



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA**

LUCIANA DE MORAIS TROMBETA

**ENSINO DE HISTÓRIA E DIREITO À INCLUSÃO: UMA PROPOSTA ANALÍTICA
A PARTIR DA LITERATURA DE CORDEL**

CATALÃO (GO)
2021

LUCIANA DE MORAIS TROMBETA

**ENSINO DE HISTÓRIA E DIREITO À INCLUSÃO: UMA PROPOSTA ANALÍTICA
A PARTIR DA LITERATURA DE CORDEL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História - nível de Mestrado - da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em História.

Linha de Pesquisa: História, Sociedade e Práticas Educativas.

Orientador: Prof. Dr. José Luís Solazzi

CATALÃO (GO)
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese

2. Nome completo do autor

Luciana de Moraes Trombeta

3. Título do trabalho

ENSINO DE HISTÓRIA E DIREITO À INCLUSÃO: UMA PROPOSTA ANALÍTICA A PARTIR DA LITERATURA DE CORDEL.

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **José Luis Solazzi, Professor do Magistério Superior**, em 10/05/2021, às 11:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **LUCIANA DE MORAIS TROMBETA, Discente**, em 10/05/2021, às 12:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2054933** e o código CRC **4538A9FB**.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Trombeta, Luciana de Moraes

Ensino de história e direito à inclusão: [manuscrito] : uma proposta analítica a partir da literatura de cordel / Luciana de Moraes Trombeta. 2021.

CXIX, 119 f.

Orientador: Prof. José Luís Solazzi.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais, Catalão, Programa de Pós-Graduação em História (profissional), Catalão, 2021.

Bibliografia.

Inclui lista de figuras.

1. Inclusão. 2. História Cultura. 3. Literatura de Cordel. I. Solazzi, José Luís , orient. II. Título.

CDU 94



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº **92** da sessão de Defesa de Dissertação de **Luciana de Moraes Trombeta**, que confere o título de Mestre em História – nível Mestrado Profissional, na área de concentração em História.

Ao/s **sete dias do mês de maio de dois mil e vinte um**, a partir da(s) **14h00m**, remotamente, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada: **ENSINO DE HISTÓRIA E DIREITO À INCLUSÃO: UMA PROPOSTA ANALÍTICA A PARTIR DA LITERATURA DE CORDEL**. Os trabalhos foram instalados pela Orientador, Professor Doutor **José Luis Solazzi - (PPGHMP/INHCS/UFG/UFCAT em transição)** “cuja participação ocorreu por meio de videoconferência” com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor Doutor **Crispim Antônio Campos - (UFSCAR)**, membro titular externo; “cuja participação ocorreu por meio de videoconferência”, Professora Doutora **Márcia Pereira dos Santos - (PPGHMP/INHCS/UFG/UFCAT em transição)**, membra titular interna “cuja participação ocorreu por meio de videoconferência”. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho de forma a estabelecer melhor vínculo com o conteúdo. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido(a) a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professor Doutor **José Luis Solazzi**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) **sete dias do mês de maio de dois mil e vinte um**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **José Luis Solazzi, Professor do Magistério Superior**, em 07/05/2021, às 15:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcia Pereira Dos Santos, Professor do Magistério Superior**, em 07/05/2021, às 15:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Crispim Antonio Campos, Usuário Externo**, em 07/05/2021, às 15:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2007184** e o código CRC **C4CAD857**.

Referência: Processo nº 23070.019215/2021-17

SEI nº 2007184

AGRADECIMENTOS

A presente dissertação de mestrado não poderia ser concluída sem o precioso apoio de várias pessoas.

Em primeiro lugar, não posso deixar de agradecer ao meu orientador, Professor Doutor José Luís Solazzi, por toda a paciência, empenho e sentido prático com que sempre me orientou neste trabalho e pelo quanto aprendi durante sua elaboração. Muito obrigada pelas orientações necessárias, que nunca me desmotivaram.

À Secretaria de Estado da Educação e à Secretaria Municipal de Educação de Ipameri, meus agradecimentos por me conceder licença para aprimoramento profissional.

À Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão e ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em História, Cultura e Formação de Professores, gratidão por me proporcionarem conhecer outros mundos por meio do conhecimento.

Por último, gostaria de agradecer à minha família pelo apoio incondicional que me deram. Aos meus pais e irmãos por acreditarem que eu seria capaz de superar os obstáculos que a vida me apresentou. Aos meus filhos, Jorge Luiz, Letícia e Gabriel, minha motivação para buscar o melhor sempre. Nada disso teria sentido se vocês não existissem na minha vida.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta pesquisa e para a elaboração desta dissertação de mestrado, o meu sincero agradecimento.

RESUMO

Esta pesquisa, de abordagem transdisciplinar, tem por objetivo discutir sobre a necessidade de se pensar em materiais e métodos destinados ao público da inclusão, especialmente, aos deficientes. Foi pensando nisso, que o trabalho se dividiu em três capítulos distintos, em que cada um desenvolve discussões em áreas diferentes, mas que foram necessários para se chegar ao nosso propósito. O primeiro, fundamentado em autores como Pantano (2009), Brogna (2009), Bampi, Guilhem e Alves (2010), entre outros, discorreu sobre o surgimento da perspectiva social dos deficientes, realizado através da análise histórica e social dos modelos médicos e sociais que determinaram as percepções e legitimidade dos paradigmas e modelos de deficiência. O segundo capítulo analisa os documentos legais, entendidos como resultado das discussões sobre os paradigmas, para que possamos entender como o Estado e a sociedade tratam, constroem e aplicam, hoje, os direitos dos deficientes enquanto um grupo pertencente à categoria de inclusão. É neste capítulo também que versamos, como exemplo, sobre a História Cultural como uma profícua teoria que possibilita pensarmos em material didático contextualizado sobre componentes e conteúdos curriculares do Ensino de História para os inúmeros grupos, com base em textos de Torres (2014). Por fim, no último capítulo, também como ilustração do nosso objetivo, fazemos uso do Cordel como rico material histórico, que permite o desenvolvimento do senso crítico social para cidadania de qualquer grupo de diversidade, especialmente o dos deficientes, com o suporte das discussões de Luyten (1992), Souza (2006), entre outros. Todos esses resultados foram obtidos por meio de uma pesquisa bibliográfica qualitativa, que se fundamentou em textos – artigos, monografias, teses, livros, entre outros – para responder às nossas hipóteses e alcançar o nosso objetivo, através da associação dos três campos – discriminados em três capítulos – mas todos com a finalidade de demonstrar as potencialidades de metodologias e práticas de pesquisa que versem sobre os direitos da inclusão e nos façam pensar na contínua necessidade de discutir materiais e métodos voltados para garantir a inserção participativa de qualquer diversidade na sociedade em geral.

Palavras-chave: Inclusão. História Cultural. Literatura de Cordel.

ABSTRACT

This research, with a transdisciplinary approach, aims to discuss the need to think about materials and methods for the inclusion public, especially for the disabled. It was with this in mind, that this work was divided into three distinct chapters, each one develops discussions in different areas, but which were necessary to reach our purpose. The first, based on authors such as Pantano (2009), Brogna (2009), Bampi, Guilhem and Alves (2010), among others, spoke about the emergence of the social perspective of the disabled, carried out through the historical and social analysis of medical models and that determined the perceptions and legitimacy of disability paradigms and models. The second chapter analyzes the legal documents, understood as a result of discussions about the paradigms, that we can understand how the State and society treat, build and apply, today, the rights of the disabled as a group belonging to the inclusion category. It is also in this chapter that we deal, as an example, with Cultural History as a fruitful theory that makes it possible to think of contextual didactic material about components and curricular contents of History Teaching for the numerous groups, based on texts by Torres (2014). Finally, in the last chapter, also as an illustration of our objective, we make use of Cordel as a rich historical material, which allows the development of a critical social sense for citizenship of any diversity group, especially that of the disabled, with the support of discussions of Luyten (1992), Souza (2006), among others. All of these results were obtained through a qualitative bibliographic search, which was based on texts – articles, monographs, theses, books, among others – to answer our hypotheses and reach our goal, through the association of the three fields – broken down into three chapters – but all with the purpose of demonstrating the potential of research methodologies and practices that deal with the rights of inclusion and make us think of the continuous need to discuss materials and methods aimed at guaranteeing the participatory insertion of any diversity in society in general .

Keywords: Inclusion. History Culture. Literature of twine.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo Encruzilhada.....p. 17

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p. 8
CAPÍTULO I – A CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DOS PARADIGMAS ACERCA DA DEFICIÊNCIA: <i>DESABILITY STUDIES</i>	p. 11
1.1 Historizando os paradigmas e os Modelos de Deficiência: Éticas, Corpos e Dominações.....	p. 12
1.2 Paradigmas e Modelos da Deficiência: contexto geral da discussão clínica, médica, filosófica e política para a formação do sujeito cidadão.....	p. 27
1.3 O direito internacional e a formulação do arcabouço jurídico da deficiência: princípios da formulação de direitos enquanto cidadãos.....	p. 38
CAPÍTULO II – O DIREITO DE INCLUSÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA À LUZ DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	p. 49
2.1 Legislação brasileira sobre inclusão.....	p. 50
2.2 Diferença entre educação especial e educação inclusiva.....	p. 57
2.3 História Cultural e Ensino de História.....	p. 70
CAPÍTULO III – UMA PROPOSTA DE MATERIAL CONTEXTUALIZADO PARA FORMAÇÃO DO ALUNO DE INCLUSÃO	
3.1 A Literatura de Cordel.....	p. 81
3.2 Literatura afro-brasileira, negritude e identidade racial: contribuições para ensino da inclusão.....	p. 90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	p. 108
REFERÊNCIAS	p. 111

INTRODUÇÃO

Os movimentos sociais de discussão sobre deficiência começaram a ser debatidos a princípio na área médica e clínica e, posteriormente, na área social e política, todas interpretadas, compreendidas e elaboradas a partir da complexidade coletiva e individual da questão da deficiência entendida no seio do que é um cidadão ativo e pertencente a uma população. Dessa maneira, foi com base nessas discussões, perspectivas e potencialidades, que foi possível a criação de documentos jurídicos que passaram a assegurar o direito crítico e atuante de todos, inclusive aos pertencentes à inclusão, enquanto cidadãos, dentro da sociedade. Essas mudanças fizeram com que as instituições educativas e seus educadores refletissem acerca dos novos fundamentos dessa nova concepção no âmbito do ensino, exclusivamente, sobre a especialidade de sua função, no que tange à convivência com esse grupo que demanda alterações nas metodologias de ensino e que compreendessem que é de grande importância uma pedagogia inclusiva na escola.

A partir dessa concepção que almejamos neste trabalho interdisciplinar: (1) historicista – através da descrição histórica da deficiência e de documentos jurídicos sobre o assunto – e (2) exemplificar – através de um Cordel – a necessidade de dar continuidade às discussões e às criações de métodos que aumentem e facilitem para inclusão de todos, inclusive, dos portadores de deficiência. Nesse sentido, debater o assunto de maneira constante, em todos os níveis educacionais, faz-se necessário para que um dia consigamos naturalizar a diversidade para, dessa maneira, construirmos um espaço libertador.

Para alcançar nossos objetivos fundamentamo-nos em uma metodologia que, de forma geral, embasou-se na análise qualitativa, pois partimos de materiais disponíveis em bibliotecas e em sites acadêmicos, como periódicos e acervos de teses e dissertações. Apesar de haver um diálogo com áreas, à primeira vista, muito distintas, os estudos levantados tratam-se de campos que cooperam um com os outros. Assim, foi possível atingirmos nosso objetivo: propiciar meios para que toda a diversidade de pessoas – inclusive a categoria de deficientes – sejam ativos e participativos na sociedade em geral, sem restrição.

Portanto, os capítulos, apesar de “aparentemente” distantes, serviram-nos como fundamento para um dos nossos principais propósitos deste trabalho, mostrar que existem variadas formas e materiais que oportunizam o ensino de forma geral a todos, por isso foi necessário: (i) estudar como ocorreu os delineamentos, para que entendêssemos o que é

a deficiência social, (ii) entender como a sociedade garantiu os direitos dos deficientes como fruto/resultado das muitas discussões/lutas acerca do assunto; (iii) discutir, com a ajuda da teoria adequada que é possível e necessário garantir que o que foi determinado em Lei realmente ocorra na prática.

Nesse último objetivo, nosso propósito foi discorrer sobre a Literatura de Cordel no Brasil, enfatizando suas principais características, para que pudéssemos compreender os muitos saberes que podem ser apreendidos deles, já que se trata de um material cultural, que visa retratar um determinado grupo social, em um determinado período. A escolha específica do Cordel também teve o objetivo de mostrar que se pode apreender assuntos que mostram a própria condição de diversidade e lutas por um lugar na sociedade, ao descrever as batalhas do grupo dos negros. Dessa forma, entendemos que contextualizar assuntos em busca por posicionamento dentro da sociedade é uma maneira de impulsionar o próprio aprendiz a buscar e exigir o seu.

Vale ressaltar que a motivação para a elaboração deste trabalho é fruto da prática diária como professora da rede básica, que perdura há mais de 10 anos. Nessa prática, foi possível trabalhar por muitos anos como professora de apoio de alunos com deficiência, em que é perceptível que, apesar do aluno estar dentro de uma sala regular, o conteúdo, o material e as atividades que lhes são repassados não o oportuniza, por muitos motivos que não nos cabe mencionar neste momento, conquistar de maneira satisfatória informações para que se torne ativo dentro da sociedade. Além disso, a escolha do Cordel se deu pelo fato de minha graduação ser em Letras, além de ter afeição pelo estilo literário e reconhecer a sua proficuidade enquanto fonte histórica.

Nesse sentido, esta dissertação foi organizada em três capítulos. O primeiro, apresenta uma discussão teórica em que procuramos identificar a historicidade e os fundamentos discursivos da distinção entre "normal" e "patológico" e a constituição das práticas e das perspectivas disciplinares sobre os corpos, bem como abordar a "ética do trabalho", como seu resultado político-institucional. O nosso objetivo para esse capítulo foi debater os principais paradigmas e modelos históricos da deficiência existentes, de maneira que a compreensão histórica coopere para os delineamentos atuais dessa questão. Para isso, fundamentamo-nos em autores como Bampi, Guilhem e Alves (2010), Ziliotto e França (2013), Pantano (2009), Brogna (2009) entre outros.

O capítulo dois apresenta, mesmo que brevemente, os principais documentos que ampararam a legislação específica para esse público. Esse tema foi importante, pois a partir das discussões narrativas históricas da luta, apresentado no capítulo anterior, uma

das maneiras que resguardavam e demonstravam que os deficientes estavam sendo reconhecidos foi a elaboração de documentos públicos específicos, por isso a necessidade de mencioná-los. Procuramos, ainda, nesse capítulo, descrever a diferença entre as duas educações – a especial e a inclusiva – para, então, delimitar que o foco da pesquisa é a educação inclusiva. Por meio dessa discussão, a entendemos como necessária, pois apesar de elaborarmos documentos para o público de deficientes, mesmo com a intenção de inseri-los, o fato de separá-los ainda é uma maneira de exclusão. A partir dos documentos jurídicos, procuramos entender que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que se destina aos alunos com alguma deficiência e a Educação Inclusiva é aquela que desperta o senso de pertencimento entre os alunos, ensinando-os a conviverem com a diferença.

Além disso, foi preciso definir essa distinção para evitarmos equívocos entre as duas modalidades. Para isso, fundamentamo-nos nos principais documentos a respeito, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) até o Decreto 10.502 de 2020. Ao final da seção apresentamos, de maneira resumida, com o propósito de contextualizar, as principais ideias da teoria da História Cultural como método de ensino, fundamentados em seus principais expoentes, como Torres (2014) e Vygotski (apud Torres, 2014).

O capítulo três, propriamente, menciona um material em específico – o Cordel – como exemplo de que é uma profícua fonte de conhecimentos sociais e culturais, já que tratam, em suas narrativas, dos costumes locais, fortalecendo as identidades regionais. Para isso, fundamentamo-nos em Luyten (1992), Farias Júnior (2011), Souza (2006), Vaz (2019), dentre outros.

A escolha por esse material se deve à minha prática em sala de aula, em que percebo as contribuições de conhecimentos para a formação da identidade cultural dos sujeitos em geral, mas, é preciso mencionar também que existem outros materiais que também propiciam isso. Além disso, a escolha do Cordel não apaga o a existência de outros, isso mostra como determinados assuntos podem contribuir para esclarecer que o apartamento de determinados grupos não é um assunto recente, pois outros grupos também passaram pela mesma situação, ou seja, estiveram à procura de uma posição dentro da sociedade. Ademais, também ressaltamos que esse tópico não apresenta uma metodologia específica, pois iria alterar a relação de conformidade com as especificidades da pessoa, por isso a nossa intenção é de mostrar apenas a sua funcionalidade como material de formação e não como deve ser aplicado na sala.

CAPÍTULO I - A CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DOS PARADIGMAS ACERCA DA DEFICIÊNCIA: ‘*DESABILITY STUDIES*’

A deficiência, conceito socialmente construído na primeira metade do século XX, é uma questão contemporânea e inicialmente definida pela Medicina como a insuficiência ou a ausência de funcionamento de algum órgão e pela Psiquiatria como a insuficiência de uma função psíquica ou intelectual. Nesse sentido, estabeleceu-se a classificação de “deficiente” aos indivíduos que apresentam alterações físicas, sensoriais e/ou cognitivas, isto é, diferenciações que fogem dos padrões que referenciam o “normal” ou a “normalidade”. As primeiras classificações normalizadoras foram realizadas conforme variações físicas ou mentais dos sujeitos que, por sua vez, eram categorizados como “aleijados”, “surdos”, “cegos” e “doentes mentais”.

Para alguns estudiosos, como Bampi, Guilhem e Alves (2010), Ziliotto e França (2013), Pantano (2009), Brogna (2009) ainda são insuficientes os estudos que dão conta de compreender em toda a sua completude o que diz respeito ao trato do indivíduo com deficiência como um cidadão entendido como atuante e participativo da sociedade. Sendo assim, ressalta-se a cidadania como atributo fundamental relacionada à necessidade de que as abordagens técnico-científicas de análise e as questões que envolvem a deficiência sejam refletidas nas políticas públicas de apoio a esses cidadãos. Para isso, antes de tudo, é preciso compreender de forma coletiva e social o seu estatuto, suas formas de envolvimento e responsabilidades. Dessa forma, as questões médicas, clínicas, sociais e políticas que envolvem a questão da deficiência devem ser interpretadas, compreendidas e elaboradas a partir da complexidade coletiva e individual a respeito da deficiência, com seus fundamentos, perspectivas e potencialidades.

Logo, para abarcar toda essa complexidade temática e discursiva é necessário compreender os principais marcos históricos e sociais que delinearão os períodos que fundamentaram e fundamentam determinadas formas de tratamento e de institucionalização da questão da deficiência, através da interpretação das racionalidades subjacentes que amparam as tentativas de entendimento dos fenômenos.

Nossas principais interrogações estão voltadas para múltiplas questões, dentre elas: quais os contextos históricos e sociais, conceitos e fundamentações técnico-científicas que estruturam o modelo médico? Quais foram as rupturas que possibilitaram a evidenciação e a fundamentação discursiva do que podemos nomear “modelo social”? Por que o “modelo social” pode não ser suficiente para arcar com todas as respostas

complexas e multifacetárias dos problemas estabelecidos para a cidadania com deficiência nos contextos, paradigmas e problemas da contemporaneidade?

A pesquisa e o alcance dessas problematizações viabilizaram uma compreensão multifacetária, complexa e multidimensional de nossa caracterização clínica, médica, social, institucional e política a respeito da deficiência, como formação fundada na historicidade das relações entre saber, poder e verdades.

Salientamos que, como indica Brogna (2009), historicamente as definições têm variado, revelando maneiras contrárias, contraditórias e ambíguas de esboçar o problema. As principais definições dos últimos 30 anos foram as responsáveis por rupturas e continuidades contemporâneas, representando duas posições opostas que continuam em conflito até o presente (BROGNA, 2009).

Posto isso, é objetivo deste capítulo analisar a historicidade e os fundamentos discursivos da distinção entre "normal" e "patológico" e a constituição das práticas e das perspectivas disciplinares sobre os corpos, bem como abordar a "ética do trabalho", como seu resultado político-institucional.

A partir dessas investigações, realizamos uma análise das convenções e dos tratados internacionais, com seus fundamentos históricos, políticos e jurídicos, que alicerçam os parâmetros sociais e as legislações nacionais sobre a questão histórica da deficiência. Nosso objetivo é a estruturação das fundamentações históricas dos direitos de cidadania às pessoas portadoras de deficiência. Assim, trata-se de debater os principais paradigmas e modelos históricos da deficiência existentes, de modo que a compreensão histórica possibilite os delineamentos atuais dessa questão.

1.1 Historizando os Paradigmas e os Modelos de Deficiência: Éticas, Corpos e Dominações

De acordo com Brogna (2009), somente é possível pensar a deficiência quando se considera as múltiplas dimensões (política, cultural, histórica, econômica e normativa), os diferentes âmbitos (corporal, psicológico, organizacional, institucional e social) e a multiplicidade de atores que entram em cena, pois isso nos mostra que é impossível pensar a deficiência de maneira estática e isolada. A análise de uma perspectiva sociológica nos obriga a abordá-la de maneira dinâmica e relacional. O social é muito mais do que a soma dos atores, pois é a complexa rede de relacionamentos, papéis, lances, trocas,

expectativas, imposições, preconceitos, lutas, resistências e a maneira como é configurado e reconfigurado ao longo do tempo (historicidade).

No início do século XXI, também começaram a surgir discussões que criticavam algumas características do modelo social, passando, então, a aparecer uma nova perspectiva nomeada por muitos estudiosos como “modelo pós-social”, “revisão do modelo social”, “segunda geração do modelo social”, entre outras, aumentando o número de críticos na área da deficiência.

A nova concepção de ser humano, sociedade e globalidade originada com a pós-modernidade impõe uma série de complexidades, que colaborou para muitas modificações na produção científica e nos pontos de vista sociais relacionados aos eventos culturais. Novas discussões foram inseridas, como as trazidas pelos movimentos feministas, pesquisas críticas sobre as distinções étnicas, a perspectiva marxista entre outras, que tinham a motivação de mostrar a convergência e a divergência de múltiplas categorias socioculturais.

Brogna (2009) busca definir com precisão o conceito de deficiência, destacando as dificuldades e as contradições que o termo pode apresentar por conta das variedades de perspectivas, seja no tempo ou nos setores. Em suas palavras:

A nivel individual, y desde una perspectiva médica, cuando hablamos de discapacidad hablamos de una enorme variedad de deficiencias de funciones o estructuras corporales, etiologías (de causas adquiridas o congénitas), duración (permanentes, progresivas, transitorias) y gravedad (leves, moderadas, severas) que se combinan de los más variados modos y hacen imposible definir un "tipo ideal" de persona con discapacidad. Pero éste es uno de los niveles en que se puede analizar la discapacidad: es el aspecto individual, orgánico, corporal o funcional. Es el nivel más micro de lo microsocia. Pero... ¿qué es discapacidad? (BROGNA, 2009, p. 161).

As definições podem diversificar consideravelmente quando analisadas historicamente, mostrando descrições conflitantes, ambíguas e contraditórias para explicar o problema. As construídas nos últimos 30 anos, segundo a autora, são as que demonstram maiores definições com distinções expressivas, as demais anteriormente utilizadas, apresentam até mesmo definições opostas, sem ao menos se complementarem. Para exemplificar, a autora descreve dois conceitos expressivos e destoantes: (i) a Declaração do Alto Comissariado das Nações Unidas para o Direitos Humanos (1975 apud BROGNA, 2009), que define o deficiente como um indivíduo incapaz de se subsidiar, em parte ou no todo suas próprias necessidades individuais ou sociais por conta da deficiência, seja ela congênita ou não, nas faculdades mentais ou físicas e (ii) a União

dos Deficientes Físicos Contra a Segregação (UPIAS apud BROGNA, 2009), que define a deficiência como a desvantagem ou a restrição de feitura de uma determinada atividade, como consequência da exclusão de uma organização social contemporânea que não se adequa ou não se prepara para receber as diferenças sejam sensoriais ou mentais, o excluindo, assim, da sociedade.

Pelas exemplificações, percebe-se que um conceito apresenta o problema como individual (i) e outro enquanto problema oriundo da sociedade em que o deficiente vive (ii). Essa mudança de foco de observação foi impactante no geral, passando a ser considerada por muitos como “evolução conceitual”. Entretanto, na contemporaneidade, essas definições se referem, primordialmente, às concepções antagônicas de sua origem.

Nesse sentido, a partir dos anos 80 foi elaborado um modelo social que se fundamentou principalmente nas UPIAS e que criou um meritório material teórico alternativo para o médico. Nos últimos anos, no almejo de padronizar esses dois aspectos – médico e social – tentou-se mesclar ambos em apenas uma definição.

No entanto, *“El híbrido que surge de este intento no ha superado la visión dicotómica ni ha logrado el consenso de todos los actores”* (BROGNA, 2009, p. 162). Isso aconteceu pois as definições apresentaram representações contraditórias, que não permitiram ser articuladas. Por conta disso, *“esta indefinición dice tanto o más del problema que el análisis de las diferencias epistemológicas y las contradicciones teóricas que confrontan”* (BROGNA, 2009, p. 162).

Nesse século foram elaboradas várias outras discussões por essa perspectiva social que almejaram agregar às novas transformações de pensamentos e de posturas que a sociedade faz naturalmente através do tempo.

Para demonstrar um pouco sobre essas mudanças que influenciam o século atual, Brogna (2009) descreve dois modelos sociais que se destacam e que influenciaram e influenciam na delimitação da realidade.

O primeiro foi a estrutura social elaborada por Bourdieu (1999 apud BROGNA, 2009), fundamentadas nos aspectos cognitivos. Essa teoria trabalha com a dicotomia entre indivíduo/sociedade e objetivismo/subjetivismo, em que a considera como a ferramenta principal para interpretação dos sistemas sociais. Essas características viabilizaram um ponto de vista relacional mostrando a dupla existência do social, em meio a dois modos de existência: o das estruturas sociais internas e o do social incorporado.

Além disso, vale ressaltar que as estruturas sociais externas são campos historicamente formados de posições sociais, isto é, os sistemas de distribuição

adicionado pelos agentes no decorrer de seu roteiro social. Esses campos são ambientes que no decorrer da história adquirem leis operacionais específicas em consonância com os almejos das instituições que os estruturam. Essas estruturas são formadas por sistemas de posições e relações entre posições, que regulam um jogo de capitais, que nada mais são que os conjuntos de bens amontoados que são distribuídos, consumidos, investidos e perdidos.

Assim, *“La diferencia de posición dentro del campo depende de la cantidad y del tipo (de la especie) de capital que se posea y qué tan valioso resulte ese capital en ese campo específico”* (BROGNA, 2009, p. 163).

Quando nos referimos à deficiência, a teoria nos possibilita diferenciar os níveis individual, microsocial, mesossocial e macrosocial, que se referem a um determinado conjunto de posições ocupados por muitos autores ou agentes, que colocam em práticas estipulados capitais e se evidenciam por meio das práticas cotidianas. É preciso considerar que o atributo tido no nível corporal é modificado no campo em capital simbólico que põe o autor em posição de conformidade com o ambiente que está inserido.

O campo da deficiência pode ocupar vários outros campos, pois todas as visões que já teve no decorrer da história coexistem com as próprias posições arbitrárias e com o capital nesse ambiente de jogo e luta.

Outro modelo significativo de conceitos que tem influenciado nas definições acerca do deficiente é chamado de “Encruzilhada”, que foi elaborado com base na teoria praxiológica de Bourdieu (1999 apud BROGNA, 2009). Considerada por muitos autores, especialmente por Brogna (2009), como uma construção social complexa, que nos permite elucidar as formas pelas quais a deficiência foi compreendida, modelada, configurada e classificada no decorrer da história da humanidade e analisada. Além disso, também pode ser descrita, revelando as pessoas que foram consideradas incapacitadas em práticas e em discursos variados, em conformidade com o dominante cultural arbitrário em cada comunidade e época.

Esse modelo de encruzilhada, de acordo com Brogna (2009), apresenta como objetivos: (1) sobrepujar a narração estática de elementos e analisar a deficiência de forma dinâmica e vocacional, em conformidade com os princípios da teoria dos sistemas complexos e das discussões conceituais de Bourdieu e (2) diferenciar, sem subdividir, os três elementos que, no ponto de vista de Brogna (2009), se unem para estipular o campo da deficiência, sua organização, dinâmica e desempenho.

Esse instrumento analítico permite, *a priori*, estipular e delinear um problema social dentro de um universo infinito, edificando-o como objeto de estudo sociológico. Além disso, também expõe o aspecto complexo do social e apresenta as práticas prováveis de invalidação e de exclusão, com base em destoantes posições de conhecimento e poder, associando o problema da deficiência e o unindo, basicamente, ao atributo de um assunto.

Os componentes/fatores que se inter-relacionam de maneira que não são isoláveis e que apenas podem ser caracterizados com apoio dos demais são: (i) as características biológico-comportamental de um sujeito (coletivo e individual), (ii) a ordenação política e econômica e o (iii) ingrediente normativo cultural da sociedade que esse indivíduo faz parte. Esses critérios são os que caracterizam o que a autora denomina por “Espaço Encruzilhada” de criação da “deficiência” e do “sujeito deficiente” (BROGNA, 2009).

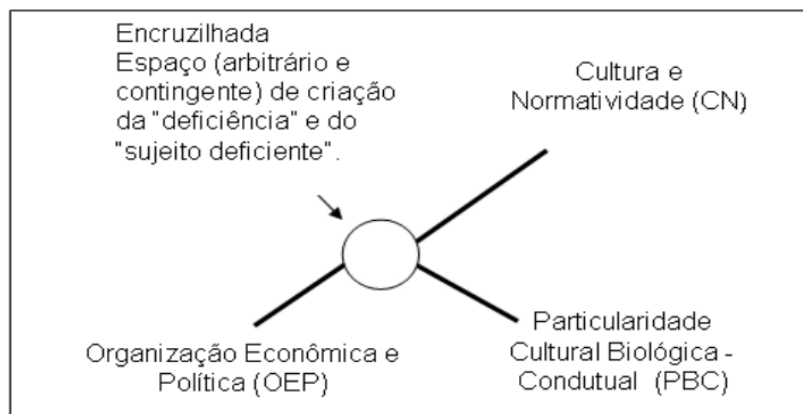
Os fatores econômicos e culturais, apesar de não independentes, apresentam um relacionamento intenso com a deficiência, pois também interferem na designação de quais capacidades serão utilizadas para julgar um indivíduo como “normal”.

Nesse sentido, é preciso ficar atento também para o fato de que esses critérios são fatores que apesar de estarem incluídos no campo da deficiência, apresentam um impacto contraditório, posto que muitas razões requererá o desenvolvimento de novas habilidades e, ao mesmo tempo, será um componente básico para dominar os déficits funcionais ou físicos.

A tecnologia utilizada em cada setor é um componente que precisa ser reconhecido em sua contradição como condição de deficiência e, em concomitância, considerar como fator de sobrelevação de limitações.

Destarte, a Encruzilhada precisa ser compreendida como um campo, para que sejam determinadas quais unidades de cada fator têm supremacia, quais são as posições que constituem os relacionamentos e quais capitais estão em análise.

Figura 1 – Modelo Encruzilhada



Fonte: Brogna (2009)

O modelo acima motivou os pesquisadores a verificarem que a deficiência não é apenas encontrada nos três aspectos descritos, mas é construída no ambiente de intersecção ou de confluência em que todos os três aspectos se fazem presentes. Isso significa que é definido pelo contexto em que o diferente está inserido, caso não sejam criados artifícios para que o faça ser incluído.

Resumidamente, a deficiência pode ser vista como um sistema complexo que agrega, entre outras dinâmicas: (i) o processo de reserva de identidade; (ii) a rota histórica do estatuto da deficiência; (iii) os processos sociais de edificação e legitimação do diagnóstico e da patologia; (iv) as posições por meio dos processos realizados e do *habitus* que os legitimava; e (v) a evolução do campo. Outra característica que deve ser destacada é o fato de compreender como o sistema é um montante espacial e temporal e como as destoantes perspectivas e representações da deficiência entram em debate e afetam o campo.

O modelo da Encruzilhada, por não ser um modelo estático definido a princípio, apresenta como componente, visando uma proposta de análise, os diferentes tópicos de pesquisa que estruturariam um campo variado, demonstrando os diferentes agentes e as posições de quem compõe esse campo, em que fica perceptível as preeminências de um *habitus* sobre outros, as posições dominantes, os capitais e as forças em jogo.

O modelo procura identificar como o diferente atua para impor o seu próprio princípio de concepção e de divisão no campo de vivência. O modelo, por ter verificado isso, almeja ser um instrumento que seja versátil, assim, as características que estão compactadas no ambiente de junção, da perspectiva de cruzamento, também nomeado por Brogna (2009) de incapacidade, precisam ser conceituados de maneira específica.

Nessa perspectiva, de acordo com o exposto acima pela autora, é possível discernir três constituintes do modelo de encruzilhada que, sistematicamente, estão atrelados à construção social da deficiência, são:

(a) Particularidade biológico-comportamental: refere-se ao traço físico, comportamental ou funcional que discrimina um indivíduo do grupo social a que pertence. No decorrer da história, a deficiência foi analisada e discriminada de muitas formas, como profana, impura e etc., mas atualmente é classificada como uma “norma”, uma forma “normal” de “ser ou de fazer”. Vale ressaltar que, historicamente, não é tudo que hoje enquadramos como deficiência já foi considerado, em algum período anterior, como deficiência. Essa percepção corrobora a noção desse modelo em explicar que o espaço de interseção é arbitrário e contingente, uma vez que são determinadas pela convergência da organização econômica e política e pelo aspecto cultural normativo de um grupo social em particular (BROGNA, 2009).

O modelo de Encruzilhada afirma que a deficiência apenas pode ser entendida quando são interpretados os aspectos condizentes com a organização econômica, política e cultural da regulação. Sendo assim, a deficiência é compreendida como um problema individual que responde à cultura, às normas e à organização político-econômica do grupo que dela faz uso.

Brogna (2009) alerta que o espaço da encruzilhada, isto é, o ambiente, não pode ser o mesmo, por exemplo, para uma pessoa que nasce com retardo mental e para outra que adquiriu em um período da vida uma lesão medular, os campos são diferentes. Por isso, para demarcar/analisar/caracterizar um ambiente é preciso interpretar essas questões, para que se chegue em análises/classificações mais adequadas.

(b) Cultura e regulamentos: Cultura, geralmente, de acordo com as análises teóricas de Brogna (2009), são uma rede de significados que o homem elabora no decorrer da vida, para estabelecer e organizar o sistema de significados sociais. Também é compreendida como um acervo simbólico de estratégias de ação que o homem faz uso para resolver e estruturar a vida cotidiana.

Por ser um produto do homem, que está em constante transformação, a cultura, como representação de sua forma de viver, também se altera constantemente em conformidade com as práticas individuais e coletivas do grupo. Sendo assim, a cultura apresenta contextos históricos específicos e socialmente estruturados (BROGNA, 2009).

É por conta dessa multiplicidade que a cultura pode apresentar, em decorrência da variedade de grupos sociais existentes, a deficiência através de interpretações destoantes.

Portanto, os discursos e as práticas individuais, institucionais e políticas assinaladas sobre a deficiência correspondem à representação social.

Concomitante à cultura, os conceitos de norma e normal também são elaborados com base nos mesmos critérios, para que possam organizar o espaço social, do que é permitido e do que é proibido, os incluindo ou excluindo.

Em meio a essas discussões, concomitantemente, apresenta-se o processo de identidade, que pode ser compreendido como um processo subjetivo e, em alguns casos, autorreflexivo. Isso acontece porque os indivíduos se diferenciam em relação aos demais, nos mais variados níveis, que os caracterizam e que também variam no decorrer do tempo.

Brogna (2009) explica uma distinção importante para se compreender os atributos com os quais o sujeito controla a sua identidade: *“los atributos de pertenencia social, que implicam la identificación del individuo com diferentes categorias, grupos y colectivos Sociales y los atributos particularizantes, que determinan la unicidade idiosincrática del sujeto en cuestión. En lo que respecta a la construcción de la discapacidad Jebera considerar la significación de lo corporal em el contexto sociocultural específico que se investigue”* (BROGNA, 2009, p. 173).

Compreender esses conceitos é necessário para entender os processos complexos pelos quais certas identidades são atribuídas externamente até serem definidas internamente.

Nessa discussão entre inter-relação das diferenças é que se mostram as imagens que alcunhamos a nós mesmos e a imagem que os demais possuem de nós. Ao que se refere à deficiência, a identidade é construída com a contribuição de uma classificação que diferencia os sujeitos que a apresenta em detrimentos das demais pessoas.

Resumidamente, o procedimento elabora uma classificação dos seres, eventos e fatos do mundo em espécie e gênero, os agrupando entre si, discriminando as suas relações de exclusão e inclusão. Brogna (2009) ressalta que, na América Latina, a interpretação de identidade e de deficiência são critérios profícuos para análises de cunho sociológico.

(c) Organização econômica e política: como dito, os aspectos de organização política e econômica estão associados às representações e aos modelos culturais,

estabelecendo qual característica biológico-comportamental será enquadrada como incapacidade e que tratamento receberá.

Brogna (2009) afirma por exemplo, que em uma sociedade de nômades, uma industrial, uma política e várias outras, definirá e legitimará os critérios que qualificarão quais características serão consideradas como deficiente, quem será o desabilitado e como ele será tratado. Portanto, "*Una de las formas más eficaces de control es el diseño, éste afianza la organización política y social y marca los espacios de exclusión*" (BROGNA, 2009, s./p.).

Sendo assim, não apenas os espaços físicos devem ser projetados, mas antes de tudo devem ser revistos os espaços sociais, por meio de representações e de modelos culturais abstratos, praticados por meio de adaptações que interfiram na organização social no geral, como a ciência, a tecnologia, a religião e as normas (PANTANO, 2009).

São as conceituações de cidadania, exclusão social e bem-estar que, atualmente, são observadas nas muitas análises para compreender a dimensão político-econômica. Brogna (2009) destaca, ainda, o fato de que cada declive tem um aspecto de qualidade mínima e máxima para qualificar o incapacitante.

La máxima cualidad discapacitante, el extremo "duro" del continuum de cada vertiente, se puede distinguir en función de particularidades biológicas o de conducta que representen mayores dificultades para poder realizar las actividades que son valiosas para esa sociedad; normas y culturas que marquen profundas diferencias hacia lo outro (con practicas y discursos más estigmatizantes), y organizaciones políticas y económicas más excluyentes. (BROGNA, 2009, p. 174-175).

Pelas exposições de Brogna (2009), percebe-se que não é possível, no campo de compreensão da deficiência, desmembrar os aspectos do passado nas estruturas atuais, uma vez que, inevitavelmente, somos produtos históricos.

Então, todo o sistema, como explicado pela autora, é um conjunto espacial e temporal. Mas, é preciso considerar que o surgimento de uma nova visão acerca da deficiência não anula as anteriores totalmente. Elas coexistem no momento atual, ocupando "*posiciones em el tempo, y – encarnadas como está em nosotros a través de sus disposiciones duraderas y transmisibles, de sus habitus – podemos descubrirlas detrás de las practicas sociales más assépticas e inocentes*" (BROGNA, 2009, p. 175).

Por conta das muitas características que estruturam o modelo da encruzilhada, isto é, a associação das particularidades biológicas e/ou comportamentais de um indivíduo junto aos princípios culturais e regulamentadores da organização econômica e política

para caracterizar um campo específico, é possível identificar alguns períodos estruturais diferentes que se interdependem e que influenciam na criação das definições do que é um deficiente.

Esses períodos são, de acordo com:

(a) Visão de extermínio-aniquilação: para explicar essa primeira visão, Brogna (2009) faz uma alusão as sociedades primitivas procurando interpretá-la dentro dos princípios do modelo de encruzilhada: (i) a organização econômica de grupos nômades realizam predominantemente atividades de caça e coleta; (ii) a organização política era feita em formato de clãs ou fraternidades; (iii) portanto, com base nos demais critérios, as capacidades necessárias para a realização das atividades eram condicionadas majoritariamente a aptidões físicas.

Em um período em que todos os processos naturais (como vulcões, chuvas, relâmpagos etc.) eram explicados como “forças desconhecidas”, as deficiências que saíam da percepção e configuração estética estabelecidas, ou seja, as que não se enquadravam no padrão necessário para desempenhar as atividades cotidianas, também recebiam a mesma justificativa.

Nessa perspectiva, a deficiência era representada como uma característica biológica ou comportamental visível que colocava em perigo o agrupamento, por conta disso, os indivíduos pertencentes ao grupo optavam por excluir o que não adentravam ao padrão do grupo.

(b) Visão mágica sacralizada: novas visões acerca das características comportamentais biológicas começam a ser consolidadas após a transformação de organizações nômades em sedentárias, que elaboraram estruturas políticas mais complexas, com destaque para a ampliação da agricultura, além das mudanças de concepções culturais e religiosas.

Essas mudanças incitaram discussões sobre o raciocínio simbólico, a comunicação verbal, a vida em grupos bem maiores e, o mais importante e significativo, as vilas e as cidades que começaram a se constituir.

Desenvolveu-se a agricultura, fundamentadas em compreensões tecnológicas e científicas para a edificação de assentamentos e o entendimento dos ciclos, que incitaram uma grande alteração cultural para os grupos sociais ‘não civilizados’.

Desse modo, foi preciso compreender o tempo e o espaço. As funções e as identidades tornaram-se mais complexas. Os fenômenos naturais e sociais começaram a

ser explicados e resolvidos sob novas verdades. A religiosidade também aumentou significativamente, em especial, as práticas de rituais e cerimônias.

É preciso destacar que também surgiu a concepção sobre o que era profano e sagrado, o que ajudava a demarcar o que era puro e impuro, portanto, a explicação do *habitus* começou a enxergar as particularidades ou comportamentos como uma ação oriunda do sobrenatural, pois procuravam solucioná-las por meio do exorcismo. Embasados, sobretudo, nesse critério de profano e sagrado, sob o comando principal do eclesiástico, começou-se a classificar os indivíduos, o colocando em uma situação estagnada. Por conta disso, as características biológicas e comportamentais começaram a ter mais atenção negativa, contribuindo para o início da estigmatização.

(c) Visão caritativa-repressiva: o Cristianismo provocou uma mudança significativa na organização econômica da cultura ocidental, reconfigurando novamente o espaço de encruzilhada. As particularidades passaram a ser consideradas deficiência. Por conta disso, novas posições e atores elevaram-se nos campos junto a novas práticas e discursos legitimados.

Nesse novo prisma cristão, apareceram novos modelos simbólicos, fazendo a deficiência ser encarada por três princípios fundamentais da cultura: milagre, punição e caridade. Acerca disso, Foucault (1977) explica que a atenção com a cura e a exclusão se acoplaram, fundamentando em uma concepção de espaço do milagre.

Nessa nova concepção, os indivíduos com deficiência são exemplos de salvação e de redenção para os demais indivíduos da sociedade, que por sua vez contribuem com eles apenas dando-lhes esmolas.

Também se faziam algumas análises de cunho médico, além do cunho religioso, o que, em alguns casos, executavam-se determinados tratamentos, além do exorcismo, da punição ou da caridade cristã. Esses pequenos tratamentos foram essenciais para o início da inserção do estado e da cidade como detentoras também das atividades de assistência, especialmente, com os deficientes (BARNES, 2009).

O *habitus* nesse período foi fundamentado na concepção do infra-humano ou perigoso, por isso, a criação do estabelecimento da divisão, o significado para as ações de reclusão e de confinamento, fundado na justificativa da necessidade de defender os outros, ou seja, de proteger o que o indivíduo com alguma particularidade poderia causar aos demais indivíduos da sociedade contra o que poderiam ser ou fazer.

Na perspectiva de identidade, os atributos começaram a compor os indivíduos como sujeito de caridade ou punição, demarcado culturalmente pelo corpo ou pela mente com alguma deformação/imperfeição ou algum comportamento não considerado padrão.

Sobre isso, Foucault (1977) explica que foi nesse período que tiveram o aumento significativo de confinamentos e mundos correcionais. Por conta disso, duas ações começaram a se destacar: (i) os avanços médicos que passaram a atribuir simbolização científica para as anormalidades e (ii) a Inquisição que atribuiu à deficiência várias justificativas fundamentadas em posses demoníacas.

Dessa maneira, de acordo com Brogna (2009), a organização econômica e cultural foi alterada por conta das movimentações dos grupos, como

Esquemas imperiales (Roma, el Imperio Otomano) o democráticos (Grecia), hasta con las organizaciones monárquicas y feudales que se consolidan en Europa. A partir del descubrimiento de América, la cultura colonial aumento el comercio, difundió los preceptos imperiales y cristianos em los nuevos territorios, pero planteó nuevas controversias: en el siglo XVI fray Bartolomé de Las Casas y Juan Ginés de Sepúlveda debatían em Valladolid sobre si “todas las gentes del mundo son hombre” (BROGNA, 2009, p. 179, grifos da autora).

Esse modelo da Idade Média, ainda hoje, interfere e fundamenta determinados discursos e práticas com a mesma representação simbólica: a de punição, de caridade e de milagre, para um indivíduo que vive em perigo, carente ou em condição de infra-humanidade, por conta da particularidade.

(d) Visão médico-restauradora: Foi na Idade Média que se começaram a discutir e experimentar determinados diagnósticos e tratamentos médicos em deficientes, apesar de feitos por curandeiros, médicos, mágicos etc., que contribuíram para o aumento de estudos anatômicos e métodos de educação e reabilitação, seja pela área da genética, psicanálise ou para os avanços na área farmacêutica (invenção de remédios que contribuíam para sobrevivência de feridos e até mesmo para a confecção de próteses).

Apesar de vagaroso, o avanço foi constante, o que contribuiu para muitas mudanças.

A educação especial também teve significativo avanço, sobretudo pela criação de aspectos pedagógicos e trabalhistas.

O *habitus*, nessa perspectiva, é mais complexo e atualizado com mais rapidez por conta da ciência e da tecnologia. Nessa visão, como mencionado, entende-se a deficiência como uma doença que pode ser reparada ou curada.

O campo é concebido por posições históricas distintamente definidas, portanto, o conhecimento científico tornou-se capital simbólico e cultural e aqueles que os possuíam subiram para posições dominantes.

A identidade começou a ser estigmatizada em classificações patológicas, doenças e *déficits*, denominados por diagnósticos. Isso aconteceu, pois, como explica Pantano (2009, p. 76), “*conocer la condición de discapacidad puede remitirnos a aspectos médicos o del dominio de la salud. Pero ese concepto, desde la salud, nos lleva a mucho más que al diagnóstico y el pronóstico*”.

A ciência, então, retomou a afirmação de “individualidade” da deficiência, o antecipando, diagnosticando, nomeando e classificando para que um possível reparo fosse aplicado.

O modelo da encruzilhada mostrou que tal perspectiva impactou em vários setores, em especial, a cultura, que se legitimou na organização econômica e social.

Por conta disso, atualmente, não raro, indivíduos com deficiência são considerados por anos como material de muitas empresas ou organizações que as consideram ainda como apenas estudantes ou pacientes. “*El modelo económico actual las há transformado em “matéria prima” de uma monumental indústria*” (BROGNA, 2009, p. 180, grifos da autora).

(e) Visão de assistência à normalização: nessa perspectiva, de acordo com o modelo de encruzilhada, há uma distinção nítida do que é considerado “normal”, “normalização” e “anormal”, baseados nas estruturas simbólicas e cognitivas, na estruturação da concepção de cultura, que é redefinida em conformidade com os preceitos e as particularidades biológicas e comportamentais ao que concerne à deficiência.

Nessa perspectiva, há uma espécie de estatística que acompanha as mudanças e funciona como princípio de alterações de níveis para o corpo e para a medicina, até elaborar o conceito de “homem comum”.

Realizava-se por meio da eugenia, isto é, através de aperfeiçoamento da espécie via seleção genética e controle da reprodução, para determinar o que seria e o que se tornaria normal ou anormal.

Essa concepção ainda perdura em determinados discursos atuais, principalmente, para fundamentar a noção do que é considerado normal e a legitimação da extinção do anormal.

As características comportamentais e biológicas e o aspecto da organização social e econômica mantêm-se estáveis ao que diz respeito ao aspecto médico. É no aspecto

cultural que a diferença é expressa, pois o anormal nunca será normal e as organizações sociais precisam, portanto, atender e proteger o que sobra.

A percepção assistencial é apoiada no cotidiano, no mundo da vida, e não no apoio científico e teórico de seus discursos e práticas. Essa percepção é uma das vertentes explicadas pelo modelo de encruzilhada.

Surge, nesse processo, a discussão sobre assistência, fundamentada em um assunto que é entendido e edificado como um conteúdo de assistência, por meio de políticas ou ações de organizações civis ou estatais.

Por conta disso, muitos e destoantes modelos de estados assistenciais que administram os riscos sociais foram desenvolvidos nesse período.

Verificou-se que o Estado reconheceu algumas necessidades, mas ainda não conseguia garantir, em termos de direito, as políticas de bem-estar.

Dessa maneira, grande parte das assistências necessárias eram destinadas às organizações não-governamentais ou mesmo à família.

Nesse patamar, a diferenciação do que é considerado normal e anormal não está associado apenas às características da doença, mas na norma que determina “o que deveria ser” como marca cultural e “o que é normal”, como divisa do que modificou todas as visões e simbolizações.

O campo configurado em conformidade com esse modelo impôs um ambiente estratégico às posições que o capital cultural, social e simbólico possui para estabelecer ou modificar o nível de normalidade e oferecer a assistência necessária.

Nesse modelo, no *habitus*, a cultura manifesta-se arbitrária de forma que se perdura nas práticas, fundamenta-se na concepção de: (i) desvio, (ii) supremacia/inferioridade de determinados atributos e (iii) pessoa como indivíduo de assistência e não de direito.

(f) Visão social: a partir da década de 1970, a deficiência começou a ser interpretada não mais como apenas um problema de saúde, mas como uma tragédia pessoal.

Concretamente, apesar de começar a se considerar os princípios sociais, incitaram a situação de segregação, discriminação e opressão sofrida pelos deficientes.

O sujeito com deficiência era colocado como alguém da lei, para destacar o desequilíbrio de poder em prol de instituições e práticas “normocêntricas”.

A consciência acerca da lesão social encontrou semelhanças com outras aparências de opressão e diferenciação por etnia, ‘raça’ e gênero.

Portanto, depreende-se que a identificação da deficiência se baseava nas circunstâncias do ambiente social, econômico e político.

A deficiência começou a ser definida de forma relacional, situacional e interativa com agentes ambientais, culturais e atitudinais, mas a sociedade é organizada por e para pessoas que não possuem deficiência.

O modelo econômico neoliberal elevou a fragmentação social e a concentração de riqueza. Os processos de individualização e de exclusão social fizeram com que os problemas sociais fossem imputados ao Estado que, por sua vez, imputou à família.

Além disso, a globalização, com acesso à internet, à mídia e com a expansão da sociedade civil, também criou um novo nível social que influenciou, sobremaneira, na organização da realidade, em vários níveis, dentre eles, a luta pelo reconhecimento da diferença em vários setores sejam eles étnicos, de preferência sexual etc.

Dessa maneira, como discutido, várias situações influenciam e organizam os modelos simbólicos desse período. Acerca disso, Brogna (2009) explica que isso se deve, principalmente, ao objetivo da pós-modernidade com seus novos moldes mentais, como a desconstrução, os jogos de linguagem, a alteridade etc., que são utilizados, em uma perspectiva social, para questionar uma normalidade, nos critérios do que é igual e diferente.

Os regimentos internacionais identificam e legitimam os direitos humanos universais, mas em um mundo de diversidades, a deficiência é identificada como apenas mais uma dessas formas de diferenças que compõe o plural.

Por conta disso, como a autora explica, a identidade do deficiente tem sido debatida em um campo de lutas e resistências. O símbolo cultural nesse processo de identidade é de um indivíduo excluído da participação social e infringido dignamente em seus direitos.

O *habitus* identifica no outro um indivíduo a quem é atribuído um *status* de inferioridade. Dessa forma, a deficiência não é mais apenas uma condição médica, mas detém também outros níveis de organização social que são considerados para se definir o que é um deficiente.

É preciso ressaltar que, apesar de algumas perspectivas terem um objetivo atual maior, não é possível desconsiderar nenhum desses pensamentos/organizações anteriores ao tentar compreender historicamente a definição de deficiência hoje, pois, seja em maior ou menor nível, cada discurso, prática e fundamentação influenciam na concepção adotada atualmente.

1.2 Paradigmas e Modelos da Deficiência: contexto geral da discussão clínica, médica, filosófica e política para a formação do sujeito cidadão

Por conta de uma pluralidade de significados e interpretações que são dadas ao grupo de indivíduos que se enquadram como deficientes, na saúde, na educação e nos parâmetros elaborados pelos governos, existem alguns pontos que são destoantes, principalmente, ao que concerne ao consentimento sobre quais variações de habilidades e de funcionalidades que determinam o tipo de deficiência.

Mas, no geral, todos concordam que a deficiência é um termo para designar a existência de variações de determinadas habilidades que estejam caracterizadas como restrições ou lesões e que fogem ao padrão considerado geral e que foi elaborado pela sociedade no decorrer do tempo. Portanto, de acordo com Pantano (2009, p. 85), trata-se de *“puede decirse que la discapacidad se origina en el problema de salud, y tiene consecuencias en la vida de los individuos que la experimentan, por lo general limitando y restringiendo”*.

Há indivíduos que apresentam lesões e que não experimentam a deficiência e há indivíduos com possibilidades de lesões e que são considerados deficientes. Por isso, faz-se tão necessário e urgente elaborar um limiar que organize e agregue essa multiplicidade de expressões da diversidade humana, principalmente os setores dos saberes médicos e das ciências sociais (BROGNA, 2009).

Pensemos, a princípio de definição e de discussão, na diferenciação de lesão e deficiência segundo os parâmetros sociais utilizados atualmente, como explica França (2013), ao expor que: lesão se trata da falta parcial ou completa de algum órgão ou de alguma função do corpo, enquanto que deficiência é a desvantagem que a lesão pode ocasionar para a sua atuação em uma organização social geral.

Essa distinção foi elaborada com maior fundamentação pelo modelo social.

As muitas interpretações e experiências sobre o corpo e a relação dele com o meio social têm fundamentado discussões sobre deficiência e justiça social, isso porque, de acordo com Peruzzolo (1998), ao corpo é atribuído uma função social, pois é uma imagem que representa a si próprio, que transporta significados e que elabora sentidos.

Ele não é apenas uma dimensão biofisiológica, pois, com o tempo, foi lhe imputado aspectos simbólicos elaborados socialmente, que foram partilhados e sustentados por destoantes culturas e sociedades.

Baseado nesse pensamento, foram criados muitos padrões estéticos, majoritariamente ligados à área da saúde e da beleza, para determinarem o que seria considerado “normal” dentro de uma sociedade. Portanto, são criados ideais culturais que caracterizam o que seria um corpo com valor e o que se retém em um padrão estético e etário muito rígido.

Caso algo não enquadre nesse modelo elaborado social e culturalmente, isso passa a ser considerado como patologia, de fragilidades e efemeridades. É nesse último campo que o termo deficiência surgiu, isto é, em uma sociedade excessivamente excludente, uma vez que um corpo que não se enquadra nos padrões elaborados social e culturalmente não consegue ter serventia.

Ainda de acordo com Peruzzolo (1998), essa concepção de deficiência foi criada com mais fundamentação a partir do modelo médico que, ainda hoje, de certo modo, é predominante sobre os demais.

Esse modelo trata a deficiência através de um acervo de teorias e práticas assistenciais em saúde, inferindo uma vinculação entre a lesão ou a doença e a experiência da deficiência. Por essa perspectiva, a deficiência é entendida como a manifestação de uma insuficiência corporal do indivíduo para agir mutuamente com a sociedade.

França (2013) explica que grande parte das conceituações feitas ao termo deficiência partem da lógica biológica, ou seja, de algo que limita o indivíduo a executar determinadas ações que são consideradas como necessárias para a vida social, por conta da falta completa, ou não, de um órgão ou função.

Entretanto, é preciso atentarmos ao que se considera como habilidades, que esporadicamente é associado apenas à mobilidade, à comunicação, à interação social, à determinados aspectos cognitivos e à utilização dos sentidos.

Também são considerados a duração das lesões, se são permanentes ou se perduram por um período longo. Desta forma, as habilidades utilizadas para realizarem atividades destoantes não são partilhados de maneira uniforme na população.

Não é essencial para um julgamento de valor definir a variação de habilidade a partir somente da descrição de uma lesão ou uma restrição.

Desta forma, grande parte das definições utilizam as variações corporais, denominadas por lesões, para definir deficiência. Contudo, é preciso salientar e compreender que os conceitos de lesões e de deficiência não são sinônimos.

A deficiência precisa ser compreendida como uma concepção abrangente e relacional, pois deve ser considerada a partir da ideia de qualquer desvantagem oriunda da relação do corpo com lesões e com a sociedade.

As lesões, nessa perspectiva, compreendem doenças crônicas, incorreções ou traumas que, na sociedade em geral, ocasionam restrições de determinadas habilidades que são consideradas comuns aos demais componentes do grupo com a mesma idade e sexo.

Oliveira (2011) é um dos muitos pesquisadores na área que não compartilham desses conceitos de indivíduos com deficiência, baseado na concepção de que essa perspectiva liberal e humanista explica que a deficiência deveria ser descrita assim como é, ou seja, como se realmente a lesão fizesse parte do sujeito, uma vez que é uma parte da constituição de sua identidade e não um complemento.

Por isso, esclarece que não é possível versar sobre a deficiência fragmentada da constituição da pessoa, pois as pessoas com deficiência precisam se aceitarem como são, ou seja, como um deficiente.

Durkheim (2007) explica que a distinção entre o que se considera normal e patológico surge quando se tenta definir e classificar os gêneros e espécies. Segundo o pesquisador, a diferenciação entre o normal e o patológico é, necessariamente, uma das intermediações entre a observação dos fatos e os preceitos.

Se um fenômeno é patológico, há um argumento científico para explicar projetos de reforma. Para o autor, será considerado normal o fenômeno que achamos mais frequentemente em uma sociedade, em um certo momento do seu desenvolvimento. Essa definição da normalidade não anula que, subsidiariamente, se procure explicar a causa que determina a frequência do fenômeno considerado.

Do mesmo modo, como a normalidade é definida pela generalidade, a patologia, segundo o autor, é definida pela causa. Compreender um fenômeno social é entender o fenômeno que o produz. Assim, uma vez estabelecida a causa de um fenômeno, pode-se ir atrás igualmente da função que exerce, a sua utilidade.

As causas dos fenômenos sociais devem ser identificadas no meio social. Dessa maneira, é a estrutura da sociedade considerada que edifica a causa dos fenômenos que a sociologia quer explicar.

Ainda de acordo com Durkheim (2007), a conceitualização dos fenômenos pelo meio social se formula frente a elucidação histórica segundo a qual a causa de um fenômeno deveria ser procurada no estado anterior da sociedade. O autor descreve que se

podem compreender os fenômenos sociais pelas condições concomitantes. Para ele, a causalidade eficiente do meio social representa a condição da existência da sociologia científica.

Canguilhem (2011) compreende que esse tipo de discussão – definição do que é patológico – ainda é muito atual e constante. Em resumo, o autor explica que é impossível julgar o normal e o patológico se estiver limitado à vida fisiológica e vegetativa.

O patológico não possui uma existência em si, podendo apenas ser delimitado em uma relação. São as normas, que não são médias estatísticas, mas algo individual, isto é, uma lógica que definirá as capacidades máximas de um indivíduo. Sendo assim, cada pessoa teria uma concepção do que é normal para si, uma vez que as médias não aceitam desvios individuais que não podem ser classificados como patológicos.

Para muitos autores, como Oliveira (2011), baseados nas perspectivas atuais, a deficiência não pode ser descrita a partir da falta de um membro ou de uma função corporal, mas a partir das dificuldades que o indivíduo possui para se relacionar e integrar com os demais componentes do seu grupo social. Sendo assim, não deve ser compreendida como uma doença, uma vez que se trata de um fenômeno social que aparece com maior ou menor ocorrência em conformidade com o modelo de vida de uma sociedade.

Por isso, para se identificar e compreender o que é um indivíduo com deficiência não é possível olhar para ele e procurar apenas uma lesão, buscando no seu corpo ou em seu comportamento características que possam ser apontadas como sendo a própria deficiência. É preciso observar o contexto, considerando as questões de funcionamento de sistema de valores e de crenças, para que se identifique a deficiência com base nas limitações.

A procura por uma interpretação sobre a racionalidade científica acerca do tema da deficiência perpassa, *a priori*, por uma análise de apoio epistemológico, uma vez que se apoia nos pressupostos do conhecimento científico, sobretudo para justificar o conhecimento no critério da demarcação científica, considerada, por muitos, como uma das mais confiáveis formas de elaborar conhecimentos.

Nesse sentido, uma das bases epistemológicas mais utilizadas para fundamentar as mudanças de passagens dos séculos foram os ideais iluministas que se destacaram nos séculos XVII, XVIII e XIX, como explicaram todos os autores mencionados na seção anterior. Foi o positivismo que elaborou com mais rigor suportes com justificativas científicas que passaram a respaldar uma perspectiva de mundo, apoiada em fundamentos

de objetividade, causalidade linear, racionalidade, neutralidade, metodologia científica, razão produtiva, organicidade etc. Isso fez com que os cientistas verificassem que poderia existir uma única e verdadeira realidade, mas para isso seria necessário comprovar a logicidade racional que a explicasse. A partir disso, os padrões foram elaborados e delimitaram o modelo médico que perdurou por muitos anos, sobretudo para explicar questões patológicas.

Foucault (2001) discute que as verdades das ciências modernas foram concomitantes às relações de poder disciplinares, que eram utilizadas para explicar o aparecimento de uma maneira nova de dominação edificada com o capitalismo, na qual a atividade não é reduzida a violência e à repressão, mas é produtivo, educativo e transformador e além disso, praticado em toda a sociedade por meio de uma rede de micropoderes. Esse sistema de dominação, de acordo com o autor, merece atenção, pois pode ocasionar muitos “perigos”.

Analisando a Constituição a partir do século XVIII, Foucault (2001) procurou compreender os saberes e práticas que ordenam as variedades humanas e que caracterizam o sujeito, individualizando-o e homogeneizando as diferenças por meio da disciplina e da normalização. Além disso, também buscou compreender as práticas de divisão do indivíduo e de seu interior em relação aos outros. Essas características se referem aos saberes e às práticas que alcançam a realidade mais concreta do indivíduo, seu corpo e que por conta da sua estratégia de ampliação por parte de toda a população, atuam como metodologia ampla de inclusão e de exclusão social. Ademais, também estruturam um processo de dominação com fundamento no binômio normal e anormal, que diferenciam, por exemplo, o louco do são, o doente do sadio etc.

Nessa perspectiva, Foucault (2001) estabeleceu a análise sobre o social a partir de dois fatos históricos distintos surgidos no século XVII. O primeiro foi chamado de “anátomo-política do corpo”, que compreendia o corpo humano como uma máquina ou algo que poderia ser manipulado, além de ter as aptidões evoluídas, as forças usurpadas, o uso aumentado, ou seja, tudo enquadrando-se em correspondência às necessidades dos setores econômicos, caracterizando o que autor denominou de “disciplina”. O segundo compreendia o corpo como um tipo biológico, que perpassava processos biológicos, como a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o grau de saúde, a duração da vida, a longevidade, isso seria responsável por regular, por meio de intervenções e controles, a biopolítica das sociedades.

Essas duas concepções de poder, de acordo com Foucault (1997), apresentam níveis de controle e de eficácia muito pungente e abrangente, o que tornou difíceis as práticas de resistência e de inovação que poderiam viabilizar a constituição de indivíduos autônomos, comprometendo, profundamente, com os projetos institucionais que garantem a inclusão social expandida e competente do “normal” e do “anormal”, por meio de novas práticas de todos os setores sociais.

Foucault (1997) também define vários conceitos necessários para compreender a complexidade da sociedade. Dentre esses conceitos, está o conceito de sujeito, que de acordo com o autor, é uma edificação histórica efetuada pelas práticas discursivas, não preexiste à sociedade, mas é criado por um segmento de discursos, poderes, estratégias e práticas. Outro conceito mobilizado pelo autor é o de subjetividade, que concerne às práticas e às técnicas, em que o sujeito cria a experiência sobre si mesmo em um ambiente de verdade, a partir do estabelecimento de um sujeito, seja em destoantes momentos, seja em destoantes contextos institucionais, como instrumento de conhecimento possível, ambicionável e indispensável.

Essas ferramentas de si são imputadas pelo estabelecimento ou transformação de identidade em função de determinados propósitos. Assim, temos a disciplina que pode ser compreendida como ferramenta que possibilita o controle detalhado do corpo, em uma relação de docilidade/utilidade, fazendo-o obediente e útil. Temos também tecnologia do biopoder que tem por fito intervir, através de mecanismos globais, na vida da sociedade, para que se alcance estados globais de equilíbrio e de regularidade. Enfim, de maneira simplificada, o biopoder considera a vida, os processos biológicos do homem-espécie e garante a eles não uma disciplina, mas uma espécie de regulamentação (FOUCAULT, 1999).

Nessa perspectiva de pensamentos, vale ressaltar que no início dos anos de 1980, Michel Oliver (apud BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010) sugeriu uma diferenciação binária entre as duas maneiras de entender a deficiência, os nomeando de (i) modelo individual e (ii) modelo social, que, respectivamente, dizem respeito (i) a considerar que o problema no indivíduo pode ser resolvido com medicação e a procura de possíveis causas para os seus problemas que poderiam ter ocasionado a deficiência e (ii) a considerar que apesar de terem algum problema, isso não o impossibilita de que atue de maneira igual, mas por meios diferentes, na sociedade a qual está inserido, por isso passou a discutir questões políticas e sociais em busca do bem-estar dos deficientes. Conforme mencionamos na seção anterior, o primeiro modelo ressalta uma característica que

considera a deficiência como tragédia pessoal. O segundo modelo considera a sua habilidade, mesmo que não tenha o padrão mais comum, de se relacionar socialmente. Em resumo, a evolução é uma questão em que se deve verificar que:

[...] evolución está el pasaje y la complementariedad de la visión de la discapacidad como asunto o problema individual, de una condición, incluso históricamente, con el aditamento fijado desde el entorno, de la culpa, de la responsabilidad personal ante las consecuencias, a una situación en el contexto que involucra a la persona y a su interacción con otros actores, su ciudadanía y su bagaje de derechos y obligaciones. Sin embargo, aun hoy sigue siendo destacable la necesidad de vencer concepciones que explican la discapacidad como predestinación o designio, y de mostrar también su carácter adquirible y la posibilidad de reducir su impacto mediante la habilitación/rehabilitación, el cuidado de un entorno saludable y la equiparación de oportunidades. Se requiere no sólo vencer amenazas, sino, también, generar factores protectores (PANTANO, 2009, p. 79).

Segundo Oliveira (2011), o modelo social surgiu nos anos 60, no Reino Unido, e foi elaborado como uma crítica ao modo de pensar que fundamentava a ciência e que tinha como principal característica a crítica à racionalidade da cultura ocidental, recusando a cultura predominante, para isso criticava-se o sistema. Com isso, apareceram novas formas de se pensar, de ver o mundo e de se relacionar socialmente. Consequentemente, os modelos tradicionais que entendiam a deficiência passaram a ser questionados, principalmente, quanto usa-se esse fator como forma de ocasionar desigualdades. Essa nova visão veio, de certo modo, para contrapor o modelo médico que até aquela época era totalmente soberano.

O principal foco de discussão do modelo social circunda, portanto, em relação aos assuntos sobre políticas, bem-estar e justiça social para os indivíduos deficientes. O princípio para essa discussão partiu também dos próprios sujeitos, em sua maioria homens, que possuíam alguma lesão e que compreendiam que eram oprimidos pela própria condição física. Segundo Oliveira (2011), os principais pressupostos que fundamentavam o surgimento desse modelo social foram:

(1) o corpo lesado não indica ou estabelece e muito menos explica a ocorrência política e social da inferiorização dos deficientes. Na perspectiva de estudiosos da sociologia, a lesão é expressão biológica e deficiência é, estritamente, sociológico. Por isso, não se confunde que a opressão que ocorre com alguns indivíduos é por consequência da perda de alguma habilidade, ocasionada pela lesão, como sendo deficiência. Portanto, são as barreiras sociais que não possibilitam a expressão de

capacidade deles, o que, conseqüentemente, ocasionam, por exemplo, problemas como baixo nível educacional ou desemprego.

(2) com base na preposição anterior, a de que a deficiência não está centrada na lesão, mas nas questões de cunho sociológico, as formas de tratá-las não serão, portanto, resolvidas por meio de terapias, como supõe o modelo médico, mas sim na mudança de posicionamento das estruturas sociais, sobretudo a política. As discussões precípuas foram todas contra a compreensão individualizada da deficiência, buscando demonstrar que o entendimento deveria partir também da compreensão da trajetória do indivíduo enquanto sujeito oriundo, pertencente e atuante de estruturas sociais que pode ou não serem diversas.

O modelo social ajudou a medicina moderna a se estabelecer no final do século XVII e nos primórdios do século XIX, fundamentado em convicções iluministas e positivista, o que incitou a edificação de uma nova estrutura científica acerca do indivíduo. O princípio se baseava na mudança da perspectiva de análise do sujeito, pois a vida passou a ser interpretada como uma espécie de mistério e a ser analisada na perspectiva da lógica e da razão. Criou-se uma racionalidade que considerava o sujeito como objeto de estudo sob uma perspectiva concreta e objetiva que almejava fazer tomar uma nova afeição acerca da realidade em algo previsível e manipulável (FOUCAULT, 1977).

O iluminismo tinha como uma das principais características a centralidade da ciência e da racionalidade crítica no questionamento filosófico, o que incitou a recusa em praticamente todas as formas de dogmatismo, sobretudo das doutrinas políticas e religiosas tradicionais, o que cooperou também para que, então, as concepções religiosas de mundo fossem alteradas para as concepções científicas. Essa alteração de paradigma é um dos alicerces da modernidade, baseado no modelo de racionalidade para estabelecer novas relações entre o indivíduo e o objeto de conhecimento, especialmente, a partir das noções de Descartes e Bacon, como explica Mancebo (2002).

Filósofos, como Descartes (1596-1650), Kant (1724-1804) e Bacon (1561-1626), por exemplo, como cita Silva (1997), explicam que o iluminismo foi o ponta pé para a criação do paradigma científico moderno, caracterizado pelo racionalismo que viabilizou a organização da natureza pelo ponto de vista lógico, matemático e objetivo da realidade. A razão, então, passou a constituir o instrumento pelo qual o conhecimento começou a ser realizável, por meio de estratégias e métodos que assentem a configuração dos fenômenos a uma definição antecipada da ciência concreta e objetiva. A racionalidade e

a metodologia permitiram a evolução iluminista em que fábulas não são mais o fundamento para explicação de fatos, dando lugar à razão esclarecida (SILVA, 1997).

No positivismo, a patologia era relacionada diretamente com a fisiologia. Por isso, qualquer anormalidade era categorizada como doença, em níveis diferentes. Tanto é que foram elaboradas categorias e tipos de anormalidades com base nesse pressuposto. Os estudos médicos, então, consideraram a deficiência na categoria de doença, fazendo suas considerações a partir de comparações de semelhantes.

Nesse sentido, o modelo médico que tem como objeto as características fisiológicas tinham o almejo de restaurar ao corpo o modelo considerado normal, classificando o corpo diferente como uma doença que deveria ser tratada. Esse pensamento tinha como foco consertar os impedimentos corporais e as desvantagens naturais possibilitando que os indivíduos pudessem se adequar aos padrões considerados normais (BARNES, 2009).

Apesar de não ideal, uma das vantagens que esse modelo possibilitou foi a utilização da racionalidade característica do discurso positivista, que proporcionou que o modelo anterior, baseado em explicações religiosas, não fosse mais considerado o único. A racionalidade do modelo médico anulou, por quase totalmente, o olhar caricato e religioso da deficiência em que a considerava como um produto diabólico ou uma espécie de castigo divino (FOUCAULT, 1977).

O pensamento médico moderno começou a focar no conhecimento do homem saudável e em uma concepção de homem modelo, adotando uma postura normativa na administração da existência humana. Posto isso, começou a lançar conselhos e a administrar as relações físicas e morais do homem e da sociedade. Portanto, a ciência junto à tecnologia se incumbiu de cuidar do conhecimento e a utilizá-lo para a preservação e o controle da vida privada por meio do meio público. Sendo assim, os órgãos públicos, especialmente na área da saúde e da educação, passaram a se organizarem com a finalidade de trabalharem a favor dessa decisão.

Vale lembrar que concomitante a esse acontecimento, também ocorria a consolidação do capitalismo que alterou significativamente o modo de produção dominante, o que acarretou, conseqüentemente, na modificação das relações sociais, políticas e na subjetivação dos sujeitos.

Acerca disso, Mancebo (2002) também explica que essas modificações nos princípios organizacionais do homem oriundos do novo sistema capitalista o fizeram entender-se e colocar-se como o centro do mundo, o que contribuiu para a criação do

censo de individualismo e independência que prevaleceu no desenvolvimento social da época. O Renascimento foi um movimento que também contribuiu para essas alterações, com destaque para as discussões sobre liberdade e igualdade, o que cooperou para alterações de cunho político, cultural, religioso e do pensamento científico.

É importante lembrar que o capitalismo destacou uma mudança mais significativa em sua concepção de produção, que passou a ressaltar questões que dizem respeito a capacidade de trabalhar, gerar mais-valia e consumir, por isso passou a determinar um corpo mais produtivo. Martín e Castillo (2010) explicam também que junto ao desenvolvimento capitalista também houve um aumento nos estudos médicos destinados ao campo da deficiência, até mesmo porque o sistema oriundo da Revolução Industrial incitava o surgimento de pessoas ativas e aptas para os princípios produtivos desse sistema. Essa perspectiva também contribuiu para que o modelo de deficiência da medicina se destacasse e prevalecesse sobre os demais por um longo período, o que acabou contribuindo para a associação da inabilidade como causadora do desemprego, da baixa escolaridade e para a segregação.

O século XX, marcado por um período de pós-guerra e pelos avanços da medicina, também foi um período de aumento no número de pessoas com alguma deficiência, seja por conta da grande quantidade de civis e militares que foram feridos no campo de batalha, seja pelo número inusitado de nascimentos de crianças e do envelhecimento de pessoas deficientes por conta dos avanços medicinais. Esse público obrigou a saúde pública a criar serviços voluntários, especializados, instituições e centros de atendimentos. Foi nesse período também que a medicina adotou, com mais destaques, tratamentos que envolviam a reabilitação, na tentativa de oferecer alternativas para trabalhar com limitações intelectuais ou físicas. Nesse contexto:

[...] “la rehabilitación es tanto una filosofía como una practica” diseñada para erradicar o minimizar el problema de la deficiencia, capacitando a las personas con alguna “a funcionar física, social y psicológicamente en el nivel más alto que les sea posible alcanzar”. En otras palabras, las personas con discapacidad se ven convertidas en objetos que hay que curar, tratar, entrenar, cambiar y “normalizar” de acuerdo con una serie particular de valores culturaes. Las limitaciones de tales procedimientos han sido bien documentadas por los activistas con discapacidad desde el decenio de 1960 a través del mundo entero (BARNES, 2009, p. 104-105, grifos do autor).

Essa medida foi o que criou com maior intensidade a concepção de que os indivíduos com deficiência precisariam procurar por tratamento e atividades de reabilitação como recurso para retirar ou diminuir os danos do corpo. Essa lógica ainda

reforçou ideias de que a deficiência era uma espécie de tragédia pessoal, como um problema somente da pessoa, o que a colocava em desvantagens aos demais membros do grupo social (BARNES, 2009).

A modernidade, de acordo com as concepções de Mancebo (2002), foi um período de contradições, pois além dos ideais, sobretudo os capitalistas, como exposto nos parágrafos anteriores, também houve uma luta das classes marginalizadas e excluídas, que incitaram a criação ou a reorganização de determinados termos que assegurassem alguns direitos referentes à educação, saúde, segurança e trabalho, fundamentados em pensamentos de independência e liberdade. Acerca disso, vale ressaltar que na segunda parte do século XX, com destaque para as décadas de 1860, 1870 e 1980, houve um aumento significativo de movimentos da contracultura e das minorias, que lutavam pela igualdade de direitos humanos, com críticas aos discursos políticos preconceituosos que se perpetuavam a época.

Esse período propiciou também que a consolidação de um novo conceito social, político e teórico ao que diz respeito a deficiência, passasse a ser intitulada de modelo social. Gusmão (2008) explica que cada grupo minoritário procurou reivindicar as necessidades de sua identidade e seus direitos mediante ao Estado, que ainda apresentava uma intenção de homogeneizar a realidade social. Portanto, foi uma época de muitos questionamentos relevantes ao que diz respeito à opressão dos grupos não dominantes, que foram contra os valores e as normas que vigoravam por absoluto. Para tentar mudar esses cenários, grupos se imputaram por organizar as contraculturas.

Graças aos debates políticos, a política passou a dar mais atenção para os indivíduos com alguma deficiência, o que também cooperou para o aumento de pesquisas nas academias sobre deficiência. A mobilização social e política também ajudou na democratização e no acesso aos tratamentos e recursos médicos. Estabeleceu-se, então, movimentos e grupos destinados à área da deficiência, o que fez com que o modelo social também fosse considerado por uma gama de instituições, que vão desde as educacionais até as políticas, não considerando mais apenas o modelo médico.

Ademais, na segunda metade do século XX, foram realizadas muitas mudanças intensas na organização social, na iminência de se considerar o princípio que para muitos passou a ser chamado de pós-modernidade. Com isso, novas perspectivas políticas, sociais e ideológicas de impacto significativo passaram a ser consideradas, destacando-se questões concernentes para a descentralização das autoridades, para a divisão das

responsabilidades e consideração de diferentes pontos de vistas, procurando eliminar a ideia de apenas uma verdade universal.

Nesse sentido, a pós-modernidade é caracterizada pela diversidade, pluralidade, multiculturalismo e transversalidades nas mais diversas heterogeneidades, com indivíduos múltiplos, por isso, o tema da deficiência também passou a adquirir essas características e, então, a apresentar o entendimento de outras esferas do saber, não priorizando somente a área médica ou mesmo apenas o social, como explicam Diniz (2007).

Assim, indiscutivelmente, as mudanças nas formas de compreender a deficiência dissociada do campo da natureza, isto é, apenas levando em considerações os aspectos físicos, e pensada como estrutura da sociedade ocasionaram uma alteração teórica revolucionária. Além disso, a posição crítica ao positivismo e aos modelos médicos proporcionou que mudanças significativas sobre a deficiência e a diversidade acontecessem.

1.3 O direito internacional e a formulação do arcabouço jurídico da deficiência: princípios da formulação de direitos enquanto cidadãos

Na questão terminológica, identifica-se duas vertentes: (i) a estadunidense, que se fundamenta nos direitos civis e que adere a concepção de “indivíduo com deficiência” ou “portador de deficiência” e (ii) a britânica, que é pautada no modelo social da deficiência e faz uso da forma “pessoa deficiente” (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010).

Nesse sentido, vale destacar que até o final da década de 1990, o modelo médico predominou como fundamentação das definições de deficiência. Uma inventariação demográfica, que ajuntada às informações acerca das definições no Brasil, mostra que desde o final do século XIX os textos legais que versam sobre o assunto retratavam o ponto de vista de que a deficiência se definia por um acervo específico de defeitos corporais.

Bambi, Guilhem e Alves (2010) explicam que a definição de deficiente, por exemplo, adotada na legislação do Brasil, assimilou, ainda que pouco, as concepções defendidas pela tendência do modelo social, como verificaram, por exemplo, nas análises sobre os questionários de dados do Censo Demográfico do ano de 2000 e nas determinações de significados aos deficientes em parte das legislações.

Para dar conta de elaborar uma definição que abrangesse as sequelas das doenças, a Organização Mundial da Saúde (doravante, OMS), no ano de 1976, elaborou uma lista intitulada “*Classification of Impairment, Disabilities and Handicaps*” (doravante, ICIDH), com o objetivo de suplantar até então a atual Classificação Internacional de Doenças (doravante CID), com uma espécie de atualização mais detalhada sobre as lesões e a deficiência. Isso se deu porque passou a inserir as consequências de doenças e debilitantes e a dispor de uma linguagem biomédica condizente às lesões e à deficiência (BARNES, 2009).

Nesse documento, a deficiência passou a ser definida como a perda ou anormalidade de algum órgão e/ou sistema e de alguma estrutura do corpo. O resultado disso, isto é, a incapacidade resultante da perda ou anormalidade de algum órgão, passou a ser definido como a consequência da deficiência da perspectiva do rendimento funcional, ou seja, no que a falta totalmente ou no seu parcial funcionamento que inferia no desempenho de alguma atividade básica da vida cotidiana padrão. Também passou a se considerar as desvantagens (*handicap*) que essa deficiência poderia ocasionar na adaptação do indivíduo no meio ambiente, consequente da deficiência e da incapacidade (BARNES, 2009).

Sendo assim, a ICIDH passou a descrever de maneira linear as condições resultantes da doença, que eram: (i) a deficiência, que originava a (ii) incapacidade e que, por fim, ocasionava (iii) a desvantagem. A interpretação desse documento verificou, conseqüentemente, algumas fragilidades, sendo a ausência de relação entre as dimensões que constituíam e a não aproximação de perspectivas sociais e ambientais. Esses questionamentos ajudaram, no ano de 2001, que a Assembleia Mundial da Saúde aprovasse a *Internacional Classification of Functioning Disability and Health*, que traduzida o português pela OMS, passou a se intitular “Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde” (doravante, CIF) (BARNES, 2009).

Esse documento, a CIF, descreve a funcionalidade e a incapacidade que são associadas ao estado de saúde. Reconhece também o que o indivíduo pode ou não fazer na vida cotidiana, considerando as funções dos órgãos ou dos sistemas e a estrutura corpórea, bem como as restrições de suas atividades e a sua atuação social no espaço em que habitam.

No modelo anterior, no ICIDH, o entendimento sobre a deficiência era elaborado com vistas ao modelo unicausal da doença, enquanto o modelo posterior, o CIF, passou a considerar as multicausalidades com base nas funcionalidades, que são os componentes

de funções e estruturas do corpo, exercício e participação social. Esse novo modelo considera a incapacidade como decorrência da relação entre a alteração que os indivíduos apresentam, a limitação de suas ações, a limitação de participação social e alguns outros fatores de origem ambiental que podem agir como impedimento ou simplificador para o exercício das atividades e da participação (BARNES, 2009).

A CIF é fundamentada, então, em uma perspectiva biopsicossocial que agrega os elementos de saúde nas áreas que envolvem o corpo e a atuação social. Ainda assim, nesse modelo, destaca-se a figura do biomédico, pois constitui a fase inicial da avaliação, que parte do princípio etiológico da disfunção. A partir dessa primeira avaliação, a (i) biomédica, parte-se para a segunda e terceira avaliação, respectivamente, (ii) psicológica e a (iii) social. Esse modelo compreende que cada estágio opera e experimenta a ação dos demais, mas todos sofrem influência dos fatores ambientais. Sobre o aspecto social, a CIF destaca o conceito de barreira à integração, no sentido amplo, a definindo como:

[...] todos aquellos factores del entorno de una persona que, cuando están presentes o ausentes, limita el funcionamiento y generan discapacidad. Entre ellos se incluyen aspectos tales como que el ambiente físico sea inaccesible, falta de tecnología asistencial adecuada, actitudes negativas de la población respecto de la discapacidad, y también los servicios, sistemas y políticas o existen o dificultan la participación de las personas con discapacidad en todas las áreas de la vida (CIF, 2002, p. 232 apud PANTANO, 2009, p. 89).

Contudo, é preciso ressaltar que não desmerecemos o fato desse modelo ser um dos primeiros e mais impactantes a reconhecerem que os fatores ambientais também interferem na atribuição da condição de deficiente à pessoa. Sobre isso, Athayde, Mancuzo e Corrêa (2017, p. 3646) entendem que as concepções desse documento transcendem:

[...] a lógica biomédica baseada na etiologia das doenças e também a compreensão social dos processos de incapacidade, a noção de funcionalidade, segundo seus diversos componentes (condição de saúde, estrutura e função corporal, atividades e participação social), é influenciada pela interrelação entre fatores do contexto pessoal e ambiental. (ATHAYDE; MANCUZO; CORRÊA, 2007, p. 3646).

A CIF também possui como propósito pragmático, sobretudo, o de oferecer uma terminologia padronizada e um modelo para a definição da saúde e das condições que estão relacionadas à ela, viabilizando uma comparação de dados entre países e os seus serviços da área de saúde, além de permitir um acompanhamento diacrônico. Entretanto, as conceituações mostradas na classificação incitam um novo padrão para pensar, para

trabalhar a deficiência e a inabilidade, isso acontece porque a sua condição não é apenas fruto da condição de saúde e/ou doença, mas também porque são resultados do contexto do meio ambiente físico e, especialmente, social, que são moldados em conformidade com as características culturais que veem à deficiência para além dos serviços destinados a esse público e a legislação que também não foge aos princípios socioculturais dos grupos que delas fazem uso. Essa nova definição é “*un intento de conjugar en un solo esquema el individualista modelo tradicional médico*” (BROGNA, 2009, p. 105). Portanto, a CIF representa a concepção de que a deficiência é fruto de diálogo de habilidades, capacidades e meio ambiente.

Essas mudanças no tratamento da OMS são resultado de mais de vinte anos de luta dos grupos de deficientes, que criticaram o modelo do ICIDH, especialmente por não atender ao aspecto social, pois considerava a doença apenas como o único aspecto que caracterizava uma deficiência. Por isso, foi necessária a alteração no padrão tido como normal pela sociedade, para que pudesse caracterizar a deficiência. Contudo, essas perspectivas que consideravam a deficiência apenas como anormalidade renderam muitas culturas preconceituosas que contribuíram para uma imagem negativa dos indivíduos que tivessem alguma limitação. Sobre isso, destacamos que na língua inglesa surgiu a expressão “*cap in had*”, que literalmente significa “boné na mão”, para emitir uma significação de que quem possuía alguma deficiência viveria apenas de pedir esmolas para sobreviver (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010).

A CIF instituiu um sistema de análise que compara os desempenhos aos contextos sociais, mostrando que é plausível um indivíduo ter lesões sem ser considerado deficiente, como por exemplo, quanto temos um sujeito com uma lesão medular que o impossibilita de utilizar as pernas, mas que com a cadeira de rodas consegue se locomover. Existe também a possibilidade contrária, no caso, quando uma pessoa não apresenta uma lesão, mas é considerado deficiente, como pode acontecer, por exemplo, com um sujeito que não apresenta nenhuma limitação, mas pode ter um diagnóstico preditor de doença genética. Desse modo, então, a categorização deixou de se fundamentar apenas nas implicações de uma doença para julgar os componentes de saúde (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010).

Muitos defendem a possibilidade de que se utilizar a CIF em muitas outras áreas que envolvem a saúde, como a educação, a previdência social, a medicina do trabalho, as políticas públicas etc., pois o modelo possibilita uniformizar conceitos que ajudam na comunicação entre pesquisadores, gestores, profissionais de saúde, organizações políticas

e sociais e dos usuários em geral. Dessa maneira, a área da saúde começou a considerar as questões propostas pela CIF, tanto é que aumentou a quantidade de tratamento na área de medicina física e reabilitação, sobretudo, ao que diz respeito ao acompanhamento da condição de saúde dos indivíduos em tratamento. Sendo assim, a admissão da CIF no setor de saúde pública poderia oferecer suportes para políticas e iniciativas mais inclusivas e decisórias, especialmente, em relação ao grupo de indivíduos que possuem uma deficiência.

Nessa perspectiva, é importante destacar que por muito tempo, alguns grupos evitavam utilizar o termo “deficiente” para caracterizar os indivíduos que experimentam a deficiência. De alguma maneira, considerava-se que a palavra poderia ocasionar estigma, por isso usou-se por um longo período o termo “portador de necessidades especiais”, “pessoa portadora de deficiência” ou “pessoa com deficiência”, pois a intenção era destacar a meritocracia dos indivíduos antes da deficiência, além de ressaltar a ideia de cura, ao invés de reabilitação. Entretanto, existe o público que opta por utilizar o termo “deficiente” como uma forma de reconhecer a própria identidade, que apesar de ressaltar a realidade biológica, também esconde alguns encargos sociais e algumas injustiças, que subtendem a nomeação dos indivíduos pertencentes a esse grupo (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010).

Autores, como França (2013), Bisol, Pegorini e Valentini (2017), Athayde, Mancuzo e Corrêa (2017) entre outros, explicam que a compreensão acerca do termo “deficiência” não é o mesmo em todos os setores, apesar da existência de documentos que procuram homogeneizar as formas de interpretá-la. Sobre isso, por exemplo, os órgãos governamentais e os serviços sociais, na maioria dos casos classificam a deficiência em consonância com a quantidade de assistência que um indivíduo recebe. É necessário, portanto, ressaltar que ainda existem diferenças em relação aos critérios de classificação de alguns grupos para outros, sobretudo quando muda-se o país, pois as concepções sociais, culturais, políticas etc., obviamente, não são as mesmas.

Um exemplo disso se dá na organização social e política norte-americana o tratamento de deficientes integra, também, assistência na educação, na economia, na aquisição de equipamento, em alterações no lar, na habilitação e reabilitação, na admissão de pessoal especializado para os cuidados caso necessário, no auxílio de transportes específicos e na compra de medicamentos. Em outros países, como no Brasil, a deficiência é entendida socialmente como responsabilidade, quase exclusivamente da família, amigos e colegas de trabalho. Sabe-se que algumas dessas considerações não são

as essenciais, mas necessárias para que a concepção vá além do simples entendimento de “receber ajuda”, reafirmando a ideia de reconhecimento e confirmação da realidade por ele próprio, fazendo com que se mantenha estabelecido psicologicamente e socialmente em um grupo. Isso se faz preciso, visto que reconhecer-se deficiente ajuda a edificar a própria identidade, pois ajuda o indivíduo a compreender que ele faz parte de um grupo, mas que possui um estigma/diferença em pertence-lo.

Desse modo, percebe-se que as ciências humanas e sociais ofertam um grande acervo de informações e que almejam mostrar à sociedade atual os percursos históricos das lutas, que contribuíram ou não, para a formação da sociedade moderna, inclusive, ao que diz respeito às suas conquistas e seus direitos. Para que isso fique mais nítido ainda, faz-se necessário, mesmo que preliminarmente, estudarmos alguns conceitos institucionalizados juridicamente, isto é, que foram elaborados para garantir de maneira obrigatória, pelo menos é esperado, que determinadas atividades sejam garantidas. Ademais, permite que conheçamos o significado dos acordos internacionais e da sua divulgação no mundo no que diz respeito ao campo jurídico e político. Conhecer e compreender esses documentos é também entender como é tratado os direitos das pessoas com deficiência. Pelas discussões acima, percebemos que as políticas públicas nem sempre foram elaboradas com base no modelo social, mas uma grande parte, sobretudo no século anterior, com base nos critérios elaborados pelo modelo médico.

No que se refere à terminologia, a legislação brasileira, especificadamente a Lei 7.853/1989 e o Decreto 3.298/1999 utilizaram a nomenclatura “portadora de deficiência”, definindo como “a pessoa que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividades”, que são enquadradas em conformidade com algumas categorias: deficiência física, auditiva, mental, visual e múltipla.

Na Inglaterra, as pesquisas acerca da deficiência são campos sólidos de investigação e ensino, sobretudo dentro das Universidades. A maioria desses trabalhos são desenvolvidos dentro do campo de interação das ciências humanas e da saúde, sobretudo os pesquisadores do setor das ciências sociais (OLIVEIRA, 2015).

No Brasil, infelizmente, ainda são, se considerado em nível nacional e em questões de impacto, poucas as produções intelectuais sobre o assunto, sobretudo na área da saúde pública, que necessita de muitas intervenções.

É preciso fazer com que o conceito de deficiência não leve em conta apenas as desigualdades caracterizadas a nível corporal, mas como uma interação complexa que existe entre o corpo com uma lesão em um espaço que, na maioria dos casos, não é

apropriado às restrições das competências corporais oriundas da lesão. Ademais, cabe ressaltar que o pensamento voltado aos direitos humanos não é um assunto concomitante à consciência humana, mas algo resultante de inúmeras discussões decorrentes das alterações socioculturais, por isso o fato dos conceitos estar sempre em permanente reformulação, pois é de extrema necessidade que sempre estejamos em discussão sobre o assunto, sempre mantendo atualizada a luta por direitos sociais.

As prescrições jurídicas que garantiam a proteção aos direitos humanos, sobretudo a dos deficientes, começaram, com vigor, após a Segunda Guerra Mundial, diante das atrocidades gerais que acarretaram às pessoas, o que resultou no aumento do sentimento de proteção dos direitos humanos de maneira mundial. Isso aconteceu também porque muitos soldados voltaram para casa como heróis, mas mutilados e precisando de inúmeros serviços de reabilitação, infraestrutura e acessibilidade nas cidades. Por conta disso, começaram a surgir inúmeros documentos de cunho político em favor dessas pessoas (OLIVEIRA, 2015). Vale destacar que um dos primeiros documentos que trazem a concepção de direito do deficiente, antes até do reconhecimento do conceito pelo Estado, é a “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, promulgada em 1948, em que teve algumas atualizações no documento republicado em 1993, no documento denominado por “Declaração de Direito de Viena”.

Piovesan (2002) afirma que as atrocidades realizadas pelo governo nazista despertaram na população mundial inúmeros pensamentos e discussões relacionadas ao assunto, fazendo com que a concepção do que era compreendido por direitos humanos fosse resguardada em documentos, sob a responsabilidade principal do Estado. A autora nos assevera que é necessário que compreendamos como ocorreu a reedificação dos direitos humanos, como paradigma e referente ético a conduzir a ordem internacional contemporânea.

Como dito, os resultados da Segunda Guerra Mundial incitaram, de maneira urgente, a reflexão sobre a necessidade de alterar os formatos do Direito Constitucional ocidental, tornando-o mais aberto aos princípios e valores, com destaque para o valor da dignidade humana. Isso se fez necessário, pois os direitos humanos unidos à profícua tarefa das organizações internacionais ofereceram regras razoáveis para o constitucionalismo global. Nesse caso, é como se o Direito Internacional fosse direcionado como parâmetro de legitimidade e ordenamento para todas as Constituições Nacionais. Por conta disso, esses documentos possuem uma relevância mundial.

Em 1948, foi publicado a “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, que afirmava que a dignidade humana é considerada como valor essencial, passando a sociedade, então, a criticar as formas, sobretudo a de afastamento da sociedade, que eram dadas às pessoas com deficiência. O documento, portanto, foi um marco que influenciou de maneira mundial sobre o que deveria ser considerado como direito a oportunidades, recomendando como propósito em comum, a ser alcançado por todos os grupos em todas as nações, tornando-se obrigatório que cada sujeito e cada órgão da sociedade se empenhe para garantir o cumprimento dos direitos e liberdades de todos. Além de garantir o direito de que possam exercer algum trabalho, sem serem humilhados, sofrerem alguma agressão, desrespeito ou discriminação.

Dessa forma, para resguardar essas prescrições aos deficientes, foi elaborado também a Recomendação n. 99, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 1955, para versar e garantir a reabilitação das pessoas deficientes. Mais adiante, em 1971, foi publicada a “Declaração dos Direitos do Retardado Mental”, estipulando que as pessoas com alguma deficiência intelectual tivessem também os mesmos direitos do restante da população. Em 1975, foi elaborada a “Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes”, também pela ONU, que determinou que as pessoas com deficiência deveriam partilhar dos mesmos direitos civis e políticos, sociais, econômicos e culturais que os demais indivíduos. Além disso, em 1976, foi determinado que o Ano Internacional das Pessoas Deficientes começaria a ser comemorado anualmente a partir da data de 1981, após a determinação da Assembleia Geral das Nações Unidas.

Entre os anos de 1983 e 1992 foi publicado a “Declaração da Assembleia Geral da ONU da Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência” que determinou que ações elaboradas pelo Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência, determinados em conformidade com as especificidades de cada deficiência, fossem implementadas de maneira obrigatória e de maneira geral, por exemplo, empresas deveriam dispor de vagas e conservar o emprego para esse público. Mas, sobre essa Lei se destaca, sobretudo, porque impõe aos Estados a implementação de políticas de igualdade para os empregados com deficiência propriamente reabilitados.

Cabe ressaltar, acerca desse tema que antes, em 1978, na Convenção Americana sobre Direitos Humanos, foi decidido pelo Brasil que em 1992, seriam também elaboradas regras que assegurassem os direitos humanos, por meio dos Estados e o respeito a esses direitos por todos. Essa determinação ficou conhecida por Pacto de São José da Costa Rica (PALUMBO, 2012). Mais adiante, em 1999, foi realizada uma

Convenção Interamericana para a eliminação de todas as maneiras de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, também conhecida por “Convenção de Guatemala”. Esse foi o primeiro documento regional a apresentar característica de união no que diz respeito aos direitos das pessoas com deficiência (OLIVEIRA, 2015).

Em 2001 foi criada a “Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde”, que a OMS reelaborou após revisar os parâmetros de classificação internacional sobre o assunto da deficiência. Damasceno afirma que essa mudança foi essencial e necessária, pois o modelo anterior, pautava-se exclusivamente no modelo biomédico. O termo “deficiência” passou a manifestar o fenômeno multidimensional oriundo do diálogo entre os indivíduos e seus ambientes sociais e físicos, isto é, admite de maneira clara o modelo social de deficiência.

Em 2006 foi organizada a “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”, também conhecido por “Convenção de Nova York acerca dos Direitos das Pessoas com Deficiência”, que determinou que os direitos humanos deveriam ser inseridos em emenda constitucional, que foi acordado internacionalmente em março de 2008. Por conta disso, o Congresso Nacional Brasileiro elaborou o Decreto Legislativo n. 186/2008, determinado pelo Decreto n. 6. 949, de 25 de agosto de 2009.

Autores, como Gugel (2006), consideram que os direitos humanos essenciais, nos quais alcançam inclusive os deficientes, não é o Estado que os licenciam, pois somente os reconhece como conatos ao indivíduo humano. Por conta disso, ao que concerne aos direitos, não se pode considerar a natureza constitutiva dos direitos das declarações, pois as necessidades que circundam o direito preexistem o Estado, que apenas os deve declarar.

O Brasil, enquanto constituinte de muitos organismos internacionais, também deve participar, votar, decidir e internalizar as definições e práticas concernentes ao direito humanos e as pessoas com a deficiência. Esses direitos precisam ser consolidados no acervo jurídico que é simbolizado por meio da Constituição Federal, que no Brasil iniciou-se em 1988. O Brasil, de acordo com Oliveira (2015, s./p.), vem crescendo de maneira consistente e eficiente em relação às modernizações dos seus diplomas legais. De acordo com o autor,

Essa modernização se dá por duas vias: a primeira, pela criação de normas jurídicas internas, editadas em respostas às demandas sociais que ganhem repercussão judicial e/ou a atenção do legislador pátrio, via de regra, após a adesão de segmentos com forte visibilidade; a segunda, pela internalização de

normas emanadas em sede de acordos multinacionais, dos quais o Brasil tenha participado ou aos quais opte por aderir. (OLIVEIRA, 2015, s./p.).

As versões variáveis de um mesmo documento no âmbito do deficiente dizem respeito às nomeações/terminologias, dos quais citamos os termos “aleijado, incapacitado, inválido, desvalido e defeituosos”, publicados na Constituição de 1934, Constituição de 1937 e Emenda Constitucional n. 1 de 1969 e o termo “pessoa deficiente”, ratificado na Emenda Constitucional 12/1978. Diga-se de passagem, esse termo ainda perdura em alguns discursos, demonstrando ainda uma essência estigmatizada e preconceituosa do deficiente como um sujeito sem valor, socialmente dispensável na rotina diária e produtiva. Recentemente, o documento mais utilizado como fundamento terminológico tem sido o Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009, que foi determinado na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, em Nova York, no ano de 2007.

É preciso destacar que a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência sempre trabalhou com o foco médico, até mais ou menos o século XX, mas, com as mudanças de concepções, passou a agregar alguns aspectos do social. Com isso, deixou apenas de catalogar as deficiências, mas também a denunciar as possíveis formas de opressão e a tentar garantir os seus direitos.

O modelo social foi mais expressivo como fundamentação na elaboração da definição de deficiência exposto pela Convenção internalizada no Brasil em 2009, quando além de classificar as lesões, também discutiu a estigmatização associada às práticas e estruturas excludentes da sociedade (OLIVEIRA, 2015). Isso se deu em relação aos processos socioculturais, como explicados por Foucault (1999), sobre as mudanças das concepções de poder.

Outros documentos também foram criados, especialmente os que procuram garantir uma educação mais adequada para essas pessoas, por considerar o primeiro nível de extrema importância na formação do sujeito enquanto cidadão atuante na sociedade. Por conta disso, no próximo capítulo, serão descritos alguns desses documentos procurando verificar se tem sido ou não profícuos nessa tarefa de incluir os deficientes no sistema de educação brasileiro.

CAPÍTULO II - O DIREITO DE INCLUSÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA À LUZ DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Há autores, como Camolesi (2004) que arriscam dizer que os direitos humanos de todos ainda são, em determinados casos, negados. Nessa contagem, o autor inclui os direitos humanos essenciais a todos os indivíduos, que são ainda negados. Nesse grupo de excluídos estão os deficientes que, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), contabilizam um entorno de 46 milhões de brasileiros. Sendo nosso almejo sempre elaborar discussões que pensem em um mundo no qual a igualdade de chances e oportunidades seja justa para todos, é preciso que nos estruturemos para agregar as diversidades, como foi discutido no capítulo anterior, seja através de políticas e leis que apoiem a construção e aquisição total de todos as características da sociedade.

Neste sentido, o progresso científico e social do século XX contribuiu para que mais pessoas se tornassem conscientes sobre seus valores como sendo invioláveis de cada vida. Entretanto, a ignorância, a superstição e o preconceito ainda comandam muitas concepções sociais sobre a deficiência, oriunda de pensamentos/concepções filosóficas de períodos anteriores, especialmente, o religioso e o médico como observamos na discussão do capítulo anterior. Apesar de estarmos no terceiro milênio, como discuti Camolesi (2004), ainda encontramos indivíduos que necessitam ser aceitos como um integrante comum em meio a uma diversidade de condições humanas. Pelo menos 10% dos indivíduos em uma sociedade qualquer apresentam uma deficiência/um transtorno, isto é, um quarto das famílias pode possuir algum integrante com alguma deficiência.

Depois de muitas discussões de cunho filosófico e médico que procuraram determinar/conceituar o que seria a deficiência para que pudéssemos garantir o direito desse grupo de pessoas na sociedade, foi preciso inserir recomendações e determinações por meio de documentos judiciais e políticos, que gerenciam e obrigam que todos tenham acesso aos níveis sociais, garantindo, dessa maneira, os seus direitos. Sabendo disso, esse capítulo, no seu primeiro tópico, almejou descrever quais são os documentos que fundamentam os resguardos dos direitos do grupo de deficientes.

2.1 Legislação brasileira sobre inclusão

Como vimos no capítulo anterior, podemos compreender conceitualmente o termo "incapacidade" para caracterizar uma restrição física, mental ou sensorial permanente ou temporária, que limita a capacidade de realizar uma ou mais atividades básicas na vida cotidiana por conta do ambiente econômico e social. A discriminação pode ser compreendida como qualquer distinção, restrição ou exclusão que é aplicada a um indivíduo com fundamento na sua deficiência, sejam elas atuais ou antigas, no objetivo de cancelar ou impedir que participe de alguma atividade, seja individual ou social.

Nessa perspectiva, as pessoas com deficiência também têm direito de desfrutar e exercer seus direitos humanos e de ter liberdades essenciais, assim como foi decretado para toda a sociedade. O documento que determinou isso com mais afinco foi o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que, por sua vez, regulamenta a Lei nº 7853/1989, que determinou a “Política Nacional de Integração de Pessoas com Deficiência”, que definiu a deficiência como:

- I- deficiência- toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;
- II- deficiência permanente- aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e,
- III- incapacidade- uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida. (BRASIL, 1999).

Mais adiante, o documento explica que o sujeito com deficiência se encaixa nas categorias seguintes:

- I- deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, tri paresia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzem dificuldades para o desempenho de funções;
- II- deficiência auditiva - perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis, indo de surdez leve até surdez severa e anacusia;
- III- deficiência visual - acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20% (tabela de Snellen), ou ocorrência de ambas as situações;

IV- deficiência mental- funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas. (BRASIL, 1999)

Os direitos dos deficientes estão descritos na Constituição Federal e em algumas outras leis particulares, isto é, as que consideramos exclusivas em relação às particularidades desses grupos de pessoas. No entanto, sabemos que o Estado nunca foi apto a garantir e a proporcionar os objetivos que são descritos na maioria dos documentos, ou seja, não conseguiu até os dias atuais cumprir de maneira geral todas as condições dignas de vida.

Sabe-se que o responsável com a organização humana passou a ser o Estado, que teve por objetivo findar com as leis mais poderosas, que desmerecem ou prejudicam um grupo em específico. Sabe-se que o Estado não é neutro, pois, muitas vezes, opta, talvez por necessidade, em dar maior atenção aos grupos desfavorecidos, já que são os que mais demandam por ajuda. Pensemos, por exemplo, em um país que faz escolhas, é possível verificar, por determinadas perspectivas, que a cidadania é um privilégio de uma porção pequena da sociedade, mesmo sendo uma possibilidade específica para a prática dos direitos humanos ofertada pelo sistema jurídico.

Em sua intervenção, o Estado não possibilita a inserção de todos os sujeitos no conceito dado por cidadania. Por conta disso, alguns autores ensinam a interpretar duas classes de indivíduos, isto é, os incluídos e os excluídos do conceito de cidadania. Dessa forma, todos podem e devem fazer uso de seus direitos. É nesse conceito de direitos que estão inseridos os de cidadania e inclusão, tão importantes para garantir a adjetivação de “direito”, que garante a inserção dos seres humanos nas áreas sociais como cidadãos.

O conceito de cidadania está atrelado à interpretação da validade. A ausência de direitos essenciais ou humanos nada mais é do que a ausência material de cidadania, ausência de tolerância e, com isso, ocorre a exclusão. Os direitos essenciais, que incluem os direitos humanos, são a interpretação mais fiel e a imagem mais límpida da posição da oposição ao que concerne à exclusão. O conceito de direito, como explica Camolesi (2004), acontece em uma fronteira entre o não ser e o ser.

Contudo, o Estado, infelizmente, ainda não executa suas funções de maneira completa, uma vez que ainda não conseguiu incluir os grupos excluídos. Por conta disso:

Tendo em vista a realidade excludente das violações dos direitos humanos, os juízes nacionais devem incluir direitos excluídos nos direitos violados e, se respeitados, podem proporcionar uma vida digna. Partindo de uma suposição irrefutável de que apenas os seres humanos são titulares de direitos,

acreditamos que todos os direitos são direitos humanos, razão pela qual o termo "direitos humanos" dificilmente revela seu conteúdo (CAMOLESI, 2004, p. s./p.).

Ainda segundo o autor, historicamente, o aparecimento dos direitos humanos ocorreu concomitante com o aparecimento do Estado de direito, uma vez que é o período em que as sociedades iniciaram a discussão sobre proteção e garantias dos sujeitos a autoridades e a poderes arbitrários.

Os direitos humanos são, portanto, a estratégia mais precisa para inibir ou findar com restrições impostas ou provenientes do poder estatal. Neste sentido, Camolesi (2004, s./p.) explica que, “portanto, apenas para fins educacionais, a qualidade expressa dos direitos humanos deve ser usada, e as normas ou comportamentos de status internacional (tratados, acordos etc.) têm todos os direitos atribuídos aos seres humanos”.

Assim, um indivíduo precisa ter seus direitos fundamentais assegurados, isto é, todos os direitos humanos determinados pelo sistema jurídico de um país específico, que é formado pela constituição e pelas leis da República. Camolesi (2004) nos permite compreender, a partir da análise da terminologia e do conteúdo utilizado, que não existem semelhanças de conteúdos entre as expressões de direitos humanos e de direitos fundamentais.

As características diferentes dos direitos humanos são resultadas das violações graves, inseguranças humanas e injustiças. O tamanho é uma espécie de resposta às violações dos direitos humanos. Os direitos considerados essenciais são frutos de reivindicações específicas que originam de injustiças e/ou agressões contra os seres humanos essenciais. Por exemplo, a Constituição Federal de 1988, no propósito de determinar a inserção dos sujeitos com deficiências, em razão de suas particularidades, mostrou algumas dificuldades para descrever e, com isso, garantir a integração social. Como uma maneira de organizar foi elaborado um rol de normas.

Esse documento constitucional se destaca por apresentar o princípio mais comum e conhecido pela maioria das pessoas, de que todo ser humano nasce livre e igual em dignidade e direitos, devendo ter liberdade e respeito sem distinção com os pares. Portanto, a inclusão social dos indivíduos com alguma deficiência precisa não somente ser entendida como importante, mas deve ser natural e óbvia, sem ser discutida como algo particular, mas comum às demais determinações. Essa perspectiva, no próprio documento, fica clara na declaração do art. 5, ao expressar que todos os cidadãos apresentam direito iguais.

Zenaide (2005) explica que é esse princípio de igualdade de direito que determina que todos os cidadãos tenham o direito de desfrutar da igualdade de tratamento em conformidade com os padrões inclusos no sistema jurídico.

Dessa maneira, é negada a discriminação, uma vez que o tratamento desigual de atitudes desiguais é uma exigência comum do próprio princípio de justiça. Assim, a igualdade se caracteriza como um efeito transcendente, assim sendo, se não for admitida qualquer desigualdade que quando as regras constitucionais começarem a ser praticadas, mesmo que não demonstre ainda que os valores propiciados pela Constituição como norma suprema são compatíveis.

A deficiência, como explicado na seção anterior, é uma das particularidades que pode ocasionar discriminação, por isso a necessidade de ações e medidas que incentivem a melhora significativa da posição e situação dos indivíduos com alguma deficiência. As regras não são sugestões, mas determinações, por isso a necessidade também de condutas que assegurem os direitos desse grupo como de caráter obrigatório, assim como para todos os demais grupos sociais.

Portanto, os mesmos direitos humanos e de liberdades fundamentais que todos os demais grupos possuem também devem ser estendidos ao grupo de indivíduos com deficiência, pois como seres humanos também precisam ter a dignidade e igualdade garantida a eles.

Camolesi (2004) explica ainda que as pessoas que possuem algum declínio das habilidades mentais e físicas precisam receber atenção especial, no objetivo de alçar o máximo de desenvolvimento de sua personalidade. A ineficiência é o inverso e não significa estar desativados, sendo assim, os deficientes – os que apresentam alguma habilidade física, sensorial ou intelectual – não são todos ineficientes na execução de quaisquer atividades.

Os direitos de todos os indivíduos ainda não são tão visíveis e a adaptação e inclusão social são identificadas como boas, como uma prática a parte e não interpretada como adjetivo comum. Os programas internacionais de assistência ao crescimento social e econômico precisam exigir mínimos padrões de acessibilidade em todos os projetos de infraestrutura, desde a tecnologia e as comunicações, para oportunizar que os indivíduos com deficiência sejam absolutamente inseridos na vida de seus grupos sociais.

A Lei n. 7.853, de 14 de outubro de 1989, trata da contribuição aos indivíduos com deficiência, em que são determinadas normas que objetivam garantir as ações governamentais precisas para o cumprimento das outras disposições constitucionais e

legais que lhes dizem respeito, distanciadas das discriminações e preconceitos de qualquer tipo, por isso é preciso compreender esse assunto como uma obrigação nacional tanto do poder público quanto da sociedade civil.

As autoridades governamentais ou as entidades privadas precisam aplicar medidas para excluir a discriminação e possibilitar o fornecimento de serviços, bens, instalações, programas e exercícios, como educação, emprego, transporte etc., enfim, tudo que garanta à justiça e aos serviços públicos e privados o que seja necessário para fornecer o bem-estar do indivíduo enquanto componentes da sociedade e contribuinte da economia.

Em conformidade com o Decreto n. 3298, de 20 de dezembro de 1999, a “Política Nacional de Integração de Pessoas com Deficiência” abrange um número significativo de diretrizes normativas para assegurar aos indivíduos com deficiência efetivar seus direitos sociais e pessoais. No “Plano Nacional de Direitos Humanos” (BRASIL, 2018), essa política de integração descreve esses princípios como:

- I- desenvolvimento de ação conjunta do Estado e da sociedade civil, de modo a assegurar a plena integração da pessoa portadora de deficiência no contexto sócio-econômico e cultural;
- II- estabelecimento de mecanismos e instrumentos legais e operacionais que assegurem às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciam o seu bem-estar pessoal, social e econômico;
- III- respeito às pessoas portadoras de deficiência, que devem receber igualdade de oportunidades na sociedade por reconhecimento dos direitos que lhes são assegurados, sem privilégios ou paternalismos. (BRASIL, 2018).

Para garantir a independência e a qualidade de vida dos indivíduos, da pessoa com deficiência, é preciso dar preferência à identificação e à intervenção precoces, tratamento, reabilitação, educação, treinamento vocacional e prestação de serviços.

É preciso destacar que as autoridades e os serviços públicos asseguram o respeito efetivo pelos direitos determinados na Constituição Federal Brasileira e que sua aplicação são encargos institucionais do Ministério Público, que deve fiscalizar a implementação das medidas que visem sua efetivação, além de permitir investigações civis e descentralização de demandas civis públicos de defesa nacional ou relevância coletivos, como é descrito em seu art. 129.

De acordo com Zenaide (2005), é no acesso à Educação que a inclusão deve se fazer mais presente, pois é uma das primeiras instituições sociais que mais contribuem com a formação social dos alunos. Essa educação deve ser iniciada logo nas primeiras

séries da educação infantil, por meio da inserção de uma educação especial no sistema educacional, garantida legalmente, durante todos os níveis e modelos de ensino em diante.

Essas determinações estão garantidas com mais destaque na Carta Magna Brasileira, sobretudo nos art. 206, art. I e 208, de 2016:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I. igualdade de condições para acesso e permanência na escola.
O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 2016).

A Lei Federal n. 7.857, de 1989, regulamentada pelo Decreto n. 3.298, de 1999, determinou que os órgãos administrativos públicos e as entidades imputadas pela educação precisariam de maneira obrigatória dar atenção e tratamento apropriado as especificidades da deficiência, de modo que garantisse o seu direito como participante da sociedade.

Os cursos regulares das instituições precisam ser incluídos ao sistema de ensino regular. Os discentes com deficiência adquirem benefícios de que os demais colegas de escola usufruem, como material escolar, transporte, refeições, entre outros. Essa determinação, de inserção de escolas e instituições públicas ou privadas especializadas no contexto educacional, adquiriu características obrigatórias em todos os lugares do mundo.

Ao edificar e reestruturar as instituições de ensino é preciso observar as normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) sobre acessibilidade. Moura et al (2013) explicam que essas normas precisam ser seguidas para que se adquira espaços físicos adequados para acomodar as pessoas que precisam dessas particularidades. Segundo os autores:

Todo investimento que houver na educação inclusiva, trará um retorno para as cidades, pois quando a educação é de qualidade, há um aumento dos números de deficientes físicos no mercado de trabalho, o que contribui para a sociedade, para a economia e para a qualidade de vida dos cidadãos (MOURA et al, 2013, p. 5).

Siqueira e Santana (2010) explica que os alunos com deficiência matriculados ou que já tenham finalizados o Ensino Fundamental e Ensino Médio, seja em instituições públicas ou privadas, também devem receber formação profissional ou superior com a mesma atenção à suas especificidades, de modo que também tenha garantido uma formação para ingressarem no mercado de trabalho.

Ainda de acordo com Siquera e Santana (2010), a inclusão dos indivíduos com deficiência no Ensino Superior precisa estar destinada para as características que concernem a tudo que circundam o sujeito em suas relações diárias. As ações não podem ser refletidas a partir de métodos isolados, mas necessitam ajuntar métodos com foco na aquisição de produtos e tecnologias, destinadas a atitudes sociais e para a efetivação das políticas de inclusão, de inserção e de permanência dos indivíduos com deficiência, bem como concernentes à contribuição que as instituições de ensino precisam, como no meio das pesquisas que elaboram, no financiamento da infraestrutura destinada a formação e para o ensino, entre outros. Acerca disso, cabe ressaltar que:

As instituições de ensino superior devem adaptar os exames exigidos pelos alunos com deficiência de acordo com as características dos alunos com deficiência e fornecer o apoio necessário, incluindo o aumento do tempo para realização de exames de acordo com as características das deficiências, e também devem ser aplicadas ao sistema geral do processo de seleção. Inscreva-se em cursos universitários em instituições de ensino superior.

Segundo o Regulamento n. 1679, do Ministério da Educação acerca dos Requisitos de Acessibilidade para pessoas com deficiência, de 2 de dezembro de 1999, no propósito de orientar e autorizar o credenciamento de cursos e o processo de certificação institucional, também devem planejar a assistência para que os alunos adquiram o predicado de serem capazes. Sobre isso é preciso destacar que, por exemplo, para particularidades físicas é preciso findar com as barreiras arquitetônicas que impedem a circulação dos estudantes o permitindo circular assim como os demais do ambiente. Como dito, para ajudar com a implementação dessas especificações, existem as normativas descritas na ABNT de acessibilidade.

De acordo com Zenaide (2005), o decreto confirma o compromisso oficial da instituição com os discentes com deficiência visual, de acessar de maneira efetiva desde quando entra até quando finaliza o curso. Isso pode acontecer através das várias infraestruturas necessárias para as particularidades do público que possuem alguma deficiência, como uma máquina de escrever em braile, uma sala de suporte, fonoaudiólogos, gravadores, lupas etc., enfim, tudo que for necessário para garantir os direitos dos alunos.

Como exemplo, podemos citar os alunos com deficiência auditiva, que têm o direito, segundo os regulamentos que ratificam o compromisso formal da escola, terem acesso à tradução para a Língua de Sinais/Português, do início até o final do curso, caso seja necessário.

Na educação inclusiva, diferentemente da educação tradicional que comumente são os alunos que se acostumam a uma estrutura de ensino em específico, é elaborado um modelo que precisa se conformar com as necessidades e especificidades dos aprendizes, procurando além de sua permanência na escola, o seu máximo desenvolvimento.

Isso se faz necessário, pois uma inclusão educacional exige que a escola respeite as diversidades, possibilitando para todos os aprendizes o seu acesso, para preparar-se para receber esses alunos e responder às necessidades educacionais de cada um deles.

2.2 Diferença entre educação especial e educação inclusiva

A educação inclusiva como direito de todos foi um dos maiores acontecimentos para garantir a diversidade, com destaque para os sujeitos com deficiência, que tiveram em forma de lei, ou seja, juridicamente, o direito à educação como elemento social, subjetivo, disponível e público, como foi estipulado no art. 6, da Constituição Federal e pelo art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

A efetivação desses conceitos jurídicos e destas políticas sociais específicas para os indivíduos com deficiência apenas pode ser melhor compreendida diante de um estudo histórico e social do seu direito à educação e de sua participação na sociedade.

No início, valia a total exclusão, quando os deficientes somente não tinham acesso ao ensino.

Sobre isso, Silva (2010) explica que é meritório destacar que o conceito de “educação especial”, a princípio um conceito genérico pode ser usado para se dizer sobre pelo menos três etapas histórica distintas.

Primeiro, houve a etapa de segregação, em que os indivíduos com deficiência passaram a ter acesso à educação, mas permaneciam invisíveis, pois eram direcionados para escolas especializadas, substitutivas do sistema de ensino regular. Nesse período, ainda era intensificado o modelo clínico de deficiência, em que a condição física, sensorial ou intelectual do sujeito, parecia-se como obstáculo em relação à sua integração social, sendo função da pessoa com deficiência adaptar-se às condições existentes na sociedade.

Segundo, surgiu, então, um modelo denominado por integrado, que passou a aceitar algumas pessoas na escola regular, sob a condição de que seriam aquelas que receberam algum curso de especialização. Em outras palavras, o ambiente e as atitudes de toda a sociedade permaneceram inalteradas. Somente os deficientes que eram

escolhidos por especialistas em diferentes áreas poderiam integrar o ambiente social compartilhado por todos.

O modelo integrado é baseado na busca de padronização, por conta disso a questão das diferenças é negada. Logo, a integração permite exceções porque é baseada em padrões, requisitos e condições.

Por fim, o paradigma contemporâneo determinou a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional para todos. Agora, então, a sociedade deve melhorar o ambiente sem barreiras para que os deficientes possam viver de forma independente e participar plenamente em todos os aspectos da vida.

Na contemporaneidade, a deficiência não é mais um problema a ser resolvido, mas uma condição comum, por isso as condições de deficiência têm sido entendidas como algo essencialmente derivado do meio social.

A deficiência não reside mais apenas no sujeito, mas como um problema de acessibilidade e de quebra de barreiras sociais que existiam antes e precisavam ser eliminadas.

De acordo com Zenaide (2005), no campo da educação, as escolas precisam estar preparadas para acolher indivíduos em todas as classes regulares: a educação inclusiva é incondicional. Uma escola inclusiva é uma escola que inclui todos, sem discriminação, independentemente do sexo, da idade, religiões, raças e níveis de deficiência.

As escolas inclusivas devem ser locais onde todos têm oportunidades iguais e têm estratégias diferentes para que possam realizar seu potencial. Portanto, uma escola reconhecer a educação é o mínimo e com isso, os direitos humanos devem estar impregnados nas escolas com bases sociais mais justas e igualitárias.

Nesse sentido, cabe ressaltar que o objetivo da inclusão na escola não é eliminar as habilidades humanas, mas eliminar as barreiras que impedem a participação de diversas pessoas na sociedade. Em uma reunião em Nova York, em 1978, a necessidade legislativa para garantir isso se tornou mais proeminente.

Nas últimas décadas, podemos determinar como a educação se desenvolveu para atender aos deficientes em nosso país. Assim, de acordo com o ordenamento jurídico anterior, a Emenda Constitucional nº 12 de 1978, garante os direitos das pessoas com deficiência à "educação especial e gratuita". No entanto, o modelo paralelo ainda era popular na época, substituindo o ensino regular por escolas especiais (*apartheid*) ou classes especiais (integração).

A Constituição Federal de 1988 previa “assistência à educação profissional” de forma horizontal para garantir que as pessoas com deficiência ingressassem na “rede formal de educação”, conforme o artigo: “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Portanto, não há dúvidas de que a constitucionalização do modelo inclusivo abriu espaço para a superação de muitas barreiras, sejam elas semânticas e/ou culturais.

Mas é preciso sabermos que, de acordo com a Constituição, os termos “educação inclusiva” e “educação especial” não são sinônimos. Se nossos legisladores quisessem se referir à “educação especial”, no art. 208 teriam repetido a Emenda da Constituição de 1969 de número 01, especificamente a afirmação que consta no capítulo intitulado “Do Direito à Ordem Econômica”, pois é lá que realmente é garantido aos deficientes o acesso à educação especial.

Embora o modelo inclusivo tenha sido aprovado de forma clara e formal, a cláusula de uso "preferencial" no texto constitucional tem ocasionado interpretações conservadoras que, infelizmente, estavam impregnadas nas decisões do Estado.

Desta forma, as medidas de fortalecimento legal subsequentes foram findando gradualmente a resistência à implementação do modelo inclusivo.

Em 2008, o Ministério da Educação lançou a Política Nacional de Educação Especial (PNEEPEI) na perspectiva da educação inclusiva, que estabeleceu diretrizes gerais para a implantação da integração escolar no Brasil por meio do registro na educação formal e da oferta de atendimento educacional especial. Isso, para muitos, foi o início da liquidação da dívida histórica com os deficientes, pois a educação dos deficientes passou a ser terceirizada pelo Estado.

Acerca disso, Primo (2011) explica que no mesmo ano, o Decreto nº 6.571/2008 determinou que os alunos com deficiência deveriam receber educação formal e que deveriam ser instruídos na educação formal de maneira suplementar ou complementar e receber assistência educacional especializada (art. 1º, capítulos 7 e 1), no objetivo de garantir a horizontalidade das ações de educação especial na educação formal (art. 2º). De maneira bem resumida, o autor arrolou que os propósitos do atendimento educacional deveriam:

[...] prover condições de acesso; participação e aprendizagem no ensino regular; garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; assegurar

condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (PRIMO, 2011, p. 23).

Entretanto, o que realmente aconteceu foi que as “escolas especializadas” passaram a praticar uma atividade complementar ao ensino regular, perdendo sua popularidade e financiamento público. Essa alteração desagradou às instituições de escolas especiais, porque o governo brasileiro decidiu investir recursos não apenas em instituições privadas, mas também em escolas públicas inclusivas.

Mas o mais importante foi que, de acordo com Dhanda (2008), a evolução legislativa originou na Convenção Internacional de Nova York sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (doravante CDPD), que retratou o cume da normatividade mundial acerca da educação inclusiva e cooperou para assegurar o caráter de obrigatoriedade do sistema educacional inclusivo, sem impor exceções de qualquer espécie.

Com isso, a norma tradicional foi firmada em 2006, aprovada pelo Congresso Nacional em 2008 - Decreto Legislativo nº 186/2008 - e internalizada com característica constitucional a partir de sua publicação pela Presidência da República em 2009, através do Decreto nº 6.949/2009. Foi a primeira Norma Internacional de direitos humanos a ser decretada no Brasil com aspectos de Emenda Constitucional, em consonância com o art. 5º, § 3º, da Constituição Federal, com o texto expresso pela Emenda Constitucional nº 45/2004:

Art. 5º. [...] § 3º Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais. (BRASIL, 2004).

Essa convenção deve ser considerada como uma ação complexa.

De acordo com Dhanda (2008), a CDPD proporcionou às pessoas com deficiência: assistência aos direitos, igualdade e não-discriminação, autonomia e apoio. Quanto à jurisprudência sobre os direitos humanos, a CDPD determinou: indivisibilidade dos direitos humanos, interdependência humana, dupla discriminação e o direito à participação em geral.

Um de seus principais resultados foi estabelecer uma legislação internacional que determinou que as pessoas com deficiência deveriam ser incluídas no sistema educacional geral, em específico, no artigo 24 da Convenção Internacional de Nova York

sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que foi reproduzida depois no art. 5º, parágrafo 3º da Constituição Federal:

“O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e Considerando que o Congresso Nacional aprovou, por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, conforme o procedimento do § 3º do art. 5º da Constituição, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007; [...].

Ademais, a Constituição Federal também decreta:

Artigo 24 – Educação

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...]

2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
 - b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
 - c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
 - d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; [...]
- (BRASIL, ANO)

Mesmo uma nova alteração constitucional não se pode abolir o sistema de educação inclusiva em todos os níveis, porque esse é um direito básico em uma cláusula básica do art. 60, § 4º da Constituição Federal.

As tarefas de acolhimento e inclusão das pessoas com deficiência são confiadas às instituições do sistema de ensino formal público ou privado. O Supremo Tribunal Federal tomou medidas para controlar de forma centralizada o comportamento inconstitucional (ADI 5.357) e confirmou que a obrigação de recrutar alunos com deficiência também deveria ser estendida às escolas privadas.

É preciso ressaltar que o Pacto Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi o que, portanto, de acordo com a própria Constituição da República, determinou que a educação inclusiva em todos os níveis de ensino não deveria ser uma realidade estrangeira para o ordenamento jurídico nacional, mas, ao contrário, deveria ser inserida sob regras claras.

A cláusula de *status* constitucional estabeleceu a meta de inclusão total, ao mesmo tempo que evitava que pessoas com deficiência fossem excluídas do sistema de educação geral. Em suma, não há dúvida de que a ordem constitucional exige que todas as pessoas em todos os níveis sejam incluídas na obrigação de educação formal, ao mesmo tempo em que proíbe a exclusão de pessoas com deficiência do sistema de ensino geral.

De acordo com os poderes regulatórios do Poder Executivo Federal, o Decreto nº 7.611 de 2011 corresponde aproximadamente à Convenção de Nova York, pois inclui "garantias de um sistema educacional inclusivo" e "o direito de não ser excluído do sistema educacional geral". Além disso, reiterou que a educação especial deveria ser horizontal (art. 3º, 2º), atuando em toda a escola ou mesmo fora dela e a assistência à educação especial deveria atuar de forma “complementar ou complementar” à educação formal (art. 2 e 4).

A regra jurídica também permite que “os poderes públicos prestem apoio técnico e financeiro às organizações privadas sem fins lucrativos especializadas em educação especializada” (artigos 1º e 8º). Para esclarecer que a assistência à formação profissional não pode substituir a educação inclusiva, mas só pode ser educação complementar ou suplementar, o Ministério da Educação emitiu a nota técnica 62/2011:

Considerando que a Constituição Federal ocupa o topo da hierarquia no ordenamento jurídico brasileiro, a legislação infraconstitucional deve refletir os dispositivos legais nela preconizados.

Sabendo que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU/2006 foi ratificada pelo Brasil, com força de Emenda Constitucional, por meio do Decreto nº 6.949/2009, seus princípios e compromissos devem ser assumidos integralmente, assim como, devem ser alterados os instrumentos legais que os contrapõem. Desta maneira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, o Decreto nº 5.626/2005 e o Decreto nº 7.611/2011 devem ser interpretados à luz dos preceitos constitucionais atuais [...]¹.

Nesse caso, constatou-se o colapso da substituição da educação convencional pelo modelo de educação especial, o que levou ao afastamento dos alunos considerados impróprios para as classes e escolas especiais.

O Decreto nº 7.611 de 2011 não utilizou o conceito anterior de educação especial em substituição ao ensino convencional, mas manteve esse enfoque ao incorporá-lo ao âmbito dos serviços de apoio à educação. Nos termos do seu art. 2º, ficou explicitado que

¹ *Manifesto do Conselho Federal de Fonoaudiologia (CFFa), sobre o Decreto no 10.502 de 30 setembro de 2020.* Disponível em: <<https://www.fonoaudiologia.org.br/wp-content/uploads/2020/10/CFFa-MANIFESTO-decreto-10502.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2020.

as formas de educação especial fazem parte do ensino regular e não constituem um sistema de ensino paralelo.

Com base na experiência, a Lei nº 12.764/2012 (Política Nacional de Proteção aos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo) foi vetada para ambos os dispositivos, embora ainda permita atendimento educacional fora do sistema regular de ensino em circunstâncias excepcionais. A mensagem explicitou que quando se reconhece que alunos com transtornos do espectro do autismo podem ser excluídos do sistema escolar formal, essas disposições violam a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que foi incorporada à Emenda Constitucional pela legislação brasileira. A proposta é inconsistente com as diretrizes que orientam o governo a assumir formas suplementares e de assistência educacional especializada em busca de sistemas de educação inclusivos (MENEZES, 2012).

Na Nota Técnica de 2013, da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão do Ministério Público Federal está descrito que “[...] para o alcance da inclusão escolar plena e com qualidade de todas as crianças e adolescentes com deficiência, [...] não há qualquer lógica em se manter indefinidamente a possibilidade de manutenção de ensino escolar segregacionista, em ambientes exclusivos e separados” (BRASIL, 2013).

Também seguindo a mesma concepção constitucional, a Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), determinou a obrigação do “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades” (art. 27, caput, e 28, I), a promoção da “inclusão plena” (art. 28, II) e a “adoção de práticas pedagógicas inclusivas” (art. 28, X).

Nesse contexto, preocupa-nos o fato de que em paralelo às “escolas regulares inclusivas”, o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, objetiva reestruturar os fracassados estilos de segregação em “escolas especializadas”, que dão lugar à rede regular de ensino, e de integração em “classes especializadas” dentro dos estabelecimentos regulares, tais como definidas pelo seu art. 2º:

Art. 2º. [...]

VI - **escolas especializadas** - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos;

VII - **classes especializadas** - classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade; [...]

X - **escolas regulares inclusivas** - instituições de ensino que oferecem atendimento educacional especializado aos educandos da educação especial em classes regulares, classes especializadas ou salas de recursos. (BRASIL, 2020).

É sintomático que somente as instituições escolares regulares sejam predicadas como “inclusivas”, uma vez que a inclusão não é um dever somente de alguns estabelecimentos e não é um direito apenas de pessoas específicas.

O novo regulamento, publicado em 2020, revoga práticas antigas que rememoram tristes memórias, ao dar atenção maior para a “definição de critérios de identificação, acolhimento e acompanhamento dos educandos que não se beneficiam das escolas regulares inclusivas” (art. 9º, III), bem como na influência no “processo de decisão da família ou do educando quanto à alternativa educacional mais adequada” (art. 3º, VI).

Isto é, garante-se a simples negação ao indivíduo com deficiência de seu direito à educação inclusiva, com fundamento na incumbência de somente à família de um hipotético direito de “decisão” entre as instituições regulares e as instituições ou classes especializadas.

O documento dá abertura para que o estudante e sua família tomem a decisão do rumo da sua educação, pois está fornecendo a opção de o estudante estar privado de frequentar socialmente a sociedade, já que a escola é o primeiro local de prática de cidadania. Contudo, no caso da Lei, a vemos como uma discriminação de deficiência, já que ao optar por não matricular o aluno, estamos negando o seu direito de reconhecimento, gozo e exercício essencial de um direito humano, em igualdade de oportunidade com toda a sociedade.

Sabemos que a associação da família com a escola é essencial, mas nos processos decisórios não podemos deixar de lado a personalidade jurídica da pessoa com deficiência, uma vez que isso resultaria na invisibilidade e na exclusão social, motivo que nos faz perceber, então, que a família não pode sozinha decidir se vai ou não isolar o aluno ao decidir se vai receber instrução escolar particular/individual ou coletiva.

O Estado não pode, sob a justificativa de dar “opções” às famílias dos deficientes, apartá-los do convívio social. Isso, para muitos, é considerado um retorno aos modelos assistencialista da escola especial, que oportunizava que um ser superior/especializado determinasse se uma criança é um cidadão suficientemente para estar em uma escola comum.

Ao permitir que grupos desfavorecidos recebam a triagem de admissão ou que continuem a receber educação em escolas específicas, o sistema de ensino paralelo é legalizado, mas à custa da tolerância.

Na verdade, seu propósito é eliminar o modelo inclusivo, recriando espaços paralelos de ensino, o que foi proibido pelo sistema jurídico.

Ademais, cabe ressaltar que direcionar alunos para classes e escolas especializadas é uma séria violação da lei e da ordem, que é a perda angular da Convenção de Nova York. Esse é um critério discriminatório, flagrantemente inconstitucional, e uma tentativa de sucumbir aos direitos básicos de uma regra simples.

Além de não encontrar respaldo no atual ordenamento constitucional, o modelo original de restauração da educação especial em diferentes escolas ou turmas também viola o princípio da proibição do retorno social. A garantia contra o retrocesso objetiva reservar os blocos normativos que se tenham constituído e consolidados no ordenamento jurídico, constitucional e de infraestrutura, designadamente para garantir o gozo dos direitos fundamentais e prevenir ou assegurar o controlo das condutas que possam causar danos. Suprimir ou limitar o nível efetivo de direitos fundamentais efetivos.

O princípio da proibição do retrocesso, em termos de direitos básicos de caráter social, pode impedir a conquista do cidadão ou da forma social em que vive. As disposições que proíbem a frustração no direito de obter benefícios positivos do Estado, como o direito à educação, o direito à saúde ou o direito à segurança pública etc., tornaram-se obstáculos no processo de realização desses direitos fundamentais individuais ou coletivos.

Uma vez alcançado, reduzirá ou suprimirá ainda mais o nível de realização desse privilégio. Em decorrência desse princípio, após o Estado reconhecer o direito ao parcelamento, ele não só está obrigado a torná-lo efetivo, mas também a preservá-lo e abster-se dele em violação à Constituição. Por meio da supressão total ou parcial, os direitos sociais já realizados são frustrados.

Menezes (2012) explica que a legislação brasileira preconiza a inclusão do dobro de pessoas com deficiência nas escolas públicas regulares por meio do chamado sistema de “dupla matrícula”, o que equivale ao dobro do número de pessoas com deficiência (art. 9º, do Decreto nº 6.253/2007).

O recente decreto institucionalizou o repasse desses recursos públicos de forma indevida, transferindo-os para escolas privadas que promovem a exclusão educacional, substituindo as "escolas especializadas" e as "classes especializadas" das escolas

regulares. Assim, começou-se a ter uma política formal de incentivos e forneceu subsídios financeiros estatais para escolas excluídas.

Também é preciso destacar que a restauração inaceitável da terceirização da educação especial não contribuiu para a expansão do investimento em educação formal inclusiva, pois defende os interesses de se opor aos almejos das pessoas com deficiência, uma vez que reduz a carga sobre as escolas privadas e os funcionários do governo que nunca assumiram a responsabilidade.

Além dos benefícios da escola particular com esse tipo de ensino, o que o adjetiva como um modelo de ensino retrógrado. O Estado é obrigado a fornecer meios de educação inclusiva para alunos com deficiência. Repetindo: é obrigatório, não apenas consensual. Sendo assim, mesmo sendo uma “decisão” ou “substituição”, o documento de 2020 não pode amparar o modelo de educação proibido pela Constituição.

Portanto, os estados precisam tomar medidas dentro dos limites máximos de recursos disponíveis para os direitos econômicos, sociais e culturais e, quando necessário, no âmbito da cooperação internacional, com vistas a realizar gradualmente a plena realização desses direitos.

Além disso, a manutenção dos dois sistemas de ensino, o sistema de ensino regular e o sistema de ensino especial/segregado não podem ser realizados de maneira separada. A realização gradual deve ser entendida em conjunto com os objetivos gerais da "Convenção", afim de estabelecer uma obrigação clara para que os estados realizem plenamente os direitos relevantes.

Caso o documento legal de 2020 permaneça, como bem colocou a professora da Unicamp, Maria Teresa Eglér Mantoan, o Brasil mais uma vez estará descumprido e desrespeitando aos seus compromissos internacionais, por ser signatário do documento que busca incondicionalmente a inclusão.

Dessa maneira, não há dúvidas de que a educação inclusiva é um direito constitucional básico, incondicional, inacessível e inalienável de todo aluno. Face à dupla vulnerabilidade das crianças ou jovens com deficiência, esse direito deve ser mais protegido.

Por isso, novamente, é preciso ressaltar que as crianças com deficiência, como qualquer outra têm o direito de frequentar as escolas normais. Logo, ninguém pode desistir do ensino básico, nem o próprio aluno e nem o Estado, pois se trata de um direito humano básico.

O direito à inclusão se aplica não só aos alunos com deficiência, como também àqueles que podem ser privados de convivência, ou seja, toda a sociedade. A educação inclusiva é boa, possível, necessária e, o mais importante, uma escola inclusiva que goze dos direitos de todos, ou seja, uma escola para todos e que não só ensine conhecimentos técnicos e científicos, mas que também ensine valores, princípios e atitudes.

Portanto, a educação deve ensinar a conviver na diversidade, na tolerância almejando a convivência em um ambiente harmonioso. Sendo assim, o isolamento não é bom para ninguém, muito menos para pessoas com ou sem deficiência.

Hoje em dia, as escolas para deficientes deixaram de ser dedicadas, exclusivas e alternativas à educação convencional denominada de “escolas especializadas” ou “classes especializadas”, passando a ser, para os deficientes, a mesma escola e turma.

No atual panorama constitucional, a escola é para todos, pois é amparada principalmente nos dizeres do art. 205, da Constituição Federal que estipula que a educação é responsabilidade do Estado, da família e da sociedade:

Art. 205. A educação, direito de todos e **dever do Estado e da família**, será promovida e incentivada com a **colaboração da sociedade**, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Em outras palavras, os direitos subjetivos das pessoas com deficiência correspondem a uma obrigação das autoridades e dos indivíduos. A educação inclusiva é uma política nacional e um compromisso reafirmado ao ratificar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Os direitos podem ter consequências muito graves para a vida independente e para a autonomia, sendo assim a educação é um direito indisponível e inalienável.

Não pode existir uma decisão, seja de quem for, especialmente da família que proíba todos de ir à escola e muito menos é papel da escola violar essa lei.

Portanto, o ingresso no sistema escolar formal não pode depender da “escolha” da família ou mesmo do próprio aluno, pois se trata de uma obrigação incondicional estipulada nos artigos 4 e 55 do Código da Infância e da Juventude (Lei n. 8.069 de 1990), sem exceções:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. (BRASIL, 1990).

Portanto, a tolerância escolar, portanto, é um direito de todos e não há diferenças. Da mesma forma, todos têm a obrigação de maximizar o papel da escola. A Convenção de Nova York estipulou claramente que os Estados têm a obrigação de implementar suas regras, que proíbem qualquer discriminação, inclusive nos campos administrativo e judicial:

Artigo 4 – Obrigações gerais

1. Os Estados Partes se comprometem a assegurar e promover o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, sem qualquer tipo de discriminação por causa de sua deficiência. Para tanto, os Estados Partes se comprometem a:

- a) Adotar todas as medidas legislativas, administrativas e de qualquer outra natureza, necessárias para a realização dos direitos reconhecidos na presente Convenção;
- b) Adotar todas as medidas necessárias, inclusive legislativas, para modificar ou revogar leis, regulamentos, costumes e práticas vigentes, que constituírem discriminação contra pessoas com deficiência;
- c) Levar em conta, em todos os programas e políticas, a proteção e a promoção dos direitos humanos das pessoas com deficiência;
- d) Abster-se de participar em qualquer ato ou prática incompatível com a presente Convenção e assegurar que as autoridades públicas e instituições atuem em conformidade com a presente Convenção [...].

Dessa maneira, podemos resumir os direitos básicos, como a não discriminação em todos os aspectos da educação, cobrindo todos os motivos de discriminação internacionalmente proibidos.

Sendo assim, os Estados devem assegurar que as pessoas com deficiência não sejam excluídas por seu nível educacional e não devem eliminar as desvantagens estruturais afim de alcançar uma participação efetiva e de igualdade para todas as pessoas com deficiência.

Logo, devem também tomar medidas urgentes para eliminar todas as formas de discriminação, seja legal, administrativa ou outra, que prejudique o direito à educação inclusiva. A adoção de medidas de ação afirmativa não constitui uma violação do direito à não discriminação na educação, mas a condição é que essas medidas não façam com que grupos diferentes mantenham padrões desiguais ou separados.

Portanto, todas as regras, costumes e práticas incompatíveis, mesmo que não sejam revogadas, podem significar tratamento discriminatório e devem ser interpretadas de acordo com a Constituição Federal:

Para que o artigo 4 (1) (b) da Convenção seja implementado, os Estados partes devem tomar todas as medidas apropriadas, inclusive legislativas, para modificar ou revogar leis, regulamentos, costumes e práticas existentes que constituam discriminação contra pessoas com deficiência e que violem o artigo 24. Sempre que necessário, as leis, regulamentos, costumes e práticas discriminatórias devem ser revogados ou alterados de forma sistemática e tempestiva. (BRASIL, ANO)

O poder público não pode permitir o estabelecimento de exceções de inclusão educacional, uma vez que é responsável por garantir tratamento igual para todos. Igualdade e não discriminação são princípios e direitos, foi por isso que ficou definido que a Convenção é um princípio no art. 3 e um direito no art. 5.

A igualdade, ainda, não só termina com as disposições normativas para a igualdade de acesso aos bens jurídicos, mas inclui também as disposições normativas para a efetiva realização desse acesso e as medidas específicas de implementação.

Em suma, as regras constitucionais que garantem o direito básico de todos a um sistema de educação inclusiva são obrigatórias, incondicionais e inevitáveis. Essas cláusulas existem como cláusulas esculpidas na pedra e devem ser imediatamente aplicadas e interpretadas internamente para maximizar seu uso. Todas as regras legais devem estar em conformidade com a Convenção de Nova York. Quaisquer regulamentos que posteriormente imponham restrições ao seu âmbito farão com que as autoridades judiciais se declarem inconstitucionais através do controle centralizado ou descentralizado.

2.3 História Cultural e Ensino de História

Sabendo que é dever do Estado e da sociedade em geral abrir espaços para todos os seres humanos, levando em consideração todas as suas particularidades, como os deficientes, é que se faz necessário pensar nos vários níveis estruturais da sociedade que devem promover a acessibilidade.

Na educação, isso acontece especialmente na adoção de métodos de ensino adequados para as especificidades dos alunos, além das outras questões também relevantes, como profissionais adequados, infraestrutura etc.

Foi pensando nisso e com o respaldo nas discussões anteriores sobre a jurisdição que é responsável por garantir a inserção dos deficientes na Educação, que essa seção almeja discutir, mesmo que sucintamente, apenas para situar a nossa intenção de demonstrar a proficuidade de determinadas teorias para se pensar em atividades que

podem ser desenvolvidas e aplicadas de acordo com as especificidades do público deficiente.

Nesse sentido, por conta do nosso propósito inicial, o de trabalhar com a História por meio interdisciplinar, fazendo uso do Cordel, que é conhecido nacionalmente, como fonte de informações históricas, a perspectiva teórica que melhor se enquadra dentro das nossas intenções é a do ensino de História Cultural, que além de fundamentar as nossas análises, ainda é um exemplo de como outras tantas outras teorias podem cooperar para a elaboração também de atividades voltadas para públicos específicos.

O tema da interrelação entre inclusão e educação dos indivíduos com deficiência não é atual, como vimos no primeiro capítulo, mas resultado de discussões polêmicas e, por vezes, contraditórias, sobretudo no meio dos estudos científicos e no debate político.

Discussões sobre a história das pessoas com deficiência, sua aceitação no meio social, as maneiras de entendimento de suas capacidades e impossibilidades, as ajudas educacionais para o avanço no seu desenvolvimento são alguns dos assuntos discutidos de maneira constantes nos trabalhos acadêmicos.

As reflexões e os estudos dizem respeito a destoantes concepções, que vão desde os pensamentos que excluem até os mais progressistas que almejam quebrar paradigmas históricos e cooperar para o avanço dos estudos científicos sobre o tema da deficiência.

Esse não é um assunto inédito, pois muitos outros autores procuram compreender a Educação Especial associada a Teoria Histórico Cultural, visando defender a humanização do homem, como foi objetivo de Barroco, Leonardo e da Silva (2012), ao organizar uma coletânea sobre o assunto para apresentar subsídios para discorrer e entender a educação especial a partir de bases materialistas histórico-dialéticas.

De forma geral, os problemas com maior destaque acerca da educação histórica dos alunos brasileiros se resumem, de acordo com Farias Júnior (2011), à questão da noção de tempo histórico e domínio do trabalho conceitual que é edificado diacronicamente na sua formação educacional básica. Esse problema é bastante visível para as/os Professores que, em sua maioria, possuem carga horária para trabalhar muito baixa, o que o impossibilita de ministrar com afinco os conhecimentos teóricos para desenvolver determinadas problemáticas. Isso se agrava, quando pensamos nos alunos de inclusão, que precisam ter métodos adaptados.

Pensando no público em geral da escola, para que essa situação continue na educação é necessário que a/o Docente, que já leciona, e os que estão em formação

procurem desenvolver um método de ensino que objetive desenvolver o pensamento crítico do aluno por meio de uma perspectiva histórica.

Além disso, é necessário também que os docentes saibam desenvolver uma didática que consiga trabalhar com esse plano teórico por meio de atividades diferenciadas das que foram propostas pela metodologia de ensino tradicional.

Torres (2014), ao discutir de forma breve sobre os primeiros teóricos dessa vertente, afirma que o ensino de História Cultural praticado na Alemanha há mais de 200 anos passou a ser considerado uma prática pedagógica válida e muito trabalhada nos dias de hoje.

Fazendo fronteira com os estudos de história-antropológica, essa área do saber histórico pode ser considerada como o princípio fundamentador de uma nova educação que é elaborada por meio de paralelos históricos, entre o período que, de maneira formal, deve ser conhecido e a realidade que o discente faz parte, ajudando-o a edificar a sua ideia de sociedade, com partida do conhecimento histórico crítico.

Isso deve acontecer por meio da análise dos motivos que o levaram para um específico lugar e grupo social de um período determinado, a executarem uma determinada ação ou praticarem um determinado valor sociocultural.

Deve-se almejar uma prática educacional que coopere com o docente a iniciar o discente na análise dos processos de transição dos inúmeros valores, mentais, artísticos, sociais, tecnológicos etc. das sociedades, concomitantemente a uma metodologia de ensino que incentive o aprendiz a analisar como são manifestadas as diferenças entre os padrões culturais, seja de suas próprias seja de outros grupos.

É importante destacar que o ensino de História, por um longo tempo, teve um método linear e temporal, sobretudo, em determinados períodos, como o da ditadura civil-militar, ocorrida no Brasil entre os anos de 1964 e 1985, que determinou em todos os níveis escolares, do básico ao superior, o que deveria ser ensinado (TORRES, 2014).

Foi nesse período que surgiu a Escola Cultural, produto dos discursos sobre História das Mentalidades, sob uma perspectiva psicológica e histórica elaborada por Lucien Febvre e defendida pela célebre obra '*Combats per l'Histoire*', muito utilizada por historiadores da década de 70, para defender a ideia de que a história deve ser uma problematizadora do social, que também leve em consideração as massas anônimas, suas maneiras de viver, sentir e pensar.

Contudo, assim como qualquer outro campo historiográfico, esse também recebeu críticas dos próprios estudiosos da área, sobretudo dos que se inseriam na perspectiva da antropologia estruturalista.

Essa perspectiva tinha sido formulada com a geração dos *Annales*, fundamentados no raciocínio elaborado pelo sociólogo de Durkheim, e também se fundamentava nos princípios propostos por Claude Lévi-Strauss na metade da década de 1950.

Ademais, outra área que também questionou essa nova maneira de didática foi a ‘História das Mentalidades’, que tinha como principal almejo a psicologia histórica. No entanto, essa área também cooperou com fundamentação para estruturar o *corpus* básico do que passou a ser conhecido como História Cultural, que também incorporou elementos da antropologia e da sociologia durkheimiana.

Foucault, noutro período, especialmente entre as décadas de 1970-1990, inseriu o discurso conhecido por “anti-historicizante” e também pela ‘História em Migalhas’, em que formulava a possibilidade analítica do historiador tematizar sobre qualquer ‘coisa investigada’ a partir de uma perspectiva marginal.

Essa nova proposta, multiplicou o discurso, os objetos e os métodos que deram origens a muitos grupos. Grande parte deles se assemelhavam e acabaram por criar, especialmente na década de 1970, o chamado Micro-História.

Dessa maneira, é na área da Micro-História que é desenvolvido o que conhecemos como História Cultural que, de maneira resumida, se imputa por analisar pequenos contextos históricos, dando atenção a um objetivo por três perspectivas essenciais: (1) a recusa de um conceito vago de mentalidade; (2) a atenção com o que é considerado como popular; (3) a valorização das estratificações e dos conflitos socioculturais, mostrando os seus resultados, especialmente em artigos e trabalhos monográficos.

A primeira perspectiva – a recusa de um conceito vago de mentalidades – explica sobre a necessidade de questionar a psicologia histórica enquanto uma simples atividade de se entender a manifestação do humano por meio de uma visão histórica.

O conceito de mentalidades, que é defendido na História Cultural diz respeito ao entendimento do comportamento humano enquanto uma ação que é fruto de outros comportamentos que influenciam no desenvolvimento de resultados relacionados à cultura ao qual o sujeito faz parte.

O conceito de cultura, insere-se em uma área muito problemática ao que diz respeito, especialmente, a sua conceituação. O historiador da cultura clássica, Jacob Burckhardt, no século XIX, afirmava que a História Cultural era usualmente utilizada

para se referir ao que chamavam de “alta cultura”, ou seja, a cultura de indivíduos que compunham a elite.

No entanto, com a evolução da teoria da produção historiográfica, essa definição foi mudada, passando a agregar também o que foi chamado de cultura popular e, mais atualmente, o passou a considerar também uma ampla variação de artefatos e práticas, como ferramentas, imagens, casas e maneiras de jogar, de ler etc.

Isso culminou na diferenciação de duas espécies de cultura: a simbólica e a material. Não nos adentraremos a outras definições, por ora, pois a discussão que envolve a definição do que vem a ser cultura popular, erudita e nacional ainda é um assunto muito discutido atualmente, ou seja, não há como ser definida, portanto, em breves linhas.

Ademais, é preciso pensar sobre a valorização das estratificações e dos conflitos socioculturais que se fundamentam na tradição marxista do culturalismo, pois se baseia nas experiências e nas ideias e não apenas nas realidades sociais, econômicas e políticas, que vão contra a ideia economicista do marxista ortodoxo, defendido por Edwar Thompson.

Nesse sentido, é com base nesses dois conceitos de cultura apresentados nos parágrafos anteriores: o conceito de Burckhardt e o conceito de Thompson, que o conceito de ensino de História pode fundamentar-se em elementos do dia a dia, com destaque maior para a área da cultura simbólica da humanidade a ser estudada, sustentada também nos quatro principais pilares da História Cultural que, de acordo com Peter Burke, deve-se levar em consideração as proposições de quatro grandes autores sobre o ensino de História: Mikhail Bakhtin, Norbert Elias, Michel Foucault e Pierre Bordieu.

Em um contexto educacional, a história cultural não conseguiu elaborar ainda uma definição que consiga abranger o suficiente para nomear o seu campo de atuação, chegando muitas vezes a se fundir com a antropologia.

A prática do método de ensino dessa tendência histórica pode limitar-se a uma resposta, como é objetivado ainda por Burke, que seria afastar a atenção dos objetos para as metodologias de estudo. Dessa maneira, o professor da área de História, poderá estabelecer esse campo do conhecimento, como um princípio para a formação de uma nova categoria do saber que poderá vir a ter muitos resultados ao que diz respeito à constituição do conhecimento formal das/dos Discentes.

O processo educacional diz respeito fundamentalmente sobre como fazer com que o aprendiz consiga entender o que significam os valores e preceitos éticos, morais e estéticos que fundamentam cada povo, etnia ou cultura, além de suas manifestações

artísticas e sociais que se mostram ao historiador nos aspectos sociais e psicológicos desses grupos.

Ao historiador, então, cabe à função além de ser educador, de ajudar com que o aprendiz consiga edificar a sua própria concepção pré-científica de sociedade, por meio de uma simples atividade de reflexão, sobre os valores simbólicos e os princípios éticos.

São esses pontos que sustentam parte dos parâmetros educacionais que são apresentados pelos teóricos principais da tendência da educação ambiental, como os que são indicados por Boaventura Sousa Santos, sustentando-se na ideia de desenvolvimento de um pensar global e um agir local.

Além disso, também tem como foco oportunizar um desenvolvimento de autoconhecimento nos aprendizes, objetivando mostrar-lhes a precisão sobre o que é elaborar hábitos concernentes à interpretação e à necessidade de leitura.

Moreira e Moraes (2006) para ilustrar essa discussão, explica que um professor de história da 5ª série, que esteja apresentando um conteúdo sobre a Cultura Grega para uma turma da Cidade do Rio Grande, pode, por exemplo, começar os questionando se conhecem a cultura grega, inserindo conteúdos de conhecimento geral, como os jogos Olímpicos ou algo relacionado à mitologia, instigando, assim, a curiosidade dos alunos.

Nessa perspectiva, objetivando pensar o início do “pensar global e agir local”, Moreira e Moraes (2006) sugerem que a aula de história poderia ser iniciada com uma conversa geral partindo do conceito de democracia, que é amplo, descrevendo que haviam espaços físicos especiais nas antigas pólis clássica, onde se versavam os futuros das cidades, que eram denominados por “Ágora”, sustentados pós-colunas de presa de diferentes estilos, os quais podem ser também encontrados em muitos outros locais na cidade do Rio Grande.

Portanto, a partir do conceito geral de uma localidade específica, parte-se para outras, oportunizando que aquilo seja pensado localmente e, dessa forma, melhor assimilado e compreendido. O autor ainda discute sobre a possibilidade de mostrar os elementos simbólicos da ágora ainda presentes em determinadas práticas sociais. É preciso dizer sempre que não se trata da mesma coisa, mas de bases que são expandidas nos variados lugares e que sofrem pequenas adaptações em consonância com a necessidade local.

Piaget (apud MOREIRA; MORAES, 2006) foi um dos educadores que ao discutir o ensino-aprendizagem do aluno cooperou para a compreensão e a delimitação do que é

o ensino de História Cultural. Explica que o desenvolvimento cognitivo humano ocorre em um processo parecido com o da criança.

As/Os estudantes durante seu desenvolvimento até a fase adulta apenas alteram as maneiras de reconhecimento do mundo, ou seja, as maneiras de organização da atividade mental, para identificá-lo, permanecendo, no entanto, as mesmas atribuições neurais essenciais, que são conhecidas na mente infantil.

Dentre esses processos, destaca-se o da adaptação, isto é, o estado permanente de procura que o indivíduo tem para satisfazer-se com a precisão, de decidir um problema etc.

Esse processo diz respeito a outros dois periféricos de grande importância que são os de assimilação e acomodação. Respectivamente, o primeiro diz respeito ao mundo exterior, às pessoas, às coisas e às estruturas que já possuímos. O segundo, diz respeito à acomodação que reestruturamos nossos acervos ou que inserimos outras informações, em conformidade com as exigências do mundo exterior.

Piaget focou no estudo do desenvolvimento cognitivo e mental, ou seja, no desenvolvimento da maneira como os sujeitos conhecem o mundo exterior e como eles são relacionados. Ao elaborar suas conclusões verificou que o desenvolvimento de uma criança acontece em dois momentos essenciais durante o ensino fundamental, primeiro quando perpassa por período de operações concretas e depois, por períodos de operações formais.

No primeiro momento, quando estão desenvolvendo as operações concretas, que ocorre durante o período de 2 a 7 anos, as crianças apresentam como principais aspectos o desenvolvimento do pensamento lógico acerca das situações concretas.

Nesse sentido, o entendimento das relações entre elas e a competência para categorizar os objetos ultrapassa a do egocentrismo da linguagem e o surgimento das concepções de conservação de substância, volume e peso. Os aspectos do período das operações formais ocorrem durante a fase do comportamento pré-adolescente, durante o período de dozes anos em diante, quando são definidas as capacidades para edificar os sistemas e as teorias abstratas, para desenvolverem e compreenderem conceitos abstratos como as concepções do que é o amor, justiça, democracia entre outros.

Pela perspectiva de Piaget, entende-se, então, que ao obter as habilidades das operações formais, o sujeito chega em seu estado mais avançado de equilíbrio, em que as estruturas cognitivas já estão quase completamente formadas. O autor não afirma que não consigam mais adquirir informações ou aprender uma diversidade de novos conteúdos,

mas as formas de pensar, isto é, as estruturas cognitivas, não vão se alterar de maneira tão significativo como jovem.

Sobre essa teoria de Piaget é possível, também, complementar com as teorias de Vygotski (1998) que discutem a relação entre o desenvolvimento e a linguagem para que a proposta de ensino de História Cultural seja compreendida com mais afinco.

A primeira proposta de Vygotski compreende que o desenvolvimento é tido como um processo maturacional que acontece antes da aprendizagem, desenvolvendo as condições iniciais para que ocorram efetivamente. Para que isso aconteça é preciso que exista um determinado nível de desenvolvimento do raciocínio para que determinados tipos de aprendizagem ocorram. Na segunda proposta, denominada de comportamentalista ou behaviorista, compreende que a aprendizagem é desenvolvida, compreendida como um acervo de respostas aprendidas.

Nessa ideia, o desenvolvimento acontece simultaneamente em relação à aprendizagem, sem precedê-la. A terceira proposta entende que o desenvolvimento e a aprendizagem são processos independentes que se inter-relacionam, ocorrendo de forma concomitante, isto é, a aprendizagem acarreta no desenvolvimento e vice-versa.

Para Vygotski, entretanto, nenhuma dessas propostas são satisfatórias, pois apesar de reconhecer que a aprendizagem e o desenvolvimento são questões diferentes e interdependentes, é somente uma em consideração ao outro que a torna possível. Para Vygotski, a função da capacidade do homem em compreender e usar a linguagem ocorre durante a interação desses dois processos. Por conta disso, a inteligência é entendida como habilidade para aprender, não considerando as teorias que contemplem inteligência como produto de aprendizagem prévio, isto é, que já foram realizadas.

Vygotski estuda as diferenças qualitativas dos padrões de interação cognitivos que estão em espaços sociais distintos, pois entende que são os padrões que oportunizam, dificultam ou elaboraram sérios entraves à edificação do conhecimento por parte dos aprendizes.

As diferenças que são encontradas nos espaços sociais diferentes dos alunos oportunizam que aprendizados diversos passem a ativar processos de desenvolvimento intelectual, ao invés de copiá-lo ou ser com ele coincidente.

Para tentar compreender essas funções de desenvolvimento foram criados dois conceitos “Zona de Desenvolvimento Potencial” ou “Zona Proximal”, para explicar como o aprendiz organiza a informação e para identificar a maneira como o seu pensamento opera. Esse conceito é de muita importância para o ensino efetivo.

Sendo assim, da perspectiva do processo de ensino-aprendizagem a teoria de desenvolvimento de Vygotski também mostra que a qualidade das permutas, que ocorrem no plano verbal entre os docentes e discentes, também induz na forma como o pensamento dos aprendizes ficará mais complexo e como processarão as novas informações.

Compreendido o condicionamento educacional, percebe-se também o quão importante é o professor enquanto o ser responsável por mediar o mundo e o conhecimento formal. Acerca disso, Skinner muito ajudou na delimitação de uma teoria consistente a respeito do que seria esse condicionamento.

O pesquisador considerava as pessoas como “caixas-negras”, que com estímulos conseguiam resultados sobre uma determinada questão, que são oportunizadas através de processos internos que motivam os estímulos a alçarem uma resposta.

Entretanto, se descobre quando um determinado estímulo elabora determinada resposta em um organismo, quando se almeja conseguir outra resposta que apresente um mesmo organismo, é preciso apenas empregar o mesmo estímulo para conseguir a resposta.

Para Skinner, a aprendizagem é igual ao condicionamento, isto é, quando se pretende que um aprendiz assimile um novo comportamento, sobretudo os de nível intelectual, é preciso condicioná-lo a essa aprendizagem. Quando objetivamos que um aluno de Ensino Fundamental elabore uma postura crítica, por um ponto de vista social, ou histórico-social, é necessário que os educadores tenham planejados os métodos mais adequados para aquela sala de aula que se reportará ao trato das rupturas e das reproduções de determinadas estruturas de longa duração, evidenciando o presente, por meio da História cultural, seja teórica, seja metodologicamente.

Essa prática pedagógica que se orienta pelos discursos da História Cultural, oportuniza ainda o desenvolvimento da inteligência geral e do pensamento complexo do aprendiz, para que ele consiga, minimamente, reconhecer partes dos conceitos teóricos que foram expostos em sala de aula. Essa prática oportunizará que o aprendiz tenha um olhar panorâmico do assunto/matéria histórico.

Moreira e Moraes (2006, p. 78), ao exemplificar o ensino de elementos da cultura grega remanescente nos padrões estéticos do século XIX, sugere, como exemplo, que o docente poderia desenvolver junto aos discentes algumas atividades que saíssem da ordem tradicional, que poderiam não cooperar com o desenvolvimento das estruturas cognitivas necessárias, conforme o autor:

[...] defendidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais 25 em muito se adaptam às propostas teórico-metodológicas da 1ª Geração dos Annales, unindo em uma disciplina o geográfico ao conhecimento histórico, bem como a análise de determinados padrões psicológicos de alguns grupos sociais.

Isso oferecerá ao aprendiz que passe a conhecer algumas das relações que a sua coletividade determina no plano político, econômico, social, cultural e administrativo com outras localidades, no presente e no passado, permitindo que ele elabore vínculos de identidade, de descendência e de diferença.

O ensino de História Cultural, portanto, sugere a aplicação de um método de ensino que procure mostrar ao aprendiz um conhecimento histórico que o permita se identificar com o ambiente em que vive e que entenda a origem e o sentido das questões que ele apresenta com as demais regiões a ela circundantes. Isso proporciona que o aprendiz, de maneira paulatina, dissolva a visão simplista que ele costuma conceber para compreender a noção do é tempo histórico.

Com base nessas discussões, defendemos a ideia do quanto é profícuo a elaboração de um plano de ensino para a História Cultural em sala de aula, pois proporcionaria que seja edificado um sujeito com uma postura cidadã ativa.

Entretanto, para isso, é necessário que as aulas sejam planejadas, permitindo que sejam organizadas em conformidade com a postura defendida pela escola e colocadas em prática.

Contudo, cabe ressaltar que essa prática precisa ser pensada e praticada nos três grandes alicerces da educação: (i) no sistema educacional, (ii) na instituição de ensino e (iii) com os alunos. Moreira e Moraes (2006) explica que o problema com o sistema educacional sobre o Ensino de História teve um grande agravante durante as determinações decorrentes da ditadura civil-militar, na década de 1960, que organizou livros didáticos com elementos legitimadores de ordens políticas que estavam sendo implantadas no Brasil.

A organização dos conteúdos com base nesse propósito ajudou com a instauração de uma ideia histórica com sentido de “acabada e verdadeira”, fazendo parecer com que os conteúdos estejam distantes no tempo que é apresentado para a/o Discente, isto é, como se aquele determinado fato tivesse acontecido e ficado apenas naquela época, sem influenciar nos períodos posteriores.

Esse tipo de conteúdo tem excluído a realidade do aprendiz, desconsiderando qualquer experiência de pensar na sua própria história. Esses problemas, felizmente,

foram percebidos por estudiosos da área na década de 1980, que passaram a procurar soluções para isso.

Em decorrência há uma produção historiográfica relevante na área da metodologia de ensino, os docentes nos dias de hoje, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, possuem subsídios que podem cooperar para a solução da situação. Entretanto, os alunos ainda manifestam dificuldades para assimilar os conteúdos, além de dificuldades para desenvolverem um pensamento crítico, isto é, interpretativo, a respeito de inúmeras produções textuais. Para ilustrar essa possibilidade de trabalho, Costa exemplifica que,

[...] dependendo do perfil intelectual do professor, pode-se desenvolver uma *abordagem* da História que trate, desde a relação entre padrões semelhantes da cultura popular na Idade Média para com a cultura popular de nossos dias. Pode até mesmo, o professor trabalhar a questão da produção literária em sala de aula, sejam elas obras como, *Iracema* de José de Alencar para tratar de como era concebida a questão de como havia se manifestado o “descobrimento do Brasil” e a relação entre os indígenas e o conquistador lusitano no ideal Romântico do século XIX, estabelecendo um paralelo metafórico de como se manifestavam as relações políticas do Brasil no período em que aquele romance surgiu. Pode ainda, o professor querer focar a partir daquela obra de literatura como se manifestava o meio social que originou aquela obra através de José de Alencar e, estabelecer um segundo paralelo com a realidade a qual o aluno está inserido.

Isso pode se desenvolver de várias maneiras a depender das especificidades do local, mas sempre em forma de trabalho compartilhado, entre o corpo escolar em geral, a família e a sociedade. Portanto, é preciso pensar nas etapas de trabalho em conformidade com os objetivos da História que se encarregaria de instigar no aluno, a sua criticidade que se dará através da abordagem da História Cultural.

CAPÍTULO III – UMA PROPOSTA DE MATERIAL CONTEXTUALIZADO PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO DE INCLUSÃO

Para este capítulo, elaboramos uma sucinta revisão de literatura acerca do tema sobre a literatura de Cordel, não com o sentido de esgotar o assunto já bastante debatido, mas com o almejo de situar o assunto, por isso apresentaremos uma discussão densa.

Nesse sentido, trouxemos um breve histórico da Literatura de Cordel no Brasil, para tanto, discutimos sobre como essa poesia surgiu no Brasil, dando destaque para alguns autores que deram o “pontapé inicial” nesse tipo de poesia, que inicialmente era cantada e passou a ser escrita.

Buscamos também, brevemente discutir sobre algumas das principais características do Cordel no Brasil, bem como entender como essa poesia foi disseminada. Fizemos, ainda, um breve histórico de como se deu a profusão do Cordel na mídia brasileira, principalmente sobre sua reinvenção após a chegada da mídia.

Por fim, outro ponto meritório de destaque foram os gêneros do Cordel, no qual assinalamos alguns que julgamos mais pertinentes.

3.1 A Literatura de Cordel

Existia no Brasil, a concepção de que a poesia popular era produzida para as classes populares do Brasil e que a literatura erudita era para as classes mais altas, haja vista que era produzida pela classe culta, ou seja, por frequentadores de espaços universitários, principalmente.

Contudo, a partir da década de 1960, essa realidade começou a mudar, em especial, com a migração de nordestinos para as demais regiões brasileiras, com isso, o interesse de alguns intelectuais a respeito do tema foram despertados. Aos poucos uma nova geração de cordelistas surgiram e começaram a escrever sobre inúmeros assuntos que envolvem a sociedade de modo geral e, com isso, vários assuntos foram abordados, não se reservando apenas ao direito de tratar de temas relativos aos locais que eles moravam.

Contudo, ainda há muito preconceito no que tange à poesia popular, pois há certa ignorância em relação à sua história, à sua importância na mistura de culturas, etnias, informações, de conhecimentos de novas formas de expressão dos mais diversos povos.

A história do Brasil é constituída da miscigenação de etnias, raças e credos diversos, desta feita, a mistura de conhecimento vinda de qualquer classe social não deve ser desprezada.

Estudiosos da poesia popular brasileira enfatizam que não há menor ou maior valor dentre os tipos de literatura existentes no Brasil. As expressões culturais não devem e não podem ser subdivididas dessa maneira, haja vista que a erudita se baseia na literatura popular, mas a subverte com ares de sofisticação. De maneira similar, a cultura popular também apresenta riquezas históricas buscadas na literatura erudita.

Portanto, discutir sobre a literatura popular é uma maneira de desmistificar as ideias antiquadas sobre ela, de rever conceitos e, principalmente, de combinar literatura erudita e popular.

De forma sucinta, este estudo soma-se a todos os outros já realizados sobre o tema e se torna uma fonte de consulta àqueles que queiram conhecer um pouco mais sobre a literatura de Cordel.

Ao que diz respeito à origem da literatura de Cordel no Brasil, também denominada de “folheto”, “romance” ou “livro de feira”, contraria previsões pessimistas e permanece viva na atualidade.

Essa resistência tem motivado inúmeros debates no meio acadêmico e as discussões sobre o tema são cada vez mais frequentes. Acerca disso, é preciso destacar que a literatura de Cordel é um material poético originário no Nordeste por volta do século XX.

Apesar de a literatura apontar o século em que o material começou a ser produzido, não se tem registros precisos de quando os primeiros materiais foram lançados. No entanto, devido ao fato desse gênero ser manuscrito e digitoscrito desde o princípio, acredita-se que o seu surgimento foi finissecular, haja vista que alcançaram a imprensa no Brasil, que surgiu tardiamente no mesmo século.

Uma das primeiras formas de Cordel conhecidas foi a cantoria de viola do grupo de poetas da Serra do Teixeira, na Paraíba, no fim do século XVIII. Eles criaram as sextilhas sete silábicas que se configura como a classificação dada aos folhetos com seis versos em cada estrofe.

O poeta Agostinho Nunes da Costa (1797-1858) foi o primeiro cantador conhecido de tal grupo.

A maioria dos pesquisadores do tema aponta que Leandro Gomes de Barros (1868-1918), Silvino Pirauá de Lima (1849-1913) e Francisco de Chagas Batista (1882-

1930) foram os primeiros a produzirem literaturas de cordéis no Nordeste (ALMEIDA, 1976).

O primeiro Cordel de Leandro Gomes de Barros é datado no ano de 1893, a partir desse momento, a literatura de Cordel passou a ser, também, manuscrita. A sua origem foi marcada pela profusão de poemas oralizados que para ficarem perenes foram manuscritos com a chegada da imprensa no Brasil. Apenas no final do século XIX teve-se o registro das primeiras impressões de folhetos de cordéis.

Apesar de alguns estudiosos relacionarem os folhetos nordestinos com os cordéis portugueses, não há nada em comum entre essas criações. Há notícias de inúmeras formas de literatura no mundo, desde tempos da Grécia Antiga, passando pela Idade Média até chegar ao período hodierno. Os folhetos brasileiros fazem menção a elementos africanos, indígenas, a alguns países europeus como a França e a Espanha, e a alguns países americanos de língua espanhola.

Ademais, variantes do gênero épico (como romances de cavalaria, de costumes, epopeias), as histórias bíblicas, as fábulas, os fatos cotidianos que inspiram os folhetos noticiosos ou circunstanciais e de outras formas de narrativa enriquecem os temas dos nossos folhetos (BARROSO, 2006).

De acordo com Barroso (2006), compreendemos que inúmeros autores insinuam que a literatura de Cordel recebeu influência de várias partes do mundo, contudo, os cordelistas insistem em ressaltar que essa poesia é puramente brasileira.

Essas publicações, que geralmente eram feitas em brochuras de oito a sessenta e quatro páginas em folhas *in quarto*, formam um volume heterogêneo com diversas modalidades de gêneros que eram classificadas por seus autores de acordo com a temática e a extensão da obra.

Pensando nessa classificação, a literatura de Cordel geralmente era dividida em dois grupos: grupo dos folhetos e grupos dos romances. O que os diferenciavam eram a temática e a quantidade de páginas. Os folhetos são obras publicadas com oito a dezesseis páginas, podendo ter textos narrativos, descritivos ou, ainda, comentários.

Nesse grupo, destacam-se relatos de acontecimentos marcantes (secas, inundações, guerras); narrativas de fatos heroicos (histórias de cangaceiros reais ou proscritos imaginários); tributos a personagens religiosas ou políticas (padres, freis, governadores, presidentes, entre outros), contos de exemplos, representações de desafios, ditos graciosos (às vezes, obscenos), sátiras de costumes etc.

Já os romances são obras narrativas ficcionais que, geralmente, apresentam de vinte e quatro a sessenta e quatro páginas. Seus temas são basicamente: histórias de amor, sofrimento e bravura. Geralmente, as composições narram sucessos notáveis ou heroicos de encantamento com personagens como príncipes, fadas e reinos encantados.

Vale ressaltar que apesar de as fontes para inspiração da literatura de Cordel não serem explícitas, as criações individuais geralmente são elaboradas com base em assuntos cotidianos recorrentes na tradição oral.

Geralmente, os poetas recriam histórias jornalísticas e novelísticas tradicionais que constituem os *corpora* do Cordel português.

Embora seja notável uma heterogeneidade nas características temáticas dos cordéis, este tipo de literatura contempla algumas características em comum: esse gênero é escrito especificamente para a prática de leitura recitativa.

Convém ressaltar, que esse aspecto não pode ser entendido apenas como um dado relativo às circunstâncias empíricas de produção dos enunciados de Cordel, mas também como um fator determinante de sua constituição genérica.

Feito tanto para os olhos quanto para os ouvidos, o Cordel implica em um repertório de formas e de mecanismos poéticos aptos a submeter à linguagem às finalidades e exigências próprias da performance oral.

O ápice da Literatura de Cordel no Brasil iniciou-se em 1930.

Segundo Galvão (2001), nessa época redes de produção e de distribuição de folhetos foram montadas para que centenas de títulos fossem publicados para um público constituído ao editor que deixou de ser simplesmente o poeta.

Um editor que se destacou nessa época foi João Martins de Atayde que adquiriu toda obra de Leandro Gomes de Barros por meio do seu genro, também editor, que cuidou de toda obra de Leandro de Barros após seu sepultamento.

Na época do auge da Literatura de Cordel, nas décadas de 30 e 40, os folhetos eram uma forma de entretenimento entre as pessoas que paravam para ouvi-los. Diegues Júnior (1977) discorre sobre a importância do Cordel para divulgar notícias, os denominados cordéis circunstanciais.

Em suas palavras, o autor explica que funcionava como:

Instrumento de comunicação, alargou-se depois da divulgação dos fatos acontecidos, coisas que a população não podia ter conhecimento senão por essa forma. Rádio não existia; jornal era raro. Quando este chegava, levado dos grandes centros – Recife ou Fortaleza, por exemplo – com o atraso normal dos meios de transporte de então, já o folheto se antecipava na divulgação dos

fatos. Tornava-se o folheto o elemento mais expressivo para que os acontecimentos chegassem ao conhecimento de todos, lidos nos mercados, nas feiras, nos serões familiares (DIEGUES JÚNIOR, 1977, p. XVI).

Resende (2005, p. 99) explicita sobre a importância do Cordel no século XX. Segundo a autora, a partir de 1920, até o momento em que a Literatura de Cordel nordestina se tornou meio de comunicação, o folheto de Cordel superou todos os veículos de comunicação existentes, até mesmo o jornal.

Era muito comum ver as marias-fumaças madrugarem nas estações ferroviárias naquele tempo trazendo notícias de maior impacto social. As notícias só eram de fato acreditadas quando veiculavam em cordéis e folhetos (RESENDE, 2005).

A partir da década de 1950, com a grande migração de nordestinos para o centro-sul, a Literatura de Cordel foi propagada para essas regiões. Os cordelistas afirmavam que era mais fácil ganhar dinheiro porque os folhetos eram melhor vendidos no Rio de Janeiro e em São Paulo do que no Nordeste.

Em 1960, o Cordel passou por uma crise e apenas em 1970 voltou a ser lido, inclusive, pela classe letrada. Galvão (2001) afirma que o Cordel passou a ser fonte de lazer tanto para turistas quanto para universitários brasileiros e estrangeiros. Os folhetos, que antes eram vendidos exclusivamente em feiras, ganhou espaço nas editoras, em livrarias e lojas de artesanatos.

Para Abreu (1999), os consumidores da Literatura de Cordel mudaram e os poetas também. A maioria dos cordelistas das três primeiras décadas do século XX nasceram na zona rural e tiveram pouca ou nenhuma instrução formal.

Os cordelistas contemporâneos, bem como seus consumidores, tiveram mais acesso à cultura letrada. Uma grande parcela dos cordelista possuem uma vasta gama de conhecimento em diversas áreas e, por isso, escrevem sobre inúmeros temas (ABREU, 1999). Com a chegada da cultura de massa, os folhetos perderam espaço para a TV e o rádio devido ao imediatismo da informação. Para não acabar, o cordelista acabou se adequando às novas mídias.

Nessa direção, Thompson (1998) explica que a tradição não foi anulada pela mídia, mas ela precisou se reinventar. Vários jornais e revistas deram destaque à Literatura de Cordel dando ênfase à suas manifestações culturais e à maneira como elas são difundidas em diferentes mídias. Inclusive, a peleja que se configura como conflito poético cantado pelos cordelistas em roda de pandeiro e viola foi adaptada para transmissão na internet (THOMPSON, 1998).

Alguns cordelistas utilizam a internet para fazer versos de Cordel em tempo real, enviam ao seu parceiro e depois aguardam a resposta do cordelista com quem está interagindo via internet. Essa interação em tempo real é uma maneira de fazer com que a literatura tradicional se adapte aos novos meios de comunicação. Além disso, é preciso ressaltar que um dos grandes pontos de venda de Cordel são feiras de livro, com bancas só de folhetos, embora seja mais raro ter evento dessa envergadura.

Resende (2005) aborda esse tema e afirma que não raro é possível observar crianças desvalorizando a cultura popular cordelista, haja vista que crianças entre dez e doze anos saem sem compreender muito do que se é abordado em uma feira de Cordel. Para a autora, os pais, que deveriam ser os maiores incentivadores, são os primeiros a mostrar outras opções aos filhos, preterindo a cultura local.

Ademais, a relação do Cordel com a mídia não se limita simplesmente à recontextualização de notícias. A história do Cordel está vinculada à mídia de maneiras outras. O Cordel já foi considerado um importante meio de comunicação no tempo em que era considerado o “jornal do sertão”.

De maneira similar, quando o rádio e a TV começaram a surgir, o Cordel perdeu espaço no Nordeste, pelo fato dessas mídias noticiarem os fatos com maior velocidade. De maneira sucinta, pois como dito, nossa intenção não é discorrer nos moldes da literatura analítica, mas apenas situar o assunto, por isso, é preciso lembrar dos gêneros de Cordel, mais especificadamente das modalidades.

Conforme já mencionamos, a Literatura de Cordel pode ser cantada ou escrita. Os repentes, como são conhecidas as cantorias, são poemas improvisados que têm como fito lançar desafios poéticos ou pelepas. As canções e os poemas cantados são formalizados na forma oral. Assim, quando transferidos para a modalidade escrita, o gênero se transforma e os folhetos ganham forma. Vale elucidar que todos esses gêneros fazem parte da Literatura de Cordel, mas são formas diferentes de expressá-la.

Por ser uma cultura expressa primordialmente pela oralidade, as métricas rítmicas eram normas que as pessoas usavam para se guiarem para determinarem se um poema tinha características ou não de Cordel.

Para compreendermos melhor essas regras que compunham o Cordel, apresentamos abaixo as formas dessa poesia consoante aos ensinamentos de Batista e Linhares (1982, p. 23-39), em especial, quando classificam as trinta e seis modalidades que são inerentes à poesia popular, dessas apresentamos quatro que julgamos mais importantes.

A sextilha, como uma das mais conhecidas modalidades, configura-se como uma estrofe com rimas deslocadas, constituídas de seis versos de sete sílabas. Na sextilha, as linhas pares rimam e as demais são tidas como verso branco, isto é, não tem como intuito rimar entre elas. Através de uma sextilha é possível verificar o que é Literatura de Cordel, vejamos:

Cordel é expressão do povo
 É cultura popular
 É arte pura, singela
 Que permite se expressar
 Não em prosa, mas em versos
 Em estrofe singular.

A sextilha é escrita
 Em seis versos ordenados
 Com sete sílabas por verso
 Tem um ritmo harmonizado
 Os versos ímpares não rimam
 Somente os pares são rimados

Quanto as modalidades
 Pode ser: solto ou fechado
 Também pode ser aberto
 Corrido ou desencontrado
 O solto é o preferido
 Por cordelistas afamados

Este assunto é extenso
 Impossível se esgotar
 Apenas em quatro estrofes
 Mas nos permite explicar
 Como se escreve cordel
 Usando a arte de rimar

No início do século XXI, o poeta Manoel Leopoldino de Mendonça Serrador fez uma adaptação à sextilha, criando o estilo de sete versos, também chamado de sete linhas ou sete pés, rimando os versos pares até o quarto, como na sextilha, o quinto rima com o sexto, e o sétimo com o segundo e o quarto.

Exemplifiquemos esta tipologia com os versos de José Duda de Zumbi:

Fui moço, hoje estou velho!
 Pois o tempo tudo muda!
 Já fui um dos cantadores
 Chamado Deus nos acuda ...
 Este que estão vendo aqui
 Foi Zé Duda do Zumbi!
 Hoje Zumbi do Zé Duda!

Embora de origem clássica desde os primórdios da poesia popular, a décima é um estilo muito apreciado pelo fato de ser o gênero escolhido para os motes, em que os

cantores fecham cada estrofe com uma sentença lavrada na glosa do documento. Como o próprio nome sugere, a décima é uma estrofe ou uma estância de dez versos de sete sílabas, no qual a primeira rima com o quarto e o quinto, o segundo com o terceiro e o quarto, o sexto com o sétimo e o segundo e o décimo com o terceiro e o nono.

Vejamos, então, o poema *As obras da natureza*, de Antônio Ugolino Nunes da Costa que foi escrito em uma estrofe décima.

As obras da Natureza
São de tanta perfeição,
Que a nossa imaginação
Não pinta tanta grandeza!
Para imitar a beleza
Das nuvens com suas cores,
Se desmanchando em louvores
De um manto adamascado,
O artista, com cuidado,
Da arte, aplica os primores.

O martelo atual, criação do violeiro paraibano Silvino Pirauá Lima, configura-se como uma estrofe de dez versos, em decassílabos, obedecendo a mesma ordem de rima dos versos da décima, todavia, sua denominação não vem do fato de ser empregado como forma de os cordelistas se martelarem durante suas pugnas.

Sua significação está vinculada ao nome do diplomata francês Jaime de Martelo, nascido na segunda metade do século XVII, o qual foi professor de literatura na Universidade de Bolonha, sendo o primeiro criador do estilo que leva seu sobrenome.

Jaime de Martelo suprimiu duas linhas finais da Oitava de Ariosto ou Oitava Camoniana, constituindo o que se dominou de martelo cruzado, ou seja, no Martelo antigo, a primeira linha rima com a terceira e quinta, a segunda com a quarta e a sexta. Compõe-se uma ou mais estrofes, dez versos decassílabos, ritmo vagaroso, com tônicas nas sílabas 3,6 e 10 (dois anapestos e um peônio de quarta). Nesse estilo, os poemas não possuem estrofes de tamanhos fixos. Seu esquema rítmico seguiu o esquema das décimas: ABBAACDDC.

Vejamos um exemplo:

O orgulho nasceu em noite escura,
E é filho da triste ignorância,
Ao descer o seu corpo à sepultura,
Cai-lhe verme por cima, em abundância,
E seu todo se torna uma figura,
Que nos causa a maior repugnância.

Depois, como variante, surgiu o martelo com rimas destacadas, também denominado de Martelo Solto ou de Sextilha em decassílabo.

Francisco Otaviano ilustrou muito bem este gênero quando escreveu o poema “Ilusões da vida”:

Quem passou pela vida em branca nuvem,
 Num plácido repouso, adormeceu;
 Quem não sentiu o trio da desgraça,
 Passou pela vida e não sofreu:
 Foi espectro de homem, não foi homem,
 Só passou pela vida e não viveu.

Feitas essas considerações sobre os martelos de seis versos, versaremos, então, sobre o estilo contemporâneo da variante da décima, de autoria do violeiro Silvino Pirauá Lima, conforme apresenta o poema escrito por Lira Flores

Quando as tripas da terra mal se agitam
 E os metais derretidos se confundem
 E os escuros diamantes que se fundem
 Das crateras ao ar se precipitam,
 As vulcânicas ondas que vomitam
 Grossas bagas de ferro incendiado
 Em redor deixam tudo sepultado!
 Só com o som da viola que me ajuda,
 Treme o sol, treme a terra, o tempo muda,
 Eu cantando martelo agalopado! (LIRA FLORES)

Dos gêneros mais conhecidos, a sextilha é o mais utilizado pelos cordelistas. Contudo, outras modalidades também se destacam, tais como a quadra, a sextilha, a décima, entre outras modalidades.

Os folhetos produzidos no Brasil, geralmente, seguem uma forma rígida no que diz respeito às estrofes, versos e rimas e essas são analisadas rigorosamente pelo público que é fã desse tipo de literatura e, ainda, pelos poetas.

Viana (2002 apud RESENDE, 2005) esclarece que:

No tempo que o povo era analfabeto, mas conhecia o cordel e conhecia a rima, quando a pessoa lia um cordel que a rima quebrava, o cara analfabeto já dizia logo: ‘Epa, aí ta errado’. Agora não, agora o povo todo sabe ler, mas não entende, passa por cima da rima errada. (...) Aí aquilo ofende muito o cordel. Eu gostaria que esse povo, esses professores, doutores, esse povo ficasse só lendo o cordel e não metesse a escrever porque está esculhambando o ambiente. E tem uns professores que inventam de escrever cordel, faz até graça. Porque aí eles se agarram com a gramática e se esquecem que não existe gramática para um cordel. A gramática do cordel é a rima positiva e as sílabas medidas. Aí dá o verso, dá o tempero da poesia. E eles se agarram muito com a gramática e aí botam palavras, botam linhas bem grandes que é para obedecer a frase e depois larga ponto, larga vírgula, ponto e vírgula, não-sei-oquê, não-

sei-o-quê. E quando termina a gente não tem nada. A nata da poesia foi embora. (VIANA, 2002 apud RESENDE, 2005, p. 91)

Nesse trecho, o cordelista relata sobre algo muito importante na Literatura de Cordel e, também, na literatura em geral: ela não está preocupada com a gramática da língua portuguesa.

O que realmente importa é discorrer sobre temas que ocorrem no cotidiano dos cordelistas, ou seja, assuntos que estão acontecendo na contemporaneidade.

3.2 Literatura afro-brasileira, negritude e identidade racial: contribuições para ensino da inclusão

Apontar a funcionalidade dessa proposta na prática é o almejo desta seção. Mas afirmamos isso de maneira sucinta, no fito de mostrar as possibilidades do estudo levantado nesta dissertação de mestrado – fazer uso do Cordel como *corpus* e método para ensino de pessoas com deficiência.

Dizemos isso, porque sabemos que cada escola, classe e aluno possui suas particularidades e, por isso, há métodos destoantes. Mas no geral, os objetivos e os caminhos sem pormenores podem ser delineados e ajustados a uma turma ou a um indivíduo.

Nas seções anteriores discorreremos, inicialmente, sobre a caracterização do Cordel, para nesta seção discorrermos sobre os conteúdos que podem ser apreendidos desse gênero literário, utilizando um conhecido nacionalmente para ilustrar o quão profícuo é como acervo de conhecimento, não somente para alunos do ensino regular, mas para o público em geral, inclusive o da inclusão.

Almejando demonstrar a proficuidade das informações que podem ser apreendidas do Cordel, apresentamos aqui uma breve explanação de um Cordel conhecido, intitulado de “Tereza de Benguela”, que já prenuncia tratar de assunto de suma importância, a história negra no Brasil colonial.

Antes, é preciso pensar sobre o acesso aos cordéis, sempre contextualizando o seu surgimento e a sua forma de veiculação nos dias atuais. Sobre o assunto, Thompson (1998), ao versar sobre a interface entre tradição e mídia, revelou que a mídia não destruiu a tradição, mas apenas a transformou.

Essa observação é importante para pensarmos a relação entre Cordel e mídia, haja vista que por um lado houve o desenvolvimento dos meios de comunicação no Nordeste e, por outro lado, propiciou maneiras de haver um desenraizamento do Cordel em contexto inicial de produção.

Além disso, propagou o seu acesso a qualquer região, o que facilitou a sua utilização em qualquer lugar, inclusive o ambiente educativo. Felizmente, atualmente existem sites que hospedam Literatura de Cordel e nesses espaços, mantêm a tradição de um dos gêneros mais antigos da literatura popular.

Resende (2005) esclarece que outro ponto crucial entre a Literatura de Cordel e a mídia diz respeito à recontextualização de outros elementos midiáticos para além do Cordel.

Os cordelistas usavam os cordéis para criticarem políticos e alguns atos realizados por eles. Nesse sentido, a relação entre Cordel e os meios de comunicação foi realizada de maneira mais sagaz, pois a interação face-a-face deixou de ser obrigatória e, em compensação, passou a ser quase imediata.

Originalmente, o Cordel era *vis-a-vis*, o que obrigatoriamente, exigia uma co-presença para que ele acontecesse. Atualmente, o Cordel quando virtual fica sujeito a uma extensa gama de interferências de outros sujeitos para além dos cordelistas.

Giddens (1991) explicita que a separação tempo-espço e os mecanismos de desencaixe permitem a articulação de relações sociais ao longo de intervalos de tempo e espaço. As sociedades modernas dependem de modos de interação em que as pessoas estão separadas temporal e espacialmente, o que muito colabora para o ensino de História Cultural, como visto no capítulo anterior, em que pode ocorrer por meio dos mecanismos de desencaixe, que, por sua vez, referem-se à possibilidade de deslocamento de relações sociais de seus contextos e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo e espaço.

Nesse contexto, pode-se asseverar que o Cordel, seguindo a tendência da comunicação moderna adaptou-se à separação entre os contextos de produção e àqueles de consumo alargando seu raio de alcance por meio de mecanismos de desencaixe.

Se não fosse assim, hoje não teríamos acesso a títulos de Cordel publicados em séculos anteriores. Importa salientar, ainda, que desde o período de produção tradicional, o Cordel objetivava ultrapassar fronteiras geográficas. Desta feita, já em 1930, os folhetos de cordéis já eram distribuídos em toda região do Nordeste (LUYTEN, 2005).

A rede de distribuição de Cordel já era até esse ponto um produto empresarial, haja vista que ela tinha uma produção interna organizada, a visão comercial e a produção do gênero tornou-se constitucionalizada. A tiragem inicial de um Cordel dependia de seu apelo comercial (RESENDE, 2005).

É fato que quebrar o tradicionalismo por questões comerciais foi muito bom principalmente no quesito comercial. Os autores tiveram que pensar em novas maneiras de distribuir seus produtos, por isso novos pontos comerciais como feiras, banca de revistas, livrarias, aeroportos tornaram-se pontos de vendas.

Outro ponto de comercialização foi a montagem de *stand-ups* exclusivos para a venda desses produtos em feiras e outros espaços com maior número de pessoas circulando. Essa também foi uma maneira do Cordel chegar à sociedade dominante e fazer parte da cultura dela. São nesses espaços que se vende mais, se divulga mais e se faz novos contatos para novas parcerias. Esse acesso variado, inclusive, cooperou para a sua inserção no ambiente escolar.

A notícia na Literatura de Cordel, perpassada pelos cordelistas, denominados os poetas-repórteres, que moravam e repassavam os ocorridos de povoado em povoado, oportunizava que os sujeitos que não tinham acesso às informações também fossem favorecidos. Essa característica também contribuiu para popularizar esse estilo de literatura.

Portanto, como já mencionado na seção 1 deste capítulo, todos esses motivos levam a considerar a Literatura de Cordel como uma cultura popular, pois era lida tanto pela elite quanto pelo povo, fazendo com que ambos partilhassem de um mesmo ideal.

A cultura popular se dá em sociedade onde há elite e povo, participando de manifestações comuns como língua, religião, composição étnica, e assim por diante. As manifestações populares vão dar-se, em sua grande maioria, de forma oral. É que a comunicação a nível popular, na realidade, significa a troca de informações, experiências e fantasias de analfabetos ou semiletrados para seus semelhantes (LUYTEN, 1983, p. 21).

Luyten (1983) explica ainda que a linguagem e o objetivo do Cordel também muito cooperaram para a sua disseminação no restante do país. Por procurar sempre tratar de assuntos atuais, por isso a possibilidade de estudar História por eles, faz menção a conteúdos de interesse público, com o objetivo de informar os leitores e os ouvintes. Ainda segundo o autor:

Existem dezenas de poetas populares do Nordeste que fazem um jornalismo muito parecido ao praticado nas redações de jornais: narram os principais

acontecimentos da sua cidade, região, país e mundo; interpretam-nos; opinam sobre eles; refletem e ajudam a formar a opinião pública; integrar à vida nacional comunidades que ainda não foram devidamente atingidas pelos veículos convencionais de comunicação...A eles dá-se o nome de folhetos de época, ou de urgência, ou circunstanciais, um dos muitos ciclos de literatura de cordel nordestino (LUYTEN, 1992, p. 46).

Não diferente do período que foram criados, os assuntos mais explorados atualmente têm relação com as circunstâncias vividas atualmente. Isso aconteceu após a chegada da imprensa e da TV, quando, especialmente, a TV começou a exibir novelas e a noticiar fatos com mais velocidade, por isso os cordelistas não conseguiam lidar diretamente com ela. Desta feita, o hábito de reunir pessoas nas casas para ouvir os romances de folhetos foi se perdendo.

Outro papel do Cordel tradicional quando estava no seu auge era a alfabetização de forma autodidata. Nesse sentido, Galvão (2001) explicitou que:

Os depoimentos parecem indicar que a alfabetização por meio do cordel dava-se de maneira autodidata: através da memorização dos poemas, lidos ou recitados por outras pessoas, o “alfabetizando”, em um processo solitário de reconhecimento das palavras e versos, procedia, ele mesmo, à aprendizagem inicial da escrita. Em outros casos, o folheto aparece como o principal motivador para que os meios formais de aprendizado da leitura e da escrita fossem procurados. (GALVÃO, 2001, p. 186).

Resende (2005) também disserta acerca da escolarização por meio da Literatura de Cordel. Em suas palavras:

Com a expansão do sistema formal de ensino e com a ‘despopularização’ do cordel, essa função social relacionada à alfabetização e ao primeiro contato com a cultura letrada desaparece. Hoje se procura resgatar a utilização da literatura popular em sala de aula, não como auxiliar nas primeiras letras, mas como atividade de leitura e valorização da cultura nacional. (RESENDE, 2005, p. 102).

Um grande exemplo dessa expansão foi à produção da obra *O cordel em sala de aula*, que contribuiu para a divulgação e a apreciação da Literatura de Cordel no espaço escolar. Sobre isso, cabe ressaltar que o Cordel da contemporaneidade tem uma intensa participação nas questões sociopolíticas modernas.

Os poetas costumavam escrever folhetos de oito páginas, buscando inspiração em fatos que eram noticiados pela mídia e a se informarem por jornais, TV, rádio etc., produzindo, assim, os folhetos intitulados por eles como circunstanciais. Esses folhetos trazem uma enorme bagagem noticiosa, na forma de poesia de Cordel e com grande participação do autor, que durante todo o tempo dá sua opinião sobre aquele

acontecimento. Esse Cordel influenciado pela mídia pode encaixar os cordelistas como cronistas populares da contemporaneidade, já que,

[...] está presente em todas as partes do país e nas mais diversas camadas sociais. Embora ela não se desvincule de suas bases de comunicação popular, está sendo usada para veicular uma série de mensagens, geralmente aquelas que encerram conteúdos de cunho nacionalista. (LUYTEN, 1992, p. 1).

Outro assunto benéfico para se trabalhar é a xilogravura no Cordel. Esse item é de grande importância para a Literatura de Cordel, juntamente com a escolha dos títulos dos folhetos e a escolha da capa, pois são eles que chamam a atenção do leitor e é por meio deles que o leitor tem uma noção prévia do tema que será tratado no Cordel.

Na história da Literatura de Cordel brasileira, a xilogravura sempre ilustrou as capas dos folhetos, dando destaque à temática proposta. Alguns cordelistas fazem a xilogravura nos próprios folhetos e essa cultura é repassada para as outras gerações.

Atualmente, os folhetos também usam técnicas computadorizadas para ilustrar, provando que o Cordel mantém suas raízes, mas se adapta às novas tecnologias.

Portanto, como breve exposto, o Cordel pode e deve ser utilizado no ambiente escolar como um método formador de leitores novos, uma vez que por meio da leitura deles podem ajudar os alunos a edificarem um senso de formação mais crítico e a respeitarem sua realidade atual, reconhecendo seus deveres e direitos, uma vez que a sociedade necessita de livros para ser mais igualitárias em todos os sentidos.

Em relação ao Cordel escolhido, é preciso iniciar contextualizando que devido à escravidão no Brasil, podemos perceber em nossa produção literária as reminiscências do período colonial, com características predominantemente eurocêtricas, masculina e branca.

Ao tomarmos consciência desse fato, torna-se iminente a necessidade de um fazer literário, que retrate as heterogeneidades brasileiras, colocando em reflexão e debate as representações estereotipadas da população negra, a maior atingida pelo colonialismo brasileiro.

No campo das artes, a literatura, conforme destaca Morrison (2019, p. 27), “é especialmente e evidentemente reveladora ao expor/refletir sobre a definição de si, quer condene ou apoie o modo pelo qual ela é adquirida”.

No entanto, a literatura, como espaço de construção estética das relações humanas, não está imune à redução intelectual e cultural imposta aos grupos historicamente subalternizados.

A literatura que para Cândido (1995) é a base fundamental para a construção de um social-humano, e da consciência intelectual-afetiva, demonstra a extrema necessidade da promoção de uma literatura que rompa com os padrões da marginalização e da exclusão das classes minoritárias.

Com esse objetivo, surge influenciado pelo movimento negro, um ativismo envolvendo diversos autores(as) negros(as), que se valendo do seu lugar de fala, tem a oportunidade de discutir e denunciar o racismo, reivindicando a ocupação dos espaços por meio da literatura afro-brasileira.

A partir dos anos 1980, houve uma intensificação na atuação das organizações sociais vinculadas ao Movimento Negro Brasileiro que se movimentaram no sentido de não apenas, resistir aos episódios de vivência de racismo, mas também passaram a denunciá-los.

Embora, no século XIX, essa discussão já tivesse sido encabeçada por alguns escritores da época, sendo a escritora Maria Firmina dos Reis, considerada a primeira escritora abolicionista, com seu romance *Úrsula* (1859), seguida pelo poeta e jornalista, Luís Gonzaga Pinto da Gama, com *Primeiras Trovas Burlescas* (1859-1961).

Só tivemos o surgimento de alguns coletivos por todo Brasil, o “GENS”, na Bahia, o “Palmares”, em Porto Alegre, o “Negricia”, do Rio de Janeiro e o “Quilombhoje” na década de 70, que publicou em São Paulo, a primeira edição dos *Cadernos Negros* (1978). Antes dela não podemos afirmar a existência de um movimento literário tão representativo, com relação à luta negra, tendo sido esse seu marco, influenciada por movimentos que estavam ocorrendo nos Estados Unidos e na Europa (DUARTE, 2011).

Promovendo, mais do que a presença da autoria negra, uma nova representação do personagem negro, tendo como proposta a produção dessa literatura seguida por Solano Trindade, Maria Firmina dos Reis, Luís Gama e Abdias Nascimento, que propagavam a ideia de uma literatura que fosse percebida como um dos instrumentos necessários ao fortalecimento da consciência do ser negro, e que, desde então, tem publicado contos e poemas, anualmente, desse coletivo de escritores em defesa do negro, e principalmente de sua cultura e valores (FONSECA, 2010).

Ao dialogarmos sobre as construções identitárias brasileiras é fundamental que reconheçamos os legados culturais africanos, que aborde para além da língua e da culinária, de uma maneira sociocultural, os costumes, a religiosidade, a arquitetura, as artes e entre outros aspectos, pois, conforme assevera Hall (2003), as relações de poder

perpassam a cultura e a identidade dos sujeitos, moldando-as segundo os interesses dos grupos dominantes.

Para o autor, toda identidade é fundamentada em uma exclusão e, nesse sentido, “é um efeito de poder”. Assim, as identidades dos colonizados no contexto pós-colonial dos países de língua portuguesa, dentre eles o Brasil, foram influenciadas negativamente por uma visão de supremacia branca. Ao referir-se à identidade a partir dos processos de migração forçada do pós-colonialismo, afirma:

As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Têm a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios” (HALL, 2003, p. 108).

Para Hall (2003), com a colonização europeia, os povos nativos brasileiros e africanos necessitaram renunciar a seus costumes, tradições, suas crenças renegando-as ao segundo plano, em função da cultura do colonizador. No entanto, segundo Gomes (2002), a essência nativa sempre esteve presente, embora suprimida e menosprezada, de alguma forma manifestando-se no dia-a-dia, entre um sincretismo e outro, sendo repassada às gerações, ou seja, é inegável que os africanos contribuíram para a “civilização” portuguesa, atribuindo novas tradições culturais, novos valores, hábitos e costumes, como os hábitos alimentares, a literatura, a pintura, a música, a linguagem.

Munanga (2005) com relação à cultura negra e suas identidades aponta que não podemos falar em pureza, uma vez que a identidade negra é formada por um complexo de identidades (gênero, raça, classe social, etnia, nacionalidade). Nesse sentido, Gomes (2002) aponta que tanto nossa identidade individual, quanto social são formadas por meio do diálogo e da interação com o outro, sendo nossas relações determinantes no processo de formação identitário pelo qual estamos sujeitos, seja na infância, na adolescência ou em qualquer momento de nossa vida.

Assim como para a autora, podemos inferir que a identidade negra é uma construção social, cultural e histórica, que

[...] implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/ racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-

se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade (GOMES, 2002, p. 39).

Como em outros processos identitários, a identidade étnica é construída gradativamente, em um processo que envolve inúmeros fatores, desde as primeiras relações estabelecidas, sendo que o contato com os amigos da escola, com a vizinhança têm profunda interferência na formação do sujeito negro.

Desse modo, as manifestações artísticas, sociais e literárias de resistência nada mais são do que a forma encontrada pelo colonizado de trazer à tona sua verdadeira essência, e de representar quem são em suas raízes e tradições repassadas entre gerações (HALL, 2003).

Nesse resgate identitário negro, consolida-se outro olhar sobre as literaturas produzidas por autores negros, que abordam a questão étnico-racial, a literatura negra ou afro-brasileira.

A literatura afro-brasileira diferencia-se dos outros estilos literários por se tratar de escritos que retratam minorias e apresentam vozes silenciadas, são mulheres e homens negros, homossexuais, além das classes economicamente desfavorecidas.

Com intuito de promover a alteridade, sendo instrumento de reflexão, traz elementos que retratam não apenas uma luta individual, mas coletiva, na qual a

Temática dominante é o negro na sociedade, o resgate da memória, tradições, religiões, cultura e a denúncia contra o drama da marginalidade do negro na sociedade brasileira devido, sobretudo, à persistência de diferentes formas de preconceito; o ponto de vista é o do negro que emerge no poema como o eu enunciador, assumindo as rédeas de sua enunciação; a linguagem possui vocabulário próprio associado à oralidade da cultura negra; o imaginário corresponde ao conjunto de representações que uma comunidade tem de si mesma e mediante o qual se opera a paulatina construção identitária (BERND, 2011, p. 21).

Na literatura de resistência, as representações estereotipadas são desconstruídas, através de um novo olhar passamos a enxergar a beleza, a inteligência do negro, a cultura negra é valorizada, diferentemente da literatura tradicional. O negro é deslocado do lugar-comum que lhe é reservado para escrever e compor sua própria história, não como erótico ou folclórico, mas como agente capaz de transformação (CUTI, 2010).

Assim como na escrita de autoria feminina negra ou afro-feminina que embora, tenha surgido na década de 70, tem sua visibilidade recentemente adquirida pelas escritoras negras. Essa escrita afro-feminina, que busca a desmistificação do estereótipo

negro, mas, que tem como prioridade o resgate da identidade feminina e do ser mulher na sociedade brasileira. Descrevendo e exaltando esse lugar de fala, em que considera que:

É de um lugar de alteridade que desponta a escrita da mulher negra. Uma voz que se assume. Interrogando, se interroga. Cobrando, se cobra. Indignada, se indigna. Inscrevendo-se para existir e dar significado à existência, e neste ato se opõe. A partir de sua posição de raça e classe, apropria-se de um veículo que pela história social de opressão não lhe seria próprio, e o faz por meio do seu olhar e fala desnudando os conflitos da sociedade brasileira (ALVES, 2010, p. 185).

Entre esses coletivos de autoria feminina negra, destacamos nomes como Ana Maria Gonçalves, Alzira Rufino, Conceição Evaristo, Cidinha da Silva, Cristiane Sobral, Elizandra Souza, Esmeralda Ribeiro, Geni Guimarães, Jenyffer Nascimento, Lia Vieira, Mel Duarte, Miriam Alves, e da escritora Jarrid Arraes, que buscam em suas produções promover a reflexão sobre a condição da mulher negra na sociedade, evidenciando o reconhecimento à sua afro-brasilidade. Jarrid Arraes, por exemplo, é uma das escritoras de fama, que buscou em suas produções muito mostrar os aspectos socioculturais da escrita afro-feminina.

Os dados estatísticos atestam que somos o segundo país do mundo com maior número de negros. Por outro lado, ainda não nos reconhecemos como tal, nos enxergamos como um país “moreno” e “mestiço”. Em função do processo de “branqueamento” anteriormente estimulado pelas elites da sociedade, com isso, muitas questões importantes deixaram de ser discutidas ou, tardiamente, foram trazidas à tona, como por exemplo, a efetiva integração social dos descendentes dos antigos escravos (SOUZA; LIMA, 2006).

Até pouco tempo, prevalecia na mídia e na literatura as imagens do negro, e de sua negrura modeladas por preconceitos e estereótipos negativos que não eram questionados, sendo facilmente assimilados, o que de alguma forma contribuiu para a legitimação da violência explícita contra a população afrodescendente, como o uso de apelidos pejorativos, “brincadeiras” que ridicularizavam a estética e o corpo negro.

As mulheres negras, ao serem representadas pelos escritores do cânone brasileiro, têm evidenciado a sedução e beleza, além da resistência física ao trabalho e a habilidade com serviços domésticos. As qualidades ressaltadas estão sempre relacionadas ao seu corpo, seus valores e desejos raramente são considerados na literatura brasileira, por autores tradicionais (CUTI, 2010).

A partir do momento em que há produções de escritores e escritoras negras, temos um discurso denunciador da exploração, da discriminação e da violência simbólica aos quais estão submetidos homens e mulheres negras, iniciando assim um processo de desconstrução e apropriação do que é ser negro, uma vez que a escrita negra exalta a estética e a cultura negra.

Surgindo no cenário da literatura brasileira outras construções da imagem da mulher negra, que passou a ser trazida à cena, não mais por seu aspecto sedutor ou de subserviência, mas como sujeito de sua história e agente do processo histórico-social (SOUZA; LIMA, 2006).

Essa literatura produzida por mulheres nada mais é, senão

A literatura afro-feminina, nessa perspectiva, é uma produção de autoria de mulheres negras que se constitui de temas femininos/feministas negros comprometidos com estratégias políticas emancipatórias e de alteridades, circunscrevendo narrações de negritudes femininas/feministas por elementos e segmentos de memórias ancestrais, de tradições e culturas africano-brasileiras, do passado histórico e de experiências vividas, positiva e negativamente, como mulheres negras. Por esse projeto literário, figuram-se discursos estéticos inovadores e diferenciadores em que vozes literárias negras e femininas, destituídas de submissão, assenhoram-se da escrita para forjar uma estética textual em que (re) inventam a si/nós e cantam repertórios e eventos histórico-culturais negros (SILVA, 2010, p. 178).

Para Hall (2002), a relevância dos estudos acerca da representação, está justamente na possibilidade da construção dos significados, segundo o autor, os significados culturais têm efeitos sobre a realidade e determinam práticas sociais. Logo, seu reconhecimento, faz parte do senso de nossa própria identidade, através da sensação de pertencimento.

Ao analisarmos a representação da mulher negra em obras afro-femininas, os sinais carregados desses significados de posituação, autoafirmação e pertença racial são compartilhados, significando nossos ideais, conceitos e sentimentos de forma que os pares decodifiquem ou interpretem mais ou menos de igual forma.

Apresentamos a seguir o Cordel *Tereza de Benguela*, de Jarrid Arraes, para análise e discussão reflexiva nessa perspectiva de resgate e reparação das representações e contribuições históricas-sociais da mulher negra na construção histórica do Brasil, bem como na promoção da apropriação da História e Cultura Afro-brasileira.

O Cordel *Tereza de Benguela* pode ser considerado uma representação histórico-social da mulher negra no Brasil.

Tereza de Benguela

Na história do Brasil
Nas escolas ensinada
Aprendemos a mentira
Que nos é sempre contada
Sobre o povo negro e índio
Sobre a gente escravizada.

Nos contaram que escravos
Não lutavam nem tentavam
Conquistar a liberdade
Que eles tanto almejavam
E por isso só passivos
Os escravos ficavam.

Ô mentira catimboza
Me dá nojo de pensar
Pois o povo negro tinha
Muita força exemplar
E com muita inteligência
Sempre estevam a lutar.

Um exemplo muito grande
É Tereza de Benguela
A rainha de um quilombo
Que mantinha uma querela
Contra o branco opressor
Sem aceite de tutela.

No estado Mato Grosso
Tinha o tal Quariterê
Um quilombo importante
Para livre se viver
Cooperando em coletivo pra vencer.

José Piolho era o marido
Mas chegou a falecer
Então Tereza de Benguela
Veio pois rainha a ser
Liderando com firmeza
Na certeza de crescer.
No quilombo liderado
Era possível encontrar
Estrutura de política
Que seria de invejar
E a administração
Também era exemplar.
Tinha armas poderosas
Pra lutar e resistir
Com talento pra forjar
Se botavam a fundir
Objetos muito úteis
Para a vida construir.

As algemas e outros ferros
Que serviam de prisão
Lá na forja transformavam
Pra outra utilização
E com muita habilidade
Tinham outra intenção.
O quilombo tinha armas
Pela troca ou por resgate
E com muita resistência
Suportavam esse embate
Libertando muita gente
Pela via do combate.
O sistema muito rico
Tinha até um parlamento
E também um conselheiro
Pra rainha embasamento
Que exemplo grandioso
Era o gerenciamento!
Além disso ainda tinha
O plantio de algodão
E também lá se tecia
Pra comercialização
Os tecidos que vendiam
Fora da quilombaço.
As comidas do quilombo
Que ali eram plantadas
Dividas entre todos
Também comercializadas
Tudo aquilo que sobrava
Para venda enviadas.
Tinha milho e macaxeira
E também tinha feijão
Sem esquecer a banana
Com fins de alimentação
E as sobras, como disse
Pra comercialização.
Foi por isso que Tereza
Duas décadas reinou
Com a força do quilombo
Que com garra liderou
E por isso pra história
A rainha então ficou.
Em 1770
Quariterê foi atacado
Por Luiz Pinto de Souza
o Coutinho era enviado
Pelo sistema escravista
O quilombo era acabado.
A população de negros
Setenta e nova se contavam
E a população de índios
Tinham trinta que restavam
Foram presos, foram mortos
Pelos que assassinavam.

De acordo com o registro
 Tereza foi capturada
 Mas depois de poucos dias
 A rainha adoentada
 Acabou-se falecendo
 Da mazela ali tomada.
 E os brancos matadores
 A cabeça lhe cortaram
 Exibindo em alto poste
 Pra mostrar aos que ficaram
 A maldade desses brancos
 Que do racismo enricaram.
 Na história brasileira
 Ela deve ser lembrada
 Como uma grande heroína
 Para sempre memorada
 Pela sua força e mente
 Sempre homenageada.
 Dia 25 de Julho
 É o dia de lembrar
 De Tereza de Benguela
 Pois rainha exemplar
 Foi durante sua vida
 Sem jamais silenciar.
 Que exemplo inspirador
 Que mulher tão imponente
 Foi Tereza de Benguela
 Uma deusa para a gente
 Que até hoje não desiste
 Dessa luta pertinente.
 Me revolta esse país
 Que não fala na história
 Dos seus feitos grandiosos
 E de toda a sua glória

O silêncio é explicado
 Pela vil racista escória.
 É por isso que escrevo
 Mulher negra também sou
 E registro de Tereza
 O legado que ficou
 Pois bem poderosamente
 A Tereza aqui reinou.
 Faço humilde reverência
 E saúdo a sua história
 Agradeço pela luta
 Que me foi dedicatória
 Ao racista esquecimento
 Faço uma denegatória.
 Mulher negra de coragem
 E também de inteligência
 Com talento e liderança
 Com imensa sapiência
 Foi Tereza de Benguela
 Fonte de resiliência.
 Que seus feitos importantes
 Não mais sejam esquecidos
 Que o racismo asqueroso
 Não lhes deixe escondidos
 Pois são para o povo negro
 Exemplos fortalecidos.
 Oh Tereza de Benguela!
 Nosso espelho ancestral
 Sua alma ainda vive
 E entre nós é maior
 Nós honramos sua luta
 Sua força atemporal!
 Fim.

Jarrid Arraes

A matriarca quilombola, Tereza de Benguela, é uma das principais personagens negras, símbolo de resistência da luta negra no Brasil, que foi reconhecida tardiamente, por sua vivência, preservação e liderança do quilombo Quariterê, localizado às margens do rio Guaporé, depois conhecido por rio Piolho, onde hoje está localizada a cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade, no Estado do Mato Grosso, no período colonial entre os anos de 1750 e 1770.

Reconhecida como Tereza de Benguela, pois pertencia à etnia Ovimbundu, e entres eles havia o costume de se chamar a pessoa pelo nome acrescido do lugar de origem, em respeito ao ritual africano denominado de “*Inkaba yakho iphi?*”, que significa “Onde está seu umbigo?”²

² Rito africano em que a mãe enterra após os dez dias depois do nascimento a placenta e o umbigo de seu filho ou filha há poucos metros da aldeia. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308191730_ARQUIVO_TextoLuanaCamposeKeniSilva.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

Por volta das décadas de 1740–1750, os bandeirantes desbravaram o sertão na busca de diversas riquezas e territórios inexplorados, expandindo assim para além do domínio português. Algumas expedições buscavam as chamadas “drogas do sertão”, outras buscavam minérios e pedras preciosas. Mas, o que era comum, em todas elas, era a prática por meio da qual se concretizavam: extermínio dos indígenas, utilização da força de trabalho escrava e saque dos recursos naturais, sendo constante a presença do colonizador e explorador em Vila Bela (FARIAS JÚNIOR, 2011).

Em uma dessas expedições, é que um grupo de bandeirantes liderado por João Leme do Prado, encontrou o Quilombo de Quariterê³, um lugar de difícil acesso, rodeado por árvores, com passagem estreita, travando uma batalha sangrenta, às margens do rio Guaporé.

Nesse quilombo, refugiava-se o líder José Piolho, escravo da herança do defunto Antônio Pacheco de Moraes, com sua esposa Tereza de Benguela, escrava do capitão Timóteo Pereira e outros negros fugitivos das fazendas e das minas de ouro, juntamente com indígenas, no qual mantinham-se seguros e escondidos dos colonizadores. O massacre levou à morte de seu então líder, por volta de 1740 (LACERDA, 2019).

Segundo Farias Júnior (2011), era um líder mítico, envolvido por uma áurea de mistérios e mandingas e já havia sido rei de quilombo no Rio de Janeiro, conhecendo as manhas e as estratégias de fuga e resistência:

Este era fiado nas mandingas com que o diabo o trouxe sempre enganado, foi um dos que resistiu, isso depois de algumas ciladas que fez aos soldados. Por isso, acabou a vida diabolicamente: a violência de um tiro que lhe empregaram no corpo (Anal de Vila Bela do ano de 1770 *apud* AMADO; ANZAI, 2006, p. 140).

Diante do exposto, compreendemos que para além de uma formação crítica que coopere para a participação mais ativa dentro da sociedade, aprender sobre a trajetória dos negros do Brasil é uma maneira de entender a própria identidade, especialmente, as que dizem respeito aos negros em busca de ascensão social, seja durante ou após escravidão.

Por meio da Literatura de Cordel é possível entender os padrões tradicionalistas de opressão aos negros com a justificativa de que se tratava de uma raça inferior. É possível compreender que mesmo estando livre, continuavam sendo aprisionados nas posições de sujeitos que apenas tinham a função para obedecer, por isso, daí o motivo, talvez, de serem indivíduos tão marginalizados, já que não tem uma posição social aceitável. Esse processo de

³ Até hoje, não se sabe oficialmente, a localização do quilombo, sabendo-se apenas que ficava às margens do rio Guaporé. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1363526533_ARQUIVO_COMUNIDADESQUILOMBOLAS1.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

exclusão do negro, quando aplicado para o público que fazem parte do grupo de inclusão muito se assemelha à aceitação pela sociedade em geral.

Por isso, os próprios sujeitos aprenderem sobre os movimentos dos demais grupos é uma maneira de fortalecer o grupo em geral. Sendo assim, a escola, que depois do seio familiar, é um dos ambientes de maior convivência das crianças em suas etapas de formação pessoal, intelectual e social, aprenderem sobre sua própria, e de outros grupos, identidade (VAZ, 2019).

Nas palavras do autor,

Perceber o que é uma identidade cultural, como ela se molda e até que instância ela atinge, faz o homem avaliar seus próprios saberes, confrontando-os com seu meio cultural. Para que esse processo discursivo ocorra é preciso que o indivíduo tenha acesso à informação, saiba onde encontrá-la e como identificá-la enquanto elemento de sua cultura (SILVA; SOUZA, 2006, p. 215).

Ainda sobre Tereza de Benguela, sabe-se que assumiu, então, o governo do quilombo no período entre 1950 à 1970, durante sua liderança houve um período de bonança na produção de grãos e outros alimentos, com destaque para a produção de grãos, a líder recebeu o título de rainha “[...] a rainha de um quilombo que mantinha quirela contra o branco opressor”⁴.

Francisco Pedro de Mello, em documentos de 1795, descreveu o quilombo com grande capacidade produtiva, enfatizando o cultivo do milho, da mandioca e do algodão, de modo que conseguiam alimentar cerca de 200 integrantes quilombolas e ainda produzir seus tecidos, confeccionando suas próprias vestimentas. O excedente era comercializado, garantindo a obtenção de armas e a troca por produtos com comerciantes da região, dos quais não dispunham. As roupas eram fabricadas no próprio quilombo, no qual havia duas tendas de ferreiro, em que consertavam suas ferramentas. Do quilombo estabelecido provinha também todo o alimento necessário para a alimentação e provavelmente para a comercialização em circuitos locais (FARIAS JÚNIOR, 2011, p. 91).

Durante seu governo, Tereza de Benguela, mostrou-se uma líder bastante perspicaz, que chefiava a estrutura administrativa, econômica e política da comunidade por meio de um tipo de parlamento,

Governava esse quilombo a modo de parlamento, tendo para o conselho uma casa destinada, para a qual, em dias assinalados de todas as semanas, entravam os deputados, sendo o de maior autoridade, tido por conselheiro, José Piolho, escravo da herança do defunto Antônio Pacheco de Moraes. Isso faziam, tanto que eram chamados pela rainha, que era a que presidia e que naquele negral Senado se assentava, e se executavam à risca, sem apelação nem agravo (Anal de Vila Bela do ano de 1759 *apud* AMADO; ANZAI, 2006, p. 140).

⁴ Trecho do poema.

A história do reinado de Tereza de Benguela se espalhou por outros quilombos e para além das fronteiras portuguesas. O povo a temia e a respeitava, porque era boa administradora, comerciante (negociava a produção excedente com estrangeiros, recebia pequenas pedras de ouro e preciosas em pagamento) e exímia guerreira (comprava e construía armas; treinava duro os homens e mulheres). Diplomática, ela visitava outros quilombos, costurando alianças, também organizava e oferecia festas que mantinham e perpetuavam os costumes e tradições africanas (ALMEIDA, 2018).

Tereza de Benguela, constituiu-se como uma guardiã da cultura afro-brasileira, de um conjunto de tradições, parte de origens africanas. Nesse elo com a ancestralidade e as raízes de matriz africana, que se dá por meio das comunidades tradicionais afro-brasileiras, quer seja nos espaços dos terreiros, dos quilombos ou mesmo nas festas de manifestações culturais como as congadas, transmitindo os conhecimentos, costumes, fé e práticas ancestrais.

Para os povos africanos e seus descendentes, sua ancestralidade ocupa um lugar especial, tendo posição de destaque no conjunto de valores de mundo. Vincula-se à categoria de memória, ao contínuo civilizatório africano que chegou aos dias atuais irradiando energia mítica e sagrada. Integrantes do mundo invisível, os ancestrais orientam e sustentam os avanços coletivos da comunidade. A ancestralidade redefine a alegria de partilhar um espaço rodeado de práticas civilizatórias e o viver de nossos antepassados, conduzindo para um processo de mudanças e enriquecimento individual e coletivo em que o sentimento e a paixão estão sintonizados com o ser e o comportamento das pessoas. A ancestralidade remete aos mortos veneráveis sejam os da família extensa, da aldeia, do quilombo, da cidade, do reino ou império, e à reverência às forças cósmicas que governam o universo, a natureza (SOUZA, 2006, p. 26).

A história dos povos e comunidades tradicionais afro-brasileiros, em sua maior parte, encontra-se vívida na memória, transmitidas por meio da tradição oral. Sendo a tradição, essa corrente de saberes da cultura negra que os mais velhos detêm, como guardiães, que se preocupam em repassá-las às gerações seguintes. No Quilombo do Quaritê, tais valores e costumes eram valorizados e mantidos vivos como forma de perpetuação da história do povo negro.

Uma tradição não é edificada de maneira isolada, pois ao que concerne à dinâmica dependendo da colaboração da sociedade de muitas formas. A educação e a identidade são processos que precisam ser interpretados juntos e terminam se perdendo no decorrer da trajetória escolar. A/O Discente em grande parte das vezes é considerado como não capaz por ter dificuldades na aprendizagem. Esses modelos que foram naturalizados em nossa sociedade

são justificados, por conta das condições econômicas na sociedade de cada lugar onde o indivíduo vive ou onde a família pertence.

Os aprendizes pertencentes ao grupo de inclusão que são tidos como um problema no ambiente escolar por muito tempo foram apartados do meio através das chamadas classes especiais. Esse meio foi muito utilizado como uma forma de evitar o convívio desse grupo com os demais, como uma maneira de não ocorrer nenhuma forma de conflito. Todavia essa postura ocasionou seriamente na edificação da identidade dos indivíduos do grupo de inclusão onde se encontra agora. Conseqüentemente, isso acarreta também no seu desenvolvimento intelectual, sobretudo na socialização com os demais sujeitos, ajudando a reforçar cada vez mais a desigualdade existente na escola e na sociedade. Por isso, a necessidade de se pensar em atividades que mudem essa realidade. Portanto, o Cordel pode ser uma dessas, pois trata da ferida, isto é, permite o encontro de discussões que cooperam para reforçar o discurso da necessidade superação (VAZ, 2019).

Muitos dos valores familiares africanos, também são encontrados nos terreiros de candomblés espalhados por todo o território brasileiro, nisso se dá a aproximação com a África, a partir da formação dessas religiosidades, pois eram prioritariamente as mulheres, as primeiras mães de santo, que perpetuavam oralmente, os fundamentos, os segredos, as histórias dos Orixás.

Os espaços de práticas das religiões de matriz africana são, no Brasil, não apenas locais de culto religioso, mas também instrumentos de preservação das tradições ancestrais africanas e de luta contra o preconceito e de combate à desigualdade social. Segundo Prandi (2000, p. 15) “[...] em sua maioria, estão localizados em área de vulnerabilidade social e caracterizam-se como espaços de solidariedade, acolhimento e promoção de ações sociais para toda a população que vive em seu entorno”.

Segundo Oliveira (2008), uma das formas de resistência e de manutenção das práticas africanas em solo brasileiro se deu pelo sincretismo religioso. Assim, ao chegarem ao Brasil, as matrizes africanas tiveram sua identidade transcrita, em santos católicos. Os cultos à São Benedito, Santa Efigênia e Nossa Senhora do Rosário ganharam maior expressão junto aos negros na época do Brasil colônia.

A força das divindades é premente na cultura afro-brasileira. Isso explica uma das mais importantes expressões da cultura afrodescendente, o Congado, também chamado de Reisado. De procedência banto-católica, o Congado nasceu nas “Irmandades de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos”, que se reúnem para comemorar, principalmente, a vida de São Benedito, Nossa Senhora do Rosário, Santa Efigênia e a luta de Carlos Magno contra a invasão

moura. Porém, a esses elementos católicos, fundiram-se elementos típicos da tradição banto, como o culto aos ancestrais e a Zâmbi, o Deus criador (FIGUEIREDO, 2009, p. 77).

Segundo o levantamento documental dos anais realizado por Farias Júnior (2011), no banco de dados do Projeto Resgate/Centro de Memória Digital–UNB, a fuga de escravos e a formação dos quilombos preocupavam os administradores coloniais de Vila Bela, especialmente quando atravessavam para as fronteiras dos domínios castelhanos, o que impedia as expedições para recaptura e punição, sendo organizadas diversas expedições de busca pela Coroa Portuguesa.

No ano de 1770, o Quilombo de Quariterê sofreu outro grandioso ataque, havendo muitas mortes. Além dos mortos foram capturados 79 negros e 30 indígenas, que foram levados cativos à cidade de Vila Bela. Ao chegarem na província sofreram inúmeras punições e humilhação pública, tiveram seus corpos marcados à ferro com a marca “F” de “Fujão”, sendo posteriormente todos devolvidos aos seus respectivos donos (FARIAS, JÚNIOR, 2011). Entre os cativos estava a rainha Tereza de Benguela, que ao ser capturada foi,

[...] posta aí em prisão, pá vista de todos aqueles a quem governou naquele reino, lhe diziam estas palavras injuriosas, de forma que, envergonhada, se pôs muda ou, para melhor dizer, amuada. Em poucos dias expirou de pasmo. Morta ela, se lhe cortou a cabeça e se pôs no meio da praça daquele quilombo, em um alto poste, onde ficou para memória e exemplo dos que a vissem (Anal de Vila Bela do ano de 1770, apud AMADO; ANZAI, 2006, p. 140).

Há fontes controversas que afirmam ter Tereza de Benguela se suicidado, como ato de resistência e imponência frente ao branco colonizador, não se sucumbindo à possibilidade de ser novamente escravizada e tolhida de suas capacidades de posicionamentos e liderança frente a seu povo. No entanto, o legado de Tereza Benguela transpassou as barreiras de espaço e tempo, nos alcançando nos dias atuais, como uma das maiores representantes feminina da luta pela causa e pelos direitos de equidade do povo negro.

Tereza de Benguela ficou conhecida nacionalmente no ano de 2014, após a instituição da Lei 12.987/14, sancionada em dois de junho, que decretou o dia 25 de julho, como Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra. Desde então, Tereza de Benguela tem sido objeto de estudos e pesquisas de teses de doutorado e de contos de cordéis, como o que compôs este estudo.

Vimos a importância da informação, especialmente as contextualizadas historicamente, como o Cordel, que pode ser usado como fonte história e atual, como fontes de conhecimentos/informação e alteração de uma cultura. É por meio dela que se entende o juízo valor utilizado por específicas culturas. Para evidenciar essas questões, por meio dos

componentes informativos de maneira constante na literatura de Cordel, faz-se preciso entender a função da informação na edificação do conhecimento.

As informações oportunizam ao sujeito edificar seus conhecimentos ao que diz respeito à realidade cultural. Esses elementos vão sendo ingeridos quase sempre sem que o grupo tenha consciência disso. As informações são adicionadas, consentindo a composição de um sistema de valores que colaboram para a formação da identidade cultural desse povo.

Uma informação nova pode alterar uma pré-existente, corroborando-a ou a complementando. Essa questão é meritória, uma vez que os elementos culturais participam de maneira ativa do processo produtivo da identidade cultural do sujeito. Toda informação/saber é uma coisa passível de perguntas, mas para que isso aconteça tem que existir informações que estimulam essas inquietações. Toda informação nova opera no espaço cultural, podendo adicionar-se a ele, possibilitando uma nova oportunidade ao que já é conhecido, como nos ajuda a entender a História Cultural. Essa reorganização ou aumento contribui para a formação cultural, em que as indagações históricas que são fundamentais para o entendimento da vivência cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer de nossas discussões, entendemos que a inclusão é um paradigma que se insere nos inúmeros espaços físicos e simbólicos. Em um ambiente inclusivo, as características do grupo de pessoas são reconhecidas e valorizadas. Portanto, eles participam efetivamente.

De acordo com o paradigma acima, identidade, diferença e diversidade representam as vantagens sociais que favorecem o surgimento e o estabelecimento de relações de solidariedade e cooperação. Por isso, em um ambiente social inclusivo, esses grupos não são passivos, pois respondem às mudanças e também agem. Assim, na relação dialética com os objetos sociais e culturais, eles se transformam e são por eles transformados.

Percebemos que a desconstrução de normas e padrões são elaboradas a partir do conceito de mais amplo, quando surgiu a perspectiva inclusiva, de forma a oportunizar a edificação do design e da arquitetura disponíveis, sem precisão de adaptações pontuais. A aplicação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência discute sobre a necessidade de pensarmos em mudanças, criações e readequações de produtos, espaços, programas e serviços a serem utilizados por todas os sujeitos, sem precisão de adaptação ou de projeto específico.

Para isso, é preciso garantir a sua inserção em qualquer ambiente, inclusive o escolar, desde o ensino básico até o ensino superior, para que eles, assim como para todos, garantam a plena participação de todos nos espaços sociais para além dos muros escolares.

Com toda a discussão do trabalho, compreendemos e corroboramos que o termo inclusão, então, é uma prática social que se justapõe no trabalho, no lazer, na educação, na cultura, mas, sobretudo, no comportamento e no perceber das coisas, de si próprio e do outrem.

No campo educacional, a prática do trabalho com a identidade, a diferença e a diversidade são importantíssimas para a edificação de metodologias, materiais e processo de comunicação que consigam dar conta de responder o que é comum e o que é usual entre os aprendizes.

Também foi importante apreendermos sobre a diferença entre a educação inclusiva e a educação especial, comumente compreendidas como sinônimos. Os estudos alvos da educação inclusiva incluem todos, isto é, os alunos público-alvo da educação especial, os negros, os gêneros, índios, homossexuais, enfim, todos os seres humanos reais. Sendo assim, precisamos desmitificar a ideia de tentarmos educar seres homogêneos, desfazendo os padrões de normalização socialmente forjados no decorrer do tempo, que os denominaram de deficientes.

A educação inclusiva se enquadra como um paradigma de educação baseado no conceito de direitos humanos, que combina igualdade e diferenças como valores indivisíveis e contextualiza o ambiente histórico gerado pela exclusão interna e externa, alcançando, desta forma, o conceito de igualdade formal.

Portanto, o trabalho didático-pedagógico que deve ser elaborado no ambiente escolar, tanto para o comum quanto para o específico que caracterizam a diversidade do ser humano, precisam ter como propósito uma inclusão que almeje a reestruturação do sistema educacional, que faça com que a escola se torne inclusiva, em um espaço democrático e competente que trabalhe com os aprendizes, não fazendo distinção de raça, classe, gênero e aspectos pessoais, fundamentando-se sempre no princípio de que diversidade torne-se algo desejado e não somente aceito.

A estrutura proposta na reunião mundial primeiramente é baseada na diversidade, por isso tem o trabalho com identidade e diferença em sua constituição. A metodologia, o processo de comunicação e os materiais didáticos relacionados à referida estrutura precisam ser aplicados a toda a sala de aula, devendo ser considerados na metodologia, no processo de comunicação e nos materiais didáticos todos os elementos adequados aos princípios da diversidade, identidade e diferença.

Foi pensando nesses materiais instrucionais, sob a estrutura do geral que apresentamos ao final da dissertação a proposta de material para o ensino de História, o Cordel, com fundamento teórico na História Cultural, com o propósito principal de fazer uso das possibilidades para o aprendizado social que os permita se ver dentro da sociedade de maneira participativa baseando-se nas experiências de lutas anteriores.

A História Cultural nos permite entender a necessidade de saber sobre o mundo real, que nos é apresentado, como um acervo de signos, marcas e símbolos, edificados pela experiência humana e compartilhados pelos sujeitos, em uma dada época e em uma específica sociedade. A cultura é compreendida como o acervo desses significados, como uma maneira de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica. Por essa perspectiva de análise, procuramos identificar a cultura de um período através de suas representações e de suas práticas que dão significado ao mundo.

A Literatura de Cordel, como um material possível de análise para a História Cultural, nos permite conhecer mais da formação cultural de nosso povo, uma vez que esse material em sua temática não aborda apenas sobre ficção, mas também sobre fatos que aconteceram e que retratam o dia-a-dia e a realidade que foi vivida por pessoas ou cordelistas da época. Aumentar as experiências de trabalho com a Literatura de Cordel e permitir que os discentes entrem em

contanto com essa literatura é uma forma de proporcionar que o multiculturalismo seja ensinado e a não ficarem presos a maneiras literárias, além de conhecerem um pouco do seu país e de sua cultura.

Toda a discussão dos capítulos trabalha para a ratificação da ideia de que estamos de maneira constante em um momento de praticar métodos e uso de materiais que promovam a efetiva participação de todos os seres humanos, sobretudo dos excluídos dos mais variados espaços sociais. A educação tem grande importância, em particular, na História aqui compreendida, para todas as pessoas, como base nas conquistas sociais para a efetivação de cidadania de um povo, componente imanente da heterogeneidade que o representa.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. A. **Cordel português/ Folhetos nordestinos: confrontos** (Um estudo histórico comparativo). Tese de doutoramento/ Departamento de Teoria Literária/ IEU UNICAMP: Campinas, 1999.
- ALMEIDA, H.. **Literatura popular em verso: antologia**, tomo li. Rio de Janeiro, Fundação Casa de Rui Barbosa, 1976.
- ALMEIDA, P. **25 de julho: Dia Nacional de Tereza de Benguela, a líder do Quilombo de Quariterê**, 2018. Disponível em: < <https://www.esquerdadiario.com.br/25-de-julho-DiaNacional-de-Tereza-de-Benguela-a-lider-do-Quilombo-de-Quaritere>>. Acesso em 14 de agosto de 2020.
- ALVES, M A **literatura negra feminina no Brasil — pensando a existência**. Revista da ABPN, n.3, v.1, nov.2010-fev. 2011, p. 181-189.
- AMADO, J; ANZAI, L. C. **Anais de Vila Bela (1734-1789)**. Cuiabá: Carlini e Caniato, EDUFMT, 2006.
- ATHAYDE, F.; MANCUZO, E. V.; CORRÊA, R. A.. Influência ambiental sobre a incapacidade física: uma revisão sistemática da literatura. **Ciência & Saúde Coletiva**, São Paulo, v. 22, n. 11, s./p. nov. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.org/article/csc/2017.v22n11/3645-3652/#>>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- BAMPI, L. N. S.; GUILHEM, D.; ALVES, E. D.. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Revista Latino-Americano Enfermagem**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 1-9, jul./ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n4/pt_22.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- BARNES, C. Un chiste malo: ¿rehabilitar a las personas con discapacidad em uma sociedade que discapitada? In: BROGNA, Patricia (Org.). **Visiones y revisiones de la discapacidad**. México: FCE, 2009. p. 101-122.
- BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A. (Org.). **Educação Especial e teoria histórico-cultural: em defesa da humanização do homem**. Maringá: Eduem, 2012.
- BARROSO, M. H. **Os cordelistas no D.F.: dedilhando a viola, contando a história**. 2006. 168 f. Dissertação (Programa de pós-graduação em História) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006
- BATISTA, S. N. **Poética popular do Nordeste**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1982.
- LINHARES, F.; BATISTA, O. Gêneros da Poesia Popular – Teoria do Cordel. In: _____. **Antologia ilustrada dos contadores**. Fortaleza: Edições UFC, 1982. p. 23-39.
- BERND, Z. **Antologia de Poesia Afro-Brasileira: 150 anos de consciência negra no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

BISOL, C. A.; PEGORINI, N. N.; VALENTINI, C. B. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 1, p. 87-100, jan./abr. 2017. Disponível em:

<<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6804/4367>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul.

BRASIL, Decreto no. 10.502, de 30 de setembro de 2020. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 01 out. 2020. Seção 1, p. 6.

BRASIL, Decreto no. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Seção 1, p. 10.

BRASIL, Decreto no. 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional no 45, de 30 de dezembro de 2004. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 31 dez. 2004. Seção 1, p. 9.

BROGNA, P. Cómo se construye la normalidade. La curva bell, la novela y la invención del cuerpo discapacitado em el siglo xix. In: BROGNA, P. (Org.). **Visiones y revisiones de la discapacidad**. México: FCE, 2009. p. 157-187.

CAMOLESI, M. R. H. O direito de inclusão da pessoa portadora de deficiência à luz da legislação brasileira. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 9, n. 242, 6 mar. 2004. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/4928>. Acesso em: 23 abr. 2020.

CANDIDO, A. **Vários escritos: O direito à literatura**. 3ª edição. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Tradução de Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas e Luiz Octavio Ferreira Barreto Leite. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

CUTI, L. S. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DHANDA, A. Construindo um novo léxico dos direitos humanos: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências. **Sur, Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 5, n. 8, p. 42-59, junho, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452008000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 maio 2021.

DIEGUES JR., M. Literatura de cordel. Apresentação In: BATISTA, S.N. **Antologia da literatura de cordel**. Natal: Gráfica Manimbu, 1977. pp. I-XXVI.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

DUARTE, E. A. (Org.). **Literatura e afrodescendência no Brasil**: antologia crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

DURKEIM, E. **As regras do método sociológico**. Tradução de Paulo Neves. Revisão da tradução de Eduardo Brandão. Martins Fontes: São Paulo, 2007.

FARIAS JÚNIOR, E. A. Negros do Guaporé: o sistema escravista e as territorialidades específicas. **Revista do Centro de Estudos Rurais – UNICAMP**, v.5, nº2, setembro de 2011.

FIGUEIREDO, F. R. **A mulher negra nos Cadernos Negros: autoria e representações**. 131 fls. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

FONSECA, M. N. S. Visibilidade e ocultação da diferença. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares. (Org.). **Brasil Afro-brasileiro**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. P. 87-115.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975–1976). Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

_____. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.

_____. **Resumo dos cursos do Collège de France** (1970–1982). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FRANÇA, T. H. Modelo social da deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, v.17 n. 31, p. 59-73, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://www4.pucsp.br/neils/revista/vol%2031/tiago-henrique-franca.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

GALVÃO, A. M. O. **Cordel**: leitores e ouvintes. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GIDDENS, A. **As conseqüências da Modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991

GOMES, N. L. **Educação e Identidade Negra**. Universidade Federal de Minas Gerais: Aletria, 2002.

GOODLEY, D. Dis/entangling critical disability studies. **Disability & Society**, London-UK, v. 28, n. 5, p. 631-644, set. 2013. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09687599.2012.717884>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

GUGEL, M. A. **Pessoas com deficiência e o direito ao concurso público**: reserva de cargos e empregos públicos, administração pública direta e indireta. Goiânia: Ed. da UCG, 2006.

GUSMÃO, N. M. M. Antropologia, estudos culturais e educação: desafios da modernidade. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 47-82, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072008000300004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 mar. 2020.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003a.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2003b, pp. 103-133.

_____. **Identidade Cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LACERDA, T. C. Tereza de Benguela: identidade e representatividade negra. In: **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**. 2019. Mato Grosso: Editor UNEMAT, vol. 12 nº 02 – Edição Especial (Enalilh) ISSN: 2358-8403.

LUYTEN, J. M. **O que é Literatura Popular**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

_____. **A notícia na literatura de cordel**. São Paulo: Estação Liberdade, 1992.

_____. **O que é Literatura de Cordel**. São Paulo: Brasilense, 2005.

MANCEBO, D. Modernidade e produção de subjetividades: breve percurso histórico. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 100-111, mar. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932002000100011>. Acesso em: 10 mar. 2020.

MENEZES, A. R. S. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?** 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Educação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MOREIRA, M. S.; MORAES, R. M. de. Uma idéia de metodologia de Ensino de História Cultural. **Revista Didática Sistêmica**, Rio Grande, v. 2, p. 69-86, jan./mar. 2006. Disponível em: <<http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/585/Uma.id%C3%A9ia.de.metodologia.de.ensino.de.hist%C3%B3ria.cultural.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

MARTÍN, M. T.; CASTILLO, F. G. Cuerpos, capacidades, exigencias funcionales... y otros lechos de Procusto. **Política y Sociedad**, Madrid, v. 47, n. 1, p. 67-83, 2010. Disponível em: <<https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010130067A>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

MORRISON, T. **A origem dos outros: seis ensaios sobre racismo e literatura**. Trad. de Fernanda Abreu. Prefácio de Ta-Nehisi Coates. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MOURA, T. F. F.; ALEXANDRE, M. G.; FEITOSA, F. A. L. W.; OGATA, G. A importância da acessibilidade na educação inclusiva. In: IV ENCONTRO CIENTÍFICO E SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO UNISALESIANO, Lins, 2013. **Anais...** Lins, 2013, p. 1-5. Disponível em: <<http://www.unisalesiano.edu.br/simposio2013/publicado/artigo0062.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NOGUEIRA, O. **Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga**. São Paulo: EDUSP, 1998.

OLIVEIRA, A. J. **Devoção negra – santos pretos e catequese no Brasil colonial**. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2008.

OLIVEIRA, A. A. S. Aprendizagem escolar e deficiência intelectual: a questão da avaliação curricular. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Org.). **Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico desde a Educação Infantil até o Ensino Superior**. Rio de Janeiro: Edur, 2011. p.10-22.

OLIVEIRA, A. G. Direitos da pessoa com deficiência e possíveis descumprimentos de tratados internacionais. **Âmbito Jurídico**, São Paulo, n. 136, s.p. maio. 2015. Disponível em: <<https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direitos-humanos/direitos-da-pessoa-com-deficiencia-e-possiveis-descumprimentos-de-tratados-internacionais/>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

OLIVEIRA, W. V. A fabricação da loucura: contracultura e antipsiquiatria. **História, Ciências, Saúde: Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 141-154, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59702011000100009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 mar. 2020.

PALUMPO, L. P. A efetivação dos direitos das pessoas com deficiência pelos sistemas de proteção dos direitos humanos: sistema americano e europeu. Revista científica eletrônica do curso de direito. **Revista científica eletrônica do curso de Direito**, São Paulo, ano 1, n. 2, p. 1-23, jul. 2012. Disponível em: <http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/XpIJi4SKLO7rVtt_2013-12-4-17-41-52.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

PANTANO, L. Nuevas miradas em relación com la conceptualización de la discapacidad. Condición y situación de discapacidad. In: BROGNA, Patricia (Org.). **Visiones y revisiones de la discapacidad**. México: FCE, 2009. p. 73-100.

PERUZZOLO, A. C. **A circulação do corpo na mídia**. Santa Maria: Imprensa Universitária da UFSM, 1998.

POVIESAN, F. **Direitos humanos e justiça internacional: um estudo comparativo dos sistemas regionais europeu, interamericano e africano**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

PRANDI, R. **De africano a afro-brasileiro**: etnia, identidade, religião. Revista USP n° 46, São Paulo, 2000.

PRIMO, D. P. **Inclusão de alunos cadeirantes**: perspectivas e desafios após o decreto 6.571/2008. 2011. 67 f. Monografia (Especialização) – Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) — Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2011. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/2171/1/2011_DivinaPereiraPrimo.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

RESENDE, V. M. **Literatura de cordel no contexto do novo capitalismo**: o discurso sobre a infância nas ruas. 2005. 258 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Linguas clássicas e vernáculas, Universidade de Brasília, 2005.

SILVA, F. L. Conhecimento e razão instrumental. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 11-31, 1997. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/psicosp/article/view/107575>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

SILVA, A. R. S. **A literatura de escritoras negras**: uma voz (des) silenciadora e emancipatória. Interdisciplinar Ano 5, v. 10, jan-jun de 2010.

SIQUEIRA, I. M.; SANTANA, C. S. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 1, p. 127-136, jan./abr. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000100010. Acesso em: 10 jan. 2021.

SOUZA, F. S. **Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, F; LIMA, M. N (Orgs). **Literatura afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

TEREZA DE BENGUELA, A RAINHA TEREZA. **Fundação Cultural Palmares, 2017**. Disponível em: < <http://www.palmares.gov.br/?p=46450>>. Acesso em 14 de agosto de 2020.

TORRES, T. C. P. **Educação Patrimonial na Escola**: uma experiência entre o ensino de História e o Patrimônio Cultural em Pedro Osório (RS). 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em História, Pesquisa e Vivências de Ensino-Aprendizagem – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Tradução de Wagner de Oliveira Brandão; revisão da tradução Leonardo Avritzer. Petrópolis: Vozes, 1998.

VAZ, L. G. D. ALL em Revista. **Revista eletrônica da Academia Ludovicense de Letras**, v. 6, n. 1, janeiro-março, 2019. Disponível em: < https://issuu.com/leovaz/docs/revista_all_n.6_v1_janeiro-mar_o>. Acesso em: 23 maio 2021.

WENDELL, Susan. Toward a feminist theory of disability. In: DAVIS, Lennard. J. (Org.). **The disability studies reader**. London: Routledge, 2006. p. 243-256.

ZENAIDE, M. N. T. Globalização, educação em Direitos Humanos e currículo. **Projeto DHnet**. 2005. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/nazarezenaide/a_pdf/nazare_global_edh_curriculo.pdf>. Acesso em: 23 maio 2021.