

**CONEXÕES ENTRE SEXUALIDADE E DEFICIÊNCIA SÃO DESAFIOS PARA
PENSAR ESCOLA DIVERSA E INCLUSIVA**

**CONNECTIONS BETWEEN SEXUALITY AND DISABILITY ARE CHALLENGES
TO THINK ABOUT DIVERSE AND INCLUSIVE SCHOOL**

Edson Mendes Júnior¹

Fernando Seffner²

Resumo: O objetivo deste artigo é problematizar dois marcadores sociais da diferença, que, por mais que os reconheçamos como promotores da diversidade, tomam de pânico muitos, quando percebem sua presença na sala de aula, são eles: as questões da ordem da sexualidade e aquelas da ordem da deficiência. Destarte, trabalhamos com a ideia de que não se trata apenas de entender a diversidade na escola como fruto de inclusão de indivíduos portadores de tais ou quais marcadores sociais da diferença; entretanto, em realidade, cada indivíduo é uma unidade complexa de diversos marcadores, que atuam em conexão e em relação com a classe de alunos, o que torna o empreendimento de construir uma escola marcada pela diversidade bastante complexo, do ponto de vista da sociabilidade e dos aspectos cognitivos. Do mesmo modo, associada ao fenômeno do corpo, no qual a ausência de membros ou a presença de limitações funcionais tornam-se elementos definidores do sujeito, compreendemos que a deficiência deve ser vista como mais uma forma de se viver e experimentar o corpo biológico. Isso significa afirmar que a deficiência é a expressão da diversidade humana, que, dotada de sentidos, não pode se restringir ao espaço do discurso, no qual a sexualidade daqueles sujeitos seja submetida à provisoriedade dos termos teóricos e legais, impondo-lhes uma sexualidade normatizada.

Palavras-chave: Diversidade, Pessoas com deficiência, Sexualidade, Educação Inclusiva.

Abstract: The aim of this article is to analyze two social markers of difference present in schools: issues of the order of sexuality and issues of the order of disability. On the one hand, the presence of these markers promotes greater diversity in the school culture, which is largely stimulated by public policies. On the other hand, the association between sexuality and disability produces situations of moral panic and social anxiety in schools. It is not just a matter of understanding diversity at school as the result of the inclusion of individuals with such or such social markers of difference. Each individual is a complex unit of several markers, which act in connection and in relationship with students, which makes the undertaking to build a school marked by diversity quite complex, from the point of view of sociability and cognitive aspects.

Keywords: Diversity, Disabled people, Sexuality, Inclusive education.

INTRODUÇÃO: SABEDORIA É COMPREENDER QUE O AMBIENTE ESCOLAR É DIVERSO

Diversidade é uma palavra com trajetória política controversa nos últimos anos no Brasil. Por um lado, congrega um contingente de apoiadores, que louvam a diversidade do espaço público, da escola pública brasileira, da cultura brasileira, da pluralidade de ambientes do espaço geográfico do país, das nossas tradições, da nossa formação étnica, da culinária pátria

¹ Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Cientista Social formado pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da UFRGS. Vinculou-se, no período entre os anos de 2011 e 2016, ao Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE/UFRGS). Atualmente, é pesquisador associado ao Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE/UFRGS).

² Professor Titular da Faculdade de Educação da UFRGS. Docente e orientador junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) na Linha de Pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero. Líder do Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero (GEERGE).

das nossas cores, dos muitos modos de falar regionais, etc. e tal! Nessa linha de raciocínio, a diversidade sempre é boa, agrega e enriquece, e está, inclusive, citada na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), permitindo certa associação entre esse termo e a democracia pretendida na carta constitucional. De modo um tanto surpreendente, muitos dos apoiadores destes sentidos positivos de diversidade se voltam contra ela quando a percebem perto de si. No caso da escola pública brasileira, isso é frequente, com frases do tipo “não quero que minha filha esteja na mesma sala de aula daquela outra menina que é lésbica” ou, então, “eu respeito as pessoas com deficiência, mas não quero que meu filho frequente uma sala de aula com alunos deficientes, pois eles vão atrasar o aprendizado do meu guri”. A presença do que não é familiar perto de si tanto produz estranhamento, quanto abre uma janela para modificar o olhar, desconstruindo possíveis preconceitos, oportunidade de aprendizado que vale para alunos e professores (SOUZA *et. al.*, 2017). Nesse sentido, o propósito deste artigo é realizar problematizações em torno de dois marcadores sociais da diferença, que todos reconhecemos que promovem diversidade, são eles: as questões da ordem da sexualidade e aquelas da ordem da deficiência. Esse texto é fruto de um produtivo diálogo entre dois pesquisadores, um deles de longa data inserido nos estudos em gênero, sexualidade e educação, e outro há um tempo consistente envolvido no estudo das trajetórias escolares das pessoas com deficiência.

Começamos com algumas cenas anotadas em diário de campo ao longo de vários anos no desenvolvimento de dois projetos de pesquisa³. Omitimos aqui indicações das escolas e turmas de alunos, bem como a identificação dos informantes ou ano de coleta, no sentido de preservar o anonimato. Para dar fluidez ao texto do diário de campo, inventamos nomes para os informantes. São cenas oriundas de escolas públicas da região metropolitana de Porto Alegre (RS), e os projetos de pesquisa têm mais de quinze anos realizando etnografia da cultura escolar, especialmente em seus elementos do cotidiano – interações e conversas em sala de aula, performances nos recreios, movimentação nos momentos de chegada e saída da escola, comentários e falas em atividades culturais fora da escola tais como visitas a museus e percursos históricos pelas cidades.

³ Parte das cenas deriva de investigação de longa duração envolvendo observação de aulas de História no ambiente escolar, projeto intitulado “Investigação das aprendizagens de estagiários na produção de atividades didáticas e na relação com as culturas juvenis a partir dos relatórios de estágio docente em Ensino de História”. Outra parte deriva do projeto “Processos Culturais e Pedagógicos de Produção, Manutenção e Modificação das Masculinidades no âmbito da cultura escolar: reiterações e transgressões da norma”, que se ocupa mais centralmente com as questões de gênero e sexualidade. Os dois projetos estão ativos atualmente, registrados no sistema de pesquisa da UFRGS, e contam parcialmente com financiamento de editais do CNPq. Informações detalhadas sobre o desenho dos projetos pode ser obtida no currículo online <http://lattes.cnpq.br/2541553433398672>

Cena 1:

O menino cursa o sexto ano do ensino fundamental em escola pública. Cursou os anos anteriores em escola privada, exclusiva para os chamados “alunos excepcionais”. Os pais decidiram transferir para a nova escola tanto por razões financeiras, quanto por perceberem que esta é uma escola inclusiva para jovens com deficiência. A mãe comenta comigo que, na escola anterior e em casa, insistiam o tempo todo com ele para que não colocasse a língua para fora, sinal muito evidente de certa “excepcionalidade”, o que incomodava a família e os professores da outra escola. Toda essa insistência não havia produzido nenhum resultado visível ao longo dos anos, o menino vivia com a língua para fora e, inclusive, se babava um pouco. A mãe está feliz em me contar que, passados apenas três meses nesta escola pública, o garoto não coloca mais a língua para fora e nem se baba. Pergunto qual a razão disso. Na opinião dela, o menino observou que ninguém faz isso na escola e, simplesmente, parou de fazer. Na escola anterior, era grande o número de crianças e jovens, meninos e meninas, que mantinha a língua para fora. Vou conversar com os colegas do menino, na sala de aula, e escuto versão diferente. As meninas logo me contam que “o Douglas é bem bonitinho, professor, pena que é especial” e dão algumas risadas. Dizem também que essa coisa de colocar a língua para fora e se babar, “achavam um nojo”, e começaram a insistir com ele para que não fizesse mais, inclusive mostrando que ninguém mais na sala fazia isso. O menino não coloca mais a língua para fora, não se baba, e, segundo elas, “agora ficou mais bonitinho ainda, o senhor não acha?”, me perguntam. A professora de História da turma me conta, depois, que “algumas alunas vivem em função do guri, sempre ajeitando quando ele está desalinhado”, e que “a coisa mais linda do mundo é o sorriso do guri, quando é alvo dessas atenções”.

Cena 2:

É uma classe de oitavo ano, e estão numa atividade em grupos de cinco, desenhando uma linha do tempo ilustrada de certo período histórico. Uma das meninas apresenta alguma deficiência que provoca nela uma agitação nervosa sempre que há gritos, conversas em volume alto, arrastar de cadeiras na sala, excesso de vai e vêm de alunos transitando. Ela então se levanta e pede, em voz alta e clara, que parem com esses distúrbios, senão ela vai ter que sair da sala e ela não quer sair. Ela diz, com naturalidade, que se sente sozinha fora da sala, longe dos colegas. A classe de alunos e alunas modera a conversa, atende seu pedido, e todos continuam a fazer o trabalho em grupo. A orientadora me explica, ao final da aula, que a menina tem um laudo atestando certa deficiência nervosa, o que foi objeto de várias conversas com a turma, que demonstrou compreender a difícil situação da garota e se esforça para colaborar com sua permanência na sala. Em alguns momentos em que ela se retirou de modo alterado, sempre algum dos colegas foi atrás e ficou com ela, no pátio, fazendo companhia.

Cena 3:

Observo, assim que me instalo no fundo da sala, que uma menina e um menino estão ajeitando o cabelo e a roupa de uma colega. É uma turma de primeiro ano do ensino médio, e esta aluna tem deficiência visual profunda, distinguindo vagamente sombras. A aula vai começar, e um outro menino entra na sala, com a máquina de escrever em braile, que ele foi buscar na secretaria; coloca na classe da menina e lhe abraça. Descubro, em seguida, que, a cada dia, um dos colegas é encarregado de buscar e levar a máquina para a secretaria ao final das aulas. A menina acompanha a aula expositiva, que versa sobre o renascimento cultural italiano, digitando na máquina. Quando são mostradas pinturas e imagens de obras de arte, o professor designa algum colega para explicar a ela do que se trata. Em vários momentos, outros colegas se intrometem,

afirmando que certa descrição não está adequada ao que se mostra na imagem, acentuando traços, situação da cena, elementos de fundo. Me dou conta que o esforço em verbalizar sobre as imagens do renascimento italiano traz novo conteúdo para a aula de História, obrigando a classe a refletir acerca das características deste período histórico. A menina parece sentir-se muito à vontade na turma, participa da aula, faz perguntas.

De modo proposital, escolhemos três cenas com desfecho positivo, a indicar que a diversidade diz respeito tanto a elementos da sociabilidade entre os jovens, quanto a questões de ordem cognitiva, pois modifica o modo como a aula está sendo conduzida e introduz desafios explicativos. Nas cenas, se desenham estratégias de amizade, solidariedade, cuidado com o outro e, inclusive, certo interesse erótico, ou, para dizer o mínimo, de apreciação da beleza de um jovem que poderia ser apenas rotulado como “deficiente” ou “excepcional”. Claro está que as situações mostradas exigem atenção da escola e dos professores para a gerência da classe, mesmo que em pequenos aspectos – prover a máquina de escrever, lidar com a disciplina na hora de um trabalho em grupo, solicitar ajuda para que certas explicações sejam dadas, dialogar com os jovens acerca das marcas pessoais e corporais de um aluno. Por pequenos que sejam os elementos a levar em conta no planejamento e execução das aulas, as conexões entre os marcadores sociais que escolhemos discutir – deficiência e sexualidade – indicam a necessidade de formação docente continuada, como extensamente discutido em Oltramari & Gesser (2019). Com estas cenas em mente, apresentamos, a seguir, elementos para compreender as questões centrais que envolvem as definições de sexualidade e de deficiência, ou de pessoas com deficiência. Armados com essas categorias analíticas, apresentamos e analisamos novas cenas que mostram as complexas conexões entre deficiência e sexualidade colhidas no ambiente escolar. Estamos operando com a ideia de que não se trata apenas de entender a diversidade na escola enquanto fruto de inclusão de indivíduos portadores de tais ou quais marcadores sociais da diferença; em realidade, todavia, compreendemos cada indivíduo enquanto unidade complexa de diversos marcadores, que atuam em conexão e em relação com a classe de alunos, o que torna o empreendimento de construir uma escola marcada pela diversidade bastante complexo, do ponto de vista da sociabilidade e dos aspectos cognitivos.

SEXUALIDADE, SEXO E GÊNERO NAS TRAMAS CONTEMPORÂNEAS

No contexto brasileiro contemporâneo, as questões de gênero e sexualidade provocam considerável ansiedade, chegando mesmo ao discurso do pânico moral. Parte dos problemas que a sociedade enfrenta parece ser creditado a certo desregramento nos campos do gênero e da sexualidade, e, em especial, nesse último. Nisso se incluem as ansiedades e desejos ligados

a produção do corpo, a emancipação feminina, a visibilidade da população LGBTQI+, a enorme circulação em artefatos culturais de sujeitos e produtos que ressaltam atributos de gênero e sexualidade, bem como certo medo difuso da crescente disseminação da pornografia. Mas de que sexualidade exatamente falamos? Não há como deixar de lembrar Foucault, quando aponta seus contornos:

[...] como uma espécie de dado da natureza que o poder é tentado a pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar. A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (FOUCAULT, 1985, p. 100).

No terreno das ciências humanas, é Foucault que mostra como o poder organiza o disciplinamento ao redor da sexualidade. Não apenas quando cala, mas quando discursa. Foucault quebrou a ideia de que havia uma sexualidade natural, tentando se expressar, sufocada pela opressão da sociedade, e mostrou que a situação é mais complexa: a sociedade literalmente produz a sexualidade. No mundo em que vivemos, a todo instante, associamos produções culturais e modos de ser com o terreno da sexualidade, de tal modo que, muitas vezes, sequer nos damos conta. No Brasil, não se vende cerveja, nem chocolate, nem novela, nem brinquedo de criança, sem algum apelo à ordem da sexualidade e de seus prazeres. São também complexas, as relações entre gênero, sexualidade e sexo, e nos valem de Jeffrey Weeks para dar os contornos dessas categorias analíticas:

Na discussão que se segue, estaremos muito preocupados com o uso e o sentido dos termos. [...] ‘Sexo’ será usado [...] como um termo descritivo para as diferenças anatômicas básicas, internas e externas ao corpo, que vemos como diferenciando homens e mulheres. Embora essas distinções anatômicas sejam geralmente dadas no nascimento, os significados a elas associados são altamente históricos e sociais. Para descrever a diferenciação social entre homens e mulheres, usarei o termo ‘gênero’. Usarei o termo ‘sexualidade’ como uma descrição geral para a série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas que se relacionam com o que Michel Foucault denominou ‘o corpo e seus prazeres’ (WEEKS, 1999, p. 43).

A sexualidade nos informa do modo como os indivíduos organizam e valorizam as questões relacionadas à satisfação do desejo e do prazer sexuais. A identidade de gênero refere-se à identificação do indivíduo com aqueles atributos que culturalmente definem o masculino e o feminino, num dado contexto social e histórico, revelando-se na expressão de modos de ser,

de gestos, de jeitos de vestir, de atitudes, de hábitos corporais, de posturas para andar, sentar, movimentar-se, de tonalidade de voz, de seleção de objetos e adornos, etc. Estas escolhas serão nomeadas como representações vinculadas ao mundo masculino ou ao mundo feminino, inserindo o indivíduo em algum desses dois grandes universos, dizendo que “é feminino” ou “é masculino”, coincidindo isto ou não com a identidade sexual heterossexual. São, portanto, dois processos a serem vividos e administrados pelo sujeito. O percurso escolar é longo, inicia, atualmente, no país, aos quatro anos de idade, com o ingresso na educação infantil, e se conclui, em média, aos dezoito anos, com o término do ensino médio; totalizando quatorze anos de escolarização. Em muitos casos, as crianças são matriculadas em escolas de turno integral, passando, então, manhã e tarde com os colegas e com os docentes. É ao longo desse período da vida que as principais questões que dizem respeito à gênero e sexualidade são enfrentadas e tomam contornos de definição, embora possam se modificar posteriormente. É, também, ao longo desse período que crianças e jovens vão conquistando autonomia pessoal, inclusive, definida pela legislação, e compreensão acerca de seu corpo, incluído aí o delicado terreno do erotismo e dos prazeres.

A partir do conjunto de ideias de Deborah Britzman (1996), é possível problematizar a respeito dos mecanismos de construção da identidade sexual. A autora faz uma afirmação boa para pensar, quando diz que não se trata apenas de se indagar sobre o que é o outro (o homossexual, o bissexual, a lésbica), mas que, ao tratar dessas diferenças, cada um coloca em dúvida um conjunto de "certezas" sobre o qual estrutura sua identidade sexual. A vida na escola, em uma classe diversa, é pródiga nesse tipo de mecanismo. A criança senta-se ao lado de outra, que vem de uma família diferente, com outro pertencimento religioso, outra cor da pele, outros costumes e outras ideias políticas, outros projetos de vida, diferentes gostos musicais, e tantos outros atributos em que a semelhança é maior. É dessa polifonia de marcas da diferença que se desenha o caminho da autonomia pessoal, a construção de seu estilo pessoal, que abrange enorme conjunto de atributos pessoais. Para uma adequada e racional decisão acerca de qual laranja é a mais saborosa, aquela do nosso quintal ou a dos quintais dos vizinhos, o método mais consistente é provar todas e, então, eleger uma delas como a melhor, de preferência listando os atributos que usamos para julgar. Não será apenas provando a laranja do próprio quintal que poderemos decidir qual a melhor, isso pensando no propósito escolar, que é a aprendizagem científica. Se alguém decidir que não quer provar nenhuma outra laranja, que está satisfeito com a de seu quintal, que acha a sua melhor de todas; não há problema algum, mas isso é um procedimento baseado na fé e não, na ciência. Na cultura escolar, a diversidade

é elemento para ser trabalhado no sentido da sociabilidade – pensando aqui a sociabilidade no espaço público, local onde todos têm direito de circular – e, no sentido cognitivo, pois, compreender que o outro pode ter uma opinião diferente da nossa é capacidade que indica raciocínio sofisticado. Nos valem, ainda, de mais uma definição dos termos que aqui interessam, para melhor poder pensar as cenas escolares:

Ainda que gênero e sexualidade se constituam em dimensões extremamente articuladas, parece necessário distingui-las aqui. Estudiosas e estudiosos feministas têm empregado o conceito de gênero para se referir ao caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo; assim sendo, as identidades de gênero remetem-nos às várias formas de viver a masculinidade ou a feminilidade. Por outro lado, o conceito de sexualidade é utilizado, nesse contexto, para se referir às formas como os sujeitos vivem seus prazeres e desejos sexuais; nesse sentido, as identidades sexuais estariam relacionadas aos diversos arranjos e parcerias que os sujeitos inventam e põem em prática para realizar seus jogos sexuais (LOURO, 2000, p. 63-64).

Operar com a proposição de uma escola inclusiva, e que valorize a diversidade, traz numerosos complicadores quando cruzamos os marcadores aqui escolhidos, a saber, deficiência e sexualidade. Isso porque as relações de gênero e as relações sexuais constituem-se em episódios valorizados na construção da identidade cultural dos indivíduos, o que significa dizer que, nas interações que um indivíduo mantém com outros, sempre estão presentes desníveis de poder, representados por diferenças de gênero e de preferência sexual, embora se reconheça que também operam como diferenciais de poder dimensões como raça, etnia, classe social, nacionalidade, pertencimento religioso, nível de escolaridade, faixa etária, etc. Se a isso agregamos a deficiência, temos situações de natureza complexa, e das quais podem tanto resultar reações de preconceito e discriminação, quanto grandes aprendizados cognitivos e de sociabilidade. A inserção de crianças e jovens com deficiência na escola regular traz consigo todos estes elementos, junto com as manifestações de visibilidade das identidades sexuais e de gênero, que acontecem em sintonia com a ampliação da democracia brasileira no pós Constituição Federal de 1988.

Não obstante, é necessário notar que muitas percepções negativas acerca das pessoas com deficiência ainda constituem o imaginário coletivo e estabelecem a maneira como a sexualidade daqueles sujeitos é percebida e autorizada pela sociedade. Disso denota que “pelo corpo somos percebidos, aprovados ou reprovados” (PAULA, 1993), ou seja, o dispositivo de sexualidade de que fala Foucault (1988, 2005) insurge como um dispositivo político que, ao advir incisivamente sobre o corpo e sobre a materialidade de suas funções fisiológicas, exerce seu domínio, sobretudo, no que tange a emergência de novas formas de controle. Portanto,

dentro dessa perspectiva, a deficiência desponta como um tipo de comutador por meio do qual se gerencia a sexualidade como sinônimo da falta e da perda, ou seja, como reflexo da própria deficiência.

A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E CULTURAL DA DEFICIÊNCIA

Tomando como ponto de partida o início do século XX, temos que, até meados da década de 1960, a expressão “os inválidos” deu lugar a expressão “os incapacitados” que, amplamente divulgada pela mídia da época, denunciava, com efeito, as deficiências construídas pelas duas grandes guerras mundiais. Nessa situação, os sujeitos denominados de incapazes geralmente necessitavam de reabilitação física para poderem ser reinseridos na sociedade. Assim, por volta dos anos 40, foram criados os primeiros serviços públicos e privados de reabilitação física e profissional, o que, mais tarde, provocaria a transposição do termo “os incapacitados” para o campo dos indivíduos com capacidade residual. Contudo, aquela transposição, *a priori*, não significou avanço na compreensão da pessoa com deficiência, pois, essa última continuou a ser entendida como algo que eliminava ou reduzia a capacidade dos sujeitos no que tange, dentre muitas coisas, os aspectos físico, social e psicológico (SASSAKI, 2012).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, modificou o panorama e ampliou a oportunidade para que as pessoas com deficiência, que não possuíam condições financeiras para manter aquele tipo de apoio, pudessem usufruir dos serviços de reabilitação de forma gratuita, direito que foi assegurado basicamente na Europa. Reabilitação, essa, que não se restringia aos feridos das guerras, mas se alargara para todo os tipos de deficiência. Aquelas pessoas que eram, então, reabilitadas, passavam a frequentar escolas comuns e a ocupar postos de trabalhos. O modelo médico de deficiência vigente na época pensava a educação como estreitamente vinculada ao desempenho de atividades laborais. Concebida dessa forma, estreitamente vinculada ao mercado de trabalho, a estratégia deixava, em situação de abandono, as pessoas que não poderiam voltar à vida laboral. Portanto, suas trajetórias eram construídas entre os muros das instituições especializadas que, ao surgirem por meio da associação dos familiares daqueles sujeitos, apresentavam uma abordagem assistencialista e uma postura protecionista em torno da pessoa com deficiência.

Entre as décadas de 1960 a 1980, além da expressão “os incapacitados”, os termos “os defeituosos”, “os deficientes” e “os excepcionais” também compuseram o léxico de compreensão da deficiência. O primeiro deles era utilizado em alusão às pessoas que apresentavam deformidades de ordem física. Já a terminologia “os deficientes” era uma

expressão aceita e difundida na sociedade de maneira a caracterizar aqueles sujeitos que, mesmo ao apresentarem algum tipo de deficiência, conseguiam desempenhar funções como andar, sentar-se, escrever, comer sem auxílio, tomar banho etc., ou seja, executar rotinas básicas à semelhança daquelas atividades desempenhadas pelas pessoas ditas normais (SASSAKI, 2012). Quanto ao termo “excepcionais”, inicialmente, designava pessoas com deficiência mental, e encontramos seu uso até hoje no âmbito escolar, inclusive, entre alunos e alunas, assinalando, por vezes de modo ambíguo, um leque de indivíduos. No contexto brasileiro, tal expressão se institucionalizou a partir da promulgação da LDBEN, em 1961; passando a abarcar, conceitualmente, qualquer tipo de deficiência (MENDES JÚNIOR, E.; TOSTA, E. I. L., 2012; FIGUEIRA 2008). Entretanto, com o decorrer dos anos, mais precisamente no início da década de 1980, o termo passou a ser reclamado pelos movimentos em prol dos direitos das pessoas superdotadas, que justificavam que os indivíduos com altas habilidades também eram excepcionais, já que se encontravam na “outra ponta da curva da inteligência humana” (SASSAKI, 2012).

No sentido de organizar uma terminologia universal acerca das diferentes tipologias de deficiência, a Organização Mundial da Saúde (OMS) lançou, em 1980, a Classificação Internacional de Impedimentos, Deficiências e Incapacidades (CIDID). Por meio dessa classificação, buscou-se a discussão dos conceitos de deficiência, desvantagem e incapacidade. Assim, a deficiência foi descrita como “qualquer perda ou anormalidade da estrutura, da função psicológica, fisiológica ou anatômica”. A incapacidade e a desvantagem, por sua vez, foram atreladas à deficiência. Sendo a primeira definida “como qualquer redução ou falta de capacidade” necessária ao exercício de atividades dentro do limite de normalidade para o ser humano; e a segunda, como sinônimo de impedimento que, “resultante de uma deficiência ou de uma incapacidade, limita ou impede o sujeito de desempenhar “uma atividade considerada normal” (BRASIL, 1989, p. 35-37). Em linhas mais gerais, conforme destacam Chateau *et al.*, (2012), o sistema regido pela CIDID não trazia consigo uma proposta de descolamento da concepção de deficiência da ideia de doença; antes disso, concebia a “diversidade corporal” como o resultado da relação de causalidade entre as perdas e as anormalidades decorrentes de enfermidades (CHATEAU *et al.*, 2012, p. 66).

No ano de 1981, como resultado das reivindicações dos movimentos das pessoas com deficiência, que surgiram em meados de 1979, a Organização das Nações Unidas (ONU) cria o Ano Internacional das Pessoas Deficientes e inaugura uma nova terminologia – o termo pessoas deficiente. Desse modo, no ano de 1982, na Assembleia Geral da ONU, com o lançamento do

Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes, ficou definido, dentre outras coisas, que o referido Programa se destinava:

[...] a realização dos objetivos de "igualdade" e "participação plena" das pessoas deficientes na vida social e no desenvolvimento. Isto significa oportunidades iguais às de toda a população e uma participação equitativa na melhoria das condições de vida resultante do desenvolvimento social e econômico. Estes princípios devem ser aplicados com o mesmo alcance e a mesma urgência em todos os países, independentemente do seu nível de desenvolvimento (BRASIL, 1982).

Para auxiliar no entendimento das conexões entre deficiência e escolarização, destacamos, em 2002, a publicação da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), na qual se propôs um novo debate sobre a deficiência, problematizando-a sob o prisma biopsicossocial. De maneira mais clara, buscou-se o desenvolvimento de avaliações nas quais evitou-se associar a deficiência às “condições de saúde ou doença”, pautando prioritariamente a sua análise na contextualização da pessoa como um ser social atravessado por questões econômicas, culturais, biológicas e orgânicas (CHATEAU *et al.*, 2012, p. 66). No mesmo sentido, entre o final do século XX e início do século XXI, o debate acerca da inclusão e integração das pessoas com deficiência na sociedade se intensificou, dando origem ao movimento denominado “*nothing about us without us*” (nada sobre nós sem nós). Sendo assim, no bojo das transformações do milênio, em 2006, como resultado de um processo construído por meio da participação efetiva daqueles sujeitos, a Organização das Nações Unidas lançou mundialmente a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009). Nesse documento foi explicitado que a deficiência, antes entendida como um termo ou uma expressão, passava a constituir-se como um conceito – o que significou assumir a deficiência não apenas como uma “condição pessoal definida por critérios funcionais” como, por exemplo, a surdo-cegueira, mas, também, como um fenômeno social em constante evolução, que:

[...] resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2009, preâmbulo).

Segundo Montanari (2013), o grande avanço empreendido pela Convenção foi a substituição do modelo médico pelo modelo social. Esse fato provocou o deslocamento da aceção de deficiência como um limitador do indivíduo para a compreensão de que é o meio, no qual esse se insere, que tolhe ou não suas possibilidades de inclusão e acesso a bens e

serviços. Do mesmo modo, essa nova abordagem torna patente que o conceito de deficiência somente se operacionaliza quando apreendido de forma articulada com o termo interação, ou seja, se a deficiência é um fenômeno social, sua manifestação depende ou resulta do tipo de interação estabelecida entre os sujeitos com aquelas características e o contexto que os circunda. Nessa perspectiva, a Convenção reconhece a existência de inúmeras formas de deficiência e sinaliza que as pessoas não devem ser tratadas de maneira padronizada e uniforme, pois:

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

Nesses termos, conforme afirma Montanari (2013), é preciso destacar que a Convenção também propõe uma precedência lógica, na qual as características pessoais de cada sujeito materializam a deficiência como um fenômeno social, a partir da interação com seu contexto de inserção – o que, assim afirma o autor, confere ao conceito de deficiência, a condição necessária à inteligibilidade de seu propósito. Outrossim, por meio do conceito de pessoas com deficiência, a Convenção também reconhece a insuficiência da perspectiva de integração – na qual estava posta a necessidade da pessoa com deficiência em adaptar-se às condições de sua realidade social – e sustenta a perspectiva de equiparação de oportunidades, atribuindo à sociedade a responsabilidade pelo acolhimento das diferenças e pela promoção dos meios imprescindíveis à participação das pessoas com deficiência nos distintos setores desta sociedade e em condições de igualdade. Todos esses elementos nos ajudam a pensar o ambiente escolar e a cultura escolar, e o cotidiano das crianças e dos jovens com deficiência, na escola, em suas interações, conforme mostrar-se-á nas cenas obtidas por meio de pesquisa. Os desafios de inclusão e respeito à diversidade são complexos, na medida em que se articulam questões pessoais, sociais e culturais.

O REGIME ESCOLAR BRASILEIRO E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Desde os anos 1970, tivemos, no âmbito das políticas públicas de educação no Brasil, a emissão regular de dispositivos normativos que trataram de ampliar o acesso à educação das pessoas com deficiência. Tal movimento se acentuou a partir da Constituição Federal de 1988, ampliando seu escopo e buscando garantir a permanência e as condições de aprendizagem aos alunos com deficiência. Assim, as iniciativas de lei conferiram à Educação Especial uma posição de destaque no cenário da política nacional, visto que, historicamente, essa modalidade

ocupou um papel secundário no que se refere aos investimentos e às ações por parte do poder público. Desse modo, antes de assumir os atuais contornos, a educação especial no Brasil trilhou um longo caminho, contando com mudanças referentes à concepção de deficiência e, conseqüentemente, com a emergência de políticas orientadas à garantia da escolarização de pessoas com deficiência em unidades do ensino comum (MENDES JÚNIOR, E., 2013; MENDES JÚNIOR, E.; TOSTA, E. I. L., 2012; SILVA JÚNIOR & BAPTISTA, 2012).

A partir da década de 1990, os avanços e proposições legislativas na área foram mais visíveis, resultando em novas perspectivas para a política de Educação Especial. Nesse período, além dos referenciais normativos publicados no Brasil, houve ainda a realização de conferências e declarações que, em âmbito internacional, marcaram a década e influenciaram a formulação de políticas públicas orientadas à educação inclusiva em nosso país (MENDES JÚNIOR, E.; TOSTA, E. I. L., 2012). Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994, caracterizava a educação especial como um processo que “visa promover o desenvolvimento das potencialidades” das pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 1994, p. 17). Dentro dessa perspectiva, cabia à escola promover uma educação na qual os alunos com aquelas características pudessem ter suas possibilidades de aprendizado estimuladas. Entretanto, tal perspectiva não implicou deslocamento da compreensão de deficiência que, grosso modo, continuou a ser entendida como uma marca que o indivíduo carrega consigo e não como uma condição humana social e cultural.

De 2001 a 2014, destacamos os movimentos que deram curso à implementação da política de educação inclusiva no país (MENDES JÚNIOR, E.; TOSTA, E. I. L., 2012; BAPTISTA, 2011). Acompanhando esse processo de redefinição na política educacional, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, definidas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, determinaram que os sistemas de ensino deveriam matricular todos os alunos e que caberia às escolas se organizarem para o atendimento dos alunos com deficiência, assegurando-lhes “as condições necessárias para uma educação de qualidade [...]” (BRASIL, 2001, art. 2º). Essa resolução não fez menção direta ao Atendimento Educacional Especializado (AEE); contudo, disse-nos que as escolas da rede regular de ensino deveriam prever e prover, na organização de suas classes comuns, serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos (BRASIL, 2001, art. 8º, inciso V). No mesmo sentido, no ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva sustentava a Educação Especial como modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2008), bem como exponenciou que o AEE passaria a ser

complementar e/ou suplementar à formação dos alunos e que as atividades realizadas, no e por meio daquele apoio, não seriam “substitutivas à escolarização” dos sujeitos com deficiência.

Nesta breve exposição do percurso histórico recente brasileiro, podemos entender quais os contornos que esta modalidade de ensino assumiu no decorrer das cinco últimas décadas, bem como os sentidos que têm sido atribuídos ao ensino destinado aos alunos com deficiência, nos dispositivos normativos relativos à área, que, até então, vinha assumindo posição de destaque no cenário da política educacional brasileira – cujo princípio balizador é a inclusão de todos os alunos nos sistemas de ensino. Conforme a meta 4 do PNE de 2014, tal princípio tem se sustentado, atualmente, na emergência de uma política educacional que se encaminha no sentido de possibilitar o acesso à educação, garantir a permanência e as condições de aprendizagem aos alunos com deficiência em salas de aulas de ensino comum (BRASIL, 2014). Todavia, é necessário sinalizar que, ao longo da história, termos como excepcionais; pessoas deficientes; portadoras de deficiência; portadores de necessidades especiais; deram os contornos aos serviços e apoios sustentados por aquelas políticas, já que, muitas vezes, foram preservados e reafirmados pela sociedade, por instituições privadas, por entidades públicas, e pela própria escola. O discurso médico, em detrimento do discurso educacional e pedagógico, em grande medida, e por um longo período, sustentou as ações voltadas às pessoas com deficiência (MENDES JÚNIOR, E.; TOSTA, E. I. L., 2012).

Em suma, a deficiência não é tema menor quando se lida com a totalidade da população brasileira. De acordo com o Censo Demográfico de 2010, realizado por meio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2010), 24% da população declarou possuir algum tipo de dificuldade relacionada com a categoria deficiência. Em números do universo populacional estudado, cerca de 46 milhões de pessoas afirmaram possuir, em menor ou em maior grau, dificuldades ligadas à visão, à audição, à motricidade, bem como possuírem deficiência mental/intelectual. Entretanto, no ano de 2018, o IBGE divulgou a Nota Técnica 01/2018, documento por meio qual apresentava a releitura dos dados, produzidos no Censo de 2010, concernentes às pessoas com deficiência. Segundo a nova metodologia analítica, alinhada às recomendações do Grupo de Washington (GW)⁴, bem como em sintonia com os parâmetros internacionais, em 2010, o Brasil contava com uma população de, aproximadamente, 13

4 O Grupo de Washington (GW) é formado por representantes da ONU, integra a Comissão de Estatística das Nações Unidas, e dedica-se a promoção de Estatísticas de Deficiência. O GW foi constituído para atender às necessidades de consecução de parâmetros de mensuração da deficiência, os quais possam ser comparáveis em nível nacional e internacional. Além disso, o GW tem como uns de seus objetivos a promoção e a coordenação de acordos de cooperação internacional na área das estatísticas de saúde, centrando-se nas ferramentas de dados sobre incapacidade adequadas à realização de censos populacionais.

milhões de pessoas com deficiência. Em números percentuais, isso significa que 6,7% da população brasileira declarou possuir algum tipo de deficiência, uma vez que o método utilizado considerou, além da opção “sim” para deficiência mental/intelectual, apenas dois critérios: grande dificuldade e não consegue de modo algum. Nessa perspectiva e em consonância com o Censo Demográfico de 2010, a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), realizada no ano de 2013, evidenciou que, dos 200,6 milhões de pessoas residentes em domicílios particulares e permanentes, 6,2% declarou possuir algum tipo de deficiência, o que significa uma população de 12,4 milhões de pessoas. Outrossim, segundo dados do Censo Escolar 2018 – elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) –, foi possível verificar que o número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns ou em classes exclusivamente especiais correspondeu a 1,2 milhão de sujeitos. Comparativamente ao Censo Escolar de 2014, observou-se um aumento de 33,2% no número de matrículas. Destarte, conforme destaca o INEP, tal acréscimo foi corroborado “pelas matrículas de ensino médio que dobraram durante o período”. Igualmente, considerando de maneira estrita os alunos com idades entre 4 e 17 anos inseridos na Educação Especial, identifica-se que o percentual de matrículas de alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular aumentou gradativamente, isto é, elevou-se de 87,1%, em 2014, para 92,1%, em 2018.

DE VOLTA AO COTIDIANO ESCOLAR

Com os elementos discutidos nos tópicos acima, retornamos ao cotidiano escolar, a partir de três cenas anotadas em diário de campo:

Escola estadual de grande porte, de ensino fundamental, na região metropolitana de Porto Alegre. A escola tem ótimo conceito frente as comunidades próximas e distantes, e, com isso, atrai jovens de bairros mais afastados. Prova disso é a quantidade de vans escolares que traz o alunado. Ao observar as aulas de uma turma de sétimo ano, percebo que ali estuda um menino com sinais visíveis de deficiência. A professora me conta que ele está na escola desde o primeiro ano e vem sempre com uma van escolar, pois mora em bairro distante. A classe de alunos onde ele está tem vários meninos e meninas namorando, e as cenas de beijos e abraços foram se tornando mais frequentes. Por doença da motorista da van, ela foi substituída, por um período, por sua filha, moça de cerca de 25 anos e muito bonita. Num dos dias, ao desembarcar da van, os alunos, como de costume, beijam a motorista. Mas este

menino fez um nítido movimento para beijar na boca a motorista, o que provocou alguns debates na escola. A motorista foi muito compreensiva, e foi possível ter uma conversa produtiva com o menino e seus pais, na presença dela, bem como com toda a classe de alunos posteriormente. **De toda forma, o episódio fez renascer certa prevenção de pais e de alunos contra a inclusão de alunos especiais em classes regulares.**

Com base na cena relatada, é possível inferir que a pessoa com deficiência, historicamente assinalada pelas marcas da incompletude e da perda, passou a ser concebida, em contraposição ao corpo considerado normal, como sinônimo de patologia (SANTOS, 2010, p.82; FRENCH & DEPOY, 2000). Dito isso, entende-se que o discurso em torno da deficiência se estrutura de modo a situar as narrativas do corpo sob a égide da anormalidade. Em linhas mais gerais, outorgar-se a pessoa com deficiência um corpo de natureza subversiva, que, grosso modo, encontra-se em situação de contraposição com os corpos concebidos como normais. Dito de outra forma, a sexualidade daqueles sujeitos é apreendida, em muitas situações, como sinônimo de sua própria deficiência, uma vez que é entendida como desviante, perigosa, inconveniente e, muitas vezes, problemática (MAIA & RIBEIRO, DENARI, 2010; SOARES, *et al.*, 2008; LUIZ & KUBO, 2007).

Escola de ensino fundamental na zona norte da cidade de Porto Alegre, grande número de alunos, estabelecimento tradicional da região. Vou observar aulas no turno da tarde, e a professora me aponta, no pátio escolar, uma menina do oitavo ano, aluna especial, nos dizeres da professora, brincando com uma turma de crianças menores do que ela. A professora me conta que, na classe que ela estuda, agora já no nono ano, diversos meninos e meninas estão namorando. Com isso, sempre que a sineta toca para o recreio, alguns casais se formam e saem abraçados para o pátio. Essa menina, em mais de uma ocasião, tomou a iniciativa e pegou um colega pelo braço, para sair para o pátio. **Tal iniciativa teve reações diversas, tanto de meninos que rejeitaram, quanto de meninos que aceitaram e ficaram passeando com a menina um tempo no pátio. Foi um tema de conversa com a turma, mas que gerou apreensão na comunidade escolar. Não por acaso, dois dos meninos que aceitaram passear de braço dado com a menina no pátio são de famílias onde algum dos membros é deficiente.**

Por meio da análise da cena supracitada, ressalta-se que, por vezes, a deficiência é traduzida em impeditivo às manifestações de afetividade. Nesse cenário, o conceito de sexualidade – quando a entendemos como um fenômeno social e histórico – é restringido às questões genitais e resumido ao sexo (WEEKS, 1999). Isso nos revela que a sexualidade é, possivelmente, materializada na imagem corporal, ou seja, quando se concebe a pessoa com deficiência como alguém desprovido de beleza e de vigor físico, engendra-se um movimento paulatino de negação de uma sexualidade desejável e desejante. No mesmo sentido, podemos compreender que os padrões definidores de normalidade impõem ao corpo com deficiência a necessidade de se adequar, imagética e culturalmente, ao corpo saudável. Tal engendro surge como uma distinção capaz de ordenar, dentro de uma certa lógica, aqueles que, sumariamente destituídos de sexualidade, são descritos como infantilizados, hipersexualizados ou assexuados. Portanto, a rejeição exposta na cena nos mostra que, ao fim e ao cabo, há certos mitos que avigoram a concepção de que as pessoas com deficiência são sujeitos incapazes de manter um relacionamento amoroso, haja vista que o preconceito, implícito na forma de compreender a sua sexualidade, é constituído e se constitui por meio dos padrões definidores de normalidade que, comprovadamente, a situa como algo desviante (MAIA & RIBEIRO, 2010).

A professora de História e meus dois estagiários organizaram um espetáculo teatral sobre a Grécia Antiga, e fui assistir. Escola de ensino médio, bairro próximo do centro de Porto Alegre, com ótima estrutura e um palco de grande tamanho a céu aberto. Na peça, um menino deficiente fez o papel de estátua grega e ficou, então, por cerca de meia hora no palco, vestido com uma espécie de toalha enrolada nos quadris, uma coroa e um cetro. De onde eu estava sentado assistindo o espetáculo, foi nítido o quanto as meninas comentaram que o menino era o mais “fortinho” da escola, “ele está sempre fazendo corrida e academia e levanta peso”, e “como ele ficou bonitinho assim, só com essa toalha enrolada nos quadris”. Uma das meninas, em certo momento, perguntou para outra: “tu namoraria ele?”; e a outra respondeu: “eu acho que sim, um pouco”. **Nisso, um menino sentado atrás delas caiu na gargalhada e ironizou a resposta da menina.** Em seguida, ela e sua colega retrucaram, dizendo que aquele menino sabia respeitar as meninas, não dizia palavrão e não era “chinelão”, que nem os outros da classe. O debate se acirrou, outros entraram na conversa, com opiniões favoráveis ao menino deficiente. O garoto que havia feito a ironia, em seguida, se levantou e foi se sentar em outro lugar da plateia, o que foi comemorado pelas meninas.

Relativamente à cena acima, é patente vislumbrar que não existem diferenças entre a sexualidade da pessoa com e sem deficiência. O que existem são formas distintas de se enxergar aquela sexualidade. Dito isso, ponderamos que, independentemente do sujeito, a sexualidade é a expressão do erotismo, do desejo, da construção de gênero, dos sentimentos do amor, das relações afetivas e sexuais. Destarte, é necessário fomentar na sociedade, assim como nos espaços escolares, discussões que considerem o preconceito como algo que incide, precisamente, no corpo com deficiência. Nesse sentido, salienta-se que representações do corpo e da sexualidade da pessoa com deficiência as colocam no lugar onde se situa o proibido e o invisível, mesmo para aquelas pessoas que não possuem uma condição mais severa. Sendo assim, avançando na argumentação, é necessário pensar que, conquanto as pessoas com deficiência sejam alijadas e destituídas do direito de viver sua sexualidade e experimentar seu próprio corpo, as marcas da diferença não podem submeter aqueles sujeitos ao estigma da incapacidade, impondo-lhes o imperativo ou a necessidade de serem saudáveis, joviais, produtivas ou esteticamente atraentes (PIBER, 2006). Em outras palavras, essa afirmação remete-nos à imagem da deficiência não como um corpo disforme e fora dos padrões de beleza, como geralmente são percebidos, mas como um corpo carregado de história, de sentido e de significado, cujas marcas indelévels resistiram à perenidade do tempo e, em muitos casos, deram os contornos à sua aceção simbólica. Em resumo, compreende-se que a sexualidade da pessoa com deficiência, em certa medida, é perpassada pela dimensão negativa do sexo, situando-se, sobretudo, nos extremos de tal polarização, isto é, entre o proibido e o abjeto. Presume-se, portanto, que negar a sexualidade naqueles sujeitos é contingenciar seus corpos e obrigar o sexo a renunciar a si mesmo.

CONCLUSÕES

As cenas trazidas no texto revelam atritos entre sexualidade e deficiência, demandando conversa, esclarecimentos, estudos. As falas, termos, modos de tratar um sujeito podem levar a problemas de baixa autoestima ou, ao contrário, produzir integração, aceitação e aprendizado. A escola é um ambiente diverso, e essa diversidade, como já temos argumentado aqui, deve ser um elemento que produza aprendizados tanto cognitivos, quanto em termos de sociabilidade. Aprender novos modos de lidar é como aprender novas linguagens, que podem não ser coincidentes com aquelas trazidas de casa ou mesmo do pertencimento religioso. Isso é ampliação do mundo, é tarefa escolar. A escola não vai mudar o mundo. Mas os anos passados nela podem alterar a visão de mundo que os jovens têm acerca de questões de gênero,

sexualidade e deficiência. Podem mudar sua visão no sentido da valorização da diversidade, do respeito às diferenças, da construção de um “*modus vivendi*” (SEFFNER, 2017), isto é, capacidade de construir acordos entre indivíduos e grupos cujas opiniões diferem e conviver de modo adequado ao espaço público, aprendendo com as diferenças. Quando estão envolvidas questões de gênero e sexualidade na escola, já temos, no contexto político contemporâneo, forte viés de produção de pânico moral (SEFFNER, 2013), e as conexões com deficiência podem potencializar isso. Destarte, à guisa da conclusão, pontua-se que, mesmo sendo comumente associada ao fenômeno do corpo, no qual a ausência de membros ou a presença de limitações funcionais tornam-se elementos definidores do sujeito, a deficiência deve ser vista como mais uma forma de se viver e experienciar o corpo biológico. Isso significa afirmar que a deficiência é a expressão da diversidade humana que, dotada de sentidos, não pode se restringir ao espaço do discurso, no qual a sexualidade daqueles sujeitos seja submetida à provisoriedade dos termos teóricos e legais, impondo-lhes uma sexualidade normatizada.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, p. 59-76, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/06.pdf> Acesso em: 6 de janeiro de 2020.

BRASIL. **Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes**, 1982. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/deficiente/progam.htm> Acesso em: 12 de dezembro de 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoacompilado.htm Acesso em: 5 de janeiro de 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº. 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm Acesso em: 17 de dezembro de 2019.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 17 de dezembro de 2019.

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

_____. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. 2009. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: 12 de dezembro de 2019.

_____. **Lei nº 13.005/2014** - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: 8 de dezembro de 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 18 de dezembro de 2019.

_____. **Censo Demográfico de 2010** – Resultados – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html> Acesso em: 18 de dezembro de 2019.

BRITZMAN, D. O Que é Essa Coisa Chamada Amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.

CHATEAU, L. F. A. et. al. Associação da expressão necessidades especiais ao conceito de deficiência. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v.12, n.1, p. 65-71, 2012.

FIGUEIRA, E. **Caminhando em Silêncio** – Uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na História do Brasil. São Paulo, Giz Editorial, 2008.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 1: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro, Graal, 1988.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.

FRENCH, Stephen; DEPOY, Elizabeth (2000). Multiculturalism and Disability: a critical perspective. **Disability and Society**. v. 15, n. 2.

LOURO, G. L. Corpo, Escola e Identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-75, jul./dez. 2000.

LUIZ, E. C.; KUBO, O. M. Percepções de jovens com síndrome de down sobre relacionar-se amorosamente. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, mai./ago. 2007, v. 13, n. 2, p.219-238.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, mai./ago., 2010, v.16, n.2, p.159-176.

MENDES JÚNIOR, E. **Alunos de escolas especiais: trajetórias na rede municipal de ensino de Porto Alegre**. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MENDES JÚNIOR, E.; TOSTA, E. I. L. 50 Anos de Políticas de Educação Especial no Brasil: Movimentos, Avanços e Retrocessos. **Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação**. Caxias do Sul, RS, 2012.

MONTANARI, F. A. O Conceito de Deficiência na Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **Revista Reação**. São Paulo: Edição nº 94, 2013.

OLTRAMARI, Leandro Castro & GESSER, Marivete. Educação e gênero: histórias de estudantes do curso Gênero e Diversidade na Escola. **Rev. Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27, n. 3, e57772, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v27n3/1806-9584-ref-27-03-e57772.pdf>. Acesso em: 14 de janeiro de 2020.

PAULA, A. R. **Corpo e deficiência**: espaços do desejo: reflexões sob (re) a perspectiva feminina. 1993. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

PIBER, M. Identidades “anormais”: a (des)construção dos corpos “deficientes. **Anais da 29ª Reunião da Anped**. Caxambu, MG, 2006.

SANTOS, W. Deficiência, desigualdade e assistência social: o Brasil e o debate Internacional. In: Diniz, D. (Org.) **Deficiência e Discriminação**. Letras Livres: Brasília, 2010. p. 117-141.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Causa, impedimento, deficiência e incapacidade, segundo a inclusão. **Revista Reação**, São Paulo, ano XIV, n. 87, jul./ago. 2012, p. 14-16.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, nº 1, p. 145-159, Março 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a10.pdf>. Acesso em: 14 de dezembro de 2019.

_____. A escola e a construção de um “modus vivendi” de valorização da diversidade e de respeito aos diferentes modos de ser. In.: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. (org.) **Diferenças e desigualdades no cotidiano da educação básica**. Campinas SP: MERCADO DE LETRAS, 2017, p. 227-256.

SILVA JÚNIOR, E. M.; Baptista, C. R. Trajetórias Construídas em Escolas Especiais: da crença em uma educação inclusiva à transitoriedade restrita. **Revista Políticas Educativas**. v. 6, n. 1 (2012): Dossiê: Políticas Curriculares, 2012.

SOARES, A. H. R. *et al.* Jovens portadores de deficiência: sexualidade e estigma. **Ciência & Saúde Coletiva**, vol. 13, núm. 1, janeiro-fevereiro, 2008, pp. 185-194.

SOUZA, Elaine de Jesus; SILVA, Joilson Pereira da & SANTOS, Claudiene. Representações de docentes acerca da diversidade sexual e homofobia. **Rev. Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 519-544, Agosto 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v25n2/1806-9584-ref-25-02-00519.pdf>. Acesso em: 2 de dezembro de 2019.

WEEKS, J. O Corpo e a Sexualidade. In.: LOURO, G. L. (Org.). **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. P. 35-82.

