

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

EM BUSCA DE PONTES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTICAPACITISTA: O QUE NÃO É DITO, GRITA

Fernanda Xavier, Veronica Almeida, Rosa Valim

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.10270>

Submetido em: 2024-10-25

Postado em: 2024-11-01 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A moderação deste preprint recebeu o endosso de:

Regina Celia Pereira de Moraes (ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6590-9707>)

ARTIGO

EM BUSCA DE PONTES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTICAPACITISTA: O QUE NÃO É DITO, GRITA

Fernanda Conde Collares Xavier¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8104-9394>
<fernandaccx@gmail.com>

Veronica Eloi de Almeida²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4694-8617>
<veronicaeloi@hotmail.com>

Rosa L. de M. Valim³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7190-3635>
<rvalim@unicarioca.edu.br>

¹ MPNTDE/ Unicarioca; SME-RJ. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (RJ), Brasil.

² MPNTDE/Unicarioca; IFCS/UFRJ. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (RJ), Brasil.

³ MPNTDE/Unicarioca; EICOS/UFRJ. Cidade, Rio de Janeiro (RJ), Brasil.

RESUMO: Este artigo objetiva apresentar dados da etapa preliminar de pesquisa que observou comportamentos de crianças do Ensino Fundamental I para com seus pares com deficiência, a fim de perceber se eles compreendem o que é inclusão de pessoas com deficiência e qual a importância da inclusão para o coletivo no qual habitam. Os dados da preliminar de pesquisa evidenciaram: (i) relação dos alunos do Ensino Fundamental com seus pares com deficiência (da classe especial) baseada em atitudes de restrição e isolamento; (ii) visão dos alunos da classe especial pautada apenas na incapacidade; (iii) falta de identificação dos alunos do Ensino Fundamental com seus pares com deficiência (da classe especial); e (iv) importância do papel da escola em relação à sensibilização sobre a inclusão escolar e social. Os resultados aqui apresentados são significativos e sensíveis, mas não são conclusivos. Percebeu-se, no desenrolar da observação, a importância de voltar a atenção para os que já têm atitude e comportamento maduros, os educadores.

Palavras-chave: Inclusão, Combate ao capacitismo, Crianças do Ensino Fundamental I, Preconceito estrutural.

SEARCHING FOR BRIDGES TO FIGHT ABLEISM IN EDUCATION: WHAT ISN'T MENTIONED SCREAMS

ABSTRACT: The purpose of this article is to present data from the preliminary research that examined Elementary School children's behavior towards their peers with disabilities, in order to understand whether they comprehend what means inclusion of people with disabilities is and how important inclusion is for the society in which they inhabit. Preliminary research data showed: (i) relationship between Elementary School children's and their peers with disabilities (from the special class) based on attitudes of restriction and isolation; (ii) perception about the students from special class based only on disability; (iii) lack of identification between Elementary School children's and their peers with disabilities (from the special class); and (iv) importance of the school's role in raising awareness about school and

social inclusion. The results presented here are significant and sensitive, but are not conclusive. As the observation unfolded, became clear the importance of turning attention to those who already have a mature attitude and behavior, the educators.

Keywords: Inclusion, Battling ableism, Elementary school children, Structural prejudice.

EN BUSCA DE PUENTES HACIA UNA EDUCACIÓN ANTICAPACIDAD: LO QUE NO SE DICE, GRITA

RESUMEN: El propósito de este artículo es presentar datos de la investigación preliminar que examinó el comportamiento de los niños de la escuela primaria hacia sus compañeros con discapacidad, con el fin de comprender si comprenden lo que significa la inclusión de las personas con discapacidad y qué tan importante es la inclusión para la sociedad en la que habitan. Datos preliminares de la investigación mostraron: (i) relación entre los niños de la escuela primaria y sus pares con discapacidad (de la clase especial) basada en actitudes de restricción y aislamiento; (ii) percepción sobre los estudiantes de clase especial basada únicamente en la discapacidad; (iii) falta de identificación entre los niños de Educación Primaria y sus pares con discapacidad (de la clase especial); y (iv) importancia del papel de la escuela en la sensibilización sobre la escuela y la inclusión social. Los resultados presentados aquí son significativos y sensibles, pero no concluyentes. A medida que se desarrolló la observación, quedó clara la importancia de dirigir la atención a quienes ya tienen una actitud y un comportamiento maduros, los educadores.

Palabras clave: Inclusión, Luchando contra el capacitismo, Niños de escuela primaria, Prejuicio estructural.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como tema ‘educação inclusiva’ e debruça-se sobre o ato ou efeito de incluir, de compreender e inserir. O conceito de ‘inclusão’ tem sua raiz no latim *inclusio* e significa encerramento, prisão. Seu significado transformou-se em sinônimo de inserção social apenas no século XVII, e somente a partir da década de noventa passa a se configurar como meio de efetivação de espaços democráticos (Piccolo, 2023). Segundo o Dicionário Aurélio (Ferreira, 2008, p. 469) ‘incluir’ significa “conter e trazer para si, compreender, abranger; fazer tomar parte, introduzir, constar na lista, estar incluído, relacionar”, e o termo ‘social’ (2008, p. 745) é compreendido como “da sociedade ou relativo a ela, sociável; nas moradias diz-se via de acesso que leva à entrada, à porta da frente”.

Já ‘educação inclusiva’ denota, de acordo com Piccolo (2022), mais do que apenas acesso ao mesmo espaço físico, e sim um meio para se atingir uma sociedade justa e equitativa, baseado na aprendizagem em conjunto dos saberes historicamente acumulados e na remoção de barreiras. Portanto, se o aluno com deficiência não se beneficia do processo, é porque não está havendo inclusão.

Piccolo (2022), ressalta ainda que o incentivo à inclusão escolar das pessoas com deficiência e ampliação de acesso ao ensino regular se mostra como oportunidade de modificação da escola para que beneficie também outros grupos que, em situações sociais desfavorecidas, não têm tido acesso à aprendizagem significativa, já que esse espaço foi por tanto tempo ocupado por grupos hegemônicos e uma única cultura dominante. É através da inclusão também que, para o autor, se oportuniza a experiência revolucionária chamada convivência, essencial para que se atinja a justiça social.

Do mesmo modo, para Glat, Pletsch e Fontes (2007), a educação inclusiva representa um processo progressivo de inserção, acolhimento e adequação do ensino para a diversidade, a partir da atenção às necessidades educacionais especiais diferenciadas de cada aluno e de seus tempos de aprender, de modo que a escola e seu currículo geral sejam um direito de todos.

Se o movimento de inclusão social procura buscar uma modificação profunda na sociedade – ao ser compreendido como uma questão de cidadania, de participação de todos os seus membros com os mesmos direitos, deveres e atuação dinâmica em diversos espaços e grupos sociais –, a educação inclusiva aspira à mesma transformação profunda, mas nos alicerces da escola (Mendes, 2006).

A década de 1990 caracterizou-se como um período de grande abertura democrática, cujo desenvolvimento e manutenção favorecia a expansão de uma concepção educacional inclusivista. Esse movimento se fortaleceu com a realização, em 1994, pelo governo da Espanha e pela UNESCO, da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, que produziu a Declaração de Salamanca. Essa resolução mundial teve como objetivo apresentar diretrizes para a formação e reformulação de políticas em prol da inclusão social.

A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) trouxe como princípio fundamental a ideia de inclusão educacional, com o objetivo de oferecer um ordenamento de ações em prol de encaminhamentos educativos com ênfase na educação inclusiva. Ela ampliou o conceito de ‘necessidades educacionais especiais’, para que a escola se abra a todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar dela por algum motivo (Mendes, 2006). Também ofereceu diretrizes para a reformulação dos sistemas de ensino, em busca de sua efetivação:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajosos ou marginalizados (Unesco, 1994, p. 3).

Logo, seu texto torna-se referência e traz uma culminância de direitos, entre eles o de que todas as crianças têm de ser únicas e respeitadas de acordo com suas particularidades. O foco deixa de ser o direito à igualdade e passa a ser o direito à diferença. Desse cenário, emerge a questão da articulação necessária entre igualdade e diferença, de modo que uma possa levar à outra (Candau, 2008). Se antes a modernidade pleiteava a igualdade como a melhor solução para a compreensão das lutas e dos direitos humanos, hoje interessa a quem é diferente compartilhar o direito à diferença, sem que se deixe de buscar direitos iguais.

Essa resolução reforça a supremacia do ideal da escola inclusiva, com aptidão para educar todas as pessoas, como sendo a proposta mais capaz de favorecer, além de tudo, a solidariedade. Também reforça que alunos com deficiência não devem ser vistos como ‘especiais’ que necessitam de tratamento especial: ‘especiais’ devem ser os currículos e a organização das escolas, para que possam lidar com a diversidade, de modo a substituir a homogeneização do ensino pela individualização. Além disso, o encaminhamento para as classes e escolas especiais não deve ser permanente, nem servir para respaldar o fracasso escolar, deve ser provisório e justificável apenas em algumas exceções (Carvalho, 2013).

Embora o ideal da inclusão escolar tenha se globalizado, e sua importância seja reconhecida, ainda restam dúvidas sobre como efetivá-lo, para que se garanta uma aprendizagem de qualidade para

todos, e o conteúdo da Declaração de Salamanca não deixa dúvidas de que é preciso encontrar caminhos para que seja implementado. À vista disso, para que não se torne apenas uma retórica, é necessário traduzir sua filosofia, tão bem registrada na lei, em um sonho possível de todos (Carvalho, 2013).

Nesse sentido, Carvalho (2013), ao refletir sobre essa resolução décadas depois, ressalta que, para que a inclusão não se transforme em exclusão, é preciso se abrir para o debate, mas com o devido cuidado para que esse espaço não seja usado como brecha para pensamentos reacionários, pautados no preconceito de uma minoria privilegiada, cujo objetivo único seja se manter no seu lugar de poder. Lima e Moreira (2021) alertam que, apesar dos reais avanços de articulação entre os conceitos de igualdade e diferença pelos direitos humanos, é preciso muito cuidado, pois sempre há o risco de direitos fundamentais, antes considerados inadmissíveis de serem violados, voltarem a encontrar discursos de normalização, como tem acontecido.

Esses perigos de retrocesso estão por todo lugar – inclusive nos olhares que vão sendo construídos para o corpo com impedimentos que não se enquadra no padrão – e voltaram a assombrar a luta das pessoas com deficiência, como visto no Decreto nº 10.502/2020, pautado no viés médico e chamado por muitos de ‘decreto da exclusão do governo Bolsonaro’, logo revogado com o retorno do governo Lula. Tal fato pode ser compreendido a partir de Secundino e Santos (2023): ao dar aval para que as escolas pudessem decidir sobre a matrícula de pessoas com deficiência em espaços regulares, o decreto incentivava a segregação entre alunos com ou sem deficiência, normalizando uma exclusão histórica e, principalmente, deixando de direcionar recursos para que uma verdadeira inclusão possa realmente se efetivar um dia.

Sobre o decreto supracitado, Piccolo (2022) coaduna com a opinião de não poder haver distanciamento de um olhar atento e crítico para o que já foi conquistado em termos de direitos humanos, já que essas conquistas não têm se apresentado de forma constante e evolutiva durante a história. Por terem sido objeto de grande disputa por grupos hegemônicos, que as concebem como privilégios e não direitos, descuidar desses avanços pode levar ao risco de perigosos retrocessos.

Percebe-se que esse diálogo com a sociedade requer cuidado, muita vontade política e articulação entre a ciência do conhecimento e as verdades de cada realidade. É a partir dessa união e do esforço coletivo da sociedade que se encontrarão, nas respostas dos governantes, as condições necessárias para a efetivação dos ideais de inclusão (Mendes, 2006).

Apesar desses princípios, que, a partir da década de 1990, se voltaram para abraçar todos, e da ampliação das matrículas dos alunos com deficiência nas escolas, a verdadeira inclusão ainda está longe de se efetivar. Nesse sentido, apenas a matrícula não é suficiente, pois muitos desses alunos ainda tentam, a muito custo, fazer parte da escola.

Segundo o IBGE (2012), cerca de 18,6 milhões (8,9%) de brasileiros com 2 anos ou mais de idade possuem deficiência. Cerca de 3,4% apresentam dificuldades para andar ou subir degraus, mesmo fazendo uso de bengala, e 3,1%, para enxergar, mesmo contando com facilitadores, como lentes de contato ou bengalas. No entanto, ainda que essa seja uma parte tão representativa da população, Diniz (2003) adverte que a pessoa com deficiência ainda é vista como possuidora de azar e, politicamente, como minoria social incapaz, cujas dificuldades apresentadas pela deficiência ainda são buscadas na lesão.

Por muito tempo, a deficiência foi vista por um viés biomédico, em que era compreendida como uma tragédia pessoal, com necessidade apenas de cuidados médicos e reabilitação. Todavia, na década de 1990, a guinada em relação à sua definição trouxe para o contexto social a grande

responsabilidade de deslocar o olhar da lesão do corpo para um fenômeno sociológico, reforçado por uma sociedade que não sabia lidar com as diferenças. Conforme afirma Diniz (2003), a deficiência passou, a partir de então, a ser definida em relação às barreiras existentes na sociedade, que, em interação com os corpos, impediam a plena participação social em igualdade de condições. Dessas barreiras, as atitudinais são as mais perigosas, pois se referem a qualquer atitude ou comportamento que impeça as pessoas com deficiência de exercerem seus direitos. Elas alicerçam todas as outras barreiras, por produzirem uma visão negativa em relação às pessoas com deficiência, baseada em preconceitos (Santos *et al.*, 2023). Esse tipo de discriminação é denominado ‘capacitismo’, termo ainda recente no Brasil, e se refere, de acordo com Candau (2008), a uma estrutura de opressão em relação às pessoas com deficiência. Apesar da LBI – Lei Brasileira de Inclusão –, de 2015, reforçar a garantia de proteção, de direitos humanos e de respeito à pessoa com deficiência, bem como separar os conceitos de deficiente e incapaz, como mostra Mello (2019), esse tipo de preconceito ainda é uma realidade.

Neste tempo de endurecimento e retorno ao conservadorismo, em que as pessoas passaram a negar a existência e/ou normalizar qualquer tipo de preconceito, o capacitismo se mostra entrelaçado no contexto social e se reflete também nas interações que se dão no interior da escola. Ele se apresenta, algumas vezes, de forma sutil, pela repetição de um senso comum e de estigmas construídos pela sociedade, sendo preciso educar o olhar para percebê-lo. Em outras vezes, ao se impor de forma explícita, deixa a mensagem do quanto nossa sociedade ainda é capaz de naturalizar o inaceitável (Vendramim, 2019).

O conceito de capacitismo parte da ideia de que as diferenças não tornam as pessoas com deficiência iguais em seus direitos, e sim inferiores e menos capazes do que as pessoas sem deficiência. Um dos pontos relevantes, de acordo com Candau (2008), é que, embora a modernidade tenha valorizado a ideia de igualdade entre todos os seres humanos, hoje, mais do que nunca, é preciso articular os dois conceitos, de modo que um leve ao outro, e se ressalte tanto a igualdade na diferença quanto o direito a essa diferença. Se tanto o excesso de diferença quanto o de igualdade levam ao processo de inferiorização, será necessário que haja um movimento de desnaturalização dos estereótipos que ainda estão presentes no imaginário das pessoas, para que a igualdade não conduza, como ressalta Santos (2006), a um caminho de mais desigualdades e exclusões. Logo, é preciso repensar trajetórias: “temos o direito de ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes, sempre que a igualdade nos descaracteriza” (Santos, 2006, p. 462).

A partir do exposto, para que se compreenda a importância da inclusão, é necessária, segundo Santos *et al.* (2023), uma proposta educacional que articule os conceitos de igualdade e diferença, em busca da eliminação de todos os empecilhos impostos pela sociedade às pessoas com deficiência, mas, principalmente, também é necessário o reconhecimento de um preconceito estrutural que se camufla por trás das barreiras atitudinais: o capacitismo.

De acordo com Glat (2018), a reestruturação de uma escola que sempre foi classificatória e homogeneizadora, de sua estrutura arquitetônica, de seus métodos, recursos, formação de professores e procedimentos é indiscutível, sendo preciso antes desconstruir a visão estereotipada de incapacidade, dependência e limitação com que os alunos com deficiência são percebidos pela comunidade escolar. Nesse sentido, para que se possa sonhar com uma escola para todos, é preciso traçar caminhos concretos que levem a uma educação anticapacitista, que, muito além dos conteúdos, trabalhe empatia e direitos humanos, com foco no respeito às pessoas com deficiência, na perda do medo do desconhecido, no olhar

para as possibilidades, na empatia entre os seres humanos e na sensibilização para um melhor convívio com as diferenças (Gesser, 2020). Contudo, essa escola é um sonho ainda em construção que precisa ser sonhado por todos para que deixe de ser uma utopia e para que não leve, como nos mostra Adichie (2019), ao rompimento da dignidade dos alunos com deficiência, ao se contar sobre esses sujeitos uma história única, pautada apenas em olhares capacitistas, incapazes de ver além das impossibilidades.

Para que se possa sonhar um mundo acessível para todos, sem barreiras físicas, arquitetônicas, tecnológicas e de comunicação, Mello (2019) afirma que é necessário o rompimento das barreiras atitudinais. Porém, estas só podem ser modificadas se pudermos transformar antes as pessoas, que, para serem mudadas, precisam compreender a importância do respeito pela dignidade humana (Candau, 2008). Se é através da educação que as pessoas mudam o mundo, então que seja como Freire (1996) propõe: uma educação transformadora, que não deixe passar despercebido nada que se refira ao outro e que seja capaz de fazer com que as pessoas estejam sempre em processo de busca.

Esta pesquisa questiona se as crianças do Ensino Fundamental I compreendem o que é inclusão de pessoas com deficiência – no âmbito social e escolar – e qual a sua importância para a construção de uma sociedade melhor a cada dia.

Acredita-se que há um preconceito estrutural contra pessoas com deficiência em nossa sociedade e que as crianças, por estarem imersas dentro de uma sociedade capacitista, acabarão crescendo e replicando esse olhar. Portanto, urge que as escolas se mobilizem para realizar trabalhos de conscientização e reflexão junto a seus alunos.

A intersubjetividade das pessoas é, como salienta Bakhtin (1979 *apud* Pires, 2012, p. 143), anterior à subjetividade, ou seja, ao processo pelo qual algo se torna constitutivo e pertencente ao indivíduo de modo singular. Reconhecer que o pensamento individual nasce do pensamento do outro é encarar a diferença, uma vez que “é a palavra do outro que nos traz o mundo exterior”. Somos seres sociais e aprendemos desde cedo a ser quem somos com os outros, no coletivo, na relação dialógica ‘eu-tu’, que só existe a partir da abertura para o outro. Portanto, é a partir da não identificação, do não ‘se ver’ no outro que surge a idealização que leva ao preconceito, e é papel da escola auxiliar na desconstrução desse caminho, capaz de criar uma ‘linha abissal’ entre os alunos com e sem deficiência (Santos, 2023).

Os movimentos recentes a favor da inclusão e sua relevância – com a criação de documentos legais e de políticas sociais baseadas na igualdade de direitos, na sensibilização diante das barreiras e no direito a uma sociedade mais humanizada – são destacados por Glat (2018). Entretanto, a autora ressalta que a inclusão precisa ir além de metodologias e legislações, pois, para discutir quem é o sujeito real da educação, será preciso pensar em fatores de ordem simbólica e romper barreiras atitudinais que, baseadas no capacitismo, levam à representação do aluno com deficiência como incapaz.

O processo de estigmatização e a construção da noção de aluno ideal são formados pela sociedade, que interfere no modo como percebemos os sujeitos reais pautados nesse padrão ideal, em que o aluno com deficiência não se encaixa. Nesse sentido, a escola acaba criando representações sociais que direcionam o modo como as pessoas devem ser e perceber o outro.

Diante do postulado, este artigo objetiva apresentar dados de etapa preliminar de pesquisa para observar comportamentos de crianças do Ensino Fundamental I para com seus pares com deficiência, a fim de perceber se eles compreendem o que é inclusão de pessoas com deficiência e/ou qual a importância da inclusão para o coletivo no qual habitam.

METODOLOGIA ESTRUTURANTE DO ARTIGO

Etapas preliminares de pesquisa encontram-se sistematizadas no Inciso XII do Artigo 2 do Capítulo I da Resolução nº 510, de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Sobre essa etapa, lê-se:

Etapas preliminares de uma pesquisa: são assim consideradas as atividades que o pesquisador tem que desenvolver para averiguar as condições de possibilidade de realização da pesquisa, incluindo investigação documental e contatos diretos com possíveis participantes, sem sua identificação e sem o registro público e formal das informações assim obtidas; não devendo ser confundidas com "estudos exploratórios" ou com "pesquisas piloto", que devem ser consideradas como projetos de pesquisas. Incluem-se nas etapas preliminares as visitas às comunidades, aos serviços, as conversas com liderança comunitárias, entre outros (Brasil, 2016, n. p.).

Tem-se, assim, que as etapas preliminares de uma pesquisa não podem ser confundidas com as fases já pertencentes ao projeto de pesquisa, pois se configuram como um momento anterior à entrada no campo. A preliminar de pesquisa tende a dar suporte para que o pesquisador encontre uma melhor interpretação do problema a ser averiguado, bem como possibilidades concretas para a realização do processo de investigação. Apesar dessa etapa ser pouco conhecida, revela-se de fundamental importância para uma modelagem mais fidedigna e para a delimitação dos elementos estruturantes da pesquisa (Valim; Maciel, 2018).

Esta preliminar de pesquisa se mostrou essencial, pois permitiu, como salientam Valim e Maciel (2018), que se pudesse compreender os contornos do campo, visando a aquisição de informações concretas com vistas à modelagem da pesquisa à qual este artigo vincula-se, de uma forma mais cuidadosa e confiável, sem deixar de respeitar os princípios éticos. Nessa etapa preliminar optou-se pela realização de uma observação assistemática, que consistiu na obtenção de dados em relação à percepção que os alunos tinham da educação inclusiva, de forma espontânea, livre e ocasional.

Devido ao fato desta pesquisa envolver alunos, a observação assistemática realizada durante essa etapa respeitou as diretrizes estipuladas pelas Resoluções nº 466, de 2012, e nº 510, de 2016, ambas do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012, 2016).

Por fim, apesar do Artigo 24 da mencionada Resolução nº 510/2016 afirmar que “todas as etapas preliminares necessárias para que o pesquisador elabore seu projeto não são alvo de avaliação do sistema CEP/CONEP” (Brasil, 2016, n. p.), a dissertação à qual este artigo vincula-se tramitou pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde do Rio de Janeiro e teve seus contornos relativos ao campo aprovados sob o parecer nº 6.486.285.

PRELIMINAR DE PESQUISA: O QUE NÃO FALA, GRITA!

A preliminar de pesquisa apresentada a seguir realizou-se durante um passeio escolar para os Jogos Inclusivos, organizados pela Secretaria Municipal de Educação. Essa atividade extraescolar contemplou alunos de uma turma regular de quinto ano do Ensino Fundamental I do turno da manhã e a classe especial (CE) da qual a pesquisadora é regente e teve como objetivo promover a cooperação entre todos.

Naquele momento, a escola municipal possuía 20 alunos com deficiência incluídos nas turmas regulares, além de quatro classes especiais (CEs) com até 10 alunos com deficiência intelectual.

Faziam parte dessa turma do quinto ano regular observada 25 alunos de 10 a 13 anos de idade, e entre eles nenhum aluno com deficiência.

Preliminar de pesquisa: anotações referentes à observação assistemática

“Tia, ele passou de ano? Para que ano ele vai?” pergunta Lian, um menino de uma das turmas sem deficiência. Ao lado, Ben, aluno da classe especial, aguarda curioso a resposta. Tento escutar para responder, mas ainda apenas me sinto capaz de ouvir. Paro e me perco dentro de mim. Então me invade a imagem de Hana, estudante também da minha classe especial – uma adolescente tímida, carinhosa e doce, de quatorze anos, que possui baixa visão e deficiência intelectual –, no passeio que a escola realizou junto com os alunos do quinto ano regular. Naquele dia, no ônibus repleto de todo o entusiasmo adolescente, tão repleto de diferenças, de algum modo, não cabia a diferença. Hana tenta sentar-se. Ao lado, uma das alunas do quinto ano responde com olhar de indiferença: “Não, aqui já tem gente, ‘tô guardando um lugar”. Lugar que continuou vazio e, ao mesmo tempo, ocupado pela não aceitação do que destoava. Todavia, Hana parecia já estar acostumada. Segue em frente, firme. Tenta de novo e de novo. Ser quem era, de repente, não lhe parecia mais tão importante. Mas quem deveria ser para fazer parte? Decide, enfim, sentar-se sozinha em algum dos muitos lugares vazios, lugares de ninguém.

No fundo do ônibus, um grupo de adolescentes, em roda, cantava alegremente. Tento ajudar. Silêncio. Olhares que se desviam. Já havia a resposta. Respiro fundo para não explodir com verdades absolutas e lições de moral sobre aceitação. Dessa forma resolveria? Então, como modificar aqueles olhares? Decido contar a história da Hana, a história única da Hana, a que sempre contava, repleta de faltas: falta de amigos, falta da visão, falta de lazer, falta de autonomia, falta de... Enfim, histórias de faltas. Entretanto, foi a partir dessa história piedosa que as meninas abriram um espaço, bem no meio do grupo, para que Hana, afinal, fizesse parte da roda. Sentaram ali Hana e suas dificuldades. Naquele momento, minha reação foi de dever cumprido e gratidão ao universo. Ela estava feliz! Tinha conseguido.

Finalmente, ao término da viagem, volto ao local onde a tinha deixado. Hana ainda estava ali entre elas, mas havia sido transferida disfarçadamente para outra cadeira mais afastada, em um canto perto de uma janela, fora da roda, na beira. Tão perto da roda, tão longe para fazer parte. Quantas rodas ainda se fecham por aí? Quem somos para o outro e quem o outro é para nós? Será que em algum momento Hana fez parte?

Aos poucos, a lembrança do passeio vai se aquietando, mas, de algum modo, algo ainda gritava dentro de mim. Chego à escola. Portas e mais portas se abrem e delas saem alunos sorridentes, conversando alegremente. Alunos que se acolhem, que se escolhem. Entro então em uma das salas das turmas regulares e pergunto se sabiam quem eu era e o que fazia naquela escola. “Eu sei, você é a professora dos especiais!”, muitos disseram. E aquelas falas, tão espontâneas, foram se deixando ficar em mim como um fantasma: “É, daquela sala lá de trás que tem brinquedos. A sala dos diferentes. Dos que são deficientes. Eles nascem com ‘probleminhas’. São os que NÃO sabem falar. É, mas tem uns que falam. Na sala dos que NÃO entendem, são os que NÃO conseguem andar, eles NÃO são como a gente. NÃO sabem olhar, NÃO aprendem. É, você tem que explicar o que é o certo e errado para eles. É porque eles têm problemas no cérebro. NÃO podem ouvir barulho. Têm problema no olho, na boca, no pé. Gritam. Eles são especiais, e a gente NÃO. É que, quando o bebê está na barriga, NÃO nasce como um ser humano normal. Nasce com problemas no corpo. Lá na sala dos especiais é onde se cuida deles,

porque demoram para aprender. NÃO aprendem! Têm deficiência mental, têm autismo. NÃO têm muito raciocínio... NÃO! NÃO! NÃO!”.

Desisti de contar os ‘nãos’ que escrevi quando registrei essas falas. Então, sou a professora da turma que só brinca, da qual só cuida, que não sabe o que é certo, que tem apenas deficiência, que nem chega a ser de humanos!? Bem, então essa é a minha classe especial, uma história lida pelo olhar dos alunos das turmas regulares da escola onde trabalho, reconhecida no bairro por ser inclusiva. E o que ficou deles? Apenas uma pequena parte de uma história, uma história única em que eu, de repente, não os reconhecia.

Era preciso rever essas narrativas, mas onde encontrar essa história que não seja contada pelo vencedor? A que conheço ainda precisa ser construída pelo olhar do outro e ser contada por uma classe para lá de especial e cheia de possibilidades, em que todos já se percebem, de algum modo, campeões: o campeão do futebol, da leitura de palavras, do reconhecimento das letras pelo toque, campeão de ajudar o colega, de cantar, de pintar, do quebra-cabeça, de correr com o andador, de arrumar o estojo e de prosseguir em uma caminhada cheia de possibilidades, construída juntos. Uma turma que torce por times diferentes com a mesma intensidade com que se respeita, sem que eu precise ensinar o que é certo e errado. De alunos cheios de questionamentos: “Por que o xixi é amarelo?”, me pergunta, certa vez, curioso, um dos meus alunos da classe especial, o Ben. Questões que nem as turmas regulares e nem mesmo eu consegui responder. Uma turma de eficientes, apesar de deficientes. Mas essa história ainda precisa ser achada. Ela não pode ser simplesmente entregue, precisa ser descoberta, reconstruída pelo olhar do outro e de mais outro e de todos os outros dessa escola, da cidade, da vida.

Esperançosa, olho para dentro de mim e tento recomeçar. Lá fora, o barulho da chuva vai apagando as vozes das crianças. Aqui dentro chove também, sem que nada consiga emudecer o que se deixou ficar daquelas falas em mim. Hoje, só veio o Cauê para a aula. Resolvo levá-lo para integrar com os alunos de uma das turmas regulares. Tinha que anunciá-lo, pedir licença. Parei diante da porta com o discurso pronto. De repente, me dei conta do quanto eu, sem perceber, também reproduzia tudo o que tentava desconstruir com tanto fervor. Respirei fundo. Posturei Cauê com suas múltiplas deficiências em seu andador, seguro e empoderadíssimo, como sempre, sobre suas finas ‘perninhas’. Entramos! “Olá, turma! Este é meu aluno. O nome dele é Cauê. Ele é... ele é... é um... é campeão de quebra-cabeças e de corrida de andador! Ele pode brincar um pouco com vocês?”. Cauê sorria como o campeão que era. Os colegas, que também se percebiam assim, foram se aproximando alegremente. De repente, uma roda de crianças com seus brinquedos na mão foi se formando em volta dele, disputando sua atenção.

‘Histórias’ não podem mais ser silenciadas. E é assim que essa narrativa precisa ser construída, dia a dia, na alegria da troca, no aprender junto, no encontro com as possibilidades, e então, só então, outras histórias poderão ser encontradas por trás de uma história única e contada pelo olhar do outro.

As lembranças vão se apagando. Volto a mim. Olho para frente e lá está ainda Lian, um menino curioso como qualquer criança, aguardando a resposta que, em outro momento, seria dada sem reflexão e cuidado: “Tia, eles passaram de ano? Para que ano eles vão?” Ao lado, Ben, meu aluno da classe especial, espera também para saber qual era o seu lugar para o outro, para a escola, para a sociedade. Tento escutar e não apenas ouvir. Então percebo que a melhor resposta é novamente a pausa. Respirar e pensar em cada palavra que entregamos ao outro quase sempre sem pensar: “Nessa turma todos

passaram de ano, só que continuamos juntos na mesma classe para aprendermos mais!”, foi o que consegui dizer naquele momento. Ben me olha feliz e orgulhoso. Tinha passado de ano!

Achados da preliminar de pesquisa (passeio escolar) e análises

Para análise dos dados, trabalhou-se com a técnica de Análise de Conteúdo, de Bardin (2011). Tal técnica pressupõe trabalho de análise em três etapas, a saber: (1) pré-análise dos dados, (2) categorização e, posteriormente, (3) inferências. Na pré-análise o material foi organizado, na etapa dois – categorização – realizou-se a identificação das categorias de análise, a partir das informações que emanam do texto – por conta de semelhanças e divergências –, e na etapa de inferências percorreu-se a respeito das informações de cada categoria, valendo-se de material bibliográfico pertinente.

Assim, as anotações da observação assistemática, apresentadas anteriormente, foram lidas. A partir dessa leitura, identificaram-se verbalizações, que foram organizadas na Coluna 1 do Quadro 1, a seguir. Posteriormente, essas verbalizações foram agrupadas por semelhanças, que remeteram às categorias apresentadas na Coluna 2 e explicadas na Coluna 3, também do Quadro 1.

Quadro 1 – Categorias para análise dos dados da preliminar de pesquisa

Aspectos evidenciados na observação assistemática das relações entre a turma regular do turno da manhã e a classe especial	Categorias	Explicação
Não deixar a aluna da classe especial sentar e guardar um lugar no ônibus onde não ficaria ninguém.	Exclusão	Esta categoria refere-se as formas de restrição e isolamento que prejudicam os direitos da pessoa com deficiência.
Fechar a roda e não deixar a colega da classe especial fazer parte.		
Transferir a aluna disfarçadamente para uma cadeira afastada.		
Acharem que na classe especial só se brinca.	Visão da classe Especial	Esta categoria se refere a visão que os alunos regulares apresentam sobre o espaço da classe especial.
Acharem que na classe especial não se aprende.		
Acharem que na classe especial os alunos são apenas “cuidados”.		
Achar que os alunos da classe especial nascem com probleminhas.	Falta de identificação	Essa categoria relaciona-se à falta de identificação dos alunos regulares em relação aos da classe especial, vistos apenas a partir da deficiência.
Perceber os alunos da classe especial apenas como alguém que possui problemas no cérebro, no pé, no olho, na boca e não nascem como seres humanos normais.		
Perceber os alunos da classe especial como “os de outro tipo”, os que apenas gritam e que não podem ouvir barulho.		
Atitude do professor de parar para refletir antes de expor um discurso pronto, capacitista.	Papel da escola	Esta categoria se remete a importância do papel que a escola tem a desempenhar em busca de uma maior sensibilização sobre a inclusão social.
Professor parar para se questionar sobre melhor atitude em vez de repreender com lição de moral sobre aceitação.		
Reprodução pelo professor das atitudes e discursos que tenta desconstruir sobre uma visão negativa das pessoas com deficiência.		
Percepção da importância pelo professor de ajudar na construção de uma história sobre os alunos com deficiência que vá além das impossibilidades.		
Apresentar o aluno da classe especial como campeão de se locomover com um andador, mesmo após reflexão.		

Fonte: Autoral (2023).

Após a pré-análise e a categorização, realizaram-se inferências a respeito das informações de cada categoria, a partir de material bibliográfico pertinente. Tais inferências encontram-se apresentadas a seguir.

A *Categoria 1 - Exclusão* foi definida após a percepção, em diversos momentos, de comportamentos específicos que demonstraram falta de desejo de aproximação em relação a uma aluna com deficiência, privando-a de estar junto, como é relatado na pesquisa: “Ao lado, uma das alunas do quinto ano responde com olhar de indiferença: ‘Não, aqui já tem gente, ‘tô’ guardando um lugar’. Lugar que continuou vazio e, ao mesmo tempo, ocupado pela não aceitação do que destoava. Olhares se desviam”. Esse ‘lugar’ que continuou vazio no ônibus permaneceu assim também por muito tempo durante grande parte da nossa história, sem que pessoas com deficiência pudessem lutar por ocupá-los como cidadãos de direito. Dessa forma, essas representações negativas da deficiência, que são socialmente reforçadas e muitas vezes determinam as práticas pedagógicas (Antunes; Glat, 2019), acabam se refletindo também na visão que hoje a sociedade tem desse grupo, que ainda precisa lidar com diversos desafios para ser incluído em espaços públicos e privados. Sobre esse olhar estereotipado em relação às pessoas com deficiência, Crochík (1996) ressalta que se caracteriza por uma produção individual ou cultural que, ao se somar com a hostilidade, resulta no preconceito.

Em sociedades antigas as pessoas com deficiência eram consideradas como raça sub-humana e por esse motivo poderiam ser eliminadas. Na Roma Antiga, onde o corpo perfeito era valorizado por ser útil às guerras, as leis negavam os direitos dos recém-nascidos com ‘distorção da forma humana’, considerando-os ‘monstruosidades’. Já na Grécia Antiga era permitido aos pais matarem os filhos com deficiência ou os abandonarem em montanhas. Esse comportamento se perpetuou em cidades como Esparta, onde eram jogados ao mar, e em civilizações como o Egito Antigo, que costumava usá-los como atração em circos.

Com a expansão do Cristianismo, na Idade Média, os deficientes começaram a ser considerados humanos e possuidores de almas, não podendo mais ser eliminados. Passaram então a ser vistos como anjos ou resultado de castigo de Deus e culpabilizados por sua condição. Com o discurso de que necessitavam de caridade para serem salvos, caminharam da exclusão à segregação em orfanatos e asilos insalubres (Antunes; Glat, 2019). Com a travessia para a Modernidade, o mundo passa a ser explicado pela razão e ciência, mas o desrespeito a essas pessoas ainda fez parte da história, como quando foram submetidos a experiências científicas na Alemanha nazista.

Assim como as crenças religiosas e outras diferenças, a deficiência emerge das relações sociais, no processo de produção dos povos. Nesse sentido, o preconceito, a rejeição e o abandono, comuns em boa parte de nossa história, ainda hoje se fazem presentes. De acordo com Lima, Ferreira e Lopes (2020), o fato de vivermos em uma sociedade desigual, que visa o lucro, que impõe padrões físicos e comportamentos de luta pela sobrevivência em um contexto de grandes privações, beneficia o pensamento enrijecido e o preconceito.

Como aponta Crochík (2011), algumas vezes esse comportamento se mostra de forma explícita. Porém, com a pressão social que nos direciona ensinando o que é integridade, diferenças entre certo e errado, bem e mal, esse sentimento latente se camufla em indiferença ou frieza. Nesse sentido, a discriminação gerada pelo preconceito pode levar tanto à segregação quanto à marginalização, como é possível perceber na parte do texto em que a aluna é transferida para outro lugar: “Hana buscava fazer

parte, mas estava na beira”. Ela conseguiu em determinado momento ser incluída marginalmente naquele grupo alegre de adolescentes, mas de forma precária.

Porém, apesar do capacitismo estar implicado na sociedade como um todo e permear as relações, as crianças se constituem sujeitos ainda inacabados, cujos valores morais estão sendo construídos a partir da interação. Portanto, cabe à escola o importante papel de propor desequilíbrios (Piaget, 1994) e oportunizar novas formas de se relacionar a partir de reflexões, de diferentes pontos de vista, do conhecimento, de pensamentos plurais, do respeito mútuo e de experiências que possibilitem ‘aprender a ser’ juntos, para que não haja mais tantas ‘rodas’ se fechando por aí.

Apesar do comportamento de exclusão ter feito parte da trajetória de nossa história, pautando a rejeição a esse grupo que precisou por tanto tempo desistir do direito de escolher ‘os seus lugares’, ainda há um longo caminho a percorrer. Nesse sentido, é preciso que se lute por uma educação que possa levar à passagem da moral hegemônica aos princípios éticos da consciência moral autônoma (Pereira; Moraes, 2016). Só assim, a partir de uma educação que coordene aspectos cognitivos, físicos, afetivos e sociais, esses ‘lugares de ninguém’ deixarão de estar vazios.

Já sobre a *Categoria 2 - Visão da Classe Especial*, percebe-se que a segregação e homogeneização desse espaço para atender apenas aos alunos com deficiências não faz com que seja concebido como um lugar de ensino e aprendizagem, como é percebido na fala das crianças: “Na sala dos que NÃO entendem, lá na sala dos especiais”. Nesse sentido, a sala ‘dos diferentes’ reflete a concepção enraizada na sociedade de que a educação especial deve separar hierarquicamente os alunos entre os que aprendem e os que não são capazes de aprender, cabendo a estes apenas o cuidado caritativo (Antunes; Glat, 2019).

A visão das crianças remete às reflexões de Lima, Ferreira e Lopes (2020) sobre a trajetória da educação especial, ao ressaltar como as ideias eugenistas (os bem-nascidos) – que partiram da supremacia racial eurocêntrica e da separação das pessoas entre mais e menos capazes – influenciaram a sociedade e, conseqüentemente, a educação, em busca de uma suposta melhoria da raça humana. No Brasil, essas ideias ganharam força a partir dos estudos de Galton sobre a hereditariedade humana, que buscavam a diminuição dos que eram considerados inferiores, frágeis e menos capazes intelectualmente. Essas concepções, ao serem aplicadas à educação no início do século XX, regularam decisões governamentais e deram início à educação especial, que foi fortemente influenciada pela concepção do corpo incapaz e lesionado como sendo o único culpado por sua incapacidade, retirando da escola regular a sua responsabilidade (Lima; Ferreira; Lopes, 2020). Essa trajetória, que partiu das segregações em asilos à integração escolar e atualmente à inclusão, ainda tem um longo caminho a percorrer para que a diversidade encontre o seu lugar e a verdadeira e necessária inclusão seja uma realidade.

Nesse sentido, a educação especial se apresenta na fala das crianças ainda com o viés dos pensamentos eugenista, trazido da Inglaterra e Estados Unidos, e do médico-pedagógico, da França, que concebem esses alunos como os incapazes de aprender e os que necessitam apenas de cuidados. Essa influência eugenista e segregacionista levou, segundo Lima, Ferreira e Lopes (2020), à criação de políticas públicas marcadas pela superioridade da raça pura e à exclusão de quem se desviasse desse padrão.

Assim, as vozes das crianças vão reforçando os caminhos percorridos pela história: “É, daquela sala lá de trás que tem brinquedos, lá é onde se cuida deles”. Essa visão capacitista, abstrata e infantilizada das pessoas com deficiência como eternas crianças traz, de acordo com Antunes e Glat (2019), novamente a ideia de que o espaço destinado a elas não é o da aprendizagem. As autoras ressaltam ainda que o surgimento da educação especial não teve o objetivo de dar oportunidades e melhorar a

aprendizagem dos alunos com deficiência, mas apenas oferecer escolarização a esse grupo cuja diferença era vista como prejudicial à sua inserção na classe regular. A educação especial era destinada também a muitos repetentes e vítimas do fracasso escolar (Bueno, 2004 *apud* Antunes; Glat, 2019).

Por conseguinte, a discussão sobre a história da diversidade, do que foge à norma, que se caracteriza como classe especial – com alunos segregados –, precisa ser contada, porque ela existe e persiste, mas, como não deveria existir, é apagada e deixada no limbo (Ratusniak, 2016). No entanto, neste atual momento de transição, deveria ser evidenciada e repensada de uma forma mais inclusiva. Se a educação e as classes especiais existem – para que maiores adaptações possam ocorrer? –, é porque a educação regular não foi capaz de cumprir o seu papel. Ao direcionar o olhar apenas para o padrão de aluno ideal que ela mesma criou, ao não se pautar no modelo social de deficiência e, principalmente, por não haver interesses políticos, não consegue ainda se adequar às demandas da verdadeira inclusão. Assim, além de ser preciso repensar quem é o sujeito real da educação e os modos como são vistos os alunos com deficiências (Antunes; Glat, 2019), é necessário problematizar algo que vem antes de qualquer tipo de proposta educacional: o preconceito internalizado que leva às barreiras atitudinais.

Sobre a *Categoria 3 - Falta de Identificação*, verificou-se um olhar apenas nas faltas dos alunos com deficiência. De acordo com Mello (2019), o capacitismo funciona como um mecanismo de negação social em que as diferenças são vistas como carências em um corpo improdutivo, sem utilidade para uma sociedade que necessita de seu uso intenso para produzir, como é percebido na fala das crianças: “Eles nascem com ‘probleminhas’. Eles NÃO são como a gente. Você tem que explicar o que é certo e errado para eles. Eles são especiais, e a gente não”.

Falas como: “Quando o bebê está na barriga da mãe, não nasce como um ser humano normal” nos remetem às pesquisas de Antunes e Glat (2019) sobre a influência da igreja na Idade Média, quando os deficientes eram vistos como mensageiros do mal, e o corpo valorizado era apenas o perfeito, como também à forma como eram vistos nos séculos XIII e XIX, época em que o mundo passava a ser regido pela razão, e a escola precisava produzir um sujeito moderno, útil e produtivo, no qual esse ‘corpo improdutivo e imperfeito’ também não se enquadrava. Foi assim que essa herança histórica de faltas desencadeou no inconsciente coletivo a impossibilidade de um olhar nas possibilidades.

De acordo com Crochík (2011), o preconceito não está relacionado diretamente com o alvo, e sim com raízes sociais e psíquicas, em que o preconceituoso não aceita em si mesmo uma característica deformada atribuída ao outro, que, ao gerar repulsa, se transforma em projeção. Transitando do individual para o social, Antunes e Glat (2019) trazem para o diálogo essa dicotomia entre o que se é e o que a sociedade espera que sejamos para sermos aceitos. Segundo as autoras, pessoas com deficiência se deparam com uma enorme contradição, pois a sociedade, ao ditar e impor um padrão sobre o que é ou não considerado normalmente aceito, contrasta com outros modos de ser, inibindo-os.

A atitude preconceituosa de frieza vem do fato de os alunos com deficiência não serem vistos como seres humanos. A falta de identificação e de encontro do que é universal em cada indivíduo em particular leva à negação desse outro, que passa a ser visto como alguém que nem chega a ter as características comuns humanas. Portanto, precisa ser excluído, para que desapareça também o sentimento de fragilidade, piedade, insegurança, fraqueza ou outras incapacidades despertadas nos colegas das turmas regulares (Crochík, 2011).

Falas como: “Eles são de outro tipo!” ressaltam a importância de que sejam encontrados elementos de identificação e aceitação, já que, segundo Crochík (2011), pela idealização é difícil perceber

a igualdade na diferença. Sem o devido cuidado, é o preconceito em relação aos alunos com deficiência que irá se impor como um dos grandes empecilhos para a inclusão escolar, a integração ou qualquer forma de se repensar a escola.

Se a identificação com o outro não é incentivada, e se só somos por meio dos outros, estamos negando a nós mesmos. É preciso que os alunos com deficiência deixem de ser vistos, como retratado na pesquisa, a partir apenas das faltas: “São os que NÃO sabem falar, são os que NÃO conseguem andar, NÃO sabem olhar”. Como Candau (2008) nos lembra, é preciso descobrir no outro o que é comum em todos nós, para que a igualdade emergja das diferenças e assim seja naturalizada.

Por fim, sobre a *Categoria 4 - Papel da Escola*, verificou-se que a concepção do professor em relação à deficiência, à abertura para reflexões e para a verdadeira experiência são alguns dos fatores estruturantes para a busca de um olhar mais gentil e a inclusão dos alunos com deficiência. Bondía (2002) traz para o debate a necessidade de se pensar a educação com uma perspectiva que, além de política, seja existencial e estética, uma educação reflexiva que busque experiências que realmente ‘atrassem’ alunos e professores, e ressalta a importância da educação do olhar para o que não é dito, mas que precisa ser encontrado nas entrelinhas da escola.

É preciso se perguntar sempre o que se quis dizer e escolher o que fazer com o significado de cada pergunta que é entregue, como se percebe na pesquisa: “Tia, ele passou de ano? Então percebo que a melhor resposta é novamente a pausa”. É preciso também que não se tenha todas as respostas, para que elas possam ser buscadas e construídas juntos. Bondía (2002, p. 21), ao relatar que em “cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada acontece”, ressalta o quanto a experiência deve ser vivenciada como um território de passagem, de escuta, de abertura e recebimento do que chega, e o quanto é preciso se deixar ficar, mas sempre a partir da pausa.

Entretanto, lidar com o capacitismo estrutural que se encontra enraizado em nossa sociedade não é tarefa fácil. Segundo Campbell (2009), tal conceito pode ser entendido como um conjunto de suposições e práticas que tornam as relações e os tratamentos desiguais em relação às pessoas com deficiência. No entanto, não se mostra sempre de forma explícita, muitas vezes se apresentando através de barreiras atitudinais que transparecem em despreziosas palavras ou atitudes, não só do aluno, mas também do professor, sem que sejam percebidas como preconceituosas, como é mostrado na pesquisa: “Parei diante da porta com o discurso pronto. De repente, me dei conta do quanto eu, sem perceber, também reproduzia tudo o que tentava desconstruir com tanto fervor”.

Essa reflexão denuncia o quanto as barreiras atitudinais precisam ser reveladas, explicitadas, repensadas e transformadas. Mas, para isso, é necessário investimento na pausa, no cuidado e em uma educação que promova, como relata Candau (2008), o reconhecimento do outro de forma solidária, que articule política de identidade com igualdade e favoreça o processo de empoderamento de grupos historicamente discriminados, para que possam lutar por igualdade em uma sociedade tão desigual.

Mendes (2006) ressalta o quanto a escola se apresenta como um espaço onde são criadas representações sociais que direcionam quem devemos ser e como percebemos o outro, e é preciso estar atento a elas, como nos mostra o texto: “Decido contar a história da Hana, a história única da Hana, a que sempre contava, repleta de faltas”. Esses olhares piedosos para a deficiência, como outros tipos de olhar, não podem mais ser normalizados socialmente sem que sejam percebidos como capacitistas. Precisam ser explicitados e reconstruídos.

O texto evidencia também o quanto essas reflexões são tão complexas quanto necessárias, pois, mesmo ao se fazer a pausa que levou à apresentação do aluno como exemplo de superação, talvez não se tivesse ainda encontrado a resposta: “Olá, turma! Este é meu aluno. O nome dele é Cauê. Ele é... ele é... é um... é campeão de quebra-cabeças e de corrida de andador!”. Ainda assim, estava lá a opressão encoberta, pois nenhuma pessoa com deficiência deveria precisar ser vista como herói para a superação de barreiras que foram – mas não deveriam ser – impostas pela sociedade. Logo, deficiência não é apenas um corpo lesionado, mas configura-se como um conceito que denuncia relações desiguais impostas por barreiras aos corpos com impedimentos (Diniz; Barbosa; Santos, 2009).

Todos podem ser motivo de inspiração, mas por suas qualidades. Se locomover com facilidade deveria ser um direito, e assim a visão do modelo médico de deficiência se mostra incutida nas palavras entregues ao aluno sem o cuidado necessário, demonstrando o quanto ainda é preciso ir sempre além das pausas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados da preliminar de pesquisa evidenciaram: (i) relação dos alunos do Ensino Fundamental com seus pares com deficiência (da classe especial) baseada em atitudes de restrição e isolamento; (ii) visão dos alunos da classe especial pautada apenas na incapacidade; (iii) falta de identificação dos alunos do Ensino Fundamental com seus pares com deficiência (da classe especial); e (iv) importância do papel da escola em relação à sensibilização sobre a inclusão escolar e social.

A preliminar de pesquisa, realizada a partir de um passeio escolar, ao seguir as orientações da Resolução nº 510, de 2016, do CNS, deu suporte para a compreensão das dúvidas que os alunos de uma determinada turma tinham a respeito do assunto ‘inclusão’.

Em uma sociedade onde apenas no século XVII a palavra ‘inclusão’ deixou de ser considerada ‘prisão’ para ser pensada como sinônimo de inclusão social, não é tarefa simples concluir sem o devido cuidado. Neste tempo em que ainda se desnuda uma linha abissal entre os avanços dos movimentos recentes a favor da inclusão – com inegáveis progressos legislativos – e, ao mesmo tempo, a constatação do enraizamento no imaginário social do capacitismo estrutural que naturaliza barreiras e impede acesso a direitos, também não é tarefa fácil. Tempo este em que a luta pela inclusão escolar – mesmo após o movimento de democratização, que se propagou a partir da década de noventa, da Declaração de Salamanca e da LBI, de 2015 – ainda se choca com a engrenagem de um sistema excludente, com uma abrupta realidade social eurocêntrica e capitalista, que prioriza a independência do corpo padrão e do aluno ideal e que se encontra permeada pelo descaso de políticas públicas. Não é uma tarefa nem um pouco fácil. Não é simples pensar em inclusão escolar quando o olhar cuidadoso constata que muitas vezes a ‘inclusão’ encobre apenas uma forma escamoteada de ‘suportar’ os ‘excluídos de dentro’.

É importante destacar que esses resultados não são conclusivos. Sugere-se pesquisas sobre a formação de educadores, que sejam capazes de trazer à tona o capacitismo que se encontra por trás das barreiras atitudinais, que se apresentam de forma muito mais latente nos adultos, que, por já terem crescido e se socializado em uma cultura preconceituosa, não são capazes de questionar o sistema e seguem ainda envoltos por uma sociedade cujas mãos os envolve, molda e penetra, sem que sejam capazes de perceber quem realmente são. Por não se perceberem capacitistas, acabam naturalizando o

inaturalizável, já que esse tipo de preconceito, justamente por não se apresentar de forma evidente, é que precisa ser evidenciado.

Então, para ‘não’ concluir... o que fica é a importância do cuidado. Cuidado para que não se conclua nada, principalmente sem um olhar cuidadoso que traga a voz das pessoas com deficiência e o respeito por todos desse grupo – dos com menos necessidade de suporte aos mais severos, que mesmo com a retirada das barreiras ainda necessitam de maiores cuidados. Que nada se conclua sem o cuidado de se verificar quem e de onde se fala, sem que se levante a bandeira ‘Nada sobre nós, sem nós’, para que todos possam ter direito ao seu lugar de fala – mesmo os que não podem se expressar oralmente – e a fazer escolhas, de modo que a experiência da deficiência possa ultrapassar os limites de um corpo visto apenas como aquele que necessita de caridade para se transformar em uma experiência existencial pautada no respeito e na garantia de direitos.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ANTUNES, Katiúscia Vargas; GLAT, Rosana. Das relações entre representações sociais e educação especial nos processos de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. *InterMeio – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, v. 25, n. 50.1, p. 73-99, 2019.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.
- BRASIL. *Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012*. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jun. 2012.
- BRASIL. *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016*. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016.
- BRASIL. *Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020*. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Publicado em: 01/10/2020.
- CAMPBELL, Selma Inês. *Múltiplas faces da inclusão*. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2009.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*, v. 2, p. 13-37, 2008.
- CARVALHO, Rosita Edler. Declaração de Salamanca: Décadas depois. *Pedagogia ao pé da letra*, 2013 (atualizado em 22/12/2021). Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/declaracao-de-salamanca/>. Acesso em: 20 out. 2023.
- CROCHÍK, José Leon. Preconceito, indivíduo e sociedade. *Temas em psicologia*, v. 4, n. 3, p. 47-70, 1996.
- CROCHÍK, José Leon. Preconceito e inclusão. *Webmosaica*, v. 3, n. 1, p. 32-42, 2011.
- DINIZ, Débora. Modelo social da deficiência: A crítica feminista. *Série Anis*, n. 28, p. 1-8, jul. 2003.

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

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio: O dicionário da língua portuguesa*. 7. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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*, p. 93-113. Florianópolis: Edições do Bosque, 2020.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Educação*, v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007.

GLAT, Rosana. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 24, p. 9-20, 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Brasileiro de 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

LIMA, Élide Cristina da Silva de; MOREIRA, Jefferson da Silva. A “Nova” Política de Educação Especial como afronta aos Direitos Humanos: análise crítica do Decreto 10.502/2020. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade – REED*, v. 2, n. 3, p. 156-175, 2021.

LIMA, Eloisa Barcellos de; FERREIRA, Simone De Mamann; LOPES, Paula Helena. Influências da eugenia na legislação educacional brasileira: as produções capacitistas na Educação Especial. In: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (org.). *Estudos da Deficiência: anticapacitismo e emancipação social*, p. 165-188. Curitiba: Editora CRV, 2020.

MELLO, Anahi Guedes. Politizar a deficiência, aleijar o queer: algumas notas sobre a produção da hashtag #ÉCapacitismoQuando no Facebook. *Desigualdades, gêneros e comunicação*, p. 125-142, 2019.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

PEREIRA, Denise Rocha; MORAIS, Alessandra. Desenvolvimento moral: O que a educação infantil tem a ver com isso? *Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, v. 8, n. 2, p. 105-137, 2016.

PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Grupo Editorial Summus, 1994.

PICCOLO, Gustavo Martins. Pelo direito de aprender: Contribuições do modelo social da deficiência à inclusão escolar. *EDUR – Educação em Revista*, v. 38, e36926, 2022.

PICCOLO, Gustavo Martins. Por que devemos abandonar a ideia de educação inclusiva. *Educação & Sociedade*, v. 44, e260386, p. 1-17, 2023.

PIRES, Vera Lúcia. Da intersubjetividade na linguagem. In: TEIXEIRA, Marlene; FLORES, Valdir do Nascimento. *O sentido na linguagem: uma homenagem à professora Leci Borges Barbisan*, p. 139. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2012.

RATUSNIAK, Célia. De quem é o aluno da classe especial? Reunião Científica Regional da ANPED. *Anais da XI [...]*, UFPR, Curitiba, 2016.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Descolonizar: Abrindo a história do presente*. São Paulo: Autêntica Editora, 2023.

SANTOS, Giselle Cristina Menezes dos *et al.* Barreiras atitudinais: discutindo inclusão no cotidiano escolar através do combate ao capacitismo. *Revista Educação Especial*, v. 36, n. 1, p. e46/1-28, 2023.

SECUNDINO, Francisco Karyvaldo Magalhães; SANTOS, João Otacílio Libardoni dos. Educação especial no Brasil: um recorte histórico-bibliográfico. In: *SciELO Preprints*. 2023. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5582/version/5904>. Acesso em: 05 jan. 2024.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial de Educação Especial, Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

VALIM, Rosa; MACIEL, Tania. A importância da etapa preliminar de campo sistematizada pela Resolução nº510 do CNS para definição das Bases de uma Pesquisa Psicossocial. *Saúde, Ética & Justiça*, v. 23, n. 1, p. 11-20, 2018.

VENDRAMIN, Carla. Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo. *Simpósio Internacional Repensando Mitos Contemporâneos*, v. 2, p. 16-25, 2019.

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS (especificar cada contribuição, de acordo com as normas da revista: CRediT (Contributor Roles Taxonomy) que é mantido pelo [Consortia for Advancing Standards in Research Administration Information](#) (CASRAI) Exemplos abaixo:

Autora 1 – Responsável pela coleta dos dados de campo, pela seleção do referencial teórico (em parceria com a segunda autora), pela redação dos dados do campo (em parceria com a terceira autora), pela análise de dados (em conjunto com as outras duas autoras).

Autora 2 – Participação ativa na seleção do referencial teórico (em parceria com a primeira autora), na redação da análise de dados (em conjunto com as outras duas autoras) e na revisão da escrita final.

Autora 3 – Responsável pelo delineamento da metodologia estruturante do artigo, por parte da redação da metodologia, pela redação dos dados do campo (em parceria com a primeira autora) e da análise de dados (em conjunto com as outras duas autoras). Participação ativa na revisão da escrita final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

^{III}Sugerimos que não utilize notas de rodapé; caso seja extremamente necessário, elabore textos curtos, que não ultrapassem quatro linhas. Fonte Garamond 10.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.