



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES – PPGEduc

CONCEPÇÕES DE GESTORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL SOBRE A
INTERSECCIONALIDADE NAS POLÍTICAS LOCAIS DE EDUCAÇÃO
INCLUSIVA

CARLA DE PAIVA

Sob a orientação da Professora Doutora

MARCIA DENISE PLETSCH

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação**, no Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Fevereiro de 2024

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Pl42c Paiva, Carla de, 1978-
Concepções de Gestores de Educação Especial sobre a
interseccionalidade nas políticas locais de educação
inclusiva / Carla de Paiva. - Seropédica; Nova Iguaçu,
2024.
152 f.: il.

Orientadora: Márcia Denise Pletsch.
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares , 2024.

1. Pessoas com deficiência . 2.
Interseccionalidade. 3. Educação Especial . 4.
Inclusão educacional. 5. Método Documentário . I.
Pletsch, Márcia Denise , 1977-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.

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

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 308 / 2024 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.022202/2024-11

Seropédica-RJ, 06 de maio de 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES

CARLA DE PAIVA

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutora**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 22/02/2024

Membros da banca:

MARCIA DENISE PLETSCH. Dra. UFRRJ (Orientadora/Presidente da Banca).

CARLINE SANTOS BORGES. Dra. UFRRJ (Examinadora Externa ao Programa).

KELLY MAIA CORDEIRO. Dra. UFRRJ (Examinadora Externa ao Programa).

STEPHANIE REIST. Dra. SU (Examinadora Externa à Instituição).

SUZANLI ESTEF. Dra. UERJ (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 27/05/2024 10:06)

CARLINE SANTOS BORGES
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
NAI-UFRRJ (12.28.01.00.00.00.79)
Matrícula: 1140839

(Assinado digitalmente em 07/05/2024 09:55)

KELLY MAIA CORDEIRO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
NAI-UFRRJ (12.28.01.00.00.00.79)
Matrícula: 1297898

(Assinado digitalmente em 06/05/2024 22:05)

MARCIA DENISE PLETSCH
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1639282

(Assinado digitalmente em 07/05/2024 15:12)

SUZANLI ESTEF
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 026.246.387-33

(Assinado digitalmente em 24/06/2024 07:31)

STEPHANIE VIRGINIA REIST
ASSINANTE EXTERNO
Passaporte: 488241778

código de verificação: **9aee3605b9**

DEDICATÓRIA

*Dedico esse trabalho aos meus pais,
Madalena e Carlão,*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à Deus por me dar oportunidade e saúde para concluir esta pesquisa. Só eu e Ele sabemos o quanto eu caminhei para que chegasse aqui.

Agradeço imensamente à minha orientadora Professora Doutora Márcia Denise Pletsch, que foi paciente e generosa comigo, em meio a um turbilhão de emoções e desafios no processo de construção desse texto. Ela foi a peça fundamental nesses longos anos, por ser uma orientadora que ilumina o caminho e inclui nos momentos necessários.

Meus pais, Madalena e Carlão meu sempre *muito obrigada* por compreenderem minha ausência em dias importantes e em dias comuns; por me ensinarem a ser forte nos momentos desafiadores e que é preciso esforço e determinação e, principalmente, que desistir não é uma opção para as mulheres dessa família. Amo vocês!

A minha família, mais que especial: irmão Carlos Eugênio, irmã Andréia Cristina, sobrinhos Ágatha e Arthur, serei sempre grata por ter o amor, o carinho e o cuidado de vocês.

Assim como não posso deixar de agradecer a todos os familiares que me apoiam, me incentivam e compreenderam minhas ausências em momentos tão bons em família.

Ao querido Rodrigo, pelo tempo dedicado ao meu cuidado nos tempos mais difíceis durante a Pandemia e nos momentos mais desafiadores da escrita. Obrigada pelos lanchinhos que chegavam no momento certo e não interrompiam a concentração.

Às minhas amigas e aos amigos meu muito obrigada! Sempre me ajudaram de alguma forma, quer com palavras, incentivos, conselhos, orações, com um ombro amigo, ou um sorriso sincero alegrando-se comigo. Sou muito grata pela amizade e carinho de vocês e por Deus ter me dado o privilégio da sua amizade. Minha vida não teria o mesmo colorido se não tivesse vocês

Às queridas Saionara, Kelly, Julinete, Izadora, Getsemane e Daniele que além de serem amigas, parceiras, são modernas e contemporâneas para os melhores conselhos de vida e acadêmicos, sempre me deram apoio de uma forma que não posso descrever.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa ObEE, que sempre me trouxeram aprendizados importantes nessa jornada.

Preciso agradecer aos meus amigos da Escola Municipal Érico Veríssimo, a começar por minhas diretoras Sheila Lopes e Lídia Ferreira, à minha Coordenadora Isa Mírian, pessoas maravilhosas que me incentivaram e deram todo apoio possível para que

eu completasse essa jornada. Igualmente só tenho a agradecer a minha querida Alessandra, que sempre me deu carinho e comida. Meu muito obrigada minhas queridas!

Agradeço imensamente à minha chefia imediata de Educação Especial de Nova Iguaçu, Nathália Araújo, assim como toda a equipe, como Celeste Morgado, Saene, Marilúce e todas as outras colegas da Rede de Nova Iguaçu. que me auxiliaram em momentos muito importantes durante a construção deste estudo.

Às Professoras Doutoras que aceitaram fazer parte de minha banca, dedicando seu tempo de forma tão generosa para esta construção.

Por fim, aos sujeitos da Pesquisa: os Gestores de Educação Especial das Redes de Ensino das quatro cidades das participantes deste estudo. Dentro de uma demanda tão grande de atividades, aceitaram prontamente o convite para as entrevistas e contribuíram de forma importantíssima para a efetivação deste trabalho.

Muito obrigada a todos!

EPÍGRAFE

E não sou uma mulher?

(Sojourner Truth)

Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari 3 treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher?

Daí eles falam dessa coisa na cabeça; como eles chamam isso... [alguém da audiência sussurra, “intelecto”]. É isso querido. O que é que isso tem a ver com os direitos das mulheres e dos negros? Se o meu copo não tem mais que um quarto, e o seu está cheio, por que você me impediria de completar a minha medida?

Daí aquele homenzinho de preto ali disse que a mulher não pode ter os mesmos direitos que o homem porque Cristo não era mulher! De onde o seu Cristo veio? De onde o seu Cristo veio? De Deus e de uma mulher! O homem não teve nada a ver com isso.

Se a primeira mulher que Deus fez foi forte o bastante para virar o mundo de cabeça para baixo por sua própria conta, todas estas mulheres juntas aqui devem ser capazes de consertá-lo, colocando-o do jeito certo novamente. E agora que elas estão exigindo fazer isso, é melhor que os homens as deixem fazer o que elas querem.

Agradecida a vocês por me escutarem, e agora a velha Sojourner não tem mais nada a dizer.

RESUMO

PAIVA, Carla de. Conceções de Gestores de Educação Especial sobre a interseccionalidade nas políticas locais de Educação inclusiva. 2024. 152p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2024.

A presente tese tem como objetivo analisar as políticas de inclusão educacional de estudantes com deficiência, considerando a interseccionalidade, a partir da concepção dos Gestores de Educação Especial dos municípios que integram o Fórum Permanente de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da Baixada e Sul Fluminense/RJ. Foram utilizados os pressupostos da Pesquisa Qualitativa, tendo a *interseccionalidade* como opção teórico-metodológica. Para a produção e interpretação dos dados, foi utilizado o *método documentário* de Ralf Bohnsack. A investigação teve como *locus* quatro municípios participantes do Fórum Permanente de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da Baixada e Sul Fluminense/RJ, a saber: Mesquita, Nova Iguaçu, Paty do Alferes e Seropédica. A investigação se insere no âmbito do projeto interinstitucional: “*Pesquisas e ações intersetoriais entre educação e saúde na promoção da escolarização e do desenvolvimento de crianças com síndrome congênita do Zika vírus na Baixada Fluminense*” que conta com o financiamento da FAPERJ. Considerando que há um agravamento nas estruturas de desigualdade e exclusão para o sujeito com deficiência levando em conta os marcadores de gênero, raça e pobreza, os resultados indicam que a busca pelo princípio do Direito Humano à igualdade promove um conjunto de ações legais nas políticas de Educação inclusiva. Os Gestores de Educação Especial dos municípios pesquisados têm as concepções a respeito do atendimento aos estudantes com deficiência em acordo com os pressupostos legais; têm conhecimento das especificidades do público da Educação Especial e das implicações que os marcadores de gênero, raça e pobreza geram no aprofundamento das desigualdades, as amplificando em relação aos estudantes sem deficiência. A atuação sobre as políticas de inclusão educacional locais são projetadas de forma fragmentada, assim como as políticas de âmbito nacional. O movimento histórico de parcerias entre a Educação Especial e outros órgãos têm encontrado na intersectorialidade um possível caminho para contemplar as demandas interseccionais dos estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Pessoas com deficiência, Interseccionalidade, Educação Especial, inclusão educacional, Método Documentário.

ABSTRACT

PAIVA, Carla de. Conceptions of Special Education Managers about the intersectionality in local inclusive education policies. 2024. 152p. Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2024.

This thesis aims to analyze the educational inclusion policies of students with disabilities, considering intersectionality, based on the conception of the Special Education managers of the cities that are part of the Permanent Forum of Special Education from the Perspective of Inclusive Education in Baixada and Sul Fluminense/RJ. The assumptions of Qualitative Research were used, with intersectionality as a theoretical-methodological option. For the production and interpretation of data, the documentary method by Ralf Bohnsack was used. The investigation had as its locus four cities participating in the Permanent Forum on Special Education from the perspective of Inclusive Education in Baixada Fluminense/RJ, namely: Mesquita, Nova Iguaçu, Paty do Alferes and Seropédica. The investigation is part of the interinstitutional project: *“Intersectoral research and actions between education and health to promote schooling and development of children with congenital Zika virus syndrome in Baixada Fluminense,”* which is funded by FAPERJ. Considering that there is a worsening in the structures of inequality and exclusion for individuals with disabilities, taking into account markers of gender, race and poverty, the results indicate that the search for the principle of the Human Right to equality promotes a set of legal actions in the policies of inclusive education. The Special Education Managers of the cities surveyed have concepts regarding the provision of services to students with disabilities in accordance with legal assumptions; They are aware of the specificities of the Special Education audience and the implications that gender, race and poverty markers generate in the deepening of inequalities, amplifying them in relation to students without disabilities. Action on local educational inclusion policies is designed in a fragmented manner, as are national policies. The historic movement of partnerships between Special Education and other bodies has found in intersectorality a possible way to address the intersectional demands of students with disabilities.

Keywords: People with disabilities, Intersectionality, Special Education, educational inclusion, Documentary Method.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE Atendimento Educacional Especializado

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação

CFB Constituição da República Federativa do Brasil

FAPERJ Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH Índice de Desenvolvimento Humano

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBI Lei Brasileira de Inclusão

LDB Lei de Diretrizes e Base da Educação

OMS Organização Mundial da Saúde

ONU Organização das Nações Unidas

ObEE Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional

PNE Plano Nacional de Educação

PNEDH Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PPGEduc Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares

PNEEPEI Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

RBEE Revista Brasileira de Educação Especial

REE Revista Educação Especial

SCIELO Scientific Electronic Library Online

TGD Transtornos Globais do Desenvolvimento

UFRRJ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Panorama dos indicadores de gênero no Brasil	19
Figura 2 : Situação social dos brasileiros declarados pretos e pardos no Brasil.	20
Figura 3: Pessoas acima de 25 anos que concluíram o ensino básico	22
Figura 4: Evolução matrículas e na Educação Infantil	25
Figura 5: Evolução das matrículas no Ensino Fundamental.....	25
Figura 6: Percentual de estudantes com aprendizado adequado em Português e Matemática nos anos iniciais no Brasil por nível Socioeconômico e Raça/cor	27
Figura 7: Percentual de estudantes com aprendizado adequado em Português e Matemática nos anos iniciais no Estado do Rio de Janeiro por nível Socioeconômico e Raça/cor.....	28
Figura 8: Percentual de estudantes com aprendizado adequado em Português e Matemática nos anos iniciais em Mesquita por nível Socioeconômico e raça/cor	29
Figura 9: Percentual de estudantes com aprendizado adequado em Português e Matemática nos anos iniciais em Nova Iguaçu por nível Socioeconômico e Raça/Cor.	29
Figura 10: Percentual de estudantes com aprendizado adequado em Português e Matemática nas séries iniciais em Paty do Alferes por nível Socioeconômico e Raça/Cor	30
Figura 11: Percentual de estudantes com aprendizado adequado em Português e Matemática nos anos iniciais em Seropédica por nível Socioeconômico e Raça/cor	30
Figura 12: Rede de Conceitos.....	43
Figura 13: Roleta interseccional	47
Figura 14: Interseccionalidade em vias	48
Figura 15: Coocorrência de conceitos na mesma resposta	108
Figura 16: Tabela de coocorrência de blocos temáticos relacionados ao papel da gestão	120

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1: Panorama da população por nível socioeconômico e raça	31
Quadro 2: Critérios de inclusão e exclusão dos artigos.....	36
Quadro 3: Título, autor e ano das produções	37
Quadro 4: Objetivos dos artigos	41
Quadro 5: Ideias paradigmáticas da interseccionalidade.....	56
Quadro 6: Mulheres com deficiência na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência.....	68
Quadro 7: Intersecção entre deficiência, pobreza, raça e gênero no PNE 2014-2024	69
Quadro 8: A intersetorialidade nos documentos federais sobre a inclusão da pessoa com deficiência.....	73
Quadro 9: Indicadores das cidades participantes da pesquisa	82
Quadro 10: Caracterização dos gestores dos municípios participantes da pesquisa	83
Quadro 11: Contextualizando a pesquisa	90
Quadro 12: Escolas públicas municipais	93
Quadro 13: Número de matrículas municipais	93
Quadro 14: Número de matrículas municipais	94
Quadro 15: Matrículas por sexo e raça em classe comum	95
Quadro 16: Matrículas por sexo e raça em classe especial.....	95

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1: INCLUSÃO EDUCACIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A INTERSECCIONALIDADE: CONTEXTUALIZANDO O TEMA.....	35
1.1 AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E O INTERESSE DAS PESQUISAS POR UM OLHAR INTERSECCIONAL	35
1.2 A INTERSECCIONALIDADE COMO CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS	44
1.2.1 INTERSECCIONALIDADE COMO OPÇÃO METODOLÓGICA	53
CAPÍTULO 2: AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM INTERFACE COM A INTERSECCIONALIDADE	60
2.1 A LEGISLAÇÃO NACIONAL SOBRE A INCLUSÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DAS DIRETRIZES INTERNACIONAIS.....	62
2.2 DIGNIDADE E JUSTIÇA PARA EXERCER O DIREITO DE SER IGUAL NA DIFERENÇA66	
2.3 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES E EQUIPARAÇÃO DAS OPORTUNIDADES	70
CAPÍTULO 3: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS	77
3.1 – ASPECTOS RELEVANTES DA PESQUISA	78
3.2 – O CONTEXTO EM QUE A PESQUISA ESTÁ INSERIDA	79
3.2.1 – O CAMPO DA PESQUISA	81
3.2.2 – OS SUJEITOS PARTICIPANTES	83
3.3 – PROCEDIMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE DADOS.....	84
3.3.1 ENTREVISTAS NARRATIVAS	84
3.4 – PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS	85
3.5 – OS BLOCOS TEMÁTICOS PARA ANÁLISE	90
CAPÍTULO 4: A GESTÃO E AS CONCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS INTERSECCIONALIDADES.....	92
4.1 CONCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO.....	97
4.2 CONCEPÇÃO SOBRE A DEFICIÊNCIA.....	104
4.3 CONCEPÇÕES DOS GESTORES SOBRE A INTERSECCIONALIDADE	108
4.4 CONCEPÇÕES SOBRE A POBREZA	113
4.5 PAPEL DA GESTÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL DOS MUNICÍPIOS	117
4.6 AS DIRETRIZES LEGAIS E A RELAÇÃO COM A GESTÃO	121
4.7 A GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS PARCERIAS	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130

REFERÊNCIAS.....	134
APÊNDICE	146
APÊNDICE 01 – TERMO DE CONCESSÃO E AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA	146
APÊNDICE 02 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO DAS ENTREVISTAS.....	148
ANEXOS.....	150
ANEXO 01: SÍMBOLOS PARA TRANSCRIÇÃO DO MÉTODO DOCUMENTÁRIO	150
ANEXO 2 – TERMO COMISSÃO DE ÉTICA.....	152

INTRODUÇÃO

No ano de 2024, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) completará trinta anos de existência. Ela foi um marco muito importante no movimento da inclusão educacional, por ter se tornado um referencial para a adoção da educação inclusiva como uma forma de promover a escolarização de todos os estudantes, sem exceção, o que também se refere aos estudantes com deficiência.

Na mesma época, eu estudava o que hoje seria o Ensino Médio. Fazia formação de professores em um colégio estadual no município de Resende. Então tive contato direto com uma criança com paralisia cerebral, um menino com idade aproximada de nove anos. Esta criança recebeu um laudo clínico que apontava deficiência intelectual associada aos seus demais comprometimentos físicos em decorrência de sua deficiência múltipla advindos de uma paralisia cerebral. Ele tinha muitos desafios a serem superados, não andava e balbuciava poucas palavras. Esta criança pertencia à classe média alta, e tinha acesso a diversas terapias e tratamentos específicos, como uma pessoa que ficava a cargo exclusivo de seu cuidado.

A vivência me tocava e, ao mesmo tempo, me trazia inquietações e questionamentos. Foram vários os desafios superados por aquele menino, por meio da mediação, quase intuitiva, de sua mediadora. Juntos obtiveram vários avanços, apesar de seu diagnóstico clínico ter lhe dado um prognóstico muito infrutífero. No mesmo período, outras crianças com a mesma funcionalidade não conseguiram obter o sucesso que aquele menino alcançou, embora o empenho de suas famílias fosse tão grande quanto podiam se esforçar, já que pertenciam a perfis econômicos muito diferentes.

Logo nos primeiros anos de atuação em turmas regulares, quando se iniciavam as matrículas de alunos com deficiência nas escolas, sobretudo nas públicas, iniciei os estudos em um curso de extensão aos sábados, durante seis meses do ano de 2006, ofertado pela prefeitura da cidade de Porto Real – RJ, que oportunizou vagas aos professores daquela rede que tivessem interesse em participar. Logo após ingressei na graduação em Pedagogia em Resende – RJ e cursei ali o ano inicial, até que me mudei para a Baixada Fluminense, após ser convocada no primeiro concurso público para a localidade onde atuo até a presente data. A escola pública que escolhi trabalhar era um Centro Especializado em Educação Especial da cidade e ali atuei durante sete anos.

Terminando o curso de Pedagogia, cujo assunto do trabalho de conclusão era a avaliação para alunos com deficiência intelectual, permaneci neste viés de estudos durante a especialização. Ainda trabalhava no Centro de Educação Especial quando tive o primeiro contato com o Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), coordenado pela Prof^a Dr^a Márcia Denise Pletsch, por meio de Maíra da Rocha, amiga e companheira de trabalho à época.

Neste período, fui bolsista como professora de Educação Básica no projeto “*A escolarização de alunos com múltiplas deficiências em uma escola pública da Baixada Fluminense: formação de professores e processos de ensino e aprendizagem*” (Edital FAPERJ N.º 31/2012) que integrava a pesquisa em rede “*A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem*” (OBEDUC/CAPES¹), no período de agosto do ano de 2013 a fevereiro do ano de 2014.

Desde que tive acesso ao Grupo de Pesquisa ObEE, os estudos proporcionados me fizeram crescer muito como pessoa, como profissional e como pesquisadora. Tive a oportunidade de repensar minhas concepções, fortemente influenciadas pelo modelo médico sobre as deficiências, e compreender novos caminhos para a prática docente, usando como referencial as concepções da teoria histórico-cultural de Vigotski. A partir deste aprendizado, ousei dar um passo maior na carreira acadêmica e continuar minha busca sobre a avaliação de alunos com deficiência intelectual no Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da UFRRJ, continuando a atuação junto ao Grupo de Pesquisa ObEE. O fruto desse curso foi a dissertação “O processo de avaliação e encaminhamento de alunos com deficiência intelectual para o atendimento educacional especializado” (Paiva, 2017).

Ainda com muitas inquietações a respeito da inclusão das pessoas com deficiência nos sistemas de ensino, com pretensões ainda maiores, entrei no Doutorado em Educação

¹ Programa Observatório da Educação (OBEDUC), resultado da parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o INEP e a SECADI, foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006, com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em Educação, que utilizem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior – IES e as bases de dados existentes no INEP. O programa visava, principalmente, proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de Educação Básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado.

na mesma instituição e com o privilégio de ser orientada pela mesma professora do Mestrado.

Nesse novo desafio, ainda no início da pesquisa, nos deparamos com o empecilho de uma pandemia que mudou totalmente a rotina de todas as pessoas do planeta durante dois longos anos, entre março de 2020 e abril de 2022. O cenário encaminhou a pesquisa para o delineamento atual, numa busca por analisar a inclusão de estudantes com deficiência numa perspectiva interseccional, segundo a concepção dos Gestores de Educação Especial.

Ao longo desses trinta anos após a Declaração de Salamanca, o Brasil tem construído inúmeras iniciativas legais e políticas para garantir a inclusão educacional para as pessoas com deficiência, que Kassir (2011) chama de sistema inclusivo de educação.

Desde então, o Brasil tem se destacado no cenário das políticas inclusivas para atender aos acordos internacionais e estar em consonância com os princípios e ações inclusivos. Segundo Maior (2008), o país é um dos mais avançados em termos de legislação para esses sujeitos, figurando entre um terço dos signatários da Organização das Nações Unidas (ONU) que possuem uma legislação específica, “ampla e avançada”, no entanto, ainda temos um contingente muito grande de pessoas com deficiência que compõem elevadas porcentagens nas estatísticas de “exclusão social” (Maior, 2008, p. 18).

A autora trouxe a reflexão há mais de uma década e meia, e ainda é possível verificar que a pobreza e a exclusão social atingem, de forma mais contundente, as pessoas com deficiência, estando elas com menos acesso a aparatos básicos de saúde, assistência, moradia, educação e até mesmo de acesso à justiça, conforme nos apresentam os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2022).

Por outro lado, o país se equipou de um arcabouço legal para esse público no sentido de efetivar os direitos das pessoas com deficiência, visando atenuar este panorama. A dicotomia entre o que há de avanços na legislação ainda não estar sendo acompanhada por avanços reais na garantia dos direitos e da vida independente desses sujeitos e é um fator a ser discutido.

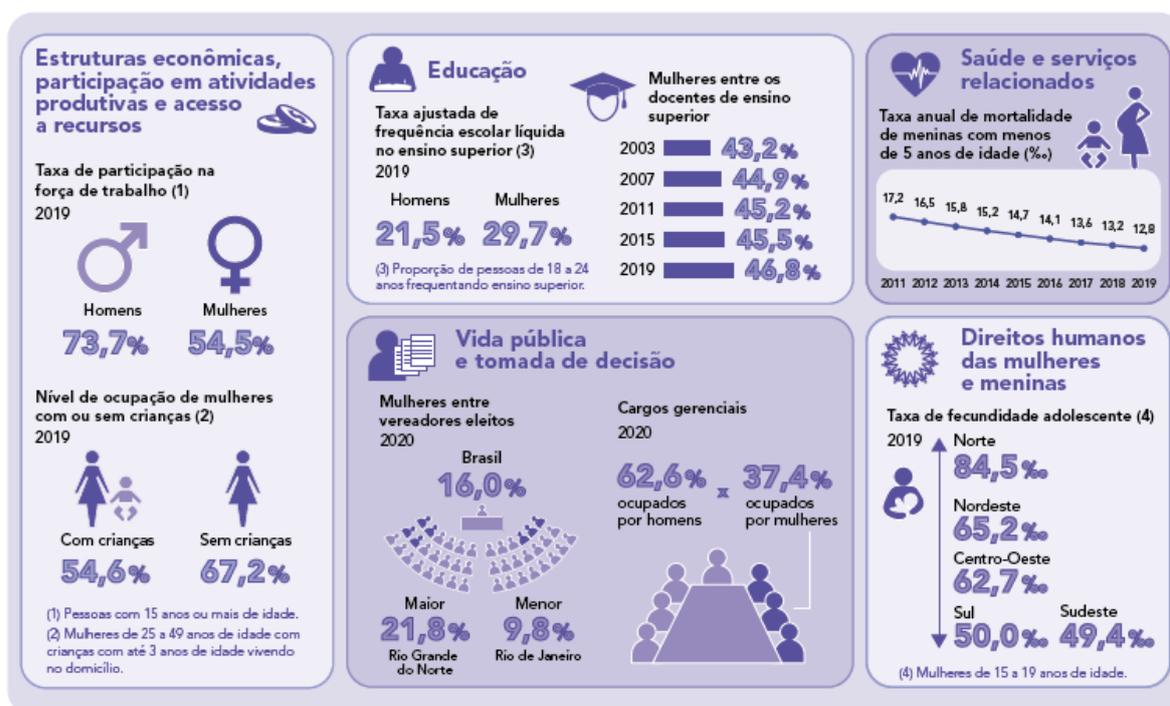
Por que os estudantes com deficiência ainda têm um agravamento nos índices de desigualdade, mesmo o Brasil tendo um arcabouço legal de políticas educacionais inclusivas avançado nas questões de garantias de direitos?

Consideramos que os marcadores raça, gênero e pobreza são os fatores que aprofundam a exclusão educacional e até mesmo social da pessoa com deficiência, que, apesar de ter seus direitos previstos em lei, necessita de um olhar atento aos fatores que sobrecarregam esta diferença para além das questões da deficiência. Quando pensamos em cada uma dessas características, observamos as desigualdades e iniquidades² de condições.

Vejamos as diferenças entre homens e mulheres no país. Os dados da ONU Mulheres (2017) e IBGE (2019; 2021) sobre a discriminação, a violência de gênero, a disparidade salarial, a divisão desigual do trabalho doméstico e outras formas de opressão enfrentadas por mulheres mostram que a questão de gênero é um fator de desigualdade.

O IBGE lançou o relatório *Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil* (IBGE, 2021) com informações sobre as condições de vida das mulheres no país. Um apanhado geral está na figura abaixo, retirada deste relatório (IBGE, 2021, p. 1):

Figura 1: Panorama dos indicadores de gênero no Brasil



Fonte: Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil (IBGE, 2021, p.1)

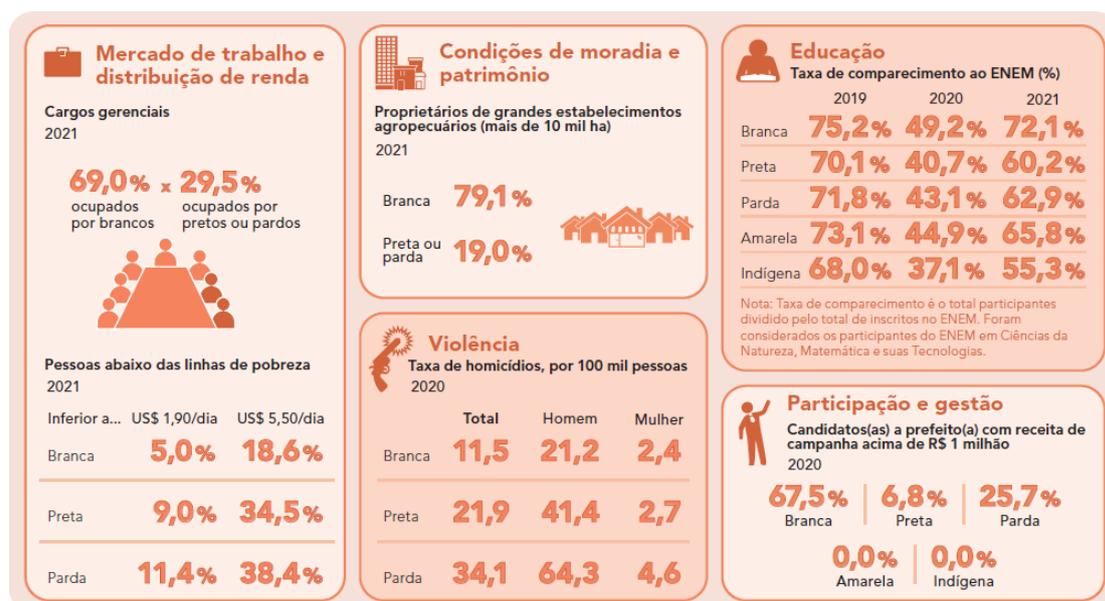
² Usado nesse texto com sentido de contrário a equidade e não no sentido religioso ou contrário a moral.

Conforme os dados revelam, as mulheres no Brasil estão em desvantagem com relação aos homens em áreas como mercado de trabalho e renda, participação na vida pública, saúde e educação. Cabe destacar que, apesar dos indicadores educacionais serem mais altos entre elas nos últimos anos do que os dos homens, os números não refletem a diminuição da desigualdade na área de emprego e renda, mostrando que o impacto da exclusão na vida da mulher brasileira é profundo e se interconecta com as questões de raça e pobreza (IBGE, 2022).

A inequidade se agrava ainda mais no caso de mulheres com deficiência, de acordo com o Coletivo Feminista Helen Keller (2020). Ao analisarmos os dados educacionais, esta realidade se reflete e se amplifica quando comparada às oportunidades entre as pessoas com e sem deficiência. A questão de gênero também fica evidente e piorou com a pandemia de covid-19. Moreira e Dias (2021) ressaltam as ameaças à inclusão educacional e à atenção em saúde e o modo como a pobreza agrava a situação das Pessoas com Deficiência, fato trazido pela pandemia, mas que já acontecia antes dela.

Outro fator de aprofundamento de exclusão é a raça. O IBGE (2022) também faz o recorte estatístico sobre a população preta e parda do país que nos mostra o agravamento de uma sociedade desigual. A figura abaixo ilustra o universo desses dados:

Figura 2 : Situação social dos brasileiros declarados pretos e pardos no Brasil.



Fonte: IBGE (2022, p. 1)

Como é possível observar pelos números apresentados sobre a população preta e parda do Brasil, há uma relação muito próxima entre as desigualdades sociais e esses brasileiros. Assim como pelo recorte de gênero, os dados têm mostrado que não estão sendo assegurados direitos constitucionais à saúde, educação, moradia, trabalho e renda conforme rege nossa carta magna (IBGE, 2022, p. 1).

Nesse contexto, também auxilia na análise da raça, reconhecendo que a raça não é vivenciada de forma isolada, mas, sim, em interação com outras categorias sociais. As experiências de mulheres negras podem ser diferentes das experiências de homens negros, assim como as experiências de pessoas negras com deficiência podem ser distintas das experiências de pessoas negras sem deficiência.

Ainda abordando as questões dos marcadores que aprofundam as desigualdades, temos a questão da pobreza, que atinge fortemente as pessoas com deficiência e, segundo Vital (2008) e França (2014), a relação da pobreza com a deficiência é extremamente imbricada. No Brasil, que é um dos países com maior desigualdade no aspecto de concentração de renda, como divulgado pelo relatório da Organização das Nações Unidas - ONU (2019), a população com deficiência é ainda mais impactada.

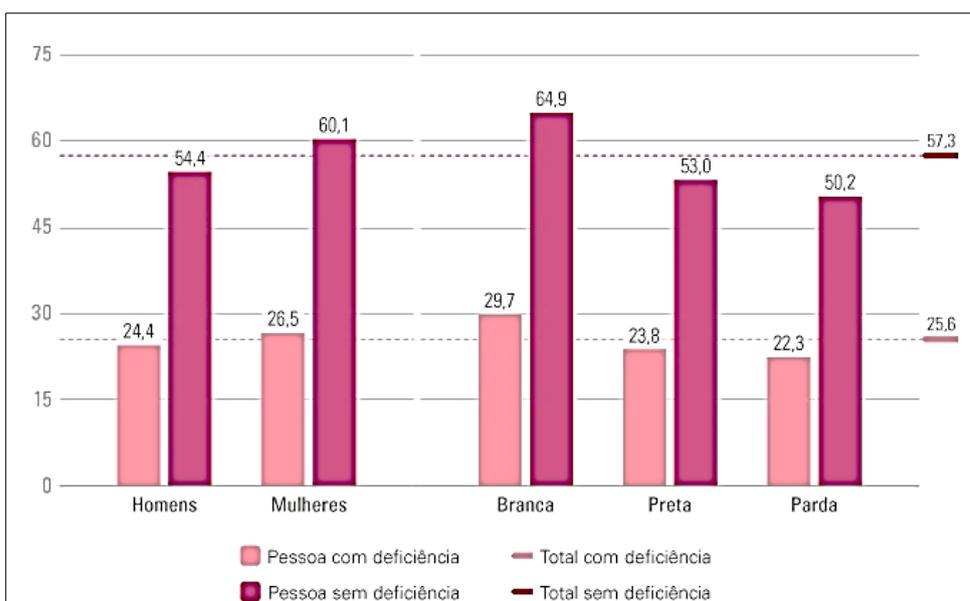
Os últimos dados divulgados pelo IBGE (2022) do módulo *pessoa com deficiência* vêm mostrando o panorama da sociedade e das pessoas com deficiência. Num total de 18,6 milhões de pessoas (na faixa etária acima de 2 anos), o que corresponde a 8,9% da população nacional, estas pessoas são, em sua maioria, acima dos 60 anos (47,2%), principalmente mulheres e mais pretas e pardas. No comparativo com a população sem deficiência, o grupo (acima dos 60 anos) corresponde a 12,5% dos brasileiros (IBGE, 2022).

O perfil geral da população com deficiência ainda revela que estas são as pessoas com a menor taxa de ocupação, ou seja, com índices de empregabilidade mais baixos do que a população sem deficiência. Apenas 29,2% das pessoas com deficiência participam da força de trabalho, enquanto, para a população sem deficiência, o número é de 66,4%. A desigualdade também é grande com relação às pessoas com nível superior. Para pessoas com deficiência, foi de 54,7% de participação e 84,2% para as sem deficiência. Além disso, o reflexo nos rendimentos médios também é mais baixo dentre as pessoas ocupadas. A média salarial que é recebida pelas pessoas ocupadas com deficiência foi de

R\$1.860, enquanto o rendimento das pessoas ocupadas sem deficiência era de R\$ 2.690,00 (IBGE, 2022).

As diferenças se aprofundam entre as pessoas com deficiência e sem deficiência quando se trata do marcador de raça e ainda mais quando se refere ao recorte por gênero e raça. Os números são maiores entre aqueles que têm alguma deficiência em detrimento daqueles sem deficiência. O que nos sugere que a deficiência é um fator que contribui muito para a exclusão no Brasil. Os gráficos a seguir ilustram esses números:

Figura 3: Pessoas acima de 25 anos que concluíram o ensino básico



Fonte: IBGE (2022)

Ainda sobre a questão de renda, cabe destacar que o relatório mundial sobre a deficiência (BM, 2012) e França (2014) mostram que a escolarização pode afetar positivamente o equilíbrio econômico para as pessoas com deficiência, que tendem ser mais pobres. Através da educação, é possível minimizar o índice de pobreza desses sujeitos.

A nossa legislação define o que é a deficiência e quem são as pessoas a quem as políticas de inclusão se destinam. A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com deficiência (Brasil, 2007; 2009) traz, em seu Artigo 2, a definição de quem são os sujeitos com deficiência:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (Brasil, 2007, p. 16).

Como o próprio documento ressalta, a deficiência não pode ser mais entendida com uma concepção puramente médica, a associando exclusivamente a doença. Com o deslocamento do entendimento da deficiência para o modelo social e de direitos, há uma compreensão dessa condição como parte do desenvolvimento social e de direitos humanos de uma sociedade. A este respeito, a convenção diz:

Preâmbulo

Os Estados Partes da presente Convenção,

[...]

e. Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (Brasil, 2007, p. 14).

Além desse deslocamento para uma perspectiva social, também a nossa legislação fornece a identificação de qual é o público específico considerado pessoa com deficiência que poderá usufruir dos direitos expressos nas políticas educacionais inclusivas. No âmbito educacional, se definiu este público com o Decreto nº 7611/2011³, que “considera-se público-alvo da Educação Especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2011 p. 1).

Desde então, a Educação Especial, modalidade de ensino que perpassa todas as etapas e níveis de ensino, é oferecida de forma inclusiva “preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996). Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de – PNEEPI- (Brasil, 2008), nosso país adota o entendimento de que a Educação Especial deve ser efetivada, preferencialmente, de forma inclusiva, ou seja, os estudantes com deficiências, Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e altas habilidades/superdotação devem ser matriculados em turmas regulares juntamente com os estudantes sem deficiência e lhes ser ofertado Atendimento

³ Este decreto que dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado revogou o Decreto nº 5671/2008.

Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais, no contraturno do horário regular.

Destacamos o entendimento de inclusão adotado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008):

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 1).

Em consonância com este entendimento, Pletsch (2020) contribui com o conceito de política de inclusão, sobre o qual nos apoiamos para a construção desta investigação:

entendo a política de inclusão educacional como uma proposta ampla, calcada nos princípios dos direitos humanos, segundo a qual os sujeitos com deficiência devem ter acesso à educação, participar das atividades educativas e aprender de modo significativo. Nesta perspectiva, a inclusão implica a combinação de três elementos: 1) no desenvolvimento dos sujeitos; 2) na pluralidade cognitiva; e 3) na convivência com a diversidade cultural, numa escola/universidade com todos e para todos (Pletsch, 2020, p. 63).

Com base em Pletsch (2020), entendemos que a perspectiva inclusiva, além de estar alicerçada nos direitos humanos, conceitos como classe, raça e gênero precisam fazer parte das propostas de pesquisas científicas e na elaboração de políticas públicas.

Seguindo nessa direção, a evolução das matrículas ao longo dos anos nas classes comuns mostra que a preferência pela educação na perspectiva inclusiva dos estudantes com deficiência é maior e efetiva no nosso país. Revela ainda que a escola é um espaço democrático e de muita relevância nesse sentido, sobretudo a escola pública, onde a população mais pobre tem acesso. Os gráficos a seguir mostram este aumento significativo ao longo dos últimos anos:

Figura 4: Evolução matrículas e na Educação Infantil



Fonte: INEP (2022).

Figura 5: Evolução das matrículas no Ensino Fundamental



Fonte: INEP (2022).

Embora as matrículas estejam efetivadas e o modelo inclusivo bastante consolidado, não podemos perder de vista o panorama social em que nossas escolas estão inseridas, levando em consideração que o nosso país tem uma realidade extremamente desigual e, como mencionado anteriormente, as pessoas com deficiência são mais impactadas por esta desigualdade.

Os números sobre a população com deficiência com relação à Educação corroboram essas disparidades. Apenas uma em cada quatro pessoas acima dos 25 anos concluiu o ensino básico obrigatório, segundo os últimos dados do censo. Além disso, há

um percentual de 63,3% sem instrução ou com o fundamental incompleto e 11,1% tinham o fundamental completo ou médio incompleto. Enquanto os números entre as pessoas sem deficiência foram, respectivamente, de 29,9% e 12,8% (IBGE, 2022).

A taxa de analfabetismo também é mais alta entre as pessoas com deficiência, de acordo com os achados do IBGE, sendo de 19,5%, enquanto a taxa para as pessoas sem deficiência é de 4,1%. Quando se trata de números absolutos da população brasileira, a tendência é a mesma para pretos e pardos, ficando em 7,4% do total de analfabetos acima de 15 anos. O percentual é o dobro daquele registrado para brancos, que é de 3,4%.

Para além dos impactos no mercado de trabalho e na renda, a baixa escolarização também pode representar maiores dificuldades para o bem-estar e a qualidade de vida desses sujeitos, comprometendo outras capacidades, como a participação política e social (França, 2014).

Ao observarmos os números expostos anteriormente, vemos um agravamento das desigualdades sobre a população mais pobre, assim como para mulheres e aqueles considerados pretos e pardos, o que sugere uma profunda ligação entre os marcadores da diferença e o aprofundamento das desigualdades, em especial, quando se trata de pessoas com deficiência. O entrecruzamento de fatores é impossível de ser separado em relação a um sujeito. Mesmo que seja de conhecimento de estudiosos no assunto que não há divisão entre as diferenças que afetam o indivíduo, não foi encontrada uma análise que levasse em conta os marcadores interconectados na busca para esta pesquisa.

A esse respeito, Moreira e Dias (2021), Pimenta *et al.* (2021) e Mello e Nuernberg (2012) também apontam a carência de estudos sobre as pessoas com deficiência e a invisibilidade com as questões de gênero, raça e pobreza nos poucos estudos sobre esta população nos diversos campos do conhecimento. França (2015) indica uma carência desses estudos no campo educacional e o quanto a educação é subestimada no sentido de melhoria de qualidade de vida dessa população. Por isso, consideramos que seja preciso um olhar interseccional sobre essas diferenças numa tentativa de compreender a totalidade destas características.

A respeito dos municípios eleitos para esta pesquisa, no âmbito da educação, há uma interconexão entre os marcadores pobreza e raça nos dados do Censo Escolar (2021), no que se refere ao percentual de estudantes com aprendizagem no nível adequado nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A seguir, apresentamos as figuras que ilustram

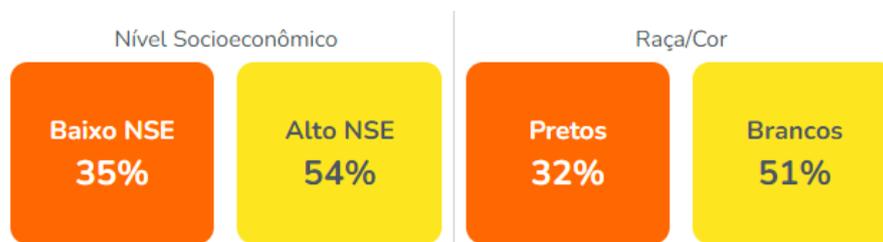
estes números na educação do Brasil, do Estado do Rio de Janeiro e das cidades de Mesquita, Nova Iguaçu, Paty do Alferes e Seropédica, que são os municípios eleitos para esta investigação. As figuras trazem os números do total dos recortes propostos, sem a separação entre ensino público e privado; municipal, estadual e federal em se tratando do recorte nacional.

Figura 6: Percentual de estudantes com aprendizado adequado em Português e Matemática nos anos iniciais no Brasil por nível Socioeconômico e Raça/cor

Português



Matemática



● $\geq 70\%$ Aprendizado
 ● $\geq 50\%$ Aprendizado
 ● $\geq 25\%$ Aprendizado
 ● $< 25\%$ Aprendizado

Fonte: QEdu.org.br (2021).

A ilustração mostra o desafio brasileiro em avançar nos índices de aprendizagem em Português e Matemática, uma vez que nenhum dos índices alcançou percentual superior a 70% do aprendizado em 2021.

Figura 7: Percentual de estudantes com aprendizado adequado em Português e Matemática nos anos iniciais no Estado do Rio de Janeiro por nível Socioeconômico e Raça/cor

Português



Matemática

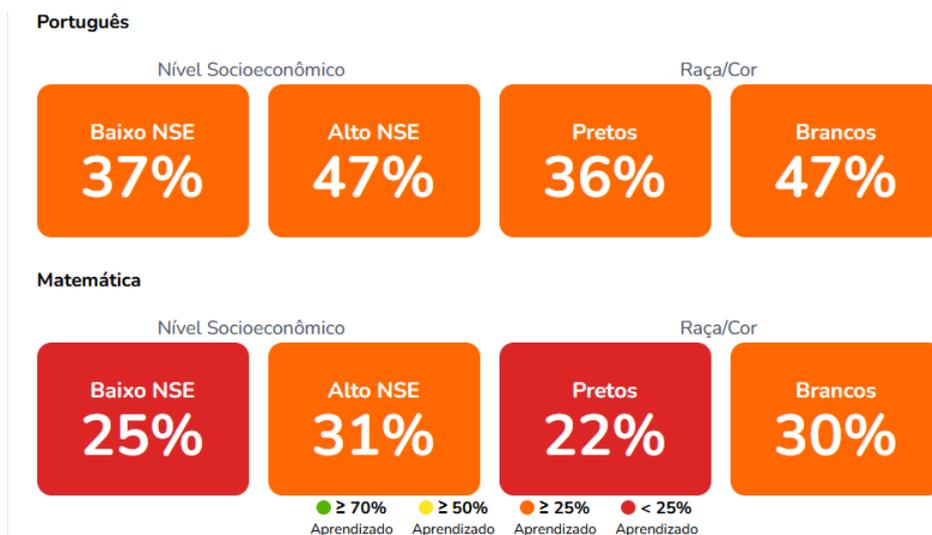


● $\geq 70\%$ ● $\geq 50\%$ ● $\geq 25\%$ ● $< 25\%$
Aprendizado Aprendizado Aprendizado Aprendizado

Fonte: QEdu.org.br (2021).

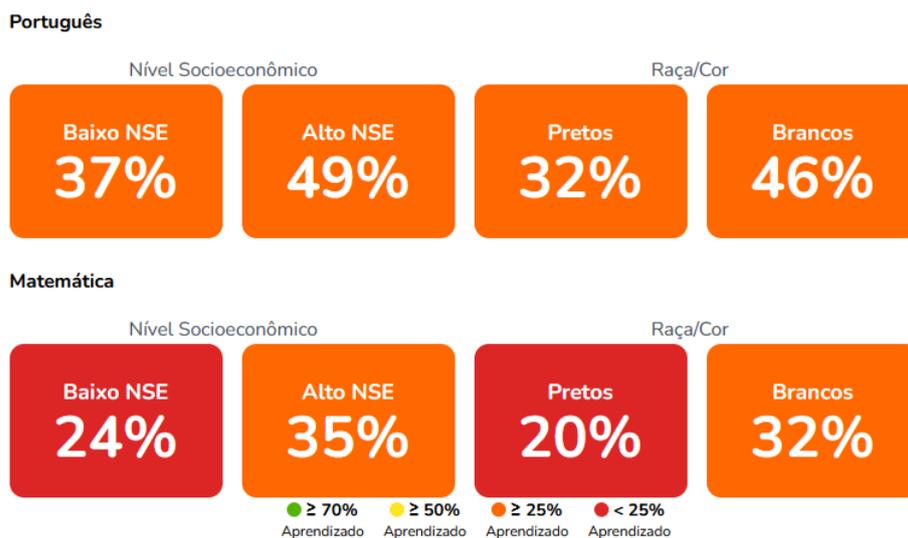
Observando as ilustrações anteriores, é possível inferir o agravamento da desigualdade entre os marcadores Socioeconômicos e de Raça/Cor no Estado do Rio de Janeiro com relação ao Brasil. Tanto em Português quanto em Matemática os percentuais de aprendizagem adequados foram menores entre os mais pobres e entre os pretos em relação aos brancos e com nível Socioeconômico mais elevado.

Figura 8: Percentual de estudantes com aprendizado adequado em Português e Matemática nos anos iniciais em Mesquita por nível Socioeconômico e raça/cor



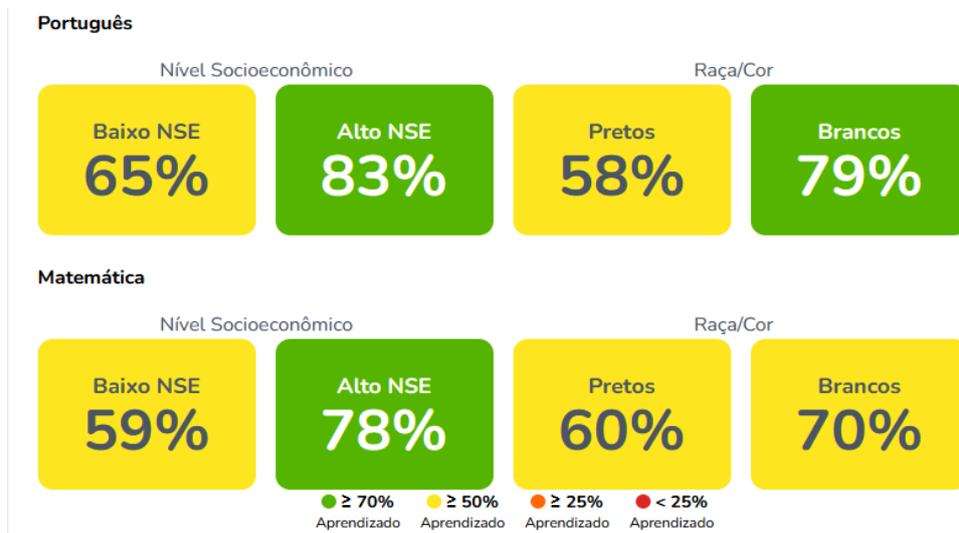
Fonte: QEdu.org.br (2021).

Figura 9: Percentual de estudantes com aprendizado adequado em Português e Matemática nos anos iniciais em Nova Iguaçu por nível Socioeconômico e Raça/Cor



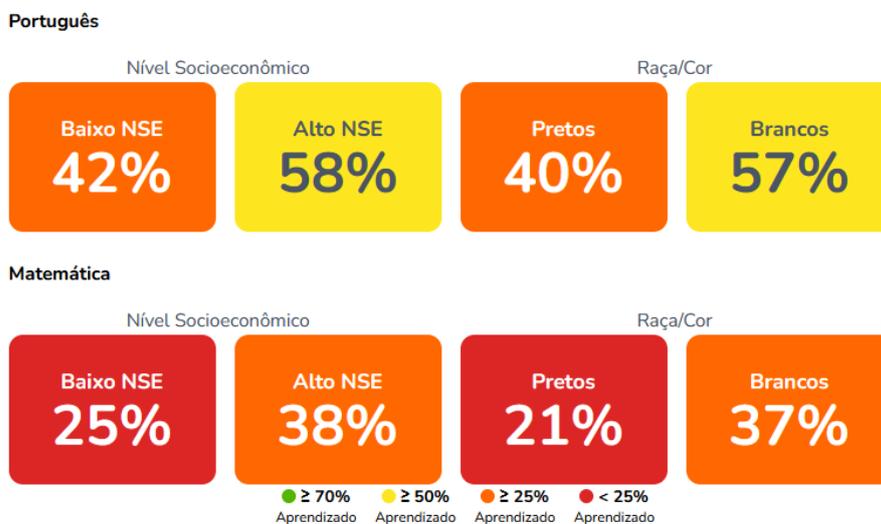
Fonte: QEdu.org.br (2021).

Figura 10: Percentual de estudantes com aprendizado adequado em Português e Matemática nas séries iniciais em Paty do Alferes por nível Socioeconômico e Raça/Cor



Fonte: QEdu.org.br (2021).

Figura 11: Percentual de estudantes com aprendizado adequado em Português e Matemática nos anos iniciais em Seropédica por nível Socioeconômico e Raça/cor



Fonte: QEdu.org.br (2021).

Quadro 1: Panorama da população por nível socioeconômico e raça

Cidades	População (2022)			Proporção até ½ salário mensal per capita ⁴
	Branco	Preto	Pardo	
Mesquita	52.493	32.291	82.143	36,5%
Nova Iguaçu	255.892	145.899	382.631	38,7%
Paty do Alferes	12.067	3.935	13.552	37,6%
Seropédica	27.789	12.901	39.685	37,4%

Fonte: Censo IBGE (2022).

Observando os dados apresentados nas figuras, é possível verificar que há um reflexo no campo educacional das exclusões vividas por sujeitos que possuem marcadores de raça e pobreza. Considerando os percentuais totais da população de cada localidade, vemos uma relação desafiadora entre os números de negros e pobres apresentarem os menores índices de nível adequado de idade e aprendizagem nos anos de escolaridade com relação aos brancos, bem como uma maior diferença entre aqueles com menor nível socioeconômico. Igualmente percebemos um menor percentual atingido pelas cidades da Baixada Fluminense em comparação com Paty do Alferes, que se localiza geograficamente na região sul fluminense.

Os números indicam que há a necessidade de se buscar maior igualdade entre os estudantes atravessados por esses marcadores. Os municípios formularam suas estratégias e metas em seus Planos Municipais de Educação - PME com o objetivo de alcançar melhores números com relação à aprendizagem dos estudantes, bem como outros dispositivos legais para minimizar as diferenças apresentadas pelos dados quando se há o recorte gênero, raça, classe social e deficiência. Também formularam diretrizes específicas de Educação Especial em âmbito municipal, que é uma iniciativa no sentido de minorar as desigualdades de atendimento (Mesquita, 2018; Nova Iguaçu, 2016; Paty do Alferes, 2018; Seropédica, 2020).

Apoiados Ball e Mainardes (2011), entendemos que a política é uma espécie de declaração, mesmo que seja simbólica, de que há um planejamento e uma decisão de como agir. Esta orientação legal, de um dos atores políticos mais importantes, que é o Estado, impacta diretamente a vida das pessoas subordinadas a ela.

⁴ Valor considerado “linha da pobreza” no país, segundo o IBGE

No âmbito das redes municipais de ensino, que é o local onde as políticas são postas em prática, o responsável por esta transposição de legislação escrita para a legislação em práticas são os gestores, agentes representantes do Estado na atuação das leis nacionais em seus municípios. Por isso, consideramos importante um estudo que analise a maneira como os gestores aplicam as políticas de inclusão sob a ótica interseccional.

Cabe, porém, o questionamento: como os gestores atendem as demandas interseccionais dos estudantes com deficiência, considerando que as diretrizes legais para a educação inclusiva são fragmentas?

Propomos neste estudo uma análise sob a abordagem interseccional das concepções dos gestores de Educação Especial acerca das políticas de educação inclusiva dos estudantes com deficiência, considerando os marcadores de gênero, raça e pobreza. Para isso, elencamos alguns objetivos:

Objetivo geral:

Analisar as políticas de inclusão educacional de estudantes com deficiência, considerando a interseccionalidade a partir da concepção dos gestores de Educação Especial dos municípios que integram o Fórum Permanente de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da Baixada e Sul Fluminense/RJ.

Objetivos específicos:

- Compreender a perspectiva inclusiva para a pessoa com deficiência, considerando os marcadores de gênero, raça e pobreza, e
- Relacionar os princípios da inclusão educacional com a atuação local.

Relacionadas aos objetivos, abaixo está o elenco das questões de estudo que se pretendeu responder neste trabalho:

As concepções dos gestores de Educação Especial estão em consonância com os princípios e paradigmas adotados pelas políticas educacionais brasileiras para a inclusão de estudantes com deficiência?

Qual a articulação entre os conceitos de inclusão com outras categorias, como pobreza, gênero e raça?

As políticas de inclusão das redes de ensino pesquisadas se organizam para atender esses sujeitos?

Esta pesquisa se insere no projeto interinstitucional: “*Pesquisas e ações intersetoriais entre educação e saúde na promoção da escolarização e do desenvolvimento de crianças com síndrome congênita do Zika vírus na Baixada Fluminense*”⁵, que conta com o financiamento da FAPERJ. São participantes do projeto a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); o Instituto Fernandes Figueira (IFF/FIOCRUZ), e a Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (ENSP/FIOCRUZ).

Para alcançar os objetivos propostos, utilizamos como lentes metodológicas os pressupostos da pesquisa qualitativa, que levam em conta os fenômenos sociais em suas investigações. Como ferramentas analíticas e referenciais, usamos a *interseccionalidade* como aporte teórico e metodológico. Para a análise dos dados, lançamos mão de uma abordagem do *Método Documentário* proposto por Ralf Bonsack (2020).

Os dados foram cotejados com a literatura da área e os documentos e diretrizes que versam sobre a inclusão educacional e entrevistas narrativas com os gestores de Educação Especial das redes de ensino que integram o Fórum Permanente de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da Baixada e Sul Fluminense/RJ e participaram desta pesquisa.

O trabalho está estruturado em quatro capítulos, seguidos das considerações finais, como a descrição que segue:

Capítulo 1: *Inclusão educacional da pessoa com deficiência e a interseccionalidade*: contextualizando o tema. Trouxemos uma apresentação de seis estudos sobre o tema e a relevância de se fazer uma análise com os marcadores gênero, raça e pobreza para as pessoas com deficiência, além da construção teórica sobre a interseccionalidade e a sua adoção como opção metodológica.

No capítulo 2, *As política de educação inclusiva em interface com a interseccionalidade*, foram feitas análises de quatro documentos nacionais que são a base das políticas de educação inclusiva no país, a saber: Convenção sobre os Direitos das

⁵ Aprovado pelo Comitê de Ética da UFRRJ, Protocolo: 135/2021, Processo 23083.031153/2019-40.

Pessoas com deficiência (Brasil, 2009), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Brasil, 2014), e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), articulando os conceitos teóricos metodológicos da interseccionalidade e os princípios nos quais os documentos estão balizados.

O capítulo 3 *Caminhos metodológicos*, vem situando o leitor sobre as opções metodológicas utilizadas tanto para a construção dos dados obtidos, quanto para a análise destes mesmos dados. Apresentamos a estrutura metodológica da interseccionalidade e do Método Documentário de Ralf Bohnsack de produção e interpretação dos dados e, também, as abordagens eleitas para as análises.

No capítulo 4, *A gestão da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e a interseccionalidade*, fizemos as análises dos dados com o cruzamento das entrevistas e dos elementos encontrados pelo censo, pelo arcabouço legal e pelos dados científicos da área sobre a inclusão educacional.

Por fim, as considerações finais, para a síntese dos pontos principais encontrados neste estudo.

CAPÍTULO 1: INCLUSÃO EDUCACIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A INTERSECCIONALIDADE: CONTEXTUALIZANDO O TEMA

De acordo com Pletsch e Souza (2021), a Educação Especial brasileira tem vivenciado transformações epistemológicas, em que os pesquisadores estão avançando para o entendimento que a perspectiva inclusiva e de direitos humanos deve fazer parte dos estudos relacionados ao campo, sugerindo também que não é possível analisar o fenômeno da deficiência de forma isolada do conjunto de relações sociais em que está inserida, compreendendo que conceitos, como raça, gênero e classe, fazem parte da constituição de quem são esses sujeitos.

Compreendendo que as produções científicas exercem um importante papel para divulgação e promoção de atendimento das coletividades e da ação de se fazer justiça social nas diversas áreas do conhecimento (Ball e Mainardes, 2011), neste capítulo, procuramos compreender o panorama da produção científica a respeito das pessoas com deficiência e os marcadores de raça, gênero e pobreza.

1.1 As pessoas com deficiência e o interesse das pesquisas por um olhar interseccional

Com o intuito de trazer luz sobre o tema estudado nesta pesquisa, fizemos um levantamento da produção bibliográfica dos estudos na área. Para isto, realizamos uma pesquisa no Portal de Periódicos da plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), acessando o catálogo completo por meio do acesso remoto à Comunidade Acadêmica Federada (CAFe).

O objetivo foi encontrar textos que trouxessem como tema de estudos os marcadores deficiência com gênero e/ou raça e/ou pobreza de forma concomitante. Para alcançar este fim, foram utilizadas, nas buscas, combinações de palavras, como deficiência e pobreza; deficiência e pobre; deficiência e classe; deficiência e gênero; deficiência e feminino; deficiência e feminismo; deficiência e raça; deficiência e negro; deficiência e preto; deficiência e racismo, e deficiência e cor. Ainda em busca de um

entrelaçamento dos temas, fizemos as buscas com a palavra interseccionalidade e interseccional em pares com as palavras deficiente, deficiência, além de pobre e pobreza.

Em todos os pares de combinação de palavras, foram aplicados filtros no buscador da plataforma para chegarmos aos artigos que pudessem contribuir com esta pesquisa, para isso, utilizamos os seguintes critérios somente artigos; periódicos revisados por pares, e idioma: português. Alguns autores como Gil (2002) e Minayo (2013) recomendam a seleção de artigos revisados por pares para realização de uma pesquisa em literatura científica, porque a revisão por pares é um processo rigoroso e criterioso de avaliação da qualidade metodológica e do conteúdo de um artigo, realizado por especialistas na área, o que aumenta a confiabilidade e a validade do trabalho.

O período utilizado como marco para a busca foi o ano de 2008, por ser o ano da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Chegamos a 14 artigos com os temas deficiência e pobreza (e as palavras derivadas destas nos levantamentos); sete artigos sobre deficiência e gênero; dez artigos tratando de deficiência e raça; cinco artigos que continham os temas interseccionalidade e deficiência, e, finalmente, 27 artigos com os temas interseccionalidade e pobreza, perfazendo um total de 67 artigos levantados inicialmente. Fizemos a relação destes e a leitura de seus resumos para a inclusão no estudo conforme os critérios descritos no quadro abaixo:

Quadro 2: Critérios de inclusão e exclusão dos artigos

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Tema, objetivo ou sujeito ter ligação com a pessoa com deficiência • Ter alguma interseção entre pessoa com deficiência e/ou gênero, raça, pobreza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Artigos repetidos; • Artigos não revisado por pares, e • Artigos que não pertenciam a área da educação.

Fonte: elaborado pela autora.

Os artigos que se repetiram foram descartados, bem como aqueles que não foram revisados por pares e, também, que não pertenciam ao campo da educação. Após aplicar os critérios de exclusão, foram selecionados dois artigos sobre deficiência e gênero; um artigo sobre deficiência e raça, e três artigos sobre interseccionalidade e deficiência, e não

houve nenhum que pudesse se enquadrar nos temas deficiência e pobreza, e interseccionalidade e pobreza ao mesmo tempo. No total, foram incluídos seis artigos para esta análise.

A partir dessa busca, iniciada em janeiro e realizada até março do ano de 2022, é possível perceber o quanto as pesquisas na área são escassas e como segrega os marcadores na área da educação, sobretudo no campo da Educação Especial. Não foi possível encontrar nenhuma pesquisa de cunho interseccional levando em conta os marcadores deficiência e pobreza concomitantemente em suas análises, utilizando os critérios de nosso levantamento. Este fato, mais uma vez, traz a relevância desta investigação para o avanço do conhecimento na área.

Os artigos selecionados foram agrupados considerando os temas que se aproximavam para uma análise. Seus títulos, autores e ano são mostrados no quadro abaixo para melhor visualização.

Quadro 3: Título, autor e ano das produções

TÍTULO	AUTOR	ANO
Aproximações possíveis entre os estudos da deficiência e as teorias feministas e de gênero	Molise de Bem Magnabosco e, Leonardo Lemos de Souza	2019
Gênero e deficiência: interseções e perspectivas	Anahi Guedes de Mello e Adriano Henrique Nuernberg	2012
Indicadores sociais sobre pessoas com deficiência intelectual: ensaio interseccional com vistas a políticas de Educação	Ingrid Anelise Lopes; Roseli Kubo Gonzalez e Rosângela Gavioli Prieto	2021
Mulheres com deficiência na docência brasileira	Daniela Priscila de Oliveira Veronezi; Geisa Müller de Campos Ribeiro e Suely Henrique de Aquino Gomes	2022
Interseccionalidades e a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	Marcos Cezar de Freitas e Larissa Xavier dos Santos	2021
Educação inclusiva e as relações étnico-raciais: Uma análise interseccional afrocentrada	Alexia de Souza Freitas; Gabriely Loze Grossi e Emerson Costa de Melo	2022

Fonte: elaborado pela autora.

Além de ser um tema com poucas produções no campo dos estudos da deficiência, também é um assunto recente nas publicações em periódicos, sendo o texto mais antigo

datado no ano de 2012, e os demais concentrados entre os anos de 2019 e 2022. Percebemos, assim, que ainda há muito a ser explorado neste conceito, uma vez que é um tema cunhado recentemente.

Apoiados em Diniz (2003), acreditamos que o motivo dos estudos serem tão recentes se explique pelo fato de que houve um novo movimento nos estudos sobre a deficiência devido às reivindicações das teóricas feministas (mulheres com deficiência ou cuidadoras de pessoas com deficiência) na década de 1990, no âmbito do modelo social de compreensão da deficiência, que reformulou a forma como se observava as relações com a deficiência e a sociedade e abriu o debate sobre os tipos de opressão vividas pelos sujeitos com deficiência. Todos esses fatos são muito recentes historicamente e fomentados no Brasil há poucos anos.

A interseccionalidade como conceito e abordagem teórica foi cunhada pela primeira vez pela acadêmica e ativista negra norte-americana Kimberlé Crenshaw no ano de 1989. Conforme acrescenta Assis (2019a), a aplicação do conceito à educação é relativamente recente. Logo, podemos inferir que este fato está ligado a uma série de fatores.

Um dos fatores a se considerar ligado ao interesse pelo uso da interseccionalidade na educação pode ser o aumento da diversidade de raça e gênero nas escolas e nas universidades brasileiras, dado apontado pelos dados do censo escolar (Brasil/INEP 2021), o que tem levado a uma crescente preocupação com a temática no campo da educação.

Outro fator pode ser a maior atenção dada aos estudos de gênero, raça e classe na educação, que tem destacado as interseções dessas identidades e opressões. O momento sociocultural e político que o Brasil vive também pode ter aglutinado diferentes movimentos, que antes sobreviviam segregados, a se unirem para formar uma resistência contra uma cultura opressora que se recrudesciu por diversas condições nos últimos anos e teve a legitimidade institucionalizada por parte de atores políticos.

Além disso, a crescente utilização da internet e das redes sociais pode ter contribuído para a disseminação do conceito de interseccionalidade e para o aumento da visibilidade das pesquisas sobre o tema. O maior alcance a informações e à comunicação com outros pesquisadores e ativistas ao redor do mundo pode ter ajudado a criar uma rede global de pesquisadores interessados na interseccionalidade na educação (Assis, 2019).

No que se refere à falta de publicações anteriores sobre interseccionalidade na educação, isso pode estar relacionado, principalmente, à relativa novidade do conceito, que, por esse motivo (novo historicamente), ainda está em construção e se torna mais complexas as suas interrelações com outros campos igualmente complexos.

A respeito de haver a concentração de quatro artigos nos últimos anos da pandemia de covid, nos parece um assunto relevante para futuras investigações e merece uma atenção sobre os motivos deste tema ter sido mais abordado na área da educação durante este período e se há alguma relação neste fato. Não nos aprofundaremos nessas questões neste texto porque não é o foco do nosso estudo no momento. No entanto, a crescente produção acadêmica sobre o tema sugere uma maior conscientização e compromisso com a compreensão e a promoção da justiça social e da inclusão educacional, tão importante numa sociedade tão desigual como a brasileira.

Sabemos que o país é bastante desigual, inclusive regionalmente e este fato também se reflete nos locais onde são feitas as produções. A região do Brasil em que se concentram muitas produções acadêmicas é a Sudeste. Nosso levantamento mostrou esta forte tendência, uma vez que quatro das seis produções foram lançadas no Sudeste, mais precisamente no estado de São Paulo. As outras duas produções são do Sul do país. Todas em instituições públicas. E, sobre este último aspecto, pensamos que se dê pelo fato de que são estudos que se debruçam sobre as questões de exclusão e tenham maior interesse em ser investigados em instituições não privadas, porque são de interesse direto dos envolvidos e, também, porque não há nenhum tipo de influência comercial na pesquisa.

Também merece destaque os sujeitos das pesquisas utilizadas neste levantamento. Todos os eleitos foram pessoas com deficiência sem caracterizar uma delas, apenas um artigo teve enfoque no grupo de mulheres com deficiência intelectual, juntamente com outros elementos como as políticas públicas, estudos feministas ou espaço escolar. Dentre os trabalhos, um se tratava de crianças público da Educação Especial; um sobre pessoas negras e a deficiência; e os outros quatro sobre pessoas com deficiência e mulheres, trazendo a ideia de que os estudos feministas e os estudos sobre a deficiência ainda são os que mais se interrelacionam.

Os artigos selecionados para esta amostragem estão todos na perspectiva do modelo social de compreensão da deficiência, alguns aliados a uma abordagem dos estudos feministas, mas concordando que as pessoas com deficiência são sujeitos de

direitos. Essa unanimidade chama a atenção pelo fato de que o debate se dá num contexto que converge para o mesmo campo de estudos (Estudos sobre a deficiência, Estudos feministas e Direitos Humanos). Este é mais um indício de que as pessoas com deficiência passam pelas mesmas experiências opressoras que outros grupos considerados minoritários e precisam ser vistas sob uma ótica interseccional.

Os métodos e referenciais teóricos não variaram muito entre os artigos destacados. Um estudo destacou um modelo epistêmico afro-centrado, outra pesquisa usou a abordagem etnográfica e, nas demais pesquisas, foi usada a abordagem interseccional como referencial teórico-metodológico para dar o aporte ao texto, o que nos mostra que a interseccionalidade pode ser usada tanto como uma teoria, como um método analítico.

Conforme nos contribui Assis (2019a), além da interseccionalidade ser um referencial teórico, também pode ser usada como uma abordagem metodológica. Para isso, é preciso haver uma análise das diferentes formas de opressão e privilégio que se interrelacionam num contexto ou situação específica. Dessa forma, a interseccionalidade é utilizada para entender e descrever as interações complexas entre as identidades e experiências diversas das pessoas.

Veronezi, Ribeiro e Gomes, (2022) utilizam a metodologia interseccional para investigar como as experiências de alguns grupos com deficiência são diferentes das experiências de grupos não considerados minoritários com e sem deficiência, por exemplo. A abordagem permite uma análise mais completa e precisa das diferentes formas de opressão e discriminação que estas pessoas enfrentam e de como as opressões se cruzam e interagem entre si.

A interseccionalidade também pode ser utilizada como uma abordagem metodológica em estudos de políticas públicas, conforme abordaram Mello e Nuemberg (2012) e Lopes, Gonzales e Prieto (2021), permitindo uma compreensão mais aprofundada das realidades de grupos socialmente marginalizados e a criação de políticas mais inclusivas e justas (Assis, 2019).

Com relação aos temas abordados nos artigos levantados, estes têm assuntos em comum, como mulheres com deficiência e políticas públicas; políticas educacionais; políticas educacionais e a inclusão de pessoas negras com “necessidades especiais” no ambiente escolar; estudos feministas em interface com os estudos sobre a deficiência; mulheres com deficiência e carreira profissional; e educação inclusiva. Levando em conta

a versatilidade dos temas, percebemos o quanto esta área é fértil para diversas investigações.

Sobre este aspecto, montamos um quadro que expõe os objetivos traçados nos trabalhos analisados:

Quadro 4: Objetivos dos artigos

DOCUMENTO	OBJETIVO
Aproximações possíveis entre os estudos da deficiência e as teorias feministas e de gênero (Magnabosco e Santos, 2019).	buscamos desenvolver, neste ensaio, articulações possíveis entre os estudos da deficiência e as teorias feministas e de gênero.
Gênero e deficiência interseções e perspectivas (Nuemberg e Mello, 2012).	Pretende ressaltar a pertinência da interface entre os Estudos sobre Deficiência e o campo dos Estudos Feministas e de Gênero, destacando a importância desse debate para as políticas públicas.
Indicadores sociais sobre pessoas com deficiência intelectual: ensaio interseccional com vistas a políticas de Educação (Lopes, Gonzales e Prieto, 2021).	Analisar intersecções entre indicadores sociais relacionados às pessoas classificadas na categoria deficiência intelectual (DI) no Brasil e suas implicações para as políticas educacionais;
Mulheres com deficiência na docência brasileira (Veronezi, Ribeiro e Gomes, 2022).	Discutir a representatividade das mulheres com deficiência na docência do Ensino Superior brasileiro.
Interseccionalidades e a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Freitas e Santos, 2021).	Evidenciar que, nas pesquisas sobre a escolarização de crianças com deficiência ou cronicamente enfermas, as interseccionalidades, com questões de gênero, raça, classe social e etnia, são fundamentais.
Educação inclusiva e as relações étnico-raciais: Uma análise interseccional afro centrada (Freitas, Grossi e Mello, 2022).	Sistematizar a garantia de direitos previstos pela Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência –, a partir de uma crítica afrocêntrica, explorando a necessidade de uma abordagem interseccional propositiva, tendo o Estatuto da Igualdade Racial, promulgado pela Lei nº 12.288/2010, como dispositivo basilar de intersecção.

Fonte: elaborado pela autora.

Após este levantamento, podemos chegar a algumas reflexões proporcionadas pelas leituras, traçando uma relação com os estudos com o uso da interseccionalidade na área da educação.

É importante analisar como as políticas educacionais afetam diferentes grupos de forma interseccional e identificar quais são as necessidades específicas desses grupos em termos de acesso à educação e oportunidades educacionais. De igual forma, refletimos sobre abordagens interseccionais na pedagogia e na prática docente a partir de Freitas e Santos (2021) e percebemos que, por meio da adoção de uma pedagogia interseccional, é possível se reconhecer as diferenças entre os estudantes. Esta visão pode ser incorporada na prática docente e, assim, fornecer uma educação mais inclusiva através da observação das diferenças, como os relatos abaixo refletem:

Produzia-se uma situação na qual a Educação inclusiva era elogiada por não ser inclusiva, uma vez que a expectativa de escolarização era, a priori, considerada inadequada, passando a ser a permanência na escola associada, paradoxalmente, à possibilidade de não permanecer, não ficar, não entrar quando necessário e, fundamentalmente, não receber conteúdos “incompatíveis” com a condição de cronicamente enferma(o) (Freitas e Santos, p. 11).

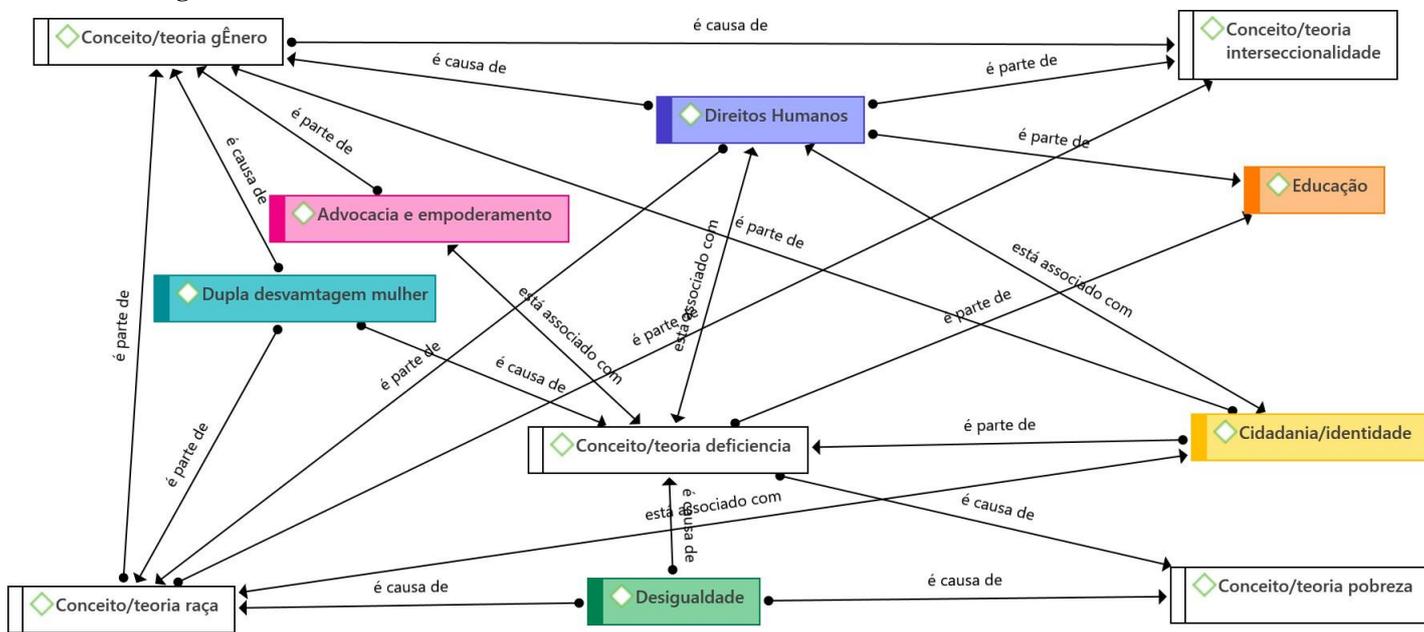
Quando foi possível dialogar com as professoras sobre Rosa ser uma menina negra e visivelmente uma das mais pobres, a primeira menção foi rapidamente descartada: “aqui ninguém é negro, todos têm a mesma oportunidade e recebem o mesmo tratamento” (Freitas e Santos, 2021, p. 13).

Na verbalização emocionada dessa indignação abriu espaço para considerar que o menino “além de deficiente é negro”, possibilitando concluir que, no seu entender, deficiência e raça se interseccionavam. O vice-diretor fez comentário com conteúdo semelhante e as falas de ambos destoavam das muitas manifestações docentes que expressaram o convencimento de que “dentro da escola não fazia diferença ser branco ou preto” (professora) (Freitas e Santos, 2021, p. 16).

Sabemos que a interseccionalidade é um conceito complexo e multifacetado e há muitas outras áreas e abordagens que podem ser exploradas nas pesquisas sobre o assunto no campo educacional. Ainda sobre essa questão da complexidade, em um esforço intelectual, em nossa análise dos textos, conseguimos criar uma rede que interliga os marcadores selecionados para a pesquisa e alguns conceitos formulados partindo da confluência entre si. A figura abaixo procura ilustrar o quanto são multifacetados e podem

contribuir para os estudos de variados temas que se relacionam. Nesse sentido, formulamos a rede abaixo no aplicativo ATLAS.Ti:

Figura 12: Rede de Conceitos



Fonte: elaborada pela autora.

Procuramos destacar os conceitos que serão utilizados nesta pesquisa e que foram usados para a busca dos artigos, a saber: conceito/teoria raça; conceito/teoria de gênero; conceito/teoria de pobreza; conceito/teoria de deficiência e conceito/teoria de interseccionalidade. A partir dos achados destacados nos textos sobre esses conceitos-chave, procuramos as suas relações entre si.

À medida que as análises estavam sendo feitas, percebemos que havia alguns eixos que também perpassavam, de uma forma transversal, alguns dos conceitos, como autoadvocacia e empoderamento⁶; dupla desvantagem da mulher; Direitos Humanos; cidadania e identidade; educação e desigualdade.

Como é possível observar na figura 10, vários temas se ligam entre si e a vários desses eixos, no entanto, nos chama atenção o eixo educação estar ligado apenas ao tema

⁶ Optamos utilizar os dois conceitos juntos como eixo por estarem próximos em seus objetivos, sugestões e/ou análises nos trechos destacados nos textos.

deficiência e Direitos Humanos. É ainda mais impactante perceber que o conceito pobreza está sendo ligado somente a outro tema, que é a deficiência, e ao eixo desigualdade. Esta breve figuração nos traz a reflexão do quanto ainda necessitamos ter uma visão interseccional sobre a deficiência e a pobreza. Sobre este aspecto, Góes (2014, p. 33) nos apresenta a estreita relação entre pobreza e deficiência nos países após análises dos relatórios do Banco Mundial (BM, 2011) e das Organizações das Nações Unidas (ONU, 2019), o que vem ao encontro da necessidade desse olhar interseccional sobre os nossos estudantes com deficiência.

Partindo das proposições e resultados dos artigos selecionados para este breve levantamento teórico, percebemos que o campo dos estudos interseccionais sobre as pessoas com deficiência ainda é pouco explorado. A perspectiva interseccional é nova no Brasil, portanto, ainda necessita de maior aprofundamento e desdobramentos em sua consolidação.

Para fins de delimitação desta investigação, optamos pelo recorte gênero, raça e pobreza, tendo como foco o sujeito com deficiência, a fim de analisar em que medida os marcadores aprofundam a exclusão sofrida por estas pessoas em âmbito escolar. Conforme mencionado anteriormente, o marcador pobreza ainda é muito pouco explorado, conjuntamente com as demais características que se interseccionam com a pessoa com deficiência. Por ser um ramo que desperta interesse, nos próximos tópicos, com o objetivo de apresentar melhor o referencial, traremos algumas definições importantes para este estudo.

1.2 A interseccionalidade como construção de conhecimentos

A interseccionalidade se refere à interação de múltiplos eixos de opressão, como raça, gênero, sexualidade, classe social, entre outros, que afetam indivíduos e grupos de maneira interdependente e complexa. Na área da educação, a interseccionalidade pode ser abordada de diversas formas, conforme Lopes, Gonzales e Prieto (2021) nos levam à sugestão da análise da interseccionalidade nas políticas educacionais:

Adotar uma abordagem interseccional para apreender aspectos da condição de vida das pessoas com DI como um importante fator para subsidiar análises, planejamento e avaliação de políticas públicas é fundamental, porque a justaposição de diferentes eixos de subordinação

pode ser razão do aprofundamento da situação de exclusão desses sujeitos (Gonzales Prieto, 2021, p. 6).

A interseccionalidade é um conceito teórico que procura compreender como as complexas relações entre as diferentes dimensões da identidade dos sujeitos se interrelacionam, podendo gerar experiências de opressão e discriminação únicas para diferentes grupos sociais. Sua finalidade é entender como as diferentes formas de opressão e discriminação se cruzam e se reforçam mutuamente, afetando, de forma desigual, os indivíduos e grupos sociais. A interseccionalidade busca, portanto, promover uma compreensão mais ampla e completa das desigualdades e injustiças sociais e contribuir para a criação de políticas públicas e estratégias de ação que sejam mais inclusivas e sensíveis às múltiplas dimensões da identidade.

Autores como Mello e Nuernberg (2012) e Gomes, *et al.* (2019) argumentam que as mulheres com deficiência enfrentam múltiplas formas de discriminação que resultam da interação entre o sexismo e o capacitismo⁷. Além destes, autoras como Assis (2019) têm explorado a interseccionalidade e a deficiência, sugerindo que esta deve ser vista como uma identidade que interage com outras identidades, como raça, gênero e sexualidade, e que a interseccionalidade pode ser usada como uma ferramenta para entender as experiências de pessoas com deficiência que pertencem a diferentes grupos marginalizados.

Consideramos que a interseccionalidade pode ser uma abordagem interessante para o estudo da deficiência e pode ajudar a compreender as complexas formas de discriminação que as pessoas com deficiência enfrentam, bem como a identificar e abordar as múltiplas barreiras que podem impedir o acesso igualitário a oportunidades e recursos.

O conceito foi originalmente desenvolvido pela acadêmica negra Kimberlé Crenshaw entre os anos de 1989 e 1991, ainda na década de 1980, com o objetivo de analisar as formas complexas e interligadas de discriminação enfrentadas por mulheres negras nos Estados Unidos que enfrentavam discriminação tanto por sua raça, quanto por seu gênero, e que muitas vezes eram excluídas dos movimentos feministas e antirracistas. Nas palavras de Crenshaw:

⁷ Capacitismo é o preconceito contra as pessoas com deficiência, em que se julga que elas não são capazes ou são inferiores (Portal UFSC, 2023).

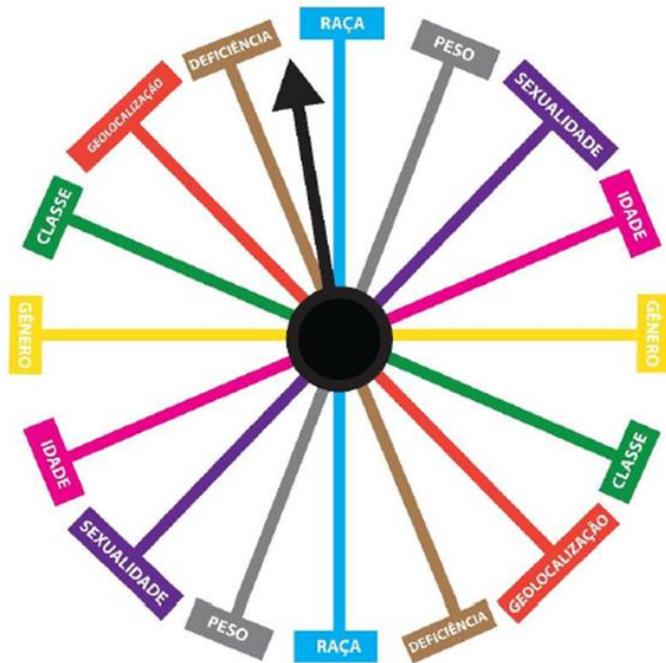
A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam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

A ideia é que as opressões não são isoladas, mas, sim, interconectadas e que as identidades sociais, como gênero, raça, classe, sexualidade e deficiência, não podem ser compreendidas de forma separada, mas em sua interação mútua. A interseccionalidade destaca a complexidade das opressões sociais e reconhece que essas opressões são interconectadas e interdependentes. Na tentativa de ilustrar as interconexões, Crenshaw (2002) faz a analogia com uma figura usando cores das diversas categorias de discriminação, que mais do que se destacar em segmentos da vida de uma pessoa, a compõem, afetam e as transformam a pessoa. Em suas palavras:

Há também outras categorias de discriminação: em função de uma deficiência, da idade etc. A interseccionalidade sugere que, na verdade, nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas e sim com grupos sobrepostos. Assim, como vocês observarão na ilustração 2 (abaixo), ao sobrepor o grupo das mulheres com o das pessoas negras, o das pessoas pobres e também o das mulheres que sofrem discriminação por conta da sua idade ou por serem portadoras de alguma deficiência, vemos que as que se encontram no centro – e acredito que isso não ocorre por acaso – são as mulheres de pele mais escura e também as que tendem a ser as mais excluídas das práticas tradicionais de direitos civis e humanos (Crenshaw, 2002, p. 10).

A figura a seguir ilustra o entendimento de Crenshaw (2002) sobre a sobreposição dos marcadores de opressão na experiência de vida do sujeito:

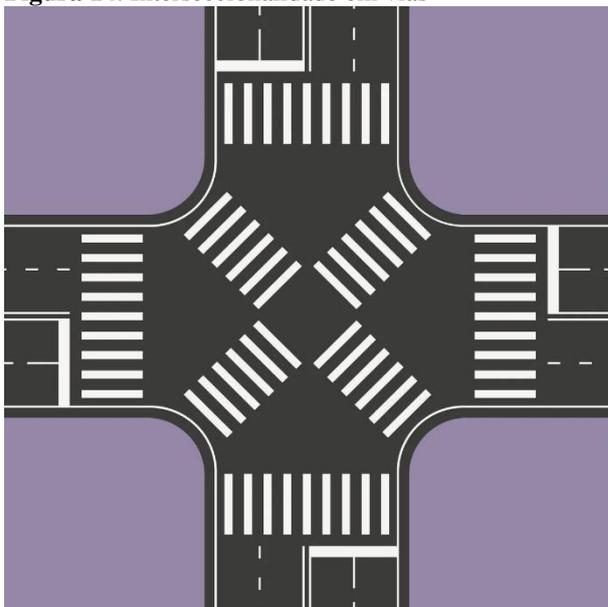
Figura 13: Roleta interseccional



Fonte: Lins (2021).

Conforme podemos notar na figura acima, a soma das cores é que resulta em outra cor. A soma de todas as cores resulta na cor preta, assim como o preto adiciona profundidade a outras cores quando se somam a ele. Depois de misturadas, não é possível se separar a cor novamente. Assim, podemos fazer uma analogia com as diversas características que se somam na vida de um indivíduo, já que não é possível mais retirá-la porque já faz parte de quem ela é agora.

Figura 14: Interseccionalidade em vias



Fonte: Crenshaw (2002, p. 11).

A autora diz que uma pessoa atravessada pelas diversas formas de opressão seria como uma via onde o fluxo de veículos vem em diversas direções, se confluindo em um sulco sobre ela. Na tentativa de explicar melhor os sulcos aos quais ela se refere, ela tenta exemplificar com o trecho abaixo:

Muitas vezes, meus amigos coçam a cabeça sem entender e perguntam: “Qual é a diferença entre os eixos, as ruas e o tráfego”? Não sei se essa analogia faz sentido para os brasileiros. Nos Estados Unidos, temos um lugar chamado Grand Canyon. É um enorme desfiladeiro criado por fluxos d’água durante milhões de anos, pela pressão da água fluindo numa determinada direção. Esse fluxo d’água criou sulcos profundos nos quais a água continua a correr. Vamos imaginar: os eixos seriam os sulcos profundos criados, ao longo de séculos, por políticas e práticas baseadas na raça e no gênero.

A parte ativa é o contemporâneo, aquilo que passa por esses sulcos e efetivamente afeta os que estão na interseção. Se uma pessoa estiver no meio de uma interseção, ela poderá prever que ocorrerão colisões nessa interseção e que provavelmente estará no meio dessas colisões (Crenshaw, 2002, p. 11).

O conceito tem sido utilizado em diversos campos, incluindo Estudos feministas, Estudos de gênero, Estudos de raça, Sociologia, Psicologia, Direitos Humanos, dentre outros. Algumas autoras como Nogueira (2017), Assis (2019), Collins e Bilge (2020),

Collins (2022), Crenshaw (1993; 2002; 2012) e Akotirene (2021) nos mostram como as correntes de pensamento influenciaram o desenvolvimento do conceito de interseccionalidade: como o Feminismo, os Estudos de raça, e o Estudos de classe.

O feminismo foi o movimento que possibilitou a estruturação e a formulação da interseccionalidade. A partir dos anos de 1960 e de 1970, começou a questionar as desigualdades de gênero e a lutar por direitos iguais para as mulheres. No entanto, muitas vezes as experiências das mulheres eram analisadas de forma homogênea, sem considerar as diferenças raciais, de classe ou outras que existiam entre elas. A interseccionalidade surge como uma forma de convergir outros marcadores da diferença que oprimem as mulheres (Collins, 2020).

Os estudos de raça, a partir dos anos 60, começaram a analisar as formas como o racismo afetava a vida das pessoas. No entanto, as mulheres não se viam representadas por se tratar de um movimento que não levava em consideração o fato de que ser negra e mulher tornava ainda mais profunda a discriminação, as deixando mais vulneráveis do que os homens. A interseccionalidade surge como uma forma de reconhecer que as experiências de mulheres negras são marcadas por elementos que as atravessam ainda mais que a questão racial (Nogueira, 2017).

Também houve uma influência dos estudos de classe para a construção do conceito. A partir dos anos de 1960 a 1980, se colocou em debate as vertentes do marxismo que concentrava suas análises exclusivamente em conflitos de classe e em pautas do mundo do trabalho e da produção e que não dava a devida importância aos conflitos raciais e de gênero (Gonzalez e Hasenbalg, 1982, p. 77). A crítica também veio a certas vertentes do feminismo intitulado como de “segunda onda” (Biroli e Miguel, 2015), para as quais um determinado eixo de opressão era a base de todos os outros.

Nesse contexto, as mulheres negras, tendo percebido que eram atingidas não somente por um desses sistemas de poder, mas pela convergência entre eles, apoiaram a investigação que alcançasse a associação entre dois ou mais “sistemas de subordinação” (Crenshaw, 2002, p. 176) ou “sistemas de opressão” (Collins, 2017, p. 8). Isso resultou na elaboração dos movimentos ativistas independentes, que apresentaram as concepções fundamentais do que veio a ser conhecido como "interseccionalidade".

Ainda nessa mesma época, partindo para o entrecruzamento desses fatores gênero-raça-classe, ativistas passaram a adotar esta associação com outros elementos

significativos, como sexualidade, deficiência, etnia, idioma e religião, que também eram temas que não tinham atenção até aquele momento. No Brasil, com as ativistas negras Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Luiza Bairros, Jurema Werneck, Sueli Carneiro, entre outras, fortaleceram essa ideia de tripla opressão e promoveram o movimento de alertar sobre as demandas específicas que as mulheres negras possuíam (Gonzalez, 1984).

Surgiram nomes de estudiosas e notórias mulheres como Audre Lorde, Alice Walker, Angela Davis, Patricia Collins e Bell Hooks, que denunciavam os processos de repressão de mulheres afro-americanas, chicanas, latinas e indígenas nos EUA. Na Europa, as produções das feministas negras Hazel Carby e Yuval-Davis corroboraram os modelos de repressão das “women of color”, assim como Danièle Kergoat, que tinha o seu ponto central em gênero e classe. Com ideários emancipatórios, Nkealah foi uma das representantes da África do Sul, fortalecendo as reprovações quanto ao feminismo hegemônico branco e ocidental.

Esse grande movimento confirma a força daquelas que historicamente estiveram às margens e que foram capazes de reivindicar suas próprias vivências em primeira pessoa, em busca de sua autonomia (Kapp, 2004). Segundo Collins (2017) e Nogueira (2017), no fim dos anos de 1970 e durante os anos de 1980, as ideias fundamentais de movimentos sociais criaram significados e um vocabulário comum para o que mais tarde seria entendido por interseccionalidade. Um dos primeiros termos foi o de “risco” e suas variações como “triplos riscos” e “múltiplos riscos” para expressar os diversos fatores de risco ao qual as mulheres negras estavam expostas, sobretudo as trabalhadoras. Surgiram termos a partir de movimentos sociais, como “sistemas de opressão interligados”, “simultâneos” e “múltiplos”, para descrever o que Collins (2021) denominaria posteriormente de “matriz da dominação”.

Na década de 1980, o olhar sobre as opressões se ampliou e foi compreendido que não poderiam mais ser levado em consideração unicamente gênero, raça ou classe social (Biroli e Miguel, 2015), pois os três eixos necessitariam ser examinados e considerados em sua atuação simultânea. As ideias para o que veio a ser reconhecido como interseccionalidade surgem dessas importantes conexões por meio das mulheres ativistas apoiadas em suas experiências de vida, com objetivo de que houvesse a formulação de políticas emancipatórias “muitas vezes ligada a uma demanda de justiça por meio da inclusão” (Collins e Bilge, 2021, p. 105).

Nogueira (2017) e Collins (2017), por exemplo, mostram que o termo interseccionalidade começou a ser usado na década de 1990 e parecia ser adequado a essa forma emergente de investigação e crítica que funcionava tanto em espaços do cotidiano, entre movimento social, como nas discussões acadêmicas. No entanto, as interpretações contemporâneas do passado da interseccionalidade ignoram cada vez mais as formas heterogêneas que ela assumiu durante o auge dos movimentos sociais, durante os anos 1960 e 1970. Conforme afirma Collins (2017),

narrativas da emergência da interseccionalidade raramente incluem o período dos movimentos sociais, e se limitam a localizar um ponto de origem no momento em que a academia primeiro notifica e nomeia este emergente campo de estudos, as ideias associadas aos estudos de raça/ classe/ gênero na década de 1980 foram constantemente ignorados até que atores institucionais poderosos o reconhecessem (Collins, 2017, p. 10).

Para a autora, há um apagamento de todo o movimento construído antes de se usar o termo "interseccionalidade", fazendo parecer que não existia o sentido da palavra até que ela fosse explorada, nomeada e legitimada por integrantes da academia, formando, então, uma narrativa propondo uma data, um ponto de partida. Através da amnésia institucional que reescreve a história, grupos que foram primordiais para a gênese da interseccionalidade estiveram invisíveis das referências interseccionais.

Os entrevistados por Collins (Collins e Bilge, 2020) relataram sua dificuldade em introduzir os estudos de raça, classe e gênero na “vanguarda da vida acadêmica em um período em que as faculdades e as universidades se submetiam cada vez mais às filosofias neoliberais” (Collins e Bilge, 2020, p. 182).

Nogueira (2017), na tentativa de ilustrar o que é a interseccionalidade na vida de um sujeito, nos traz a metáfora dos ingredientes de uma receita culinária de um bolo, lembrando que não é a soma de fatores sobrepostos sobre uma pessoa, e, sim, uma composição homogênea. Depois que todos os ingredientes estão misturados à receita e ela estiver assada e pronta para o consumo, é impossível dissociar um ingrediente do outro. De igual forma, uma pessoa com deficiência atravessada pelos marcadores de gênero, raça e classe social não pode tirar uma ou outra característica de sua vida para mensurar o quanto esta ou aquela impactou em sua trajetória. Todos os aspectos juntos compõem o sujeito e o geraram exatamente como ele é.

Ao analisar as intersecções de raça, gênero, classe social, orientação sexual, idade, deficiência e outras características, a interseccionalidade pode ajudar a identificar as diferentes formas de opressão e discriminação que grupos marginalizados enfrentam e, assim, formular políticas que atuem na sociedade, levando em consideração estas múltiplas dimensões da desigualdade, como o exemplo citado a seguir:

Um exemplo dessa intersecção nas políticas de ação afirmativa é o que já ocorre na Universidade Federal da Bahia, que, por meio da Resolução nº 01, de 11 de janeiro de 2017, aprovou a adoção de cotas no ingresso da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) para negras/os (pretas/ os e pardas/os), indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis) (Aquad e Cordeiro, 2018 p. 144).

A interseccionalidade é um campo de estudos complexo e que parece estar em evolução devido à utilização e atualização por parte de diversas autoras abordando diversos aspectos e aplicações do conceito, sendo utilizada como um marco teórico e metodológico para analisar as complexas interações entre diferentes formas de opressão e privilégio e reconhecida como uma ferramenta importante para analisar e abordar as sobreposições das desigualdades sociais e a opressão enfrentada por grupos marginalizados, incluindo pessoas com deficiência. Ela ainda auxilia no reconhecimento das diversas formas que um sujeito experimenta as exclusões, buscando, assim, práticas mais inclusivas para as diversas pessoas. Autoras como Nogueira (2017), Assis (2019), Akotirene (2021) Collins e Bilge (2020), Collins (2017; 2022), Crenshaw (1993; 2002; 2012) e Hirata (2009) têm contribuído para a evolução do conceito.

No entanto, como em qualquer abordagem teórica, a interseccionalidade também tem enfrentado críticas e desafios. Algumas delas incluem a complexidade na definição do conceito, a dificuldade de operacionalização em pesquisas empíricas e a necessidade de considerar as especificidades culturais, históricas e contextuais de diferentes grupos sociais. Além disso, a interseccionalidade também tem sido criticada por algumas correntes feministas e antirracistas, que alegam que a abordagem pode fragmentar a luta por justiça social, ao destacar algumas diferenças mais vezes entre grupos em detrimento de outras (Collins e Bilge, 2020).

Outro desafio é a proposição efetiva de políticas e práticas interseccionais na vida cotidiana. A falta de compreensão adequada das interseções de opressão e privilégio pode

levar a políticas e práticas que não são verdadeiramente inclusivas, perpetuando desigualdades e injustiças.

No entanto, apesar dos desafios, estudos que utilizam a interseccionalidade como abordagem metodológica em políticas públicas podem resultar em políticas mais inclusivas e justas, capazes de abordar as necessidades e preocupações de grupos socialmente marginalizados de forma mais completa e precisa.

Por exemplo, uma política pública voltada para a promoção da igualdade de gênero pode ser mais eficaz se considerar também as intersecções de gênero com raça, classe social e outras dimensões da desigualdade, porque as mulheres negras, as mulheres de baixa renda e outras mulheres em situação de vulnerabilidade social enfrentam formas específicas de opressão e desigualdade que não são abordadas por uma política que se concentra apenas no gênero. De igual forma, qualquer política focalizada em apenas uma minoria excluída deixa de contemplar a sua forma mais profunda de desigualdade.

Assim, um estudo que utilize a interseccionalidade como abordagem metodológica pode ajudar a identificar as formas específicas de opressão e a apontar caminhos para políticas mais inclusivas e justas, capazes de abordar as necessidades e preocupações de todos os grupos sociais de maneira mais efetiva.

Nas próximas linhas, trataremos um apanhado da sistematização da interseccionalidade enquanto método, proposto de forma inédita por Collins (2020; 2022), que fez um estudo sobre as produções que usavam a interseccionalidade e, a partir das características, regularidade e resultados, encontrou padrões para sua teorização.

1.2.1 Interseccionalidade como opção metodológica

Segundo Collins (2022), a interseccionalidade tem tido várias denominações na literatura, como paradigma, conceito, teoria, estrutura e dispositivo heurístico. Para a autora, isso tem sido algo positivo ao mostrar que o termo é de natureza dinâmica (2022, p.15). Ainda em seu livro sobre o uso crítico da interseccionalidade aborda o termo no sentido de investigação crítica em três dimensões: metáfora, pensamento heurístico e mudança de paradigma.

O termo metáfora remete imediatamente a um sentido literário e ficcional, no entanto, é importante para um entendimento dos contextos e relações sociais, uma vez

que é usado cotidianamente para auxiliar na compreensão de situações paralelas. E, como metáfora, a interseccionalidade permitiu que se fomentasse uma conexão contínua em termos de raça, gênero e classe social, fazendo com que estes marcadores se entreolhassem e notassem suas semelhanças (Collins, 2022).

A interseccionalidade como metáfora promoveu um valor analítico às reflexões a respeito das estruturas sociais que levam a desigualdades sociais e às ideias que as reproduzem. Como metáfora, o conceito “funcionou tão bem por ser, concomitantemente, familiar e deveras elástica” (Collins, 2022, p. 46). Em outras palavras, a utilização do termo por Crenshaw nomeou o mesmo sentimento e a mesma análise de grupos e pessoas diferentes sobre as mesmas questões, fazendo uma aproximação e um reconhecimento entre si.

Segundo Collins (2022), a interseccionalidade como metáfora proposta por Crenshaw foi um “pilar fundamental para a arquitetura cognitiva e para o pensamento crítico da interseccionalidade” (Collins, 2022, p. 48), responsável pela evolução das análises de uma única categoria para as relações que se assemelham entre duas ou mais categorias e à construção de uma teorização social na compreensão desigualdade social.

Há críticas a respeito da interseccionalidade enquanto metáfora no sentido de que ela funciona melhor para abordar mais uns problemas sociais do que outros. Glória Anzaldúa expandiu e formulou outra metáfora para a interseccionalidade. Em vez da encruzilhada, ela usou a metáfora das fronteiras (por ser mexicana), alegando que estes locais também são locais estruturais que refletem as relações hierárquicas de poder.

A alegoria das fronteiras, além de fugir da lógica binária (negro/branco, mulher/homem), também reflete a transposição das metáforas, podendo se formular outras construções a partir da ideia inicial, mostrando que a interseccionalidade como metáfora pode ser estruturada apenas parcialmente, sendo entendida de outras maneiras e em contextos diversos (Collins, 2022).

Seguindo nessa direção, temos a interseccionalidade como pensamento heurístico. De acordo com Collins (2022), este pensamento sugere ferramentas de raciocínio geral para resolver problemas. A heurística seria a ciência de encontrar novas formas de resolver problemas. Assim, o pensamento heurístico inclui técnicas de como usar regras baseadas na prática, fazer suposições fundamentadas e confiar no bom senso, baseando-se em experiências cotidianas para trazer estratégias de ação na vida diária,

fornecendo “suposições e lentes provisórias que podem ser usadas em uma disciplina acadêmica ou campo de estudos para resolver problemas sociais” (Collins, 2022, p. 55).

O surgimento do termo interseccionalidade, em si, ilustra a utilidade do pensamento heurístico, uma vez que Crenshaw o cunhou para responder ao desafio de resolver problemas sociais que não eram alcançados pela tríade raça/classe/gênero. Assim, o pensamento heurístico tem sucesso em sua aplicabilidade ao mudar perspectivas estabelecidas sobre conhecimento e prática. Como ilustração desse processo, Collins (2022) argumenta que houve mudanças na produção intelectual sobre o trabalho na sociologia após a introdução da interseccionalidade como pensamento heurístico.

Collins (2022) afirma que, em áreas do conhecimento, como a Sociologia, a História, a Antropologia, Educação e Serviço Social, o uso heurístico da interseccionalidade gerou uma enorme quantidade de novos conhecimentos, acumulando evidências acadêmicas suficientes para explorar os modelos de estudos interseccionais em suas próprias áreas de investigação, muito ligados à análise de classe/raça/gênero que fornecem uma base para o uso metafórico e heurístico da interseccionalidade. Estes dois fatores (quantidade elevada e uso heurístico dos estudos de classe/raça/gênero) é um limitador da interseccionalidade como pensamento heurístico porque eles têm abordagens diferentes para a resolução de problemas.

Com a transposição da interseccionalidade para outras categorias de análise, como nação, sexualidade, etnia, idade, religião e capacidade, o pensamento heurístico não pode ser generalizado na tríade classe/raça/gênero. O pensamento metafórico e o heurístico interseccional calculam certa equivalência entre as três categorias iniciais, o que não é possível de se realizar com a flexibilidade de se configurar a análise com outras categorias, necessitando de um estudo empírico para a teorização de suas especificidades. Portanto, o sentido metafórico e o heurístico são importantes para interseccionalidade, mas há limitações em sua atuação (Collins, 2022).

Nesse sentido, a interseccionalidade como pensamento paradigmático adiciona outra dimensão ao seu sentido e sua estrutura. Os paradigmas dão uma estrutura para descrever, interpretar, analisar e até mesmo explicar um fenômeno ou o processo que se utilizou para produzi-lo, estando estes implícitos nos pensamentos e nas ações por serem imperceptíveis e dados como certos. A mudança de um paradigma acontece quando um

campo de estudos se reorganiza para encontrar soluções para problemas conhecidos que não mais são resolvidos ou explicados pelo modelo anterior (Collins, 2022).

O caso da interseccionalidade ter se tornado um pensamento paradigmático se deu, principalmente, por três fatores, o novo paradigma resolveu, de forma convincente, problemas sociais previamente reconhecidos sobre a desigualdade e suas sequelas; suas heurísticas dão suporte a novos caminhos de investigação e há uma quantidade considerável de intelectuais e profissionais ligados ao tema que a reconhecem como uma forma de investigação crítica e de práxis (Collins, 2022).

E sobre a mudança na forma de se analisar os fenômenos sociais, formando o pensamento paradigmático da interseccionalidade, Collins (2022, p 67) procura esclarecer os pontos que considera importantes a partir de uma análise da “autorreflexiva sustentada de suas ideias e práticas internas” no campo de estudos. A partir dessa avaliação sobre as produções, ela chega ao que chama de *ideias paradigmáticas* da interseccionalidade, entre as quais ela toma um modelo provisório para analisar as ideias e práticas da interseccionalidade. Abaixo, reproduzimos o quadro formulado pela autora:

Quadro 5: Ideias paradigmáticas da interseccionalidade

CONSTRUTOS CENTRAIS	PREMISSAS ORIENTADORAS
Relacionalidade	(1) Raça, classe, gênero e sistemas similares de poder são interdependentes e constroem mutuamente uns aos outros.
Poder	(2) A intersecção das relações de poder produz desigualdades sociais complexas e interdependentes de raça, classe, gênero, sexualidade, nacionalidade, etnia, capacidade e idade.
Desigualdade social	(3) A localização social de indivíduos e grupos na intersecção das relações de poder determina suas experiências e perspectivas no mundo social.
Contexto social	(4) Resolver problemas sociais dentro de um dado contexto regional, nacional ou global requer análises interseccionais.
Complexidade	
Justiça social	

Fonte: Collins (2022, p. 68).

Os constructos centrais são temas que aparecem nas investigações interseccionais, seja como investigação, seja como premissas metodológicas, e são uma dimensão importante da interseccionalidade como pensamento paradigmático. Os temas considerados constructos centrais, a saber: *relacionalidade, poder, desigualdade social,*

contexto social, complexidade e justiça social, não aparecem em todos as produções intelectuais concomitantemente. Também não têm uma relação coerente entre si, além de não serem exclusivos da interseccionalidade, sendo compartilhados com outras áreas do conhecimento (Collins e Bilge, 2020; Collins 2022).

As premissas orientadoras são hipóteses que influenciam a investigação e a práxis interseccional. Os profissionais e pesquisadores da interseccionalidade comungam perguntas, abordagens e justificativas sobre os assuntos ligados aos temas pesquisados e, segundo Collins (2022), os construtos centrais, juntamente com as premissas orientadoras, formam um bloco de construção para a interseccionalidade.

A *relacionalidade* é considerada o primeiro tema central e essencial para a interseccionalidade, pois traz uma estrutura analítica que muda o foco de oposição entre os temas (raça e gênero, por exemplo) para as suas relações e interconexões. Uma análise de situação de desigualdade de renda, se levar em consideração somente as questões de classe, não será abrangente o suficiente, necessitando de uma correlação com outros fatores (Collins e Bilge, 2020; Collins 2022).

O segundo tema é o *poder*, que produz divisões sociais de raça, gênero, classe, capacidade, idade, origem etc., que, se analisados isoladamente, não poderão ser compreendidas de forma completa. Os sistemas monocategóricos de poder reproduzem desigualdades uns aos outros, impactando na experiência das pessoas afetadas pelas hierarquias de poder estruturantes, que influenciam coletivamente na realidade social (Collins e Bilge, 2020; Collins 2022).

A *desigualdade social* é o terceiro tema repensado pela interseccionalidade, rejeitando a noção difundida por estudos monotemáticos de que ela é uma condição inevitável por estar ligada ao mundo social e/ou a natureza individual. Para o pensamento interseccional, a desigualdade social é fruto das relações de poder que geram problemas sociais graves na sociedade (Collins e Bilge, 2020; Collins 2022).

O quarto tema central para o pensamento paradigmático da interseccionalidade é o *contexto social*, que enfatiza sua importância para a produção do conhecimento na compreensão sobre a organização da produção do conhecimento tanto acadêmicas, quanto ativistas. O contexto social em que estão inseridos grupos, suas relações com outros grupos, a forma como se veem, como estão organizadas hierarquicamente e a sua

dinâmica interna impactam na construção de sua produção intelectual e na sua práxis interseccional (Collins e Bilge, 2020; Collins 2022).

O quinto construto da interseccionalidade é a *complexidade*, que, como a interseccionalidade, busca entender e analisar a complexidade do mundo, suas relações cada vez mais dinâmicas, interativas e interacionais, sendo um instrumento cada vez mais complexo. Organizar as múltiplas lentes cada vez mais abrangentes exige estratégias igualmente complexas e difíceis, por isso este termo (Collins e Bilge, 2020; Collins 2022).

O sexto e último tema é a *justiça social*, pilar da interseccionalidade em sua concepção, por isso, anteriormente, não era necessário nomeá-la, pois fazia parte do constructo da interseccionalidade enquanto teoria e práxis. Com a difusão e uso da interseccionalidade como investigação crítica foi preciso trazer novamente o protagonismo desse tema para as implicações de busca da equidade e justiça (Collins e Bilge, 2020; Collins 2022).

Nem toda pesquisa interseccional crítica precisa reunir todos os temas. É possível que não haja um ou outro constructo em determinada investigação, já que a interseccionalidade é um campo que agrega muitos eixos para análises que se interconectam, assim como é possível que um ou mais temas sejam mais centrais para uma determinada pesquisa do que outros, a depender da análise e do conteúdo a ser observado na realidade em questão (Collins e Bilge, 2020; Collins 2022).

Além dos temas centrais, Collins (2022) elenca quatro premissas orientadoras para a investigação crítica da interseccionalidade: 1) raça, classe e gênero e sistemas similares de poder são interdependentes e constroem mutuamente uns aos outros; 2) a intersecção das relações de poder produz desigualdades sociais complexas e interdependentes de raça, classe, gênero, sexualidade, nacionalidade, etnia, capacidade e idade; 3) a localização social de indivíduos e grupos na intersecção das relações de poder determina suas experiências e perspectivas no mundo social, e 4) resolver problemas sociais dentro de um dado contexto regional, nacional ou global requer análises interseccionais.

A autora ressalta que estas premissas devem ser observadas ao se atuar com a interseccionalidade da mesma maneira que qualquer campo de investigação reconhece seus princípios. Elas são uma condição para orientar o trabalho com a investigação interseccional crítica. Assim, os constructos centrais e as premissas orientadoras são um

vocabulário para se descrever o pensamento paradigmático da interseccionalidade (Collins, 2022).

Levando em conta os pressupostos teórico-metodológicos da interseccionalidade, formulados por Collins e Bilge (2020) e Collins (2022), consideramos ser a opção mais acertada para a análise pretendidas nesta tese, uma vez que os conceitos aqui apresentados se convergem para a produção reduzida do tema na área da educação, tendo em mente os marcadores de raça, gênero e pobreza.

Com base nas questões de pesquisa levantadas até aqui, atentando os aspectos metodológicos no campo da investigação interseccional, usaremos estes *constructos centrais* como eixos de análise para as análises do próximo capítulo, que trata da legislação nacional sobre as políticas de educação inclusiva.

CAPÍTULO 2: AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM INTERFACE COM A INTERSECCIONALIDADE

No ano de 2006, foi homologada pela Assembleia Geral da ONU a “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência”, um documento fruto da discussão entre os países membros desde 2002. O Brasil, além de participar da construção do tratado e ter se tornado signatário deste documento e de seu protocolo facultativo, também o incorporou na íntegra em sua legislação nacional com equivalência de emenda constitucional sob o Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009, elevando, assim, a convenção a status de constituição, não podendo nenhum outro dispositivo legal estar em conflito com os princípios do texto constitucional.

É importante observar que o decreto marcou a perspectiva da inclusão e localizou as políticas para as pessoas com deficiência no campo dos Direitos Humanos. O país já vinha construindo um arcabouço legal para subsidiar as ações de inclusão em diversos âmbitos, sobretudo o educacional. A convenção vem alinhar os discursos com a produção dos textos.

Dentre uma série de ações para o cumprimento dos princípios da “dignidade humana, o valor inerente e os direitos iguais e inalienáveis entre todas as pessoas” (Brasil, 2007, p. 14), o documento destaca:

- p. Preocupados com as difíceis situações enfrentadas por pessoas com deficiência que estão sujeitas a formas múltiplas ou agravadas de discriminação por causa de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de outra natureza, origem nacional, étnica, nativa ou social, propriedade, nascimento, idade ou outra condição;
- q. Reconhecendo que mulheres e meninas com deficiência estão frequentemente expostas a maiores riscos, tanto no lar como fora dele, de sofrer violência, lesões ou abuso, descaso ou tratamento negligente, maus-tratos ou exploração; [...]
- s. Ressaltando a necessidade de incorporar a perspectiva de gênero aos esforços para promover o pleno exercício dos direitos humanos e liberdades fundamentais por parte das pessoas com deficiência;
- t. Salientando o fato de que a maioria das pessoas com deficiência vive em condições de pobreza e, nesse sentido, reconhecendo a necessidade crítica de lidar com o impacto negativo da pobreza sobre pessoas com deficiência (Brasil, 2007, p. 15).

O texto da legislação sugere demandas interseccionais e que elas já estavam expressas, causando um aprofundamento nas desigualdades e na exclusão desses sujeitos, segundo o documento.

Por isso, neste capítulo, buscamos os indícios destas observações na legislação brasileira que trata da inclusão da pessoa com deficiência. Usamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva (Brasil, 2008); O Plano Nacional de Educação - 2014-2024 (Brasil, 2014), e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

A escolha pela Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2007) se deu por ser o documento com a maior relevância sobre os direitos das pessoas com deficiência, tendo valor de Constituição Federal, além de ter sido o primeiro que localizou a Educação Especial no campo dos Direitos Humanos. A PNEEPEI (Brasil, 2008) foi analisada por se tratar do documento na área da educação que norteia o atendimento às pessoas com deficiência de forma inclusiva seguindo os preceitos da convenção. O PNE (Brasil, 2014) organiza as metas e as estratégias para o atendimento dos estudantes de todo país em âmbito federal, dentre eles, os estudantes com deficiência com base na inclusão educacional como um direito. E, por fim, a LBI (Brasil, 2015), por se tratar de uma diretriz que regulamenta todas as ações em consonância com a Constituição Federal.

Apoiados em Collins (2020; 2022), retomando os *constructos centrais* da interseccionalidade que iremos tratar neste capítulo com o intuito de apresentar a abordagem metodológica da análise feita a partir dos documentos referidos anteriormente. Trabalhamos como se fossem nossos eixos de análise os temas: desigualdade social; complexidade e justiça social, uma vez que a interseccionalidade como abordagem metodológica permite que se trabalhe com os constructos que emergem para um determinado grupo, não sendo necessário que todos os temas sejam observados, já que podem não ter a devida relevância específica para o estudo proposto (Collins 2022, p. 69).

2.1 A legislação nacional sobre a inclusão educacional no contexto das diretrizes internacionais

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi elaborada num contexto de celebração para os 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, proposta pela ONU com o lema: “Dignidade e Justiça para Todos Nós”, em que os países-parte construíram suas agendas de Educação em Direitos Humanos. O Brasil adotou a expressão “Iguais na Diferença” para divulgar o tema. Cabe destacar que o tema não era alheio ao país, uma vez que, desde a Constituição Federal de 1988, o país tem adotado a noção de inclusão social das pessoas com deficiência e, segundo Maior (2007), o paradigma da inclusão para construção da legislação desde 1995, em consonância com a ONU.

Apesar do movimento de inclusão estar em curso no Brasil desde os anos de 1990, este fato não necessariamente se traduzia em práticas. Além disso, o movimento era lento e poderia estar apenas atrelado a compromissos burocráticos. A importância da convenção se tornar um decreto constitucional não só mostrou um compromisso maior da parte da tradução das políticas em práticas, como também acelerou o processo de uma construção de consciência inclusiva no país. Sobre esta questão, Mendes (2010) refletiu:

Numa versão romântica da história, poderíamos apontar a participação do país na “Conferência Mundial de Educação para Todos”, em 1990, e na “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade”, em 1994, como marcos indicativos oficiais do alinhamento do Brasil com as políticas universais que defendemos princípios de Educação Inclusiva. Entretanto, é preciso reconhecer que, muitas vezes a chancela das nossas autoridades a tais documentos representa um ato meramente burocrático, obrigatório em função da dependência financeira ou política do país, mas sem que haja de fato a intenção política de cumprir com o que está sendo acordado. Poderíamos dizer que há uma pequena influência das políticas universais, mas elas por si só não são suficientes para introduzir e sustentar uma ideologia tal como parece ter ocorrido em nosso país com a questão da Educação inclusiva (Mendes, 2010, p. 22 e 23).

Levando em conta que o Decreto nº 6949/2009 é o dispositivo legal norteador de toda a política inclusiva no país, todos os demais dispositivos estarão dentro do ideário dos Direitos Humanos com fundamentos, como os da dignidade humana, liberdade, justiça e direitos iguais. Nesse sentido, queremos traçar um paralelo com o profundo

compromisso da interseccionalidade com o tema justiça social, que se coaduna com a expressão da convenção. Além disso, em seu artigo 3, estão expressos os princípios como: respeito pelas diferenças; igualdade de oportunidade e igualdade entre homens e mulheres (2009, p. 18), reforçando a possível aproximação entre os assuntos.

Ao analisarmos os documentos nacionais em questão, percebemos um movimento em se tornar uma unidade no que se refere aos conceitos, termos e expressões empregados entre si, demonstrando a ligação da influência do tratado e do paradigma da inclusão no âmbito dos Direitos Humanos, como podemos observar nos trechos destacados a seguir:

A Educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p.1).

Art. 2º São diretrizes do PNE:

[...]

III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

[...]

X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2014, p. 12).

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Parágrafo único. Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional [...] (Brasil, 2015, p. 8).

Como já apontado por Mendes, embora estes conceitos e princípios estejam expressos em legislações anteriores, não necessariamente eles seriam traduzidos em práticas. A partir da convenção, o movimento se intensifica e os esforços para uma legislação em consonância com seus princípios e paradigma, haja vista o alinhamento entre as leis federais e o próprio Plano Nacional de Educação, que é um dispositivo que pauta o planejamento das ações escolares não só no âmbito federal, como também estadual e municipal.

Merece destaque ainda uma das garantias que perpassa por todos os documentos aqui apresentados, como também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB - nº 9394/96 (Brasil, 1996) e, em nossa Carta Magna, se coadunando a igualdade. Ao analisarmos os documentos, observamos que este é um princípio comum e, no Plano Nacional de Educação 2014-2024, a palavra “desigualdade” tem constante menção, revelando a dimensão prática do documento.

A respeito do alinhamento ao modelo de compreensão da deficiência, é possível perceber que há um esforço em superar o modelo biomédico, centrado no indivíduo com deficiência como uma tragédia pessoal, para o modelo social e de direitos. Um dos maiores avanços da convenção, segundo Baroni (Brasil, 2007):

É preciso reforçar o que está expresso nesta Convenção e nas reivindicações da sociedade civil: a incapacidade depende do meio em que vive a pessoa, seja por influência de seus condicionantes sociais, econômicos ou ambientais ou mesmo pelos seus condicionantes culturais, dos quais se destaca o estigma e o preconceito incapacitante. Negar à pessoa com deficiência o exercício de sua capacidade jurídica em igualdade de condições com outras é manifesta e vil discriminação, a ser combatida arduamente pelos ordenamentos jurídicos modernos (Ramos, 2008).

Com este deslocamento, há uma ruptura com uma forma de se conceber a deficiência, que era prevista pelas leis no ordenamento jurídico brasileiro, fazendo com que a estrutura de poder desse modelo seja ao menos questionada. Para as pessoas com deficiência, significa um avanço, quando, por exemplo, do reconhecimento igual perante a Lei, tratando de o direito das pessoas com deficiência serem reconhecidas como capazes de herdar, adquirir e administrar seus bens, contidos no Artigo 12.

Sobre esse aspecto, a Lei Brasileira de Inclusão proporcionou a revisão e revogação de incisos do Artigo 1767 do Código Civil brasileiro justamente por estarem em contradição com o modelo social e de direitos propostos pela convenção, como o destaque abaixo:

Art. 1.767. Estão sujeitos a curatela:

~~I - aqueles que, por enfermidade ou deficiência mental, não tiverem o necessário discernimento para os atos da vida civil;~~ (Vide Lei nº 13.146, de 2015) (Vigência)
(Revogado)

- ~~II - aqueles que, por outra causa duradoura, não puderem exprimir a sua vontade;~~ (Vide Lei nº 13.146, de 2015) (Vigência)
(Revogado)
- ~~III - os deficientes mentais, os ébrios habituais e os viciados em tóxicos;~~
(Vide Lei nº 13.146, de 2015) (Vigência)
(Revogado)
- ~~IV - os excepcionais sem completo desenvolvimento mental;~~ (Vide Lei nº 13.146, de 2015) (Vigência)
(Revogado)
- I - aqueles que, por causa transitória ou permanente, não puderem exprimir sua vontade; (Redação dada pela Lei nº 13.146, de 2015) (Vigência)
- II - (Revogado); (Redação dada pela Lei nº 13.146, de 2015) (Vigência)
- III - os ébrios habituais e os viciados em tóxico; (Redação dada pela Lei nº 13.146, de 2015) (Vigência)
- IV - (Revogado); (Redação dada pela Lei nº 13.146, de 2015) (Vigência)
- V - os pródigos (Brasil, 2002).

Seguindo nessa direção, no âmbito educacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi um dos primeiros documentos elaborados segundo os princípios da convenção. Este documento norteador da educação inclusiva trouxe indícios do alinhamento com premissas do modelo social em seu escopo:

Os estudos mais recentes no campo da Educação Especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem (Brasil, 2008, p. 9).

A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (Brasil, 2008, p. 12).

Já a Lei Brasileira de Inclusão também apresenta indícios de ruptura com o modelo médico. No campo educacional, destacamos o seguinte inciso do Artigo 28, que ilustra esta consideração:

II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (LBI, 2015, grifo nosso).

Para Maior (2007), o Brasil já tinha uma legislação avançada sobre a inclusão. No que diz respeito à inclusão educacional, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação prevê a modalidade desde 1996 sob a polêmica expressão “preferencialmente” na rede regular de ensino, em seu Artigo 58. Por esse motivo, os decretos mencionados nesta seção não alteraram os dispositivos dela, o destaque para a importância é se refere à regulamentação deste modelo.

2.2 Dignidade e Justiça para exercer o direito de ser igual na diferença

A partir da década dos anos de 1970, houve o movimento de mudança de paradigma sobre as pessoas com deficiência devido ao surgimento mais sistematizado do modelo social da deficiência, que impactou diversas áreas, incluindo a legislação, até então alheia aos direitos destes sujeitos. Como consequência, há o reconhecimento da existência dos indivíduos com alguma deficiência, que são pessoas que precisam ter seus direitos garantidos (Diniz, 2003).

Este entendimento evoluiu ainda mais na convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, uma vez que nelas estão expressas as demais identidades desses sujeitos, como crianças, idosos e mulheres. Estas pessoas precisam ter um tratamento mais oportuno, já que os índices de exclusão são ainda maiores para elas.

Segundo a convenção:

Artigo 5

Igualdade e não-discriminação

2. Os Estados Partes proibirão qualquer discriminação baseada na deficiência e garantirão às pessoas com deficiência igual e efetiva proteção legal contra a discriminação por qualquer motivo (Brasil, 2009, p. 19).

Adiante deste documento, a nossa LBI construiu o capítulo em consonância com o descrito acima, dando a seguinte interpretação:

Art. 5o A pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante.

Parágrafo único. Para os fins da proteção mencionada no caput deste artigo, são considerados especialmente vulneráveis a criança, o adolescente, a mulher e o idoso, com deficiência (Brasil, 2015, p. 12).

Percebemos, portanto, que houve a necessidade de ser especificado o público que está mais suscetível a sofrer discriminação, sendo aprofundadas as vulnerabilidades dentro de um grupo que também é excluído. Foi preciso reafirmar a existência desses sujeitos e, além disso, fortalecer o sentido de que também são pessoas de direitos.

Na construção das ideias deste texto, ressaltamos o princípio da igualdade como mencionado destaque, por este motivo, o elegemos como fio condutor da análise aqui proposta, com base em uma abordagem interseccional e utilizando o construto central da *complexidade*, como eixo orientador, segundo o seu Artigo 3, em que ela é mencionada de duas maneiras:

Artigo 3

Princípios gerais

Os princípios da presente Convenção são:

[...]

e. A igualdade de oportunidades;

[...]

g. A igualdade entre o homem e a mulher. (Brasil, 2009).

O destaque para o gênero da convenção é justificado pelo aprofundamento da desigualdade entre homens e mulheres que também se estende sobre as mulheres com deficiência, que, segundo o documento, estão “frequentemente expostas a maiores riscos, tanto no lar como fora dele, de sofrer violência, lesões ou abuso, descaso ou tratamento negligente, maus-tratos ou exploração” (Brasil, 2009, p.15).

Nessa mesma direção, conforme apontado por Gomes *et al.*, (2019); Mello e Nuernberg (2012); e França (2014), pessoas com deficiência podem enfrentar discriminação tanto por sua condição de deficiência quanto por seu gênero. Bueno e Santos (2021); Diniz (2010); Eugênio e Silva (2022); França (2014); Medeiros (2019); Mello e Nuernberg (2012) têm chamado a atenção para a discriminação e opressão específicas enfrentadas pelas mulheres com deficiência, como o estigma associado à sua identidade de gênero e deficiência, à falta de acessibilidade em serviços de saúde, à violência de gênero e à falta de oportunidades de emprego e educação, entre outros desafios.

Dessa forma, alguns pontos foram destacados na declaração da ONU que especificam ainda mais a preocupação com as mulheres com deficiência, não só as destacando como uma população vulnerável, mas também propondo políticas focais para elas:

Quadro 6: Mulheres com deficiência na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência	Artigo 3 - Princípios gerais: g. A igualdade entre o homem e a mulher
	Artigo 6 -Mulheres com deficiência: 1. Os Estados Partes reconhecem que as mulheres e meninas com deficiência estão sujeitas a múltiplas formas de discriminação e, portanto, tomarão medidas para assegurar às mulheres e meninas com deficiência o pleno e igual exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais. 2. Os Estados Partes tomarão todas as medidas apropriadas para assegurar o pleno desenvolvimento, o avanço e o empoderamento das mulheres, a fim de garantir-lhes o exercício e o gozo dos direitos humanos e liberdades fundamentais estabelecidos na presente Convenção.
	Artigo 16 - Prevenção contra a exploração, a violência e o abuso: 2. Os Estados Partes também tomarão todas as medidas apropriadas para prevenir todas as formas de exploração, violência e abuso, assegurando, entre outras coisas, formas apropriadas de atendimento e apoio que levem em conta o gênero e a idade das pessoas com deficiência e de seus familiares e atendentes, inclusive mediante a provisão de informação e educação sobre a maneira de evitar, reconhecer e denunciar casos de exploração, violência e abuso. Os Estados Partes assegurarão que os serviços de proteção levem em conta a idade, o gênero e a deficiência das pessoas. 4. Os Estados Partes tomarão todas as medidas apropriadas para promover a recuperação física, cognitiva e psicológica, inclusive mediante a provisão de serviços de proteção, a reabilitação e a reinserção social de pessoas com deficiência que forem vítimas de qualquer forma de exploração, violência ou abuso. Tais recuperação e reinserção ocorrerão em ambientes que promovam a saúde, o bem-estar, o auto-respeito, a dignidade e a autonomia da pessoa e levem em consideração as necessidades de gênero e idade. 5. Os Estados Partes adotarão leis e políticas efetivas, inclusive legislação e políticas voltadas para mulheres e crianças, a fim de assegurar que os casos de exploração, violência e abuso contra pessoas com deficiência sejam identificados, investigados e, caso necessário, levados à justiça.
	Artigo 25 - Saúde: Os Estados Partes reconhecem que as pessoas com deficiência têm o direito de gozar o melhor estado de saúde possível, sem discriminação baseada na deficiência. Os Estados Partes tomarão todas as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso a serviços de saúde, incluindo os serviços de reabilitação, que levarão em conta as especificidades de gênero.
	Artigo 28 - Padrão de vida e proteção social adequados: b. Assegurar o acesso de pessoas com deficiência, particularmente mulheres, crianças e idosos com deficiência, a programas de proteção social e de redução da pobreza.

Fonte: elaborado pela autora.

Dentre os cinco artigos elencados sobre as mulheres, gostaríamos de mencionar o Artigo 28:

Artigo 28 - Padrão de vida e proteção social adequados:

b. Assegurar o acesso de pessoas com deficiência, particularmente mulheres, crianças e idosos com deficiência, a programas de proteção social e de redução da pobreza. (Brasil, 2009).

Neste artigo, há explicitamente o termo “redução da pobreza”, que consideramos importante para esta pesquisa por ser este também um ponto que se constitui um grande desafio para a sociedade brasileira e porque traz outro elemento para o reconhecimento de quem são as pessoas com deficiência.

Sobre o aspecto da pobreza e de raça, a convenção não trata explicitamente, além do Artigo 3, inciso *m*; e o Artigo 28. No entanto, as políticas de inclusão brasileiras, que analisamos neste capítulo, feitas com base na convenção, não mostram diretamente estes marcadores, exceto o PNE. Tanto a Política Nacional de Educação Especial, quanto a LBI suprimiram as expressões. O plano nacional prevê ações considerando fatores de raça, gênero e pobreza para além da deficiência, mas elas não se interrelacionam, conforme mostramos na tabela abaixo:

Quadro 7: Intersecção entre deficiência, pobreza, raça e gênero no PNE 2014-2024

<i>Deficiência e Pobreza</i>	<i>Pobreza</i>	<i>Pobreza e raça</i>	<i>Raça</i>	<i>Raça e deficiência</i>	<i>Gênero</i>
Meta 4 Estratégia 4.2					
Meta 4 Estratégia 4.9					
	Meta 6 Estratégia 6.2:				
		Meta 8			
			Meta 11 Estratégia 11.13		
				Meta 12 Estratégia 12.5	
			Meta 14 Estratégia 14.5		Meta 14 Estratégia 14.8

Fonte: elaborado pela autora.

Para além do marcador de gênero em interseção com a deficiência, também pretendemos analisar o conceito de raça e pobreza nesta pesquisa. A este respeito, a interseccionalidade reconhece que as experiências de raça são interligadas a outras formas de opressão e discriminação, e que a raça não é uma categoria isolada, mas, sim, parte de

uma rede interconectada de estruturas de poder e desigualdades sociais (Assis, 2021; Akotirene, 2021; Collins, 2020; Crenshaw, 2020; Santos, 2021).

No Brasil, estas estruturas de desigualdades culminaram em maior empobrecimento da população preta e parda, conforme nos apontam os dados do IBGE (2022, p. 1), além disso, estes mesmos dados mostram que não estão sendo assegurados direitos constitucionais à saúde, educação, moradia, trabalho e renda conforme rege nossa carta magna.

Pensando numa perspectiva interseccionais, em que os corpos dos estudantes são inseparáveis quanto às dimensões socioculturais, é importante que a educação inclusiva esteja articulada com os demais marcadores de gênero, raça e classe para que a educação esteja em consonância com o objetivo da igualdade entre os sujeitos, como um direito humano, buscando acessibilidade e eliminando barreiras atitudinais. Por este prisma, a educação inclusiva pode ser vista pelo viés da justiça social por atender cada singularidade dos estudantes.

2.3 Redução das desigualdades e equiparação das oportunidades

Sob a perspectiva dos Direitos Humanos, considerando o princípio da igualdade, que destacamos anteriormente, não podemos perder de vista o entrelaçamento dos marcadores de gênero, raça e a pobreza da pessoa com deficiência como potencializadores das desigualdades. Isso implica relembrar que as políticas à luz da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (Brasil, 2009), bem como da PNEEPEI (Brasil, 2008) e da LBI (Brasil, 2015), garantem a promoção da inclusão social e econômica das pessoas com deficiência, destacando a importância de garantir o acesso a seus direitos fundamentais, como educação, saúde, trabalho, moradia, transporte, cultura, lazer e participação na vida política e social.

Segundo Cury (2005), as políticas públicas inclusivas são instrumentos jurídicos criados como uma estratégia de universalizar os direitos civis, políticos e sociais das pessoas com deficiência através do Estado na tentativa de minimizar as desigualdades.

Seguindo com este entendimento, podemos depreender que as políticas de inclusão têm o intuito de promover maior justiça social, como contribui Cury (2005):

E elas têm como meta combater todas e quaisquer formas de discriminação que impeçam o acesso a maior igualdade de oportunidades e de condições. Desse modo, as políticas públicas incluídas corrigem as fragilidades de uma universalidade focalizada em todo e cada indivíduo e que, em uma sociedade de classes, apresenta graus consideráveis de desigualdade. Nesse sentido, as políticas inclusivas trabalham com os conceitos de igualdade e de universalização, tendo em vista a redução da desigualdade social (Cury, 2005, p. 15).

Ainda segundo o autor, uma política focalizada não nega a necessidade de políticas universalistas, mas, sim, aponta uma insuficiência em atender demandas específicas de grupos socialmente vulneráveis, sobretudo em países marcados por desigualdade social: “Trata-se do direito à diferença, no qual se mesclam as questões de gênero com as de etnia, idade, origem, religião e deficiência, entre outras” (2005, p. 15). Baseado no conceito equidade, o autor ilustra que seria dar mais a quem mais precisa, compensando ou reparando sequelas do passado (Cury, 2005).

Para Cury (2005), equidade não é uma suavização do conceito de igualdade, são conceitos distintos tendo com a igualdade e a justiça uma relação dialética. A equidade seria uma instrumentalização para se conseguir a igualdade, como um princípio dos Direitos Humanos de se alcançar justiça. Para ele:

A relação entre o direito à igualdade de todos e o direito à equidade, (*sic*) em respeito à diferença, no eixo do dever do Estado e do direito do cidadão não é uma relação simples (Cury, 2015, p. 17).

Convém ressaltar que o conceito de equidade foi sendo discutido e ressignificado no decorrer dos últimos anos e não há um consenso com relação ao seu significado, embora pareça sutil a diferença. Autores como Candau (2008) Ribeiro (2014; 2020) a consideram como uma espécie de sinônimo de igualdade, no sentido de que ela diminui a diferença entre os estudantes. O próprio termo “igualdade” é alvo de disputa de definição, conforme alerta Meira (2022). O foco deste capítulo, no entanto, não é discorrer sobre o conceito, e, sim, trazer um fio condutor do contexto em que as políticas foram implementadas para realizar a análise com enfoque interseccional.

Conforme mencionamos na primeira seção deste capítulo, a legislação nacional busca a igualdade e atribui ao Estado a incumbência de promover a garantia deste princípio dos Direitos Humanos. Em meio a esta relação de garantia de direitos, respeito à diferença e alcance da justiça, sob a ótica interseccional (levando em conta o eixo *desigualdade social*), as políticas educacionais nos trazem indícios das ações para atender as diversas demandas que se inserem na escola. Logo, estão contidas nela, mas não fazem parte dela, ainda assim é preciso buscar formas de minimizar os impactos que os problemas que agravam a desigualdade, como a pobreza, a discriminação e as barreiras no âmbito escolar.

Nesse sentido, em análise das políticas vigentes, para promover a justiça social, como busca a interseccionalidade e como prevê os direitos das pessoas com deficiência, encontramos na intersetorialidade um possível instrumento prático para promover a igualdade para as pessoas com deficiência como um direito humano.

Cabe destacar que intersetorialidade, segundo Vieira (2021), é um conceito complexo e apresenta polissemia de definições. A partir dos conceitos dos autores Inojosa (2001), Junqueira (2004), Monnerat e Souza (2014), Pereira (2014) e Schutz e Mito (2010), busca-se entendimento sobre o tema. Vieira (2021) se baseia nas definições de Inojosa (2001) e Junqueira (2004) e explica que o termo expressa uma ligação com outros campos do conhecimento, sempre levando em conta um conjunto de ações e atores de diferentes setores numa participação colaborativa entre si. Estas ações visam atenuar as demandas de populações e/ou minorias em risco social.

Em outras palavras: a intersetorialidade é uma ação conjunta que une diferentes setores de atendimento público, como saúde, educação e assistência social, para atender as diferentes demandas de um mesmo cidadão de forma síncrona. O atendimento intersetorial entende que o indivíduo não terá suas fragilidades sanadas sendo atendido de forma segmentada. Ou seja, cada setor, dentro de sua competência, une as ações em prol de uma mesma pessoa para sanar suas necessidades.

Quando tratamos exclusivamente das políticas para o atendimento em diversas esferas sociais das pessoas com deficiência, percebemos que a intersetorialidade está prevista desde o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Como estamos usando o marco temporal da Declaração

sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006, buscamos esses dados nos documentos que estão organizados no quadro abaixo:

Quadro 8: A intersetorialidade nos documentos federais sobre a inclusão da pessoa com deficiência

Documento	Texto
<i>PNEPEI (2008)</i>	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (p. 8). <p>VI – Diretrizes</p> <p>assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (p. 12).</p>
<i>PNE 2014-2024</i>	<p>Artigo 8</p> <p>§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:</p> <p>I – Assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais (p. 46).</p> <p>4.9. fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários(as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude (p. 57 e 58).</p> <p>4.11. promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado (p. 58).</p> <p>4.12. promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida (p. 58).</p> <p>7.29. promover a articulação dos programas da área da educação, de âmbito local e nacional, com os de outras áreas, como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura,</p>
<i>PNE 2014-2024</i>	

	<p>possibilitando a criação de rede de apoio integral às famílias, como condição para a melhoria da qualidade educacional (p. 66).</p> <p>7.30. universalizar, mediante articulação entre os órgãos responsáveis pelas áreas da saúde e da educação, o atendimento aos(às) estudantes da rede escolar pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde (p. 66).</p> <p>7.31. estabelecer ações efetivas especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos(das) profissionais (p. 66).</p> <p>8.5. promover, em parceria com as áreas de saúde e assistência social, o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola específicos para os segmentos populacionais considerados, identificar motivos de absenteísmo e colaborar com os estados, o Distrito Federal e os municípios para a garantia de frequência e apoio à aprendizagem, de maneira a estimular a ampliação do atendimento desses(as) estudantes na rede pública regular de ensino (p. 68).</p>
<i>LBI (2015)</i>	<p>Artigo 15 IV – oferta de rede de serviços articulados, com atuação intersetorial, nos diferentes níveis de complexidade, para atender às necessidades específicas da pessoa com deficiência.</p> <p>Artigo 28 XVIII – articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (p. 21).</p> <p>Artigo 37 VI – articulação intersetorial das políticas públicas (p. 26).</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Não houve nenhuma menção sobre o termo na convenção e, também, não foi possível observar nenhuma ação que trouxesse o indicativo de se tratar de intersetorialidade nos moldes que apresentamos neste capítulo. Entendemos que se trata de uma política internacional, que entrou num consenso com diversas nações com perfis distintos do brasileiro.

Nosso sistema federativo e a força dos órgãos públicos sendo previstos pela constituição fazem com que seja possível haver esta troca entre os setores de atendimento aos brasileiros. Outro ponto a ser levantado é que nossas desigualdades são profundas e multifatoriais, o que nos leva a crer que a intersetorialidade foi uma “solução doméstica”, ou seja, uma estratégia viável à realidade brasileira para a tarefa de buscar a igualdade traçada como objetivo nos documentos da política de inclusão.

Conforme podemos observar no quadro acima, o PNE 2014-2024 tem mais artigos que tratam da intersetorialidade do que os outros documentos. São oito no total, em seguida, vem a LBI, com três, e a PNEEPEI, com dois. Esses números reforçam nossa

reflexão acerca da intersectorialidade ser a construção política em texto para uma prática que visa a igualdade. Como o próprio documento do PNE ressalta, ele é um instrumento para as práticas escolares, com metas e estratégias definidas, sendo muito significativo que traga mais ações intersectoriais.

Em se tratando de Educação Especial, foi a seção que mais mostrou ações articuladas com a intersectorialidade no PNE ao lado da meta 7. Convém destacar que as metas 4 e 8 são consideradas aquelas voltadas “à redução das desigualdades e à valorização da diversidade” no documento *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de base* (Brasil, 2015, p. 13). Também há uma citação na meta 8. Elas são assim apresentadas no PNE como:

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb (Brasil, 2014, p. 61, grifo nosso).

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e nove anos, de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos vinte e cinco por cento mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (Brasil, 2014, p. 67, grifo nosso).

Observamos a força da intersectorialidade na modalidade da Educação Especial brasileira e mais uma vez a articulação dela com a busca pela igualdade, conforme nosso grifo nas metas 7 e 8. Outro ponto no que se refere a confluência de conceitos é o conteúdo da meta 8, que traz a busca pela igualdade entre as populações pobres e negras do país, que se coadunam com a interseccionalidade que mencionamos durante a análise deste capítulo.

Portanto, para superação das desigualdades experienciadas pelas pessoas com deficiência, sobretudo aquelas com marcadores que aprofundam essa exclusão, como a pobreza, gênero e raça, para além do que prevê as políticas como direitos, é preciso se formular ações práticas para alcançar a garantia do Direito Humano à igualdade. Encontramos a intersectorialidade como uma das possibilidades práticas para atender este objetivo de maneira interseccional.

No próximo capítulo, traremos as opções metodológicas adotadas para a construção desta pesquisa, os caminhos traçados e um panorama do contexto em que ela está inserida.

CAPÍTULO 3: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

A partir do levantamento teórico construído ao longo deste estudo, pretendemos apresentar neste capítulo as opções metodológicas escolhidas para esta tese, respeitando os pressupostos teóricos adotados. Inicialmente fazendo menção sobre a abordagem qualitativa, eleita como a mais adequada para os fins desta pesquisa, bem como os procedimentos de produção e análise dos dados, igualmente apresentaremos o campo situado na Baixada Fluminense e os sujeitos participantes deste estudo.

Seguimos os procedimentos metodológicos que serão descritos abaixo com o objetivo de analisar a concepção de gestores de Educação Especial sobre a inclusão educacional para as pessoas com deficiência, considerando os marcadores da diferença: deficiência, gênero, raça e pobreza. Em consonância com este objetivo, elegemos a interseccionalidade (Crenshaw, 2002) como referencial teórico em uma perspectiva metodológica e, para a análise dos dados, buscamos uma abordagem do método documentário (Bonsack, 2020).

Este método é derivado de outro chamado de sociologia do conhecimento, que surge no campo das ciências sociais para investigar a relação entre o conhecimento e a sociedade. Ela objetiva compreender como as estruturas sociais, os valores e as experiências individuais influenciam a produção, a distribuição e a construção do conhecimento.

Karl Mannheim foi o criador do termo e quem sistematizou o conceito. Em seu livro *Ideologia e Utopia* (1929), propôs que o conhecimento é um produto socialmente construído que reflete as visões de mundo e os interesses dos diferentes grupos sociais. Sendo assim, a sociologia do conhecimento busca analisar como os sistemas de crenças, as ideologias e as estruturas de poder influenciam a produção, a aceitação e a difusão de ideias e teorias. Nas palavras de Mannheim:

[...] enquanto teoria, procura analisar a relação entre conhecimento e existência; enquanto pesquisa histórico-sociológica, busca traçar as formas tomadas por esta relação no desenvolvimento intelectual da humanidade (1972, p. 286).

Com base no pressuposto de que o conhecimento não é um fenômeno neutro, mas, sim, influenciado pelos contextos socioculturais em que é produzido, esta metodologia

busca entender como fatores como classe social, gênero, raça, religião e formação acadêmica podem influenciar a perspectiva e a produção de conhecimento de um indivíduo ou grupo (Mannheim, 1972; Mazucato, 2013). Levando em conta este pensamento, entendemos que esta seria uma abordagem metodológica que proporciona ferramentas adequadas para a análise do fenômeno deste estudo.

Nesta mesma direção, consideramos a teoria da interseccionalidade sob uma perspectiva metodológica como um referencial teórico e metodológico, complementando a análise proposta com o método documentário.

Um dos principais objetivos da sociologia do conhecimento é questionar a ideia de que o conhecimento é universal e objetivo. Em vez disso, ela busca mostrar como o conhecimento é moldado por diferentes interesses e perspectivas, muitas vezes refletindo a visão dominante ou hegemônica de uma sociedade.

Para estudar o conhecimento sob a ótica sociológica, a sociologia do conhecimento utiliza uma variedade de métodos e técnicas, como a análise documental, a análise de discurso, a pesquisa empírica, as entrevistas e a análise de dados quantitativos, utilizadas para investigar como as ideias são transmitidas e aceitas em diferentes contextos sociais, bem como para estudar as estruturas de poder que moldam o conhecimento (Mazucato, 2013; Weller *et al.*, 2002).

Neste estudo optamos por utilizar uma abordagem do método documentário, originado pela sociologia do conhecimento como instrumento de análise dos dados produzidos para esta pesquisa. Cabe destacar que não foi possível a utilização deste método em todas as suas etapas, devido à urgência do tempo, às circunstâncias do momento vivido pela pandemia de covid-19 e à disponibilidade de agendas dos sujeitos da pesquisa. Por isso, trouxemos seus aspectos mais relevantes para esta opção metodológica.

3.1 – Aspectos relevantes da pesquisa

A pesquisa está sendo realizada de acordo com os pressupostos da abordagem qualitativa (André, 1995) pelo interesse em que seja elucidada a questão interseccional

sobre as pessoas com deficiência no campo da educação, sobretudo na perspectiva da inclusão, na busca de uma análise de seus desdobramentos e não se restringir apenas à exposição das características. Neste sentido, a pesquisa qualitativa tem se destacado como a forma mais adequada aos novos desafios que se apresentam à pesquisa educacional. Em decorrência disso, cada vez mais as pesquisas qualitativas são utilizadas no campo da educação e observamos a escolha deste tipo de investigação por muitos pesquisadores no campo da Educação Especial.

A abordagem qualitativa, segundo Minayo (2001), é uma boa opção para tratar de assuntos sociais, pois estuda assuntos muito particulares, conseguindo responder a uma demanda de relações mais abstratas que não conseguiriam ser traduzidas pelo enquadramento estático da abordagem quantitativa. Portanto, os pressupostos qualitativos correspondem a fenômenos profundos e complexos nas interações humanas que não estão passíveis de serem verificados e/ou reproduzidos apenas com a manipulação de variáveis, como uma fórmula que pode ser replicada diversas vezes e com o controle das variáveis.

3.2 – O contexto em que a pesquisa está inserida

Esta pesquisa está em consonância com as ações do grupo de pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão educacional (ObEE)⁸. Este grupo foi criado no ano de 2009, registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e vinculado ao Centro de Inovação Tecnológica e Educação Inclusiva – CITEI, localizado no Instituto Multidisciplinar – Campus da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro de Nova Iguaçu.

Desde sua criação, o grupo articulou discentes da graduação, da pós-graduação e professores da Educação Básica em suas investigações sobre as questões que envolvem a implementação das políticas federais de inclusão escolar nas redes de ensino da Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro, criando uma abordagem de investigação científica em que as pesquisas são feitas “com a escola”, e não “sobre escola”. O grupo de pesquisa busca uma perspectiva para formular a investigação e os resultados delas com

⁸ Disponível em: <https://obee.ufrj.br/>

a participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa em seu lócus, e não apenas utilizar os espaços cedidos.

As pesquisas têm a reflexão, análise e a participação de todos os envolvidos, num movimento de construir dados científicos partindo de práticas que acontecem localmente. As investigações são feitas de forma colaborativa com os *sujeitos de pesquisa* para que possam mudar as suas realidades, segundo os princípios da “Ciência Cidadã Transformadora” (Pletsch, 2023)⁹.

Levando em conta estes princípios, no ano de 2015, o ObEE fez parcerias com outras instituições para a criação do Fórum Permanente de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da Baixada Fluminense (FPEEBF)¹⁰, formulado no âmbito do Programa Observatório de Educação da CAPES. Atualmente, com a atuação e relevância no âmbito da educação, o fórum ganhou maior visibilidade e adesão de outros municípios do sul do estado do Rio de Janeiro, passando a se chamar Fórum Permanente de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da Baixada Fluminense e Sul Fluminense.

O fórum permanente conta com o envolvimento de profissionais e pesquisadores na área da educação das universidades públicas da Baixada Fluminense, a saber: a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ (Campus Nova Iguaçu) e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ (Campus Duque de Caxias), além dos gestores de Educação Especial das redes de ensino das cidades de Belford Roxo, Duque de Caxias, Itaguaí, Japeri, Mendes, Mesquita, Miguel Pereira, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Paty do Alferes, Queimados, São João de Meriti e Seropédica.

⁹ “O termo “ciência cidadã” surgiu, em meados da década de 1990, em duas publicações (Irwin, 1995 e Bonney, 1996). Alan Irwin (1995) definiu-a como sendo um processo de democratização do conhecimento científico e empoderamento social para o exercício do que ele chamou de “cidadania científica”. Já Ricky Bonney (1996) apresentou a “ciência cidadã” como sendo a contribuição do público com dados para investigações científicas, com especial ênfase em pesquisas voltadas à biodiversidade, o que atualmente é definida como ciência cidadã do tipo contributiva. Desde então, diversos autores vêm utilizando o termo e a visão mais atual é de que não há apenas “uma ciência cidadã” (Haklay *et al.*, 2021), pois o conceito abrange uma ampla gama de tipos de parcerias entre cientistas e pessoas interessadas em ciência para a construção de conhecimentos científicos” (Veruli e Ghilardi-Lopes, 2022. <<https://pp.nexojornal.com.br/opinioao/2022/Trilhas-a-serem-percorridas-pela-ci%C3%Aancia-cidad%C3%A3-em-unidades-de-conserva%C3%A7%C3%A3o>>). Unindo esse termo ao da pesquisa ativista transformadora (em inglês *Transformative Activist Stance* - TAS), Pletsch (2023) formulou a expressão “ciência cidadã transformadora” com base na ideia de que as pesquisas concorrem para a transformação local do território onde estão inseridas.

¹⁰ Institucionalizado por meio de um projeto de extensão, no ano de 2017, sob Processo n° 001/2017.

Esta investigação se insere no âmbito do projeto interinstitucional: “*Pesquisas e ações intersetoriais entre educação e saúde na promoção da escolarização e do desenvolvimento de crianças com síndrome congênita do Zika vírus na Baixada Fluminense*”¹¹, que conta com o financiamento da FAPERJ. São participantes do projeto a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); o Instituto Fernandes Figueira (IFF/FIOCRUZ), e a Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (ENSP/FIOCRUZ).

3.2.1 – O campo da pesquisa

Os municípios que participam deste estudo, em sua maioria (três), fazem parte de um contexto maior, que é denominado de Baixada Fluminense, situada ao norte da capital do estado do Rio de Janeiro, território que hoje corresponde a uma região que, no século XVI, era conhecida como Iguassu, do Tupi “igoa”, que quer dizer “seio d’água”, e “Assu”, que significa “grande” (BRAZ e ALMEIDA, 2010).

O termo Baixada Fluminense possui múltiplas definições a partir do interesse dos pesquisadores, quer seja geográfico, quer seja econômico, quer seja político e quer seja cultural. O termo fluminense vem do latim “flúmen”, que significa “rio”, aproximando-se do nome dado em Tupi: “muita água”, provavelmente pela importância dos rios que cortavam a região – Meriti, Sarapuí, Iguacu, Inhomirim, Magé, Surui, entre outros –, através dos quais foi se implementando a ocupação portuguesa na região. Até que, no início do século XIX, duas grandes vilas, a de Iguassu e a de Estrela, atestavam a “pujança econômica que a região alcançou nesse período” devido à importância de suas rotas até o Rio de Janeiro, na quais todas as riquezas e produções brasileiras que vinham do interior eram escoadas para serem exportadas à Europa (BRAZ e ALMEIDA, 2010, p.22).

Apresentamos a seguir alguns dados relevantes sobre as quatro cidades participantes da pesquisa:

¹¹ Aprovado pelo Comitê de Ética da UFRRJ Protocolo: 135/2021, Processo nº 23083.031153/2019-40.

Quadro 9: Indicadores das cidades participantes da pesquisa

Cidades	Território (km ²) (2022)	População (2022)	IDH (2010)	PIB per capita (2020)	IDEB AI-AF (2021)
Mesquita	39,062	167.128	0,737	14.333,14	5,2 e 4,2
Nova Iguaçu	521,249	819.134	0,713	20.895,09	4,7 e 4,4
Paty do Alferes	314,341	29.390	0,671	22.970,95	5,6 e 5,1
Seropédica	265,189	85.359	0,713	55.744,92	5,5 e 5,2

Fonte: IBGE.

De acordo com os últimos dados divulgados pelo IBGE expostos anteriormente, Nova Iguaçu é o município de maior extensão territorial, seguido por Paty do Alferes, Seropédica e Mesquita, este último com menos de 50 km². Mesquita é o município mais novo dos quatro, com sua emancipação realizada em 1992.

Na questão populacional, Nova Iguaçu ainda lidera, contudo, Mesquita se revela bem povoado, levando em consideração sua alta população em uma pequena extensão territorial. Paty do Alferes, por sua vez, se apresenta com a menor população, assim como o menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), respectivamente 29.390 habitantes e 0,671, apesar do vasto espaço territorial, comparado aos outros municípios, o que o torna menos populoso.

O Produto Interno Bruto (PIB), per capita, dos municípios, quando comparados aos respectivos IDH's, não mostra haver uma congruência, uma vez que o município que tem o segundo maior PIB, que é Paty do Alferes, tem o pior IDH entre os quatro analisados. Mesquita, por sua vez, apresenta o menor PIB e o maior índice de desenvolvimento. Ao passo que Nova Iguaçu e Seropédica dividem o mesmo número no *ranking* dos municípios, tendo uma diferença de quase o dobro de renda entre si.

Igualmente, os números do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2021 não mostram guardar relação direta entre si, já que o município de Paty do Alferes, com menor IDH é o mais bem colocado na comparação. Quando se analisam os números, esta cidade está em 26º para os anos iniciais do Ensino Fundamental e 31º nos anos finais, dentre os 92 municípios do estado do Rio de Janeiro.

O que é possível destacar sobre os municípios é são áreas marcadas por vários problemas de ordem social, apesar de IDH ter evoluído nos últimos anos, mas a população ainda sofre com evasão escolar, precariedade nos serviços de saúde, transporte público,

segurança, falta de saneamento básico, dentre outros problemas comuns às grandes cidades brasileiras.

3.2.2 – Os sujeitos participantes

Os sujeitos eleitos para a presente pesquisa foram os gestores de Educação Especial de quatro municípios participantes do Fórum Permanente de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da Baixada e Sul Fluminense/RJ. Um homem e três mulheres, sendo atribuídos nomes fictícios para cada participante com a finalidade de preservar a identidade deles, a saber: Ágata, Ônix, Safira e Esmeralda. Relembramos que foram escolhidos pela disponibilidade e interesse em participar da pesquisa, apresentada a todos os gestores dos municípios do fórum. Cabe aqui mais uma vez nosso agradecimento aos sujeitos participantes.

Foram realizadas entrevistas presencialmente com uma das gestoras, armazenadas em gravadores de áudio e, por meio digital, em videoconferência pela plataforma *Zoom* e pelo aplicativo *Webex*, com duas das gestoras e um gestor para esta pesquisa durante o período de 2022 e de 2023. As entrevistas ocorreram por meio de sala de conferência virtual devido ao impedimento de tempo e à incompatibilidade de agendas e de locomoção.

Quadro 10: Caracterização dos gestores dos municípios participantes da pesquisa

Município	Nome fictício	Formação para a Educação Especial	Tempo de atuação na gestão
Nova Iguaçu	Safira	Doutorado em andamento	5 anos
Mesquita	Ágatha	Mestrado	6 anos
Paty do Alferes	Ônix	Doutorado em andamento	4 anos
Seropédica	Esmeralda	Doutorado	3 anos ¹²

Fonte: elaborado pela autora a partir das entrevistas.

¹² A entrevistada havia atuado no cargo por oito anos. Saiu porque houve mudança no governo municipal. Retornou atualmente para a função.

Observando o quadro, podemos perceber que os gestores possuem formação acadêmica especializada na área de atuação. Além disso, eles relataram durante as entrevistas que seus cargos foram oferecidos a partir do reconhecimento tanto de suas boas atuações na área da educação, quanto por sua formação especializada no campo de conhecimento.

3.3 – Procedimentos para a construção de dados

Tendo em vista a opção metodológica, assim como os objetivos propostos inicialmente para esta pesquisa, utilizamos as entrevistas com os gestores de Educação Especial da rede de ensino municipal para a produção de dados a serem analisados em cruzamento com os documentos das diretrizes legais oficiais sobre a educação inclusiva e a produção acadêmica e científica sobre o tema.

3.3.1 Entrevistas narrativas

De acordo com os objetivos da pesquisa, elegemos como instrumento mais adequado para esta etapa de construção dos dados as *entrevistas narrativas*¹³ com base no método documentário, com os gestores de Educação Especial dos quatro municípios participantes da pesquisa, a saber: Mesquita, Nova Iguaçu, Paty do Alferes e Seropédica, três delas localizadas no território da Baixada Fluminense, região metropolitana do estado do Rio de Janeiro e uma na região do centro-sul fluminense.

Segundo Bohnsack (2020), a utilização das entrevistas para este tipo de pesquisa qualitativa é realizada com o objetivo de compreender as visões de mundo das pessoas entrevistadas, contribuindo para a compreensão das colocações feitas.

Após esse momento, as entrevistas que estavam gravadas no computador da pesquisadora foram transcritas e, em seguida, salvas em formato de áudio e documento do *word* no programa ATLAS.Ti para tratamento dos dados.

¹³ Apresentação que será feita mais adiante.

A produção de dados foi feita por meio das entrevistas com os gestores de Educação Especial dos municípios que integram a pesquisa. A análise foi fundamentada na literatura especializada na área e no cruzamento de dados obtidos por meio de sites oficiais do governo federal.

3.4 – Procedimento de análise dos dados

Para a interpretação e produção de dados para a pesquisa, como procedimento de análise dos dados, usamos uma abordagem o método documentário, criado por Karl Mannheim e aperfeiçoado por Ralf Bohnsack (Weller, 2020).

Para Mannheim (1972), para a compreensão das ciências sociais e a história, é preciso que se analise o contexto no qual a ação está inserida, realizando um trabalho de leitura da realidade, assim, é possível se chegar à compreensão do contexto histórico construído. O autor usa o termo *weltanschauung*, “visão de mundo”¹⁴, como uma categoria de análise, pois o objeto de estudo está fora da esfera teórica. Nesse sentido, segundo Tavares (2012):

Trata-se de um esforço teórico para desenvolver uma sociologia cultural que vai atribuir uma importante ênfase aos aspectos qualitativos das orientações coletivas dos grupos sociais (2012, p. 589).

Weller *et al.* (2002) afirmam que Mannheim se recusou a aceitar que os indivíduos de um grupo agiam de forma aleatória e isenta de visões de mundo coletivas, conforme afirmavam algumas teorias. Nesse sentido, as práticas individuais são produzidas em um ambiente não teórico, mas sofre influência do grupo em que o indivíduo está inserido. Ou seja, o grupo tem a mesma visão de mundo, portanto, a mesma teoria e a mesma ação coletiva.

De acordo com Mannheim (1972):

Se a unidade global da cultura for concebida como algo a-teórico, o

¹⁴ A categoria visão de mundo também pode ser associada a outras expressões, como representações ou orientações coletivas (Tavares, 2012).

abismo que separa o próprio processo de pesquisa de seu objeto se tornará mais amplo. Mais uma vez, nos encontramos confrontados com o problema do racionalismo e do irracionalismo, a questão de se como o a-teórico pode ser traduzido em teoria (1972, p. 41).

Para Weller *et al.* (2002, p. 589), “as experiências do mundo da cultura devem ser entendidas a partir de categorias próprias, mas diferente da teoria como tal”. Para isto, Mannheim propõe um sofisticado sistema e nele estipula três aspectos, o objetivo, o expressivo e o documentário. Para fins deste estudo, vamos abordar brevemente o método documentário, com o qual trabalhamos.

Bohnsack (2020) denominou de “método documentário” o procedimento empírico que foi desenvolvido no decurso de seu projeto de pesquisa iniciado em 1984 e justificou este nome por se tratar de uma alusão ao conceito “método documentário de interpretação” cunhado por Karl Mannheim em 1922. Bohnsack (2020) esclarece que interpretação documentária significa que um fenômeno será tratado como documento.

De acordo com Weller *et al.* (2012), Mannheim apresenta, em seu método, sob a perspectiva de uma sociologia compreensiva, três aspectos no processo de interpretação de ações sociais, ou seja, três níveis de significado:

- a) Significado objetivo ou imanente: ligado aos atos naturais;
- b) Significado expressivo: transmitido por meio de palavras ou das ações, e
- c) Significado documentário: como documento de uma ação prática.

Weler (2005) salienta que, para o autor, todo fenômeno cultural, em sua totalidade, apresenta os três diferentes níveis ou estratos de sentido e “só podem ser compreendidos plenamente se observados como uma coisa em si mesma” (Weler *et al.*, 2012, p. 590). Ao utilizar a terminologia “documentário”, o autor pretende descobrir o que está sendo documentado sobre a realidade observada e o que o pesquisador observa.

A interpretação documentária atualizada na proposta de Bohnsack (2020) fundamenta grande parte de sua terminologia conceitual na sociologia do conhecimento de Mannheim, em especial, os três estratos de significação de um objeto cultural desenvolvidos, colocando no nível documentário de interpretação diferentes técnicas de coleta de dados, como é o caso das entrevistas narrativas.

O método documentário compartilha com a entrevista narrativa a ideia de que as falas expressas pelos participantes (transformadas em texto no momento das transcrições) não são o único elemento de relevância para a análise empírica, uma vez que quem conta

está ciente do que está narrando, mas quem ouve não necessariamente consegue acompanhar o que determinada ação ou texto implícitos, porque pode ter outro nível de significação para o locutor.

O método documentário proposto por Bohnsack (2020) propõe a análise do processo de surgimento da ação ou do texto. Segundo Weler *et al.* (2005), este é método importante para que haja comparação entre os casos e os fenômenos sociais, porque o pesquisador não é neutro e, também, as experiências cotidianas e as subjetividades, como a posição social, a raça, o gênero, entre outros, podem influenciar no processo de análise. Além disso, comparação seria uma forma de controlar as subjetividades, portanto, a perspectiva comparativa entre os casos faz com que o conhecimento teórico do pesquisador não seja supervalorizado.

Bohnsack (2020) formulou quatro fases ou etapas de interpretação para o método documentário, que vão da compreensão para a interpretação:

- a) Interpretação Formulada;
- b) Interpretação Refletida;
- c) Análise Comparativa, e
- d) Construção de Tipos e Análise Multidimensional.

Em cada etapa, há diferentes passos a serem seguidos. Cabe destacar que nem todas as investigações atingem a *construção de tipos*, possibilitando a construção de teorias.

A *interpretação formulada* reconstrói aquilo que compreendemos imediatamente (sentido imanente) sem se posicionar com juízos de valor (se está certo, se é verdade ou não). Ela é importante porque faz a identificação dos tópicos ou temas discutidos durante a entrevista. Em seguida, a organização em tópicos é feita por meio da seleção daquelas passagens que se tornarão objeto da interpretação refletida, levando em conta a relevância que o trecho tem para a questão temática proposta inicialmente. O próximo passo é destacar as passagens que o entrevistado deu destaque pela riqueza de detalhes, ou de forma emotiva ou metafórica e, por fim, selecionar as passagens em que o entrevistado aborda temas relevantes para a pesquisa. É na etapa da interpretação formulada de um tema que se realiza a análise sequencial dos subtemas identificados em uma passagem,

descrevendo com as palavras do pesquisador o que foi dito pelo entrevistado.

A *interpretação refletida*, segundo Bohnsack (2020) é como uma reconstrução do tema, segundo uma sequência cronológica, apresentando um começo, um meio e um fim. Além de analisar o texto, a interpretação refletida é a etapa onde acontece a análise semântica, verificando a forma como um tema foi elaborado e as respectivas referências ou padrões de orientação¹⁵ com os quais entrevistado construiu a narrativa

De acordo com Bohnsack (2020, p. 174) a comparação é muito importante para o método documentário, porque a análise é feita a partir dessa comparação com outros casos empíricos para que seja substituída a comparação com base em experimentos mentais. Nesse sentido, a comparação, além de ampliar as possibilidades de interpretação, também representa um método de validação das interpretações. Na análise comparativa, verifica-se a forma como os informantes elaboraram um mesmo tópico, como um tema foi narrado por uma entrevista e como foi narrado por outro entrevistado, comparando as semelhanças ou diferenças.

Por fim, a construção de tipos é a generalização que expressa a capacidade de um tipo a ser generalizado, dependendo da medida em que a sobreposição deste por outros tipos pode vir a ser comprovada e localizada dentro de uma tipologia (Bohnsack, 2020), podendo ser em sentido genético e sentido sociogenético. Nas palavras do autor:

A construção de tipos só é alcançada quando eu busco não só interpretar as próprias orientações, isto é, explicitá-las de modo teórico-conceitual, mas quando eu busco- de outro lado – identificar o contexto de vivências, o espaço de experiências específico nos quais se encontra – fundamentada em processos de interação específicos – a gênese dessa orientações específicas (Bohnsack, 2020, p. 180).

O autor destaca que é preciso identificar os modos de ser de cada grupo/pessoa não só pelas características que apresentam individualmente, mas com a comparação entre si, levantando questões que, se não tivessem em contraste, não seria possível identificar.

¹⁵ Bohnsack usa os conceitos padrão de orientação, quadro de orientação e esquema de orientação. Segundo o autor o quadro pode ser identificado por meio dos horizontes opostos dentro dos quais o tema é tratado. Os padrões de orientação, expostos nos discursos ou desdobrados metaforicamente na forma de descrições ou narrativas, adquirem seus contornos quando são remetidos a esses horizontes opostos (Bohnsack, 2020, p. 172).

Convém destacar que consideramos o método documentário um instrumento de análise muito conveniente para os objetivos deste trabalho, embora relativamente novo como ferramenta metodológica. Nesta tese, o método está sendo empregado como parte de uma pesquisa empírica que proporcionou uma discussão analítica entre Educação Especial, políticas de educação inclusiva e a interseccionalidade, contribuindo para o aprimoramento dos resultados.

Para os fins desta pesquisa, utilizamos uma abordagem de análise do método documentário, pois nem todas as etapas na construção dos dados iniciais foram possíveis de ser feitas por uma série de questões.

O contato com os gestores se deu maiormente por meio digital, com aplicativos de mensagem instantânea do celular, e as entrevistas foram agendadas de acordo com disponibilidade da pesquisadora e dos gestores. A pesquisa se delineava por outros caminhos até a qualificação e os procedimentos metodológicos seriam outros.

Fizemos uma adequação para os novos propósitos do método documentário, por este motivo não foi criado um diário de campo para as observações *in loco*, assim como não foram criados grupos de discussão, porque não houve outro grupo com características distintas para que se fizessem as comparações, logo, optamos pelas entrevistas narrativas individuais. A esse respeito, Bonhsack (2020) esclarece que os procedimentos de interpretação do método documentário:

em uma versão modificada, podem ser aplicados também na interpretação de entrevistas abertas e narrativas, na interpretação de textos especializados, de textos históricos e relatórios de observação, bem como na interpretação de imagens (Bohnsack, 2020, p. 170).

O elemento imanente atuação profissional liga todos os entrevistados, pois estes são gestores de Educação Especial e atuavam anteriormente na área, além disso, fazem parte do FPEEBSF, confluindo, dessa maneira, para uma comparação entre práticas e discursos em condições minimamente congruentes para isso. Como elementos exmanentes temos um grupo com faixa etária diversa, um homem e três mulheres, dois dos entrevistados têm filhos, e duas sem filhos.

3.5 – Os blocos temáticos para análise

Conforme abordamos neste trabalho, nosso referencial teórico é a interseccionalidade durante todo o processo de produção dos dados, desse modo, seguimos o que sugere o método documentário, uma vez que é preciso se despir de possíveis hipóteses para não refletir em uma condução de resultados, fazer perguntas abertas, manter um “estranhamento” sobre os assuntos abordados, deixando o entrevistado expor o mais minuciosamente possível sobre o tema, e interromper o menos possível, fazendo perguntas para estimular a fala na tentativa de esgotar o assunto.

A análise dos dados foi produzida a partir de um processo reflexivo e dialógico a respeito do material teórico da interseccionalidade, dos dados empíricos e do método documentário.

De acordo com as etapas da *interpretação formulada* e da *interpretação refletida* do método documentário, os temas foram destacados, originando seis blocos temáticos a saber: entendimento sobre a inclusão; entendimento sobre a deficiência; relação com a interseccionalidade; destaque para a pobreza; diretrizes políticas, e intersetorialidade.

Quadro 11: Contextualizando a pesquisa

Bloco temático	Perguntas ligadas ao tema
Entendimento sobre inclusão	Qual o entendimento de sua gestão sobre a inclusão educacional? Você considera que o entendimento antes de sua gestão era o mesmo que hoje em dia? Pode nos dar um exemplo?
Entendimento sobre a deficiência	O que você entende por deficiência? Acredita que é o mesmo entendimento que o município defende?
Relação com a interseccionalidade	De acordo com o que respondeu sobre a deficiência, você acha que há alguma relação desta com o conceito de gênero? E raça? Você percebe alguma ação do seu município que tenha como foco estudantes pelo recorte de gênero e de raça? E com a pobreza?
Destaque para a pobreza	Na sua opinião, a pobreza influencia a vida do estudante do seu município? Pode nos dar um exemplo?
Diretrizes políticas	Em sua gestão, como é a questão da legislação que o município se apoia para as ações de inclusão educacional? Há alguma legislação específica do município? Se, sim, foi baseada em qual legislação?
Intersetorialidade	Há alguma parceria do seu setor com algum outro setor da gestão municipal? E com outros setores da educação?

Fonte: elaborado pela autora.

Considerando que, para se alcançar os objetivos propostos na busca de identificar e analisar as concepções dos gestores de Educação Especial sobre as políticas de inclusão e a interseccionalidade, era preciso um método que fosse capaz de extrair essas nuances. Entendemos que o método documentário é uma ferramenta analítica que se coaduna com os princípios centrais da interseccionalidade, trazendo maior rigor para a elaboração dos temas desta pesquisa.

No próximo capítulo, traremos a análise das entrevistas narrativas sob esta perspectiva e os resultados obtidos com os construtos da interseccionalidade.

CAPÍTULO 4: A GESTÃO E AS CONCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS INTERSECCIONALIDADES

Neste capítulo, traremos as considerações feitas a partir do tratamento das entrevistas e os dados coletados para esta pesquisa. Com base no objetivo geral deste estudo, que é analisar as políticas de inclusão educacional de estudantes com deficiência, considerando a interseccionalidade, mediante a concepção dos gestores de Educação Especial dos municípios que integram o Fórum Permanente de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da Baixada e Sul Fluminense/RJ, faremos uma exposição dos blocos de temas usados durante as entrevistas com os gestores de Educação Especial e as suas concepções. Utilizamos uma abordagem do método documentário para análise que se segue.

Cabe esclarecer que seguimos o formato da transcrição e apresentação das vinhetas conforme orienta o método documentário, usando as letras iniciais de cada nome com a letra que se refere ao gênero: **f** para feminino, **m** para masculino. Quanto à numeração, ela se refere ao início do parágrafo em que a fala foi retirada. Por exemplo, uma vinheta retirada do discurso de Ônix, no parágrafo 32 da transcrição, ficará assim exposta no texto: 32 Om. Então, teremos as seguintes siglas:

Ágata = Af

Ônix = Om

Esmeralda = Ef

Safira = Sf

Outro ponto a destacar é a respeito da apresentação do texto das narrativas, pois optamos por vinhetas mais alongadas, porque também serão considerados outros elementos não textuais, além das expressões e respostas serem mais subjetivas.

Conforme mencionamos no capítulo de metodologia, as cidades participantes da pesquisa estão inseridas no contexto da Baixada Fluminense e do Sul Fluminense. Além da posição geográfica (estado do Rio de Janeiro), elas têm em comum características como infraestrutura, índices de desenvolvimento e sociais. Diante disso, abaixo, traremos números retirados do censo escolar de 2021 para ilustrar a organização e caracterização

do público atendido pela Educação Especial de cada município. Cabe destacar que, no momento em que os dados para esta pesquisa foram construídos, o ano de 2021 era a última atualização do censo escolar disponível para consulta.

No Quadro 11, trazemos o quantitativo de escolas públicas municipais em cada modalidade de ensino oferecida pelas cidades, distribuída em seus territórios e, no quadro 12, o número de matrículas em cada etapa, com base nos dados do censo escolar do ano de 2021:

Quadro 12: Escolas públicas municipais

Municípios ¹⁶	Total	Educação Infantil		Ensino Fundamental	
		Creche	Pré-escola	Anos Iniciais	Anos Finais
Mesquita ¹⁷	51	25		28	
Nova Iguaçu	310	16	125	121	48
Paty do Alferes	34	3	12	14	5
Seropédica	76	8	25	31	12

Fonte: Sinopses estatísticas - Censo escolar, 2021.

Quadro 13: Número de matrículas municipais

Municípios	Total	Educação Infantil		Ensino Fundamental	
		Creche	Pré-escola	Anos Iniciais	Anos Finais
Mesquita	12.743	3.350		9.393	
Nova Iguaçu	60.927	570	8.149	37.902	14.306
Paty do Alferes	4.221	357	651	1.871	1.342
Seropédica	12.756	401	1.903	5.942	4.510

Fonte: Sinopses estatísticas - Censo escolar, 2021.

Percebemos pelos números que a oferta de escolas em cada município varia de acordo com sua população. E, quando fazemos a comparação através do percentual de

¹⁶ Estes números não correspondem necessariamente ao quantitativo de estabelecimentos, uma vez que o mesmo prédio pode abrigar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em diferentes horários.

¹⁷ Não havia dados desagregados do município de Mesquita disponíveis para consulta no momento da coleta dos dados.

crianças em idade escolar matriculadas para o total de escolas, é possível observar que o município de Mesquita é o que, proporcionalmente, possui menos unidades escolares por estudante.

Depreendemos, igualmente, que a relação estudante por vagas ainda é bem grande, o que pode acarretar maiores desafios para as escolas, uma vez que, em turmas mais numerosas, há necessidades de maiores espaços e suportes aos estudantes com alguma necessidade especial, além de maior demanda de trabalho para os professores e equipe gestora.

Quando se trata do público da Educação Especial, uma turma com maior quantitativo de alunos pode trazer prejuízos no que diz respeito à mediação educacional e inadequação dos espaços para as especificidades desses estudantes, como acústica, excesso de estímulos, ambientes menos climatizados, dentre outros.

Abaixo, levantamos o quantitativo dos estudantes da Educação Especial matriculados em cada rede de ensino pesquisada, separado por etapas de ensino, e o total, segundo os dados do censo escolar de 2021.

Quadro 14: Número de matrículas municipais

Municípios	Total	Número de Matrículas da Educação Especial (Geral)			
		Ed. Infantil	Ensino Fundamental		Educação de Jovens e Adultos (EJA)
		Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Fundamental
Mesquita	815	59	444	233	79
Nova Iguaçu	2.714	163	1.187	1.039	325
Paty do Alferes	153	4	81	58	10
Seropédica	364	30	240	72	22

Fonte: Sinopses estatísticas - Censo escolar, 2021.

Podemos perceber que há proporcionalmente um número considerável de estudantes com deficiências matriculados nos municípios estudados, logo, destacamos que o quadro acima se refere ao total de matrículas do ensino comum (classes comuns) sobre o qual se trata esta tese, sem levar em conta os valores referentes às classes especiais (ensino segregado). Também não estão incluídos os estudantes do Ensino Médio, uma

vez que a oferta deste segmento não é de competência dos municípios, e, sim, do estado, conforme preconiza a LDB 9394/96 (Brasil, 1996).

No quadro 14 e no quadro 15, apresentamos os números de matrículas dos estudantes da Educação Especial em classes comuns e em classes especiais com os dados desagregados, considerando os marcadores de gênero e raça.

Quadro 15: Matrículas por sexo e raça em classe comum

Municípios	Feminino							Masculino						
	Total	Não Declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Total	Não Declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Mesquita	245	101	45	23	76	-	-	558	223	106	39	190	-	-
Nova Iguaçu	919	301	191	92	329	5	1	1.982	662	405	158	750	7	-
Paty do Alferes	67	1	28	10	28	-	-	107	5	47	16	39	-	-
Seropédica	92	32	24	7	29	-	-	211	82	48	8	73	-	-

Fonte: Sinopses estatísticas - Censo escolar, 2021.

A aparente discrepância entre os totais dos quadros 14 e 15 com os números do quadro 13 do quantitativo de matrículas é explicada por se tratar de somatório dos estudantes de toda a rede pública de ensino, incluindo Ensino Médio, matriculados em escolas estaduais e na rede privada.

Quadro 16: Matrículas por sexo e raça em classe especial

Municípios	Feminino							Masculino						
	Total	Não Declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Total	Não Declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Mesquita	47	-	14	13	20	-	-	104	-	40	30	34	-	-
Nova Iguaçu	133	28	49	15	41	-	-	189	44	54	24	66	-	1
Paty do Alferes	0	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-
Seropédica	42	20	7	4	11	-	-	62	35	11	4	11	1	-

Fonte: Sinopses estatísticas - Censo escolar, 2021.

Conforme revelam os dados, em todos os municípios, a quantidade de meninos considerados público da Educação Especial excede a quantidade de meninas, o que vem ao encontro do que Mendes (2016) alertava sobre a identificação superdimensionada de meninos negros como estudante da Educação Especial. Também é possível observar este fenômeno quando são comparados dados do censo demográfico (IBGE, 2023) do total da população brasileira, em que há maior número de pessoas com deficiência entre as mulheres negras. Nas redes de ensino pesquisadas, esta lógica é invertida e excede a quantidade em mais de 100% nos municípios de Mesquita, Nova Iguaçu e Seropédica e em 60% na cidade de Paty do Alferes.

No que se refere à declaração de cor, os estudantes são, em sua maior parte, negros (pretos e pardos), englobando ambos os sexos, apenas no município de Nova Iguaçu houve o registro de estudantes com deficiência de cor amarela e indígena. Também chama a atenção a classificação para a cor “não-declarada”, que é a maior parte dos registros nos municípios de Mesquita e Seropédica para ambos os sexos. No município de Nova Iguaçu, este item é o segundo mais registrado, somente os pardos ficando em maior número. E novamente o município de Paty do Alferes é o único que não segue os mesmos moldes, sendo este o registro menos usado dentro das opções marcadas.

Existe a possibilidade de haver a questão do duplo estigma (deficiente e negro) e uma tentativa de não caracterizar os estudantes com esse marcador nas cidades da Baixada Fluminense, no entanto, não há informações suficientemente desagregadas e compartilhadas em um banco de dados em comum com outras secretarias, por exemplo, para que a hipótese fosse, de fato, elucidada em tempo hábil para este estudo.

As proporções e quantitativos das classes especiais seguem muito próximos aos encontrados nos dados das classes comuns. Em todos os municípios, a maior parte dos estudantes com deficiência está matriculada em turmas comuns, seguindo a tendência do Brasil, de uma forma geral, em que esta opção é a mais procurada pelos responsáveis em detrimento ao ensino segregado.

A este respeito, convém mencionar que, segundo os dados coletados, o município de Paty do Alferes não registra matrículas de estudantes com deficiência em classes especiais no censo escolar desde o ano de 2018, quando possuía vinte e quatro estudantes nesta opção.

Estes números expõem um panorama de como estão distribuídas as matrículas nos municípios e como estão organizadas as redes de ensino que foram pesquisadas para este estudo. A seguir, abordaremos as análises das entrevistas narrativas distribuídas em sete tópicos para melhor organização da exposição dos resultados.

4.1 Concepções sobre a inclusão

O conceito e o entendimento do que é inclusão educacional ainda é um constructo contemporâneo no qual os sujeitos com deficiência estão inseridos de acordo com a perspectiva dos direitos, a partir do paradigma da inclusão globalmente disseminado através de acordos e convenções internacionais. É importante destacar que os sujeitos com deficiência estão incluídos (não são o único público) porque há uma equivocada compreensão de que a educação inclusiva e a Educação Especial são um sinônimo.

A esse respeito, Artiles, Kozleski e Gonzalez (2011, p. 288) afirmam que a expansão sobre o olhar da educação inclusiva para todos os demais estudantes marginalizados, sob os aspectos de raça, etnia, gênero e classe social, muda o foco somente no acesso à escola para a noção de participação enquanto membro da sociedade.

Nesse mesmo sentido, Pletsch (2020) entende que a perspectiva inclusiva deve estar fundamentada nos princípios dos Direitos Humanos, em que os sujeitos com deficiência devem ter garantidos o acesso, a participação e a aprendizagem. Ela ainda enfatiza que marcadores como classe, raça e gênero devem se fazer presentes no atendimento, nas propostas de pesquisas científicas e na elaboração de políticas públicas.

Sobre esse aspecto, Pletsch (2020) defende que a Educação Especial, pois, além de ser uma modalidade de ensino que perpassa todas as etapas e níveis da educação, de acordo com a nossa LDB 9394, também é um campo de produção de conhecimento. Nessa tese, nos referimos a ela na perspectiva inclusiva quando a tratamos como modalidade.

O nosso país adota o entendimento de que a Educação Especial deve ser efetivada, preferencialmente, de forma inclusiva, ou seja, os estudantes com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação devem ser matriculados em turmas regulares juntamente com os estudantes sem deficiência e

lhes ser ofertado Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais, no contraturno dos estudos (Brasil, 2008).

Levando em conta a importância do olhar do gestor para a promoção da prática nas redes, o entendimento do que seja a Educação Especial na perspectiva inclusiva e de qual público ele se destina é um bloco temático que originou a questão para eles acerca do “entendimento sobre a inclusão”.

Com o intuito de coletar dados sobre a perspectiva de inclusão na qual os gestores entrevistados estão se amparando, as entrevistas foram encaminhadas pelas questões: *“qual o entendimento de sua gestão sobre a inclusão educacional? Você considera que o entendimento antes de sua gestão era o mesmo que hoje em dia? Pode nos dar um exemplo?”*

Segue abaixo destaques destas narrativas em que é possível observar o entendimento dos gestores sobre o tema:

43 Om Na nossa gestão, em parceria com a outra coordenadoria que eu faço Parte, né? É... nós acreditamos na inclusão de forma geral, né? Não só para alunos da Educação Especial, tanto é que a gente realiza parcerias com vários setores da Educação para incluir. Aqui a questão racial, a questão étnica, as questões sociais fazem também parte da... desse processo de inclusão e eu acho que isso foi uma grande mudança das visões anteriores, né? Que ficava muito estigmatizado, só mesmo as pessoas da Educação especial que estariam sendo alvo da Educação inclusiva. A gente sabe que não é, não é essa a proposta. A nossa visão é mais abrangente. Tudo bem que nós temos uma atenção maior voltada para as questões do atendimento para as pessoas com deficiência, mas não deixamos de atender as outras questões que não se enquadrariam na deficiência. Nós temos também um grupo de apoio a outras pessoas da escola, outros estudantes que têm transtornos, que têm dificuldades pedagógicas com auxílio dos coordenadores de área. Então assim, eu acho que essa visão mudou, em relação ao que era antigamente.

Conforme podemos observar durante a narrativa do gestor Ônix, seu entendimento sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva é amplo, assim como a Declaração de Salamanca destacou. Sua perspectiva, contudo, não o faz perder de vista a prioridade de atendimento para os estudantes com deficiência, como ele mesmo destaca na frase: “temos uma atenção mais voltada para as questões do atendimento para as pessoas com deficiência”, que é corroborado na resolução local do município em que

atua, na qual não há menção sobre o atendimento de outro público se não aquele caracterizado como “público-alvo da Educação Especial” na legislação brasileira (Paty do Alferes, 2022).

Do mesmo modo, a gestora Ágata traz a palavra “ampla” para ilustrar seu entendimento de que a educação inclusiva é mais abrangente do que a Educação especial, assim como o gestor Ônix, e, também, aborda sua visão no campo do Direito e em conformidade com a perspectiva adotada nesta tese de uma proposta de educação que garanta o acesso, a permanência e a aprendizagem dos sujeitos.

No documento legal que trata do atendimento aos estudantes da Educação Especial de Mesquita, há indícios de que a ampliação de que trata a gestora é um entendimento local, já que na Resolução do município há a menção que o mediante avaliação de equipe técnico pedagógica da escola com parecer da Gestão de Educação Especial do município poderá haver encaminhamento para a Sala de Recursos da própria escola, se houver, ou para a Unidade mais próxima que possua o AEE em Sala de Recursos (Mesquita, 2018, p. 12).

Outro indício se refere à inclusão, já que o município dedica um capítulo à orientação da matrícula em classes comuns de estudantes oriundos de classes especiais, como mostra o artigo abaixo retirado do documento municipal:

CAPÍTULO VII QUANTO À TRANSFERÊNCIA PARA A CLASSE COMUM

Art. 30 – É dever do professor da Educação Especial elaborar estratégias individualizadas para que a permanência dos alunos em classes especiais seja transitória.

Art.31 – Os seguintes aspectos deverão ser contemplados em avaliação pedagógica para transferência para o ensino regular: I - Alunos que apresentem compreensão das solicitações, ainda que simples – com ou sem apoio, e que tenham desenvolvido habilidades cognitivas, motoras e sociais. II - Alunos que apresentem noções de Atividades de Vida Diária (AVDs) ou que apresentem possibilidades de adquirir essas noções (com ou sem apoio).

Art. 32 – A equipe técnico-pedagógica do Centro de Referência da Educação Especial deverá elaborar um plano de transição para o ensino regular de modo a garantir atendimento às demandas individualizadas (Mesquita, 2018, p.14)

Esse trecho da Resolução do município nos traz a reflexão do movimento que a rede está fazendo para garantir a inclusão dos estudantes que já se encontravam matriculados na escola, chamada polo de referência para as classes especiais daquele município, expresso até mesmo no dispositivo legal municipal. A seguir temos uma parte do discurso da Gestora sobre o tema:

51 Af Eu acredito no processo de Educação inclusiva, né? Nesse como uma prática desse, do processo de universalização da Educação. Que é quando a gente fala na Educação inclusiva é muito ampla, né? Mas eu vou falar na Educação inclusiva, na perspectiva, Educação Especial, na perspectiva inclusiva. Então assim é nos princípios da aceitação das diferenças individuais, do respeito à elas e na... no direito, não só ao acesso, mas à permanência e o direito a aprendizagem, que eu acho que é uma discussão, que já ampliou muito, mas a gente ainda tá bem distante daquilo que deveria ser. Porque hoje todo mundo já sabe que ele deve estar na escola que eu não posso negar vaga por ser uma pessoa com deficiência, que ele deve permanecer, que ele não, que ele tem o direito de estar lá, porque sem aquele discurso: —”Ah, ele tem que estar na escola especial aqui do município, né? Ah, ele tem que ir para o Encantado” Não, ele pode estar onde ele quiser, né? Enfim. E o direito à aprendizagem, que é a formação de todos os professores. Esse aluno é o aluno da escola, ele não é o aluno do professor da sala de recurso, ele não é aluno do mediador, ele é o aluno da escola, ele é o aluno da Rede, com todos os direitos e deveres que todos têm. Eu Acredito que, É... eu assim, eu tenho muita gratidão pelo processo, né? Do município, é o município mais novo da baixada. Então assim, Metrópolis¹⁸, por exemplo, já tinha a sua representação, né? Através é..., da coordenadoria, pela professora Flor lá, lá no Fórum Permanente desde 2014 ou 2015, se eu não me engano, então assim, eu acredito que, na verdade, por conta das políticas públicas, por causa da própria organização do município, que, que essa visão foi ampliada, né? Porque assim é Metrópolis, ele é emancipado em 1999, tem o primeiro concurso da Educação Especial só em 2006.

Convém destacar que a perspectiva inclusiva para os estudantes da Educação Especial requer uma série de recursos e suportes, como transporte, mobiliário e prédios adaptados, agentes de apoio, profissionais especializados, dentre outros, para que se efetive o direito dos estudantes.

¹⁸ Nomes de locais, estabelecimentos e pessoas foram substituídos nessa transcrição por nomes fictícios, conforme orienta o método documentário (Bohnsack, 2020, p. 309), para preservação da identificação dos entrevistados.

A resolução que propõe diretrizes para o atendimento do público da Educação Especial em Paty do Alferes (2022) mostra os desdobramentos necessários para a inclusão educacional dos estudantes:

empreender o planejamento e ações relativas ao protocolo de atendimento aos estudantes da Educação Especial, com relação às dinâmicas processuais e práticas para efetiva inclusão educacional do público-alvo. Diante da complexidade das decisões que devem ser tomadas relativas ao ensino- aprendizagem considerando a pluralidade de condições funcionais, sociais e educacionais do público-alvo da Educação Especial, quanto ao uso de materiais acessíveis e equipamentos adaptados, à oferta de materiais didáticos apropriados às atividades pedagógicas, e quanto as relações com os profissionais de apoio e docentes (Paty do Alferes, 2022, p. 10).

As gestoras Esmeralda e Safira também mostram o conhecimento da perspectiva inclusiva, mas o abordam pelo viés de práticas já vivenciadas e com as parcerias nessas práticas com os professores, familiares e órgãos da administração pública. Conforme suas narrativas a seguir:

238 Ef O desafio enquanto Gestora era contribuir para uma construção de um processo inclusivo, onde a família estivesse muito próxima e que o processo e o caráter público de desenvolver a inclusão a partir da escola deixasse de ser algo caridoso, algo paternalista até, e algo até velado em forma de descomprometimento. [...] Então, nesse contexto de trabalhar enquanto Gestora, o caminho que eu tive para poder buscar a inclusão foi através de políticas públicas, [...] garantir um processo inclusivo à luz da funcionalidade dessa pessoa. Está certo? Eu não posso ter um aluno incluído dentro de uma escola que na época era a APAE com 59 anos que estava a vida inteira reprovado, entendeu? É e sendo a escola um órgão regulador de garantir o processo de escolarização e de emancipação para a vida, eu buscava ter uma inserção onde, a partir da funcionalidade, esse sujeito fosse potencializado dentro das limitações e das possibilidades dele. Que eu não acredito que seja limitações são limitações no olhar de quem o vê¹⁹. É claro que não é colocando para debaixo do tapete aquilo que ele tem, é do que eu chamo, e que nós nomeamos como deficiência. Tá certo? Porque a pessoa é única e ele pode produzir aquilo que ele é capaz e dentro da sua inserção. A bem verdade [...] que eu encontrei na gestão dessas políticas públicas para a escolarização, foi um processo de inclusão, onde preferencia-se uma escolarização do sujeito deficiente para o mercado. [...]

¹⁹ Sobre os símbolos usados no método documentário, vide Anexo 1 desta tese.

E não é esse entendimento que nós temos, entendeu? E não foi esse o entendimento que nós buscamos inserir, porque existia para além de uma questão inclusiva, uma questão, e ainda existe muito forte da questão cultural, da, do cuidado da lida. É quase que um bibelô, né?

35 Sf Então, a primeira coisa que a gente, que eu fiz quando eu cheguei aqui, foi conversar com os professores, isso para a gente pensar sobre como a gente é, poderia é, em que perspectiva estava o processo de inclusão? Porque não poderia ser de uma, é dentro de uma ótica verticalizada. “—A Educação é dessa maneira, tem as leis, tem os pareceres e vamos caminhar.” Então a gente é, fez uma revisão, tudo o que precisaria mudar em termos de trabalho, em termos de projeto, em termos de compreensão, como seria os serviços da Educação especial. Sobretudo, entender o público que a gente estava trabalhando, porque esse público está localizado é, em determinados territórios de Megalópolis, então é preciso se pensar como vai atender esse público e as demandas de aprendizagem dessas pessoas. [...] Então a partir disso, a gente foi fazendo também capacitações, formações, trazendo é, solicitando também é, a parceria das universidades também, [...]. Então a Educação Especial não foi pensada a partir da gerência, foi pensado a partir de uma coletividade proativa. Então a gente trabalha a partir disso. Então todas as decisões que a gente faz em termos de Educação é (*sic*) pensada dentro de uma coletividade. Com os professores, porque são eles que executam o trabalho. Então se eles não pensam sobre aquilo que eles executam, a Educação especial não iria, de fato, se consolidar. [...] E também, uma outra coisa, como a gente vai falar de inclusão sem incluir as pessoas que que, em tese, se beneficiariam desse processo? Então a gente fez um é, fez um projeto e, a partir disso, a gente trabalha com um projeto de é, de ouvir essas vozes. Então assim, se a gente está falando sobre inclusão, vamos contar para as pessoas com deficiência sobre o que para elas é inclusão. Vamos propor esse debate nas escolas, [...] então a gente saiu de um serviço de trezentas pessoas na sala de recursos é, que estavam na sala e que não eram público-alvo da Educação Especial, eram alunos com dificuldade de aprendizagem, era qualquer aluno que a escola identificava como, entre aspas, algum problema, e colocava. Então a gente foi ressignificando o serviço da sala de recursos. [...] Hoje a gente tem é novecentos alunos com um laudo de deficiência fazendo os serviços de apoio é na sala de recurso, com intencionalidade pedagógica [...]. Então assim, hoje, quando a gente fala em inclusão com os professores, a gente está falando é de inclusão na perspectiva de aprendizagem. Então assim, isso é inclusão! Se a gente tem o processo de aprendizagem, a gente tem inclusão. Se a gente não tem esse processo, a gente só tem a garantia de matrícula. A gente tem a inserção dessa pessoa dentro da escola. E a gente não quer produzir os excluídos de dentro. Então o tempo todo que a gente está é, se foca para a gente trabalhar a inclusão dentro de uma perspectiva de

aprendizagem. Socializar, ele pode socializar em qualquer outro lugar.

Safira menciona que a questão da intencionalidade pedagógica para a aprendizagem é sinônimo de inclusão. Nesse momento, ela dá ênfase em sua fala, destacando bem que é nesse sentido que ela concebe a inclusão educacional. Este entendimento também está de acordo com a concepção citada neste estudo, amparada nos Direitos Humanos.

Com base nas referências e nos depoimentos colhidos a respeito do que é a deficiência em cada município pesquisado, podemos perceber que a educação na perspectiva inclusiva para os estudantes com deficiência é um processo que está consolidado enquanto direito, no entendimento dos gestores. Ainda que dita de forma diferente, a concepção de que o estudante precisa ter aprendizagem e não apenas a garantia de matrículas foi uma unanimidade dentre os gestores entrevistados.

Percebemos que o entendimento é o mesmo que a legislação preconiza, igualmente adotado para fins desta pesquisa em acordo não só com os princípios dos Direitos Humanos referentes à igualdade, visando também a busca da justiça social como um constructo da interseccionalidade.

O gestor Ônix ressalta que considera este um avanço de sua gestão com relação a visões anteriores. Em seu discurso, ele afirma trabalhar em parceria com outras secretarias, como a étnico-racial, o que pode ser um indício da ampliação do seu olhar sobre o atendimento de outras especificidades em sua gestão, conforme o tema central da interseccionalidade, a relacionalidade. Sobre este aspecto, podemos depreender, após os dados levantados do município, que a concepção da inclusão como direito pode estar relacionada ao fato de não haver classes especiais no município desde 2018 e, também, sobre o reconhecimento da identidade negra como participante da constituição do sujeito enquanto deficiente.

Os estudantes com deficiência têm necessidades para serem atendidas, assim como outros estudantes que não têm uma deficiência, mas carregam outras demandas de marginalização que necessitam de um olhar mais atento, como relatou o gestor.

4.2 Concepção sobre a deficiência

Consideramos importante entender o que os gestores pensam a respeito da deficiência a fim de muito mais do que saber um conceito, pois é necessário entender quais concepções e que modelos de compreensão da deficiência estes profissionais trabalham e porque sua visão impacta toda uma rede municipal de ensino, por isso realizamos este bloco temático com o objetivo de buscar os indícios destas concepções.

O conceito que o Brasil adota com relação à deficiência é o mesmo adotado em consonância com os 192 países membros da ONU e signatários da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, expressando que:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (Brasil, 2009, p. 16).

A PNEEPEI vem trazendo o conceito nesta mesma esteira, embora sua divulgação tenha acontecido antes da promulgação do Decreto nº 6949/2009, no entanto, o debate já era feito desde 2002, como aponta o documento. Baroni (2008) considera que a convenção, sendo ratificada como legislação brasileira, se caracteriza como um dos maiores avanços na mudança de paradigma da educação brasileira, saindo do modelo médico de compreensão da deficiência para o modelo social e de direitos. Para ele, os impactos serão sentidos nas esferas municipal, estadual e federal a partir do momento em que os representantes legais (legislativos, executivos e judiciários) tomem conhecimento dela.

Nesse sentido, a partir do conhecimento da gestão da Educação Especial de cada município sobre o modelo a ser respeitado nas decisões, é possível que se concentrem ações que possam levar ao maior avanço e sucesso da educação inclusiva nos municípios que atuam.

Seguem alguns trechos retirados das falas dos gestores durante as entrevistas que dão indícios do entendimento sobre a questão da deficiência na perspectiva do modelo social:

135 Af O que eu acredito é baseado na própria legislação, o que ela preconiza, né? Quem é a pessoa com deficiência é quais as especificidades que ela tem e os prejuízos, né? Na... no aspecto mental, no aspecto físico. [...] A gente tem trabalhado para que amplie essa visão também, mas ainda há uma confusão entre a pessoa que tem quaisquer laudos e quem é a pessoa com deficiência ou a pessoa que é público de Educação Especial. Então, é sempre um esforço muito grande, né? [...]. Então, assim, ainda dá uma confusão muito grande, [...] essa pessoa que tem uma necessidade específica e que está aportado lá na legislação.

143 Af [...] pessoas com deficiência, né, que são aquelas que têm impedimento de longo prazo, de natureza física, intelectual, mental, sensorial, e que acaba tendo, que algumas barreiras acabam mesmo impedindo a participação dessas pessoas.

51 Om Então a gente é se baseia, primeiro na questão da pessoa com deficiência na LBI, né? Então, ali, já é especificado cada caso, mas é pensando na deficiência como, não, o que falta né naquela pessoa, mas as potencialidades dela [...]. Todo mundo tem uma deficiência, todo mundo deixa de ser eficiente, entre aspas, em alguma área e todo mundo tem várias especialidades para serem trabalhados. Então essa visão manter nas possibilidades que que aquele aluno é bom, que que ele pode fazer de diferente? Quais habilidades que ele possui para a gente focar nisso e não naquilo que falta nele.

Assim como no bloco anterior, os gestores Ônix e Ágata também estão justificando suas posições com a localização da compreensão sobre a deficiência no campo dos direitos, em acordo com o modelo social da deficiência. Eles mostram que entendem que é preciso superar as barreiras que impedem a inclusão dos estudantes, sugerindo uma gestão voltada para a eliminação das barreiras em diversos âmbitos, culminando na inclusão escolar desses sujeitos.

Portanto, entendemos que a gestão dos municípios pesquisados é fortemente influenciada pelos preceitos abordados nos documentos internacionais, que, por sua vez, estão expressos no campo dos Direitos Humanos, havendo o desdobramento destes preceitos nos documentos legais dos municípios. O documento municipal de Mesquita traz um importante indício desse entendimento:

Art. 11 - Alunos que não possuem documentação comprobatória de que sejam público da Educação Especial poderão ser encaminhados para atendimento educacional especializado mediante avaliação da

equipe técnico pedagógica da escola de origem e parecer da Direção de Educação Especial.

O documento de referência para as ações no município de Paty do Alferes não menciona matrículas em classes especiais de estudantes público da Educação Especial, o que corrobora os dados obtidos no censo escolar, sem matrículas no ensino segregado na cidade desde 2018. Consideramos este o mais forte indício da opção pela inclusão adotada no município.

Ainda sobre este tema, as gestoras Esmeralda e Safira narraram suas concepções. A seguir, reproduzimos duas vinhetas retiradas destas narrativas:

233 Ef O meu entendimento de deficiência é que o sujeito com deficiência, a criança, o adulto, a pessoa com deficiência, ela tem total capacidade de se inserir, de ser e estar dentro da sua funcionalidade com aquilo que ele é. Ele pode se desenvolver dentro da sua potência e não com aquilo que externamente se projeta para ele, para o instrumentalizá-lo, para a inserção social e para a escolarização. Tá? Então assim, o que eu penso acerca disso e o que eu pude fazer para minha gestão é: Garantir um processo inclusivo à luz da funcionalidade dessa pessoa. [...] É claro que não é colocando para debaixo do tapete aquilo que ele tem, é do que eu chamo e que nós nomeamos como deficiência, tá certo? porque a pessoa é única e ele pode produzir aquilo que ele é capaz e dentro da sua inserção [...] a gente pode entender que a interação pode produzir efeitos, é, muito mais potentes[...] Como pessoas, pes-so-as! Eu acredito em uma inclusão e acredito numa deficiência que pode ser trabalhada no processo inclusivo, onde pessoas sejam pessoas, antes de mais nada.

51 Sf O quê que a gente é, conseguiu é, ao longo desse tempo também, é, perceber, é, essa questão da deficiência. Ela está muito, ela, ela em territórios específicos, há um aumento progressivo de nascimentos de pessoas com deficiência, [...]. Porque a gente também, aqui na Educação Especial, a gente está muito atento ao que está previsto na ONU, que diz que ambientes inacessíveis provocam é, o surgimento de pessoas com deficiência. Então a gente trabalha não só com o CID mas com o CIF, né? Que é classificação de doença e funcionalidade. Então assim, no ambiente inacessíveis vão produzir, vai produzir, o maior nascimento de pessoas com deficiência. Então esse é, esse é um outro olhar que a gente está vendo e a gente tem também essa compreensão que o maior número de pessoas com deficiência são pessoas, é, que estão em lugares mais afastados [...]. É muito dentro dessa ótica que a ONU já nos trouxe.

Durante as falas dos gestores entrevistados sobre a deficiência, podemos observar que seu entendimento sobre a deficiência também vem na esteira do modelo social de compreensão com base nos direitos. No entanto, o enfoque dado em suas narrativas é feito através de exemplos práticos do cotidiano de suas experiências. A gestora Esmeralda, enquanto narra, traz sua fala sob a ótica do deficiente, dando ênfase às questões de tentativa de superação da concepção do modelo médico de compreensão da deficiência. Enquanto a gestora Safira enfatizou a questão territorial, apontando que o ambiente é um fator determinante para o agravamento e a reprodução da deficiência.

Este entendimento vai ao encontro dos dados apontados pela convenção (Brasil, 2009) a respeito da ligação estreita entre pobreza e deficiência. As regiões periféricas dão menos acesso a condições de atenção básicas, provocando maior índice de crianças com algum tipo de deficiência e evolução de matrículas nesses territórios.

As ações descritas pelos gestores dão conta de que é feito um trabalho de conscientização e aperfeiçoamento junto aos professores das redes de ensino para atuação com os estudantes da Educação Especial. Compreendemos, dessa maneira, ser uma iniciativa importante devido à grande validação que ainda há pelo modelo médico de compreensão da deficiência e à conseqüente visão da normalização dos sujeitos.

Percebemos em todas as entrevistas o quanto a conceituação e o modelo de deficiência se entrelaçam com a forma de se pensar na inclusão educacional dessas pessoas, porque, ao falar sobre a deficiência, havia uma afirmação da prática da inclusão como o caminho possível para a escolarização desses estudantes. E isso nos remete ao que Ball (2016) nos apresenta como atuação de políticas, mostrando que a prática, o entendimento do texto e a influência dos conceitos estão interligados de maneira indissociável.

Figura 15: Coocorrência de conceitos na mesma resposta



Fonte: elaborado pela autora através do software ATLAS.ti.

Numa tentativa de ilustrar esta afirmação, trouxemos uma figura produzida pelo *Software ATLAS.ti* durante o processo de análise dos dados que mostra um mesmo eixo de análise ocorrendo simultaneamente na mesma resposta:

As respostas dos gestores trazendo elementos concomitantes aos conceitos ocorreram duas vezes durante a fala no bloco temático de inclusão, assim como outras duas vezes no bloco temático sobre o conceito de deficiência. E, nesses momentos, eram enfatizados os princípios do modelo social e de direitos que se ligavam à perspectiva inclusiva, fazendo refletir que os conceitos estão incorporados por eles em seus discursos.

Também podemos depreender que a interligação das concepções de Educação Especial na perspectiva inclusiva e deficiência se dá através dos direitos e garantias fundamentais de Direitos Humanos. Além disso, as respostas se mostraram interligadas no tema que se refere à interseccionalidade.

4.3 Concepções dos gestores sobre a interseccionalidade

Um conceito muito importante para nossa investigação é o da interseccionalidade. Conforme já conceituamos no capítulo inicial, ela é um termo que designa como os marcadores sociais no atravessamento da vida de uma pessoa podem produzir ainda mais desigualdade e exclusão na sua experiência de vida, já que estes não são sobrepostos ou separados porque fazem parte da constituição da identidade, da pessoa em si, como a raça, a pobreza, o gênero e a deficiência, que são os marcadores que elencamos analisar nesta tese.

Este bloco temático procurou entender se os gestores tinham esta dimensão à vista, já que sua atuação lida diretamente com pessoas excluídas em âmbitos variados de vida, conforme nos alerta Ambrósio e Gadelha (2008) no documento proposto sobre a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência quando afirmam que a pessoa com deficiência e “pessoas em situação de ‘vidas diferenciadas e segregadas’ (por situação de gênero, etnia, religião, idioma, cultura, etc.), precisam de equiparação de oportunidades” (Brasil, 2008, p. 50).

O levantamento de Moreira e Dias (2021) indica que esta realidade sobre as pessoas com deficiência em nosso país foi agravada pelo impacto da pandemia de covid-19 dos últimos anos. Segundo as autoras:

parte-se dos dados que demonstram que as PcD são afetadas desproporcionalmente pela Covid-19. Estima-se que 46% das pessoas com 60 anos ou mais são PcD, que 10% das crianças têm alguma deficiência e que 1 em cada 5 mulheres provavelmente vive com alguma deficiência. De 1 bilhão da população de PcD, 80% vivem em países em desenvolvimento e apenas 28% têm acesso globalmente a benefícios em razão da presença da deficiência; em países de baixa renda, apenas 1% tem tal acesso. O aumento da demanda por cuidados não remunerados e trabalho doméstico no contexto da pandemia está aprofundando desigualdades já existentes, que podem ser exacerbadas para mulheres com deficiência (Moreira e Dias, 2021, p. 103).

No bloco temático a respeito da interseccionalidade, os gestores, entrevistados sobre os entrecruzamentos dos marcadores deficiência, gênero, raça e pobreza, se mostraram dispostos em trabalhar a temática. Embora não demonstrassem jargões e/ou conhecimento teórico aprofundado sobre o conceito, eles entendem que há uma relação muito forte da deficiência com outros marcadores, como gênero, pobreza e, a mais citada por eles: a raça. Este fenômeno vem na esteira do que Collins (2022) afirmou sobre a interseccionalidade ser uma abordagem que emergiu das necessidades cotidianas e então foi levada para o campo acadêmico, onde se sistematizou. Sendo assim, verificamos que a demanda interseccional é percebida e reconhecida pelos gestores em suas práticas no dia a dia.

Mas a interseccionalidade não é nomeada e/ou conceituada pelos gestores, o que nos leva a inferir que não há uma discussão ampla sobre o tema entre eles. E aqui não há um juízo de valor, apenas uma constatação, até porque este tema não é uma perspectiva comum a ser levantada no campo dos estudos sobre a deficiência, como mostramos no

levantamento feito no capítulo 1 deste estudo. Cabe destacar que não foi demonstrado nenhum tipo de desinteresse, pelo contrário.

A seguir, trouxemos trechos dos depoimentos a respeito das demandas interseccionais e da deficiência de acordo com as percepções dos entrevistados:

142 Af Não tem como olhar para a pessoa com deficiência e não ver a questão, por exemplo, é... a questão racial, né? Porque assim, eu não tenho isso aqui do município, é... em dados cruzados, né? Eu não parei para fazer isso, mas aqui a pessoa com deficiência ela tem uma cor majoritária, essa cor é preta.

155 Af Então a gente já tem essa... essa visão sim, de estar vendo que a deficiência ela, ela pode se tornar uma barreira, dependendo das questões sociais que atravessam ela e questões de gênero também.

253 Ef Se tem pobreza na cidade, que o tem, a relação da pobreza com a deficiência é muito cruel. [...] Então a pobreza é... sempre foi um fator agravante por conta da inclusão aqui. E a questão também de raça, porque aquela questão do desígnio, a questão religiosa, isso também esteve sempre muito implicado até hoje. [...] Eu ainda continuo dialogando com os coletivos é... de gênero, talvez não mais, de raça? Sim, sim, a gente percebe algum movimento do município neste sentido.

33 Om que nós tentamos é implementar aqui na Secretaria, né? Em relação, por exemplo, ao colorismo, né? É... antes as pessoas, isso é uma questão cultural do município, tem vergonha, muita das vezes de ter a cor correta. Foi feito um trabalho desde o ano passado é com parceria de outra coordenação, a étnico racial, para trabalhar o colorismo nas escolas, para que dessem a declaração correta, né?

55 Om Esse ano a gente tem feito um levantamento junto com a coordenação étnico racial para a gente saber, né? Quer dizer, se utilizar esses dados que aconteceu para refletir na Educação Especial também questões sociais, né? A gente tem feito esse cruzamento.

91 Om Agora, essa questão é... étnica, né? Aí a gente já percebe meninas com deficiência, por exemplo, deficiência intelectual. em muitos casos, também de meninas, mas que... que se passa despercebido. [...] Analisado isso, que se focam mais nos meninos com deficiência do que nas meninas, parece que por aí, pelas meninas seria mais. [...] a gente tem visto aumento de casos de meninas com deficiência intelectual e negras que a gente precisa dar uma atenção maior.

55 Sf . Então esse é... esse é um outro olhar que a gente está vendo e a gente tem também essa compreensão que o maior número de pessoas com deficiência são pessoas, é... que estão em lugares mais afastados. É... e é com ainda com é... precárias informações sobre a Saúde, é... também, sobretudo, sobre a população negra. [...]

77 Sf A gente, vai conversar com as mães, o histórico é sempre repetido: Demorou para nascer no parto. [...] Crianças que ficaram é com deficiência por acidente. [...] então assim. É, sobretudo, na população negra, na população periférica. [...] Se você conversar com as famílias, as causas são sempre muito parecidas. A falta de Saúde é... ou no atendimento da Saúde a precariedade [...] a falta de saneamento básico. Então assim, uma rede de situações que é a população negra que está mais vulnerável é... nessas circunstâncias.

85 Sf [...] a gente percebeu essas crianças elas não estão sendo vistas nas suas necessidades. Então quando a gente vai falar sobre a deficiência é muito diferente, um corpo atravessado pela questão da cor, é... da raça e do gênero dentro de uma pessoa. [...] a gente viu que tinha essa lacuna de se trabalhar a questão desse recorte da deficiência e de potencializar essas vozes dentro das escolas, porque as crianças elas sofriam o racismo.

Ao observar as narrativas neste tema, vemos que todos os gestores apontam a questão da raça como uma característica preponderante na vida dos estudantes com deficiência de suas redes. A gestora Safira relata uma ação da sua gestão no sentido de promover a identidade e a valorização do indivíduo através do reconhecimento da cor:

Sf 103 A gente é fez um projeto sobre a população negra como produtora de conhecimento e a gente [...] assim como a criança negra é com deficiência, vai se ver nesses espaços.

O gestor Ônix também menciona que houve um trabalho sobre “colorismo” nas escolas em parceria com a secretaria “étnico-racial” para reconhecimento da identidade negra. Podemos inferir que esta ação pode ter produzido resultado no sentido de que o seu município, dentre os pesquisados, foi o único que não teve o maior número de estudantes informados nos dados do censo com a opção “não-declarada” no item cor/raça.

A respeito do marcador de gênero, o gestor Ônix traz uma reflexão sobre a discrepância entre a identificação em menor número das meninas com relação aos meninos, sobretudo na deficiência intelectual. De fato, o maior número de matrículas caracterizadas como público da Educação Especial é de meninos em seu município. As

outras três gestoras pontuam gênero como uma questão, embora não deem ênfase sobre o marcador.

Sobre a pobreza, todos os gestores mencionaram como ponto importante de alerta e aprofundamento das desigualdades em seus municípios, quer seja pelo ponto de vista das privações, quer seja pela falta de acesso aos serviços, sobretudo saúde, quer seja até mesmo pela localização geográfica que inviabiliza atendimento escolar no contraturno.

Conforme os trechos das narrativas apresentados, os gestores têm consciência dos entrecruzamentos dos marcadores de diferença e do agravamento das desigualdades em função deles, em especial o marcador de raça, no entanto, todos relatam que ainda estão construindo uma ação, uma coordenação e uma diretriz que leve em conta esta questão.

Sobre este ponto, é importante frisar que os gestores afirmam não ter os dados cruzados sobre a população com deficiência e os diversos marcadores que os atravessam, como o levantamento sobre os estudantes abaixo e na linha da pobreza, ou ainda pelo recorte de deficiência, gênero e raça. A falta de interação entre os dados dificulta a visão das relações existentes entre os marcadores de forma fidedigna, acarretando maior tempo de coleta de dados para tratamento, gerando, por fim, diretrizes locais menos adequadas para as demandas.

De acordo com o entendimento de que as políticas são postas em prática por essas pessoas em seus respectivos municípios, não podemos perder de vista que a legislação é uma forma seccionada de atender a alguns grupos com determinado fim e que as diretrizes são seguidas de acordo com as muitas demandas das pessoas com deficiência.

Portanto, a produção de dados a partir das narrativas neste bloco temático sugere que os gestores ainda não estavam com aprofundamento teórico sobre a interseccionalidade, porém, cabe destacar que este é um conceito complexo e que não está diretamente ligado aos temas de estudos das deficiências na formação acadêmica dos gestores.

Como mencionamos no capítulo 1, ainda é um tema historicamente novo e que está em evolução e com poucos elementos no campo dos estudos sobre a deficiência. Tudo isso, somado ao fato das muitas demandas que envolvem o trabalho dos gestores, torna-se natural e compreensível que ainda não houvesse ações sistematizadas sobre este tema nas redes pesquisadas.

4.4 Concepções sobre a pobreza

O Brasil é um país marcado pela desigualdade social e extrema concentração de renda apontadas pelo Relatório Social Mundial 2020²⁰ da Organização das Nações Unidas (ONU). Ser uma parcela da população vulnerável nestas condições se torna ainda mais grave por haver uma perpetuação da pobreza muito difícil de ser superada.

Considerando o fato de que as escolas e seus estudantes fazem parte dessa sociedade e que os municípios dos quais os entrevistados fazem parte são locais com baixos índices de IDH, conforme abordado no capítulo 3, a pobreza se torna um indicador com alto impacto na vida dos estudantes com deficiência.

Um caminho apontado para que haja uma melhora nas condições de vida dessas pessoas é através da educação, que pode seguir uma inserção no mercado de trabalho. O relatório mundial sobre a deficiência da Organização Mundial da Saúde (OMS) e do Banco Mundial (OMS, 2012, p. 213) indica esta intenção ao analisar a inclusão escolar, a colocando como a forma mais eficiente de se combater a vulnerabilidade social destes sujeitos, uma vez que a pessoa com deficiência faz parte da população mais pobre e a educação tende a “equilibrar essa relação”.

É importante destacar nesta seção que a necessidade de atendimento de saúde por parte dos estudantes com deficiência de classes sociais menos favorecidas foi evidenciada por todos os gestores durante suas entrevistas. Houve uma confluência neste tema sobre a falta de acesso aos serviços e aparelhos públicos mais essenciais para a garantia de direitos da população em condições de vulnerabilidade social, que ocasiona ou agrava a deficiência. Eles apontaram a saúde como uma evidência do desequilíbrio social que atinge este público. E outro fator que agrava ainda mais este distanciamento envolve o estigma e o preconceito dos profissionais em fazer o atendimento a esta população. A gestora Esmeralda narra experiências com a negativa de atendimento por parte dos médicos pelo fato do paciente estar no transtorno do espectro autista. Sem ao menos ver a criança, há casos de a negativa ocorrer na recepção do profissional da Saúde.

²⁰ World Social Report, 2020.

Esta questão vai ao encontro do que Goffman (2004) chamou de duplo estigma e ao que a interseccionalidade mais tarde buscou analisar: o fato de o indivíduo ter em sua identidade mais de uma característica que o torna discriminado e vítima de diferentes tipos de opressão.

Nessa mesma direção, Góes (2014) e Mendes (2006) destacam que a quantidade dos estudantes caracterizados com deficiência é proporcionalmente desigual entre as diferentes classes sociais no Brasil. As classes menos favorecidas têm um maior número de crianças identificadas com algum tipo de deficiência, sobretudo a intelectual, que leva ao entendimento que são diagnosticadas assim por não atenderem aos padrões sociais e culturais estabelecidos como parâmetros pela classe social dominante. Como compara Góes (2014), os números de diagnósticos de estudantes latinos, negros e pobres nos EUA são parecidos com as proporções aplicadas no Brasil sobre os estudantes pobres e negros.

No caso dos estudantes com deficiência das cidades participantes desta pesquisa, a dupla desvantagem em ser deficiente e pobre acarreta um maior aprofundamento da exclusão, uma vez que, em alguns casos, o não acompanhamento ocasiona prejuízo na frequência e no aproveitamento escolar, como relata a gestora Ágata, indicando que estudantes que necessitam do uso de cadeira de rodas ficam impossibilitados de ir à escola quando a cadeira se quebra, ou mesmo fica pequena por conta do crescimento do corpo da criança.

Os gestores conseguem perceber esta relação e têm algumas considerações sobre o tema. Eles trouxeram exemplos para ilustrar suas falas e parte de suas declarações é citada a seguir:

155 Af A gente, relacionados à pobreza, elas... elas também se entrelaçam, sim. Que nós trabalhamos, então, por exemplo. crianças que têm restrição muita restrição alimentar. É por conta das condições sociais a restrição de acesso aos serviços de Saúde. Porque a gente sabe que a rede pública ela não, ela não oferece toda, pelo menos no recorte do município, não oferece tudo o que aquela pessoa necessita para que ela tenha funcionalidade, né? Então, assim, eu creio que isso está aqui, isso é muito presente sempre.

161 Af [...] então a gente vê profundamente que essa questão influência sim, porque a pobreza também ela... ela limita ao acesso, né? Ela limita o acesso, então as pessoas têm pouco conhecimento, pouca informação, as famílias, dos direitos dessa pessoa com

deficiência, o direito dessas crianças. Então, assim, é um ciclo, tendo outros desdobramentos [...]

241 Ef [...] o que que acontece muitas vezes, o que eu encontrei é... no cotidiano da escola: Muitos alunos quando chegavam à escola para ser incluído alunos com deficiência e para ser incluídos, ele já estava com nove, dez, doze anos e nunca tinha passado por um ambiente escolar. E aí, o que é que acontecia? Essa criança tinha um outro agravante, é... potencializado da deficiência que é o agravante do não acesso à Saúde e a políticas públicas de Saúde.

253 Ef Então o munícipe daqui ele fica apartado disso tudo. Você está entendendo? Então isso é um grande desafio para cada vez mais estudar a pobreza. Se tem pobreza na cidade que o tem, a relação da pobreza com a deficiência é muito cruel. Porque há falta de atendimento especializado, você chega, eu passei por isso. Eu ia ao dentista. Um simples dentista! É...

—Toma algum medicamento?

Eu falava assim: —Toma. —

—Ah, mas por quê?

—Porque é... tem espectro autista.

—Ah, eu não atendo. Eu não tenho essa especialização.

Vai pro pediatra, precisou de uma emergência, [...]. Eles não falam que não atendem. “Olha, eu não sou especializado nessa área, eu não sei o que eu vou fazer”. Ou então barra, como aconteceu muitas vezes de lá da porta. Vai fazer a ficha: Tem autismo. “Óh, o médico que está aqui não é habilitado para”. na cara. Então assim é muito desafiador

112 Om Então a gente já tem essa... essa visão, sim, de estar vendo que a deficiência ela... ela pode se tornar uma barreira, dependendo das questões sociais que atravessam ela.

134 Om tem a área da cidade, mas a maioria é a área rural, e aí nós detectamos que essas questões influenciaram bastante aquele aluno que não tem uma alimentação adequada, o não aprendizado dele, e nem sempre tem uma deficiência laudada, mas a gente identifica que existem alguma situação social que está prejudicando o aprendizado dele, né? Aí a gente procura parcerias para tentar solucionar essas questões.

77 Sf a gente, vai conversar com as mães o histórico é sempre repetido: “ah demorou para nascer no parto...” são muitas crianças com paralisia cerebral. Crianças que ficaram é... com deficiência por acidente. A luzinha que usa na maternidade, que atinge a retina, a criança ficou cega permanente... Então assim, são incidentes que você vai vendo no percurso que você vê que é a questão é da Saúde já.

81 Sf Teve uma mãe que falou: “O médico lá falou, é... você aguenta dor, aguenta, aguenta mais um pouco”. E aí, é falta oxigênio para a criança nascer. Fica com hemiplegia. Um histórico,

assim, que marcadamente esse e tem relatos de mãe também, que é... quando identificam que a criança tem alguma questão, é... há pouco encaminhamento para fazer com essas mães. Então assim, é sobretudo, na população negra, na população periférica. [...] Se você conversar com as famílias, as causas são sempre muito parecidas. A falta de Saúde. [...] Então assim, a falta de saneamento básico. Então assim, uma rede de situações que é a população negra que está mais vulnerável.

Durante as falas dos gestores, é possível perceber uma série de fatores de vulnerabilidade que atinge a população mais pobre e potencializa a deficiência, ou ainda foi a causa principal dela. A principal ênfase se dá sobre as questões que envolvem o Sistema de Saúde.

Outras vulnerabilidades também emergem de suas narrativas, como a privação de bens de consumo e alimentos essenciais. A falta de atendimento a necessidades básicas, como moradia, transporte público adequado e pessoal especializado, também é mencionado como agravante provocado pela pobreza.

Como abordamos no capítulo 2, há interação da pessoa com deficiência com os marcadores de pobreza nas diretrizes legais, nacionais e internacionais, indicando que existe uma narrativa mais inclusiva para estas populações no sentido de serem percebidas em sua totalidade, mas, principalmente, no que de mais em comum as atinge, que é a questão da pobreza.

A busca por justiça social no combate à pobreza é fundamental para esta população. Pensamos que se trata, antes de tudo, de um combate contra a exclusão. Para isso, se faz necessário um conjunto de ações de políticas públicas que atendam este viés de confluência de diferenças e todas as demandas destes sujeitos.

Dessa maneira, conforme destacou Góes (2014, p. 33), a busca pela inclusão educacional dos estudantes com deficiência, além de ser uma “luta” para garantir seus direitos, é também uma luta para dissociar esta relação tão opressiva e duradoura da deficiência com a pobreza.

4.5 Papel da gestão na Educação Especial dos municípios

A legislação brasileira para as políticas educacionais inclusivas traz, desde o ano de 2005, algumas atribuições específicas para os gestores de Educação Especial, como: a definição sobre a implantação das salas de recursos multifuncionais; o planejamento da oferta do AEE e a indicação das escolas a serem contempladas, conforme as demandas da rede; manter o registro atualizado dos recursos recebidos para que, no caso de mudança de gestão na rede municipal, estadual, ou federal, ou ainda da escola, estes procedimentos não sejam obstruídos, impedindo a continuidade desta ação no sistema de ensino; conhecer os materiais de cada tipo de Sala de Recursos, conferir os quantitativos adquiridos e a especificação dos itens, além de colaborar para que a entrega e a instalação ocorram nos prazos previstos, dentre outras atuações (Brasil, 2005; 2010; 2011).

Além dessas funções, os gestores também devem receber orientação, capacitação e formação para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade. Especificamente no momento da implantação das políticas de inclusão, também é preciso o apoio da transformação dos sistemas educacionais daquele período em sistemas educacionais inclusivos. (Brasil, 2005; 2010; 2011)

Levando em conta essas funções e nos apoiando em Ball (2009, 2011), que nos ajuda a entender a ideia de que os atores políticos locais fazem suas interpretações práticas das diretrizes legais, entendemos o papel central dos gestores de Educação Especial de cada município, sabendo que estes sujeitos são quem traduzem (termo usado no ciclo de política) localmente estas políticas.

Diante desses entrelaçamentos, buscamos indícios da atuação prática dos gestores entrevistados durante suas narrativas em diversos momentos, conforme elencamos a seguir:

89 Af Logo a gente tem que ter um mecanismo, né? De... é de captação das crianças, porque não dá para todo mundo ir para a creche. Então tem um sistema de sorteio, né? Faz-se um cadastro antecipado lá no mês de novembro e no mês de dezembro é feito essa, esse sorteio. Só que se a pessoa colocar ali, que é uma pessoa com deficiência, ela não entra no sorteio, ela entra direto para vaga da creche, então é um estímulo, né? [...] Ela

- vai direto pra creche, faz a matrícula. Se ela for uma pessoa que não tem deficiência, ela entra no sorteio geral, né? Então isso o crescimento se dá, primeiro, pelas políticas públicas, né, que as pessoas sabem que agora nenhuma criança vai ser, é ter matrícula negada por conta da deficiência, mas nas creches, que não tem vaga para todo mundo, isso de alguma forma tem sido um estímulo para que eles vão às creches
- 112 Af a formação de todos os professores. Esse aluno é o aluno da escola, ele não é o aluno do professor da sala de recurso, ele não é aluno do mediador, ele é o aluno da escola, ele é o aluno da rede, com todos os direitos e deveres que todos têm.
- 224 Af e aí o Ministério Público queria saber por que o município está publicando um currículo sem a presença da temática da Educação Especial, na perspectiva inclusiva. Aí quando eu cheguei em 2017, tinha essa demanda, e aí a época, junto com a equipe, a gente não tinha assim... tempo hábil, e nem tempo de estudo para produzir um documento para responder. E aí, a gente pediu auxílio a Universidade Rural, né? Do Fórum Permanente e a época a Pedrita ficou conosco, é... nos dando suporte para a escrita desse documento. [...]
- 265 Af Por exemplo: geralmente, o setor que recebe as denúncias é a Supervisão, mas aí, junto com a Supervisão, a gente faz o atendimento.
- 34 Om É que a gente viu de 2008 para 2021 a mudança de mentalidades que nós tentamos é... implementar aqui na Secretaria, né?
- 39 Om O Temos feito cursos de formação com os professores, com a gestão também. Então aí eles começaram a identificar melhor o que que é uma criança com deficiência; o que é uma criança que tem transtorno de aprendizagem; o que é uma criança que tem outros dados sociais que acabam atrapalhando também no aprendizado; e aí facilitou que os dados ficaram mais realistas, né agora
- 215 Em Então quando eu assumo, eu assumo uma realidade de gestão onde não há inclusão. O caráter inclusivo estava atrelado ao modelo APAE, tá? Mas é importante entender que, é... não que eu seja contra o modelo da APAE, o município tinha uma APAE que utilizava a chancela da APAE, mas não tinha vínculo nenhum com a APAE.
- 274 Em A verba estava parada, então o município não desenvolveu nenhuma política de assistência às famílias com deficiência no contexto da pandemia. Quando nós assumimos, então nós buscamos identificar todo esse panorama. A partir das escolas nós fizemos o censo com os orientadores e supervisores educacionais, mapeando todas as crianças com laudos, aqueles em processos de investigação e aqueles com perdas educativas [...] E aí a gente foi descobrir e cruzar as informações, com o censo escolar e daí a gente descobre. Em dois mil e v..., final

de 2021, que essas crianças, apesar de serem deficiência, não estavam cadastradas no censo.

36 Sf A gente foi fazendo o PEI junto... Junto com os professores itinerantes, fomos vendo os pontos que eram necessários mudar em termos de atendimento, em termos de um projeto para Educação Especial. Então a partir disso, a gente foi fazendo também capacitações, formações, trazendo é, solicitando também é, a parceria das universidades [...]. Então todas as decisões que a gente faz em termos de Educação é pensada (*sic*) dentro de uma coletividade. Com os professores, porque são eles que executam o trabalho.

Conforme podemos observar nas falas dos gestores, a formação e a capacitação dos professores sobre os assuntos relacionados à Educação Especial estão presentes na gestão dos municípios. Também a organização dos atendimentos e o levantamento das demandas e do quantitativo de estudantes são uma preocupação de todos.

Nos tópicos anteriores, percebemos que as concepções dos gestores sobre a inclusão educacional estão em acordo com os princípios dos Direitos Humanos, o que nos faz inferir que as formações promovidas por essas redes de ensino estão em consonância com esses princípios e as ideias vão reverberar de alguma forma nas escolas.

Outra fala muito presente entre os gestores é a estruturação da atuação da Educação Especial de forma inclusiva em suas redes, envolvendo todos os atores do processo e até mesmo outros setores, que também se ocupam em combater os discursos de modelos ultrapassados feitos por outros profissionais. Nesse sentido, a relacionalidade da qual trata a interseccionalidade é um tema que se aplica na atuação dos gestores, ainda que eles ainda não tenham se dado conta disso, porque outros setores precisam apurar o olhar para o estudante com deficiência dentro de suas realidades.

Outro ponto que chama atenção nos relatos dos gestores se trata da falta de dados desagregados sobre os estudantes com deficiência. As estatísticas e as políticas precisam levar em conta o contingente de estudantes e suas demandas, para isso, é preciso que se construa os dados de forma a se conhecer até mesmo as interseccionalidades presentes, para que a relacionalidade entre os setores obtenha mais sucesso.

Lopes, Gonçalves e Prieto (2021) ressaltaram esta questão e ainda alertam para os cortes em orçamentos públicos feitos por governos, que impactam muito mais as pessoas em vulnerabilidade social, entre as quais boa parcela das pessoas com deficiência faz parte. Nesse ponto, o conhecimento exato do público a qual se destinam estas políticas

pode minimizar estas iniciativas, fazendo com que se criem outras formas de responsabilidades fiscais.

Os relatos dos gestores sobre as suas atuações nas redes são em torno de fomentar a matrícula, a participação e a inclusão dos estudantes, como citou Ágata sobre a sua iniciativa de matrículas em creches no município e, também, a respeito da articulação em parcerias intersetoriais, na formulação de diretrizes políticas, e na formação continuada de professores em inclusão. Percebemos, assim, um amplo papel na gestão de Educação Especial nas redes.

Ainda sobre este tema das atuações, chama a atenção em quais áreas cada gestor alinha mais exemplos de suas práticas e a ocorrência do tema dentro das vinhetas selecionadas para análise dos blocos temáticos aqui apresentados. As políticas aparecem como maior fonte de exemplos dos gestores, mostrando o quanto a prática desses profissionais está relacionada a ações legais e como este é o princípio que baseia o trabalho, assim como se expressou a gestora Ágata, quando disse que a “legislação ajuda muito na organização”, dando respaldo para as tomadas de decisões. Abaixo, vemos a coocorrência de mais de um tema no mesmo discurso

Figura 16: Tabela de coocorrência de blocos temáticos relacionados ao papel da gestão

	◇ Conceito deficiência ① 7	◇ Conceito inclusão ① 10	◇ Interseccionalidade ① 14	◇ Intersetorialidade ① 22	◇ Legislação ① 17	◇ Pobreza ① 16
◇ Papel da Gestão ① 22		4	4	4	7	2

Fonte: elaborada pela autora através do software ATLAS.ti

Como é possível observar, o tema legislação aparece com o maior quantitativo de coocorrência com o papel da gestão no discurso dos gestores, mostrando que os assuntos estão muito interligados e que a dissociação deles é muito difícil.

Levando em conta esse importante campo de atuação dos gestores, no próximo tópico, apresentaremos o tema.

4.6 As diretrizes legais e a relação com a gestão

A Educação Especial e inclusiva tem um grande arcabouço legal no país em âmbito federal, conforme já mencionado nos capítulos iniciais. Sendo o Brasil uma federação, os estados e os municípios têm sua própria legislação, que não pode estar em desacordo com a legislação nacional. Por isso, cada município segue a legislação de acordo com a Constituição Federal, mas atendendo às suas demandas e especificidades locais.

Entendemos que os gestores de Educação Especial municipais têm um papel muito importante na execução e até mesmo na construção das políticas educacionais que darão andamento à educação dos estudantes público da Educação Especial nas redes municipais de ensino.

Nesse sentido, Ball (2009; 2016) argumenta que os atores da prática das políticas as interpretam de acordo com suas concepções, modelos e crenças. Portanto, os gestores, ainda que tenham diretrizes a seguir, podem deixar suas próprias percepções e visões de mundo fazerem parte da elaboração e participação na tradução política local. Abaixo, elencamos alguns trechos mencionados pelos gestores no momento da entrevista, sendo um tema de relevância durante a narrativa de todos eles.

209 Af [...] nos aportamos na legislação do governo federal, né? O município ele não abriu mão disso[...] não temos abertura, por exemplo, de quem não é a pessoa com deficiência [...], mas isso a gente preconiza pela legislação do Governo Federal.

223 Af [...] foi votado em 14 de novembro, foi publicado no Diário Oficial depois de uma audiência. E aí, isso 2017, nós fizemos uma audiência pública para mostrar esses escritos para toda a comunidade escolar para os munícipes, né? [...]. E só em novembro de 2018, ele foi publicado, porque nunca tinha quórum, mas ele foi bem discutido no Conselho Municipal de Educação à época.

227 Af E foi esse documento para não ficar como uma política de governo, mas uma política pública.

231 Af Então foi a primeira vez que o Conselho Municipal de Metrópolis deliberou algo sobre Educação Especial, porque nesse tempo todo ele nunca tinha deliberado nada sobre Educação Especial.

- 235 Af Tem uma lei, é... uma legislação de Educação Especial, assim construído (*sic*) a muitas mãos. Então assim é... a Secretaria estudou muito, o conselho municipal, estudou bastante, a gente teve a presença na audiência pública da professora Marília Pera, né? Ela Foi a produtora naquela ocasião, teve a presença de Prefeito e Secretário de Educação, Secretário de Saúde para a gente tratar dessa temática. Há muitas mãos das escolas, que fizeram perguntas. Nós vemos todo o documento, as pessoas tiraram as suas dúvidas. Tivemos alunos na mesa também, né? Bem representativo dessa, dessa perspectiva inclusiva mesmo.
- 51 Om A gente é se baseia, primeiro na questão da pessoa com deficiência na LBI, né? Então, ali, já é especificado cada caso, mas é pensando na deficiência como, não, o que falta né naquela pessoa, mas as potencialidades dela
- 79 Om Então, nós temos uma do município que é de 2015, né? Que trata sobre Educação Especial municipal, e ele fala das parcerias entre a Educação, a Saúde e o Social, né? E a partir dessa, nós criamos ano passado, mas ainda está em fase de aprovação, uma normativa para Educação Especial e Diretrizes para a Educação Especial, que não tinha, municipal.
- 269 Em enquanto gestão, nós criamos uma política intersetorial da Saúde, com a Assistência Social. Mais uma política é... intersetorial, direcionada pela Educação, tá? O nosso cuidado, porque direcionada é, a partir da Educação.
- 273 Em Uma outra novidade também que essa política intersetorial trouxe a nós, foi a responsabilização que a Secretaria de Assistência Social teve com o encaminhamento das políticas de é... intervenção e até mesmo do auxílio do Governo Federal frente à COVID, porque o município recebeu é... recurso destinado à Educação, mas para a Assistência Social é... ver como é que estava (*sic*) as famílias dos deficientes no contexto da pandemia.
- 277 Em Na verdade, a gestão era uma gestão, não era uma gestão unilateral, foi a gestão que nós buscamos formar em um colegiado. [...] essa gestão passou a ser uma gestão de políticas públicas para inclusão diretamente norteadas com o Secretário de Educação. Isso foi um grande ganho.
- 327 Em [...] o Conselho Municipal de Educação tinha é uma diretriz publicada inclusive no Ministério público, no site do Ministério público é... norteadas a Educação inclusiva do município, mas com orientações pautada antes do estatuto da pessoa com deficiência. Antes da declaração de Salamanca. [...] Criar diretrizes, portarias municipais referendadas (*sic*) nos últimos instrumentos é... normativos nacional (*sic*) [...]. Na verdade, nós criamos duas resoluções norteadoras para falar, então hoje Miniápolis tem duas, é... resoluções norteadoras, é... escolar

para a inclusão[...] Então nós passamos pelo Conselho Municipal, fizemos uma audiência pública, passamos pela Câmara, então assim, o município regulamentou.

129 Em Eu entendo a fragilidade desse documento, tá? É por conta das questões intersetoriais, que envolve a inclusão hoje em Miniápolis o maior gargalo, são as políticas intersetoriais [...] outra questão também que o município tem como fragilidade são as políticas para o professor itinerante e para o professor domiciliar de atendimento, é... ao aluno com deficiência, tá? [...] Então a gente precisa também não só de aporte, é... educativos, mas também de aportes da Saúde pública, mas também aportes jurídicos para garantir um processo de aprendizagem à luz da realidade desse aluno e a funcionalidade. Esse tem sido um grande desafio

99 Sf [...] a gente foi criando as nossas deliberações [...] tem os parâmetros que são de é... de âmbito federal, que a gente é... segue essas diretrizes, mas a gente precisa, a partir desses parâmetros nacionais criar instrumentos, viabilizar a inclusão do município a partir das nossas demandas.

103 Sf a gente criou também a deliberação do NEAP, que é o Núcleo Especializado em Atendimento Pedagógico, que foi em 2020 ou 2021, que é para atender os alunos é... com transtorno de aprendizagem é... dislexia, discalculia e TDAH é... esse núcleo de atendimento, que tem oficina de linguagem, oficina é de psicomotricidade, psicopedagogo para trabalhar essas questões da aprendizagem. Então a gente também atende a esse público a partir também é... da Resolução que a gente tem. A gente tem a deliberação é... de 2014, que está toda a estrutura da Educação Especial [...]. Então a gente tem todas essas deliberações para dar o mote do serviço do que é a Educação Especial.

Todos os gestores relataram que há uma legislação específica sobre a Educação Especial em seus municípios e a construção dessas diretrizes foi de forma colaborativa, em consulta com a sociedade. Consideramos uma importante iniciativa, considerando que há uma possibilidade de que as múltiplas demandas sejam colhidas nesses encontros.

Ainda a respeito de construções de diretrizes políticas, o diálogo com a interseccionalidade enquanto constructo central de poder, mostra que as influências de poder ao longo dos tempos determinaram os discursos que se traduziram em documentos políticos. Collins (2022) exemplifica com o caso da influência de filosofias eugenistas como discurso científico para corroborar as exclusões de etnias e de corpos atípicos que poderiam ser marginalizados, afinal, de acordo com essas ideias, eram mais parecidos

com os animais, no sentido de atitudes e sentimentos do que de humanos (Collins, 2022, p. 352).

Ela alerta que, embora haja uma associação natural do termo eugenia com o nazismo, ela é muito mais permeável e imperceptível ao longo da história do que apenas nesse caso. Isso molda, inclusive, espaços em que há o poder de se formular políticas e de se fazer ciência. Por isso, a interseccionalidade dispensa especial atenção às questões de justiça social, porque, se não houver essa preocupação, as políticas assumem, para a sociedade, o papel de transformar problemas sociais em questões meramente técnicas (Collins, 2022, p. 348).

O modelo médico biologizante combina a filosofia determinista de tragédia pessoal com a crença de que a ciência pode fornecer uma solução técnica para os problemas sociais e, assim, temos a combinação para perpetuação do exercício do poder das estruturas que excluem indivíduos com marcadores sociais que aprofundam as desigualdades.

Por essa razão, consideramos que o papel da gestão local para a produção das políticas, com o apoio da sociedade, é fundamental. Conforme os relatos, eles conseguiram identificar as demandas e buscaram regulamentar de acordo com o entendimento do que seja o papel da inclusão educacional, dividindo os espaços de poder.

Chama a atenção a visão de todos eles sobre a menção da questão da intersetorialidade nos dispositivos legais para as práticas de inclusão. Podemos depreender que o entendimento de que os estudantes não dependem apenas de acesso às escolas para terem a permanência e a escolarização, e, sim, precisam ter direito a outros espaços públicos para dar suporte e minimizar as desigualdades. Um exemplo é a fala da gestora Esmeralda, quando diz que precisam ter o suporte da saúde e da assistência social e que este é o “maior gargalo” na execução da gestão em seu município. Cabe destacar que aqueles que mencionaram sobre a atualização das suas legislações querem redimensionar a parceria entre os setores.

Como abordamos no capítulo 2, a legislação prevê a intersetorialidade, que, na nossa concepção, ela pode ser uma ferramenta para a busca da justiça social, minimizando as demandas do público da Educação Especial.

Outra questão que precisamos nos atentar é sobre o entendimento de quem são os estudantes atendidos pelo setor. Uma gestora diz que não é só o público da Educação

Especial que merece uma atenção individualizada e um olhar para suas especificidades, por isso, de acordo com a sua demanda o município, já se articulou o atendimento de transtornos transitórios e criou-se um local de referência para esse fim, sob a coordenação de sua gestão.

Consideramos que este seja um avanço no que se refere à inclusão educacional, no entanto, não se pode perder de vista que esta ação pode trazer como consequência a visão estigmatizante e biologizante para estes sujeitos, segundo apontou Goffman (2004). Outro fator importante é que o atendimento educacional destes estudantes é regulado junto das deliberações municipais para a Educação Especial, o que pode funcionar como uma correlação natural entre os estudantes e as deficiências na rede de ensino.

Ainda sobre este ponto, Benetti *et al.* (2018) alerta para o fenômeno da medicalização nas escolas. Crianças que apresentam comportamentos diferentes daqueles esperados pela escola são apontadas com transtornos, causando um número excessivo de diagnósticos combinado com um aumento considerável no uso de medicamentos por estudantes. “O fenômeno da medicalização é mais amplo que somente a prescrição de fármacos, envolve questões sociais, políticas e escolares” (Benetti *et al.*, 2018, p. 74)

Os autores ainda ressaltam que a medicina é vista como uma fórmula que trata todos os problemas sem levar em conta outros aspectos importantes da vida do estudante. O que vai ao encontro do pensamento de Collins (2022) sobre o poder que uma ideia exerce em diversos âmbitos da sociedade, o que também podemos chamar de paradigma. Nesse caso, a excessiva valorização do saber médico na sociedade.

No próximo tópico, trataremos as parcerias buscadas pela gestão da Educação Especial das redes em questão e como eles narram suas atuações sobre este tema.

4.7 A gestão da Educação Especial e suas parcerias

Historicamente, a Educação Especial no Brasil é marcada por parcerias entre o setor público e entes privados, como apontado por vários pesquisadores (Rafante, 2015; Laplane, Caiado e Kassar, 2016; Pletsch e Paiva, 2018; Batista, 2019). Considerando que a influência desta prática é sentida em todas as esferas de gestão, a questão foi considerada relevante como um tema a ser explorado pela pesquisa por se tratar de uma característica de nossa educação.

Sobre este respeito, os gestores já davam indícios durante a explanação de outros temas, de acordo com alguns trechos destacados a seguir:

201 Af setores do governo, é... os Setores de Saúde, de Assistência [...]

213 Af Eu vejo iniciativas no esporte, né? Na Secretaria de cultura e esporte. [...] Vila olímpica do município [...] tinha uma escola de circo, tem uma escola de circo aqui na escola de artes, né? Mas também é na escola circense que oferece outras questões, lá os alunos estão inseridos lá.

245 Af em relação ao esporte, tem também um outro espaço, né, que é o espaço de convívio, onde as famílias e também os alunos são atendidos através de natação, de terapia de outras questões também. [...]

133 Af [...] Já foi ao Detran para pegar a carteirinha é... de identificação da pessoa com autismo? “Eu não sabia.” [...] Tem a Coordenadoria da pessoa com deficiência que é muito efetiva nos papéis culturais.

201 Af [...] se chega uma família para ser atendida e aí no diálogo a gente percebe que ela precisa de uma orientação acerca do BPC. Ela precisa de uma orientação acerca do passe livre. Aí a gente já encaminha para a Coordenadoria.

233 Af [...] e aí a gente pediu auxílio à Universidade Rural, né? Ao Fórum Permanente, [...] para a escrita desse documento, e também foi discutido no Conselho Municipal de Educação.

261 Af [...] pessoa com deficiência na Educação [...] a gente também, afirma para os setores e para as famílias que essa pessoa, ela precisa ser olhada pela Saúde, pela Assistência Social, em vários outros aspectos, né? Não só pela Educação.

- 147 Om Nós temos essa parceria [...] com a Coordenação Étnico-Racial, mas também hoje eu tô fazendo parte da do Conselho Municipal da Pessoa, dos Direitos da Pessoa com Deficiência aqui de Mesópolis, [...] tanto para a Educação, quanto para a Saúde pública e para a Assistência Social.
- 151 Om [...] a gente está fazendo um levantamento onde nós vamos ter dados da Educação, da Saúde e também da da.. Assistência Social. A gente vai cruzar esses dados e os agentes comunitários vão estar indo (*sic*) nas residências para resolver algumas demandas sociais e também de Saúde, que vai impactar na Educação. Então vai, vai facilitar muito para a gente.
- 154 Om Nós temos uma lei do município que é de 2015, né? Que... que trata sobre Educação Especial municipal, e ela fala das parcerias entre a Educação, a Saúde e o Social, né? E a partir dessa, nós criamos ano passado, mas ainda está em fase de aprovação, uma normativa para Educação Especial e diretrizes para a Educação Especial, que não tinha, municipal.
- 262 Ef Nós montamos uma equipe multiprofissional, [...] com um médico, um neuropediatra especialista na área de deficiência e especialista de escolarização de crianças é... com deficiência [...]. Então nós temos psicólogo, especialista em autismo, fono, é... Era o médico, neuro, né? O neuro, trabalhando, a psicomotricista, trabalhando, a gente, com a gente e a pedagoga, nós 6 nos reunimos, tá? E fizemos isso desde 2020. Para poder avaliar todas as crianças que vinham das escolas [...]. Saúde, porque aí também nós resgatamos o Programa de Saúde Escolar do município, Programa de Saúde Escolar é um programa de atendimento, é... terapêutico para alunos da rede municipal de ensino. Tá?! conta com fono, a psicóloga psicopedagoga fazendo e a pedagoga fazendo um trabalho de clínica mesmo, né? Num contraturno diferente do atendimento educacional especializado e as salas de AEE.
- 275 Ef [...] enquanto gestão, nós criamos uma política intersetorial da Saúde, com a Assistência Social, mas uma política é intersetorial, direcionada pela Educação, tá?
- 277 Ef Uma outra novidade também que essa política intersetorial trouxe a nós, foi a responsabilização que a Secretaria de Assistência Social teve com o encaminhamento das políticas de é... intervenção e até mesmo de auxílio do governo federal frente à COVID, porque o município recebeu é... recurso destinado à Educação, mas para a Assistência Social é... ver como é que estava as famílias dos deficientes no contexto da pandemia.

281 Ef [...] a assistência social aqui também tem uma divisão de deficiência, entendeu? [...] É um programa dentro do PSE de atendimento ao aluno e ao aluno com deficiência específico do município de Miniápolis. [...]. Então hoje miniápolis, é... em análise de laudos, nós passamos de 700 crianças na escola com deficiência.

91 Sf [...] um movimento da Educação em direção às Assistência Social, da Educação em direção à Saúde, né?! Também tem esse outro movimento que é o SEDAS, que é a Saúde na escola. Então o ônibus vai à escola, né? Com médicos e aí atende 2 ou 3 escolas, fica a tarde inteira, todas as mães é são convocadas junto com as crianças.

97 Sf A gente tem parcerias assim, pontuais, com [...] meio ambiente. [...] Com o pessoal da Assistência Social, da Saúde, então a gente cria essa, essa teia para a gente conseguir é... dar um suporte a esses alunos. A gente também é... A gente vai é... quando é necessário, a gente solicita também da Universidade as capacitações, as informações que a gente vê ainda, lacunas em termos de conhecimento, de novos conhecimentos que precisam ser revistos para a gente pensar a Educação.

Diante dos relatos dos gestores a respeito de como tem sido suas práticas entre os setores, percebemos um novo formato aqui, com relação ao movimento historicamente constituído da Educação Especial, acerca das parcerias, pois, além de elas estarem sendo feitas a partir da iniciativa da gestão escolar, sobretudo da gestão da Educação Especial, são feitas entre os entes públicos e os setores da própria gestão municipal, sugerindo a intersetorialidade prevista na legislação para a educação.

Conforme os estudos de Fonseca (2021, p. 6), embora a intersetorialidade seja um conceito polissêmico, a autora o adota como um planejamento articulado entre os setores, promovendo atos integrados para atender demandas em “situações complexas”, envolvendo setores diferentes, indo ao encontro ao que os gestores indicam em suas falas.

Nesse aspecto, podemos inferir que o envolvimento com o Fórum Permanente de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da Baixada e Sul Fluminense e a divulgação da produção científica em articulação com os municípios tem se mostrado exitoso, no sentido de dar suporte teórico e influenciar as práticas dos gestores participantes.

De forma geral, percebemos que a concepção dos gestores com relação à inclusão educacional dos estudantes com deficiência está em consonância com o que sugere os dispositivos legais brasileiros e com a produção científica mais atualizada sobre o campo

de conhecimento. Os dados refletem esta crescente evolução da modalidade de ensino nas redes pesquisadas.

Conforme já apontaram França (2015) e Cândido (2023), a inclusão educacional do estudante com deficiência, com seus apoios e serviços, é uma condição indispensável para a inclusão social destes sujeitos, quer seja no mercado de trabalho, quer seja em outros níveis de escolarização. O movimento de uma gestão de Educação Especial municipal que tenha este entendimento e construa os caminhos para que a inclusão de fato aconteça é uma gestão que garante o direito à educação e dignidade humana, que também pode ser considerada uma busca pela justiça social.

De acordo com Collins (2022), a busca pela justiça social é uma premissa que atravessa a interseccionalidade como método e como práxis. E, em nosso entendimento, a inclusão educacional dos estudantes com deficiência é uma forma de se fomentar justiça social para esses sujeitos.

Embora ainda enfrente muitos desafios, a escola é o local que proporciona uma experiência em democratização de oportunidades com relação a outros espaços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomarmos os conceitos, as questões levantadas por este estudo, considerando o objetivo geral analisar as políticas de inclusão educacional de estudantes com deficiência e a interseccionalidade, a partir da concepção dos gestores de Educação Especial dos municípios que integram o Fórum Permanente de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da Baixada e Sul Fluminense/RJ, é importante lembrar um pressuposto importante a respeito do conhecimento que os estudantes com deficiência no Brasil, sendo, sobretudo, pessoas atravessadas por outros vários marcadores que aprofundam a sua exclusão e consequente desigualdade. Os marcadores elencados para este estudo foram os de gênero, raça e pobreza na experiência da pessoa com deficiência, por entendermos que os desafios por inclusão e vida autônoma para estes sujeitos são ainda maiores.

De acordo com os dados levantados, as pessoas com deficiência, em sua maioria, no Brasil, são pobres e se concentram em escolas públicas e em turmas regulares. A evolução das matrículas mostra que houve um grande avanço no acesso e, também, na permanência destes no ensino público. No entanto, ainda é preciso que haja parâmetros mais claros para uma avaliação sobre a escolarização especificamente deste público, uma vez são crianças em que a falta de recursos se confunde com a deficiência, que pode ser um marcador agravado quando não se tem acesso a aparelhos de saúde, assistência social, saneamento básico, entre outros problemas graves de desigualdades sociais que são estruturantes em contextos vulneráveis como dos municípios pesquisados.

Há uma escassez de pesquisas que articulem esses três marcadores numa análise da inclusão para pessoas com deficiência no âmbito escolar, como foi verificado por esta pesquisa. As produções científicas na área combinam um ou dois marcadores por vez. Considerando que a interseccionalidade como abordagem teórico-metodológica, é uma proposta nova no campo dos estudos das Ciências Sociais, ela tem aderência fora do mundo acadêmico, em que se originou, além de uma produção acadêmica vasta, permitindo sua sistematização, ainda que pequena a respeito das pessoas com deficiência. Por esta razão, ela se mostrou adequada para a proposta deste estudo, dentro de uma realidade com complexas relações de desigualdade social.

Os dados revelam que o público da Educação Especial tem demandas interseccionais quanto à gênero, raça e pobreza, e a legislação dá indícios de reconhecimento dessas demandas quando apontam políticas focalizadas para estas especificidades, porém, ainda são fragmentadas, considerando um marcador. Os documentos internacionais mostraram a interseção entre deficiência e gênero, e deficiência e pobreza, mas não houve articulação entre estes marcadores nas diretrizes internacionais.

As políticas nacionais também mostraram a presença destes marcadores e adicionaram a questão da raça em seus textos, apresentando, em nossa avaliação, um componente nacional de agravamento das desigualdades. A pobreza é um dos marcadores mais presentes nas interações entre os atravessamentos das pessoas com deficiência, embora não haja uma articulação explícita entre os marcadores de gênero, raça e pobreza e as pessoas com deficiência, assim como nos modelos internacionais.

As análises das políticas de Educação inclusiva sob a ótica da interseccionalidade mostram que há compatibilidade entre os documentos nacionais, os documentos internacionais e os princípios dos Direitos Humanos, dos quais se derivam. Dentro dessa perspectiva, um dos princípios chama atenção por se coadunar com a busca pela justiça social, referência da interseccionalidade, que é o princípio da igualdade entre os seres humanos.

Partindo do eixo da igualdade, se explica a aplicação de políticas focalizadas para buscar se tornar menos desigual a sociedade, em especial as pessoas com deficiência, foco desta pesquisa, porque a igualdade ou a justiça social esperada para esta população não estava sendo alcançada à medida que as políticas universalistas apenas conservam as estruturas desiguais, dando a mesma atenção e investimento para quem tem mais e para quem tem menos.

Sendo assim, para que haja dignidade e justiça, é preciso que se identifiquem os sujeitos nas suas especificidades, o que o “construto central” da interseccionalidade chama de *complexidade*. Para exercer o direito à igualdade, é preciso que se apontem as diferenças entre os sujeitos que precisam de um olhar mais específico e individualizado sobre suas demandas.

Dentro da identificação do tamanho da complexidade das questões que envolvem as desigualdades sociais brasileiras, há um achado nas políticas que se assemelha a uma

busca por minimizar a problemática em questão, que é a intersetorialidade. Nas análises dos dispositivos legais, podemos constatar que há a previsão de se utilizar este conceito como uma prática para o atendimento das demandas interseccionais das pessoas com deficiência. Em nossa ótica, seria uma possibilidade de construção de justiça social para estes sujeitos.

Levando em conta o atendimento dos estudantes com deficiência pelas redes pesquisadas, foi possível verificar que as concepções dos gestores sobre a Educação Especial e inclusiva estão em consonância com o que preconiza os princípios adotados pela legislação brasileira, seguindo no sentido de universalizar a inclusão de todos os estudantes com deficiência nos municípios pesquisados, tendo ainda a consciência de cada um deles sobre as várias camadas de exclusão pelas quais os educandos com deficiência passam.

A articulação entre os conceitos de inclusão e outras categorias, como desigualdade social, raça e gênero para as pessoas com deficiência, é uma condição observada na narrativa dos gestores, embora alguns conceitos não tenham se mostrado tão presentes, mas eles têm o entendimento que são importantes na identificação do público e relataram ações com o intuito de cruzar os dados, fomentar a conscientização e criar formas de mitigar o impacto, como o fomento a ações intersetoriais.

Sobre esta questão, os gestores constataram que era preciso formular uma legislação local em consonância com as políticas nacionais, combatendo desigualdades de forma interseccional, articulando os marcadores para o atendimento aos estudantes de forma mais completa e profunda nas suas especificidades.

Cabe destacar que as iniciativas de diretrizes políticas educacionais nas redes pesquisadas também seguem o alinhamento nacional e ainda são formuladas de forma fragmentada para o público da Educação Especial, mesmo que estejam sendo feitos movimentos no sentido de dar maior *relacionalidade* entre os marcadores sociais da diferença.

Sobre este aspecto, ressaltamos iniciativas para o reconhecimento cultural, com a ideia de desconstrução de identidades sedimentadas (pessoa com deficiência, pessoa negra, mulher, homem...), buscando valorizar o que é semelhante entre os sujeitos, como os projetos transversais narrados pelos gestores com o intuito de exaltar a cultura negra e

suas características, assim como a promoção de experiências de lazer de comunidades escolares em espaços diversos e aparelhos culturais.

Também foi possível observar o movimento em prol da representação política dos estudantes com deficiência como uma forma de promoção da justiça social. Os gestores relatam que formularam suas diretrizes locais com consulta pública com a sociedade local, contando com as pessoas com deficiência e seus representantes na construção das normativas, uma forma de garantir, além de representatividade social e política dessas pessoas.

Em contextos sociais desiguais, as políticas atuam a fim de garantir que os direitos sejam atendidos para a população mais vulnerável, como os estudantes com deficiência. Mostrar a Educação Especial na perspectiva inclusiva, no Brasil, é uma garantia de que os estudantes acessem não somente os seus direitos educacionais, mas outros serviços, espaços e aparelhos públicos que garantem o direito humano à igualdade na busca da justiça social.

É preciso ainda mencionar os desafios no percurso desta pesquisa. O período da pandemia nos obrigou a uma reformulação dos objetivos e dos sujeitos da pesquisa. O momento incomum, as novas configurações de interação para o trabalho e o cotidiano, aliados às incertezas provocadas pelo agravamento da doença, foram muito desgastantes.

As demandas aumentadas de trabalho dos envolvidos no período e as impossibilidades de encontros dando protagonismo para o uso de tecnologias digitais foram a solução encontrada, no entanto, também são um limitador quando se pretende uma interação mais atenta aos detalhes, como é o caso do método documentário. O tempo escasso para a produção das análises foi igualmente um desafio para esta proposta.

Como base no que foi exposto nesta pesquisa, sugerimos que novas produções científicas sejam realizadas e direcionadas aos estudantes com deficiência, considerando os marcadores de gênero, raça e classe sob o olhar interseccional, visando o atendimento dos princípios de igualdade e justiça.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade. Feminismos Plurais**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

ALMEIDA, S. L de **Racismo Estrutural. Feminismos Plurais**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019.

AMBRÓSIO, E. V.; GADELHA, C. Artigo 11 – Situações e risco e emergências humanitárias In: BRASIL. **A Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo comentada**. Coordenação Ana Paula Crosara Resende e Flavia Maria de Paiva Vital, Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

ARTILES, A. J.; KOZLESKI, E. B.; e GONZALEZ, T. Para além da sedução da educação inclusiva nos Estados Unidos: confrontando o poder, construindo uma agenda histórico-cultural. **Revista Teias**. v. 12, n. 24, p. 285-308. jan./abr. 2011.

ASSIS, D. N. C. **Interseccionalidades**. Bahia: Universidade Federal da Bahia - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 57 p. il. Salvador, 2019.

AUAD, D.; CORDEIRO, A. L. A. A interseccionalidade nas políticas de ações afirmativas como medida de democratização da educação superior. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 45, p. 191–207, 2018.

—————. Inquietações sobre a educação inclusiva no Sul global: um ponto de vista histórico-cultural. **Currículo sem fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1175-1187, set./dez. 2019.

BALL, S. J. **Palestra: Ciclo de Políticas / Análise Política**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2009. Disponível em: <<http://www.ustream.tv/recorded/2522493>>. Acesso em 07/11/2016.

—————; MAGUIRE, M.; BRAUN A. **Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BALL, S. J. e MAINARDES, J. (org.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

—————. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In: APPLE, M. W; BALL, S. J.; GANDIN L. A. **Sociologia da Educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013.

—————. **Educação Global S. A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BARROS, R. P.; FRANCO, S.; e MENDONÇA, R. Discriminação e segmentação no mercado de trabalho e desigualdade de renda no Brasil. **IPEA**, Rio de Janeiro, p. 30, jul., 2007.

BENEDETTI, M. D; Bezerra, D. M. M. de M.; Telles, M. C. G.; e Lima, L. A. G. de. Medicalização e educação: análise de processos de atendimento em queixa escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 1, p. 73–81, jan. 2018.

BIROLI, F.; MIGUEL, L. F. Gênero, raça, classe: opressões cruzadas e convergências na reprodução das desigualdades - Dossiê - Desigualdades e Interseccionalidades - **Mediações**, Londrina, v. 20 n° 2, p. 27-55, jul./dez., 2015

BORTOLOZZI, A. C. **Sexualidade e Deficiência**: Uma releitura. 2 ed. Bauru, São Paulo: Gradus Editora, 2021.

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

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Ministério da Educação: 1996.

_____. Ministério da Educação. SEESP - **Educação Inclusiva**: direito à diversidade. 2004-2005. Documento Orientador. São Paulo, 2005.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

_____. **A Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo**. Tradução Oficial. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2007.

_____. **Portaria Interministerial 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". Brasília: MEC/SECADI, 2007^a.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008.

_____. **A Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo comentada**. Coordenação Ana Paula Crosara Resende e Flavia Maria de Paiva Vital, Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008a.

_____. **Sinopse estatística da educação básica MEC/Inep – 2008.** Brasília: Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008b.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009.

_____. **Sinopse estatística da educação básica MEC/Inep – 2009.** Brasília: Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009a.

_____. **Sinopse estatística da educação básica MEC/Inep – 2010.** Brasília: Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010.

_____. **Sinopse estatística da educação básica MEC/Inep – 2011.** Brasília: Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011.

_____. **Decreto nº 7612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília: MEC/SECADI, 2011.

_____. **Sinopse estatística da educação básica MEC/Inep – 2012.** Brasília: Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

_____. **Sinopse estatística da educação básica MEC/Inep – 2013.** Brasília: Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

_____. **Sinopse estatística da educação básica MEC/Inep – 2014.** Brasília: Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

_____. **Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: MEC/SECADI, 2014.

_____. **Lei nº 13.146, de 06 de junho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: MEC/SECADI, 2015.

_____. **Sinopse estatística da educação básica MEC/Inep – 2015.** Brasília: Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015a.

_____. **Sinopse estatística da educação básica MEC/Inep – 2016.** Brasília: Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

_____. **Sinopse estatística da educação básica MEC/Inep – 2017.** Brasília: Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

_____. **Sinopse estatística da educação básica MEC/Inep – 2018.** Brasília: Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

_____. **Sinopse estatística da educação básica MEC/Inep – 2019.** Brasília: Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

_____. **Sinopse estatística da educação básica MEC/Inep – 2020.** Brasília: Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

BUENO, J. G. S. e SANTOS, N. G. dos. As relações de classe, raça e gênero na constituição da deficiência intelectual. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, e116975, 2021.

BOHNSACK, R. **Pesquisa social reconstrutiva: introdução aos métodos qualitativos.** Tradução Markus A. Hediger; revisão da tradução de Wivian Weller. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

BOHNSACK, R.; WELLER, W. O método documentário na análise de grupos de discussão. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias de pesquisa qualitativa em Educação.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021. p. 67-86.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45–56, jan. 2008.

COLLINS, P.H. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. In: MORENO, R. (Org.) **Reflexões e práticas de transformação feminista.** São Paulo: SOF, p. 13-42, 2015.

_____. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, vol. 31, n. 1, Janeiro/Abril, p. 99-127, 2016.

_____. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 6-17, jun. 2017.

_____ e BILGE, S. **Interseccionalidade.** Tradução: Rane Souza. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2020.

_____.; SILVA, K. A. da; GOMES, M. C. A. Interseccionalidade, Opressão Epistêmica e Resistência: uma entrevista com Patrícia Hill Collins. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 60, n. 1, p. 328–337, 2021.

_____. **Bem mais que ideias**: A interseccionalidade como teoria social crítica. Tradução: Bruna Barros e Jess Oliveira. – 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2022.

COLETIVO FEMINISTA HELEN KELLER DE MULHERES COM DEFICIÊNCIA. **Nota Coletivo Feminista Helen Keller sobre a Covid-19**, 26 mar. 2020.

CRENSHAW, K. **Mapeando as margens: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres não-brancas**. 1993. Traduzido por Carol Correia. Disponível em: <<https://medium.com/revista-subjetiva/mapeandoas-margens-interseccionalidade-politicas-de-identidade-e-violencia-contra-mulheres-nao-18324d40ad1f>>.

_____. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**. Ano 10 vol. 1, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>>

_____. **A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero**, 2012. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>>

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.

DANTAS, T. C.; SILVA, J. S. S.; CARVALHO, M. E. P. de. Entrelace entre gênero, sexualidade e deficiência: uma História feminina de rupturas e empoderamento. **Revista brasileira de educação especial**, v.20, n.4, p.555-568. Dez 2014.

DANTAS, T.C. Vivências de empoderamento e autoadvocacia de pessoas com deficiência: um estudo no Brasil e no Canadá. **Educação Unisinos**, v 21, n 3, set-dez, 2017.

DINIZ, D. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. **Série Anis**, Brasília, v. 28, p. 1-10, 2003

_____. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense. (2007)

_____., Barbosa, L. e Santos, W. R. dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **SUR, Revista Internacional de Direitos Humanos**., vol.6, n.11, pp. 64-77. 2009.

_____.; MEDEIROS, M. e BARBOSA, L. (org.). **Deficiência e igualdade**. Brasília: Letras Livres: Editora Universidade de Brasília, 2010.

EUGÊNIO, J. e SILVA, A. S. Os professores não sabiam o que fazer comigo: reflexões de uma mulher negra com deficiência. **Educação em revista**, Marília, v. 23, n. 01, p. 27-42, 2022.

FARRANHA, A. C. e SENA, L. Interseccionalidade e Políticas Públicas: avaliação e abordagens no campo do estudo do direito e da análise de políticas públicas. **AVAL**, p.44-67, v. 5 n. 19, jan/jun, 2021.

FERREIRA, M. C. C. e FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R. de e LAPLANE, A. L. F. de (org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

FONSECA, J. V. **Diálogos intersetoriais para a promoção da inclusão educacional e o desenvolvimento das crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus**. 144f. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) PPGEduc/Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2021.

FONSECA, L. Política de renda básica à luz do feminismo interseccional. **Opinião Jurídica**. p. 225-252, ISSN (en línea): 2248-4078, Enero-junio de 2021.

_____. Política de renda básica: Objeções e possibilidades para equidade de gênero. **Revista Direito e Práxis**, v. 14, n. 3, p. 1625–1651, jul. 2023.

FRANÇA, T. H.de P. M. **Deficiência e Pobreza no Brasil**: a relevância do trabalho das pessoas com deficiência. 335f. Tese (Doutorado) Coimbra: [s.n], 2014.

FREITAS, A. S.; GROSSI, G. L.; MELO, E. C.; Educação inclusiva e as relações étnico-raciais: Uma análise interseccional afrocentrada. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, 27: e225428, 2022.

FREITAS, M. C.; SANTOS, L. X. Interseccionalidades e a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: v.51, e07896, 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOES, R. S. de. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual**: as estatísticas educacionais como expressão das políticas de educação especial no Brasil. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução Mathias Lambert. Rio de Janeiro: LTC, 2004.

GOMES, R. B.; LOPES, P. H.; GESSER, M.; e TONELI, M. J. F. Novos diálogos dos estudos feministas da deficiência. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27, n. 1, e48155, 2019.

HIRATA, H. *et al.*, **Dicionário crítico do feminismo**. [Em francês, “Sciences et genre”. Dictionnaire critique du féminisme. Paris, puf, 2000, pp. 187-191.] p. 67-75. São Paulo: Editora da Unesp, 2009.

HIRATA, H. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. São Paulo, SP: **Tempo Social**, 26(1), 61-73, 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. **Censo Demográfico 2010**: características da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). **Mulher no Mercado de Trabalho: perguntas e respostas**. 2019. <[IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. 2019a.](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme—nova/Mulher—Mercado—Trabalho—Perg—Resp.></p></div><div data-bbox=)

IBGE. **Estatísticas de gênero**: indicadores sociais das mulheres no Brasil. 2021.

INOJOSA, R. M. Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com intersetorialidade. **Cadernos Fundap**. São Paulo, n. 22, p. 102-110, 2001.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XX. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JUNQUEIRA L. A. P. A gestão intersetorial das políticas sociais e o terceiro setor. **Revista Saúde e Sociedade**, v. 13, n. 1, p. 25-36, jan. /abr. 2004.

KASSAR, M. de C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, ed. espec., p. 41-58, maio/ago. 2011.

_____. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul./set. 2012.

KERGOAT, D. Ciências e gênero. In: HIRATA, H. *et al.* **Dicionário crítico do feminismo**. [Em francês, “Sciences et genre”. Dictionnaire critique du féminisme. Paris, puf, 2000, pp. 187-191.] p. 67-75. São Paulo: Editora da Unesp, 2009.

KOLLONTAI A. **Introdução ao pensamento feminista negro: por um feminismo para os 99%** [recurso eletrônico] 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

LERNER, G. **A criação do patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. Tradução Luiza Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019.

LOPES, I. A.; GONZALEZ, R. K.; PRIETO, R. G. Indicadores sociais sobre pessoas com deficiência intelectual: ensaio interseccional com vistas a políticas de educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e232273, 2021.

MAGNABOSCO, M. de B. e SOUZA, L. L. de. Aproximações possíveis entre os estudos da deficiência e as teorias feministas e de gênero. **Revista Estudos Feministas** [online]., v. 27, n. 2, 2019.

MAIA, A. C. B.; e RIBEIRO, P. R. M. Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. **Revista Brasileira de educação especial**, Marília, v. 16, n. 2, p. 159-176, ago. 2010.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

MANNHEIM, K. **Ideologia e Utopia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

MAIOR, I. M. M. L. **A Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo**. Tradução Oficial. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2007.

_____. **A Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo comentada**. Tradução Oficial. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

MAZUCATO, T. P. S. Ideologia e Utopia em Karl Mannheim. **Revista Sem Aspas**, v. 2, p. 187-195, 2013.

_____. **Karl Mannheim**. 1 ed. Penápolis: Editora FUNEPE, 2020.

_____. **Ideologia e Utopia de Karl Mannheim**. 2 ed. São Paulo: Politik Editores, 2021.

MEDEIROS, R. S. Interseccionalidade e políticas públicas: aproximações conceituais e desafios metodológicos. In: PIRES, R. R. C. (Org.). **Implementando desigualdades**: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas. Rio de Janeiro: Ipea, 2019.

MEIRA, M. Igualdade, Diferença e Conhecimento: o que pode uma base curricular comum em meio à “tensão” entre direitos? **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 33, e20200012, p. 1-28, 2022.

MELETTI, S. M. F., e BUENO, J. G. S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: Uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas críticas**, 2011.

MELLETTI, S. M. F. e KASSAR, M. C. M. (orgs). **Escolarização de alunos com deficiências**: desafios e possibilidades. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

MELLO, A. e NUERNBERG, A. Gênero e deficiência: intersecções e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, v. 20, n. 3, p. 635-655, 2012.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. 1 ed. Araraquara, SP: Junqueira e Marin. 2010.

MESQUITA (Município). **RESOLUÇÃO SEMED Nº 003, de 14 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre o Funcionamento da Educação Especial na Rede Municipal de Educação de Mesquita. Mesquita: SME, 2018.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MOREIRA, M.C.N., DIAS, F.S. Deficiência e interseccionalidade na pandemia de Covid-19. In: MATTA, G.C., REGO, S., SOUTO, E.P., and SEGATA, J., eds. **Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil**: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia [online]. Rio de Janeiro: Observatório Covid 19; Editora FIOCRUZ, 2021, p. 99-109.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, K. A identidade negra no contexto da globalização. **Ethnos Brasil**, v. 1, n. 1, p. 11-20, 2002.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação**, PENESB-RJ, 2003.

NERI, M. C. e SOARES, W. **Idade, Incapacidade e a Inflação do Número de Pessoas com Deficiência**. Rio de Janeiro: FGV, EPGE, 2003. (Ensaio Econômico)

NOGUEIRA, C. **Interseccionalidade e Psicologia feminista**. Salvador, Bahia: Editora Devires, 2017.

NOVA IGUAÇU (Município). **Deliberação/CME – NI Nº3 de 11 de dezembro de 2014**. Fixa normas para a Educação Especial na Perspectiva inclusiva e para Atendimento Educacional Especializado – AEE, no âmbito do Sistema Municipal de Educação de Nova Iguaçu: (SMENI), 2014.

OMS. **Relatório Mundial da Deficiência, 2011**. Disponível em: <Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO—MUNDIAL—COMPLETO.pdf>>

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência CORDE, 2007.

ONU MULHERES. **Trabalho de cuidados oscila entre 10 e 39% do PIB de países**. ONU Mulheres, 2017.

PAREDES M. B. e BICHIR R.M. Interseccionalidade e Políticas Públicas: Articulações Possíveis. **Boletim de Políticas Públicas/OIPP**, n 20 mar, 2022

PAIVA, C. de. **O processo de avaliação e encaminhamento de alunos com deficiência intelectual para o atendimento educacional especializado**. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) PPGEduc/Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2017.

PATY DO ALFERES (Município). **Deliberação N.º 15 de 08 de setembro de 2022**. Fixa normas para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e para atendimento educacional especializado – AEE, no âmbito do Sistema Municipal de Educação de Paty do Alferes (SME-PA). Paty do Alferes: SME-PA, 2022

PIRES, R. R. C. (Org.). **Implementando desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas**. Rio de Janeiro: Ipea, 2019.

PEREIRA, P. A. A intersetorialidade das políticas sociais na perspectiva dialética. In: MONNERAT, G. L.; ALMEIDA, N. L.; SOUZA, R. G. (Org.). **A intersetorialidade na agenda das políticas sociais**. p. 23-39, São Paulo: Papel Social, 2014.

PEREIRA G. R., M. M. C. PESTANA, M. C. M. KASSAR. **Inclusão/exclusão na escola**. In: NOZU, W. C. S.; SILVA, AGRELOS, A. M. da; C. S. T. (Org.) **Pesquisas em Educação Especial em Mato Grosso do Sul**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021.

PETRONE. T. A urgência do feminismo para os 99%. In: KOLLONTAI A. **Introdução ao pensamento feminista negro: por um feminismo para os 99%** [recurso eletrônico] - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2021.

PLETSCH, M.D. O que há de especial na Educação Especial brasileira? **Momento: diálogos em educação**, E-ISSN 2316-3110, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr., 2020.

_____ e PAIVA, C. de. Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual? **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 31, n. 63, p. 1039–1054, 2018.

_____. e SOUZA, F. F. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1286-1306, mai. 2021

RAMOS, C. Artigo 12-Reconhecimento Perante a Lei. In: BRASIL. **A Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo comentada**. Coordenação Ana Paula Crosara Resende e Flavia Maria de Paiva Vital, Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

RIBEIRO, V. M.; BONAMINO, A.; MARTINIC, S. Implementação de políticas educacionais e equidade: regulação e mediação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 698-717, jul./set. 2020.

RICHARDSON, Z. M. R. J. **Pobreza, deficiência visual e políticas socioeducativas**. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

ROCHA, S. Pobreza no Brasil: A evolução de longo prazo (1970-2011). **XXV Fórum Nacional (Jubileu de Prata – 1988/2013)**. O Brasil de Amanhã. Transformar Crise em Oportunidade. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: INAE - Instituto Nacional de Altos Estudos e Pesquisas, 2013.

ROSSI, A. Entrevista: Kimberle Crenshaw fala sobre Interseccionalidade. **Revista Digital QG Feminista**, 2018. Disponível em: <<https://qgfeminista.org/entrevista-kimberle-crenshaw-fala-sobre-interseccionalidade/>>

VERONEZI, D. P. O.; RIBEIRO, G. M. C.; GOMES, S. H. A. Mulheres com deficiência na docência brasileira. **Em questão**, Porto Alegre, v. 28, n.2 p. 241-267, abr./jun 2022.

VITAL, F.M. P. In: BRASIL. **A Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo comentada**. Tradução Oficial. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

SANTOS, C. L. B. dos. Por um quadro conceitual dos processos de construção da identidade racial. **Caderno de Letras**. Pelotas, n.40, p. 77-94, maio-agosto, 2021.

SANTOS, N. G. dos. **Desigualdade e pobreza**: análise da condição de vida da pessoa com deficiência a partir dos indicadores sociais brasileiros. 142f. Tese (Doutorado). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2020.

SEROPÉDICA (município). **Resolução Nº 2/2015**. Fixa normas para a Educação Especial na modalidade da Educação Básica para o atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais, no Sistema de Ensino do Município de Seropédica, para atender a Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Seropédica: 2015.

SCHUTZ, F.; MIOTO, R. C. T. 51 Alinhavos sobre a Educação Especial na perspectiva Inclusiva Intersetorialidade e política social: subsídios para o debate. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 16, n. 1, p. 59-75, jan -jun., 2010

WELLER, W. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**. V. 7, n. 13, p 260-300, jan/jun Porto Alegre, 2005.

WELLER, W; OTTE, J. Análise de narrativas segundo o método documentário: exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas. **Revista de Ciências Sociais**. V. 14, nº 02. p. 325-340. Brasília, 2014.

WELLER, W., *et al.* Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo. **Sociedade e estado**. V. XVIII, n 2, p. 375- 396, jun/dez. Brasília, 2002

APÊNDICE

APÊNDICE 01 – Termo de concessão e autorização da pesquisa

TERMO DE CONCESSÃO E AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, _____

declaro estar devidamente informada dos objetivos da pesquisa “Concepções de Gestores sobre a interseccionalidade nas políticas locais de Educação inclusiva” vinculada ao projeto “Pesquisas e ações interseccionais entre educação e saúde na promoção da escolarização e do desenvolvimento de crianças com síndrome congênita do zika vírus na Baixada Fluminense” desenvolvido em rede pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); e a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). Financiado pela Faperj, por meio do Edital Grupos Emergentes, processo E-26/010.002186/2019, sob coordenação geral da Prof.^a Dr.^a. Márcia Denise Pletsch. Nesta ocasião, concordei em conceder os direitos autorais de relatos e informações prestados à Carla de Paiva, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ), para eventual publicação em trabalhos acadêmicos, na íntegra ou em parte, bem como a utilização das gravações de áudio ou vídeo obtidas para os mesmos fins. Igualmente, declaro estar ciente de que todos os participantes foram devidamente informados sobre a preservação de sua identidade em todos os trabalhos acadêmicos provenientes desta pesquisa.

Nova Iguaçu, _____ de _____ de 2021.

RG: _____

Gestor(a) da Equipe de Educação Especial do município de _____ – RJ

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO DAS ENTREVISTAS

Eu _____

(preencher o espaço com nome, nacionalidade, idade, estado civil, profissão, endereço, RG), estou sendo convidado a participar de um estudo denominado "Concepções de Gestores sobre a interseccionalidade nas políticas locais de Educação inclusiva ", cujo objetivo, em linhas gerais, é “analisar as políticas de inclusão educacional de estudantes com deficiência, considerando a interseccionalidade, a partir da concepção dos Gestores de Educação Especial dos municípios que integram o Fórum Permanente de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da Baixada e Sul Fluminense/RJ.”. Minha participação neste estudo envolverá ser entrevistada pela pesquisadora. Tal entrevista poderá ser gravada em áudio e vídeo. Fico ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome e qualquer outro dado ou elemento que possa me identificar será mantido em sigilo. Também fui informada de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de que, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo. A pesquisadora envolvida com o referido projeto é a doutoranda Carla de Paiva e com ela poderei manter contato pelo telefone (21) 997637932. É garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Enfim, tendo sido orientada quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar, por minha participação. Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nova Iguaçu, _____ de _____ de 2021.

Gestor (a) da Equipe de Educação Inclusiva do município de _____ –
RJ

ANEXOS

ANEXO 01: símbolos para transcrição do método documentário

SÍMBOLOS DE TRANSCRIÇÃO

Y: Abreviação para entrevistador (quando realizada por mais de um entrevistador, utiliza-se Y1 e Y2);

Am/Bf: Abreviação para entrevistado/entrevistada. Utiliza-se “m” para entrevistados do sexo masculino e “f” para pessoas do sexo feminino. Numa discussão de grupo com duas mulheres e dois homens, por exemplo, utiliza-se: Af, Bf, Cm, Dm e dá-se um nome fictício ao grupo. Essa codificação será mantida em todos os levantamentos subsequentes com as mesmas pessoas. Na realização de uma entrevista narrativo-biográfica com um integrante do grupo entrevistado anteriormente, costuma-se utilizar um nome fictício que inicie com a letra que a pessoa recebeu na codificação anterior (por ex.: Cm, Carlos);e

?m ou ?f: Utiliza-se quando não houve possibilidade de identificar a pessoa que falou (acontece algumas vezes em discussões de grupo quando mais pessoas falam ao mesmo tempo);

(.) Pausa inferior a um segundo;

(2) O número entre parênteses expressa o tempo de duração de uma pausa (em segundos);

□ Utilizado para marcar colocações iniciadas antes da conclusão da fala de outra pessoa ou que iniciaram em seguida;

; Leve diminuição da entonação da voz;

. Forte diminuição da entonação da voz;

, Leve aumento da entonação da voz;

? Forte aumento da entonação da voz;

exem- Palavra foi pronunciada pela metade;

ex:::mplo Pronúncia da palavra foi esticada (a quantidade de ::: **equivale** ao tempo da pronúncia);

assim=assim Palavras pronunciadas de forma emendada;

exemplo Palavra pronunciada enfaticamente;

°**exemplo**° Palavras ou frase pronunciada em voz baixa;

exemplo Palavras ou frase pronunciada em voz alta;

(**example**) Palavras cuja compreensão não está totalmente clara são colocadas entre parênteses;

() Parênteses vazios expressam a omissão de uma palavra ou frase que não foi compreendida (o tamanho do espaço vazio entre **parênteses** varia de acordo com o tamanho da palavra ou frase);

@**exemplo**@ Palavras ou frases pronunciadas entre risos

@(2)@ Número entre sinais de arroba expressa a duração dos risos;

((**bocejo**)) Expressões não-verbais ou comentários sobre acontecimentos externos, por exemplo: ((pessoa acende cigarro)), ((pessoa entra na sala e a entrevista é brevemente interrompida));

//**hm**// Utilizado apenas na transcrição de entrevistas narrativo-biográficas para indicar sinais de feedback ("**ah**", "**oh**", "**mhm**") ou risos do entrevistador (//(2)//). Na transcrição das entrevistas de grupo esses destacados numa linha nova.

ANEXO 2 – Termo comissão de ética

18/01/2021 https://sipac.ufrrj.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=686885



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**



PARECER Nº 38 / 2021 - PROPPG (12.28.01.18)

Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO

Seropédica-RJ, 14 de janeiro de 2021.

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFRRJ / CEP

Protocolo Nº 135/2021

PARECER

O Projeto de Pesquisa intitulado "Pesquisas e ações intersetoriais entre educação e saúde na promoção da escolarização e do desenvolvimento de crianças com síndrome congênita do zika vírus na Baixada Fluminense" sob a coordenação da Professora Dr^a. Márcia Denise Pletsch, do Instituto Multidisciplinar/Departamento de Educação e Sociedade, processo 23083.031153/2019-40, atende os princípios éticos e está de acordo com a Resolução 466/12 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

(Assinado digitalmente em 15/01/2021 10:00)

ALEXANDRE FORTES
PRO-REITOR(A) - TITULAR
CHEFE DE UNIDADE
PROPPG (12.28.01.18)
Matrícula: 1308466

Processo Associado: 23083.031153/2019-40

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **38**, ano: **2021**, tipo: **PARECER**, data de emissão: **14/01/2021** e o código de verificação: **1976d2146c**

https://sipac.ufrrj.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=686885