



## DEFICIÊNCIA E CLASSE SOCIAL: UMA ABORDAGEM INTERSECCIONAL EM DIÁLOGO COM O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

DISABILITY AND SOCIAL CLASS: AN INTERSECTIONAL APPROACH IN DIALOGUE WITH PAULO FREIRE'S THOUGHT

Katiuscia Cristina Vargas Antunes<sup>1</sup>  
<https://orcid.org/0000-0003-2861-551X>

Elita Betânia de Andrade Martins<sup>2</sup>  
<https://orcid.org/0000-0003-0070-6380>

### Resumo:

O artigo apresenta uma abordagem interseccional entre deficiência e classe social em diálogo com o pensamento de Paulo Freire. Neste momento sombrio que o país atravessa, com reflexos no campo da educação e dos direitos humanos, trazer Paulo Freire à cena, representa um outro olhar sobre a inclusão e as pessoas com deficiência. A argumentação presente no texto se referenciou nas obras: Educação e Mudança; Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa; Pedagogia do oprimido e Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. A metodologia baseou-se no estudo e na leitura, na íntegra, das obras citadas e na construção de relações entre os princípios pedagógicos presentes nas obras de Freire e os pressupostos que norteiam a inclusão educacional de pessoas com deficiência, recortada pelo marcador socioeconômico. Nossa premissa é que a inclusão exige a construção de outro paradigma pedagógico, em que o anticapacitismo, o respeito, a aceitação e o reconhecimento da diversidade são princípios pedagógicos inegociáveis.

**Palavras-chave:** Inclusão educacional; Paulo Freire; Interseccionalidade; Deficiência.

### Abstract:

The article presents an intersectional approach between disability and social class in dialogue with Paulo Freire's thought. In this dark moment that the country is going through, with reflections in the field of education and human rights, bringing Paulo Freire to the scene represents another look at inclusion and people with disabilities. The discussion present in the text is referenced in the

<sup>1</sup> Professora Adjunta da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UFJF. Líder do grupo de pesquisa Culturas, Políticas e Práticas em Inclusão em Educação. Juiz de Fora/MG, Brasil.

<sup>2</sup> Professora Adjunta da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. Doutora em Educação pela UFJF. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UFJF. Coordenadora do grupo de pesquisa GESE. Juiz de Fora/MG, Brasil.

books: *Education & Change*; *Autonomy pedagogy: knowledge necessary for educational practice*; *Pedagogy of the Oppressed* and *Pedagogy of Hope: a re-encounter with the Pedagogy of the Oppressed*. The methodology was based on the study and reading, in full of the cited works and on the construction of relationships between the pedagogical principles present in Freire's works and the assumptions that guide the educational inclusion of people with disabilities, outlined by the socioeconomic marker. Our premise is that inclusion requires construction of another pedagogical paradigm, in which anti-capacitation, respect, acceptance and recognition of diversity are non-negotiable pedagogical principles.

**Keywords:** Educational inclusion; Paulo Freire; Intersectionality; Disabilities.

## PALAVRAS INICIAIS

A década de 1990 pode ser considerada um marco da inclusão em educação. O movimento mundial pela educação inclusiva difundiu-se mundialmente a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em 1990 na Tailândia e, anos mais tarde, com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Acessibilidade, que originou a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Países de diferentes partes do mundo, dentre eles o Brasil, assumiram o compromisso de transformar os seus sistemas educacionais tendo como base os princípios inclusivos.

Tais documentos tiveram reflexos nas políticas educacionais dos países signatários. No caso do Brasil, desde a década de 1990, observamos um esforço governamental para a ampliação do número de matrículas nas escolas públicas – princípio da universalização, conforme Censo Escolar de 2020, 93,3% dos alunos com deficiência estavam matriculados em escolas regulares – sem, contudo, instituir uma política de qualidade na formação que as escolas oferecem, tão pouco, considerar questões que se entrecruzam com a condição de pessoa com deficiência, como o marcador social de classe, por exemplo.

Para além dos princípios legais da inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares, o que importa neste texto é chamar a atenção para uma visão interseccional da deficiência, considerando a condição socioeconômica dos estudantes que ingressam nos diferentes níveis de educação no país. Frente aos desafios que o processo de inclusão em educação nos coloca, certamente o da permanência e participação das pessoas com deficiência no cotidiano escolar é um dos que exigem maiores esforços e investimento por parte do poder público. Do ponto de vista pedagógico, não se pode negligenciar o fato de que a presença desses sujeitos nas escolas tem (ou não) a potência de construir um outro paradigma pedagógico. Do ponto de vista social, compreender a deficiência na sua relação com a condição socioeconômica nos leva a pensar que a permanência de estudantes nessa condição nas instituições de ensino passa pela garantia de direitos básicos à vida humana, tais como moradia digna, alimentação, saúde, transporte, trabalho e renda.

É com Paulo Freire que dialogaremos a partir daqui, de maneira a trazer para o campo da educação inclusiva as ideias e os ideais pedagógicos desse educador que, mesmo sem se dirigir diretamente às pessoas com deficiência, lutou por aqueles que sofreram e sofrem preconceitos e, por isso mesmo, encontram-se numa situação de opressão. Nas palavras de Freire (1996, p. 136):

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não pode dar. Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, destrutável ou desprezível.

Acreditamos que Paulo Freire é um autor que ao falar sobre educação e sobre o ser humano se posicionou de forma interseccional, se podemos afirmar desta maneira. A sua visão sobre a sociedade, sobre a realidade, a educação e o ser humano nunca foi parcial. Na complexidade das relações humanas e dos processos de opressão, Paulo Freire nos convida a uma reflexão densa sobre os processos de exclusão, desumanização e opressão que as chamadas minorias e camadas mais pobres da população sofrem, ao mesmo tempo em que anuncia a educação como um caminho para a superação das desigualdades.

Optamos, neste momento tão sombrio que o país atravessa, com reflexos pesados no campo da educação, trazer, novamente, Paulo Freire para nossos estudos. É com ele que pensaremos sobre a interseccionalidade deficiência-condição socioeconômica e suas implicações na inclusão educacional das pessoas com deficiência. As obras que amparam a escrita deste texto são: Educação e Mudança; Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa; Pedagogia do oprimido e Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.

Inicialmente, procuraremos refletir sobre os processos de inclusão e exclusão das pessoas com deficiência, problematizando a maneira como a escola se instaura como uma instituição social que, muitas vezes, ao promover a inclusão, também exclui. Nesse processo enfatizaremos como a relação deficiência-condição socioeconômica potencializa os processos de exclusão que esses sujeitos vivenciam.

Em seguida, buscaremos pensar sobre como a presença de pessoas com deficiência nas escolas pode favorecer a construção de um outro paradigma pedagógico, em diálogo com ideias de Paulo Freire, além de estabelecer um paralelo com a necessidade de se desenvolver políticas públicas intersetoriais, que favoreçam a permanência e a participação desses estudantes nos diferentes níveis de ensino.

Por fim, teceremos algumas considerações, ainda provisórias, sobre o processo de inclusão e contexto brasileiro no atual cenário político e educacional.

## **AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E OS PROCESSOS DE EXCLUSÃO-INCLUSÃO**

O conceito de inclusão em educação está intimamente relacionado com a concepção de cidadania e com a luta pela consolidação dos direitos humanos. A ideia de cidadania e direitos é fruto de intensas revoluções no continente europeu. A Revolução Francesa e a Declaração dos Direitos Humanos<sup>3</sup> exercem importante papel sobre nosso entendimento de cidadania e direitos na atualidade.

---

<sup>3</sup> A proclamação da Declaração dos Direitos do Homem ocorreu em 26 de agosto de 1789, num cenário de intensos conflitos nas ruas, matança e anarquia, o que resultou na queda da Bastilha, marco histórico do início da Revolução Francesa.

Historicamente, o conceito moderno de cidadania estabeleceu relações com a lógica do indivíduo pertencer a determinado padrão de “normalidade”, de modo a corresponder às necessidades sociopolíticas e econômicas do capitalismo emergente. Atributos vinculados à perfeição, eficiência e produtividade eram condições para determinar o nível de pertencimento e valorização do indivíduo na sociedade. Aqueles que se distanciam dos padrões tidos como normalizadores e normatizantes são excluídos do que o contrato social moderno e o Estado delimitam como cidadão e cidadania.

No que se refere à deficiência, a visão capacitista sobre esse grupo – fortemente difundida e defendida pelo atual governo brasileiro – historicamente o colocou numa condição de inferioridade. Nas palavras de Gesser, Block e Mello (2020, p. 18),

[...] o capacitismo é estrutural e estruturante, ou seja, ele condiciona, atravessa e constitui sujeitos, organizações e instituições, produzindo formas de se relacionar baseadas em um ideal de sujeito que é performativamente produzido pela reiteração compulsória de capacidades normativas que consideram corpos de mulheres, pessoas negras, indígenas, idosas, LGBTI e com deficiência como ontológica e materialmente deficientes. Ademais, as capacidades normativas que sustentam o capacitismo são compulsoriamente produzidas com base nos discursos biomédicos que, sustentados pelo binarismo norma/desvio, têm levado a uma busca de todos os corpos a performá-los normativamente como “capazes”, visando se afastar do que é considerado abjeção.

A esse respeito, Campbell (2009) assevera que a visão capacitista da deficiência a relaciona com uma condição inerentemente negativa. Na visão da autora, o capacitismo é compreendido como um conjunto de crenças, processos e práticas que produzem determinados tipos de “corpos” projetados como perfeitos. Sendo assim, as pessoas com deficiência se constituíram numa condição inferior de seres humano, ou um ser humano de segunda categoria.

Complementando esse pensamento, Ávila (2014) acrescenta que o capacitismo é uma forma de opressão, submetendo as pessoas com deficiência a diferentes formas de discriminação. O capacitismo associado à questão das pessoas com deficiência, também as coloca numa condição de vulnerabilidade, corroborando para “tornar certas vidas mais ou menos inteligíveis e dignas de políticas voltadas à garantia dos direitos humanos” (GESSER, BLOCK e MELLO, 2020, p. 20).

Pensando sobre a condição de opressão que o capacitismo impõe sobre as pessoas com deficiência, fazemos aqui uma relação com o pensamento de Paulo Freire, quando o autor nos leva a refletir sobre as relações que se estabelecem entre opressores e oprimidos, encobrindo ideologias fatalistas e discriminatórias. Para Freire (2002), o pensamento ingênuo sobre as transformações sociais e a visão fatalista de mundo, que no Brasil, particularmente nos últimos anos vem crescendo em nossa sociedade, torna-se terreno fértil para a difusão da ideologia do opressor, que recusa, nega, desqualifica e (des)humaniza os chamados oprimidos, em função da manutenção do *status quo* (MARQUES e MARQUES, 2009).

Em meio a esse cenário as iniciativas e movimentos em prol da valorização e do reconhecimento das diferenças e dos direitos dos oprimidos – entendendo que dentre esses estão as pessoas com deficiência – são tomadas ou como mera utopia, ou como um discurso de esquerda, portanto, desqualificado, proliferam-se no atual momento da história do Brasil violências do Estado contra os mesmos grupos que reivindicaram seu reconhecimento como cidadãos. Nas palavras de Arroyo (2019, p. 3):

Estamos em tempos de golpes ditatoriais tão próximos aos que, nos anos 60, provocaram Paulo a escrever a *Pedagogia do Oprimido*. Seu pensamento é atual porque a opressão é atual. As violências de Estado são atuais e requintadas contra os mesmos coletivos: os trabalhadores e seus direitos; os jovens pobres, negros, periféricos e seus extermínios; os movimentos sociais por direito à terra, ao teto, ao trabalho, à renda, à saúde, à educação, por identidades de coletivos reprimidos, exterminados. São tempos de anulação política das formas de resistência de classe dos oprimidos. São tempos de jogar milhões ao desemprego, à ausência de direitos do trabalho, à falta de um futuro previdenciário; tempos de concentração da renda e da terra em mãos de poucos e de aumento da miséria, da pobreza, dos sem-renda, dos sem-terra, dos sem-teto, dos sem-trabalho. Tempos de aumento dos oprimidos, de radicalização das formas de opressão, tornam de extrema atualidade Paulo Freire e a *Pedagogia do Oprimido*.

Frente ao exposto, evocamos Paulo Freire, quando ele nos ensina que a práxis libertadora só é possível pela interação entre os sujeitos e seu contexto histórico, político e social. Trata-se de uma prática problematizadora, capaz de levar homens e mulheres a enfrentarem situações de opressão e superá-las. Instala-se, pois, um conflito em que, de um lado está o opressor querendo dominar e, de outro, o oprimido desejando libertar-se.

No momento em que estes as percebem não mais como uma “fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre os ser e o mais ser”, se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o inédito viável como algo definido, a cuja concretização se dirigirá a ação. (FREIRE, 2002, p. 94).

A partir da perspectiva que Paulo Freire nos apresenta, a história pode sim ser modificada. Como afirma Freire (2002), o ser humano precisa comparecer à história não como seu objeto, mas como sujeito capaz de, no mundo e com o mundo, contatar a realidade para lutar, mudar e intervir. Ao longo da história pudemos constatar que os indivíduos rotulados como “diferentes” começaram a assumir uma postura contrária aos discursos formulados sobre eles e a se colocar como sujeitos de sua própria enunciação.

Assumir a diferença significa anunciar a heterogeneidade e a diversidade humana, resistindo às práticas de homogeneização e tentativas de sujeição aos mecanismos de inferiorização. O direito à cidadania ecoa no papel e compreensão de cada indivíduo no processo de intervenção no mundo, que em nosso entendimento, corresponde à desconstrução de processos históricos de exclusão de pessoas com deficiência ou outras barreiras impostas pelo preconceito e discriminação.

O grupo de pessoas com deficiência tem sido historicamente identificado com pessoas que possuem um corpo com disfunções, incapacidades, fadado a não obter realizações e considerado permanentemente como dependentes (RIBAS, 1989). Essa concepção social, que institui processos de exclusão na sociedade tem sido reproduzida nos espaços educacionais. No contexto brasileiro, há legislações e políticas que visam garantir e consolidar os direitos e a cidadanias das pessoas com deficiência<sup>4</sup>, no entanto, nem sempre as intenções legislativas são efetivadas nas práticas sociais.

---

<sup>4</sup> A esse respeito é importante mencionar o documento da Organização das Nações Unidas – ONU, intitulado *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, que entrou em vigor em 03 de maio de 2008 da qual o Brasil é país signatário. Seu propósito é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os

Em caráter ilustrativo, podemos mencionar a Constituição Federal de 1988, cujo inciso III do artigo 208, estabelece que o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência deve se dar “preferencialmente na rede regular de ensino”. A Constituição traz ainda no artigo 3º, inciso IV, seus objetivos fundamentais: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos e no artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

Conforme estabelecido no texto da Lei, ninguém pode ser discriminado, todavia, ainda nos deparamos com situações de exclusão social de pessoas negras, homossexuais, idosas e com deficiência, por exemplo. Esses últimos estão sujeitos a sofrer barreiras de acessibilidade no processo educacional, que a despeito das garantias dispostas em Lei, nem sempre têm suas demandas específicas atendidas ou mediante um cenário polissêmico no que tange à concepção de inclusão, podem ser submetidos a pessoas que encaram o atendimento educacional das pessoas com deficiência como uma medida meramente assistencialista.

Vale ainda ressaltar que em contextos como o atual, de pandemia, tais garantias ficam ainda mais ameaçadas. Pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas<sup>5</sup> indica que durante as aulas remotas, 46,5% dos professores de classes comuns e 43,7% dos professores do AEE e serviços especializados responderam “não se aplicar acessibilidade às aulas remotas” e ainda para 28,1% dos que atuam nas classes comuns e 21,2% daqueles que atuam no AEE e serviços especializados, não há recursos de acessibilidade para as aulas remotas.

Esta contradição presente no processo de inclusão das pessoas com deficiência tem raízes na concepção de cidadania moderna. Nos dias atuais estamos vivenciando a busca pela cidadania ativa dessas pessoas. Pelo contrato social moderno a cidadania era um ato fundado nos aparelhos do Estado e sua legitimidade – cidadania atribuída. Hoje, ela se funda na ordem do reclamado, ou seja, as pessoas querem decidir sobre o modo como vivem, como cuidam de si ou como se educam – cidadania reclamada (STOER & MAGALHÃES, 2003).

A reivindicação por novas formas de cidadania, por assim dizer, colocam dilemas para todos os que atuam no campo da educação, sobretudo da educação pública.

O dilema consiste em que o próprio projecto educativo é uma proposta do “Nós” para “Eles”, e todos os projetos partem, de uma forma ou de outra, da assunção otimista de que as suas premissas são justas e os seus fins desejáveis (STOER & MAGALHÃES, 2003, p. 22).

O contexto de consolidação da cidadania no Brasil tem a inclusão em educação como uma de suas importantes dimensões. Garantir acesso, permanência e qualidade acadêmica a todos os estudantes é um horizonte que envolve a esfera política e pedagógica, portanto, reivindicar a condição de cidadão representa a adoção de culturas, políticas e práticas de inclusão em educação que assegurem o direito de todos à educação.

---

direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. (<http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=150>)

<sup>5</sup> Pesquisa “Inclusão Escolar em tempos de pandemia”, realizada no período de 10 a 27 de julho de 2020, com aplicação de questionário online, respondido por 1594 professores das 27 unidades da federação. Disponível em <https://www.fcc.org.br/inclusao-escolar-em-tempos-de-pandemia/>

Na obra de Paulo Freire, encontramos subsídios que nos permitem problematizar a educação e a escola, de maneira a questionar seus objetivos e suas práticas. Freire denuncia práticas pedagógicas (des)humanizadoras, que negam o outro como sujeito histórico, silenciam suas experiências. Práticas que se distanciam de uma reflexão crítica sobre a realidade. Nessa direção a escola, que deveria ser um espaço inclusivo e democrático, torna-se mais um espaço de exclusão.

Paulo Freire (2002) faz referência a duas concepções diferentes de educação: a educação bancária e a educação libertadora. Na primeira, o princípio pedagógico está pautado da concepção de que os professores têm um papel de “depositar” aquilo que eles sabem na cabeça dos educandos. Um processo unilateral entre aquele que detém o saber e aquele que supostamente não tem nada a ensinar. Na educação bancária a diversidade não tem lugar, os processos de opressão são legitimados por uma prática pedagógica que nega as diferenças. “Mulheres e homens se tornam seres ‘roubados’ se se-lhes nega a condição de partícipes da produção do amanhã”. (FREIRE, 2002, p. 85).

A segunda concepção nos fala sobre uma educação como prática da liberdade. A visão libertadora assume homens e mulheres como sujeitos. Ela ocorre numa relação dialógica, em que educadores e educandos ensinam e aprendem. Nas palavras de Freire (2002, p. 70), “A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”.

A presença da concepção bancária predominou na constituição da escola, por isso identificamos nas práticas pedagógicas processos de exclusão, ora explícitos, ora velados.

Rodrigues (2001) defende a tese de que a escola “universal, laica e obrigatória”, procurou dar a uma grande parcela da população uma formação cultural em bases comuns para que as diferenças socioculturais fossem minimizadas. A escola universal, enquanto oportunidade de educação para todos e possibilidade de minimizar diferenças de caráter socioeconômico poderia ser uma boa invenção, entretanto, ao desenvolver práticas classificatórias, meritocráticas e seletivas, acabou se tornando indiferente às diferenças e assumindo o conceito de igualdade de valor como homogeneização curricular.

Ao refletir sobre esse processo, Rodrigues (2001) apresenta o conceito de pensamento tipológico que sustenta a ideia de que existem grupos de pessoas que se diferem de outros grupos e que tais diferenças entre os grupos se sobrepõe às diferenças individuais. Seria como dizer que “há mais características que identifiquem, por exemplo, uma mulher com outra mulher, um deficiente com outro deficiente ou um negro com outro negro, do que as que os identificam globalmente como seres humanos” (RODRIGUES, 2001, p. 09).

A esse respeito Paulo Freire nos alerta sobre o quanto de ideologia fatalista está presente na escola. Ele nos fala sobre a “malvadeza” que estamos expostos numa sociedade onde a ética de mercado se impõe.

O discurso da globalização que fala da ética, esconde, porém, que sua ética é a do mercado e não a ética universal do ser humano, pela verdade, por um mundo de gente [...] Há um século e meio Marx e Engels gritavam em favor da união e a rebeldia das gentes contra a ameaça que nos atinge, a da negação de nós mesmos

como seres humanos, submetidos à fereza da ética do mercado. (FREIRE, 1996, p. 144-5)

Não podemos negar a influência do discurso neoliberal sobre a educação. Tal discurso leva a escola ao que Paulo Freire chama de pragmatismo pedagógico, priorizando a formação, ou melhor, o treino técnico-científico dos estudantes em detrimento de uma formação crítica e problematizadora.

No Brasil temos acompanhado muitas políticas e iniciativas que visam atender aos princípios da inclusão escolar das pessoas com deficiência, da consolidação da cidadania e luta pelos direitos constitucionais desta parcela da população. Sem desconsiderar os avanços em relação à garantia do acesso deste grupo à escola regular, questionamos se isso é suficiente e se é aceitável falar de educação inclusiva numa escola que ao promover a inclusão, muitas vezes, exclui. Eis aqui um ponto crucial do processo de inclusão em educação. O acesso e a presença de pessoas com deficiência nas instituições de ensino é apenas uma dimensão da inclusão. A consolidação do direito pleno à educação dessa parcela da população implica em difundir uma compreensão radicalmente contrária ao capacitismo, que se articula com a luta política desse grupo para a conquista e fortalecimento de seus direitos.

Outra dimensão da inclusão em educação passa pela permanência e participação das pessoas com deficiência no cotidiano das instituições de ensino. Portanto, precisamos compreender que a permanência e a participação são atravessadas por fatores que, em muitos casos, estão para além de mudanças e ações que se dão apenas no interior das instituições de ensino. Dados do Censo de 2010 nos informam que o percentual de pessoas com deficiência no Brasil é de 23,9%, correspondendo a um total de 45.606.048 brasileiras e brasileiros com deficiência. Entre os respondentes, o censo constatou baixa escolaridade; baixa renda; maioria de pessoas pretas, pardas e indígenas; e maioria de mulheres, estas com menor inserção no mercado de trabalho, com 20% de diferença em relação aos homens (IBGE, 2010).

Os dados acima reafirmam a necessidade de trazer para o debate acerca da inclusão em educação uma abordagem que não fique centrada apenas na condição de ser pessoa com deficiência, mas que abarque outros marcadores sociais. Esta abordagem é denominada interseccionalidade. Esse conceito tem origem nas ciências sociais, formulado inicialmente por autoras feministas negras em contraposição ao que classificavam “feminismo branco”. Essas autoras criticavam o fato de que o “feminismo branco” não situava as questões de gênero a outros marcadores sociais, como raça, sexualidade, classe social e outros que ratificavam a produção de múltiplas formas de opressão (GESSER, BLOCK e MELLO, 2020).

Kimberlé Crenshaw – autora feminista negra norte-americana – afirma que a interseccionalidade visa dar visibilidade as consequências da interação de mais de um eixo da subordinação. Nas suas palavras,

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



Se analisarmos a inclusão educacional de pessoas com deficiência a partir da lógica interseccional, vamos perceber que, mesmo que de forma ainda tímida, alguns documentos já mencionam outros marcadores ligados a deficiência. A título de exemplo podemos citar a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (LEI n. 13.146 de 06 de julho de 2015) que em seu texto explicita que existem singularidades na condição das pessoas com deficiência se relacionadas a idade, gênero e pobreza. De maneira pontual, para nós, a pobreza traz um impacto muito negativo para a permanência e participação de estudantes com deficiência na educação.

Os dados do Censo do IBGE (2010) nos informam que 46,4% da população com algum tipo de deficiência ganhava até 1 salário-mínimo ou não tinha rendimento, uma diferença de mais de nove pontos percentuais para população sem qualquer dessas deficiências (37,1%). As diferenças por existência de deficiência diminuem nas classes mais altas de rendimento. Esse dado aponta para uma condição de vulnerabilidade social que impacta diretamente nas condições de acesso que as pessoas com deficiência e as famílias dessas pessoas têm a bens e serviços que são fundamentais para o seu desenvolvimento. Em muitos casos, a condição de deficiência implica em tratamentos e acompanhamentos rotineiros com profissionais de diferentes especialidades para que as consequências das limitações biológicas em decorrência da deficiência não sejam agravadas. Infelizmente, no Brasil, não temos serviços públicos de saúde que ofereçam condições de tratamento e acompanhamento para essa parcela da população, o que acaba impactando na qualidade de vida desses sujeitos.

As famílias de pessoas com deficiência inscritas nas classes populares enfrentam dificuldades que vão desde o acesso a um diagnóstico da condição de seus filhos e filhas, privando-os de serviços fundamentais como, por exemplo, o trabalho de estimulação essencial para crianças como determinados tipos de deficiência, até dificuldades relacionadas ao provimento de recursos materiais e humanos que possibilitam mais qualidade de vida e desenvolvimento para essas crianças, como por exemplo acesso a equipamentos de tecnologia assistiva. Sem falar que famílias mais pobres enfrentam, ainda, dificuldade de acesso à justiça e à educação, o que as deixa numa condição ainda maior de vulnerabilidade.

No que se refere ao processo de inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, o cenário é ainda mais desafiador. Desde a aprovação da Lei no 13.409/2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino temos observado um aumento gradativo do número de estudantes com deficiência nestas instituições. Entretanto, a despeito das políticas afirmativas, ainda é muito pequeno o percentual de estudantes com deficiência no ensino superior. A representação de estudantes com deficiência em universidades no ano de 2018, segundo dados do INEP foi de 0,49%. Se forem considerados os dados do Censo do IBGE de 2010, a respeito da escolarização de pessoas com deficiência em idade correspondente ao ensino superior, a sua representação nas universidades cai para 0,5% em 2018. (CABRAL, ORLANDO e MELETTI, 2020)

Os dados acima apresentados tratam da matrícula no ensino superior, mas como argumentamos em outros momentos desse texto, a permanência, a participação e a conclusão dos estudos são aspectos fundamentais para a concretização da inclusão. Dos muitos fatores que contribuem para a exclusão nesta etapa da educação, a impossibilidade de se manter na universidade, em razão dos custos que isso envolve tem um peso significativo. Para exemplificar,

na Universidade Federal de Juiz de Fora, instituição da qual fazemos parte, entre os estudantes com deficiência que se matriculam através das cotas, 55,8% entram pelas cotas que associam deficiência e renda. Portanto, para que estes permaneçam na universidade é necessário a criação de políticas de apoio estudantil, como pagamento de bolsas, oferta de moradia, alimentação, transporte entre outras.

Essas são apenas algumas questões que atravessam o olhar interseccional entre deficiência e condição socioeconômica. Nessa direção, falar em inclusão educacional das pessoas com deficiência, em particular da permanência e da participação, implica considerar as especificidades que diferenciam a realidade desses sujeitos, aqui focalizada na condição socioeconômica. Portanto, é fundamental que sejam construídas políticas públicas educacionais e intersetoriais que visem diminuir as distorções no processo de inclusão educacional das pessoas com deficiência. Políticas essas que passam pela reorganização da escola e dos serviços de apoio, mas que também implicam em iniciativas que garantam melhoria na condição socioeconômica das pessoas com deficiência e sua família, seja através de políticas de incentivo financeiro, acesso a serviços públicos de saúde, transporte, justiça entre outros.

### **A CONSTRUÇÃO DE UM OUTRO PARADIGMA PEDAGÓGICO? O QUE O OLHA INTERSECCIONAL SOBRE A DEFICIÊNCIA NOS APONTA**

Pensar sobre a construção de um outro paradigma pedagógico, a partir da inclusão de pessoas com deficiência nas chamadas escolas regulares, implica em apresentar brevemente como se conduziu, no Brasil, o atendimento educacional a esses sujeitos.

Como dito na segunda seção deste texto, as pessoas com deficiência e aquelas que fogem dos padrões de normalidade estabelecidos pela sociedade, constituindo uma categoria historicamente oprimida, tiveram (e em alguma medida ainda tem) sua vocação ontológica negada. No caso das pessoas com deficiência, a segregação e a negação ontológica de “ser mais”<sup>6</sup> foram reforçadas pelo modelo assistencialista que marcou a história da Educação Especial.

A Educação Especial constitui as bases históricas e ideológicas da educação brasileira. Os valores e concepções da Educação Especial reproduzem os paradigmas da escola tradicional. Para Rodrigues (2001), “são duas faces da mesma moeda”, pois os alunos com deficiência não poderiam estar nesta escola, dita, universal, visto que não representam a homogeneidade buscada por ela. Assim, foram criadas escolas e classes especiais, que comumente agrupavam os alunos por categorias de deficiência, por se acreditar na possibilidade de um ensino homogêneo, em conformidade com o modelo tradicional de escola. Essa percepção revela a forma contraditória com a qual a sociedade tratou e, por vezes, continua a tratar a educação das pessoas com deficiência. Mais uma vez a marca histórica do capacitismo.

---

<sup>6</sup> Na vida e obra de Paulo Freire a vocação ontológica de “*ser mais*” reafirma a inconclusão do ser humano e sua busca por humanizar-se. Na perspectiva freiriana a vocação ontológica de “*ser mais*” exige de cada ser um compromisso de intervir no mundo, também inacabado, ao mesmo tempo que se humaniza. É no entrelaçamento entre a vida de Paulo Freire (saber da experiência) e sua teoria que o conceito de “*ser mais*” é construído, partindo da premissa de que os seres humanos devem ter consciência de si e do mundo para intervir na realidade com vistas à superar as relações de opressão. Nas suas palavras: [...] acabar com a opressão, com a miséria, com a intolerância e transformar o mundo em um lugar mais gostoso e mais justo para viver. (FREIRE, 1993, p.8, citado por LEITE, 2021, p. 5)

As escolas especiais no Brasil, enquanto sistema paralelo, se pautaram no trabalho de recuperação ou remediação do que era considerado faltoso no aluno com deficiência. Ferreira (1994) sugere que nesse contexto, ganhou força a concepção de que não se deveria trabalhar conteúdos acadêmicos, mas enfatizar o trabalho com habilidades que ofereceriam ao aluno “prontidão” para o processo de alfabetização. O modelo clínico de deficiência ou “centrado no aluno” nortearam as práticas da escola especial, com prevalência de um trabalho pedagógico descontextualizado, pautado em uma percepção abstrata do aluno.

É de conhecimento que parte dos alunos encaminhados às classes especiais eram alunos com rótulos de fracasso escolar, encaminhados de forma equivocada pelo fato de não se adequarem à organização da escola. Podemos dizer que boa parte desses estudantes era, também, filhos das classes mais pobres (FERREIRA, 1994). O processo de institucionalização da deficiência se configurou no que pode ser considerado como pensamento pedagógico segregador, onde as pessoas com deficiência não eram autorizadas a participar da escola (ANTUNES e GLAT, 2019).

Paulo Freire (2002) combateu o pensamento e a pedagogia hegemônicas, criticando o paradigma bancário e excludente que julgava e segregava os oprimidos, deixando-os à margem da educação. As classes especiais se configuraram como espaços de segregação para todos os alunos que não se enquadravam no sistema regular de ensino. O modelo de integração, embora apresentasse uma proposta de inserção dos alunos com deficiência na escola regular, não foi suficiente para mudar as práticas de segregação, visto que exigiam que os alunos com deficiência deveriam, antes de serem inseridos na escola regular, ser preparados para tal.

A despeito das críticas ao modelo de integração, compreendemos que essa proposta ajudou a conceber o processo de inclusão escolar. Segundo Marques (2001), o modelo da inclusão, fortemente difundido a partir da década de 1990, contempla equiparação de oportunidades, especialmente para estudantes que historicamente foram marginalizados da escola, entre eles aqueles com alguma deficiência.

Infelizmente, a sociedade brasileira tem sido marcada pela discrepância na oferta de oportunidades. Dados apresentados em publicação do Coletivo Colemarx (2020) indicam um déficit de 7,7 milhões de moradias, destacando que 3,3 milhões de pessoas encontram-se em dificuldade para pagar aluguel, principalmente nas famílias com renda de até 3 salários-mínimos. Há ainda, o apontamento de que 3,2 milhões de habitações são divididas por famílias distintas.

Se as condições de moradia são precárias, maiores ainda as dificuldades de acesso a serviços como a internet, que se tornou essencial, para a garantia do acesso ao ensino remoto, modalidade de ensino adotada como forma de oferta do direito à educação. Dados apresentados pelo Observatório Social da Covid-19 (*apud* COLEMARX, 2020) indicam que 20% dos domicílios brasileiros (17 milhões de residências) não estão conectadas à internet; mais de 40% das residências não possuem computador e das que possuem, “poucos possuem softwares atualizados e capacidade de armazenamento. E são de uso comum de 3 ou mais pessoas” (COLEMARX, 2020, p.16). O celular é o único meio de acesso à internet para 85% das classes D e E, e para 61% da chamada Classe C.

Esta realidade se agrava quando se trata da zona rural, onde 48% dos domicílios não possuem acesso à internet, segundo dados da pesquisa TIC Domicílios de 2019<sup>7</sup>. E pode ser ainda mais séria, quando o público atendido são os estudantes com deficiência. O estudo anteriormente citado, realizado pela Fundação Carlos Chagas destaca que 53,2% dos estudantes das classes comuns e 67,7% das salas de AEE e serviços especializados, tinham o acesso à internet como uma barreira a ser enfrentada no atual cenário da pandemia. A preocupação com a falta de acesso à internet pelos alunos e dificuldades de retirar material impresso na escola, fazem com que docentes levem materiais às residências, o que acaba representando um esforço individual, muitas vezes, em um sentido mais assistencial do que a concretização de uma política pública que reconhece a educação como um direito de todos.

Reconhecer os oprimidos (neste caso as pessoas com deficiência) como sujeitos da educação representa na perspectiva freiriana a construção de um outro paradigma de formação. Nesse sentido, há o reconhecimento da capacidade do ser humano se manifestar como ser no mundo. Romper com a condição de seres incapazes que as pessoas com deficiência representavam. Reconhecer os alunos com deficiência como sujeitos da educação, implica pensar em como eles podem aprender. Superando uma visão reducionista do sujeito, que o restringe à sua condição de ser deficiente. É importante buscar caminhos para o seu pleno desenvolvimento. Para tanto, cabe à escola criar as condições necessárias à inclusão e à garantia do direito à aprendizagem de todos e todas.

O desenvolvimento do sujeito se dá mediado pela cultura e pelas circunstâncias históricas. Esse é um princípio fundamental para a pedagogia freiriana. Essa compreensão nos leva a acreditar, tal como Paulo Freire, que somos seres inacabados, seres que estamos sendo. Para Freire (1996), é na inconclusão do ser que se funda a educação como um processo permanente. No contexto da educação inclusiva, o que Paulo Freire nos ensina sobre o inacabamento nos remete a ressignificação do conceito de deficiência, não mais como uma condição permanente e definidora do sujeito, mas como algo que constitui o sujeito entre outras condições que o fazem humano.

Nesse sentido, Paulo Freire nos possibilita refletir sobre quais circunstâncias históricas as pessoas com deficiência foram submetidas e, de forma particular, como aquelas que se situam nos estratos sociais mais baixos sofrem com mais intensidade as consequências dos processos de opressão e negação de seus direitos, sejam eles educacionais, sejam de outra natureza.

Um outro paradigma pedagógico a partir da inclusão, ancorado no pensamento de Paulo Freire e numa perspectiva anticapacitista da deficiência, pressupõe que a educação seja um quefazer permanente.

[...] na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade (...) como não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homem-mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre nos homens, no seu aqui e no seu agora que constituem a situação em que se encontram, ora imersos, ora emersos, ora insertados. (FREIRE, 2002, p. 73-4).

Entendemos, portanto, que a relação da escola com os alunos com deficiência é dialética. Não existem adaptações *a priori*, nem tão pouco práticas padronizadas de ensino que garantam a aprendizagem de todos. Temos que caminhar para a construção de uma proposta de ensino baseada

<sup>7</sup> <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2019/domicilios/A4/>

nos princípios do desenho universal para a aprendizagem (DUA)<sup>8</sup>, promovendo a revisão da organização da escola e do sistema educacional. Mais do que isso, é necessário romper com atitudes marginalizadoras e limitadoras do potencial das pessoas com deficiência.

Junto com o reconhecimento do oprimido como sujeito da educação se instaura uma visão outra. Não mais a de que estes sujeitos estão suplicando por pedagogias para ensiná-los, inclui-los ou letrá-los. (Arroyo, 2019). A possibilidade da construção de um outro paradigma pedagógico se faz com os oprimidos, na relação desses com a sociedade e com a escola. É possível afirmar que a Pedagogia do oprimido de Paulo Freire sintetiza a contraposição ao paradigma pedagógico segregador.

A presença das pessoas com deficiência nas instituições de ensino desafia a pedagogia, a docência e seus processos de formação, as teorias do desenvolvimento humano. Leva a buscarmos outras possibilidades de pensar a escola, a sala de aula, a educação. Indica que é preciso mudar. Sobretudo que é preciso ter consciência da mudança. Para Freire, o homem só se conscientiza quando toma como sua responsabilidade participar e co-participar com os outros. A conscientização está diretamente ligada à esperança e à luta. O processo de conscientização acarretará, no entendimento de Paulo Freire (2002), a possibilidade de enfrentar a cultura da dominação.

Nos dias atuais, muitos alunos com deficiência estão na escola, frequentando as classes comuns ou mesmo classes especiais que estão no espaço da escola regular. Isso faz com que uma nova organização da escola ou como afirma Barroso (2003), uma nova “gramática da escola” seja escrita, pensada e concretizada. Reconstruir e reorganizar o espaço escolar implica em rever a maneira como estamos lidando com a deficiência e, particularmente, como estamos lidando com a escolarização desses alunos. Esse nos parece um dos aspectos que daqui por diante temos que debruçar. Não podemos nos acomodar com a situação atual e naturalizar os processos de exclusão que estão se dando na escola. (ANTUNES, 2012)

A garantia dos princípios filosóficos e pedagógicos da inclusão em educação nos leva a uma compreensão emancipadora acerca das pessoas com deficiência; a uma educação com vistas a emancipação social desses sujeitos, educação que é feita com as pessoas com deficiência e não para elas. Gesser, Block e Mello (2020) informam que o primeiro autor a propor o paradigma emancipatório no campo dos estudos da deficiência foi Michael Oliver (1992). Este autor afirma que o paradigma emancipatório supera a compreensão da deficiência como um problema individual e o situa como uma questão política, de luta e de direitos humanos. Portanto, o que nos interessa pensar sobre a inclusão em educação desses sujeitos é a identificação e superação de barreiras à aprendizagem e a participação que impedem a plena inclusão das pessoas com

---

<sup>8</sup> O conceito de desenho universal na aprendizagem, surgiu na década de 1990, no Centro de Tecnologia Especial Aplicada (CAST), elaborado por Anne Meyer e David Rose. Essa concepção teve como objetivo inicial de atender as especificidades de pessoas que apresentassem alguma deficiência, entretanto, nos dias atuais o DUA se aplica à pessoas que por diferentes motivos necessitem de suportes específicos em sua aprendizagem. Na perspectiva do DUA o currículo não seria simplesmente adaptado para um grupo específico de alunos, mas sim organizado de maneira a “apresentar informações e conteúdos de formas diferentes; diferenciar as formas que os alunos podem expressar o que eles sabem; estimular o interesse e a motivação para a aprendizagem” (CAST, 2014 citado por SOUZA, 2018, p. 32).

deficiência na escola e na sociedade. A compreensão sobre a eliminação de barreiras no processo de inclusão foi também apresentada por Booth e Ainscow (2012). Esses autores nos convidam a tirar o foco das deficiências e focar no ambiente e nas relações que se constroem entre pessoas com deficiências e a realidade em que se inserem.

O paradigma emancipatório é para nós outro ponto de encontro com o pensamento de Freire. Ele nos ensina que temos que ir além dos nossos condicionantes históricos e sociais. Toda forma de preconceito e exclusão é imoral e lutar contra isso é nosso dever. Quanto mais nos colocamos passivos diante da realidade, mais nos adaptamos a ela.

Na medida em que essa visão anula o poder criador dos homens ou minimiza, estimula sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfazendo aos interesses dos opressores, que para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, sua transformação, pois o seu humanitarismo e não humanismo está em preservar a situação de que a generosidade a que se refere por isso mesmo é que reage, até instintivamente, contra qualquer tentativa de um pensar autêntico que não se deixa emaranhar pelas visões parciais da realidade, buscando sempre os nexos que prendem um ponto ao outro ou um problema a outro (FREIRE, 1992, p.19).

Paulo Freire nos fala da “pedagogia do inédito-viável”, ou seja, algo original, ainda não claramente vivido, mas sonhado. É esse inédito-viável que perseguimos na educação; é isso que nos faz pensar na possibilidade de transformação tal qual Paulo Freire preconizava. Essa “pedagogia do inédito-viável” pode ser na nossa compreensão, o que temos buscado no processo de inclusão e escolarização das pessoas com deficiência.

## ÚLTIMAS PALAVRAS

O que foi dito até aqui não nos deixa dúvidas sobre o quanto Paulo freire se inscreve no campo dos estudos sobre educação inclusiva. Sua vida e obra anunciam uma posição claramente contrária às formas de preconceito e discriminação e a favor do reconhecimento, respeito e aceitação das diferenças. Freire (2003, p. 70) afirma que lutar contra as formas de discriminação é um imperativo ético. “A discriminação nos fere a todos porque fere a substantividade do nosso ser. A afirmação de que o pensamento de Paulo Freire nos direciona para a compreensão da deficiência numa perspectiva interseccional foi demonstrada especialmente no tocante às relações de opressão as quais as chamadas minorias e as classes populares foram submetidas historicamente.

As mudanças pelas quais a educação passou, demonstram que a consolidação de uma escola inclusiva passa pela sua capacidade de atender a todos e todas, nas suas diferenças. Nesse contexto é que o pensamento de Paulo freire nos ajuda a compreender as contradições do sistema educacional e a nos deslocarmos de um pensamento ingênuo para a consciência crítica. Nesse movimento de desenvolvimento de uma consciência crítica, os oprimidos tornam-se capazes de lutar contra a opressão, rompendo com preconceitos e com o fatalismo que em muitos casos os paralisa. Pensando nas pessoas com deficiência, Paulo Freire nos apoia na ruptura com o capacitismo, em favor de um olhar interseccional sobre as pessoas com deficiência.

É oportuno ressaltar que no Brasil estamos imersos em um cenário de perda dos direitos historicamente conquistados pelos oprimidos. Presenciamos uma desqualificação dos discursos em prol da inclusão, do reconhecimento das diferenças e dos direitos humanos. Presenciamos

duros ataques às políticas educacionais, em especial na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva (2008). O decreto 10.502/2020, que visa alterar a Política Nacional de 2008, traz à tona de maneira escancarada a visão capacitista da deficiência, justificando através dela a segregação desses sujeitos da escola regular. As falas recentemente proferidas pelo atual ministro da educação – "há crianças com um grau de deficiência que é impossível a convivência" e "alunos com deficiência, entre aspas, atrapalham o aprendizado de outros estudantes" traduzem não apenas a incompetência e o desconhecimento de um ministro de Estado, mas evocam concepções estigmatizantes que compreendem as pessoas com deficiência como corpos imperfeitos, incapazes.

A dureza da realidade que estamos enfrentando, faz crescer a visão fatalista do mundo. É neste momento que precisamos difundir as ideias de Paulo Freire. É tempo de reaprender Paulo Freire! Com Freire temos possibilidade de reforçar princípios essenciais da inclusão em educação. Não se trata de "inclusivismo"; trata sim de concepções pedagógicas que reconhecem a diversidade humana como um atributo positivo.

Os desafios são gigantescos para todos os educadores e educadoras comprometidos com a mudança. Compromisso é um princípio fundamental na pedagogia freiriana. O compromisso de que nos fala Paulo Freire é um ato consciente, é a própria práxis. É sinônimo de solidariedade. É com compromisso que devemos enfrentar os desafios que se impõem à consolidação dos princípios da inclusão em educação e à superação da condição de oprimidos que muitos estudantes continuam sendo submetidos.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Katiúscia C. Vargas. **História de vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito.** (Tese de doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Rio de Janeiro, 2012.
- ANTUNES, Katiúscia C. Vargas e GLAT, Rosana. Das relações entre representações sociais e educação especial nos processos de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 25, n. 50.1, p. 73-99, Dossiê Especial 2, 2019.**
- ARROYO, Miguel. Paulo Freire: outro paradigma pedagógico. **Educação em Revista.** Belo Horizonte. v. 35, p. 02-20, 2019.
- ÁVILA, Eliana. S. Capacitismo como queerfobia. In: FUNCK, S. B.; MINELLA, L. S.; ASSIS, G. O. (org.). **Linguagens e narrativas: desafios feministas**, v. 1. Tubarão: Ed. Copiart. 2014.
- BARROSO, João. Factores organizacionais da Exclusão Escolar a Inclusão exclusiva. In Rodrigues, David. (Org) **Perspectivas sobre a inclusão: da Educação à Sociedade.** Porto, Portugal: Porto Editora: 2003.
- BOOTH, Tony.; AINSCOW, Mel. **Index for inclusion** developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE, 2000.
- BRASIL. **Constituição Federal Brasileira.** 1988.

BRASIL/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008.

BRASIL. **Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 30 ago. 2021.

CABRAL, Vinicius Neves de; ORLANDO, Rosimeire Maria; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e105412, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/N7wznqvpPrbr4zRJddrDsNb/?lang=pt> Acesso em: 30 ago. 2021.

CAMPBELL, Fiona Kumari. **Contours of Ableism** – The production of disability and abledness. Palgrave Macmillan, UK. 2009.

COLEMARX, Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social**: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGGE Faculdade de Educação– FE Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 22/04/2020. Disponível em: [http://www.colemarx.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Colemarx-texto\\_cr%C3%ADtico-EaD-2.pdf](http://www.colemarx.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Colemarx-texto_cr%C3%ADtico-EaD-2.pdf). Acesso em: 30 mai. 2020

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

FERREIRA, Julio Romero. **A exclusão da diferença**: a educação do portador de deficiência. 2. ed. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 5ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo **Educação e Mudança**. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GESSER, Marivete, BLOCK, Pamela, MELLO, Anahí Guedes. de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSER, Marivete, BÖCK, Geisa Letícia. Kempfer, LOPES, Paula Helena. (org.) **Estudos da deficiência**: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020. p. 17-36.

IBGE – Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br>>.

LEITE, Vania Finholdt Angelo. Ser Mais: coerência entre a vida e o conceito de Paulo Freire. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2116581, p. 1-12, 2021Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>



- MARQUES, Carlos Alberto. **A imagem da alteridade na mídia**. 2001. 248f. Tese (doutorado em Comunicação e Cultura) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2001.
- MARQUES, Carlos Alberto e MARQUES, Luciana Pacheco et. al, **Da exclusão à inclusão: (re)construindo significados à luz dos pensamentos de Vygotsky, Paulo Freire e Michel Foucault**, Juiz de Fora, UFJF, 2009.
- OLIVER, Mike. “Changing the Social Relations of Research Production?” **Disability & Society**, v. 7, n. 2, p. 101-114, 1992.
- RIBAS, João Batista C. **O que são pessoas deficientes?** São Paulo: Brasiliense, 1989.
- RODRIGUES, David. **Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva**. Porto. Portugal: Porto Editora, 2001.
- SOUZA, Izadora Martins da Silva de. **Desenho Universal para a Aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2018.
- STOER, Stephen R. MAGALHÃES, Antônio. **A reconfiguração do contrato social moderno: novas cidadanias e educação**. In: RODRIGUES, David (org.). **Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade**. Porto Editora. Porto/Portugal, 2003.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>, acessado em 20/11/2009.
- WCEFA – CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração mundial sobre a educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: março de 1990.

Recebido em: 02/08/2022

Aceito em: 28/11/2022