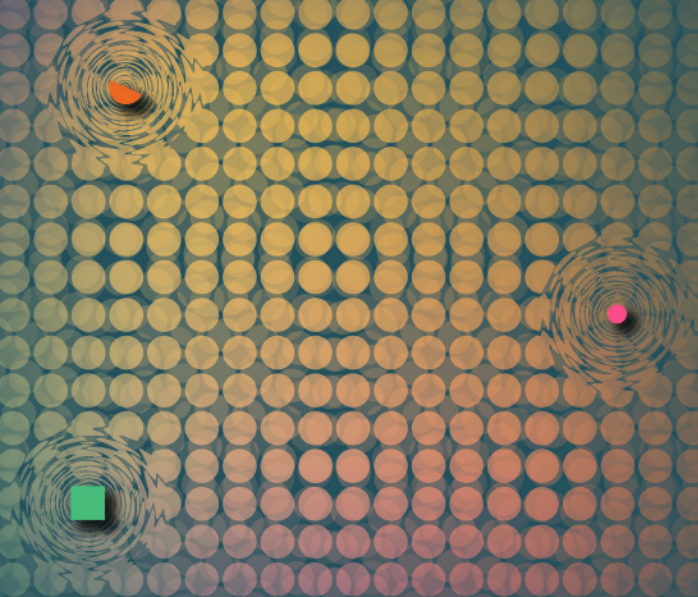


Diferenças, Deficiências e Desigualdades

cenários de pesquisas



Organizadoras

Shirley Silva • Roseane Rabelo Sousa Farias
Letícia Paloma de Freitas Pereira Silva • Sandra Rodrigues da Silva Chang

Diferenças, deficiências e desigualdades - cenários de pesquisas

Shirley Silva
Roseane Rabelo Souza Farias
Letícia Paloma de Freitas Pereira Silva
Sandra Rodrigues da Silva Chang
(Organizadoras)

DOI: 10.11606/9786587047362



Faculdade de Educação da USP

2022

Organizadoras

Shirley Silva
Roseane Rabelo Sousa Farias
Letícia Paloma de Freitas Pereira Silva
Sandra Rodrigues da Silva Chang

Universidade de São Paulo

Reitor: Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior
Vice-Reitora: Pro^a. Dr^a. Maria Arminda do Nascimento Arruda

Faculdade de Educação

Diretora: Prof^a. Dr^a. Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis Boto
Vice-Diretor: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

Revisão de texto

Thiago Rosenberg

Projeto Gráfico

Antonio Quixadá

Direitos desta edição reservados à FEUSP

Avenida da Universidade, 308
Cidade Universitária – Butantã
05508-040 – São Paulo – Brasil
(11) 3091-2360
E-mail: spdfe@usp.br
<http://www4.fe.usp.br/>



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença Creative Common indicada.

D569	<p>Diferenças, deficiências e desigualdades: cenários de pesquisas. / Shirley Silva <i>et al.</i> (Organizadores). São Paulo: FEUSP, 2022. 391 p.</p> <p>ISBN: 978-65-87047-36-2 (E-book – PDF) DOI: 10.11606/9786587047362</p> <p>I. Diferenças. 2. Deficiências. 3. Desigualdades. 4. Pesquisas acadêmicas. I. Silva, Shirley. II. Farias, Roseane Rabelo Souza. III. Silva, Letícia Paloma de Freitas Pereira. IV. Chang, Sandra Rodrigues da Silva. V. Título.</p> <p>CDD 22^a ed. 371.9</p>
------	--

Ficha elaborada por: José Aguinaldo da Silva – CRB8a: 7532

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENTRECRUZAMENTO DA DEFICIÊNCIA ENQUANTO VIVÊNCIA PESSOAL E OBJETO DE PESQUISA

Talita Delfino

Para começar...

Este capítulo é um relato de experiência de uma professora, pesquisadora e pessoa com deficiência que transita entre a academia e a escola. Trago recortes de minha pesquisa de mestrado, que visa identificar e analisar os fatores intervenientes na formação inicial e continuada de professores com deficiência, atuantes na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, por meio da reflexão dos próprios docentes sobre sua profissionalização e seus processos de subjetivação nesse processo. Desse modo, pretendo mostrar como pensei e construí minha pesquisa, os entraves e atravessamentos, mostrando a necessidade de termos outros olhares e formas de abordar as temáticas pesquisadas.

Toda pesquisa tem um autor, uma subjetividade por trás da escrita, que expõe suas concepções e conceitos decorrentes de suas percepções e história de vida. Assim, dizer quem sou e indicar o contexto de escrita de minha pesquisa revela-se de extrema importância, sendo o objetivo deste capítulo tratar dos desafios e possibilidades no entrecruzamento da deficiência enquanto vivência pessoal e objeto de pesquisa. Para isso, mostrarei como minha formação na graduação, minhas primeiras atuações na educação e minha pesquisa foram me constituindo, e como esse processo me levou a discutir as questões da subjetivação, aproximando-me das perspectivas sociológicas e antropológicas de compreensão da deficiência, as quais têm impacto na pesquisa e no meu modo de agir no mundo e de atuar profissionalmente.

Este capítulo foi organizado em diferentes entradas, de modo a evidenciar a problematização da condição de pesquisadora. Busco apontar possíveis contribuições para

futuros pesquisadores e para a área de conhecimento com base em reflexões sobre o processo de minha pesquisa e vivência, percorrendo brevemente sobre os conflitos em relação às escolhas metodológicas e fazendo anúncios e denúncias de situações que precisam ser discutidas no âmbito acadêmico, avançando nas perspectivas e produções.

De um nascimento a outro

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

Durante a minha primeira infância, nos meus primeiros anos de vida, minha mãe – jovem, recém-casada e sem rede apoio familiar na capital, para onde se mudou após o casamento – observava que meu desenvolvimento motor diferia do esperado em comparação com o dos meus primos, que tinham praticamente a mesma idade que a minha, meses de diferença. Demorei para andar, caía muito. Foram várias buscas, tentativas, médicos que diziam que minha mãe “estava procurando pelo em ovo”, que “cada criança tem seu tempo”, que “isso é normal, vamos colocar uma botinha ortopédica para que fique mais tranquila”. Até que, aos 6 anos, fui encaminhada por um ortopedista à Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), como era chamada a instituição naquela época. Começava um novo capítulo na vida dos meus pais e, principalmente, na

minha. Algumas perguntas foram respondidas com o diagnóstico, não fechado até hoje, de uma síndrome congênita e genética – sou a única da família a manifestá-la –, mas outras tantas questões surgiram e continuam a surgir. Lembro que, no meu primeiro ano de tratamento, fizeram uma pesquisa com pacientes e responsáveis sobre uma possível mudança no nome da instituição, trocando o termo “defeituosa” por “deficiente”. Minha resposta foi imediata: “Deficiente? Eu não tenho defeitos!”.

Apesar de eu ter demorado quase dois anos para começar a andar, contam que com 1 ano eu já dizia quase tudo corretamente; logo, sempre fui uma criança questionadora e cheia de inquietações. Não por acaso escolhi me graduar no campo das ciências biológicas, queria ser pesquisadora, cientista, quem sabe eu não conseguiria descobrir o que eu tinha? Afinal, por anos, ninguém conseguiu. Mas às vezes a vida nos leva a diferentes caminhos, escolhas e experiências.

O ingresso na academia

Entrei na licenciatura instigada pela provocação de dois professores das disciplinas específicas: a de “experimentar algo que não conhecíamos – logo, não poderíamos dizer que não queríamos ou não gostávamos da docência”.

No primeiro ano do curso, mandei vários *e-mails* buscando realizar iniciação científica em diversos laboratórios, fiz algumas entrevistas e todas as respostas que recebi foram negativas, pois não havia acessibilidade nos espaços. Lembro que busquei orientação do coordenador do curso, e a resposta que obtive foi: “Se você entrou no bacharelado para fazer pesquisa, a realidade é que não temos tanto financiamento e será muito difícil você conseguir, como já viu, pois usam as verbas para a compra de equipamentos e não para acessibilizar prédios, laboratórios e demais espaços. Deste modo, tem certeza de que você está no curso certo?”. Saí da sala desmoteada, chorei a noite toda. No dia seguinte conversei com amigas da faculdade e com um professor, que depois se tornou meu orientador e coordenador do curso. Todos ficaram indignados com o que havia

acontecido e me apoiaram com cartas de indicação, mas a pesquisa no campo laboratorial acabou ficando em segundo plano.

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

Nessa época, consegui encontrar apenas um professor com deficiência por intermédio de uma colega da graduação, que fazia estágio na escola onde ele lecionava. O material obtido nessa primeira entrevista me ajudou a pensar sobre minhas preocupações em relação às dificuldades que eu poderia encontrar e ampliou minhas questões de pesquisa – abrindo a possibilidade de aprofundar o que comecei a discutir naquela época sobre os fatores intervenientes na formação e atuação profissional de um professor com deficiência física atuante na Rede Municipal de Educação de São Paulo¹. Entretanto, essas questões ficaram adormecidas por alguns anos.

As questões relacionadas à deficiência sempre permearam minha vida e minhas buscas, inclusive na trajetória acadêmica. Olhando para trás e em retrospecto, nunca me imaginei fazendo e tendo feito o que fiz até o momento, mas todas as escolhas fazem

¹ A Rede Municipal de Educação de São Paulo será doravante mencionada como Rede.

muito sentido e contribuíram para minhas formações acadêmica, profissional e pessoal.

Vida profissional

Entrei na Rede, via concurso, para atuar como professora de ciências dos ensinos fundamental II e médio, em 2013. Vivi inúmeras situações desde a inscrição no concurso (quando estava terminando o bacharelado), e as vivo até hoje, algumas das quais serão descritas a seguir. Para acessar o concurso, além de realizar as provas de conhecimentos gerais e específicos, passei por três perícias médicas diferentes e por uma aula teste. Todos os candidatos com deficiência precisaram passar por essa aula após serem considerados aptos na perícia específica, compatibilizando a deficiência para a atuação no cargo, com suas atribuições específicas. No dia, entrei em uma turma de sétimo ano, e na sala estavam a diretora da escola, a coordenadora pedagógica, a professora da turma, dois médicos e uma assistente social do departamento de saúde do servidor. Essa situação, após algum tempo, me levou a indagar como uma junta médica “libera” ou não um professor com deficiência para prestar o concurso após uma aula teste. O que médicos e assistentes sociais podem dizer sobre a competência e a habilidade pedagógica de um profissional da educação? A realidade é: uma junta médica decide se podemos continuar trabalhando ou se devemos ser afastados em casos de deficiência adquirida.

A etapa seguinte foi a escolha da escola em que iria atuar. Eu tinha 22 anos e nenhuma experiência em sala de aula, muito menos com os trâmites e o funcionamento da Rede. Ao ver a lista de vagas disponíveis para professoras, busquei informações sobre as escolas que teriam acessibilidade arquitetônica. O Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo (Sinesp)², o Sindicato dos Professores e Funcionários Municipais da Educação (Aprofem) e o Sindicato dos Profissionais em

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

Educação no Ensino Municipal de São Paulo (Sinpeem) não tinham a informação, então liguei para as Diretorias Regionais de Ensino³ mais próximas, e a orientação obtida foi a de ligar para cada unidade educacional, mas também disseram para eu não me preocupar, pois no dia da escolha as pessoas poderiam me auxiliar. Entretanto, não foi o que aconteceu. No momento da escolha, nenhum dos funcionários da Coordenadoria de Gestão de Servidores soube me orientar, e acabei optando pela escola mais próxima de minha residência. Ao chegar na unidade para assumir meu cargo, todos os acessos tinham degraus; por esse motivo, fui encaminhada para o departamento de recursos humanos e, compulsoriamente, transferida para outra unidade – com acessibilidade, mas mais distante (o que acarretava maior tempo de deslocamento e mudanças na rotina já estabelecida de terapias e outros compromissos). Professora recém-formada por uma universidade privada, eu nunca tivera contato com a realidade da escola pública – exceto nos estágios da licenciatura, que foram apenas de observação devido à ausência de abertura dos professores que acompanhei – e nem sabia como dar aulas. Era inexperiente, mas conhecia as teorias e tinha a vontade de fazer um bom trabalho.

Os primeiros meses foram de imensos desafios. A escola em que trabalhava era conhecida na região por várias questões: as altas taxas de criminalidade e violência (cheguei a encontrar um cadáver na esquina da unidade, era o padraço de um educando); os altos índices de infecções sexualmente transmissíveis e de gravidez na adolescência, associados à minha dificuldade em lidar com temas então considerados tabus e à falta de apoio da gestão para trabalhar esses assuntos extremamente necessários; o *bullying* e as brigas eram frequentes; colegas professores eram literalmente perseguidos e assediados pela direção... Além disso, havia minhas dificuldades no que diz respeito às relações interpessoais – seja com a gestão, seja com os estudantes e seus familiares.

Por duas vezes pensei em solicitar a exoneração do cargo – por vários fatores, como a minha falta de recursos e didática, a pouca experiência para lidar com a gestão

3 A Rede se estrutura em 13 territórios de divisão administrativa que coordenam a implantação da política educacional.

da sala de aula e com as dificuldades de aprendizagem, as altas taxas de evasão escolar e de analfabetismo funcional e a inexistência de uma rede de apoio e de acesso às políticas públicas. Convivia diariamente com essas questões, e elas potencializavam o meu medo de estar fazendo tudo errado, ou de não estar contribuindo para a formação dos estudantes. Tive muito apoio da coordenadora pedagógica, de alguns colegas e amigos. Aos poucos, fui construindo minhas estratégias e encontrando possibilidades, buscando modos e ferramentas, aprendendo com as turmas como um todo e, principalmente, com alguns estudantes em particular.

Diariamente via estudantes de 11 a 14 anos não alfabetizados, e não sabia como atuar. Eu não havia tido qualquer formação sobre alfabetização na graduação. Também observava discentes com diversas habilidades, mas pouco interesse (hoje acredito que era eu quem não sabia atuar ou incentivar os alunos). E, o que mais me afetava: via os adolescentes com deficiência sendo deixados de lado por seus colegas, assumindo o discurso de que não sabiam ou não conseguiriam desenvolver as atividades propostas. E essa situação jamais foi sistematicamente problematizada e revista pela comunidade escolar.

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

Quando a pesquisa bate a porta: o nascimento de uma pesquisadora

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

Se na graduação minhas dúvidas surgiram ao pensar em como todas as estratégias e metodologias que via na teoria seriam transpostas na prática, ao entrar no mestrado, no primeiro semestre de 2019, minhas inquietações estavam relacionadas ao mapeamento dos professores com deficiência na Rede. Haveria um perfil? Onde eles estariam? Passávamos por situações análogas relacionadas às barreiras e oportunidades na formação e atuação profissional?

Iniciou-se então, ainda em 2018, a tentativa de mapear professores com deficiência atuantes na educação básica. Busquei o Portal de Dados Abertos da Prefeitura de São Paulo, e lá localizei docentes que não tinham deficiência, ao mesmo tempo em que colegas meus, com deficiência, não constavam nem como funcionários da Rede. Assim, contatei a prefeitura por meio de e-mails destinados à Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência, que também não possuía nenhum dado sobre funcionários com deficiência na Rede. O órgão pediu para eu entrar em contato com o Departamento de Recursos Humanos, que também informou não ter os dados que eu buscava e disse estar ciente das lacunas no Portal em relação ao recorte sobre deficiência. A nova orientação foi a de entrar em contato com a Secretaria Municipal de Educação. A coordenadoria pedagógica não possuía os dados e pediu para eu consultar cada uma das Diretorias de Ensino. Os departamentos de recursos humanos dessas diretorias não tinham dados concretos sobre os professores com deficiência em seu território – seus funcionários indicavam apenas os professores que conheciam pessoalmente. Ao mesmo tempo, voltei a contatar

os diferentes sindicatos e nenhum deles soube me informar quantos professores com deficiência tínhamos na Rede.

As respostas obtidas nesse percurso evidenciam a falta de dados sobre os professores com deficiência na Rede e a aparente falta de interesse dos órgãos públicos e instâncias nessa parcela de profissionais. Não se sabe quem são, onde atuam, quais são suas especificidades ou possíveis necessidades.

Assim, para a obtenção de informações, analisei os microdados de docentes com deficiência no município de São Paulo, atuantes na Rede, a partir dos indicadores divulgados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) – no caso, consultei os dados levantados na Sinopse Estatística da Educação Básica de 2018. Optei por esse levantamento por ele ser anual e trazer informações utilizadas oficialmente para traçar os panoramas da educação básica, bem como definir objetivos, programas, projetos e políticas públicas de modo a promover a equidade e qualidade do ensino (RIGOTTI; CERQUEIRA, 2004).

Ao longo da investigação, minha pesquisa tomou um novo rumo na tentativa de compreender os processos de subjetivação dos professores com deficiência e de marginalização dos que atuam na Rede, pois a constatação da invisibilização dos números não se encerra em si mesma. Seria necessário entrevistar essas pessoas, o que, mais uma vez, entrecruzaria a deficiência enquanto vivência e objeto de estudo.

Entrecruzando vivências e objeto de pesquisa

O primeiro texto com o qual tive contato ao entrar no mestrado foi o de Veiga-Neto (2012), apresentado na primeira disciplina cursada. Ele me causou grande impacto por me fazer refletir sobre os caminhos que tomei e as escolhas que fiz para chegar ao início da pós-graduação. Meu projeto de pesquisa começou ainda na graduação. Enquanto pessoa com deficiência, sempre questionava meus professores e me perguntava como eu faria ao entrar em uma sala de aula.

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

Constantemente busco visitar meu porão, onde estão minhas origens, minha sustentação e minhas raízes – tanto acadêmicas quanto familiares –, para seguir adiante no dia a dia e vencer as barreiras diárias que encontro ao me relacionar com o meio. Essas visitas também são um exercício de afastamento e de aproximação para com os sujeitos entrevistados, e de reestruturação de questões importantes para o desenvolvimento da pesquisa, sempre que necessário (VEIGA-NETO, 2012). Nessa produção com os sujeitos emergem elementos que me possibilitam formular a pesquisa – indo ao porão – e seguir ao sótão. Em um processo de retomadas e reformulações.

Dessa forma, não há como não estar implicado o entrecruzamento entre a deficiência enquanto vivência pessoal e objeto de pesquisa. Evaristo (2007) afirma que a “escrivência” deve incomodar o sono dos injustos que dormem na casa grande. Desse modo, a escrita adquire caráter de insubordinação pela escolha da matéria narrada e pelas denúncias realizadas. Ao escrever o que vivo enquanto pessoa com deficiência, ratifico e componho a produção de minha subjetividade, pois recupero o protagonismo de minha narrativa (SOARES; MACHADO, 2017).

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

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

Em linhas gerais, as investigações, incluindo as citadas acima, partem do olhar para o outro que é o estranho e diferente em relação ao pesquisador. Isso fica evidente na escrita das produções, nos conceitos utilizados e nas perspectivas adotadas na análise e escrita dos trabalhos. Ou buscam nos professores com deficiência respostas para trabalhar para e com os estudantes com deficiência na escola regular, ou são instigadas a saber mais sobre a formação e os desafios enfrentados pela pessoa com deficiência. E nenhuma das pesquisas foi escrita por uma pessoa com deficiência.

Ao constatar isso me senti incomodada, pois, para uma pesquisadora e professora com deficiência, há um modo de ler os trabalhos sobre essa temática com olhar que capta a perpetuação do discurso da superação – de que a pessoa com deficiência precisa se preparar para acompanhar a sociedade – e as imagens de controle que conservam os sistemas de dominação – conceito do pensamento de Patricia Hill Collins (BUENO, 2020). Essas imagens mantêm os padrões de violência e poder historicamente constituídos para que os grupos dominantes permaneçam no poder.

Transpondo o conceito das imagens de controle, advindo do feminismo negro norte-americano, para a realidade das pessoas com deficiência, teríamos as imagens do herói (aquele que supera as barreiras e desconsidera a necessidade de garantia de acesso a direitos, justificando a meritocracia e romantizando a segregação); do anjo (sacralizado, puro, assexuado, compreensivo, que nega o tempo todo seu desejo de questionar ou de querer algo); do coitadinho (alvo de dó, assistencialismo e caridade); do doente (o que

precisa de cura, o incapaz); e do perigoso, entre outras. Todas elas se cruzam em muitos momentos, desumanizam e oprimem, uma vez que desconsideram a subjetividade da pessoa, geram sofrimento e perpetuam a exclusão na sociedade.

As vivências pautadas em imagens universais de pessoas com deficiência não se sustentam, pois as questões de gênero, raça/etnia e econômicas se inter-relacionam. São dores, violências, opressões, potências, espaços de acolhida e respeito a subjetividades diferentes. Por esse motivo, passou a ser um critério de minha pesquisa conceitos que evidenciassem consequências diferentes para pessoas diferentes, e é necessário avivar o debate para potencializar a transformação dessa realidade. Ainda que todas as pessoas com deficiência tenham suas trajetórias de vida atravessadas por imagens de controle e sofram diariamente com barreiras que podem ser semelhantes, o modo como cada uma constituirá sua subjetividade é único. Desse modo, a interseccionalidade passa a ser uma ferramenta analítica para olhar a vivência de cada um. Mello e Nuernberg (2012) afirmam que, considerando a categoria deficiência, pode-se refletir sobre as políticas públicas que combatem a desigualdade e sobre as que visam à garantia de direitos das pessoas com deficiência. Essa conceituação

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

Portanto, enquanto pesquisadora, por mais que eu tenha passado por situações semelhantes, preciso ter distanciamento para validar e visibilizar a experiência e a subjetividade do outro. Recordar que sou uma mulher branca pertencente à classe média, e

que, ainda que entreviste outra mulher branca de classe média, também com deficiência física e usuária de cadeira de rodas, nossas experiências nos constituem de modos diversos. Apesar de vivenciarmos situações análogas, a vivência é única e singular. Das (2011) discorre sobre a capacidade de grupos diferentes habitarem o mundo, e aqui podemos estabelecer um paralelo com as diferentes deficiências que compõem o mundo. O testemunho pode apontar para a criatividade da vida, e para modos de entender a relação entre a subjetividade e a violência vivida. Assim, a autobiografia narra uma história que não está terminada e é constantemente mediada pelo modo como o mundo está sendo habitado no presente.

Esse exercício não é fácil; é necessário esforço constante e adotar outros modos de olhar as experiências da violação, do dano e do trauma. É observar a entonação da voz, o silêncio, o modo como as palavras se relacionam, o que elas implicam nas situações de vida. Afinal, a linguagem é uma possibilidade de expressão, mas não se resume à fala, e, por vezes, o silêncio e as pausas carregam informações relevantes (DAS, 2020). Ainda de acordo com Das (2011), é compreender como a forma de falar e se colocar faz denúncias, é dar aos signos um significado não só pela narração, mas pelo trabalho de reparação das relações.

E o ato de entrevistar também não é simples, pois os relatos trazidos muitas vezes lembraram situações vividas por mim, e reavivaram memórias de violência e trauma que por vezes estavam adormecidas ou mal elaboradas. Ouvir do outro coisas que também doem em mim requer certa estrutura emocional e suporte. Lidar com essas questões pode nos desestabilizar, e isso acabou acontecendo comigo durante o processo de coleta das primeiras entrevistas não-estruturadas⁴.

Dar voz aos professores com deficiência permite visibilizar esses sujeitos na educação, sem deixar de levar em consideração suas subjetividades e histórias de vida –

4 O instrumento foi adotado por permitir que os sujeitos respondessem mais nos seus próprios termos, o que seria menos possível em entrevistas estruturadas – ainda que não forneça uma estrutura maior de comparabilidade, como as entrevistas semiestruturadas (MAY, 2014).

atendendo à demanda de informação apropriada, confiável e oportuna sobre as pessoas com deficiência, apontada por González e Stang (2014) como uma questão de direitos. Essa ideia se aproxima do paradigma dos direitos humanos discutido por Gatjens (2019), segundo o qual a dignidade é intrínseca ao ser humano, independentemente de suas características ou condições. É necessário ampliar as perspectivas pelas quais se pensa a deficiência, encarando as limitações de cada autor, distinguindo o contexto de produção das teorias e usando-as como ferramenta analítica a serviço do aprofundamento do campo de conhecimento, e não para reforçar o que já está posto na sociedade. É preciso denunciar, mas também anunciar possibilidades; tirar o foco da diferença, reconhecendo sua existência e os fatores que perpassam e atravessam as experiências, mas sem que ela seja a única característica a ser vista.

Barnes (2010), González e Stang (2014) e Gatjens (2019) têm em comum a ideia da deficiência como produção social, resultado da interação das pessoas com o ambiente, construindo barreiras que impedem a participação plena e efetiva. Skliar (2010) complementa ao discutir que construímos um “outro”, falamos e efetivamos práticas sobre esse ser sem defini-lo. Faz-se necessário aproximar-se e ouvir suas necessidades e apontamentos.

Desse modo, compreendo que se evidencia a necessidade de produções de pessoas com deficiência falando por si, afinal, os autores são figuras que existem, têm opiniões, posicionamentos, histórias de vida, e ocupam um espaço fundamental na discussão da efetivação do direito à participação. Das (2020) fala da saturação discursiva e da dificuldade de chegar na voz, no palpável. É imperativo indagar os motivos da quase inexistência dessas vozes para visibilizar a falta de espaço e destaque no mundo acadêmico. Há muitas hipóteses, como a da falta de oportunidades de produção e formação, a do receio da escrita, a da desvalorização – todas elas, provavelmente, interligadas.

O que deixo de mim...

Enquanto pesquisadora e cidadã, julgo necessário assumir o lema “Nada sobre nós, sem nós” em cada vez mais espaços e lutar pela visibilidade na escola, na sociedade, na universidade, na academia. Acredito que esse seja um objetivo enquanto pesquisadora, mas também, acima de tudo, enquanto pessoa. As pesquisas que buscam evidenciar o olhar da pessoa com deficiência e produzir a visibilidade almejada podem dar voz e vez por meio da escrita da vivência, a qual permite uma gama de inter-relações e o anúncio de possibilidades de garantia de direitos sociais, além da denúncia do quanto ainda estamos aquém, nesse contexto, em todos os setores da sociedade, inclusive na academia.

Na qualidade de educadora com deficiência, busco pensar em como posso lutar e fortalecer os estudantes com deficiência para que eles possam, se assim desejarem, encontrar condições menos desiguais e menos barreiras ao voltarem para a escola como educadores.

Portanto, ao compartilhar meus percursos metodológicos, entraves e atravessamentos, procuro contribuir para a área de conhecimento e espero que possa, de alguma forma, encorajar investigações de pessoas com deficiência, aumentando sua visibilidade e protagonismo, e de pessoas sem deficiência que considerem as vivências e subjetividades de cada sujeito.

Referências

BARNES, C. Discapacidad, política y pobreza en el contexto del “Mundo Mayoritario”. *Política y Sociedad*, v. 47, n. 1, p. 11-25, 2010.

BRANDO, A.; NUNES, L.; WALTER, C. Estratégias de ensino de professoras com deficiência no nível superior: formando futuros profissionais. **Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 39-49, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/43421>. Acesso em: 11 set. 2022.

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

CAILLAT, F. **Foucault contra Foucault**. Paris: INA, 2014. 1 DVD (123 min). Versão original em francês. Disponível em: <https://www.dailymotion.com/video/x3d8kbs>. Acesso em: 1 abr. 2021.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPNjZ397j8fSB-QQ/?lang=pt> Acesso em: 11 set. 2021.

DAS, V. O ato de testemunhar: violência, gênero e subjetividade. **Cadernos Pagu**, v. 37, p. 9-41, jul./dez. 2011.

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

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

EVARISTO, C. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, M.A. (org.). **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza, 2007. p. 16-21.

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

GATJENS, L. F.A. **A situação das pessoas com deficiência na América Latina e no Caribe**. Brasília, DF: [s. n.], 2007. Disponível em: <http://acervo.plannetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1385> Acesso em: 27 abr. 2019.

GERMANO, J. **Censo da educação básica e docência: uma análise dos indicadores sobre professores com deficiência no estado do Paraná**. 2015. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

são de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

GONÇALVES, P. M. **A práxis pedagógica de um professor com deficiência visual: o ensino de álgebra em um curso de licenciatura em matemática.** 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências na Educação Básica) – Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias, 2013.

GONZÁLEZ, D.; STANG, F. Las personas con discapacidad en América Latina a 20 años de los consensos de El Cairo: la necesidad de información para políticas y programas. **Notas de Población.** Santiago de Chile, v. 41, n. 99, 2014.

LIMA, C. K. T. **O ensino de arte da educação básica à formação docente: relatos de professoras com deficiência.** 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2017.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos.** Porto Alegre: ArtMed, 2004.

MELLO, A. G.; NUERNBERG, A. H. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 635-655, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2012000300003>

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

OLIVEIRA, B. M. **Construção de saberes e significações imaginárias na trajetória de vida de uma alfabetizadora cega.** 2008. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2008.

RIGOTTI, J. I. R.; CERQUEIRA, C. A. As bases do Inep e os indicadores educacionais: conceitos e aplicações. In: RIOS-NETO, E. L. G.; RIANI, J. L. R. **Introdução à demografia da educação.** Campinas: ABEP, 2004. p. 73-87.

SKLIAR, C. De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mun-

dial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad. **Política y Sociedad**, v. 47, n. 1, p. 153-164, 2010.

SOARES, L.V.; MACHADO, P.S. “Escrivências” como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em psicologia social. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 17, n. 39, p. 203-219, ago. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2017000200002&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 31 mar. 2021.

STUCKERT, K. C. B. S. **Professores com deficiência de escolas públicas de Brasília: opiniões e percepções sobre inclusão educacional e lei de cotas**. 2009. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Brasília, DF, 2009.

THOMAZ, D. **Os desafios do trabalho docente pela voz de professores com deficiência**. 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2016.

VEIGA-NETO, A. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 17, n. 50, p. 267-492, maio/ago. 2012.

VIANA, E.A. A trajetória de escolarização e acesso à profissão docente de professores deficientes no ensino público de São Paulo. In: BUENO, J.; MENDES, G.; SANTOS, R. (org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Brasília, DF: Junqueira & Martin, 2008. p. 349-412.