenham que mudar de escola. Demanda, assim, transformação social:

Eu acredito e digo sempre que temos que continuar lutando. Eu acho que vou morrer sem ver a mudança, mas espero que as próximas gerações vejam os frutos dessa luta. Porque mesmo hoje, se eu vejo essa inclusão caminhando devagarinho, é porque 30 anos atrás, pessoas que talvez hoje já não estejam mais aqui, lutaram. Então o meu papel eu acredito que seja esse, enquanto professora e ativista mesmo. Eu sei que é algo para anos à frente, mas o ciclo da segregação tem que acabar, não é natural você dizer que pessoas com deficiência tem que ficar separadas de todo mundo. A minha perspectiva é essa, que daqui há alguns anos ninguém fale mais em segregação. E que a luta capacitista avance.

Helena, em 23/11/2021

ÚLTIMAS PALAVRAS

Concluir este trabalho foi um grande desafio. Como mencionei no primeiro capítulo, a retórica dos “desafios” é um recurso utilizado com recorrência quando se trata de temas como Educação Pública e Educação Inclusiva, por exemplo. Nesse sentido, não pretendo resvalar em qualquer tipo de clichê. Considero ter sido um desafio, de fato, na medida em que estes últimos dois anos impuseram tantas e tão profundas mudanças, demandaram esforços em tantos sentidos e implicaram em perdas tão relevantes, que penso ser o encerramento de um ciclo (qualquer que seja) iniciado durante a pandemia da Covid-19, efetivamente desafiador. Talvez seja por essa mesma razão, que o modo pelo qual me vi envolvida para com essa pesquisa e, principalmente, com suas interlocuções foi, em minha percepção, demasiado singular. Na expectativa de fazer jus a essa singularidade e ao valor das trajetórias que tão generosamente me foram compartilhadas, redijo estas últimas palavras.

No primeiro capítulo busquei construir um panorama teórico-crítico acerca do conceito de inclusão, com ênfase nas diferentes esferas que o constituem: da educação às políticas públicas, dos discursos à heterogeneidade das práticas; dos paradigmas aos processos. O objetivo central deste capítulo foi compreender o que se entende efetivamente por *inclusão escolar*, no âmbito de um sistema econômico inerentemente excludente. Iniciei minhas considerações apontando para a utilidade teórico-conceitual da ideia de processualidade como premissa para elucidar o caráter heterogêneo, contraditório e dinâmico das práticas, políticas e sentidos atribuídos a tal conceito. Diferenciando-me das abordagens que entendem a inclusão como processo, optei por amparar-me na teoria crítica, resgatando o próprio conceito de processo (desde Marx) como marco teórico para analisar as diferentes implicações de meu tema.

Após, passei a esquadrihar duas das principais correntes críticas ao conceito de inclusão, entendendo por crítica o movimento dedicado a desvelar as *verdades verdadeiras* (VEIGA-NETO E LOPES, 2011) assim postas, a partir dos discursos correntes sobre inclusão. A primeira das vertentes, alinhada ao escopo foucaultiano de análises, compreende a inclusão enquanto imperativo de Estado (LOPES, 2009; LOCKMANN E HATTGE, 2013), uma demanda de nossos tempos: no bojo de uma racionalidade neoliberal a inclusão emerge, concomitantemente, como direito civil e como estratégia de governo. Como atualização dessa leitura, compartilhei as reflexões de Lopes (2020) acerca da transformação atual deste caráter imperativo,

transmutado na descentralização do princípio de não-exclusão, e na privatização da noção de direito.

A segunda vertente, por sua vez, remete-se tanto à crítica marxista das políticas de inclusão, quanto centra-se em estabelecer alguns dos principais preceitos para uma abordagem marxista da deficiência. Considerando a escassez de produções teóricas sob este escopo no Brasil, minha ideia foi pôr tais abordagens em diálogo com aquelas já consolidadas no campo. Almejei, antes de tudo, capturar a estrutura e as dinâmicas inerentes aos processos aqui enquadrados, partindo da aparência para alcançar sua essência. Dentre as principais contribuições destas abordagens, sublinho a leitura da deficiência como sendo produzida e compreendida do ponto de vista da aptidão para o trabalho (MELLO, 2021), atrelada inerentemente à noção de capacidade. Daí então a ideia de que, sob o capitalismo, o corpo tido como capaz e/ou produtivo é a norma. Assomam-se a este viés de pensamento as perspectivas anti-produtivistas, tal como enunciam Russel e Malthora (2021), e a necessidade de pensar a deficiência a partir de uma “perspectiva inequívoca de não neutralidade das forças produtivas” (cf. FÉLIX, 2021).

Segui ainda as considerações de Bengtsson (2016) para identificar algumas limitações da abordagem marxista, sobretudo no que se refere às implicações da noção de que (e como) a deficiência seria materialmente produzida no/pelo capitalismo. Segundo Bengtsson (2016), em Marx, ora a deficiência apareceria como metáfora para delinear os efeitos nocivos do capitalismo, ora como condição de dupla desvalorização. Assim, as acepções em torno de normalidade e desvio permanecem carentes de seu necessário contraponto, na medida em que podem também remeter-se a certa “ontologia negativa da deficiência” (MELLO, AYDOS E SCHUCH, 2022, p.9) como ferramenta para intersecta-la à classe (a ideia de deficientização do trabalhador, por exemplo).

Acerca da crítica marxista às políticas de inclusão, sublinhei como sendo centrais as contribuições que seguem em direção ao desvelamento do tema a partir de seu núcleo ideológico, trazendo à baila uma de suas contradições centrais: adiciona-se o sufixo “inclusiva” à educação sem, entretanto, questionar a manutenção da base material e ontologicamente excludente do modo de produção capitalista. Como resultado, a escola (pautada pela premissa de uma “educação para TODOS”) surge enquanto um agente autônomo – deslocado das dinâmicas e conflitos de classe –

responsável pela eliminação da exclusão e da iniquidade produzidas, ao final, pelo próprio sistema capitalista.

Encerrando o capítulo, revisei algumas das principais acepções em torno da deficiência, tal como emergem ao longo desta pesquisa: (i) desde sua operacionalidade enquanto categoria analítica; (ii) passando por seu caráter marcadamente relacional, e considerando sua tomada enquanto categoria êmica em campo; e (iii) demarcando a importância de compreendê-la como sendo inerentemente política.

Dou início ao segundo capítulo refletindo sobre as possibilidades de articulação e diálogo entre Antropologia e Educação. Partindo de Ingold (2020), busquei subsídios para analisar a “capacidade de resposta” demandada pela educação (segundo o autor), em termos de sua mediação pela tecnologia, e como sendo condicionada pela suspensão da presencialidade. Mobilizando desde Mead (2015) até Freire (2011; 2013), fui de encontro a percursos teóricos que me possibilitaram pensar a educação enquanto processo de (co)criação social do conhecimento. A escolarização formal, por sua vez, foi enquadrada criticamente a partir de seus limites e potencialidades, o que me levou a ponderar sobre sua forma, função e sentidos, tal como são (re)apropriados por minhas interlocuções a partir das mudanças introduzidas pela pandemia.

Como aporte para compreender o acesso de crianças e jovens com deficiência à escola durante a pandemia, investi na historicização dos processos de escolarização de Pessoas com Deficiência no Brasil. Com isso, tornou-se bastante nítido o modo pelo qual a própria categoria de deficiência é constituída em correlação permanente para com concepções de normalidade/anormalidade. Como implicações imediatas, sublinhei a articulação estrutural e fundante entre escolarização e práticas de normalização, além da indissociabilidade implícita entre raça, classe e deficiência, tal como se desvela no Brasil.

A circunscrição de tais movimentos impacta diretamente em nossa compreensão acerca da especialização e institucionalização da educação segregada com base na deficiência; vemos assim, como a própria Educação Especial emerge a partir da estreita colaboração entre saberes médicos e pedagógicos, tendo ainda profundas raízes na esfera do ensino privado. Inscrita na base destes processos, a tipificação e a classificação da deficiência consolidam historicamente a ideia de que determinadas “diferenças”, aquelas que fogem à norma, demandam necessariamente saberes, espaços e práticas especializadas, na medida em que não são comportadas pela “escola comum”.

Amparada por Lobo (2015) e Jannuzzi (2012), procuro ressaltar o fato de que o acesso à escola no Brasil não somente constitui, como é também constituído em plena articulação para com as categorias de raça e deficiência. A história de Luciane e Miguel, ao final, nos permite ponderar sobre a permanência e o aprofundamento de aspectos normalizantes e capacitistas, tanto no acesso quanto na permanência de Pessoas com Deficiência no ensino *comum regular*, demandando esforços analíticos e de mobilização social na direção de sua necessária superação.

Também neste capítulo estão contidos alguns registros sobre as implicações teóricas e metodológicas de se fazer pesquisa durante uma pandemia. A partir de excertos de meus diários de campo, reflito sobre as reformulações e mediações que se fizeram necessárias de modo a possibilitar o contato, ainda que "remoto", com as interlocuções aqui contempladas. Noto não somente os recortes prévios estabelecidos por este desenho metodológico, como as variáveis presentes no engajamento para com uma etnografia *online*: e por engajamento, refiro-me também à necessidade de recorrer às redes sociais para estabelecer uma rede de interlocuções deslocada, em um primeiro momento, da presencialidade (então reconfigurada). Modificam-se, desse modo, as próprias concepções correntes e fundantes acerca da etnografia: como pensar a premissa de se "estar lá", quando é impossibilitada a presença física em campo?

Encerrando o capítulo, sumário aqueles que considero terem sido alguns dos principais desdobramentos em torno da proposta de reformulação da Política Nacional de Educação Inclusiva (PNEE). Acompanhando o desenrolar dos debates e disputas levadas a cabo a partir do Decreto nº 10.502/2020, problematizo a tomada de retóricas de responsabilização da família desde seus efeitos (i) em termos da desoneração do Estado diante das demandas pela *inclusão* de estudantes com deficiência na escola comum; e (ii) do movimento de transformação da exclusão em direito, e do direito em escolha individual (LOCKMANN, 2020).

Como pressuposto fundamental, sublinho a importância de atentar aos perigos da homogeneização da(s) experiência(s) da deficiência, tomando-as sempre com base em uma cuidadosa circunscrição: historicizada, politizada e situada. Através da experiência de Joana e Daniel, concluo ponderando sobre as efetivas condições de possibilidade que determinam a supracitada "escolha da família" – provando-se esta, ao final, bem mais complexa do que os discursos oficiais nos permitiram entrever.

O terceiro e último capítulo é dedicado a esquadriñar narrativas de minhas interlocuções acerca de suas experiências com o “ensino remoto” e para além, no contexto da pandemia da Covid-19. Em um primeiro momento centrei-me no diálogo com mães de crianças e jovens com deficiência em idade escolar, matriculadas na rede pública de ensino; para após abordar as narrativas de experiência sobre o trabalho realizado por professoras de área e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Com esta ampla rede de interlocução e contatos foi possível captar as dinâmicas daquilo que Dussel (2020) chama de *domiciliação* do escolar, referindo-se à transposição das atividades escolares de ensino e aprendizagem para a esfera doméstica. No caso da presente pesquisa, busquei compreender como ocorreu a *domiciliação da inclusão escolar*. Passo agora às principais constatações a partir dos referidos relatos.

Logo no primeiro tópico, acompanhamos a intensificação das dinâmicas de cuidado vivenciadas por mulheres, mães de crianças e jovens com deficiência, que se viram sobrecarregadas nos mais diversos níveis diante das demandas de trabalho, de cuidados e do acompanhamento às atividades escolares de seus filhos. Partindo da noção de cuidado enquanto termo notadamente polissêmico (FIETZ, 2020), creio ter sido possível grifar seu caráter generificado e profundamente implicado por classe, raça, geração e divisão do trabalho.

Desde as primeiras entrevistas, tornou-se clara a imbricação entre os processos de escolarização formal de crianças e jovens com deficiência durante a pandemia, e a sobrecarga física e mental enfrentada por suas mães. Tal sobrecarga seguiu em sentidos diversos, mas é perceptível o modo pelo qual atravessou de forma pungente as rotinas das famílias de classe trabalhadora. Como elementos em comum às narrativas de minhas interlocutoras é possível grifar, por exemplo: a exaustão das mães diante da necessidade de conciliar empregos formais (remotos ou presenciais), o trabalho não remunerado do cuidado e as atividades escolares dos filhos. Ademais, as inseguranças e angústias próprias do isolamento social, os medos pelo contágio e o luto, compuseram em grande medida o repertório de suas experiências. A noção de culpa presente nas narrativas dessas mães, preocupadas com o fato de “não estarem dando conta” de tantas atividades concomitantes, foi pensada em paralelo com as ponderações de Fietz (2020) em torno do “bom cuidado”.

Ao passo em que, segundo Hirata (2020), as relações de cuidado podem informar tanto empírica quanto analiticamente sobre desigualdades, notamos como o reconhecimento do esgotamento do trabalho feminino não remunerado durante a pandemia da Covid-19 suscitou debates em torno da “crise do cuidado”. A esse mesmo respeito, Fraser (2020) pondera sobre tal ideia enquanto parte de um escopo mais amplo de *crises*, situando-a no bojo de uma crise da reprodução social. Entendemos, com Fraser (2020), a importância de localizar as raízes hodiernas da “crise do cuidado” no âmbito das contradições do próprio sistema capitalista: na medida em que a reprodução social é inerentemente necessária ao modo de produção vigente, ao mesmo tempo, não se lhe guarda valor algum.

Os filhos e filhas de minhas interlocutoras, por sua vez, se viram “isolados”, não apenas fisicamente, da escola. Dentre os dez estudantes com deficiência cujas trajetórias foram aqui relatadas, nenhum conseguiu acompanhar as aulas online durante o período do “ensino remoto”. Como causa principal apontada por eles mesmos e por suas mães, estiveram presentes desde o descompasso nos tempos de aprendizagem destes estudantes e o tempo da escolarização formal, até o fato das aulas não terem sido efetivamente acessíveis.

Para as mães, as dificuldades de concentração que por vezes comprometeram o engajamento de seus filhos com as aulas online, assomava-se à falta de adaptação de tarefas, conteúdos e atividades. Ainda assim, esteve fortemente presente em suas considerações o fato de que a escola pública, mesmo que com suas falhas, fornece um aporte inquestionavelmente mais consistente à inclusão do que a rede privada. Muitas dessas mães, inclusive, retiraram seus filhos de escolas particulares para matriculá-los na rede pública, segundo elas, em razão da inclusão.

Também no caso destes estudantes, a adaptação das atividades de ensino foi apontada como um desafio. Na medida em que a mediação da família passa a ser pré-condição no acompanhamento das tarefas escolares, desdobram-se outras questões, a saber: (i) o papel do AEE, tomado como “ponte” entre os professores de área, os alunos e a família; e (ii) a ideia de que a relação entre família e escola poderia modificar-se a partir da pandemia e do “ensino remoto”. A primeira questão culmina não somente em uma instrumentalização do AEE enquanto ferramenta de mediação, mas posiciona-o enquanto uma das únicas (quando não a única) via de contato entre a

família e a escola, o que, por consequência, reforça o caráter de especialização na gestão escolar da deficiência.

A segunda questão é mobilizada a partir das implicações de ter de ensinar os filhos em casa, mediando as relações de ensino e aprendizagem. Muitas das mães com quem dialoguei, mesmo trabalhando como professoras (e talvez precisamente por essa razão, devido a sobrecarga de trabalho), encontraram dificuldades para apropriar-se dos conteúdos, adaptá-los quando necessário e abordá-los com seus filhos. Em outros casos, a premissa evocada por Talita, fez-se presente: “Não sou pedagoga!”, e logo, não tenho o aporte didático para ensinar. Por outro lado, a valorização do trabalho docente figurou com especial centralidade, denotando também uma aproximação maior entre família e escola, apesar da suspensão da presença física.

Passando ao próximo tópico, são desveladas as dinâmicas de trabalho de professoras e profissionais do AEE. No que concerne às professoras, acerca das dificuldades de adaptação ao “ensino remoto” foram apontadas como sendo causas fundamentais: a ausência de orientações e/ou diretrizes sobre como dar continuidade ao trabalho educativo durante a pandemia – e sendo tal ausência percebida desde as mantenedoras, até as escassas orientações por parte do Governo Federal; como consequência, a precarização das condições de trabalho aprofundou-se, traduzida na dissolução dos horários de trabalho e de qualquer forma de aporte material para realizar as atividades de ensino de forma remota.

Na concepção de minhas interlocutoras, o acesso dos estudantes às atividades de ensino foi obstaculizado de muitas formas. Em escolas localizadas nas periferias de Porto Alegre e Alvorada, a modalidade de “aulas online” também não foi adotada de modo massivo, e quando ocorria, a presença de estudantes com deficiência era escassa ou mesmo inexistente. Ao invés disso, mutirões para arrecadação e distribuição de cestas básicas foram organizados nas escolas, visando mitigar os impactos do avanço da fome e da precarização das condições de vida nas comunidades escolares; em momentos como estes as atividades impressas eram entregues às famílias, de modo que aqueles que não pudessem aceder ao “ensino remoto” mantivessem, ao menos, algum tipo de vínculo com a escola.

Em se tratando da *inclusão*, suas ações e percepções são heterogêneas. O AEE é, de fato, considerado como ferramenta de mediação, além de ser um importante apoio para a realização das adaptações curriculares necessárias. Nesse mesmo sentido, ao

ser entendida como um “imperativo moral”, a ideia de inclusão é frequentemente evocada a partir de noções como acolhimento e manutenção dos vínculos para com os estudantes PcD’s; além disso, pode ser entendida enquanto uma atitude que demanda comprometimento e sensibilidade diante das necessidades dos alunos e suas famílias – daí então, as diferentes avaliações morais que constituem a ideia de “boa inclusão”.

Por fim, as considerações das profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) prosseguiram em uma dimensão similar. A ausência de orientações assertivas sobre como garantir a continuidade dos atendimentos durante o “ensino remoto” culminou em deliberações e resultados atomizados: a depender das soluções encontradas por cada escola, de cada profissional e, especialmente, das condições de acesso dos estudantes contemplados. Potencializado o caráter de mediação, o AEE vê-se esvaziado de sua função pedagógica: reforça-se sua característica de ensino especializado, convertendo-o em uma modalidade substitutiva, não mais complementar – diferindo-se assim das próprias normativas legais que o balizam.

Por outro lado, creio ser premente considerar a importância das ferramentas de apoio, tal como o AEE, no decorrer da pandemia. Tendo sido este, por vezes, o único meio de contato e manutenção dos vínculos de estudantes com deficiência e a escola. Não considero essa observação como sendo “positiva”, na medida em que evidencia muitos dos problemas listados até aqui a respeito do “ensino remoto”. Mas pondero sobre o fato de que, mesmo sucateada, a escola pública e os serviços de apoio à inclusão permanecem sendo uma referência primordial para muitas dessas famílias. Cabe atentar ao seu esvaziamento, tanto quanto à função estritamente especializada (cuja superação deve também ser visada) atribuída a esse serviço em especial.

Chego ao final deste último capítulo refletindo sobre dois elementos bastante evocativos: os efeitos “inesperados” produzidos pelo “ensino remoto”; e os deslocamentos, sob diferentes formas, possibilitados na reta final da pesquisa. Por deslocamento, entendo tanto o diálogo (virtual) realizado com Helena: mulher autista, mãe e profissional do AEE no Distrito Federal; quanto meu encontro, enfim presencial, com Olívia e Diego.

Entre os efeitos lidos como inesperados ou mesmo “positivos”, o fato de que para alguns estudantes com deficiência, sobretudo autistas, o “ensino remoto” (bem como o isolamento social) teria sido “positivo”, foi repetidamente citado por minhas interlocuções. Nesse sentido, o ensino domiciliar (*homeschooling*) figurou no relato de

Luana, mãe de um menino autista, como uma possibilidade para viabilizar a aprendizagem de seu filho durante a pandemia.

Refletindo sobre as implicações da “solução” encontrada por Luana, pondero sobre os debates atuais em torno do *homeschooling*, problematizando-o em termos de seu caráter de continuidade para com as trajetórias de isolamento e exclusão educacional historicamente experienciadas por Pessoas com Deficiência no Brasil. A ideia de que “ficar em casa é mais confortável” para estes estudantes, pode nos dizer muito mais sobre os aspectos nos quais devemos avançar em direção a uma educação escolar efetivamente anticapacitista, do que sobre qualquer outra coisa.

Considero os deslocamentos que me foram possibilitados ao final da pesquisa como sendo extremamente marcantes. No diálogo com Helena penso ter ficado registrada a materialidade e permanência assumidas por preceitos segregativos, tais como aqueles endossados a partir do Decreto nº 10.502/2020; especialmente quando se assume, a nível das instituições, que o acesso à escola deva (ou possa) estar condicionado a critérios de capacidade/incapacidade. Que seu enfrentamento seja também permanente. Em suma, de Porto Alegre e Alvorada ao Distrito Federal, esquadrinhou-se o impacto marcadamente desigual da pandemia da Covid-19 e da tomada da modalidade “remota” enquanto única alternativa para os sistemas de ensino a nível nacional. Como efeito mais imediato e objeto de maior destaque nessas últimas palavras, crianças e jovens com deficiência, sobretudo aquelas pertencentes à classe trabalhadora se viram (ainda mais) distantes da escola, em todos os sentidos.

Encerrei todas as entrevistas realizadas no decorrer deste trabalho perguntando às pessoas com quem dialoguei sobre suas expectativas para o futuro. Imaginava que naquele momento preciso, em meio a uma situação atípica e difícil, pudéssemos juntas projetar realidades outras. Algumas respostas se centravam na mudança radical que um evento de tamanhas dimensões poderia nos causar: “Depois disso, as coisas não serão como antes, a escola não será como antes, nós não seremos”. Outras eram mais cétricas: “Provavelmente vai voltar a ser como antes!”. Outras diziam ainda: “Não podemos deixar que volte a ser como antes, temos que ter aprendido alguma coisa!”. Daqui de onde escrevo hoje, acredito que, de uma forma ou de outra, todas elas se confirmaram.

De minha parte, tenho a expectativa de que este trabalho possa acrescer às reflexões e aos necessários registros deste período. Período que não findou e não

finda: hoje a pandemia segue. E se segue, seguem sendo perpetuados seus efeitos: segue então a urgência da luta. Ao longo dessas páginas, procurei demonstrar de que forma podemos (re)pensar a educação pública a partir da deficiência: *aleijar* a escola, a academia – e também, por certo, a antropologia (MELLO, 2016; GAVÉRIO, 2017; MELLO, AYDOS E SCHUCH, 2022).

Como culminância, espero também ter podido demonstrar que a construção de uma educação fundamentalmente pública e emancipadora demanda, necessariamente, uma postura crítica: anticapacitista, antirracista e anticapitalista. Ainda que tenhamos muito a percorrer, penso que possamos nos inspirar em Freire, recusando “*qualquer posição fatalista diante da história e diante dos fatos*” (FREIRE, 1997). E entendendo que toda realidade “*está aí, está submetida à possibilidade de nossa intervenção nela*” (*Idem*).
À luta, então!

REFERÊNCIAS

ABBERLEY, Paul. El concepto de opresión y el desarrollo de una teoría social de la discapacidad. In: BARTON, L. (Org.). **Superar las barreras de la discapacidad**. Madrid: Ediciones Morata, S. L., 2008. p. 34-50.

ALMEIDA, Philippe Oliveira de; ARAÚJO, Luana Adriano. DisCrit: os limites da interseccionalidade para pensar sobre a pessoa negra com deficiência. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, v. 10, n. 2, 2020. Disponível em: <<https://www.publicacoes.uniceub.br/RBPP/article/view/6861>>. Acesso em: 22 jul. 2021.

ÁLVARES, Lucas Parreira. Para uma Crítica da Razão Antropológica [PARTE I]. **Revista Práxis Comunal**. Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 88-117 jan./dez. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/praxiscomunal/article/view/11953>>. Acesso em: 5 out. 2022.

ÁLVARES, Lucas Parreira. Para uma Crítica da Razão Antropológica [PARTE II]. **Revista Práxis Comunal**. Belo Horizonte, v. 2, n. 1, 2019b. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/praxiscomunal/article/view/20014>>. Acesso em: 5 out. 2022.

ALVES, Carlos Jordan Lapa Alves. ARAÚJO, Thalyta Nogueira de. Entrevista com Maria Teresa Eglér Mantoan: Educação Especial e Inclusão Escolar. In: **Rev. Educação, Artes e Inclusão**. v. 13. n. 2. 2017

ALVES, Jéferson; VICTORA, Ceres Gomes. CORPO DEFICIENTE E TÉCNICAS DE SI NA PANDEMIA. **Vivência: Revista de Antropologia**, v. 1, n. 58, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/vivencia/article/view/27601>>. Acesso em: 28 mar. 2022.

APPLE, Michael. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARAÚJO, Luana Adriano. **Os desafios para a efetivação do direito à educação inclusiva: Igualdade, Diferença e Deficiência nas Escolas Públicas Municipais de Fortaleza(CE)** (*Dissertação de mestrado*). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Direito, Programa de Pós Graduação em Direito, Fortaleza, 2018.

AYDOS, Valéria. A (des)construção social do diagnóstico de autismo no contexto das políticas de cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho¹. **Anuário Antropológico**, n. v.44 n.1, p. 93-116, 2019.

AYDOS, Valéria. **“Não é só cumprir as cotas”: Uma etnografia sobre cidadania, políticas públicas e autismo no mercado de trabalho**. 2017. 252 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, UFRGS. Porto Alegre.

Acadêmicos, representantes de entidades de direitos humanos e de associações debatem no segundo bloco da audiência pública. Supremo Tribunal Federal, 24 de ago. 2021. Disponível em: <<https://abrir.link/jKaSg>>. Acesso em: 20 out. 2022.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. Homeschooling no Brasil: ampliação do direito à educação ou via de privatização? **Educação & Sociedade**, v. 37, p. 153-168, 2016.

BEAUD, B. ; WEBER, F. “Preparar e negociar uma entrevista etnográfica”. In: BEAUD, B. ; WEBER, F. **Guia para a pesquisa de campo; Produzir e Analisar Dados Etnográficos**. Petrópolis, Vozes. 2007, p. 118-150.

BENGTSSON, Staffan. Out of the frame: disability and the body in the writings of Karl Marx. **Scandinavian Journal of Disability Research**, v. 19, p. 1–10, 2016.

BEZERRA, G. F.; ARAÚJO, D. A. de C. As aparências enganam: a pretexto de uma crítica radical sobre o ideário inclusivista. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 5, n. 9, 2010.

BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 673–688, 2020.

BEZERRA, Giovani Ferreira. Materialismo histórico-dialético e inclusão escolar: reflexões críticas. **Marx e o Marxismo**, v.4, n.6, jan/jun, 2016.

BEZERRA, Giovani Ferreira. O APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO EM CLASSE COMUM: O CASO DE CAMPO GRANDE – MS COMO METONÍMIA DA PRECARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 25, n. 44, jan./abr. 2020.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 573–588, 2013.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. FILOSOFIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES CRÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE. **Revista Inter Ação**, v. 37, n. 2, p. 267–286, 2012.

BLANCO, Lis Furlani; SACRAMENTO, Jonatan. Pós-pandemia ou a “endemização do (extra)ordinário”? Uma análise comparativa entre as experiências com a fome, Zika vírus e Covid-19 no Brasil. **Horizontes Antropológicos**, v. 27, n. 59, p. 183–206, 2021.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; SILVA,S.C. GOMES, D. M.; BECHE, R. C. E. **Estudos da Deficiência na Educação: reflexões sobre o capacitismo no Ensino Superior** In: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (Org.): Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social – Curitiba: CRV, 2020.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, n. 26, p. 329–376, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - MEC/SECADI, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - MEC/SECADI, 2015.

BRASIL. **Resolução nº 4 da CNE/CEB de 2009**. Diário oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009.[Seção 1, p.17]

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394**, 20 de dezembro de 1996.

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

BROWN, Nicholas. Marxism and Disability. Review of Aesthetic Nervousness: Disability and the Crisis of Representation. **Mediations: Journal of the Marxist Literary Group**. Disponível em: <<https://mediationsjournal.org/articles/marxism-and-disability>>. Acesso em: 19 jul. 2022.

CAIADO, Katia Regina Moreno; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; TELLES, Rute T. Gaido; *et al.* DEFICIÊNCIA E DESIGUALDADE SOCIAL: O RECENTE CAMINHO PARA A ESCOLA. **Cadernos CEDES**, v. 34, p. 241–260, 2014.

CAPONI, Sandra. Covid-19 no Brasil: entre o negacionismo e a razão neoliberal. **Estudos Avançados**, v. 34, p. 209–224, 2020.

CARNIEL, Fagner; MELLO, Anahí Guedes de. Quem escreve pela deficiência no pensamento social brasileiro? **Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 11, n. 2, 2021. Disponível em: <<https://abrir.link/60X29>>. Acesso em: 10 dez. 2021.

CASTORINO, A. Ensino à distância como armadilha perfeita. **Cadernos Textos e Debates - Núcleo de Estudos de Identidade e Relações Interétnicas**, Florianópolis/UFSC, n. 20, 2020

COSTA, Laureane Marília de Lima; SILVA, Claudionor Renato da. Ideais liberais e a inclusão educacional e do trabalho: uma aproximação à temática de gênero, com foco nas mulheres com deficiência. **Revista Educação e Linguagens**, p. 521–540, 2020.

COUTO, Everaldo Souza. **Pedagogias das conexões Compartilhar conhecimentos e construir subjetividades nas redes sociais digitais**. In: Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2014, 445 p.

CROCHÍK, José Leon; CROCHÍK, Nicole. TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 14, n. 28, p. 122-137, jul.-dez./2008.

CUNHA, Ana Carolina Castro P. Deficiência como expressão da questão social. **Serviço Social & Sociedade**, p. 303–321, 2021.

DA HORA PEREIRA, Leonardo. Os pressupostos sócio-ontológicos da Teoria Crítica: um exercício de autorreflexão. **Problemata**, v. 10, n. 4, p. 211–226, 2019.

DAS, Veena. 2020. “Encarando a Covid-19: Meu lugar sem esperança ou desespero”. Trad. Marcella Araújo. **Dilemas/Reflexões na pandemia**, p.1-8. Disponível em <<https://www.reflexpandemia.org/texto-26>> Acesso em: 01 fev. 2020.

DAUSTER, Tânia; TOSTA, Sandra Pereira; ROCHA, Gilmar (orgs.). Etnografia e educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012, 248p.

DE PIERRO, Bruno. **O mundo mediado por algoritmos**. Pesquisa FAPESP. Edição 266, abr. 2018. Disponível em: <<https://revistapesquisa.fapesp.br/o-mundo-mediado-por-algoritmos/>>. Acesso em: 19 set. 2022.

DINIZ, Debora. Modelo Social da Deficiência: A Crítica Feminista. **Série Anis 28**, Brasília, Letras Livres, 1-8, julho, 2003.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo, Brasiliense, 2012.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, p. 64-77, 2009.

DUNKER, Christian *et. al.* (orgs.) **Sonhos confinados: O que sonham os brasileiros em tempos de pandemia**. 1ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2021.

DUSSEL, Inés. La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-16, 2020.

ECKERT, Cornelia; GUSMÃO, Neusa M. M. de; TOSTA, Sandra Pereira; DAUSTER, Dauster. «Apresentação», **Horizontes Antropológicos**, nº 49, 2017, 9-18.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Tradução: B. A. Schumann. São Paulo: Boitempo, 2010.

FASSIN, Didier. Another Politics of Life is Possible. In: **Theory, Culture and Society**, 26 (5), 2009, p.44-60.

FASSIN, Didier. Governar por los cuerpos, políticas de reconocimiento hacia los pobres y los inmigrantes. In: **Educación**. Porto Alegre, ano XXVIII, n.2 (56), Maio/Ago 2005, p.201-226.

FASSIN, Didier. “**Além do Bem e do Mal? Questionando o desconforto antropológico com a moral**”. In: RIFIOTIS, Theophilos e SEGATA, Jean. Políticas Etnográficas no Campo da Moral. POA, Ed. da UFRGS, 2019. p. 35-50.

FEDERICI, Silvia. **O Ponto Zero da Revolução: Trabalho Doméstico, Reprodução e Luta Feminista**. São Paulo: Elefante, 2018. 388 p.

FELIX, Gil; Lage, Aline; (orgs.) **Capitalismo e surdez**. Bremen (GER): El Tiple, 2021. Disponível em: <<https://abrir.link/uTNqY>>. Acesso em: 4 out. 2021.

FIETZ, Helena Moura. Antropologia e deficiência: uma conversa com Rayna Rapp e Faye Ginsburg. **Horizontes Antropológicos**, v. 28, p. 331-355, 2022.

FIETZ, Helena Moura; MELLO, Anahí Guedes de; FONSECA, Claudia. **Conexões íntimas e corporalidades singulares: deficiência em tempos de pandemia da Covid-19**. in: Boletim Cientistas Sociais, nº 61. ANPOCS. Disponível em: <<http://anpocs.org/index.php/publicacoes-sp-2056165036/boletim-cientistas-sociais/2387-boletim-n-61-cientistas-sociais-e-o-coronavirus>>. Acesso em: 1 dez. 2022.

FIETZ, Helena Moura. **Construindo futuros, provocando o presente: cuidado familiar, moradias assistidas e temporalidades na gestão cotidiana da deficiência**

intelectual no Brasil. (*Tese de Doutorado*) Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2020. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/218580>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

FIETZ, Helena Moura; MELLO, Anahi Guedes de. A Multiplicidade do Cuidado na Experiência da Deficiência. **Revista AntHropológicas**, v. 29, n. 2, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaanthropologicas/article/view/238990>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

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

FLEISCHER, Soraya; TORRES, Thaíse; GARCIA, Júlia. Entrevista: como fazer pesquisa antropológica durante uma pandemia? **Vivência: Revista de Antropologia**, v. 1, n. 58, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/vivencia/article/view/27607>>. Acesso em: 15 set. 2022.

FONSECA, Claudia. Lá onde, cara pálida? Pensando as glórias e os limites do campo etnográfico. **Revista Mundaú**, n. 2, p. 96-118, 2017.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhe. 37. ed. São Paulo: Vozes, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRAGA, Paulo Denisar; ARAÚJO, Wécio Pinheiro. EDIÇÃO ESPECIAL "MARXISMO E TEORIA CRÍTICA". **Problemata - Revista Internacional de Filosofia**, v. 10, n. 4, p. 5-10, 2019.

FRASER, Nancy. Contradições entre capital e cuidado. **Revista de Filosofia**, v. 27, n. 53, p. 28.

FREIRE, Paulo. **Entrevista à TV PUCSP (1997)**. Youtube, 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9GdOSmDBQzA>>. Acesso em: 1 dez. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FUNDAÇÃO Carlos Chagas. **Inclusão escolar em tempo de pandemia**. 2021 Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/inclusao-escolar-em-tempos-de-pandemia/>>. Acesso em: 30 nov. 2022.

GAVÉRIO, Marco Antônio. Apontamentos sobre as possibilidades de uma sociologia da deficiência. **Contemporânea - revista de sociologia da UFSCar**, v. v11, n. n2, p. 579-587, 2021.

GAVÉRIO, Marco Antônio. Nada sobre nós, sem nossos corpos! O local do corpo deficiente nos disability studies. Argumentos - **Revista Do Departamento De Ciências Sociais Da Unimontes**, 14(1), 95-117, 2017.

GAVÉRIO, Marco Antonio; NAGAI LOURENÇÃO, Gil Vicente. Multiplicidades-ciborgue, reabilitações e reflexões sobre o corpo: uma conversa entre dois cientistas. **Teoria e Cultura**, v. 15, n. 1, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/27336>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

GEDIEL, Ana Luisa Borba; MOURÃO, Victor Luiz Alves; MIRANDA, Isabela Martins. A Inclusão e suas práticas aspectos socioantropológicos da produção de materiais pedagógicos inclusivos para Surdos. **Anuário Antropológico**, n. v.44 n.1, p. 135–158, 2019.

GESSER, M.; BOCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, P. H. **ESTUDOS DA DEFICIÊNCIA: anticapacitismo e emancipação social**. 1. ed. [s.l.]: EDITORA CRV, 2020. Disponível em: <<https://editoracrv.com.br/produtos/detalhes/35413-crv>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

GESSER, Marivete. Por uma educação anticapacitista: contribuições dos estudos da deficiência para a promoção de processos educativos inclusivos na escola. In: Oltramari, Leandro Castro; Feitosa, Ligia Rocha Cavalcante, Gesser, Marivete. (Org.). **Psicologia escolar e educacional: processos educacionais e debates contemporâneos**. 1ed. Florianópolis: Edições do Bosque UFSC/CFH, 2020, v. 1, p. 93-113.

GESSER, Marivete; FIETZ, Helena. Ethics of Care and the Experience of Disability: an Interview with Eva Feder Kittay. **Revista Estudos Feministas**, v. 29, n. 2, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/64987>>. Acesso em: 22 nov. 2022.

GONÇALVES, João Felipe. **Tempos de viralizações: reflexões temporárias**. in: Boletim Cientistas Sociais nº 68. ANPOCS. Disponível em: <<http://anpocs.org/index.php/publicacoes-sp-2056165036/boletim-cientistas-sociais/2396-boletim-n-68-cientistas-sociais-e-o-coronavirus>>. Acesso em: 1 dez. 2022.

GOODLEY, Dan; LAWTHOM, Rebecca; LIDDIARD, Kirsty; *et al.* Provocations for Critical Disability Studies. **Disability & Society**, v. 34, n. 6, p. 972–997, 2019.

GRESPLAN, Jorge. **Marx: uma introdução**. 1.ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2021., 104 p.

GUBER, Rosana. **La etnografía, método, campo y reflexividad**. Bogotá: Grupo Editorial, Norma, 2001.

GUIMARÃES, Nadya Araujo; HIRATA, Helena Sumiko. **O Gênero do Cuidado: desigualdades, significações e identidades**. São Paulo: Atêlie Editorial; 2020.

GUPTA, A. **Red tape: bureaucracy, structural violence, and poverty in India**. Durham: Duke University Press, 2012.

GUSMÃO, N. M. M. Antropologia e educação: um campo e muitos caminhos. **Linhas Críticas**, 21 (44), Brasília, 2015.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: Origens de um diálogo. **Cad. CEDES [online]**, 18 (n.43) 1997.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Antropologia, diversidade e educação: um campo de possibilidades. **Ponto-e-Vírgula. Revista de Ciências Sociais**, 2011, p. 32-45.

HINE, Christine; PARREIRAS, Carolina; LINS, Beatriz Accioly. A internet 3E: uma internet incorporada, corporificada e cotidiana. **Cadernos de Campo** (São Paulo - 1991), v. 29, n. 2, p. e181370–e181370, 2020.

HIRATA, Helena. O Trabalho de Cuidado: Comparando Brasil, França e Japão. **Sur - Revista Internacional de Direitos Humanos**, v.13 n.24, p.53 - 64, 2016.

INGOLD, Tim. **Antropologia e/como educação**. Tradução Vitor Emanuel Santos Lima, Leonardo Rangel dos Reis. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Básica: Resumo Técnico 2021**. Brasília: MEC, 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo Técnico do Estado do Rio Grande do Sul: Censo Da Educação Básica 2021**. Brasília: MEC, 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Da Educação Básica 2021: Divulgação dos resultados**. Brasília: MEC, 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). A educação especial em números. Ministério da Educação. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/pnee-2020/dados-do-censo-escolar-do-inep-2019-podem-subsidiar-analises>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

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

KAFER, Alison. **Feminist, Queer, Crip**. Indianápolis, Indiana University Press, 2013.

KARL, Marx. **O capital: crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

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

Kraemer, Graciele Marjana. **A educação das pessoas com deficiência no Brasil**. Porto Alegre: UFRGS, 2020.

KRAEMER, Graciele Marjana. Política de inclusão escolar e a modulação das condutas dos sujeitos com deficiência. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 29, n. 1, p. 71–87, 2020b.

KRAEMER, Graciele Marjana; THOMA, Adriana da Silva. A Modulação das Condutas das Pessoas com Deficiência no Contexto Educacional Brasileiro de Inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, p. 421–434, 2019.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de; CAIADO, Katia Regina Moreno; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. AS RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: TENDÊNCIAS ATUAIS NO BRASIL. **Revista Teias**, v. 17, n. 46, p. 40–55, 2016.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019, 326 p.

LEITÃO, Débora K; GOMES, Laura Graziela. 2017. “Etnografia em ambientes digitais: perambulações, acompanhamentos e imersões”. **Revista Antropolítica**, n.42: 41-65.

LOBO, Lília Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficiente no Brasil**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

LOCKMANN, Kamila. As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. **Pedagogía y Saberes**, n. 52, p. 67–75, 2020.

LOPES, Maura Corcini. In/exclusão escolar: a invenção de tipos específicos de alunos. **Revista Colombiana de Educación**, n. 54, p. 96.119-96.119, 2008.

LOPES, Maura Corcini; NETO, Alfredo Veiga. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva**, v. 24, n. 3, p. 81–100, 2006.

LOPES, Pedro. Deficiência como categoria analítica: Trânsitos entre ser, estar e se tornar. **Anuário Antropológico**, n. v.44 n.1, p. 67–91, 2019.

LOPES, Pedro. “Deficiência como categoria analítica: Trânsitos entre ser, estar e se tornar”, **Anuário Antropológico [Online]**, I | 2019, posto online no dia 06 julho 2019, consultado o 07 janeiro 2021. URL: <http://journals.openedition.org/aa/3487>

LOPES, Pedro. “**Negociando deficiências: identidades e subjetividades entre pessoas com deficiência intelectual**”. 190 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, USP. São Paulo.

MAGNANI, Luiz Henrique. Camuflar, Autistar, traduzir e os desafios de enunciar-se Autista. *in: RÜCKERT, Gustavo Henrique; MAGNANI, Luiz Henrique. Linguagem e autismo: conversas transdisciplinares*. Catu: Bordô-Grená, 2021.

MALUF, Sônia Weidner. **Antropologia em tempo real: urgências etnográficas na pandemia**. *in: SETIC-UFSC. INCT BRASIL PLURAL*. Disponível em: <<https://brasilplural.paginas.ufsc.br/antropologia-na-pandemia/antropologia-em-tempo-real-urgencias-etnograficas-na-pandemia/>>. Acesso em: 1 dez. 2022.

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

MARINS, Cristina. Internet e trabalho de campo antropológico: dois relatos etnográficos. **Ponto Urbe. Revista do núcleo de antropologia urbana da USP**, n. 27, 2020. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/pontourbe/9067#ftn12>>. Acesso em: 19 set. 2022.

MAXIMO, M.E.; RIFIOTIS, T; SEGATA, J.; CRUZ, F. **A etnografia como método: vigilância semântica e metodológica nas pesquisas no ciberespaço**. In: MALDONADO, A.E. et al.

(Orgs.). Epistemologia, investigação e formação científica em comunicação. Rio do Sul: Unidavi, 2012.

McRUER, Robert. Compulsory Able-Bodiedness and Queer/Disabled Existence. In DAVIS, Lennard J. (Ed.) **The Disability Studies Reader**. 2nd ed. Routledge, pp. 88-99, 2006.

MCRUER, Robert. Aleijando as políticas queer, ou os perigos do neoliberalismo. **Educação em Análise**, v. 6, n. 1, p. 105, 2021.

MEAD, M. A adolescência em Samoa. In: CASTRO, Celso (org.); BENEDICT, R.; M.MEAD; & E. SAPIR. **Cultura e personalidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

MELLO, Anahí Guedes de; AYDOS, Valéria; SCHUCH, Patrice. Aleijar as antropologias a partir das mediações da deficiência. **Horizontes Antropológicos**, v. 28, n. 64, p. 7-29, 2022.

MELLO, Anahí Guedes de. Corpos (in)capazes. **Jacobin Brasil**, 2ªed, 2021. Disponível em: <<https://jacobin.com.br/2021/02/corpos-incapazes/>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

MELLO, A. G. **Olhar, (não) ouvir, escrever: uma autoetnografia ciborgue**. 2019. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

MELLO, Anahí Guedes de. Conexões íntimas e corporalidades singulares: deficiência em tempos de pandemia da Covid-19. **Dis-críticas en tránsito - Boletín del Grupo de Trabajo Estudios críticos en discapacidad**, 2020. Acesso em: 1 fev. 2022.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, p. 3265-3276, 2016.

MELLO, Anahi Guedes de. Não é o corpo que nos discapacita, mas sim a sociedade: a interdisciplinaridade e o surgimento dos estudos sobre deficiência no Brasil e no mundo. *in*: SCHIMANSKI, Edina; CAVALCANTE, Fátima Gonçalves (orgs). **Pesquisa e Extensão: experiências e perspectivas interdisciplinares**, Editora UEPG, 2014. Disponível em: <<https://abrir.link/DH3Qr>>. Acesso em: 12 out. 2021.

MELLO, A. G. **Gênero, deficiência, capacitismo e cuidado: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência**. Dissertação (*Mestrado em Antropologia Social*) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, v. 20, n. 3, p. 635-655, 2012.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; PLETSCHE, Marcia Denise; LOCKMANN, Kamila. Apresentação - Seção temática: Adiando o fim da escola: perspectivas internacionais sobre Educação em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-6, 2020.

MÉSZÁROS, Iván. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOL, A. **The Logic of Care: Health and the problem of patient choice**. London / NY: Routledge, 2008.

MUJERES, ONU; CEPAL, NU. **Cuidados na América Latina e no Caribe em tempos de COVID-19: em direção a sistemas integrais para fortalecer a resposta e a recuperação**. 2020. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11362/45923>>. Acesso em: 1 dez. 2022.

NACIONAL, Imprensa. **DECRETO Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020 - DOU - Imprensa Nacional**. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou>>. Acesso em: 27 set. 2022.

NERI, Marcelo C. **Mapa da Nova Pobreza**. Rio de Janeiro: FGV Social, junho/2022, 40p.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.

NOVA POLÍTICA nacional de Educação Especial é lançada em Brasília, [online]. 30 set. 2020. **Educação Especial, MEC: Brasil**. Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/09/nova-politica-nacional-de-educacao-especial-e-lancada-em-brasil>> Acesso em: 08 dez. 2020.

NUNES DA SILVA, Jéssica. Inclusão Escolar em termos (e tempos) críticos: notas etnográficas sobre discursos, disputas e tensões no campo da educação inclusiva. **Revista Ciranda**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 137–158, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/ciranda/article/view/4525>. Acesso em: 12 abr. 2023.

OLIVEIRA, Amurabi. Sobre o lugar da Educação na Antropologia Brasileira. **Revista Temas em Educação**, 24 (n.1), João Pessoa, p. 40-50, 2015.

OLIVEIRA, Amurabi. Antropologia e/da Educação no Brasil: entrevista com Neusa Gusmão. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 22, n. 22, p. 147-160, 2013.

OLIVEIRA, Amurabi. Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da Etnografia na Educação. **Educação Em Foco**, 16(22), 163–183, 2013b.

OLIVEIRA, Thiago Lima; MATOS, Lennon Oliveira; SANTOS, Marina Ghirotto; *et al.* Para que serve a antropologia (em tempos de Covid-19)? **Cadernos de Campo (São Paulo - 1991)**, v. 29, n. supl, p. 1–15, 2020.

ORTEGA, Francisco. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. **Mana**, v. 14, p. 477–509, 2008.

PARREIRAS, C.; MACEDO, R. M. (2020). **Desigualdades digitais e educação: breves inquietações pandêmicas**. In: Cientistas sociais e o Coronavírus. Miriam Pillar Grossi e Rodrigo Toniol (org.). São Paulo: ANPOCS; Florianópolis: Tribo da Ilha, 2020.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. **Horizontes Antropológicos**, v. 23, n. 49, p. 149–176, 2017.

PEREIRA, Bruna Cristina Jaquetto. Sobre usos e possibilidades da interseccionalidade. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, v. 21, n. 3, p. 445-454, 2021.

PEREIRA, Everson Fernandes. A pandemia de Covid-19 na UTI. **Horizontes Antropológicos**, v. 27, n. 59, p. 49-70, 2021.

PIMENTEL E SILVA, Christiane. O método em Marx: a determinação ontológica da realidade social. **Serviço Social & Sociedade**, p. 34-51, 2019.

PIZARRO, Cynthia. La entrevista etnográfica como práctica discursiva: análisis de caso sobre las pistas meta-discursivas y la emergencia de categorías nativas. **Revista de Antropología**, v. 57, n. 1, p. 461-496, 2014.

Plenário confirma suspensão de decreto que instituiu política nacional de educação especial. Supremo Tribunal Federal, 28 de dez. 2020. Disponível em: <<https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=457869&ori=1>>. Acesso em: 20 out. 2022.

PLETSCH, Márcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Entre a espera e a urgência: propostas educacionais remotas para crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus durante a pandemia da COVID-19. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-16, 2020.

Primeiro dia da audiência pública expõe diversidade de pensamentos sobre educação especial. Supremo Tribunal Federal, 23 de ago. 2021. Disponível em: <<https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=471582&ori=1>>. Acesso em: 20 out. 2022.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas.** Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277.

RENAULT, Emmanuel. Critical Theory and Processual Social Ontology. **Journal of Social Ontology**, v. 2, n. 1, p. 17-32, 2016.

RIOS, C.; PEREIRA, É. L.; MEINERZ, N. Apresentação: perspectivas antropológicas sobre deficiência no Brasil. **Anuário Antropológico**, Brasília, v. 44, n. 1, p. 29-42, 2019

ROCHA, G. Aprendendo com o outro: Margaret Mead e o papel da educação na organização da cultura. In: DAUSTER, T.; TOSTA, S.; ROCHA, G. (Org.). **Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. p. 41-68.

ROSA, Enio Rodrigues. **Deficiência e trabalho [livro eletrônico]: a luta pelo direito de ser explorado.** Curitiba: Ed. do Autor, 2016.

ROSA, M. Mudar a escola e não mudar de escola. Diário da mãe da Alice. Escola Legal, 2020. Disponível em: <<https://aescolalegal.com.br/mudar-a-escola-nao-de-escola/>>. Acesso em: 1 dez. 2020.

RUSSELL, Marta; Malhotra, R. Capitalismo e Deficiência. in: FELIX, Gil; Lage, Aline; (orgs.) **Capitalismo e surdez.** Bremen (GER): El Tiple, 2021, p. 25-50.

RUI, Taniele; FRANÇA, Isadora Lins; MACHADO, Bernardo Fonseca; *et al.* Antropologia e pandemia: escalas e conceitos. **Horizontes Antropológicos**, n. 59, p. 27–47, 2021.

SANTOS, Adriane Bernardo Silva. **O caráter de inclusão perversa da pessoa com deficiência no mercado de trabalho.** Disponível em: <<http://127.0.0.1:8069/repositorio/publicacoes/3525>>. Acesso em: 4 jul. 2022. Accepted: 2020/10/16.

SARAMAGO, José. **As intermitências da morte.** São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi, INCLUSÃO: o paradigma do século 21. **Inclusão - Revista da Educação Especial** - Out/2005, p.19-23.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes.** Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. “Educação na Pandemia: a falácia do ‘ensino’ remoto”. **Universidade e Sociedade ANDES-SN**, ano XXXI, jan. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152–165, 2007.

SCHUCH, Patrice; SARETTA, Mário. **Deficiência, Coronavírus e Políticas de Vida e Morte.** *in:* Boletim Cientistas Sociais, nº 35. ANPOCS. Disponível em: <<http://www.anpocs.com/index.php/ciencias-sociais/destaques/2349-boletim-n-35-cientistas-sociais-e-o-coronavirus>>. Acesso em: 27 nov. 2022.

SCHUCH, Patrice; VÍCTORA, Ceres; SIQUEIRA, Monalisa Dias de. Cuidado e controle na gestão da velhice em tempos de Covid-19. **DILEMAS: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, Rio de Janeiro, Reflexões na Pandemia 2020, 19 nov 2020, pp. 1-15.

SCHUCH, P. **A vida social ativa da ética na Antropologia (e algumas notas de campo para o debate).** In: SARTI, C.; DUARTE, L. F. D. Antropologia e Ética: desafios para a regulamentação. Brasília: ABA, 2013a. p. 31-85.

SEGATA, Jean. Covid-19, biossegurança e antropologia. **Horizontes Antropológicos**, v. 26, n. 57, p. 275–313, 2020.

SEGATA, Jean. **Dos cibernautas às redes.** In: Segata, Jean; Rifiotis, Theophilos (orgs.). Políticas etnográficas no campo da cibercultura. Brasília: ABA Publicações, 2016, p 91-114.

SEGATA, Jean; SCHUCH, Patrice; DAMO, Arlei Sander; *et al.* A Covid-19 e suas múltiplas pandemias. **Horizontes Antropológicos**, n. 59, p. 7–25, 2021.

SHAKESPEARE, T. **The Social Model of Disability.** In: DAVIS, L. (org). The Disability Studies Reader. New York: Routledge, 2006, p.194-204.

SHAKESPEARE, T. **The social relations of care.** In Lewis, G., Gewirtz, S. and Clarke, J. (eds): Rethinking Social Policy. London: Sage, 2000. p. 52–65.

SHAKESPEARE, Tom. **Disabilities Rights and Wrongs revisited**. 2. Ed. Oxon: Routledge, 2014.

SILVA, Jéssica Nunes da; "A escola deve ser, antes de tudo, inclusiva e plural" : uma abordagem etnográfica das práticas e políticas em inclusão escolar de pessoas com deficiência no contexto do ensino público regular. 2019, 92 f. Trabalho de conclusão (Licenciatura em Ciências Sociais) – UFRGS, Porto Alegre.

SKLIAR, Carlos. A Invenção e a Exclusão da Alteridade “deficiente” a partir dos Significados da Normalidade. **Educação & Realidade**, v. 24, n. 2, 1999. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55373>>. Acesso em: 18 abr. 2022.

SOF, Sempreviva Organização Feminista. **SEM PARAR: o trabalho e a vida das mulheres na pandemia**. Disponível em: <<https://mulheresnapanademia.sof.org.br/>> 2020.

SOUZA, Flavia Faissal de; DAINÉZ, Débora. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1–15, 2020.

SOUZA, Rafael Bellan Rodrigues de. EDUCAÇÃO, PRÁXIS EMANCIPATÓRIA E CRISE DO CAPITAL. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 8, n. 1, p. 171–179, 2016.

Suspensa eficácia de decreto que instituiu a política nacional de educação especial. Supremo Tribunal Federal, 24 de ago. 2020. Disponível em: <<https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=456419&ori=1>>. Acesso em: 20 out. 2022.

THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana. **A Educação de Pessoas com Deficiência no Brasil: Políticas e Práticas de Governo**. 1ed. Curitiba: Appris, 2017.

TRAVERSINI, Clarice Salete; LOCKMANN, Kamila; SPERRHAKE, Renata. **Pesquisar com a escola: currículo e inclusão em foco**. 1. ed. [s.l.]: Pimenta Cultural, 2021. Disponível em: <<https://www.pimentacultural.com/pesquisar-escola>>. Acesso em: 10 dez. 2021.

TRONTO, Joan. **Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care**. London: Routledge, 1999.

TÜRCKE, Christoph. HORKHEIMER E AS TENTAÇÕES DA TEORIA CRÍTICA. **Problemata - Revista Internacional de Filosofia**, v. 10, n. 4, p. 166–182, 2019.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Relatório de monitoramento global da educação – resumo, 2020: Inclusão e educação: todos, sem exceção - Biblioteca Digital da UNESCO**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por>. Acesso em: 25 nov. 2022.

UNICEF BRASIL. Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação**. 2021. Disponível em:

<<https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>>.
Acesso em: 25 nov. 2022.

UNICEF. **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar. Reprovação, abandono e distorção idade-série.** 2021. Disponível em: <<https://trajetoriaescolar.org.br/>>.
Acesso em: 30 nov. 2022.

VALIM, Thais Maria. Desenvolvimento infantil e deficiência: notas etnográficas sobre a Síndrome Congênita do Vírus da Zika no Rio Grande do Norte. **Aceno: Revista de Antropologia do Centro-Oeste**, 6(12): 75-94, agosto a dezembro de 2019.

VALIM, T. Crianças. In: FLEISCHER, S.; LIMA, F. (org.). **Micro: contribuições da antropologia.** Brasília: Athalaia, Brasília, 2020. p. 65-75.

VEIGA-NETO, Alfredo; CORCINI LOPES, Maura. **Inclusão, exclusão, in/exclusão | verve. revista semestral autogestionária do Nu-Sol.** 2011. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886>>. Acesso em: 28 fev. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo; CORCINI LOPES, Maura. La inclusión como dominación del otro por él mismo. **Pedagogía y Saberes**, n. 36, 2012. Disponível em: <<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/1806>>. Acesso em: 28 fev. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidade e educação. **Revista Colombiana de Educación**, núm. 65, julio-diciembre, 2013, pp. 19-41 Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia.

VENTURA, Luiz Alexandre Souza. **Bolsonaro afirma que educação inclusiva “nivela por baixo”.** Estadão, 07 de de jan. 2021. Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/brasil/vencer-limites/bolsonaro-afirma-que-educacao-inclusiva-nivela-por-baixo/>>. Acesso em: 1 dez. 2022.

VIEIRA, Karina Augusta Limonta. **A construção do conhecimento em Antropologia da Educação.** (*Doutorado em Educação Escolar*) Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, 2012, 402 p.

VOGEL, Lise. **Marxism and the oppression of women: toward a unitary theory.** Leiden, Boston: Brill, 2013.

XAVIER DOS SANTOS, Larissa. “Deficiência” para um dicionário marxista:: a política capacitista de uma palavra. **Pensata: Revista dos Alunos do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNIFESP**, v. 9, n. 2, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/pensata/article/view/11100>>. Acesso em: 12 out. 2021.

ZOBOLI, F., SILVA, RI., and BORDAS, MAG. Corpo e alteridade nos complexos de (in)exclusão. In: DÍAZ, F., et al., orgs. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 211-221. ISBN: 978-85-232-0928-5

ZORDAN, Paola; ALMEIDA, Verônica Domingues. Parar pandêmico: educação e vida. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1–18, 2020.

ANEXOS

Anexo 1. Cards de divulgação da pesquisa



Imagem 1: imagem quadrada na cor verde, com card simulando interface digital na cor branca, constando informações de divulgação de pesquisa. No topo, em letras curvadas em preto está escrito: Participe. Abaixo, letras em preto indicam: Pesquisa sobre Educação Inclusiva. Em um quadrado mais abaixo, a pergunta: quais os efeitos da pandemia de Covid-19 para a inclusão escolar. Ao lado, seta para a direita indicando que "arraste para o lado".

Imagem 2: imagem quadrada na cor azul, com card simulando interface digital na cor branca. No topo, em letras pretas está escrito: Seu relato é importante! Abaixo, letras em preto com o texto: Você é mãe/pai/familiar de estudante com deficiência? Como sua família tem vivenciado a experiência do ensino remoto? É Pessoa com Deficiência e estuda na rede pública de ensino (fundamental ou médio)? Como a pandemia tem afetado seus estudos?

Imagem 3: imagem quadrada na cor amarela, com card simulando interface digital na cor branca. No topo, em letras pretas está escrito: Seu relato é importante! Abaixo, letras em preto com o texto: Você é professor(a) da Rede Pública de Ensino (Municipal/Estadual)? É profissional da Educação Inclusiva e atua em Sala de Recursos (SIR/AEE)? Como a pandemia tem afetado suas dinâmicas de trabalho.

Imagem 4: imagem quadrada na cor amarela, com card simulando interface digital na cor branca. No topo, em letras pretas está escrito: converse comigo! Abaixo, letras em preto com o texto: Olá! Me chamo Jéssica e sou estudante de mestrado em Antropologia Social no PPGAS/UFRGS. Atualmente pesquiso sobre Educação Inclusiva e estou buscando compreender os impactos da pandemia para a Inclusão Escolar de pessoas com deficiência na rede pública de ensino. Vamos conversar? Me ajude a visibilizar essa temática tão importante! Abaixo, um ícone representando o Whatsapp, ao lado do telefone para contato e ícone representando e-mail.

Anexo 2. Roteiros de entrevistas

ROTEIRO DE ENTREVISTAS [1]

Entrevistados(as): Profissionais do AEE

a) Dados de identificação pessoal

Nome:

Idade:

Gênero:

Raça:

Grupo familiar/com quem reside:

Formação:

Tempo de atuação na Escola:

b) Sobre a Pandemia da Covid-19

1. Como você descreveria o impacto da pandemia da Covid-19 em sua vida ao longo deste último ano?
2. Fale um pouco sobre o seu cotidiano hoje, considerando as possíveis mudanças que estas dinâmicas de distanciamento e/ou isolamento social decorrentes da pandemia podem (ou não) ter trazido.
3. Você diria que a pandemia alterou suas relações de sociabilidade/contato com pessoas próximas, familiares, colegas de trabalho, etc?

c) Sobre a Pandemia e a Educação

4. Como você percebe hoje, o cenário da educação pública nesse contexto pandêmico? E com relação à Educação Inclusiva?
5. Existem muitas controvérsias em torno do ensino remoto e retorno ou não às aulas presenciais. Com relação a tal questão, o que você pensa?
6. Como você avalia a condução das questões referentes à educação pública, do ponto de vista institucional -- governo federal, mantenedora -- diante da pandemia? O que tem sido feito, o que poderia ter sido feito, etc.

d) Inclusão Escolar no atual contexto

7. Há quanto tempo você atua no AEE? E na Escola?

8. Fale um pouco sobre como tem sido seu trabalho com o AEE agora neste momento da pandemia: principais atribuições, dificuldades recursos que você tem utilizado, retorno por parte das famílias.
9. Como você avalia o ensino remoto no campo da Inclusão Escolar? Tem funcionado? Quais têm sido as principais problemáticas?
10. A dimensão do ensino acabou sendo deslocado quase que totalmente para a esfera do lar. No caso das famílias de estudantes com deficiência, como você avalia esse deslocamento? Você acha que este distanciamento da escola pode afetar a forma como estas famílias percebem a importância da educação escolar para seus filhos?

e) Expectativas

11. Para encerrar, fale um pouco sobre suas expectativas, opiniões e/ou vislumbres para o cenário da Educação Inclusiva nos próximos anos. Quais são os “desafios”, as possibilidades, transformações, etc.

ROTEIRO DE ENTREVISTAS [2]

Entrevistados(as): Professores(as)

a) Dados de identificação pessoais:

Nome:

Idade:

Gênero:

Raça:

Grupo familiar/com quem reside:

Formação:

Escola:

Tempo de atuação na Escola:

b) Sobre a Pandemia da Covid-19

1. Como você descreveria o impacto da pandemia da Covid-19 em sua vida ao longo deste último ano?
2. Fale um pouco sobre o seu cotidiano hoje, considerando as possíveis mudanças que estas dinâmicas de distanciamento e/ou isolamento social decorrentes da pandemia podem (ou não) ter trazido.

3. Você diria que a pandemia alterou suas relações de sociabilidade/contato com pessoas próximas, familiares, colegas de trabalho, etc?

c) Sobre a Pandemia e a Educação

4. Fale um pouco sobre o seu trabalho durante a pandemia. Como tem sido? (Recursos mobilizados, demandas por parte das escolas e famílias, principais dificuldades, mudanças, etc.)
5. Existem muitas controvérsias em torno do ensino remoto e retorno ou não às aulas presenciais. Com relação a tal questão, o que você pensa?
6. Como você percebe hoje, o cenário da educação pública nesse contexto pandêmico? Quais seriam os principais “desafios”?
7. E com relação à Educação Inclusiva, quais seriam os principais efeitos, na sua opinião?
8. Como você avalia a condução das questões referentes à educação pública, do ponto de vista institucional -- governo federal, mantenedora -- diante da pandemia? O que tem sido feito, o que poderia ter sido feito, etc.

d) Inclusão Escolar no atual contexto

9. Você tem estudantes com deficiência em suas turmas? Se sim, fale um pouco sobre como têm sido as dinâmicas para atender a essa demanda, considerando o papel da SIR em termos de apoio à inclusão (caso haja) neste momento. (Consegues adaptar atividades, há retorno por parte das famílias, etc.)
10. Como você avalia o ensino remoto no campo da Inclusão Escolar? Tem funcionado? Quais têm sido as principais problemáticas?
11. A dimensão do ensino acabou sendo deslocado quase que totalmente para a esfera do lar. No caso das famílias de estudantes com deficiência, como você avalia esse deslocamento? Você acha que este distanciamento da escola pode afetar a forma como estas famílias percebem a importância da escola para seus filhos?

e) Expectativas

12. Para encerrar, fale um pouco sobre suas expectativas, opiniões e/ou vislumbres para o cenário da Educação (e da Educação Inclusiva) nos próximos anos. Enquanto docente, quais os “desafios” que você percebe para os professores, estudantes e sociedade de modo geral.

ROTEIRO DE ENTREVISTAS [3]

Entrevistados(as): Famílias

a) Dados de identificação pessoal

Nome:

Idade:

Gênero:

Raça:

Grupo familiar/com quem reside:

Profissão:

b) Sobre a Pandemia da Covid-19

1. Como você descreveria o impacto da pandemia da Covid-19 em sua vida ao longo deste último ano?
2. Fale um pouco sobre o seu cotidiano hoje, considerando as possíveis mudanças que estas dinâmicas de distanciamento e/ou isolamento social decorrentes da pandemia podem (ou não) ter trazido. Como é a rotina em sua casa? Trabalha fora?
3. Você diria que a pandemia alterou suas relações de sociabilidade/contato com pessoas próximas, familiares, colegas de trabalho, etc?
4. Como tem sido para o seu filho/a esse período de isolamento/distanciamento social?

c) Família, Escola e Cuidados

5. Quando você recebeu o diagnóstico referente à deficiência e/ou necessidade específica do seu/sua filho(a)? Se se sentir à vontade, fale um pouco sobre este processo.
6. Como você encara a transposição das atividades da escola para a esfera doméstica? Como tem sido para vocês essa experiência? Se quiser, pode elencar pontos que você considere positivos, negativos, ou simplesmente diferentes.
7. Como tem sido para o seu filho(a) a experiência de estudar em casa?
8. Existem muitas controvérsias em torno do ensino remoto e retorno ou não às aulas presenciais. Com relação a tal questão, o que você pensa?
9. Como você avalia a relação com a escola durante este período?

d) Inclusão Escolar no atual contexto

10. Com relação à Inclusão Escolar, antes da pandemia, como era a relação entre você, seu/sua filho(a) e a escola? Havia atendimento ou vínculo com a SIR/AEE? Como era pra vocês? Fale um pouco sobre.
11. Agora, no contexto da pandemia, quais foram os principais efeitos e/ou impactos causados nessas práticas de Inclusão Escolar, na sua opinião?
12. Como tem sido o ensino remoto para vocês? Tem funcionado? Há um apoio por parte da escola -- SIR/AEE e demais professores/as?

e) Expectativas

13. Para encerrar, fale um pouco sobre suas expectativas, opiniões e/ou vislumbres para o cenário da Educação (e da Educação Inclusiva) nos próximos anos. Enquanto mãe/pai/cuidador(a), quais os “desafios” que você percebe para os professores, estudantes e sociedade de modo geral.
14. Quais as expectativas do seu/sua filho/a sobre um possível retorno à escola, e sobretudo com relação à pandemia? Vocês conversam sobre isso?



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Por meio deste termo de consentimento, gostaria de convidar você para participar da minha pesquisa de mestrado intitulada “**Escolas fechadas, aprendizagem remota**”: **Uma análise sobre a Inclusão Escolar de Pessoas com Deficiência durante a pandemia da Covid-19**”. Me chamo **Jéssica Nunes da Silva**¹ e sou aluna do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Realizo a presente pesquisa sob orientação da Professora Dra. Patrice Schuch. Estando de acordo, você responderá a uma entrevista semiestruturada, conforme segue abaixo. A sua identificação nesta entrevista será mantida em sigilo e a sua participação é voluntária, podendo ser interrompida a qualquer momento sem que haja nenhum tipo de prejuízo. Você receberá uma cópia deste termo, no qual consta o contato da referida pesquisadora, sendo possível questioná-la acerca desta pesquisa, agora ou a qualquer momento.

Por favor, informe sua autorização verbal de acordo com o modelo:

Eu, _____ declaro que recebi os esclarecimentos pertinentes sobre esta pesquisa e concordo em participar da mesma.

Assinatura da pesquisadora

¹ Contato Institucional: Endereço: Av. Bento Gonçalves, 9500 – Prédio 43311. Campus do Vale, Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Telefone: (51) 3308 6648. **Contatos da pesquisadora**. E-mail: jessica.bolsista@gmail.com; Telefone: (51) 983482128

INTERLOCUÇÕES

Nome:	Idade:	Gênero:	Como você se autodeclara do ponto de vista étnico-racial?	Como você define sua Orientação Sexual?	É Pessoa com Deficiência?	Estado/Cidade em que reside:	Grupo familiar/com quem reside:	Tem filhos? Se sim, em qual idade?	Qual sua profissão?
Alice	36	feminino	Branco(a)	heterossexual	Não	Alvorada/RS	sozinha	Não	Professora
Andressa	28	Feminino	Preto(a)	Hetero.	Não.	Porto Alegre, RS	Esposo.	Não possuo filhos.	Professora
Angela	35	Feminino	Preto(a)	Heterossexual	Não	Alvorada/RS	Marido	Não	Professora
Antonia	30	Feminino	Branco(a)		Mãe do Bruno, 12 anos, Autista.	Porto Alegre/RS	Moro na casa da frente e os avós de meu filho nos fundos.	Sim, 12 anos.	
Carine	42	Feminino	Branco(a)	Bissexual	Não, mas sou mãe de um menino autista	Alvorada	Esposo e filhos	Sim. 11 e 16	Professora
Carmen	34	Feminino	Pardo(a)	Heterossexual	Não	Porto Alegre/RS	Marido	Não	Professora
Claudia	43	Feminino	Branco(a)	heterossexual	Não	Alvorada/RS	Mãe e três filhos	13, 09, 07	Bibliotecária
Daniel	13	Masculino	Branco(a)		Sim	Capão da Canoa /RS	Mãe, pai e irmão	Não	Estudante
Daniele	36	Feminino	Branco(a)		Não	Porto Alegre/RS	Mora sozinha, família no Interior		Professora de Português
Diana	55	Feminino	Branco(a)	Hetero	Não	Alvorada/RS	Família	Sim. 23 anos	Assistente Social
Elisa	49	Feminino	Branco(a)	Heterossexual	Não	Porto Alegre/RS	Marido e filhas	Sim, 17 e 21	Professora
Flavio	42	Masculino	Branco(a)	Heterossexual	Não	Porto Alegre/RS	Com filhos e gatos	Sim. Com 13 e com 15	Professor
Francine	58	Feminino	Branco(a)	Hétero	Não	Porto Alegre/RS	Família	2, de 30 e 22	Professora
Giulia	47	Feminino	Branco(a)	Hétero	Nao	Gravataí/RS	Com dois filhos	Sim, 28, 26 e 23 anos	Professora
Helena	44	Feminino	Branco(a)		Sim	Brasília/DF	Marido e com meu filho	Sim.12 anos	Professora (DF)
Isabela	33	Feminino	Branco(a)	Heterossexual	Não	Cachoeirinha/RS	Mãe	Não	Professora SIR
Juliana	35	Feminino	Branco(a)	Hetero	Não	Porto Alegre/RS	Marido e filha	Sim 1	Professora
Lara	41	Feminino	Preto(a)		Não	Alvorada/RS		Sim	Professora
Luana	"Casa dos 40"	Feminino	Branco(a)	Heterossexual	Não, sou mãe de um menino autista	Alvorada/RS	Mora com o esposo e filho único.	Sim, 9 anos.	Professora e Supervisora
Luciane	40	Feminino	Branco(a)	Heterossexual	Não	Alvorada/RS	Com filho	1, 16 anos	Recursos Humanos
Mara	38	Feminino	Branco(a)	Heterossexual	Não	Porto Alegre, RS	Esposo, filho e enteados	Sim, 13 anos	Professora
Marcelo	34	Masculino	Branco(a)	Hetero	Não	Porto Alegre/RS	Namorada	Não	Professor
Maria	45	Feminino	Branco(a)		Não				Prof. de Português e Literatura
Olivia	53	Feminino	Pardo(a)	Sou mulher	Não, é o meu filho	Alvorada/RS	Esposo e filho filha e neta e genro	Sim 25 e 15	Cozinheira
Patricia	41	Feminino	Branco(a)	Mulher	Mãe do Pedro. Deficiência Intelectual.	Alvorada/RS	Filhos	16 14	Do lar
Roberta	54	Feminino	Branco(a)	Hetero	Não	Porto Alegre/RS	Companheiro e enteado	Sim ,2. Uma de 32 e um enteado de 21	Professora
Sônia	56	Feminino	Branco(a)	Heterossexual	Não	Porto Alegre, RS	Marido	Sim 40 anos	Professora
Talita	45	Feminino	Branco(a)	Heterossexual	Nao	Alvorada/RS	Filhas, mae e eu	3 - 26, 24 e 22	Tech recruiter