

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE HISTÓRIA  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

BRUNA LUIZA DE OLIVEIRA TIMOTEO

CORPOS MARGINALIZADOS, ESQUECIDOS E EXPLORADOS NO BRASIL:  
AS TRANSFORMAÇÕES DOS MECANISMOS DE EXCLUSÃO ATRAVÉS DO TEMPO  
(XIX-XXI)

Uberlândia

2022

BRUNA LUIZA DE OLIVEIRA TIMOTEO

CORPOS MARGINALIZADOS, ESQUECIDOS E EXPLORADOS NO BRASIL:  
AS TRANSFORMAÇÕES DOS MECANISMOS DE EXCLUSÃO ATRAVÉS DO TEMPO  
(XIX-XXI)

Trabalho de Dissertação apresentado ao Curso de Pós-Graduação em História do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra.

Prof. Dr. Orientador: Deivy Ferreira Carneiro

Uberlândia

2022

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

T585 2022	<p>Timoteo, Bruna Luiza de Oliveira, 1996- Corpos marginalizados, esquecidos e explorados no Brasil [recurso eletrônico] : as transformações dos mecanismos de exclusão através do tempo (XIX-XXI) / Bruna Luiza de Oliveira Timoteo. - 2022.</p> <p>Orientador: Deivy Ferreira Carneiro. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em História. Modo de acesso: Internet. Disponível em: <a href="http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.155">http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.155</a> Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. História. I. Carneiro, Deivy Ferreira ,1979- (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós- graduação em História. III. Título.</p>
--------------	--

CDU: 930

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em História  
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1H, Sala 1H50 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
 Telefone: (34) 3239-4395 - www.ppghis.inhis.ufu.br - ppghis@inhis.ufu.br



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	História				
Defesa de:	DISSERTAÇÃO DE MESTRADO ACADÊMICO, Ata 6, PPGHI				
Data:	Vinte e dois de fevereiro de dois mil e vinte e dois	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	15:32
Matrícula do Discente:	12012HIS001				
Nome do Discente:	Bruna Luiza de Oliveira Timoteo				
Título do Trabalho:	Corpos marginalizados, esquecidos e explorados no Brasil: As transformações dos mecanismos de exclusão através do tempo (XIX-XXI)				
Área de concentração:	História Social				
Linha de pesquisa:	Trabalho e Movimentos Sociais				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Trajetórias, estratégias e interdependência: uma análise historiográfica da segunda geração da Microstoria italiana				

Reuniu-se de forma remota através da plataforma de webconferências Mconf RNP, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em História, assim composta: Professores Doutores: Cleber Vinicius Amaral Felipe (UFU), Marcelo de Souza Silva (UFTM) e Deivy Ferreira Carneiro orientador da candidata.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. Deivy Ferreira Carneiro, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Deivy Ferreira Carneiro, Professor(a) do Magistério Superior**, em 22/02/2022, às 15:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cleber Vinícius do Amaral Felipe, Professor(a) do Magistério Superior**, em 22/02/2022, às 15:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo de Souza Silva, Usuário Externo**, em 22/02/2022, às 15:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3334340** e o código CRC **E5D73B99**.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao professor Deivy Ferreira Carneiro pela orientação neste percurso acadêmico. Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa concedida durante os anos do curso. Agradeço também ao Programa de Pós-Graduação em História (PPGHI) do Instituto de História (INHIS) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Sou grata, sobretudo, à minha mãe Rosa, ao meu pai Sérgio e a minha irmã Caroline, cujo incentivo foram essenciais para a realização deste trabalho.

## RESUMO

Nesse trabalho dissertativo, busca-se compreender as concepções e relações sociais intrincadas nas condições corporais humanas que, no passado e no presente, produzem, mantêm, legitimam e justificam a marginalidade, o esquecimento e a exploração de sujeitos. Estudando estes aspectos entre o século XIX ao XXI, as diferenças sociais notórias por meio do período, obscurece as continuidades e mesmo as rupturas no processo de formação da sociedade brasileira. Por essa razão, propõe-se analisar as transformações nos mecanismos de exclusão. Para tanto, investiga-se os excluídos, como o louco, o surdo-mudo, o cego, o defeituoso e o doente, e o lugar que ocupam no império brasileiro, onde é possível apreendê-los inclusos na dualidade: livre ou escravizado. Por sua vez, o processo de abolição da escravatura e Proclamação da República constituem outras experiências sobre o corpo, momento em que a segregação institucional se generalizará pelo país sob o fundo de uma cientificidade. Assim, embora o reconhecimento das condições corporais seja possível no decurso temporal, as nomenclaturas, as classificações e discursos sobre o corpo precisam ser historicizadas. Nesse sentido, a prisão, o hospital e a escola, como instituições seculares, podem expressar os modelos sociais que foram lhes constituindo a partir do tempo, bem como as contradições que os fazem ser campo de disputa entre os opressores e oprimidos. No tocante ao estudo, o século XXI estará circunscrito aos movimentos pela inclusão social da pessoa com deficiência no ambiente escolar, tendo em vista os avanços e as dificuldades para a sua realização.

**Palavras-chave:** História do corpo; Exclusão social; Educação; Trabalho.

## ABSTRACT

In this dissertation work, we seek to understand the conceptions and social relationships intricate in the human bodily conditions that, in the past and present, produce, maintain, legitimize and justify marginality, forgetfulness and exploitation of subjects. Studying these aspects between the 19th and 21st centuries, the notorious social differences through the period obscures the continuities and even the ruptures in the process of formation of Brazilian society. For this reason, it is proposed to analyze the transformations in the exclusion mechanisms. To this end, we investigate the excluded, such as the mad, the deaf-mute, the blind, the defective and the sick, and the place they occupy in the Brazilian empire, where it is possible to seize them included in duality: free or enslaved. In turn, the process of abolition of slavery and Proclamation of the Republic constitute other experiences on the body, at which time institutional segregation will be generalized throughout the country under the background of a scientificity. Thus, although the recognition of body conditions is possible in the course of time, nomenclatures, classifications, and discourses about the body need to be historicized. In this sense, prison, hospital and school, as secular institutions, can express the social models that have been constituting them from time, as well as the contradictions that make them a field of dispute between the oppressors and oppressed. Regarding the study, the 21st century will be limited to movements for the social inclusion of people with disabilities in the school environment, in view of the advances and difficulties for its realization.

**Keywords:** History of the body; Social exclusion; Education; Work.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Oficina mecânica (1861).....	52
Figura 2 - Moinho (1799-1801).....	52
Figura 3 - Fábrica de Ferro (1885).....	53
Figura 4 - Trabalhadores e forja.....	53
Figura 5 - Construções navais.....	55
Figura 6 - Construções navais (Detalhe).....	55

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Dados do Inquérito Demográfico de 1872.....	39
--	----

## LISTA DE ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado  
AH/S – Altas Habilidades/Superdotação  
ARCU-SUL – Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Graduação do MERCOSUL  
CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais  
CE – Indicadores de Qualidade da Educação Superior – Conceito ENADE  
CIBEC – Centro de Informação e Biblioteca em Educação  
CF – Constituição Federal  
CPC – Conceito Preliminar de Cursos  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos  
ERCE – Estudos Regionais Comparativos e Explicativos  
IDD – Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IGC – Índice Geral de Cursos  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
INES – Programa de Indicadores dos Sistemas Educacionais Nacionais  
PDI – Plano de Desenvolvimento Individual  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização  
PROEB – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica  
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SAEG – Sistema de Avaliação de Escolas de Governo  
SEDIAE – Secretaria de Avaliação e Informação Educacional  
SEEC – Serviço de Estatística da Educação e Cultura  
SEE/MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais  
SEM – Setor Educacional do MERCOSUL  
SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública  
RBEP – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

TALIS – Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento

TEA – Transtorno do Espectro Autista

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1 - CORPOS EXPLORADOS: POSSIBILIDADES DE ESCRAVIZADOS NO SÉCULO XIX .....</b>	<b>25</b>
<b>1 O trabalho rural e a violência sobre os corpos .....</b>	<b>25</b>
<b>1.2 Construindo cidades e formatando corpos.....</b>	<b>29</b>
<b>1.3 Trabalhos especializados: lugares possíveis ao escravizado com deficiência.....</b>	<b>32</b>
<b>1.4 Surdos, Cegos e Deficientes físicos: os corpos explorados e suas resistências.....</b>	<b>38</b>
<b>CAPÍTULO 2 - RUPTURAS E CONTINUIDADES NOS MECANISMOS DE PROTEÇÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO E TRABALHO DO DEFICIENTE.....</b>	<b>61</b>
<b>2.1 Assistência aos deficientes livres no Brasil colônia e Imperial .....</b>	<b>61</b>
<b>2.2 Educação e posses: privilégios que criam outras possibilidade a livres .....</b>	<b>67</b>
<b>2.3 O corpo na Ciência entre o século XIX e o início do XX .....</b>	<b>73</b>
<b>2.4 Barreiras educacionais e a segregação escolar no século XX.....</b>	<b>81</b>
<b>CAPÍTULO 3 - O PROJETO INCLUSIVO .....</b>	<b>92</b>
<b>3.1 Deslocamentos Conceituais.....</b>	<b>92</b>
<b>3.2 Escola de Educação Especial .....</b>	<b>93</b>
<b>3.3 Escola de perspectiva Inclusiva .....</b>	<b>101</b>
<b>3.4 Bullying e estigma social .....</b>	<b>105</b>
<b>3.5 Parâmetros para mudanças e oportunidade individual.....</b>	<b>112</b>
<b>CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS .....</b>	<b>116</b>
<b>Fontes Históricas .....</b>	<b>120</b>
<b>Fontes Legislativas.....</b>	<b>122</b>
<b>Fontes Oraís .....</b>	<b>123</b>
<b>Fontes Diversas .....</b>	<b>123</b>
<b>Referências .....</b>	<b>124</b>

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é identificar os corpos marginalizados, esquecidos e explorados no Brasil, no decurso do século XIX ao XXI, ao se “colocar a questão da formação e da extensão de um código de leitura e da prática do corpo”<sup>1</sup>. E, a partir desta identificação, traçar as transformações dos mecanismos capazes de produzir essas formas de exclusão sobre os corpos.

Tendo em vista o objetivo acima, investigar-se-á os sujeitos excluídos, em específico, o louco, o surdo-mudo, o cego, o ‘defeituoso’ e o doente. Buscando-se compreender como as condições corporais citadas, assim como a cor e a posição social, poderiam influenciar em suas vidas.

Mesmo que o estudo se inscreva nesse amplo recorte cronológico e espacial, está embasado em pesquisas empíricas de pequena escala, cuja referência ao amplo território diz respeito ao cotejamento com uma historiografia nacional, que torna possível compreender as articulações, similaridades e diferenças adentro das fronteiras do país.

Os processos históricos do primeiro, segundo e terceiro capítulo serão analisados pelo “eixo prática discursiva-saber-ciência”, uma vez que o estudo da subjetivação proposto por Foucault<sup>2</sup>, isto é, o modo pelo qual os sujeitos são produzidos num período e espaço histórico, por meio das práticas discursivas, auxilie na compreensão das concepções históricas do corpo, articuladas a regimes de verdade, de poder e saber.

Em consonância, na obra “A História da Loucura”<sup>3</sup>, o sentido da exclusão do leproso está inscrito nos valores e imagens aderidas ao grupo social, que permanecem mesmo após o esvaziamento dos leprosários no século XV. O estudo de Foucault quanto ao processo de reocupação desses espaços por outros sujeitos, em Estados Europeus, pode amparar as discussões a respeito da dinâmica entre rupturas e continuidades nos modelos de segregação social.

Tendo em vista que as mudanças culturais incidiram na exclusão moral “aos pobres, aos desempregados, aos correccionários e aos insanos”<sup>4</sup>. A mistura destes nos locais, como as Casas de Correção e o Hospital Geral na França, a partir da metade do século XVII, diz respeito ao dissenso que as condições corporais provocam aos valores da época, portanto:

<sup>1</sup> FAURE, Olivier. O olhar dos médicos. In: CORBIN, Alain.; COURTINE, Jean-Jacques.; VIGARELLO, Georges (orgs.). **História do corpo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, v. 2. p. 2012.

<sup>2</sup> (B) FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. 3. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2002a.

<sup>3</sup>(D) FOUCAULT, Michel. **História da Loucura na Idade Clássica**. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 1978d. p. 10.

<sup>4</sup> (D) FOUCAULT, op. cit., p. 55.

Em seu funcionamento, ou em seus propósitos, o Hospital Geral não se assemelha a nenhuma ideia médica. É uma instância da ordem, da ordem monárquica e burguesa que se organiza na França nessa mesma época. Está diretamente ligado ao poder real que o colocou sob a autoridade única do governo civil;<sup>5</sup>

Para Foucault, o Hospital Geral é a terceira ordem da repressão, sendo um poder estabelecido entre a polícia e a justiça. Além disso, embora o processo de Laicização do Estado tenha tomado alguns privilégios da igreja sobre o auxílio aos necessitados, esta continuou presente. Assim, os internamentos eram em concomitância, “obras de religião e de ordem pública, de auxílio e punição, caridade e previdência governamental”, pois “o gesto que aprisiona não é mais simples: também ele tem significações políticas, sociais, religiosas, econômicas, morais”<sup>6</sup>.

Constituídos em meio à crise econômica que atingiu todo o ocidente no século XVII, os internamentos foram um recurso para abrandar suas consequências, disponibilizando meios de sobrevivência e de contenção social. Por outro lado, após a crise, a funcionalidade da repressão institucional é invertida, sendo o trabalho o ponto de intersecção em ambos os períodos, pois se num primeiro momento prende-se os sem trabalho, no pós-crise se dá trabalho aos que foram presos.<sup>7</sup>

Nesse primeiro momento de industrialização, o trabalho é apreendido como solução geral. Dessa forma, na era clássica sendo o trabalho uma exigência, sua ausência é o maior princípio de exclusão. Embora internados em conjunto – loucos, surdos, miseráveis, vagabundos e desempregados – os primeiros se distinguirão pela incapacidade para o trabalho e de seguir os padrões da vida coletiva. As necessidades singulares dos loucos serão notadas no século XVIII. Nas palavras de Foucault, a internação:

Como medida econômica e precaução social, ela tem valor de invenção. Mas na história do desatino, ela designa um evento decisivo: o momento em que a loucura é percebida no horizonte social da pobreza, da incapacidade para o trabalho, da impossibilidade de integrar-se no grupo; o momento em que começa a inserir-se no texto dos problemas da cidade. As novas significações atribuídas à pobreza, a importância dada à obrigação do trabalho e todos os valores éticos a ele ligados determinam a experiência que se faz da loucura e modificam-lhe o sentido.<sup>8</sup>

A aproximação entre diferentes personagens, conferindo-lhes a mesma segregação, demandou uma reorganização do mundo ético e novos regimentos sociais. Nessa perspectiva,

---

<sup>5</sup> (D) FOUCAULT, op. cit., p. 57.

<sup>6</sup> (D) FOUCAULT, op. cit., p. 61.

<sup>7</sup> (D) FOUCAULT, op. cit., p. 77.

<sup>8</sup> (D) FOUCAULT, op. cit., p. 89.

Foucault indica a necessidade de conhecer aqueles que compartilharam a segregação com o louco. De tal modo, neste trabalho enfatiza-se a história do processo de exclusão da pessoa com deficiência, elucidando o movimento que transformou estes tipos habituais em estranhos, distanciando das representações subjetivas que compõem a sociedade.<sup>9</sup>

Em contrapartida, a crise econômica Europeia no século XVII adveio da cessação da produção das minas nas Américas. Logo, o efeito da crise para os colonizadores não pode ser generalizado aos colonizados, bem como as medidas tomadas para a sua solução. Nas Américas, grande parte dos trabalhadores possuíam status de propriedade, de modo que foram mantidos de maneira sub-humana, e movidos dentre os setores econômicos segundo a necessidade e com a anuência da lei.

Em outras palavras, o sistema escravista se organizava repressivamente a partir da lógica do trabalho escravizado, ao qual a polícia e o Estado participavam. Assim, nesta economia, os internamentos não podem ter o sentido que tiveram na Europa, já que sua origem não estaria na crise do velho continente, sendo outros os mecanismos de produção.

Os lazaretos surgiram no Brasil em meados do século XVIII, no entanto, o isolamento institucional, ou seja, a prática dos internamentos, não esteve disseminada no país. Enquanto os primeiros espaços especializados para alguns grupos sociais, como loucos, cegos, surdos e mendigos, datam de meados do século XIX, uma separação que é traduzida por Lobo como “exclusão por inclusão”<sup>10</sup>.

É notória a influência da Europa no novo mundo. Por isso, muitas das questões feitas por Foucault a respeito da sociedade, do Estado e da economia, em relação à segregação espacial, precisam ser feitas para o processo histórico brasileiro, já que podem indicar um caminho para a compreensão da História da Loucura que lhe é própria.

Em vista disso, embora não seja explicado o paradoxo ‘exclusão por inclusão’ de Lobo, é possível entrever que a autora se aproxima da positividade apresentada por Foucault. Em outras palavras, interpreta que, apesar da separação dos sujeitos nas instituições, existiram alguns benefícios.

Conquanto o fato desses espaços de exclusão terem surgido no século XIX, não significa um atraso perante o desenvolvimento das outras nações, mesmo porque, como já foi dito, na Europa, em um primeiro momento, significaram mais um interesse econômico social que médico.

---

<sup>9</sup> (D) FOUCAULT, op. cit., p. 92.

<sup>10</sup> (A) LOBO, Lília Ferreira. Exclusão e inclusão: fardos sociais das deficiências e das anormalidades infantis no Brasil, p. 411. In: DEL PRIORE, Mary.; AMANTINO, Marcia (orgs.). **História do corpo no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2011a. p. 411

Por outro lado, o nascimento desses espaços no Brasil também coincide com um período de crise, em que as rupturas econômicas, políticas e sociais desencadearam no fim do sistema escravista, em 1888, e no fim da monarquia, em 1889. Sendo assim, no Primeiro Capítulo, busca-se realizar uma pesquisa empírica sobre a leitura e práticas sobre o corpo no sistema escravista.

A discriminação sobre o corpo negro se iniciava no momento do sequestro no continente africano, com vistas à escravização. Dava-se preferência a jovens do sexo masculino, em detrimento das mulheres, crianças e a homens de mais idade. Pensando em cada um deles como trabalhadores e na travessia que fariam do atlântico ao continente americano, evitava-se as crianças por sua dependência, as mulheres pelos períodos gestacionais e os mais velhos pela inadaptação e a diminuta força para o trabalho. Além disso, “um negociante de Liverpool advertia seus agentes quanto à compra de escravos herniados, idiotas ou “portadores de alguma doença congênita”.<sup>11</sup>

Mesmo que pudesse ocorrer tal discriminação, a presença dessas categorias dentre os escravizados é irrefutável. Em particular, a dispersão dos deficientes na sociedade deste período, dificulta a descoberta de fontes sobre o assunto. No entanto, a dispersão é expressão de uma forma de interação entre sujeitos e seus corpos, que estava por desvanecer, cuja qual se deseja compreender. Além de se almejar entender como estavam sendo construídas outras formas de se relacionar com o corpo.

O **capítulo um** tem por recorte espacial e cronológico, privilegiado, o Rio de Janeiro do século XIX. A principal fonte histórica foi o periódico *Diário do Rio de Janeiro*, em que foram encontrados, entre as edições de 1827 a 1857, 116 anúncios de venda, compra e aluguel de escravizados cegos, vinculados a trabalhos de oficinas. Ademais, foi feito um levantamento de 80 anúncios de venda, compra, aluguel e fuga de escravizados surdos do mesmo período.

A partir desta pesquisa empírica, analisou-se os meios de exclusão do sistema escravista brasileiro, na medida em que se articulam as condições corporais do sujeito escravizado. Assim, inquiriu-se como a cegueira, a surdez e a deficiência física, poderiam influenciar no processo de educabilidade do escravizado, de sua exploração por meio de trabalhos especializados, ou ainda mais precários. Averiguou-se também as resistências dos trabalhadores as formas de exploração, e as estratégias de sobrevivência, que poderiam ocorrer por meio de redes de ajuda mútua.

---

<sup>11</sup> WILLIAMS, Eric. **Capitalismo e escravidão**. Rio de Janeiro: Editora Americana, 1975. p. 43.

Por meio dessas problemáticas, apresentou-se as possíveis inserções da pessoa com deficiência na sociedade oitocentista. O escravizado defeituoso – na linguagem da época – podia ser encontrado em todos os tipos de trabalho, com outros escravizado, mesmo que pudessem ser preferenciados em algumas funções, que eram caracterizadas como próprias a um cego, ou a um deficiente físico. Em outras palavras, o trabalho era adaptado ao corpo, mas não para a inclusão social – como se expressa na contemporaneidade – e sim para a sua exploração.

Portanto, o primeiro capítulo busca auxiliar no entendimento de como a deficiência poderia se articular à lógica da exploração escravista, que era a responsável recorrentemente pelas deficiências adquiridas, em razão das más condições do trabalho, pela relação com os escravizadores e outras formas de violência.

Os historiadores do período escravista não costumam eleger a pessoa com deficiência como objeto de análise. Todavia, a condição corporal é um eixo analítico de uma vasta historiografia que, apesar de não abordar a pessoas com deficiência, apreendem o corpo como um testemunho do tempo e das relações sociais a qual o sujeito estava submetido.

Em Lara<sup>12</sup>, a violência é o eixo analítico, a qual é apreendida pelos rastros deixados no corpo humano. A regulamentação da prática está inscrita no comedimento ou imoderação com que se afeta o corpo. Os membros condizentes a cada punição, traduzem uma lógica de fragmentação do corpo, em que este é visto como um estojo de ferramentas, onde peças podem ser prescindidas, enquanto outras são preservadas com vistas a seu uso.

A regulamentação imposta sobre o corpo pode ser apropriada pelo escravizado, cuja própria dor é o indicativo dos limites regimentados, pois seu corpo pode ser o testemunho da violência desmedida e, portanto, não aceitável. Nesse sentido, busco acrescentar a relação social e subjetiva com o corpo, na medida em que a percepção que o escravizado possui de sua condição física e sensorial, e das normas sociais, possa levá-lo a negociar sua liberdade em razão do costume, que funciona como um direito informal.

Em Algranti<sup>13</sup> e Karasch<sup>14</sup>, as condições físicas dos escravizados são associadas às circunstâncias insalubres em que são exercidos os trabalhos. Assim como Lobo<sup>15</sup>, que faz

---

<sup>12</sup> (B) LARA, Sílvia Hunold. *Escravidão, cidadania e história do trabalho no Brasil. Projeto história: revista do programa de estudos pós-graduados de história*, v. 16, 1998b.

(A) LARA, Sílvia Hunold. *Campos da violência: Escravos e Senhores na Capitania do Rio de Janeiro (1750-1808)*. São Paulo: Paz e Terra, 1988a.

<sup>13</sup> ALGRANTI, Leila Mezan. *O Feitor ausente: Estudo sobre a escravidão urbana no Rio de Janeiro*. Petrópolis: Vozes, 1988.

<sup>14</sup> KARASCH, Mary C. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)*. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

referência aos acidentes ocorridos nos engenhos de açúcar. Diferente de outros autores, Lobo denomina-os como deficientes, refletindo sobre o lugar social destinado a estes ao longo do tempo.

A respeito da afirmação empírica, da presença dos escravizados com deficiência nas produções especializadas das cidades, só é possível em concomitância com novas interpretações sobre o fazer negro durante a escravatura e após a abolição, uma vez que é predominante uma história do trabalho no Brasil partindo do final do século XIX, ou início do XX, com o imigrante sendo personagem principal.

A ênfase historiográfica no imigrante e obscurecimento do trabalhador brasileiro e negro reiteram as ideias eugenistas do século XIX, que serão discutidas no capítulo dois. Registra-se que a teoria de substituição materializa as ideias e propostas não executadas, ou que o foram limitadamente, que buscam substituir o escravizado pelo imigrante branco no processo de abolição.

As ideias, por sua vez, não funcionam em linearidade do passado para o presente. A teoria da substituição não somente exclui o negro dos lugares que ocupava como escravizado, como também ofusca a diversidade de contribuições que realizou para o país, apesar da resistência a opressão. O escravizado, então, não é pensado como um trabalhador. No entanto, o processo de imigração entre o século XIX e o XX revela não uma substituição, mas uma reorganização da divisão do trabalho, descrita brevemente nos próximos parágrafos.

A imigração foi incentivada desde o Tratado luso-britânico de 1810, em que Portugal se obriga a diminuir gradativamente o tráfico negreiro. O fluxo de homens e mulheres negras, contrabandeadas para o trabalho forçado, continuaria mesmo depois do fim do tráfico legal, em 1831, que apenas o reduziu. Período em que também foi fundada a Sociedade de Colonização, que intermediaria a imigração de colonos portugueses para o Brasil.<sup>16</sup>

A organização do fluxo de mão de obra entre cidade e campo tinha a seguinte lógica: os escravizados ladinos – nascidos no Brasil –, semiespecializados, eram conduzidos para a cidade, pois aí tinham melhor preço. Enquanto os escravizados boçais – nascidos na África –, eram encaminhados para o meio rural onde seriam mais bem retidos. Essa divisão do trabalho foi invertida com a entrada de trabalhadores imigrados após 1850, uma vez que preferiam o meio urbano, em que os cônsules, compatriotas e imprensa, intercediam contra os abusos dos empregadores. Já no campo, os contratos entre engajados e patrões eram executados e até

---

<sup>15</sup> (B) LOBO, Lília Ferreira. **Os infames da história:** Pobres, escravos e deficientes no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015b.

<sup>16</sup> (B) ALENCASTRO, Luiz Felipe de. Proletários e escravos: imigrantes portugueses e cativos africanos no Rio de Janeiro, 1850-1872. **Novos Estudos**, v. 21, p. 30-56, 1988b. p. 36.

perduravam a sua validade. Assim, os escravizados ladinos, em ênfase os que não possuíam qualificações ou ofícios, passam a ser deslocados para as propriedades rurais.<sup>17</sup>

A presença dos emigrados diminuiu o valor dos serviços urbanos, e medidas oficiais limitaram a ocupação de escravizados em obras públicas. As utilidades das especializações se encontravam nos centros urbanos, portanto, o preço elevado dos escravizados especializados não tinha fundamento no campo. Logo, quando a concorrência tornou a renda incerta, as alforrias seriam o retorno mais viável ao escravizador, pois o escravizado pagaria o valor imposto por sua liberdade.<sup>18</sup>

Para Alencastro<sup>19</sup>, o mercado de trabalho no Rio de Janeiro possuiu três fases durante o século XIX: a primeira africana, que se prolonga até 1850, a segunda luso-africana em que decorrem as próximas duas décadas e em seguida uma fase luso-brasileira.

As mudanças nos fluxos migratórios entre campo e cidade, em razão da concorrência entre os trabalhadores escravizados e os portugueses, fomenta algumas reflexões. A concentração de trabalhadores escravizados especializados no meio urbano explicita uma divisão do trabalho entre este espaço e o rural. O valor superior dos serviços especializados sobre os outros revela não apenas uma valorização monetária, mas um status diferenciado sobre quem os exerce. Porquanto:

O sistema produtivo baseado no trabalho escravo nada tinha de imóvel. Ao contrário, o deslocamento setorial e regional da mão de obra era facilitado pela própria compulsoriedade do trabalho, propiciando o surgimento de atividades econômicas assim que surgissem alternativas mais lucrativas.<sup>20</sup>

No momento descrito acima, teria sido o próprio quantitativo entre livres e escravizados, com o incentivo à imigração e a proibição do tráfico, que levou às mudanças nos fluxos. Dado que, apesar de ter sido uma atração dos sistemas produtivos no interior do país, em ênfase das lavouras de café, observa-se que foi a condição do trabalhador compulsório ou não, que determinou o fluxo, demonstrando que a escravização se manteve como um mercado próprio, o que condiz com o paradoxo da mobilidade do sistema produtivo e a imobilidade do cativo.

---

<sup>17</sup> (B) ALENCASTRO, op. cit., p. 38.

<sup>18</sup> (B) ALENCASTRO, op. cit., p. 43.

<sup>19</sup> Autor em que baseio as discussões a respeito dos fluxos migratórios e da divisão do trabalho entre cidade e campo. E suas alterações com a concorrência entre os trabalhadores escravizados e os imigrantes portugueses no Rio de Janeiro a partir de 1850. ALENCASTRO, op. cit., p. 44.

<sup>20</sup> KOWARICK, Lúcio. **Trabalho e vadiagem**: a origem do trabalho livre no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1994. p. 39.

Vale frisar que os deslocamentos dos escravizados urbanos para as áreas rurais podem ser apreendidos como um remodelamento e acirramento da Divisão do trabalho espacial e racial, já que os imigrados chegaram ao país para exercer as mesmas funções que os escravizados, e essa proximidade entre eles levou a uma consternação social.

Os sujeitos brancos de origem portuguesa, em condições semelhantes às do escravizado, produzem uma impropriedade ao sistema, o que a exclusão dos escravizados dos serviços especializados e da cidade ao campo amenizou. Mas houve resistência dos rendeiros, dos escravizados, dos forros e demais trabalhadores brasileiros para permanecerem em seus espaços e ofícios.

Silvia Hunold Lara<sup>21</sup> defende o compartilhamento dos conhecimentos entre escravizados, libertos e trabalhadores livres, no período que antecedeu e procedeu a abolição, tanto no campo quanto na cidade. Afinal, tendo ocorrido a campanha imigracionista, não foram todos os produtores que quiseram ou puderam se incorporar a ela. Tem-se que as políticas regionais e iniciativas privadas marcaram a concentração da mão de obra nacional ou estrangeira.

Para Reid Andrews<sup>22</sup>, a exclusão dos negros no mercado de trabalho pode ser compreendida pelo confronto entre os escravizados e escravizadores e, posteriormente, entre os trabalhadores livres e seus empregadores. Teria sido o poder de negociação do negro, em razão de seu conhecimento das formas relacionais do trabalho no Brasil, que teria provocado a sua estigmatização e, logo, do trabalhador negro.

Contribuem com essa perspectiva as análises sobre a organização dos trabalhadores a partir de um recorte temporal mais amplo, e do exame do mutualismo como constituinte da história dos trabalhadores. Nos últimos anos, os historiadores têm compreendido as sociedades de auxílios mútuos a partir de dois vieses, que podem ser complementares. O primeiro tem por perspectiva o mutualismo como um fenômeno amplo, pluriclassista e com aspectos previdenciários, ao passo que o segundo percebe o mutualismo como mecanismo de organização dos trabalhadores, atentando-se para os objetivos e práticas das associações.<sup>23</sup>

O segundo viés tende a evidenciar interesse pelos vínculos entre as mutuais e outras formas organizativas, como as corporações de ofício, as irmandades e os sindicatos. Durante o

---

<sup>21</sup> (B) LARA, Silvia Hunold. Escravidão, cidadania e história do trabalho no Brasil. **Projeto história:** revista do programa de estudos pós-graduados de história, v. 16, 1998a.

<sup>22</sup> Apud (B) LARA, Silvia Hunold. Escravidão, cidadania e história do trabalho no Brasil. **Projeto história:** revista do programa de estudos pós-graduados de história, v. 16, 1998b. p. 36.

<sup>23</sup> BATALHA, Claudio H.M. Relançando o debate sobre o mutualismo no Brasil: as relações entre corporações, irmandades, sociedades mutualistas de trabalhadores e sindicatos à luz da produção recente. **Revista Mundos do Trabalho**, v. 2, n. 4. p. 12-22, 2010. p. 13.

Império, muitas sociedades mutualistas tiveram funções semelhantes que teriam os sindicatos – proibidos durante o período –, como a preocupação e/ou atuação com relação à concorrência estrangeira, os salários, o trabalho escravizado, a abolição e as condições de trabalho no geral.<sup>24</sup>

São estudos que colaboram para pensar o escravizado como trabalhador, pois se este não é pensado como um, o que diriam sobre o escravizado com deficiência? As fontes analisadas no capítulo um indicam a possibilidade de terem estado presentes nesses fluxos migratórios e nas mutuais, conforme tenham sido explorados.

Contudo, a Divisão do trabalho campo e cidade, e as campanhas imigracionistas, não foram os únicos artifícios para afastar os negros de determinadas funções. A desestruturação da exclusão mantida pela contradição entre livre e escravizado não significou a eliminação de barreiras sobre a mobilidade social. Portanto, é preciso investigar os mecanismos de exclusão que emergiram da resistência de se manter uma específica divisão social. Nesse caso, é importante conhecer o papel dos espaços segregacionistas.

Isto posto, o século XIX é um período de intersecção tanto na história nacional quanto internacional. Neste século, os locais de internamento começam a desaparecer por toda a Europa, uma vez que eram um recurso provisório as questões econômicas, que se revelava inútil ao longo prazo. Esse fracasso da utilidade das instituições a respeito da economia, não obstante, servia ao ocultamento da miséria e a preservação da consciência ética do trabalho, que era privilegiada sobre os mecanismos econômicos. Além disso:

A partir do final do século XIX, a distinção clássica (...), que faz do corpo o território estável do sujeito, encontra-se deslocada. Aos poucos impõe-se a consciência da gestão social do corpo. Nesta nova perspectiva culturalista, o corpo aparece como resultado de uma construção, de um equilíbrio estabelecido entre o dentro e o fora, entre a carne e o mundo.<sup>25</sup>

Em vista disso, os primeiros tópicos do **segundo capítulo** discutem a respeito das instituições de amparo e de ensino para pessoas com deficiência no Brasil. No tocante às relações sociais, a riqueza e a educação podiam diferenciar as possibilidades da pessoa deficiente livre, no período escravista. Mesmo que sejam possibilidades contemporâneas, as apresentadas no primeiro capítulo estão em outro âmbito social, que é aquele inscrito pela liberdade.

---

<sup>24</sup> BATALHA, op. cit., 13 a 17.

<sup>25</sup> CORBIN, Alain. Introdução. In: CORBIN, Alain.; COURTINE, Jean-Jacques.; VIGARELLO, Georges (orgs.). **História do corpo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, v. 2, p.8, 2012.

Os outros dois tópicos do segundo capítulo abrangem as mudanças nos mecanismos de exclusão, que vão se constituindo no final do século XIX, e nas primeiras décadas do século XX, com a sociedade capitalista. Diante disso, reflete-se acerca da emergência da cientificidade no controle dos corpos, na racialização da sociedade, no nascimento de clínicas psiquiátricas, na criação e disseminação de escolas para deficientes intelectuais, e na separação espacial de forma ampla, com a organização classista dos centros urbanos.

De tal modo, a divisão capitular além de enunciar as rupturas nos modos de exclusão, expõe as continuidades que podem ser observadas pela tendência de se narrar a história da educação especial e da proteção pública ao deficiente de forma linear e evolutiva, generalizando como uma história nacional, o que teria pertencido as expectativas apenas de grupos privilegiados.

A relação que se discute no segundo capítulo, entre raça, classe e deficiência, converge com a análise de Foucault sobre a variabilidade do corpo social da loucura, tendo em vista que em seus estudos sobre o século XVII e XVIII são encontrados indícios sobre o louco e o saber que possibilita o seu reconhecimento, apesar da loucura ser indeterminada. A ausência de definição acerca da loucura é justificada no período pela impossibilidade de abstrair da concretude e da individualidade do louco os discursos gerais da loucura. O louco é uma forma de loucura incognoscível.<sup>26</sup>

A loucura também ocupou as produções literárias brasileiras, ao se tornar uma preocupação de diversos setores sociais. Na obra de Machado de Assis<sup>27</sup> do final do século XIX, *O Alienista*, a indeterminação da loucura, em detrimento do reconhecimento do louco em figuras cotidianas, é representativa das experiências vividas no país.

Na respectiva história, o personagem principal Simão Bacamarte, o Alienista, ao estabelecer-se na vila de Itaguaí, contrapõe-se ao costume de deixar ‘os loucos furiosos’ trancados em casa e os ‘mansos’ soltos pelas ruas. No decorrer da narrativa, a cada teoria, levava-se um certo tipo social, os supostos loucos a serem internados na Casa Verde, com o intuito de estudá-los para, então, curá-los.

O que se deseja ressaltar é a finalização da história, pois, após aprisionar os sujeitos que fazem referência às pessoas comuns, Bacamarte chega a libertar todas elas, não em razão de tê-las curado, mas em reconhecimento da ausência da loucura. É evidente que há uma crítica sobre os hábitos que estão generalizados acerca da sociedade, hábitos que, sendo o

---

<sup>26</sup> (D) FOUCAULT, op. cit., p. 201.

<sup>27</sup> ASSIS, Machado de. *O Alienista*. Ministério da Cultura. **Projeto 1000 escritores na Web**. Patrocínio: Eletrocamp.

instrumento classificador para a loucura, inviabilizam o internamento, já que são compartilhados por toda a sociedade, sendo a única exceção o próprio Alienista.

Além da discussão do que seria o normal e o anormal na sociedade com base na investigação sobre a loucura, é possível compreender que a obra questiona a cura pelo internamento, uma vez que o enredo gira em torno das incoerências existentes, que desencadeiam na resistência popular à continuidade da Casa de Orates.

Outrossim, é plausível interpretar que é uma resistência sobre a mudança, que está fundamentada no costume precedente de conviver com os loucos. Para mais, o medo generalizado de ser identificado como louco e ser aprisionado. Nesse sentido, questiona-se a ciência nascente e, principalmente, sua atuação na sociedade. Oposição que pode ser muito maior em relação aos países que tiveram uma expansiva experiência anterior, iniciada com o internamento dos leprosos.

Na medida em que se expandiu a criação de espaços especializados no início do século XX, no Brasil, proporcionou-se a agregação de sujeitos que até o momento estavam dispersos pela sociedade. Destarte, mais do que a condição corporal, é possível pensar que a exclusão em comum propiciou a sua articulação, bem como colaborou com a formação de coletivos. A associação figurou como uma necessidade no processo de luta pela inclusão social. Isto posto:

Se submetemos as emergências das falas singulares a um coletivo que é preciso a cada vez definir, então, é possível trabalhar sobre a maneira pela qual cada época gera esta articulação (a história da articulação entre os seres singulares e os lugares ou acontecimentos coletivos está ainda por fazer; ela contribuiria muito, pois é uma das chaves de nosso futuro).<sup>28</sup>

Dessa forma, no segundo capítulo, as discussões em torno da História da Educação da pessoa com deficiência, cotejadas com a História da Educação do negro, elucidam que as escolas de educação especial para crianças com deficiência mental, que predominaram no início do século XX, não receberam somente tal clientela, pois estavam intrincadas em outros fatores sociais, que não correspondiam a condição corporal.

No **terceiro capítulo**, as instituições que nasceram sobre a égide dos projetos de segregação, apresentados no segundo capítulo, são analisadas em suas manifestações no presente, isto é, no século XXI. Mas será que são as mesmas instituições de outrora? Nem a escola, nem os sujeitos permanecem iguais.

---

<sup>28</sup> FARGE, Arlette. Palavras sem história, história sem palavras. **Maracanan**, v. 2, n. 2, 2004. p. 94. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/maracanan/article/view/14045> Acesso em: 3 dez. 2021.

Neste capítulo, buscou-se apreender o estado do projeto social de inclusão das pessoas com deficiência no sistema educacional – que tem por pretensão reformular as escolas regulares para o atendimento de todos os estudantes sem discriminação, observando as necessidades educacionais especiais para tornar o ambiente equitativo.<sup>29</sup>

Para este fim, realizou-se um trabalho de campo na Escola Estadual Dona Fiinha do Patrimônio de educação inclusiva, na Escola Estadual Bueno Brandão, também de educação inclusiva, e na Escola Estadual Novo Horizonte de educação especializada, localizadas no município de Uberlândia em Minas Gerais. Pesquisa que foi cotejada com os movimentos do projeto inclusivo em dimensão nacional.

Além de observações a respeito do funcionamento das instituições de ensino, foram produzidas fontes orais por meio de entrevistas com uma mãe de estudante, uma gestora e uma docente.<sup>30</sup> As entrevistadas tiveram como ponto central os estudantes com deficiência. A primeira narrou as experiências de seu filho no sistema público e privado de educação, as lutas travadas para a aceitação e inclusão do menino nas escolas; enquanto as duas outras relatam a relação que possuem com sua clientela e com a organização educacional como um todo.

Reconhecendo-se que algumas condições físicas e cognitivas graves impossibilitariam a realização de entrevista diretamente com o deficiente. É necessário discutir as relações de dependência e interdependência, uma vez que as lutas sociais recentes estão fundamentadas na ação própria do resistente, ou seja, daquele que fala por si mesmo.

Para esses casos, em que não é possível uma comunicação direta, Ortega expressa uma “ética da tutela”<sup>31</sup>, em que as pessoas com deficiência teriam seus direitos atendidos por meio da representatividade, que não deve ser relacionada ao paternalismo, pois, não se pode condicionar a identificação e o pertencimento a movimentos sociais segundo a autonomia e autorepresentação.

---

<sup>29</sup> BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2020.

<sup>30</sup> Em razão da pandemia de coronavírus (Covid-19), as escolas foram fechadas, em cumprimento dos procedimentos para a prevenção da disseminação do vírus. Por essa razão, as entrevistas foram limitadas as que já haviam sido realizadas nos primeiros meses de 2020. Assim, embora estivesse no planejamento, não foi desenvolvido nenhum diálogo com estudantes.

<sup>31</sup> ORTEGA, Francisco. Deficiência como um desafio para uma teoria da justiça corporal. *In*: PINHEIRO, Roseni.; GERHARDT, Tatiana Engel.; SILVA Jr., Aluísio Gomes da.; LEO, Pablo Francisco Di.; PONCE, Marisa.; VENTURIELLO, María Pía. (org.). **Cultura do Cuidado e o Cuidado na Cultura: dilemas, desafios e avanços para efetivação da integralidade em saúde no Mercosul**. Rio de Janeiro: CEPESC/ IMS- UERJ/ABRASCO, 2015. 227p a 239p.

A problemática a respeito dessa discussão é a rejeição aos que são considerados ‘não funcionais’, que está presente na teoria da educação como Capital Humano, no senso comum e em componentes da intelectualidade. A teoria da educação como Capital Humano se baseia na ideia da “educação como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora de trabalho e, por extensão, potenciadora da renda, um capital (social e individual), um fator do desenvolvimento econômico e social”<sup>32</sup>.

Nesse sentido, a prática pedagógica está voltada para atender às necessidades do mercado, que corrobora com o modelo econômico capitalista de produção e influencia as concepções e a relação com o sujeito “não funcional”, desde o ambiente formal de ensino.

O desemprego, o subdesemprego em crescimento no Brasil e em outras partes do mundo, com o aumento dos níveis educacionais, apresenta a inveracidade da teoria do Capital Humano que, por sua vez, ocorre na responsabilização e culpabilização subjetiva pelo “fracasso” educacional e trabalhista, legitimando o sistema fundamentado na desigualdade e exclusão social.

Apesar de não corresponder à realidade, a respectiva teoria continua presente como expectativa de mobilidade social e como um fator na organização escolar. Nessa perspectiva, o ensino caracteriza-se pela necessidade de produzir o que é improdutivo – atividades que não possuem significado para quem a aplica ou para quem a realiza, isto é, a escolarização se expressa pelo prolongamento desqualificado e alienação das massas.

No estudo empírico do processo de inclusão escolar, encontram-se pais que consideram que a presença de estudantes com deficiência irá prejudicar o desenvolvimento das aulas, em uma atitude Capacitista – subestimando a capacidade alheia –, preconceituosa e discriminatória. Ademais, é possível interpretar que a perspectiva desses pais corresponde a teoria do Capital Humano, pois a ideia de escola é extremamente limitada e exclusiva a determinados grupos.

Nessa acepção, a educação é funcionalista, destinada a sujeitos funcionais, formando-se para o vir a ser como trabalhadores. A tese de Frigotto<sup>33</sup> explicita que a relação que a escola possui com o capital é de mediação, isto é, a escola não é orgânica ao capitalismo, embora no interior do sistema tenda a se associar a seus interesses, esta pode se articular aos interesses antagônicos ao capital. A diferença existente entre o sistema produtivo e a escola permite que essa seja o espaço em que professores e estudantes aprendam, ensinem e criem uns com os outros em sua diversidade.

---

<sup>32</sup> FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 16.

<sup>33</sup> FRIGOTTO, op. cit., 136 a 144.

A inclusão de estudantes que não se comunicam por nenhuma linguagem falada ou de sinais e que pouco correspondem de forma típica aos estímulos dos colegas e professores indica a necessidade de se criar novas formas de expressão em um novo sistema educacional, menos competitivo e mais colaborativo. Precisa-se construir uma escola de qualidade em que se aprende e produz saberes sociais humanizados, em que se compreenda a historicidade do estudante e que o seu presente seja mais relevante que os objetivos futuros.

Em síntese, cada capítulo disserta sobre práticas e leituras sociais acerca do corpo humano. De tal modo, os três capítulos não correspondem a frações do tempo, mas aos mecanismos de exclusão que predominaram na organização e controle social do corpo. Nesse aspecto, buscou-se analisar, respectivamente no capítulo um e dois, a relação dos processos históricos de escravização e de desenvolvimento científico, na marginalização, no esquecimento e exploração dos sujeitos.

Fluindo para o capítulo três, os projetos de inclusão social demandam o fim da exclusão, ao mesmo tempo em que têm por base ou direcionamento todo este passado. As ações afirmativas que surgem dos movimentos inclusivos contemporâneos – como cotas para vagas de trabalho e ensino superior – são justificadas e legitimadas pela história.

Mas que história é essa? A exclusão sempre foi um lugar comum para sintetizar a história de minorias, como a das pessoas com deficiência, e a inclusão como projeto comum a estas. Por sua vez, as propostas para a equidade buscam eliminar as injustiças sociais que estão sendo vivenciadas, isto é, que pertencem ao presente. Então, qual a relevância e contribuição do passado?

Os discursos de reparação histórica são vinculados aos presumíveis herdeiros sanguíneos das vítimas do passado. Contudo, a lógica impede que os projetos para a equidade social sejam tomados como compensação individual, pela impossibilidade do fato. Não apenas pela dificuldade de se reconstituir a árvore genealógica de cada cidadão, mas porque o objetivo é outro. São os desdobramentos do pretérito, não este em si, que transbordam sobre o presente.

As consequências negativas que restringem as possibilidades subjetivas não dependem necessariamente de uma consanguinidade, mas de um processo prático e discursivo de dominação, que pode acompanhar gerações de uma mesma parentela. Ou ainda, estar apenas vinculado à herança cultural do estigma, como no caso das pessoas com deficiência.

Portanto, se não é possível voltar no tempo para reparar, ou muito menos modificar o passado, a dívida que se possui só pode ser paga pelo direito à memória. No que diz respeito, esta pesquisa enunciou outras narrativas sobre o pretérito e de seus atores. Buscou-se

compreender as rupturas e continuidades, as diferenças e similaridades que atravessam o tempo, bem como constituem a identidade dos grupos sociais, suas conquistas e desafios, que serão apresentados a seguir.

## CAPÍTULO 1 - CORPOS EXPLORADOS: POSSIBILIDADES DE ESCRAVIZADOS NO SÉCULO XIX

### 1 O trabalho rural e a violência sobre os corpos

Em 1964, foi publicada a tese de Florestan Fernandes a respeito de “O mito da ‘democracia racial’”<sup>34</sup> contestando a ideia de que a escravização no Brasil teria sido branda e açucarada – concerne a um dos principais produtos exportados pelo país. Com base nos artigos publicados nas edições entre 1827 a 1857, no periódico *Diário do Rio de Janeiro*, pretende-se, neste capítulo, esmiuçar aspectos das violências intrínsecas ao sistema escravista, em ênfase na cidade do Rio de Janeiro.

A interpretação ou concepção a respeito da relação entre escravizador e escravizado, caracteriza a relação que se fará entre a violência e a escravização. Em outras palavras, a generalização dos supostos sentimentos e comportamentos dos sujeitos do processo são instrumentalizados para definir o sistema, em forma de crítica ou validação.

O escravizador benevolente mais o escravizado submisso caracterizam o par que traduz a ausência de violência. Por seu turno, a opressão do escravizador para coibir os ‘vícios’ dos escravizados expõe o fardo do homem branco em disseminar o progresso. A opressão dos escravizadores é apreendida como um mal necessário, enquanto a resistência dos oprimidos é algo a ser combatido. As duas formas em que associam os dois grupos: ora pela passividade de ambos, ora pelo sentido diverso de violência entre eles, podem ser contestadas.

A respeito da primeira concepção, é preciso afirmar que escravizar passivamente, além de ser contraditório é impossível. O patriarcalismo – que é o poder ao qual se vincula a benevolência –, exerce domínio a partir de concessões e de uma aparente dependência do outro para com o patriarca, isso garante um equilíbrio, embora não seja passividade de nenhuma das partes, uma vez que a resistência do escravizado, neste caso, pode estar nas estratégias de negociar concessões.

Não em contradição, a violência do escravizador pode ser um mecanismo – não necessariamente ataques físicos – para manter não só o controle sobre o indivíduo, mas sobre

---

<sup>34</sup> FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. Volume I: Ensaio de interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Editora GLOBO, 2008.

o sistema de privilégios, ao passo que a violência do escravizado é reação, seja da agressão imediata ao corpo, ou da escravização em tudo o que a envolve, individual e coletiva.

Sendo assim, a crítica não é apenas sobre a ausência ou o sentido dado a violência, mas sobre a polarização das concepções, já que o paternalismo também é um mecanismo de violência. Lara o expressa como “uma relação pessoal de dominação”<sup>35</sup>, ao estudar como a violência estava inscrita no cotidiano e podia possuir suas especificidades conforme os sujeitos da relação.

Além disso, o escravizador proprietário é apenas um elemento do sistema escravista, que opera com Estados escravistas, com traficantes, com um mercado humano e de artigos produzidos pela mão de obra escravizada. Não é apenas a relação interpessoal em que o escravizado conhece o opressor, o sistema é toda a lógica de violência que permite, por fim, a exploração do trabalho.

Nessa perspectiva, a violência é discutida por todos os setores que compõem esse sistema, por meio de regimentos formais ou informais sobre a espécie, a execução, a justificativa e legitimidade dos castigos para com o escravizado. Portanto, o controle sobre a escravização dos sujeitos nessa condição era uma das bases do poder metropolitano, religioso e pessoal<sup>36</sup>. Com esse intuito, no início do século XVIII, em correspondência com o Rei, o Conde de Assumar fez a menção de que se cortasse o tendão de Aquiles dos negros, o que evitaria as fugas sem que os incapacitasse para o trabalho<sup>37</sup>.

Por mais que tivesse configurado somente uma proposta, levada a efeito, a medida resultaria no possível comprometimento dos sujeitos em correr, pular, caminhar, ou simplesmente ficar em pé. A partir desse caso, é plausível interpretar o sentido que poderia ter uma deficiência física, uma vez que não se trata meramente de impedir as fugas, mas de promover a restrição do funcionamento do corpo, rompendo com suas formas de resistência e catalisando suas possibilidades para o trabalho.

---

<sup>35</sup> Lara pesquisou Campos dos Goitacazes na segunda metade do século XVIII e início do XIX. (A) LARA, Sílvia Hunold. **Campos da violência**: Escravos e Senhores na Capitania do Rio de Janeiro (1750-1808). São Paulo: Paz e Terra, 1988a.

<sup>36</sup> Respectivamente, faço referência ao poder da exploração colonial, ao poder sobre as almas com a conversão e catequização, e o poder e uso sobre a propriedade privada.

<sup>37</sup> Cartas do Conde de Assumar ao Rei de Portugal. (RAPM, v. 3, n. 2. apud LARA, 1988, op. cit., p. 39).

Na década de 1950, na Penitenciária Estadual da Louisiana nos Estados Unidos, conhecida como prisão de Angola, 31 detentos cortaram os tendões de Aquiles em protesto às condições de trabalho e a forma com que eram tratados. A medida de um passado recente é semelhante à proposta no século XVIII, todavia, inversa, pois partiu dos próprios presos que queriam evitar certos trabalhos, numa apropriação do uso do corpo a partir de sua limitação. Disponível em: <https://www.fatosdesconhecidos.com.br/7-fatos-chocantes-sobre-terrivel-prisao-de-angola/> Acesso em: 21 jul. 2021.

A igreja, por sua vez, dissemina seus ideais por meio de seus representantes. O sermão proferido no século XVII na Bahia pelo jesuíta Benci afirma a reciprocidade que deve haver entre o escravizado e o escravizador, em que o primeiro deve trabalhar e ser submisso ao segundo, enquanto este lhe retribui com “pão, disciplina e trabalho”<sup>38</sup>. Antonil, também jesuíta italiano, criou no século XVIII a sequência hierarquizada dos três P.P.P. “pau, pão e pano”<sup>39</sup>.

Ambos os autores expressam sobre os cuidados com os negros: vestimenta, alimentação e conversão. Sobre os castigos condizentes com a gravidade dos ‘erros’ e a respeito do trabalho, que é por si mesmo um meio disciplinador e de merecimento do “pão” e “pano”.

Seria mais correto substituir cuidado por preservação do corpo útil. Dessa forma, “recomendava ainda aos possuidores de escravos que preferissem sempre a menor quantidade possível de castigo em cada caso e evitassem que os escravos fossem fustigados no rosto, olhos, cabeça e mais partes irregulares.”<sup>40</sup>

Ao citarem o rosto e os olhos – pode ser que possuíssem a intenção de proteger a visão do sujeito, pois o menor ferimento poderia levar à cegueira. Evitando a cabeça, por sua vez, podiam impedir algum trauma e problema mental, como a loucura ou demência. Assim, preservar as partes irregulares era prolongar a vida produtiva do escravizado.

Logo, a moderação nas punições servia ao equilíbrio do sistema, evitando fugas e suicídios, bem como a perda da ‘propriedade’ pela morte ou incapacitação. Se a violência não era um mecanismo utilizado indiscriminadamente, é possível que os castigos não tenham sido a maior causa das deficiências entre os escravizados.

Mesmo que quantificar e qualificar metodicamente os castigos figurasse como estratégias para evitar os excessos de violência praticados pelos escravizadores, nomear tais ideias como humanitárias e cristãs é um ato equivocado, assim como titular como castigo justo a violência ajustada às formas de resistência dos negros. Não correspondem ao desenvolvimento ético e moral do período. Isto é, os contemporâneos à escravização possuíam conhecimento e práticas humanitárias e, apesar disso, escolheram excluir os negros dos direitos construídos a partir de tais bases. Por essa contradição compreendemos que,

---

<sup>38</sup> Jorge Benci (SJ) – Economia Cristã dos Senhores no Governo dos Escravos. (1705) S. Paulo, Grijalbo, 1977, p. 126. apud (A) LARA, Silvia Hunold. Campos da violência: Escravos e Senhores na Capitania do Rio de Janeiro (1750-1808). São Paulo: Paz e Terra, 1988a, p. 45.

<sup>39</sup> ANTONIL, André João. **Cultura e Opulência do Brasil por suas Drogas e Minas** (1711) (Ed. A. Mansuy) Paris, IHEAL, 1968, p. 126. apud LARA, 1988a, op. cit., p. 46.

<sup>40</sup> (A) LARA, op. cit., p. 75, 76.

vivendo tal sistema, escolheram não escravizar e a lutar pela liberdade dos negros – quando não a própria.

Nesse sentido, o trabalho é mais uma forma de violência dentro do sistema bárbaro de escravização, visto que, de forma abrupta ou em um curto ou longo prazo, os trabalhos destinados aos escravizados podiam gerar todos os tipos de deficiência em razão de seu excesso ou da alta periculosidade, provocando a degeneração do corpo pela exploração e acidentes que poderiam ser premeditados e evitados.

O engenho de açúcar é o lugar privilegiado de muitas dessas histórias, já que os acidentes eram frequentes. Assim, um dos trabalhos do feitor de moenda era o socorro das escravizadas que se acidentavam no processo de trituração da cana. Mas o recurso mais ágil nessa situação era o machado posto ao lado da trabalhadora, para que pudesse cortar o braço que se prendesse à máquina. Não por acaso, a média de vida produtiva de um escravizado que trabalhava nos engenhos entre os séculos XVI e XVII era de sete anos<sup>41</sup>.

Como um trabalho realizado principalmente por mulheres, uma das vítimas da moenda foi a rainha escravizada Tereza de Cabinada, que trazia como marcas de sua posição anéis de bronze nos braços e nas pernas. Ela teria sido exportada para o Brasil acusada de adultério, e resistindo ao trabalho foi posta na moenda, onde perdeu os dois braços. E, assim, amamentava seu filho de três meses com a ajuda das companheiras de infortúnio, que reconheciam sua realeza e a homenageavam.<sup>42</sup>

Apesar disso, há o registro sobre Vilhena que, em 1802, buscou melhorar as condições de trabalho nos engenhos e diminuir o uso de carvão, substituindo-o pelo bagaço da cana a partir de uma criação sua. Mesmo que o desenho de sua máquina tenha sido aprovado pela Secretaria da Real Junta de Comércio e à Mesa de Inspeção da Cidade de Salvador, não podendo acompanhar a obra, por estar atuando como professor régio de grego, esta foi mal executada e o levou a um prejuízo de mais de três mil cruzados.<sup>43</sup>

O senhor de engenho Manuel Jacinto de Sampaio e Melo buscou,<sup>44</sup> em seu livro “Novo Método de fazer o açúcar”, de 1816, dissertar acerca de modos de evitar os acidentes que ocorriam, dentre outros espaços, nas moendas e nas bolandeiras – muitos dos que trabalharam nessa função tiveram a cabeça cortada. Os críticos de Melo o acusavam de falta

---

<sup>41</sup> CRESSONI, op. cit., p. 84, 85.

<sup>42</sup> (B) LOBO, Lília Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: 2. ed. Lamparina, 2015. p. 173.

<sup>43</sup> (B) LOBO, op. cit., p. 173.

<sup>44</sup> (B) LOBO, op. cit., p. 174.

de economia, assim, denominavam sua propriedade de Engenho da filosofia e este de filósofo, desvinculando-o de sua função produtiva.

Não são incomuns, ainda nos dias de hoje, argumentos que procuram afirmar a incompatibilidade do crescimento econômico com o bem-estar dos trabalhadores, pois não se referem ao desenvolvimento econômico da população em sua totalidade, mas ao lucro de alguns. Nas próximas páginas, destaca-se a violência proporcionada por centros urbanos, o que se exemplifica por meio das especificidades do Rio de Janeiro no decurso do século XIX.

## 1.2 Construindo cidades e formatando corpos

A vinda da família real ao Brasil, em 1808, desencadeou um processo de mudanças econômicas, políticas e sociais. O Rio de Janeiro foi escolhido por sua localização estratégica e precedente organização para se tornar a sede do governo português, passando por uma modernização apressada. Os documentos oficiais registram as criações estruturais e institucionais das primeiras décadas do século XIX, mas como este desenvolvimento foi vivenciado por seus contemporâneos? Como os trabalhadores escravizados foram afetados?

Os anúncios no *Diário do Rio de Janeiro* nos aproximam do cotidiano, ou como sugere a titulação, do dia a dia dos trabalhadores que construíram as ruas, as casas, as fábricas e delas se ocuparam, edificando o que se significou como cidade. Não por afirmá-lo expressamente, mas pelos vestígios da exploração ao escravizado, que foi o principal trabalhador manual da colônia. Por sua proeminência, a respectiva Capitania permite o estudo da escravização característica do ambiente urbano, que tanto se diferenciou da que ocorria no meio rural.

Em primeiro, é preciso problematizar as diferenças como vantagens existentes entre um espaço e outro. Sendo assim, o principal suposto benefício do escravizado em habitar a cidade seria a ‘liberdade’ que precisa, por sua vez, ser esclarecida por sua evidente contradição. A ‘liberdade’ deve ser entendida como condizente com a forma exploratória do ambiente urbano, que se expressa: no escravizado de ganho – que ocorre somente nas cidades –, no escravizado de aluguel – que, embora presente no campo, seja mais largamente empregado no urbano – e mesmo no escravizado doméstico.

Qualquer das ocupações demandava em generalização à mobilidade desacompanhada pelas cidades. Flexibilidade fundamental à execução do trabalho, mas que em concessão possibilitava o distanciamento entre escravizado e escravizador. Todavia, permanecia o controle, se não diretamente sobre o escravizado, por seu trabalho, que precisava ser

concluído. Ademais, havia a vigilância policial nas ruas que protegia tanto os interesses públicos quanto privados.

No que diz respeito às especificidades dos diferentes sistemas – de aluguel, de ganho e doméstico –, no primeiro, o escravizador negocia o valor do tempo e do serviço do escravizado. Já no sistema de ganho se condensa as interpretações sobre a maior liberdade urbana.

O escravizado de ganho poderia escolher dentro das possibilidades a sua ocupação, já que era ele próprio que alugava seu tempo e sua força de trabalho, tendo que entregar periodicamente um valor combinado pelo escravizador. Contudo, condicionados as altas taxas diárias ou semanais, toda a quantia que ganhavam, ou quase toda, deveria ser dada ao escravizador. Dessa forma, não só se limitava a ‘liberdade’ sobre como o escravizado poderia ocupar seu tempo, como impedia que este pudesse usar o seu ganho para a liberdade advinda da compra da alforria.<sup>45</sup>

Um mesmo escravizado poderia circular sobre os diferentes sistemas conforme a necessidade do escravizador. Assim, a ‘liberdade’ pode ser entendida segundo a forma exploratória da escravização urbana, por se distinguir da rural. ‘Liberdade’ como eufemismo do aperfeiçoamento do controle cidadão, que é capaz de controlar apesar da distância e até mesmo em razão deste distanciamento, cedendo pouco e ganhando muito, ao obscurecer a própria dominação. Contudo, vista a partir da realidade do escravizado esse pouco se relativiza, pois dentro do horizonte de possibilidades e expectativas da servidão, são por esses vieses que o sujeito pode fazer pequenas escolhas, construir sua autonomia e resistir ao domínio.<sup>46</sup>

É possível compreender que o campo e a cidade eram organismos de um mesmo sistema, o escravista. A produção agrária – assim como o tráfico negreiro – foi a base econômica da colônia e do império, de maneira que o fluxo de mão de obra era controlado pela demanda das fazendas, tornando instável a vida de um escravizado cidadão, que poderia ser vendido em algum momento para a zona rural.

Por outro lado, habitar a cidade permitia que o escravizado se mantivesse em contato com os diferentes grupos sociais, apreendendo e se possível beneficiando-se do conhecimento

---

<sup>45</sup> ALGRANTI, Leila Mezan. **O Feitor ausente**: estudo sobre a escravidão urbana no Rio de Janeiro. Petrópolis: Vozes, 1988. p. 69, 70.

<sup>46</sup> Outras discussões a respeito dos múltiplos significados da liberdade para o escravizado podem ser encontradas em: CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade**: uma história das últimas décadas da escravidão na corte. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1990.

dos mecanismos que organizam o sistema colonial<sup>47</sup>. Sendo as tarefas desempenhadas a demandar outra forma exploratória e, por conseguinte, outras formas de resistência, investigar as atividades realizadas pelo escravizado pode ser um caminho para uma melhor compreensão dos fatos.

A respeito disso, é preciso refletir que o sistema é mais amplo que sua forma dual escravizado e escravizador – enquanto indivíduo –, já que o poder público, além de vigilar a ‘propriedade’ privada, também escravizava. As obras e serviços públicos manuais eram realizados pelos escravizados. Com o aumento das obras e escassez de trabalhadores por consequência da chegada da corte, intensificaram-se as medidas violentas para o trabalho forçado. Os trabalhadores eram sequestrados enquanto seguiam pelas ruas ao ganho – o que foi protestado pelos seus escravizadores. Além disso, usavam os presos das casas de correção, medida que perdurou por décadas<sup>48</sup>.

Com o escravizado sendo propriedade pública há o uso público dos seus serviços. Essa circunstância dificulta a responsabilização pela violência escravista, pois é um esquema burocrático, em que não há um indivíduo, mas um Estado por trás da dominação que, por sua vez, todos os cidadãos usufruem<sup>49</sup>. Em contrapartida, estando na cidade, além do conhecimento social que adquirem em contato com diferentes grupos, podiam conquistar conhecimentos técnicos. Não se pode crer que uma cidade se desenvolvia pelas mãos dos trabalhadores sem que se apropriassem das próprias técnicas que executavam.

O tipo de trabalho determinava a habilidade para a automanutenção, a possibilidade de comprar a liberdade, o status e outros aspectos da vida. Mas a especialização a priori dependia do interesse do escravizador, que foram incentivados com a demanda das primeiras décadas do século XIX a colocar os escravizados como aprendizes, sob a orientação de mestres que recebiam um valor monetário pela transmissão do conhecimento, além de usufruir do trabalho do escravizado enquanto era o seu aprendiz<sup>50</sup>. Luccock<sup>51</sup> denominou os escravizadores que investiam na qualificação dos escravizados como a “nova classe social”, vendendo-os ou alugando-os a preços altos.

---

<sup>47</sup> ALGRANTI, op., cit., p. 50.

<sup>48</sup> ALGRANTI, op., cit., p. 78 a 82.

<sup>49</sup> Culpa-se a todos, mas não se responsabiliza ninguém, o dilema continua sendo uma dificuldade para julgar os criminosos e os crimes que ocorreram nos regimes totalitários dos Estados modernos.

<sup>50</sup> “As oficinas e manufaturas, que já eram obrigadas a ensinar ofícios a seus escravos mais novos, constituíram-se na principal “escola” de ensino de ofícios a cativos pertencentes a outros senhores”. In: SOARES, Luiz Carlos *et al.* A escravidão industrial no Rio de Janeiro do século XIX. In: **Anais Eletrônicos...** V Congresso Brasileiro de História Econômica e VI Conferência Internacional de História de Empresas da ABPHE, 2003. p. 8.

<sup>51</sup> Cf. LUCCOCK. In: SOARES, Luiz Carlos *et al.* A escravidão industrial no Rio de Janeiro do século XIX. In: **Anais Eletrônicos...** V Congresso Brasileiro de História Econômica e VI Conferência Internacional de História de Empresas da ABPHE. 2003. p. 6.

Como investimento mais lucrativo, o emprego do escravizado em funções especializadas também seria intermediado. Desta forma, estavam presentes nas fábricas de chapéus, tabaco, cerâmica, tecidos, pólvora e exerciam profissões como: carpinteiros, calceteiros, sapateiros, impressores, vendedores, ferreiros, pedreiros, alfaiates, escultores, pintores e músicos. Ofícios que ocupavam espaços da cidade e o titulavam como: a Rua dos Ferradores, Praia do Sapateiro.

Os escravizados foram predominantes nas indústrias até a década de 40 do oitocentos. Todavia, nas fontes do período, não estão documentados o número e as condições dos trabalhadores. Portanto, pôde-se afirmar tal fato mediante os relatos de viajantes e dos inventários post-mortem dos escravizadores, que descreviam a função dos escravizados e onde atuavam.<sup>52</sup> Ao se investigar os jornais deste momento, também foi possível encontrar informações sobre o trabalho dos escravizados.

Assim, as fontes descrevem a presença do escravizado em todos os setores produtivos da sociedade, aprendendo e transmitindo conhecimentos. Além de sua frequência nas escolas oficiais, em que posteriormente foram proibidos, existiam instituições dedicadas ao ensino destes, além das outras formas como podiam aprender e ensinar – na prática do próprio trabalho e no ambiente privado. Conhecimentos estes que, além de servir à elite e beneficiarem o próprio possuidor, auxiliavam seus iguais, pois muitos escravizados, libertos e pobres em geral, recorriam aos barbeiros e cirurgiões ambulantes para amenizar suas dores. Pretende-se investigar a possibilidade de os escravizados com deficiência pertencerem a composição de tais trabalhadores.

### **1.3 Trabalhos especializados: lugares possíveis ao escravizado com deficiência**

Há evidências que atravessaram todo o período colonial e o império sobre a presença de negros escravizados ou não nas escolas. Já no final do século XVI, os jesuítas que mantinham um colégio na região de Pernambuco aplicavam lição de casos, latim, leitura e escrita para índios e negros da Guiné. Na Província de Minas Gerais, em 1830, cerca de 70% do alunado das instituições educacionais eram negros – que se entende como: pretos, pardos,

---

<sup>52</sup> SOARES, Luiz Carlos *et al.* A escravidão industrial no Rio de Janeiro do século XIX. In: **Anais Eletrônicos...** do V Congresso Brasileiro de História Econômica e VI Conferência Internacional de História de Empresas da ABPHE. 2003. p. 6.

criolos e cabras – número predominante em relação aos que foram classificados como brancos, a saber 30%.<sup>53</sup>

A percentagem de negros nas escolas mineiras, bem como as outras fontes, são indicativas das possibilidades dos negros no momento histórico. Todavia, não podem ser instrumentalizadas em isolamento para amenizar as condições do período escravocrata. A educação nesse momento foi um mecanismo de distinção e ascensão social, porém estava articulada a aspectos de exclusão, como a própria escravização.

A diversificação econômica das primeiras décadas do século XIX incentivou a especialização de escravizados. Desse modo, surgiram escolas próprias para eles. Como pode ser apreendido no anúncio: “Aprendizagem de jardineiro, cocheiro, ou cozinheiro, além de ler, escrever e contar e cozer oferecem-se aos negros ou negras de 8 a 10 anos numa organização da Rua Direita”.<sup>54</sup> Observa-se que as escravizadas realizavam as costuras mais modestas, sendo as encomendas mais luxuosas enviadas aos artífices europeus que se instalaram na cidade, mas que, por sua vez, também utilizavam mão de obra escravizada.<sup>55</sup> Contudo, esse interesse pela educação aos escravizados foi desestimulado senão proibido nas próximas décadas.

Após a independência do país, a Primeira Constituição do Império de 1824 não menciona o escravizado, embora pudesse insinuar a condição entre as rendas e propriedades dos cidadãos. Além disso, no art. 8, inciso I, os cidadãos teriam os Direitos Políticos suspensos “por incapacidade física, ou moral”, de modo que estes grupos não se beneficiariam do direito “A Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos”, descrito na mesma lei no art. 179, inciso XXXII. Na Lei de 15 de outubro de 1827 art. 1º, determinava-se que “Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias”.<sup>56</sup>

O Ato Adicional de 1834 delegou às províncias a regulamentação e promoção da educação primária e secundária. No entanto, a falta de recursos e um sistema falho de

<sup>53</sup> CRESSONI, Fábio Eduardo. Missão, ensino e escravidão: pedagogia jesuítica nas obras de Jorge Benci e Antonil. In: FONSECA, Marcus Vinícius.; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: Eduff, 2016. p. 88. FONSECA, op. cit., p. 47.

<sup>54</sup> Gazeta do Rio de Janeiro 5-9-1819 apud ALGRANTI, op. cit., p. 90.

<sup>55</sup> ALGRANTI, op. cit., p. 91.

<sup>56</sup> BRASIL. **Constituição (1824) Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: 14 abr. 2021. BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM.-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio.&text=1%C2%BA%20Em%20todas%20as%20cidades,primeiras%20letras%20que%20forem%20necess%C3%A1rias](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio.&text=1%C2%BA%20Em%20todas%20as%20cidades,primeiras%20letras%20que%20forem%20necess%C3%A1rias). Acesso em: 14 abr. 2021.

tributação e arrecadação impediram as Províncias de criar uma rede estruturada de escolas. O que teria propiciado a iniciativa privada no ensino secundário, uma vez que este era destinado ao preparo e avaliação para o ingresso no ensino superior, ao passo que o primário foi negligenciado, existindo um pequeno número de escolas nas quais podiam atuar pessoas desabilitadas.<sup>57</sup> A partir das legislações provinciais, é possível perceber matizes regionais que foram viabilizados pela Carta de Lei de 1824, alguns elementos são descritos a seguir:

Lei de 1837, da província de São Pedro do Rio Grande do Sul: são proibidos de frequentar as escolas públicas: 1º as pessoas que padecerem de moléstias contagiosas; 2º Os escravos e pretos ainda que sejam livres ou libertos. (...) Em Minas Gerais por meio de lei de 1835 somente as pessoas livres poderão frequentar as escolas públicas. (...) No ano de 1837, no Rio de Janeiro (...), eram proibidos de frequentar a escola: os que sofressem de moléstias contagiosas e os escravos e os pretos africanos, ainda que livres e libertos.<sup>58</sup>

No período, os termos “preto” ou “preto africano”, como dito acima, referiam-se ao escravizado ou a pessoa negra estrangeira, pois tendo como sentido o veto a todas as pessoas de cor negra, incidiriam em inconstitucionalidade conforme a Carta de Lei de 1824<sup>59</sup>. Além disso, é possível interpretar que a necessidade de proibir os grupos está em impedir uma prática social vigente, o que coaduna com as fontes analisadas.

Por sua vez, a proibição de se frequentar as escolas aos que padecessem de alguma moléstia contagiosa tem relação com os conhecimentos profiláticos disponíveis no período. Deve-se saber que, por volta da década de cinquenta do oitocentos, três doenças afligiam o Império: a tuberculose, que não possuía imunização; a febre amarela, perante a qual se tinha poucos recursos médicos, e era predominante na população branca e imigrante; e a varíola que afetava sobretudo os negros e descendentes, sendo que a vacina foi inserida no Império em 1804, existindo, porém, resistência à imunização por parte do grupo. Para Silva<sup>60</sup>, a obrigatoriedade da vacinação criou mais uma “interdição cultural” ao acesso à escola para o último grupo mencionado.

---

<sup>57</sup> ROMANELLI, op. cit., p. 39, 40.

<sup>58</sup> FONSECA, Marcus Vinícius. A população negra no ensino e na pesquisa em História da Educação no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinícius.; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: Eduff, 2016. p. 27 a 30.

<sup>59</sup> Art. 6, inciso I: “Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.” In: BRASIL. Constituição (1824) Constituição Política do Império do Brazil. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: 14 abr. 2021.

<sup>60</sup> SILVA, Adriana Maria Paulo da. A escola do professor Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. In: FONSECA, Marcus Vinícius.; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: Eduff, 2016. p. 152.

Além disso, na reforma da instrução pública no Maranhão em 1855, obrigava-se o ensino pelo menos até o primeiro grau a meninos maiores de sete anos, cujo descumprimento acarretaria multa, excetuando-se os indigentes que poderiam permanecer desprovidos de escolarização sem qualquer penalidade. Essa desobrigação por parte dos particulares pobres também desresponsabilizava o governo de fazer cumprir o direito de instrução dessas crianças. No mesmo estado, na lei nº 1071 de 4 de julho de 1874, autorizava-se a encaminhar dois ou três surdos-mudos para o instituto no Rio de Janeiro.<sup>61</sup>

O Presidente da Província do Rio de Janeiro em 1836, pronunciando acerca da criação de uma escola, proíbe a admissão de escravizados ainda que os senhores paguem pela despesa.<sup>62</sup> A proibição do político aponta a interferência do Estado sobre a propriedade de outrem, o que se pode assimilar como a preocupação sobre suas consequências públicas, que não se trata do rendimento do escravizador, mas do sujeito educado.

As fiscalizações ineficientes permitiram que as legislações fossem facilmente burladas. Situação dos mapas de frequência dos alunos e dos relatórios requisitados pela Presidência da Província, que eram produzidos pelos próprios professores, que tinham por perspectiva seus rendimentos e sua relação com a comunidade, ao determinar o número usual de estudantes – podendo ocultar os faltosos e desistentes –, e de recebê-los seja qual fosse sua condição.

Sendo assim, os próprios professores poderiam ser mestiços sem que isso os deslegitimasse. Como os dois mestres particulares: Guilherme José da Costa, pardo, e Antonio Dias Pereira, crioulo, ambos prestigiados pela comunidade e bem-sucedidos, visto que o segundo possuía mais de cem discípulos.<sup>63</sup>

Morais<sup>64</sup>, ao investigar processos crime, analisa 144 réus e ofendidos, quando observa que 54 foram inquiridos se sabiam assinar. Dois responderam positivamente, sendo eles: Antônio Prudente de Paula, crioulo forro, solteiro, 25 anos, pedreiro (1830); Martinho da Paixão Paiva, forro, 22 anos, alfaiate (1856). Além disso, pesquisando em anúncios de venda e fuga de escravizados no periódico “O Astro de Minas”, encontrou homens que eram capazes de ler e/ou escrever, quais são: o escravizado Vicente, pardo, que tinha por ocupação ser “official de alfaiate, sabe ler, e escrever, tem a cor clara, os cabellos pretos, o braço esquerdo

---

<sup>61</sup> CRUZ, Mariléia dos Santos. Escravos, forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escravista do Maranhão no século XIX. In: FONSECA, Marcus Vinícius.; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: Eduff, 2016. p. 170, 174.

<sup>62</sup>FONSECA, op. cit., p. 29.

<sup>63</sup>MORAIS, Christianni Cardoso. Ler e escrever: habilidades de escravos e forros? In: FONSECA, Marcus Vinícius.; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: Eduff, 2016. p. 104, 105.

<sup>64</sup> MORAIS, op. cit., p. 106 a 108.

seco e os dedos quase encolhidos” (1828). E “hum pardo escuro de idade de 15 annos (...) , sabe ler” (1829).<sup>65</sup>

A discussão posta anteriormente sobre a educação do escravizado a encargo do escravizador provoca a indagação de como se escolhe o escravizado a ser educado. Pressupondo que há uma escolha, seriam as características físicas ou de personalidade a indicar a preferência para tal empreendimento? Tal resposta não é possível pelas fontes analisadas. Contudo, a referência a Vicente indica que a deficiência física não era um impedimento para a eleição, pelo contrário, poderia motivá-la. Permitiria a ocupação do escravizado quando a deficiência impossibilitasse certos trabalhos, sendo a educação uma pré-condição a essa ocupação. De modo que é possível pensar na articulação entre escravização, deficiência e educação, em influência ao trabalho exercido.

A respeito disso, até a segunda metade do século XIX, regularmente se aprendia primeiro a leitura, posteriormente, se fosse possível, a escrita e as operações básicas da matemática<sup>66</sup>. De maneira que se pode considerar a educação formal, nesse período, como uma aprendizagem que podia ocorrer de forma desassociada e reduzida, mas que já era suficiente para diferenciar quem a possuísse.

Morais<sup>67</sup> conclui, ao estudar o período, que existe uma relação entre os escravizados que aprendiam a ler e escrever e a ocupação que exerciam. Os letrados possuíam mais possibilidade de ser empregados em trabalhos especializados, como carapinas, escreventes, escravos de ganho, pedreiros e os oficiais de alfaiate. São ocupações que demandam frequentemente o letramento, como no caso de escreventes, ou o conhecimento de códigos numéricos, como no caso de pedreiros e alfaiates.

Algranti<sup>68</sup> interpreta, pelas deformações físicas que possuíam os escravizados alfaiates, que a profissão era a causa dos problemas físicos nas costas e nos membros, em razão das posições e do esforço que era necessário para executá-la. Não em contradição a essa análise, é possível supor que, em alguns casos, o direcionamento a certas ocupações seria motivado pela deficiência já existente.

Portanto, nas fontes analisadas, embora não haja a descrição explícita do letramento, supõe-se o conhecimento a partir do tipo de ocupação do escravizado. Em comparação aos dias atuais, os trabalhadores das áreas citadas podem ser empregados sem que necessitem ter

---

<sup>65</sup> MORAIS, op. cit., p. 106 a 108.

<sup>66</sup> MORAIS, op. cit. op. cit., p. 98.

<sup>67</sup> MORAIS, op. cit., p. 108.

<sup>68</sup> Algranti estuda o Rio Janeiro do período de 1808 a 1822, contribuindo com as discussões a respeito das especificidades da escravização urbana.

escolarização, todavia, tenham conhecimentos formais que não foram certificados por uma instituição.

Em ambas as épocas, identifica-se a tendência de equiparar o saber com o padrão formal de sua aprendizagem, como acontece na contemporaneidade com o nível educacional expresso pela seriação escolar. A estratégia de articular o saber ao trabalho permite identificar conhecimentos que não são aproveitados pelo sistema educacional, ou puderam ser qualificados por ele. Além disso, agrega valor ao trabalho. Como pode ser visto nas organizações de artífices que, além de transmitirem os conhecimentos, dedicaram-se ao aperfeiçoamento da prática de ofícios.

Em Recife, a Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco (SAMPLP), fundada em 1841, é constituída por mestres e aprendizes de ofícios, como carpinteiros, pedreiros, marceneiros e tanoeiros. Conforme o livro de registo do ano de fundação, dos 155 membros, 143 constava como pretos, mulatos e pardos, cuja faixa etária variava dos 12 aos 68 anos, existindo filhos de cativos ou mesmo alforriados. Era associada à igreja de São José do Ribamar onde ocorreram as primeiras aulas de geometria e mecânica e, posteriormente, as de primeiras letras. Este desejo pela qualificação profissional acontecia em razão do processo de desvalorização dos operários locais, mediante o crescente número de estrangeiros considerados mais aptos a desenvolver os padrões europeus<sup>69</sup>.

Até meados do século XIX, a aversão ao trabalho industrial e mecânico levou à predominância de escravizados e negros nesses ofícios, o que, como já posto, teria gerado disputas com o incentivo à imigração. Os espaços de formação profissional estavam relacionados com a capacitação de escravizados de ganho, pelo desejo e benefício do escravizador. Esta presença de escravizados em meio aos aprendizes das corporações de ofícios nacionais gerava concorrência entre eles, libertos e estrangeiros. Assim, aspectos de classe, de cor/etnia e condição de livre e escravizado, eram características que concorriam na disputa pelas melhores ocupações e gradativamente hierarquizavam o mercado de trabalho<sup>70</sup>.

A Lei nº 2040, de 28 de setembro de 1871, mais conhecida como lei do ventre livre, dispõe sobre a “condição livre dos filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei”<sup>71</sup>. Esta teria proporcionado grande alteração no acesso dos negros à escola, uma vez que,

---

<sup>69</sup> LUZ, Itacir Marques da. Sobre arranjos coletivos e práticas educativas negras no século XIX: o caso da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco. In: FONSECA, Marcus Vinícius.; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: Eduff, 2016. p. 121, 123, 124, 129, 130.

<sup>70</sup> LUZ, op. cit., p. 129, 130, 134.

<sup>71</sup>BRASIL. **Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871**. Rio de Janeiro, 1871. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim2040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm). Acesso em: 18 abr. 2021.

sendo livres, eram cidadãos brasileiros e podiam frequentá-la, sendo registrada a presença de ingênuos em algumas delas. A partir de 1860, a educação já era pensada como um meio para a adaptação dos ex-escravizados à nova sociedade que se precipitava no horizonte, embora a viabilização desse direito não tenha sido equitativa ou mesmo igualitária.

Em 1875, o Presidente da Província de Alagoas, ao passo que se dedicava à obrigatoriedade do ensino elementar, alegava a inconveniência de educar no mesmo espaço os ‘menores escravos’, que seriam os ingênuos, e as demais crianças. Não obstante, tivesse o desejo de arrebatá-lhes da ignorância por meio das escolas noturnas, acreditava que a admissão destes em aulas diurnas repeliria o alunado livre.<sup>72</sup>

A expressão ‘menores escravos’ explicita o duplo status livre/escravizado que possuíam as crianças nessa condição. No art. 1º § 1º da lei, é elucidado que as crianças até a idade dos oito anos estariam sobre a autoridade de suas mães e dos escravizadores das mesmas. Nessa idade, o escravizador poderia escolher pela indenização ou por utilizar os serviços dos jovens até a idade de 21 anos. Optando pela indenização, o Governo se incumbiria do menor.

Desta forma, mesmo não recebendo por meio da legislação a condição de escravizado, na prática viveria conforme um, pelo menos até a idade dos 8 anos, podendo se estender aos 21 anos. Assim, a conveniência das escolas noturnas não estava apenas na segregação entre livres e os filhos de mãe escravizada, mas no interesse de mantê-los trabalhando durante o dia.

Essa é a primeira interseção que se pode pensar entre a história da educação da pessoa com deficiência e a história da educação do negro, isto é, quando constituem interseccionalmente a história de um sujeito. Sem embargo, a diversidade de ocupações em que podem estar o escravizado com deficiência será discutida no tópico a seguir, com ênfase as exercidas na cidade do Rio de Janeiro.

#### **1.4 Surdos, Cegos e Deficientes físicos: os corpos explorados e suas resistências**

Os escravizados estiveram excluídos de vários aspectos relativos ao desenvolvimento humano no século XIX. Contudo, como integrantes dessa sociedade, participaram de alguma forma desse desenvolvimento. O excluído é sempre excluído para algum lugar. Assim, buscando o espaço destinado ao escravizado deficiente, encontram-se diversos vestígios. No *Diário do Rio de Janeiro*, do princípio até meados do século XIX, foi possível analisar as

---

<sup>72</sup> FONSECA, op. cit., p. 29.

descrições a respeito da condição física e sensorial de escravizados nas seções de “Escravos Fugidos”, “Vendas”, “Troca”, “Leilão”, “Aluguel”.

Em meio a esses indícios, a deficiência poderia ter sido um elemento diferenciador na forma exploratório do trabalho escravizado? Em que tipos de trabalho se encontravam escravizados com deficiência? Seguindo as questões, propõem-se a pensar a interseccionalidade entre a história da pessoa com deficiência, com a história da educação e do trabalho dos negros analisando, assim, os primeiros como trabalhadores cuja condição pode ter incidido ou não sobre a maneira como foram explorados.

No quadro a seguir, são apresentadas informações do recenseamento estatístico de 1872, realizado após a criação da Diretoria Geral de Estatística em 1871. Foi o primeiro censo a investigar a cor/ etnia – branco, preto, pardo e caboclo – sexo, condição livre e escravizada e distinguir as pessoas ‘defeituosas’ na população brasileira.<sup>73</sup>

**Quadro 1** - Dados do Inquérito Demográfico de 1872

<b>Dados do Inquérito Demográfico de 1872</b>		
Cegos	Livres	13.339 (homens: 7.949; mulheres: 5.390)
	Escravos	2.504 (homens: 1.515; mulheres: 989)
	Total	15.843
Surdos-Mudos	Livres	10.284 (homens: 6.437; mulheres: 3.847)
	Escravos	1.311 (homens: 720; mulheres: 591)
	Total	11.595
Aleijados	Livres	33.253 (homens: 23.437; mulheres: 9.816)
	Escravos	7.578 (homens: 4.689; mulheres: 2.889)
	Total	40.831
Dementes	Livres	8.294 (homens: 4.821; mulheres: 3.473)
	Escravos	1.239 (homens: 657; mulheres: 582)

<sup>73</sup> LOBO, Lília Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015. p. 327 e 328.

	Total	9.533
Alienados	Livres	5.113 (homens: 3.112; mulheres: 2.001)
	Escravos	706 (homens: 374; mulheres: 332)
	Total	5.819

Fonte: Lobo (2015, p. 328).

Os números asseveram o grande percentual de pessoas com deficiência no século XIX, mas contar pessoas não é o mesmo que narrar suas histórias. Nomear quem as possuía é um caminho para personalizar as experiências, isto é, datá-las e especificá-las pelos rastros deixados pela resistência. Por exemplo, o escravizado José<sup>74</sup>, que tem sua fuga relatada em 1828, é descrito como um pardo claro que sabe ler, escrever, contar e possui inteligência de Medicina, tem 45 anos é corcunda e o maior sinal é ser surdo de um ouvido.

Não há fontes que explicitem que o letramento de José poderá ter sido em razão de suas deficiências física e sensorial, contudo, a educação permitiu que ele exercesse funções mais adequadas à sua condição. Além disso, sabendo-se que a fuga de José foi há quase sete anos antes da data do anúncio, é possível que tenha sido eficaz, e que continuou sendo importante ao escravizador, que persistiu em sua busca.

Por sua vez, as deficiências que poderiam dificultar a fuga em razão da locomoção e adaptação em outros meios, além de facilitar a descoberta de sua identidade, não o impediu. Nesse sentido, o letramento pode estar relacionado tanto com a condição do escravizado com deficiência quanto como um mecanismo de êxito da fuga, pois amplia as possibilidades de manter-se economicamente quando em liberdade.

Não obstante seja comum que nesses anúncios se indique ou já tenha estabelecido uma recompensa – ‘alviçaras’ –, para quem encontrar ou der informações da localização dos homens e mulheres fugidos, bem como o preço daqueles que estão sendo vendidos e alugados. Realizar um estudo levando-se em conta comparações entre os valores monetários de escravizados seria agir similarmente aos que escrevem os anúncios, objetivando os seres humanos. Assim, os valores não serão mencionados neste estudo, embora se faça referência à exploração da mão de obra, logo, do valor do trabalho humano.

<sup>74</sup> FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 1100001 (1), 1828.

As fugas conjuntas foram muito comuns, expressando a união entre os escravizados. Como a fuga, em 1833, de Pedro, nação Inhambane, com sinais de sua nação e Ignácio, nação Cabinda, surdo<sup>75</sup>. Apesar de serem de nações diferentes e a surdez do segundo ter possivelmente incidido numa comunicação alternativa entre eles, a vivência na mesma condição os fizeram compartilharem a busca pela liberdade.

Algo semelhante ocorreu em 1834, entre os fugidos: Guilherme, nação Moçambique, gago e João, nação Congo, surdo, “fala muito bem”<sup>76</sup>. Ao citarem a surdez do escravizado e logo afirmarem que fala muito bem, percebe-se o que, atualmente, denomina-se de Oralização<sup>77</sup> do surdo, que é favorecida por instituições de ensino que utilizam técnicas especificamente para esse fim. No que se refere a João, provavelmente aprendeu a falar sozinho, realizando a leitura labial, até mesmo de Guilherme que, por ser gago, possui uma fluência diferenciada da fala. O que não aconteceu em 1834 com o fugido cujo nome não é mencionado, descrito como um crioulo, 16 anos, mudo e surdo<sup>78</sup>. Não é possível dizer se é realmente mudo ou apenas não desenvolveu a fala em razão da surdez.

Em 1827, foi noticiado o desaparecimento de Paulo, preto boçal<sup>79</sup>, com dois meses de casa e que ainda não entendia a língua Portuguesa, meio surdo. Não obstante, o tempo que se supõe que esteja no Brasil seja muito curto, a deficiência auditiva indica mais um elemento que dificulta a aprendizagem da Língua Portuguesa e de se adaptar ao país.

Além de José, citado acima, que provavelmente era um barbeiro, outros anúncios de fuga indicavam o trabalho exercido pelos escravizados. Assim, identificamos Martinho<sup>80</sup>, alguma coisa surdo, com sinais de bexiga<sup>81</sup>, em 1821 se achava alugado no serviço de serrador. João Francisco<sup>82</sup>, em 1828, trabalhava de oficial de Sapateiro, era surdo e “rengue” de uma perna, havia a notícia que andava no centro da cidade trabalhando. Nota-se que o escravizado se acolheu em lugar próximo da fuga, aproveitando-se dos conhecimentos que já possuía do espaço e do trabalho que realizava enquanto cativo.

---

<sup>75</sup> FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 0900004 (1), 1833.

<sup>76</sup> FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 0600014 (1), 1834.

<sup>77</sup> O INES, na década de 1950, oficializou o método oral para todo o alunado e utilizava informações baseadas no conhecimento terapêutico para desenvolver órgãos fonatórios.

<sup>78</sup> FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 0900016 (1), 1834.

<sup>79</sup> Boçal é o sujeito recém-traficado da África. *In*: FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 0800013 (1), 1827.

<sup>80</sup> FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 0800013 (1), 1821.

<sup>81</sup> Como se denominava a varíola.

<sup>82</sup> FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 0300022 (1), 1828.

Os centros urbanos figuravam como uma possibilidade para a fuga, tanto daqueles que já o habitavam quanto dos que partem do campo. Repetidas vezes, cita-se haver quem os ajude, não denunciando e ainda os escondendo, o que deveria ser mais frequente nas cidades, pois, sendo maior a circularidade de pessoas e, assim, a visibilidade do fugitivo, dependia-se da convivência.

Outros trabalhadores em fuga como José<sup>83</sup>, em 1839, andava ao ganho com cesta, levando à chapa n. 65 e a licença da câmara municipal, tinha 18 anos, era alguma coisa surdo e coxeava pouco do pé esquerdo. Antonio<sup>84</sup>, em 1851, era padeiro, 30 anos, surdo. Vallentim<sup>85</sup>, em 1846, natural de Pernambuco, oficial de carpinteiro, maior de 40 anos, falava mal, era alguma coisa surdo, tinha as pernas um pouco arqueadas para fora, do uso continuado da boleia. Isto é, um problema físico advindo das más condições de trabalho, provavelmente como cocheiro.

As fugas são denunciadas a partir dos vocativos: “preto” ou “escravo” para posteriormente informarem seus nomes, uma vez que o mais relevante para serem identificados são suas características fenotípicas. Contudo, nos casos em que se destaca a pouca idade são referidos como “moleques”. Thompson afirma, referindo-se a exploração infantil no período da Revolução Industrial na Inglaterra, que “a exploração das crianças, na escala e na intensidade com que foi praticada, representou um dos acontecimentos mais vergonhosos da nossa história”<sup>86</sup>.

Assim, deparamo-nos com os fugidos Januário<sup>87</sup>, 1824, alguma coisa surdo, aproximadamente 16 a 17 anos. Jorge<sup>88</sup>, 1831, 14 ou 16 anos, é um pouco surdo e fala muito mal, desconfiava-se que tinha sido induzido e que estava sonogado. João Hilário<sup>89</sup>, 1833, alguma coisa surdo, 14 a 16 anos. Antonio<sup>90</sup>, 1845, tem a perna esquerda torta, é surdo, fala baixo, é um pouco atrapalhado, 16 a 17 anos, e estava trabalhando em fundidor de tipos.

---

<sup>83</sup> FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 00076 (1), 1839.

<sup>84</sup> FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 08879 (1), 1851.

<sup>85</sup> FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 07179 (2), 1846.

<sup>86</sup> THOMPSON, E.P. A formação da Classe Operária Inglesa, v. 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 206.

<sup>87</sup> FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 0100015 (1), 1824.

<sup>88</sup> FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 1200020 (1), 1831.

<sup>89</sup> FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 0100023 (1), 1833.

<sup>90</sup> FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 06814 (2), 1845.

No que diz respeito ao Brasil, houve não somente uma exploração do trabalho, mas uma expropriação da vida em todos os sentidos, mesmo antes do nascimento da criança escravizada. Portanto, é preciso analisar esse processo “vergonho” “na escala e na intensidade com que foi praticada”. Não se sugere uma comparação entre as diferentes historicidades: europeia e brasileira, uma vez que ambas configuram episódios lamentáveis, cujas consequências sociais e subjetivas não podem ser quantificadas.

Os dois momentos históricos marcaram fisicamente os corpos pequeninos com a violência da exploração, afetando o desenvolvimento corporal e psicológico. Mas, apenas nas sociedades escravistas encontramos como no caso de Jorge que “tem no peito direito a marca L.C. entrelaçados” a objetivação do ser humano. São despossuídos do próprio corpo, não vendem a força de trabalho, as suas vidas são inteiramente roubadas.

Karasch<sup>91</sup> relata que, em 1835, José Benguela e José Rebolo, que tinham úlceras crônicas, e Joaquim Angola, que estava paralisado, foram enviados a Aljube<sup>92</sup> por seus donos, para serem atendidos em sua enfermaria às dispensas do governo. Os escravizados encarcerados, em razão de suas enfermidades, não podiam deixar a prisão sem a permissão dos seus escravizadores, nem podiam ser perdoados pelo governo, uma vez que não haviam sido condenados por algum crime.

A grande quantidade de escravizados abandonados nas prisões levou à criação de leis, que restringiriam o tempo de encarceramento para no máximo um mês se não houvesse julgamento. O que não incluiu os fugitivos não reclamados recolhidos à prisão, que resistiam a falar quem eram seus escravizadores – quando não eram esses a deixá-los ali por punição.<sup>93</sup>

Acrescenta-se a esses fatos outra possibilidade. Na relação de presos que foram recolhidos à prisão do Castello<sup>94</sup>, a ordem da polícia e dos Juizes de Paz, listou-se um preto mudo<sup>95</sup>. Sendo mudo, talvez surdo, como poderia intitular seu escravizador? Nos casos em que o escravizado opta por ocultar o nome de seu escravizador, é possível que apreenda a prisão como uma melhor condição, com vistas a que possuía com este. Contudo, no caso do

---

<sup>91</sup> KARASCH, Mary C. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)**. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 178.

<sup>92</sup> Aljube foi uma prisão que misturava condenados com escravizados de castigo, sendo a maior do Rio na década de 1820. KARASCH, op. cit., p. 178.

<sup>93</sup> KARASCH, op. cit., p. 179.

<sup>94</sup> O Calabouço do Castelo foi sucedido pela Casa de Correção. Em um primeiro momento, o Castelo, como outras prisões, recebia os escravizados criminosos e brancos, como vagabundos e desertores. Todavia, com vistas a separar os condenados dos escravizados que eram encaminhados para correção, o espaço ficou destinado apenas para a segunda função, acolhendo escravizados fugidos e que haviam praticado pequenas ofensas. KARASCH, op. cit., p. 177 a 179.

<sup>95</sup> FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, Edição 0100005 (1), 1834. Edição 09061, 1852. Edição 09061 (1), 1852. Edição 00016 (1), 1853.

mudo, não logrando sua fuga, não há essa escolha, e ficará abandonado ao cárcere ao menos que o escravizador vá à prisão em seu reconhecimento.

Por certo, a resistência à escravização não demanda de plena saúde ou juventude, e a deficiência não era um impedimento. Com a descrição da condição sensorial e física, bem como a menção da idade e do trabalho exercido pelos escravizados, pode-se interpretar que o trabalhador era encaminhado para ocupações que condissessem com suas características. A deficiência não era sempre determinante para uma vivência diferenciada de outros escravizados. Acima foi destacada a interseccionalidade entre a surdez, a deficiência física e a escravização. Enfatizar-se-á em seguida a condição de cego e escravizado.

A diversificação econômica dos centros urbanos que demandou as variadas especializações, em contrapartida, manteve no ócio o escravizador que vivia do trabalho dos escravizados de aluguel e de ganho. Algranti<sup>96</sup> descreve sucintamente o pedinte como um trabalhador não especializado. O que já é curioso por identificá-lo como um trabalhador, pode ser mais bem refletido nas fontes que cotejam indiretamente a pobreza, a mendicidade e a improdutividade.

No ano de 1838, é publicado um artigo descrevendo a resposta do Chefe de Polícia ao pedido para se retirar os mendigos das ruas da capital. O requerimento foi realizado pela Câmara dos Deputados que dividia os mendigos entre os saudáveis e os inválidos. Os primeiros, também chamados de vadios, foram enviados para as casas de correção, enquanto os segundo foram levados para as oficinas da nação, com o argumento de que: “Um homem apesar de cego pode ainda ganhar com o seu braço o pão para alimentar-se: no mesmo caso está o aleijado de uma perna, ou de um braço com tanto que se lhes dê um trabalho, que não repugne ao seu estado físico”<sup>97</sup>.

O trabalho é definido como a solução para a mendicidade e para os vícios, como o alcoolismo, que são associados a este segmento social. Sendo a polícia o instrumento responsável pela identificação das diferenças entre os sujeitos, e a destinação ao lugar mais adequado, onde estariam sob controle. A importunação sentida pelos cidadãos do Rio de Janeiro será apresentada de maneiras diversas em dois artigos do ano de 1850.

O primeiro faz referência à seção da Assembleia Legislativa Provincial, em que é discutida a criação de Loterias. No confronto de opiniões, o lado dos apoiadores compara as supostas consequências da proposta com os países que já a possuem. Visto que as loterias

---

<sup>96</sup> ALGRANTI, op., cit., p.53.

<sup>97</sup> FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 00215 (1), 1838.

teriam absorvido o dinheiro que seria destinado aos pobres na Europa, o que não seria uma possibilidade no Brasil. Uma vez que, para eles:

Não temos pauperismo. (...) Aonde o mendigo é mil vezes mais feliz do que o assíduo operário da Europa, que passa, gasta e estraga a sua vida em trabalhos pesados e muitas vezes envenenadores! Entre nós aonde vemos o pobre cego com as economias do pão e do dinheiro esmolado de porta em porta, amontoar quantia suficiente para comprar um escravo que lhe guie os passos! (...).<sup>98</sup>

Foi transcrito apenas o fragmento que argumenta a respeito da ausência da pobreza no Brasil, sendo o mais relevante para a reflexão. A comparação entre o operário europeu com o mendigo brasileiro tem relação com a perspectiva do trabalho, do trabalhador e da mendicidade. A função desempenhada pelo pobre no exterior é o trabalho “pesado”, ao qual estava associado nestas terras ao escravizado. De forma que a esmola para o pobre seria menos aviltante que se assemelhar ao escravizado por suas atividades.

O discurso citado pode ser compreendido como uma expressão da cultura trabalhista do sistema escravista brasileiro, que cultivou uma aversão ao trabalho manual. O que também é manifestado na apreensão dos pobres livres “como vadios, carga inútil, desclassificados para o trabalho”, tendo apenas uma participação “acessória” e “intermitente” no processo produtivo.<sup>99</sup> Uma vez que a liberdade lhes permitia autonomia frente à decisão de quando e quanto trabalhar, indisciplina que não era suportada pelos empregadores.

Portanto, não se inclui o escravizado nessa concepção de pobreza, já que este não possuía cidadania. Como no fragmento acima, em outro artigo do mesmo ano de 1850, há a referência ao mendigo cego, contudo, no caso, é o próprio escravizado, cito:

Nada resiste a evidência da verdade!... Até nós obscuros cidadãos, temem às vezes nossos arroubos; quase nos chegamos a persuadir, que a força de repetirmos algumas verdades triviais, que elas afinal vão calar no ânimo dos que tem o poder nas mãos!... E é por isso, que vamos ainda falar nos mendigos e nas especulações. Sr. chefe, mande examinar esses pobres, que andam por toda parte pondo em prova a caridade pública. Em ocasião de missas de 7º dia por essas igrejas principais, é tal o alarido em torno dos que distribuem esmolos; são tais os semblantes e trajes do que por aí se apresentam, que o espírito menos estudioso é obrigado a recolher-se e a fazer sérias reflexões!... Até se especula com a mendicidade! Quem diria que um mísero preto cego é uma mina de carvão?! Há quem compre esses miseráveis a diminutíssimo preço, a título de puxar foles, e depois os põem ao ganho a pedir esmolos!... Não há oficial de ofício por bom que seja, que alcance tanto jornal como

---

<sup>98</sup>FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 08421 (1), 1850. A situação relatada está presente em um anúncio de 1842, em que se necessita alugar um escravo velho para acompanhar um cego nas suas esmolos pelas ruas. FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 00150 (1), 1842.

<sup>99</sup> KOWARICK, Lúcio. **Trabalho e vadiagem: a origem do trabalho livre no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1994. p. 12, 13.

um d'esses cegos alcança de esmolas da pública caridade!... Entretanto, um bom oficial de ofício custa pelo menos um conto de réis, e um desses desgraçados pode talvez custar cinquenta mil réis! Se adoecer vai para a Misericórdia! Sr., isto é verdade! Talvez que a autoridade possa e deva dar liberdade aquele a quem falta à luz dos olhos, para fazer uso dela... há estabelecimentos públicos... há, Srs., tudo aquilo de que a autoridade pode dispor. 28 de novembro de 1850. *Microscópio*.<sup>100</sup>

*Microscópio* se apresenta como um “obscuro cidadão”, isto é, se equipara aos moradores ordinários do Rio de Janeiro, aos quais se dirige como interlocutor. Assim, como se falasse aos seus, cita o que seria trivial para os habitantes da capital. Não obstante, o pseudônimo indica um olhar mais apurado, microscópico, que permite as reflexões acerca das problemáticas e das possíveis soluções do que é cotidiano à população.

Embora tenha arrolado outras críticas sobre os moradores e a manutenção do espaço urbano da cidade, foi destacada sua apreensão sobre a mendicidade e a especulação. No que diz respeito, a primeira proposta de intervenção do autor é de que se faça uma investigação sobre os pobres pela polícia – semelhante à prática noticiada no ano de 1838. Conquanto, se naquele ano se discerniu os mendigos saudáveis dos inválidos, mais de uma década depois, desejava-se diferenciar aqueles que esmolavam para o usufruto, daqueles que geravam renda para um escravizador.

Talvez tenha surgido dessas circunstâncias o ditado popular de que ‘trabalhar para pobre é pedir esmola para dois’, cujo pelo o que nos informa, tenha sido algo muito lucrativo aos escravizadores. De maneira que essa especulação, ou poderíamos melhor dizer, essa exploração sobre o escravizado cego, reafirma os argumentos em defesa das Loterias, mas sob outras problemáticas.

*Microscópio* procura enaltecer os oficiais de ofício, em detrimento do baixo valor do trabalho que realizam. Comparando-os, por sua vez, ao alto custo de um escravizado cego, apesar de manifestar o desprestígio social que possuem. E ainda reprova o atendimento dos últimos nas Casas de Misericórdia, aludindo como algo que possa ser inacreditável.

Interpretados em conjunto, os três artigos nos apresentam uma diferenciação entre trabalho e caridade para livres e escravizados. O sujeito livre que esmola podia estar impossibilitado de desempenhar os serviços compatíveis com sua condição social. Para o escravizado, ao contrário, sempre existirá algum trabalho, alguma forma de exploração compatível com sua condição.

Nessa lógica, esmolar enquanto escravizado de ganho também se torna um trabalho, que pode obrigá-lo a caminhar durante horas por todo o dia, a ficar sobre o sol e sujeito a toda

---

<sup>100</sup> FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 05863 (1), 1850.

forma de insulto. Assim, o escravizado não é o sujeito privilegiado da caridade pública. Ao se apresentar próximo às igrejas, símbolo do cristianismo, portanto, dos valores cristãos, parece inoportuno ao espaço, que foi apropriado como manifestação ritualística das posições sociais. Com isso, compõem a cerimônia de demonstração de superioridade, essa prática de concessão de cima para baixo, que mantém o distanciamento entre os grupos. Mas, que por outro lado, aproxima fisicamente os inconvenientes mendigos, que se multiplicam, compelindo a caridade<sup>101</sup> ostentada.

A Festa a São Francisco de Paula é outra ocasião de exibição das convenções sociais. Essa conveniência de se mostrar solidário sem o realmente o ser, é denunciada em outro artigo da década de 50 do século XIX. Com o título “A Caridade”, o autor parece opinar com sarcasmo, fazendo várias perguntas aos quais se podem intuir a resposta:

(...) Já aí estão nas folhas, os anúncios da festa de S. Francisco de Paula para domingo 12 do corrente! Segundo os anúncios esta festividade há de ser feita com a pompa do costume! Esta venerável ordem 3<sup>a</sup> compenetrar-se há da missão que lhes incumbe à palavra que existe gravada no peito do Santo Patriarca? Em lograr do estrondo dos fogos, dos brilhos das luminárias, etc. etc., teremos órfãos amparados? Teremos as necessidades de muitos pobres remidas? Teremos muita gente sem asilo e nua, abrigada, agasalhada e mantida? A pompa d’esse dia será argumentada pelos hinos que a gratidão arranca dos peitos dos infelizes? A sumptuosidade d’esse dia estará na razão do maior número de socorridos? Veremos como n’esta época de calamidade e sofrimento público, entende a caridade a venerável ordem 3<sup>a</sup> de S. Francisco de Paula! Que Deus desvie d’estas nossas humildes reflexões, qualquer sentimento estranho ao bem! Longe de nós a ideia de amesquinhar a solenidade do Santo Patriarca, cujo auxílio invocamos para junto do trono do Onipotente, e em favor de todos nós pecadores submetidos a provas tão rudes pela eterna justiça! Rio, 10 de maio.<sup>102</sup>

A calamidade a qual se refere é a Febre Amarela, que se alastrou no Rio no mesmo ano. Peste que disseminou solidariedade, mas que também, segundo o autor do artigo, especulou-se e tratou com cinismo. São indícios dos ganhos monetários, do desprezo e da sensibilidade que podem ser impulsionados nas endemias.

Um dos sujeitos que é notabilizado como merecedor das doações é apresentado como um homem cego, ocupado e no ceio familiar. Dentre os órfãos, pobres, asilados e nus, o exemplo escolhido é o do cego que está inserido socialmente, cujo padecimento é

---

<sup>101</sup> A palavra caridade foi empregada com o sentido de prática que se faz entre diferentes com vistas a valorizar-se entre os iguais. Em contradição, a solidariedade é uma prática horizontal que, mesmo ocorrendo entre classes, raças, gêneros (...) corresponde a uma troca possível pelas diferenças, pois todos precisam de algo e tem algo a dar.

<sup>102</sup> FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 08400 (1), 1850.

reconhecido, em consonância com a evidência de seu pertencimento a uma célula social e aos serviços que realiza.

A segunda intervenção sugerida por Microscópio não é contraditória a essas ideias, embora se refira a um não cidadão. A liberdade do escravizado cego, como solução para a mendicância, só pode ser cogitada se este for encaminhado para outros espaços, aos tais “estabelecimentos públicos”. É plausível que esteja reportando-se às Oficinas da nação, ou outro lugar em que poderiam estar sob controle e se possível sendo úteis.

Mas essa ‘liberdade’ também pode ser compreendida como abandono. É uma proposta que antecipa as concepções que irão compor a Lei Saraiva-Cotegipe/Lei dos Sexagenários/Lei da Morte (1885)<sup>103</sup>, isto é, que possibilita a desresponsabilização do escravizador. Despossuindo do direito à vestimenta, alimentação, mesmo que insuficientes, e da rede de sociabilidade que possuía o escravizado.

De todo modo, os escravizados inaptos eram frequentemente alforriados, ou seja, davam-lhes a liberdade gratuitamente. Ou eram libertados pela compra, sendo que 3% dessas eram pagas com outros escravizados.<sup>104</sup> Como de fato fez Antonia do Nascimento<sup>105</sup>, em 1827, que solicitou sua liberdade por motivo de doença, podendo oferecer outro escravizado em troca. Maria do Rosário<sup>106</sup>, em 1839, que pedia uma avaliação para comprovar sua deficiência física, e assim receber sua liberdade. E Ricardo Moreira<sup>107</sup>, em 1840, que também requisitava uma avaliação para que pudesse obter sua liberdade, tendo em vista as enfermidades que sofria.

Outro episódio ocorreu no Equador colonial, no século XVIII, em que María Antonia foi abandonada ao contrair Lepra. No abandono, Antonia concebeu María Chiquinquirá que, por sua vez, teria dado à luz a María del Carmen. Esta última foi requerida como escrava pelo

---

<sup>103</sup> BRASIL. **Lei Nº 3.270, de 28 de setembro de 1885**. Rio de Janeiro, 1885. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM3270.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3270.htm). Acesso em: 1º ago. 2021.

<sup>104</sup> ALGRANTI, op. cit., p. 94 e ALENCASTRO, op. cit., p. 42.

<sup>105</sup> NASCIMENTO, Antonia do. [Requerimento da escrava Antonia solicitando sua liberdade por motivo de doença, já que pode oferecer outro escravo em troca]. Jaguará: [s.n.], 22 set. 1827. 3 doc. (3 p.). Disponível em: [http://acervo.bndigital.bn.br/sophia/index.asp?codigo\\_sophia=79810](http://acervo.bndigital.bn.br/sophia/index.asp?codigo_sophia=79810). Acesso em: 15 set. 2021.

<sup>106</sup> ROSARIO, Maria Do. [Requerimento da escrava Maria do Rosário pedindo uma avaliação para comprovar sua deficiência física, e assim receber sua liberdade]. Jaguará: [s.n.], 02 set. 1839. 3 doc. (4 p.). Disponível em: [http://acervo.bndigital.bn.br/sophia/index.asp?codigo\\_sophia=79811](http://acervo.bndigital.bn.br/sophia/index.asp?codigo_sophia=79811). Acesso em: 15 set. 2021.

<sup>107</sup> MOREIRA, Ricardo. [Requerimento do escravo Ricardo pedindo sua avaliação para que possa obter sua liberdade tendo em vista as de enfermidades que sofre]. Jaguará: [s.n.], 16 set. 1840. 3 doc. (5 p.). Disponível em: [http://acervo.bndigital.bn.br/sophia/index.asp?codigo\\_sophia=79813](http://acervo.bndigital.bn.br/sophia/index.asp?codigo_sophia=79813). Acesso em: 15 set. 2021.

proprietário de sua avó. Em resistência, Carmen, já casada com um mulato alfaiate, recorreu à justiça.<sup>108</sup>

Argumentou-se que a liberdade foi lograda no momento em que Antonia foi abandonada, condição em que morreu sozinha com o corpo tomado pelos danos da lepra. O fato de Chiquinquirá ter nascido após o episódio do abandono, em que logo ficou órfã, justifica sua liberdade, pois teria nascido do ventre livre e, por consequência, sua filha também. Quatro anos depois, a alegação de liberdade é aceita na Real Audiência de Quito.

Traçar paralelos com as experiências coloniais e escravistas da América Espanhola pode ser mais elucidativo que os modelos interpretativos de perspectiva eurocêntrica. Em virtude que o acontecido poderia ter ocorrido no Brasil, dado que, como já foi expresso na introdução, o país não possuía leprosários. De maneira que os corpos enfermos estavam disseminados pelo país, assim como no caso de Antônia, adoecer e morrer era um processo solitário.

Um ponto de destaque no registro jurídico é a mobilização de uma rede de amigades que testemunham a favor da liberdade de Carmen. Não obstante, o mais relevante é o princípio de posse que dá origem ao processo. Na ausência de resistência e ganho de causa no jurídico, Carmen teria sua vida modificada pelo cativo tardio. Não só a doença, mas a saúde é um ponto de intersecção nessa história, enquanto a primeira determinou a “liberdade”, a segunda poderia ter incidido no cativo.

A liberdade está entre aspas porque enquanto este significado é claro para Chiquinquirá e Carmen, para Antonia o abandono é ainda o termo mais adequado, pois a sua forma de vida (cativa) foi interrompida em um momento em que a doença já restringia suas possibilidades, o que ocorreu com outros escravizados devido a alguma outra doença ou deficiência.

Perante essas condições, a relação com a índia Violante, madrinha de Chiquinquirá, revela não apenas vínculos sociais de reciprocidade, mas de total dependência, pois foi esta que cuidou da menina após a morte da mãe. São relações entre mulheres e gerações de mulheres, aos quais as circunstâncias da vida uma da outra estão imbricadas.

Retomando a Microscópio, outro aspecto da especulação/exploração é que esta precisa ocorrer na obscuridade. Segundo ele, nos jornais, existe a demanda por cegos para esmolar, são publicados “a título de puxar foles”, o que acarreta alguns questionamentos: Por que

---

<sup>108</sup> PAIVA, Eduardo França. Corpos pretos e mestiços no mundo moderno – deslocamentos de gente trânsito de imagens. p. 89 a 91 *In*: DEL PRIORE, Mary.; AMANTINO, Marcia (orgs.). **História do corpo no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

mencionar essa atividade em específico? Seria uma atividade comum a escravizados cegos? Se fosse tão recorrente encontrar cegos nesse trabalho, como saber o verdadeiro propósito do anúncio?

Pesquisando no *Diário do Rio de Janeiro*, entre as edições de 1827 a 1857, foram encontrados 116<sup>109</sup> anúncios de aluguel, compra e venda de escravizados cegos, em que são mencionadas as supostas funções que exercem ou poderão exercer para o futuro escravizador, ao que menciono puxar foles, tocar foles de ferreiro; puxar roda, andar com roda de cutileiro, torneiro, engenho, forno, d'água; socar, socar em: pilões, em boticas; virar moinho, moer café, fazer despejos, ser carroceiro.

A partir da dúvida plantada por Microscópio, não é possível afirmar que as informações dos anúncios são verdadeiras. Todavia, a precisão neste caso não é relevante, já que independente da função que exerça, o cego está incluído no trabalho escravizado. Os 50% dos anúncios demonstram interesse pelos cegos, enquanto a outra percentagem que está vendendo, ou alugando, não apresenta o motivo, o que pode corresponder ao próprio meio de renda, isto é, o aluguel de escravizados, que os mantinham circulando em várias ocupações.

Em contrapartida, os anúncios contendo endereços das lojas e casas que requisitavam o escravizado cego possibilitavam uma verificação cujo especulador da mendicidade poderia não desejar. Uma vez que, além de anunciarem o cego, acabavam por fazer propaganda das oficinas e dos artigos que produziam. Tal como a loja de torneiro da Rua do Senhor dos Passos n. 32, em que se precisava alugar um preto cego. E ainda dizia: na mesma aprontam-se todas as obras de torno com perfeição e brevidade<sup>110</sup>.

Outro caso em que é presumível a veracidade é o de Pedro<sup>111</sup>, apresentado como um escravizado cego, moedor de café, que estava à venda em um leilão público, junto à fábrica completa de torrar e moer café. É possível interpretar que a fábrica leiloada era o local de trabalho de Pedro, vendido como mais um de seus mecanismos. Ademais, a própria Casa Imperial, Rua de São Pedro n. 332, um estabelecimento público que pode ser interpretado nesse sentido como idôneo, requisitava um cego para tocar foles na oficina de serralheiro e maquinista<sup>112</sup> – um exemplo de oficina da nação.

<sup>109</sup> Os anúncios que possuem um mesmo endereço não foram contabilizados mais de uma vez.

<sup>110</sup> FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. *Diário do Rio de Janeiro*, RJ, Edição 07646 (1), 1847. Edição 07648 (1), 1847. Edição 07829 (1), 1848.

<sup>111</sup> FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. *Diário do Rio de Janeiro*, RJ, Edição 00315 (1), 1854. Edição 00320 (1), 1854.

<sup>112</sup> FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. *Diário do Rio de Janeiro*, RJ, Edição 00232 (1), 1855.

Os endereços traçam a ocupação da cidade pelos estabelecimentos de tornearia, ferraria, cutilaria, marcenaria, boticas; fábricas de pentes, de café e seges. Locais que, pelos anúncios, os cegos estavam presentes, trabalhando em posições árduas, além de serem apresentados para todo o serviço de casa – uma menção – e para serviços que lhe sejam próprios – o que podemos entender, dentre outros, todas essas ocupações, principalmente os das oficinas, que foram citadas de forma recorrente e das quais dependem toda a cidade.

Essa estratégia de verificação, por meio dos endereços, também permite a identificação de um mesmo anunciante, ou a continuidade de uma oficina que, embora tenha mudado de dono, continuou com os mesmos serviços. Os anúncios não contêm os nomes dos escravizados, visto que Pedro é uma exceção. São apenas descritos como pretos cegos ou quase cegos – uma menção –, algumas vezes com a idade. Como o que se desejava alugar na Rua do Catete n. 93, que tinha 10 a 12 anos e que já possuía prática em tocar foles.<sup>113</sup> Ainda aparecem duas menções aos moleques com a idade provável de 16 anos, outro de 20 anos, e menções sugestivas da faixa etária, como rapaz, ainda moço, meia idade.

Além disso, ressaltavam as qualidades do escravizado, com expressões como: sadio, possante, vigoroso, robusto, forte, bem reforçado, boa figura, fala bem, não tem manhas alguma, é muito fiel. São características que os qualificam para o trabalho, cuja cegueira não é impedimento, pelo contrário, evidencia-se como um preferencial. Na maioria dos avisos, são solicitados pretos cegos, em poucos são citados como uma alternativa, à maneira do que se pede na Rua Formosa n. 74, em que se quer alugar um preto para tocar uma roda de torneiro, que seja capaz e ainda mesmo que seja de idade, ou cego<sup>114</sup>.

Na publicidade de instrumentos para o trabalho manual, encontra-se a menção do cego como um possível manipulador dos mecanismos. Nesses termos, encontro a venda vários engenhos de pilões, que podem ser tocados por um preto cego, que servem para socar café, tabaco, arroz ou outro produto<sup>115</sup>.

Tal preferência torna relevante à discussão a respeito dos trabalhos em que estão os cegos, pois se trata da forma de vida do deficiente escravizado, e de uma possível maior precarização no contexto da exploração escravista. Tendo dito, a função predominante é a de produzir força motriz, em outras palavras, é a potência humana que garante o funcionamento

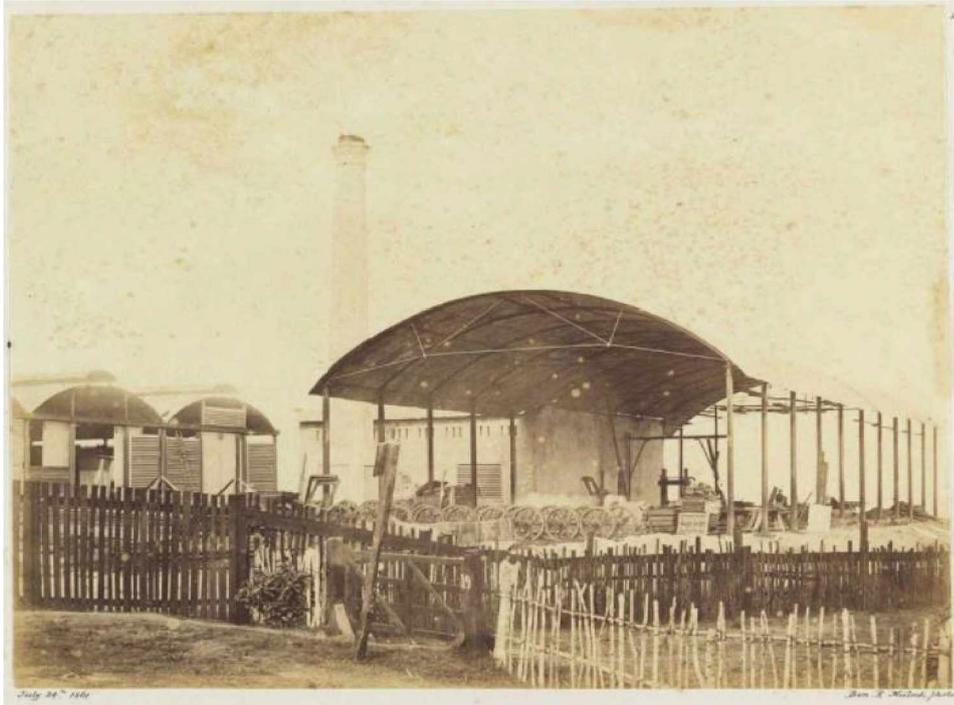
<sup>113</sup> FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 07437 (1), 1847; Edição A07446 (1), 1847.

<sup>114</sup> FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 0700008 (1), 1835.

<sup>115</sup> FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 07365 (1), 1846. Edição 07379 (1), 1846. Edição 07402 (1), 1847. Edição 07628 (1), 1847. Edição 08173 (1), 1849. Edição 08175 (1), 1849. Edição 08180 (2), 1849. Edição 08182 (1), 1849.

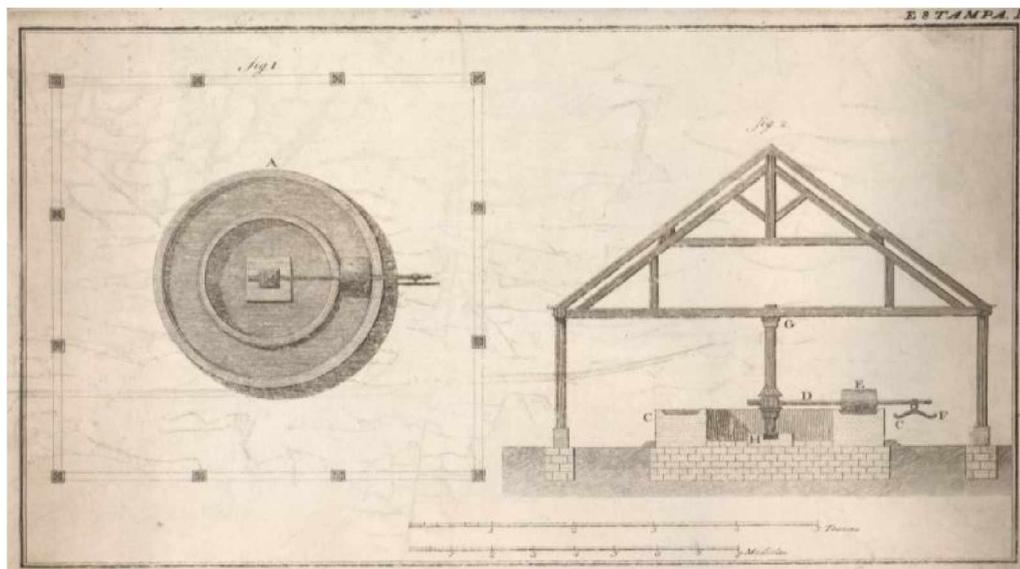
de qualquer oficina espalhada pela cidade. A cegueira, por sua vez, pode limitar a autonomia e a locomoção do sujeito de maneira que fique submetido à disciplina do trabalho e com mais impedimentos a fuga, ou a outras formas de resistência. As imagens a seguir ilustram as oficinas do período.

**Figura 1 - Oficina mecânica (1861)**



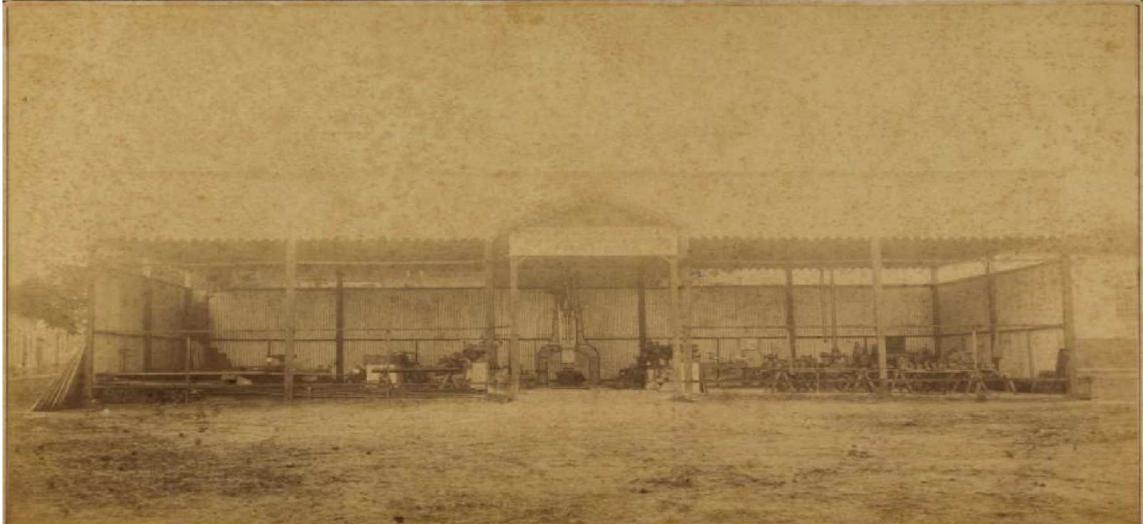
MULOCK, Benjamin Robert. **Workshops at Peripiri: Bahia & San Francisco Railway**. [S.l.: s.n.], 1861. Disponível em: [http://acervo.bndigital.bn.br/sophia/index.asp?codigo\\_sophia=6398](http://acervo.bndigital.bn.br/sophia/index.asp?codigo_sophia=6398). Acesso em: 15 jul. 2021.

**Figura 2 - Moinho (1799-1801)**



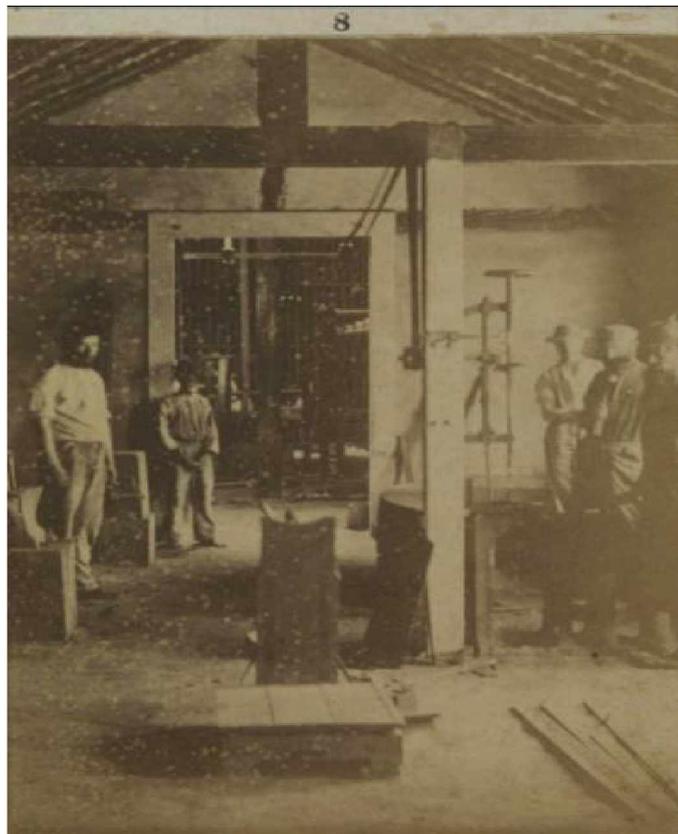
[DESENHO arquitetônico de um moinho]. Lisboa [Portugal]: Ofic. Tip., Calcográfica e Literária do Arco do Cego, [1799-1801]. 1 grav, buril, 20x33,8. Disponível em: [http://objdigital.bn.br/acervo\\_digital/div\\_iconografia/icon1326123c/icon1326123c.jpg](http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_iconografia/icon1326123c/icon1326123c.jpg). Acesso em: 15 jul. 2021.

**Figura 3 - Fábrica de Ferro (1885)**



HOENEN, Carlos. [Pavilhão da Fábrica de Ferro de Ipanema]. São Paulo, SP: [s.n.], [1885]. 1 foto, papel albuminado, pb, 22 x 35 cm. Disponível em: [http://acervo.bndigital.bn.br/sophia/index.asp?codigo\\_sophia=22922](http://acervo.bndigital.bn.br/sophia/index.asp?codigo_sophia=22922). Acesso em: 15 jul. 2021.

**Figura 4 - Trabalhadores e forja**



ROSEN, Henrique. **Machina de furar, bancada para ajustar e uma forja**. Campinas, SP: [s.n.], [entre 1867 e 1875]. 1 foto, Cópia fotográfica albuminada, p&b, 10 x 7,1 cm em cartão suporte: 30,1 x 41,9 cm. Disponível em: [http://acervo.bndigital.bn.br/sophia/index.asp?codigo\\_sophia=42176](http://acervo.bndigital.bn.br/sophia/index.asp?codigo_sophia=42176). Acesso em: 15 jul. 2021.

As quatro imagens são representativas dos espaços ocupados e dos instrumentos manuseados por trabalhadores escravizados cegos. O grande número de rodas no interior do galpão, na primeira imagem, indica que possivelmente se produzia ou reparava seges na oficina da Bahia. No Rio de Janeiro, por sua vez, foi possível encontrar um preto cego, dito bom carroceiro, ainda moço e boa figura, na Rua das Violas n. 152<sup>116</sup>. E na loja de Segeiro, na Rua do Lavradio n. 65, precisava-se de um preto cego para tocar foles<sup>117</sup>.

A segunda imagem destaca a roda, a terceira imagem mostra no centro da fábrica de ferro o forno, também presente na quarta imagem. Podia ser a roda movida por um cego, ou as fornalhas em que outro atifa o fogo com algum fole. Acrescenta-se a isso, os significados da quarta imagem, ao expor os homens de carne e osso, corporificando a escravização. Repara-se junto aos homens um menino negro próximo ao umbral da passagem, com as mãos entrelaçadas, os pés descalços, compartilhando o fardo da exploração, em que se perde a infância e a vida adulta – como são significadas hoje.

É possível traçar um diálogo entre as imagens e os anúncios. As primeiras, sem os segundos, ficam desprovidas das pessoas que as constituem, ao mesmo que inversamente as indicações dos anúncios não são suficientes para conhecermos os espaços e as produções. Mesmo que sejam de estados diferentes – as fotografias são do estado da Bahia e de São Paulo –, em conjunto, podem apontar um pouco da história do trabalho com a história dos trabalhadores.

É possível concluir que o escravizado com deficiência não esteve excluído da ordem escravocrata. Sendo a lógica do sistema a exploração do ser humano, o corpo era apenas um instrumento a ser utilizado conforme a escolha e a necessidade do opressor, qualquer cuidado que se tinha para com o sujeito era para assegurar o investimento financeiro. De modo que cegos, surdos, deficientes físicos eram postos em funções, apesar e segundo sua deficiência. O trabalho adaptado podia significar a maior precarização das condições, produzindo um corpo útil e desumanizado. As imagens cinco e seis exemplificam uma possibilidade:

---

<sup>116</sup>FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 00174 (2), 1841.

<sup>117</sup>FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 0600017 (1), 1837.

**Figura 5 - Construções navais**

MARQUES, José Joaquim. [Construções navais]. Lisboa [Portugal]: Ofic. Tip., Calcográfica e Literária do Arco do Cego, [entre 1799-1801]. 1 grav., buril, 20 x 32,6. Disponível em: [http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo\\_digital/div\\_iconografia/icon1342984c/icon1342984c.jpg](http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_iconografia/icon1342984c/icon1342984c.jpg). Acesso em: 15 jul. 2021. Disponível em: [http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo\\_digital/div\\_iconografia/icon1342984c/icon1342984c.htm](http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_iconografia/icon1342984c/icon1342984c.htm). Acesso em: 15 jul. 2021.

**Figura 6 - Construções navais (Detalhe)**

MARQUES, José Joaquim. [Construções navais]. Lisboa [Portugal]: Ofic. Tip., Calcográfica e Literária do Arco do Cego, [entre 1799-1801]. 1 grav., buril, 20 x 32,6. Disponível em: [http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo\\_digital/div\\_iconografia/icon1342984c/icon1342984c.jpg](http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_iconografia/icon1342984c/icon1342984c.jpg). Acesso em: 15 jul. 2021. Disponível em: [http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo\\_digital/div\\_iconografia/icon1342984c/icon1342984c.htm](http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_iconografia/icon1342984c/icon1342984c.htm). Acesso em: 15 jul. 2021.

Pelo destaque feito na imagem seis, vê-se um homem possivelmente com deficiência física, por conseguinte, trabalhando sentado, puxando a roda com as mãos e com a cabeça a partir de cordas. Os instrumentos parecem mais grilhões do que artigos de trabalho, talvez porque funcionem como uma prisão. Essa imagem nos auxilia a refletir sobre as formas que trabalharia o escravizado vindo a tocar roda no largo d’Ajuda n.19, já que o estabelecimento queria comprar um preto cego ou defeituoso<sup>118</sup>. Ou no anúncio em que se desejava alugar um escravizado, ainda que fosse mudo, ou tivesse defeito nas pernas, pois era para fazer serviço sentado, na rua de S. Pedro n. 255<sup>119</sup>.

Os cegos e deficientes visuais estavam entre os que lograram fugir de seus escravizadores, como Joaquim, “muito defeituoso do corpo, puxa de um lado por tê-lo mais seco do que o outro e traz um pacho em um olho por ser dele cego”<sup>120</sup>. Ou ainda “Honório, de idade 30 a 40 anos, crioulo, estatura regular cego de ambos os olhos, (...) mais conhecido pelo nome de Lourenço”<sup>121</sup> – este é o único anúncio de fuga encontrado sobre um cego dos dois olhos.

Poder-se-ia imaginar que as fugas dependem da destreza física do sujeito, à cinematografia contribui para isso, com as cenas das perseguições, em que se mostra escravizados correndo por ambientes acidentados, enquanto são seguidos por homens a cavalos e por cães, em uma aparente disputa de velocidade, força física, acuidade e visão.

Todavia, os anúncios podem demonstrar que a perspicácia era o essencial não somente para a fuga, mas para continuar em liberdade. Assim o fez Manoel “tendo um olho sumido, mas não vazado, o mesmo vê de outro olho, mais inculca-se cego: dá se por forro, consta que anda com um pau na mão a pedir esmolas; anda acompanhado por uma preta que diz ser forra”<sup>122</sup>. Pode-se interpretar que se fazendo de cego de ambos os olhos obteria mais esmolas, sua acompanhante, mais do que demonstrar sua interação social, atua como sua guia afirmando sua dependência. É plausível concluir que a cegueira pode ser apropriada como estratégia de acobertamento na fuga e como tática de sobrevivência.

---

<sup>118</sup>FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 07624 (1), 1847.

<sup>119</sup> FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 0400014 (1), 1828.

<sup>120</sup> FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 00205 (1), 1855.

<sup>121</sup>FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 0700006 (1), 1835.

<sup>122</sup>FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 1000014 (1), 1834. Edição 00079 (1), 1841.

Além disso, pode se encontrar o cego como transgressor da moralidade e da ordem pública. Em uma notícia, pede-se ao chefe de polícia que recolha um preto cego a casa de correção, a algum arsenal ou lugar próprio a este, pois andava pelas ruas a fazer momices indecentes. Era encontrado frequentemente com outros pretos e pretas, em cuja presença dançava obscenamente. A solução proposta é dar-lhe trabalho.<sup>123</sup> Na seção da polícia, é relatada a prisão de um cego que não declarou o nome e “quis dar com um pau em quem passava”.<sup>124</sup>

Como se supôs acima, o escravizado cego pode ser encaminhado a determinados trabalhos em razão de sua cegueira. Por outro lado, o trabalho de acompanhante e guia realizado por escravizado ou outrem é uma demanda de um cego livre. Essa é uma das diferenças entre ser cego escravizado e livre. Afinal, enquanto o primeiro é retido em determinadas funções, o segundo cria uma função, ambos têm relação com o trabalho em razão da deficiência, mas estão em polos opostos.

Para andar com cegos, observa-se a preferência por ‘moleques’, isto é, crianças ou jovens, como o pedido na Rua da Pedreira da Gloria nº 13<sup>125</sup>. Ou ainda uma predileção por idosos ou “que tenha outro qualquer defeito”, como a demanda na Rua do Ourives nº 10<sup>126</sup>. A opção por esses grupos de escravizados ou forros tem haver com o trabalho, pois, embora necessite de um conhecimento sobre a cidade, não demanda força física. Assim, pode ser realizado por crianças ainda em desenvolvimento, ou por sujeitos que tenham alguma deficiência. Além disso, como escravizados ou não, costumavam possuir um valor menor, devido à limitação de serviços que poderiam realizar.

<sup>123</sup>FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 00231 (1), 1838.

<sup>124</sup>FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 00162 (1), 1856.

<sup>125</sup>FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 1100012 (1), 1821. A preferência por crianças também consta nas seguintes edições, com a especificidade que contém o anúncio: “Pode ser forro.” *In*: Edição 1000021 (1), 1836. “Pode ser de meia idade ou um moleque pequeno”. Edição 00199 (1), 1838. Edição 00229 (1), 1841. “Prefere-se cativo.” *In*: Edição 00071 (1), 1840. Edição 06715 (1), 1844. Edição 08749 (1), 1851. Edição 08750 (1), 1851. “Precisa-se alugar um escravo de cor parda, que tenha 15 a 16 anos de idade, para pajem de um cego, a sua conduta deverá ser abonada pela pessoa que o possuir. Na última edição, além de preferirem um jovem, queriam que fosse pardo, isto é, que possuísse uma cor mais clara e uma determinada conduta. A cor, portanto, já aparece como distintiva para algumas funções” *In*: Edição 08751 (1), 1851.

<sup>126</sup>FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 1000018 (1), 1834. A predileção por idosos também consta nas seguintes edições, com alguma especificidade que contém o anúncio: Edição 00057 (1), 1838. Edição 00210 (1), 1843. “Preto ou preta, forro ou cativo” *In*: Edição 06608 (1), 1844. “Precisa-se de um homem maior de 50 anos escravo ou forro”. *In*: Edição 07598 (2), 1847. “Precisa preto ou preta”. *In*: Edição 00177 (1), 1853. “Para andar com homem cego, ou para tocar folles ou roda”. *In*: Edição 08467 (1), 1850.

Nota-se no parágrafo acima uma aproximação entre o sentido de idade avançada e ‘defeito’, ou seja, a perda ou diminuição natural de funções do corpo com o envelhecimento. É comum que idosos e pessoas com deficiência de todas as idades compartilhem funções semelhantes. Ademais, não é possível afirmar se terá sido a procura ou a oferta a surgir primeiro, mas os anúncios registram o oferecimento de escravos velhos para acompanhar cegos, citando também como serviço próprio a estes<sup>127</sup>. É ofertado ainda “um reforçado preto, sem um braço, está bom para guardar portão ou andar com algum cego”<sup>128</sup> – novamente os sujeitos com deficiência são disponibilizados para trabalhos que lhe seriam adequados.

O fato de ser habitual o emprego de jovens como guia a cegos, foi apropriado como uma estratégia por Francisco, um crioulo com 10 para 11 anos na data da fuga que, além de inventar outras narrativas, conta ser escravo de um homem velho e cego<sup>129</sup>. Tal registro demonstra que as crianças condicionadas ao sistema escravista e aos castigos – Francisco possuía cicatrizes nas nádegas –, tinham consciência dos trabalhos e do lugar social no qual estavam inscritos. O amadurecimento prematuro lhes proporcionava condições de resistência e de sobreviver de forma independente.

Por sua vez, o trabalho de acompanhante demonstra um tipo de relação de dependência pessoal que pode haver entre escravizador e escravizado. Em tal função, o escravizado cuida de seu opressor, configura-se como uma responsabilidade sobre a locomoção, a segurança, o bem-estar e a vida. Por mais que haja vigilância sobre o escravizado, o cego, no contato com o guia, não está confiando na estabilidade do sistema escravista, mas na criança, no homem ou mulher que lhe anda de mãos dadas<sup>130</sup> pelas ruas do Rio de Janeiro.

Para Foucault, o testemunho é um direito de “opor uma verdade sem poder a um poder sem verdade”<sup>131</sup>. A vista disso, os vestígios descritos acima do poder-saber do escravizador, isto é, seus mecanismos de exploração e controle, podem ser invertidos no saber-poder dos oprimidos, ao se apreender esses rastros como a contribuição das pessoas com deficiência no desenvolvimento humano e na resistência à escravização.

<sup>127</sup> FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 07292 (1), 1846. Edição 08298 (1), 1850. Edição 08599 (1), 1851.

<sup>128</sup> FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, 08467 (1), 1850.

<sup>129</sup> FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 00028 (1), 1838.

<sup>130</sup> FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 00057 (1), 1838.

<sup>131</sup> (B) FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. 3. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2002b. p. 54.

Em outras palavras, os anúncios no *Diário do Rio de Janeiro*, que objetificam o ser humano, são um poder sem verdade. No entanto, podem asseverar as possibilidades e potencialidades das pessoas com deficiência, constituindo uma verdade sem poder. Em contrapartida, essa verdade sem poder, também pode se opor ao poder sem verdade das teorias capacitistas. Uma vez que os testemunhos do século XIX atestam outro pretérito, em que pessoas com deficiências eram atuantes no processo histórico como estudantes, trabalhadores, pais, mães e em outras funções sociais.

A respeito da pessoa com deficiência escravizada, esse estudo é apenas introdutório, ao indicar a necessidade de aprofundar no tema da relação entre o sujeito e o trabalho, como das formas de apropriação do corpo humano como um mecanismo de produção. Essa desumanização na relação corpo/trabalho pode ser pensada por meio das más condições dos serviços, responsáveis pelos acidentes que provocam deficiências e, por conseguinte, novas formas de exploração, quando não o abandono social do sujeito com maior vulnerabilidade.

No segundo capítulo, será discutido como o patrimônio econômico individual, no século XIX, permitiu que pessoas com deficiência tivessem acesso à educação, exercessem profissões de evidência, ou administrassem suas propriedades. De modo que as pessoas com deficiência com posses, embora pudessem ser impedidas a certas ocupações, poderiam em generalização, usufruir das vantagens de sua classe. Além disso, explicita-se a caridade como uma convenção social, que tece relações entre as classes a partir de um sistema de troca, que favorece a todos de forma heterogênea e hierárquica, por meio de pecúlio, favorecimentos e prestígio.

Apesar das diferenças entre ser escravizado, liberto e livre terem por limite o século XIX, período de ruptura das condições relativas às categorias sociais, a riqueza e a pobreza continuam a ser categorias inteligíveis por meio dos séculos, assim como a cor/etnia e as condições corporais. Nesse sentido,

(...) a continuidade é apenas o fenômeno de uma descontinuidade. Se essas condutas arcaicas puderam manter-se, foi na própria medida em que foram alteradas. Apenas um enfoque retrospectivo diria que se trata de um problema de reaparecimento; seguindo a própria trama da história, compreende-se que se trata antes de um problema de transformação do campo da experiência. Essas condutas foram eliminadas, não porém no sentido de terem desaparecido, mas no sentido em que se constitui para elas um domínio ao mesmo tempo de exílio e de eleição; abandonaram o solo da experiência cotidiana apenas para serem integradas no campo do desatino, donde deslizaram aos poucos para a esfera de pertinência da doença. Não é às propriedades de um inconsciente coletivo que se deve pedir contas

por essa sobrevivência, mas sim às estruturas desse domínio da experiência que é o desatino, e às mudanças nele ocorridas.<sup>132</sup>

De tal modo, no segundo capítulo, discutir-se-á como um fenômeno de descontinuidade, o processo de continuidade da exclusão dos corpos que não pertenciam ao padrão criado pelas classes dominantes. Para tanto, buscar-se-á compreender as estruturas desse domínio que em semelhança com a experiência do desatino embaralha raça, classe e deficiência em espaços de segregação. Espaços esses que foram ao mesmo tempo de exílio e eleição, uma vez que os sujeitos exilados serão os instrumentos privilegiados para o estudo do corpo e formação de saberes. Assim, desalojados do campo do ordinário, os malefícios e/ou benefícios angariados com o protagonismo científico poderão ser analisados a seguir.

---

<sup>132</sup> (D) FOUCAULT, op. cit., p. 121.

## **CAPÍTULO 2 - RUPTURAS E CONTINUIDADES NOS MECANISMOS DE PROTEÇÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO E TRABALHO DO DEFICIENTE**

### **2.1 Assistência aos deficientes livres no Brasil colônia e Imperial**

Cegos, ‘surdos-mudos’, ‘dementes’ e ‘aleijados’ são descritos em fontes oficiais do governo como destinatários de regulamentações assistenciais e educacionais específicas. Como descreve Le Breton, o corpo com deficiência é a “evidência inevitável”<sup>133</sup> da não concordância entre os atores sociais e o sistema de expectativa normativo, embora cada época e espaço possua suas próprias expectativas sobre ele. Assim, tendo em perspectiva o que já foi discutido no primeiro capítulo, será analisada a proteção e o ensino destinado aos livres e como esses fatores constituíram a sociedade colonial.

No que concerne a assistência, desde o segundo e terceiro século da colonização, com o crescimento das cidades e o aumento do abandono de órfãos ou enjeitados nos espaços públicos, as Câmaras Municipais determinaram que todo aquele que encontrasse um recém-nascido, ou o recebesse pelos progenitores, deveria ampará-lo e batizá-lo, o que seria documentado pelo pároco.

Por meio do registro, a pessoa que amparou a criança poderia requerer auxílio financeiro à Câmara, e se fosse aceito o nome da criança passava a constar no Livro de Matrícula de Expostos. Podendo ser chamadas de famílias criadeiras, o valor recebido por elas variava, e cessava quando a criança alcançava os sete anos. Tinha-se por expectativa que durante essa fase fossem criados laços afetivos que garantissem a permanência da criança na família.<sup>134</sup>

No século XVIII, com a implantação da Roda dos Expostos, as Santas Casas buscavam tornar o ato do abandono menos constrangedor e bárbaro. Com o anonimato assegurado, restringia-se o patrocínio das Câmaras baseado em interrogatórios juramentados a respeito da origem da criança, além das investigações dos escrivães junto ao pároco e a comunidade, o que poderia resultar na negação do auxílio.<sup>135</sup> Ademais, diminuía-se o risco do falecimento das crianças abandonadas em lugares inapropriados.

---

<sup>133</sup> LE BRETON, op. cit., p.74.

<sup>134</sup>PAVÃO, Eduardo Nunes Alvares. Balanço histórico e historiográfico da assistência à infância “desvalida” no Brasil. *Anais...* XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, 2011. p. 3.

<sup>135</sup> PAVÃO, op. cit., p. 3.

A respeito das doenças contagiosas, poderiam ser a motivação do abandono. Em tais casos, a criança poderia ser conduzida a rodeira, responsável pela roda dos expostos e, posteriormente, ao tratamento da enfermidade ser encaminhado a alguém que poderia cuidá-la.

Em particular, é possível que as deficiências de algumas crianças tivesse sido a causa do abandono, pela dificuldade de criação imediata e pela suposição de que não poderiam participar da vida social e econômica da família. Fonte<sup>136</sup> disserta sobre essa conjectura, fundamentada no fato de não constar junto desses enjeitados mensagens que comprometiam uma futura busca para reintegrá-los à família.

Uma vez que a procura posterior pelas crianças enjeitadas era comum. Os escrivães documentavam todas as características que poderiam servir para identificá-las em frente dos seus pais. Ocorria do abandono ser feito quando a mulher era solteira. Assim, após casar os filhos eram reclamados como legítimos.

A partir dos registros, encontram-se descrições de expostos cegos, ‘surdos mudos’ e ‘aleijados’. Como a cegueira, as deficiências físicas podiam ser identificadas logo após o nascimento. Assim, especificavam nos recém-nascidos o membro “aleijado” e as dificuldades apresentadas, como a sucção no momento da amamentação. Em contrapartida, outras deficiências eram notadas somente depois de alguns anos, o que levava ao abandono tardio dos que eram apontados como ‘dementes’ ou ‘mentecaptos’.<sup>137</sup>

Em atenção aos deficientes, as autoridades locais podiam dispensar uma assistência diferenciada conforme cada especificidade. De tal modo, o auxílio aos deficientes mentais poderia estender-se por mais tempo do que a dos deficientes físicos, visto que os segundos poderiam contribuir com a própria sobrevivência, como por meio da mendicidade.

Em geral, mantinham-se aqueles que não podiam suprir a própria existência. Perante os quais era conservada a preocupação de que fossem entregues para as amas mais diligentes que, em razão disso, recebiam auxílios mais elevados. Isto posto, uma ama poderia cuidar de diferentes crianças no decorrer de sua vida.

Como a ama Teodora Vieira que, por exemplo, recebeu em 1827 uma menina que permaneceu com ela os sete anos previstos, extendidos por mais três, posto que era tola e doente, e a ama não tinha condições de mantê-la por si mesma. Aos dez anos, a criança foi entregue à mãe, pois, embora fosse demente, já havia superado o tempo de lei. Posteriormente,

---

<sup>136</sup> FONTE, Teodoro Afonso da. **No limiar da honra e da pobreza: a infância desvalida e abandonada no Alto Minho (1698-1924)**. 2004. Os casos que seguem, relacionados com a infância desvalida, são todos relatados pelo autor.

<sup>137</sup> FONTE, op. cit., p. 388.

Teodora cuidou de um menino ‘surdo-mudo’ que continuou com ela após o tempo de direito, até que foi enviado para um Asilo de Surdos-Mudos.<sup>138</sup>

Em virtude do modelo das câmaras municipais de assistência, muitas crianças podiam voltar ao desamparo no decorrer da vida. Tal como ocorreu com um jovem cego aos 16 anos com a morte de sua ama. Para ampará-lo, foi determinado pelas autoridades conceder-lhe junto a viúva que o acolheu um subsídio mensal. É possível apreender que tanto o jovem quanto a viúva representam tipos vulneráveis da sociedade que, juntos, puderam estabelecer uma estratégia de subsistência.

Havia casos em que os próprios pais recebiam o socorro financeiro da Câmara, assim ocorreu com Diogo Rodrigues e sua mulher, pais legítimos de um menino cego que foi ajudado até os sete anos. Em outras circunstâncias, após três anos cuidando de um menino cego, uma ama foi descoberta como a própria mãe da criança. Apesar da irregularidade inicial, passou a ser registrada como mãe e continuou recebendo o valor.<sup>139</sup>

É compreensível que as deficiências eram uma preocupação para os progenitores. Todavia, observando os registros históricos, nota-se que não havia uma reclusão das crianças que apresentavam a cegueira, a ‘surdo mudez’ ou era ‘aleijada’. A assistência das Câmaras municipais podia abranger as famílias pobres. Mas, se o abandono fosse a opção, existia a possibilidade de reintegrar o sujeito a um núcleo social, fosse por meio das amas ou das famílias criadeiras.

Como interpreta Fonte<sup>140</sup>, é possível que a ilegitimidade fosse um motivo mais forte de abandono que a deficiência. Por intermédio dessa perspectiva, é possível interpretar a mãe que se fez de ama para cuidar de seu filho cego. Não era o filho deficiente que enjeitava, mas o julgo de mãe solteira, revelando uma estratégia feminina para exercer a maternidade solo.

É plausível supor além do preconceito social, a dificuldade ou impossibilidade que seria trabalhar e cuidar da criança. Neste caso, a maternidade, ou os cuidados sociais que lhe competem, ganha uma conotação de trabalho e de trabalho remunerado.

As discussões acima dizem respeito aos aspectos formativos do controle e do auxílio à infância desvalida no país. Os subsídios mencionados, mesmo que recebidos por outrem, são destinados às crianças, ou jovens, cuja sobrevivência e mesmo a requisição de socorro precisa ser intermediada. Mesmo que sejam elas deficientes, não se pretende por princípio que o

<sup>138</sup> A.M.V.C. Livro de Registo dos Expostos de Viana (1822-1829), fl.306. In: FONTE, Teodoro Afonso da. **No limiar da honra e da pobreza: a infância desvalida e abandonada no Alto Minho (1698-1924)**. 2004.

<sup>139</sup> A.M.P.L., Livro de Registo dos Expostos de Ponte de Lima (1802-18110-II), fl. 25 v.º.

A.M.P.L., Livro de Registo dos Expostos de Ponte de Lima (1838-1841 I). In: FONTE, Teodoro Afonso da. **No limiar da honra e da pobreza: a infância desvalida e abandonada no Alto Minho (1698-1924)**. 2004.

<sup>140</sup> FONTE, op. cit., p. 389.

auxílio se estenda para além da primeira fase da vida, já que a mendicância é considerada como uma maneira de sobrevivência.

Por sua vez, as edições do jornal *Diário do Rio de Janeiro*, entre os anos 1827 a 1857, registram casos cuja proteção aos deficientes é constituída por redes de amizade e contatos com filantropos. Uma vez que estes são adultos, o trabalho será um elemento importante nas concepções sociais que envolvem o merecimento a concessão, ou não, de ajuda.

Nesse aspecto, o Teatro era um meio de doação muito comum no período<sup>141</sup>. Nos anúncios dos jornais, comumente era apresentada a peça, a data e, em seguida, era indicado quem havia concedido o benefício e quem seria o beneficiado. João dos Reis músico e cego, ao ser o beneficiado de uma peça, realizou uma apresentação de canto após o seu término, no Teatro Constitucional Fluminense<sup>142</sup>, o que, além de proporcionar algum rendimento com os donativos, favoreceu que o seu trabalho fosse divulgado.

No Teatro São Pedro de Alcântara, a jovem Rio-Grandense sem braços, Maria da Glória, e o cego Francisco Batista Orsi foram beneficiados. No comunicado, dizia-se que Maria da Glória cosia com os pés e tudo o mais que utilizamos as mãos para realizar. Orsi, por sua vez, foi apresentado como um bom pai de família, esposo e irmão. Trabalhador honrado “não sendo como os outros que se aproveitam de sua desgraça para viver a custa alheia”, mas que está perdendo o que conquistou pelo seu “suor” – sem outras explicações.<sup>143</sup>

O Comendador João Caetano dos Santos teria sido o primeiro a realizar o ato de generosidade, seguido pelos acionistas que cederam seus camarotes e assinaturas em favor daqueles. Dessa forma, a esmola é literalmente um espetáculo, ocorrendo em seu espaço privilegiado: o Teatro. Com o público formado pela elite do Rio, exhibe-se o prestígio dos ricos e a moralidade dos pobres.

Ainda que sem a elegância do Teatro, poder-se-ia utilizar o jornal como meio de esmola para si ou para outrem, ao que se informava a condição do necessitado e o endereço para quem lhe pudesse ajudar. Nesses casos, era frequente recorrer à fé do leitor com expressões como “Pelo amor de Deus!” e “Pelo mesmo Senhor receberão recompensa”.<sup>144</sup>

---

<sup>141</sup> É possível encontrar outros anúncios promovendo peças teatrais em benefícios a cegos nas seguintes edições: FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. *Diário do Rio de Janeiro*, RJ, Edição 07804 (1), 1848. Edição 07810 (2), 1848. Edição 07811 (1), 1848. Edição 08160 (1), 1849. Edição 00308 (2), 1854. Edição 00311 (1), 1854. Edição 00325 (1), 1854. Edição 00179 (1), 1857.

<sup>142</sup> FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. *Diário do Rio de Janeiro*, RJ, Edição 0900011 (1), 1836.

<sup>143</sup> FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. *Diário do Rio de Janeiro*, RJ, Edição 00305 (1), Edição 00309 (2), Edição 00310 (2), Edição 00311 (3), 1853.

<sup>144</sup> Em todas essas edições, esmola-se para uma mulher ou homem cego que pode ter também uma deficiência ou doença: FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. *Diário do Rio de Janeiro* (RJ) Edição 00017 (1), 1840. Edição 00061 (1), 1840. Edição 00137 (1), 1840. Edição 00079 (1), 1840.

A caridade ao deficiente também poderia ser um meio de fraude. Francisco José de Oliveira, cego, casado e com três filhas, conta que seu irmão, para evitar que mendigasse seu sustento, agenciou uma subscrição. Todavia, não tendo recebido nenhum dinheiro, rogava que os doadores fossem a ver com o mesmo, pois continuava a mendigar<sup>145</sup>.

Por outro lado, em uma nota do jornal, divulgou-se que uma mulher, esposa de um cego, sabia fazer azeite por todo preço<sup>146</sup>. Mais do que sensibilizar os seus possíveis compradores, é plausível interpretar que em uma sociedade patriarcal, a menção à condição do marido, é para justificar a necessidade de estar trabalhando, enquanto este não seja exequível ao homem da família. Assim sendo, a deficiência deve ser pensada não apenas como uma condição que influi sobre as possibilidades do sujeito que a possui, mas como constituinte das perspectivas das pessoas a qual se relaciona.

No expediente do Ministério da Fazenda em 1844, encontra-se um relato explícito em que a deficiência é argumentada como impedimento para um trabalho. Na notícia, é descrito ao presidente do Matto Grosso, que Joaquim José da Gama<sup>147</sup> é mudo e, por isso, não pode ser deferida a sua pretensão ao emprego de solicitador dos feitos da fazenda, cujo exercício depende essencialmente do uso da fala.

Por meio dos anúncios apresentados acima, nota-se que a deficiência justificava a ausência de meios para a sobrevivência e atraía a ajuda popular. Não obstante, não era a priori um impedimento para o trabalho, ou pelo menos para todo o tipo de trabalho. De tal modo, não bastava descrever a deficiência, mas asseverar que o sujeito estava impossibilitado para o exercício de suas funções, o que expõe a primazia do trabalho independente de qualquer condição corporal.

Por conseguinte, em contraponto ao desamparo social de alguns cidadãos do Rio de Janeiro, é registrado pelos jornais o precedente auxílio do sistema militar. Em uma sessão da Câmara dos Deputados, a comissão de pensões e ordenados pelo Ministro da Guerra decreta a concessão da reforma, com o respectivo vencimento, ao Contínuo<sup>148</sup> do Tribunal do Conselho Supremo Militar, José Manuel de Macedo, por não poder continuar no serviço em

---

Edição 00154 (1), 1840. Edição 00262, 1840. Edição 00272 (1), 1853. Edição 00280 (1), 1853. Edição 00315 (2), 1853. Nas três últimas edições, um vizinho que relata a situação do cego e paraplégico e de sua família. Este volta ao jornal para agradecer às esmolas e pedir sua continuidade. Na última edição, relata sua morte.

<sup>145</sup>FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 07187 (1), 1846.

<sup>146</sup>FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 07443 (1), 1847.

<sup>147</sup>FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 06566 (1), 1844.

<sup>148</sup> Contínuo era um dos membros do Supremo Tribunal Militar – que desde 1825 possuía oito Conselheiros, três Contínuos do Conselho e um da Secretaria.

razão de achar-se cego<sup>149</sup>. Em outra sessão, é solicitado o parecer sobre o acréscimo da pensão a ser concedida ao juiz de direito Luiz Paulino da Costa Lobo, que se achava cego. F. Otaviano pede que se interponham seus bons ofícios para o quanto antes seja dada a decisão a Lobo.<sup>150</sup>

Pela mesma comissão, é negada a reforma com o soldo por inteiro do soldado do 3º batalhão de artilharia a pé, Cypriano Ribeiro. Embora estivesse cego e, incapaz de todo o serviço, a cegueira não teria sido adquirida no mesmo.<sup>151</sup> Por sua vez, José de Andrade, soldado do asilo de Inválidos, solicitava o parecer do seu pedido de pensão, por estar cego e ter mais de 38 anos de serviço.<sup>152</sup>

Apesar de parcos, os exemplos indicam uma clara diferença dos procedimentos, justificativas e pareceres sobre a pensão entre os militares. No caso do Contínuo, Macedo, não está em questão o fato de ter adquirido a cegueira no serviço ou não, e foi lhe concedido o respectivo vencimento. No caso do juiz Lobo, além de já possuir pensão, seu acréscimo é articulado por um jogo de influência explícito pelo pedido de F. Otaviano. Enquanto os soldados, uma baixa patente, têm a reforma negada ou a ausência de um parecer. Mesmo que Andrade estivesse no Asilo de Inválidos, este foi um espaço denunciado por suas más condições de funcionamento e superlotação.

Em razão disso, o sistema militar é representativo de como se articulava a classe social e a rede de influências para o amparo e crescimento financeiro. O fato de serem cegos os tornam mais expostos às dificuldades sociais e com mais obstáculos para superá-las, ainda mais quando a cegueira é adquirida no decorrer da vida, pois demanda adaptação e uma provável mudança de hábitos e ocupação profissional.

Eis as possíveis discussões a respeito da presença da pessoa com deficiência no cerne da comunidade, como também dos mecanismos que o corpo social possuía para garantir o sustento individual de alguns membros por meio da caridade, ou a partir de instâncias governamentais que começavam a desenvolver a proteção da infância e dos homens a serviço da nação.

---

<sup>149</sup>FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 00083 (1), 1840.

<sup>150</sup>FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 00205 (1), 1856.

<sup>151</sup>FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 06928 (1), 1845.

<sup>152</sup>FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 08796 (1), 1851.

## 2.2 Educação e posses: privilégios que criam outras possibilidades a livres

A aurora da História da Educação da pessoa com deficiência é estabelecida com a fundação, em 12 de setembro de 1854, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro, por meio do Decreto nº 1.428 de D. Pedro II. E a fundação, também no Rio de Janeiro, do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos.<sup>153</sup> O documento de criação e regulamentação do Instituto dos Meninos Cegos determina dentre outros aspectos:

Art. 19. O número de alunos não excederá de 30 nos três primeiros anos. Neste número se compreendem até 10 que serão admitidos gratuitamente, quando forem reconhecidamente pobres.

Art. 23. A admissão no Instituto dependerá de autorização do Ministro e Secretario d'Estado dos Negócios do Império, devendo o pretendente juntar ao requerimento: 2º Atestado do médico do estabelecimento, do qual conste ser total a cegueira;

Art.25. Não poderão ser também admitidos: 1º Os menores de 6 anos, e maiores de 14; 2º Os escravos.

Art. 38 Os alunos pobres, quando completarem seus estudos, terão o destino, que o Governo julgar conveniente, se não forem empregados como repetidores na conformidade dos Arts. 40 e 41.

Art. 40 O que durante o curso se houver distinguido será preferido para o cargo de Repetidor, e depois de 2 anos de exercício neste emprego para o de Professor do Instituto.

Art. 41 Ainda quando esteja completo o número de Repetidores, o Governo poderá mandar adir a essa classe, com o respectivo vencimento, os alunos que por seu procedimento, talento, e estudo se reconhecer que são aproveitáveis para o magistério.<sup>154</sup>

Otto Silva<sup>155</sup> elenca críticas contemporâneas ao Instituto que, dentre outras, o comparavam a um asilo, já que a escola se limitava a preparar apenas seus próprios professores. Acrescenta, ainda, que os egressos podiam ser nomeados mestres sem qualificação adequada, que os casos de sucesso deviam mais aos esforços pessoais do que ao sistema de ensino adotado, excessivamente técnico. As oficinas eram apenas à tipografia e

---

<sup>153</sup> MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil História e Políticas Públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 28. Optou-se pelo emprego da nomenclatura de época “surdo-mudo”, quando fosse assim expressado pelas fontes, para que a surdez, embora distinta da mudez, fosse compreendida no contexto histórico que conjugava as duas deficiências. Podendo ser utilizada a denominação surdez nas análises, em uma identificação contemporânea da deficiência, visto que em alguns documentos a pessoa com surdez é caracterizada como falante, numa descrição prática da diferença entre surdez e mudez.

<sup>154</sup> Documento (29) Criação e regulamentos do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Rio de Janeiro, 12/09/1854. 2 doc. (21p.). Orig. Ms., Imp. 1428, de 12/09/1854, impresso. Coleção Rio de Janeiro. II-35, 01, 025.

<sup>155</sup> SILVA, Otto Marques da. **A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1987. 470p.

encadernação para os homens e tricô para as mulheres. A afinação de pianos, comum como atividade profissional bem remunerada para cegos em outros países, não foi aplicada.

A primeira crítica pode estar associada à prática dos artigos 38, 40 e 41 do regulamento. Ao que parecia ser um mecanismo de articulação entre o instituto e a sociedade, reduziu a sua função educacional e social, fechando-o em si mesmo, daí a paridade com os asilos<sup>156</sup>.

Como instituição a ser paga por sua clientela, somente um terço das vagas eram ocupadas por pessoas pobres existindo, portanto, uma menor admissão conforme a classe do requerente, o que em números totais não era uma grande diferença, mas que caracterizava a instituição em dois vieses, uma vez que os estudantes pobres tinham preferência como repetidores. Mesmo por intermédio da crítica, sabemos que isso aconteceu na medida da própria capacidade do instituto em absorvê-los.

Outrossim, nas escolas de primeiras letras predominava a educação acadêmica, ao passo que no instituto se ensinava os ofícios mecânicos. Consta no art. 29 e art. 32<sup>157</sup> que os ofícios não compunham o currículo geral, isto é, podiam ser direcionados apenas a um grupo dos estudantes, sendo este talvez o dos pobres, atentando-se para o desejo de torná-los financeiramente independentes, o que bastou para a crítica de que fossem excessivamente técnicos.

Nota-se que o Instituto dos Meninos Cegos possuía muitas restrições. A maior delas estava expressa no Art. 25, com a exclusão dos escravizados. Na especificidade e pequena escala da educação especial, assinala-se a interseccionalidade entre classe, cor/etnia e deficiência. O status privilegiado da maioria que frequentava a instituição constata a desigualdade, pois a mesma deficiência em um mesmo tempo e espaço não significou possibilidades sociais iguais ou equitativas.

---

<sup>156</sup> Os asilos do período oitocentista pouco se assemelham com as instituições que surgiram nas primeiras décadas da República com o mesmo nome. Os primeiros, além de abrigar a população desvalida, tinham por objetivo ocupá-la, isto é, a educação e o trabalho estavam frequentemente presentes nesses estabelecimentos. Por outro lado, nesse momento, as escolas costumavam funcionar em regime de internato. O que não correspondia à uma exclusão social, mas um empecilho da influência exterior ao sistema interno, como prática pedagógica. Sobre isso também podemos apontar que nossa cultura pedagógica esteja, entre outras assimilações, nas primeiras escolas cristãs, onde: “Todos os ensinamentos reunidos eram dados num mesmo local e, portanto, submetidos a uma mesma influência, a uma mesma direção moral. (...) O contato entre os alunos e o professor dava-se, entretanto, a todos os instantes; essa constância de relações, com efeito, é o que caracteriza o *convict*, uma primeira forma do internato” DURKHEIM, Emile. **A Evolução Pedagógica**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 32.

<sup>157</sup> “Art. 29. No último ano, o estudo limitar-se-á a história e geografia nacional, e ao aperfeiçoamento da música e dos trabalhos mecânicos, para que maior aptidão tiverem mostrado os alunos. (...) Art. 32. Aos alunos que se destinarem a ofícios mecânicos, poder-se-á mandar ensinar, além das matérias dos Artigos anteriores, - geometria descritiva, e princípios gerais da mecânica”. In: Documento (29) Criação e regulamentos do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Rio de Janeiro, 12/09/1854. 2 doc. (21p.). Orig. Ms., Imp. 1428, de 12/09/1854, impresso. Coleção Rio de Janeiro. II-35, 01, 025.

Em um relato de 1887, do diretor do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos de 1868 a 1896, é afirmado que tanto os ricos quanto os pobres atendidos pela Instituição recebiam igual tratamento, não havendo pagamento pelo internato. Com um alunado apenas masculino, orientava-se que seguissem um ofício para a automanutenção, observando sua constituição física, a localidade de sua residência – rural ou urbana –, sua aptidão e a ocupação e posição social do pai. Alerta ainda sobre a inadequação dos trabalhos de carpinteiro e pedreiro ao surdo-mudo, visto que demandam comunicação simultânea.<sup>158</sup>

Mesmo que afirme a igualdade entre ricos e pobres na instituição, ao enumerar as recomendações para o futuro profissional do egresso, acaba incidindo em diferenciações, que se pode compreender como de classe, pois será a posição familiar que influenciará sua trajetória escolar. A respeito da inconveniência do surdo ocupar certos ofícios, as fontes analisadas no capítulo anterior, demonstram que escravizados surdos, ou com alguma surdez leve ou severa, trabalhavam nas ocupações que são citadas pelo diretor como impróprias ao surdo. Ademais, como o outro instituto possuía apenas um número restrito de estudantes. Em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, cada qual segundo seu alunado atendiam 35 cegos e 17 surdos<sup>159</sup>.

Jannuzzi<sup>160</sup> elenca os hipotéticos espaços em que se supõe a presença da pessoa com deficiência antes dessa institucionalização da educação especial. São lugares de recolhimento, amparo e atendimento também de pobres, doentes, alienados e órfãos, como a roda dos expostos, hospícios, asilos, cadeias – uma vez que nas cidades do interior os loucos eram enviados a estas.

Não obstante, as experiências sociais da pessoa com deficiência antes do século XIX não devem estar restritas aos espaços de recolhimento e amparo. Os registros de casos particulares, ainda que se desconheçam sua recorrência, podem expressar a potencialidade do sujeito, perante e por meio das condições históricas. Assim, embora se reconheça a importância dos dois estabelecimentos de educação especial, como introdutores de outras possibilidades para cegos e surdos a nível institucional, é preciso considerar que a educação, bem como outros aspectos da vida social antecede esse marco.

Pessoas com deficiência já se encontravam presentes em estabelecimentos regulares de ensino. A publicidade de livros didáticos em atenção a esse público, no jornal *Diário do Rio*

---

<sup>158</sup> SILVA, Otto Marques da. **A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje.** São Paulo: CEDAS, 1987. 470p.

<sup>159</sup> MAZZOTA, op., cit., p. 29.

<sup>160</sup> JANNUZZI, Gilberto de Martino. **A educação do deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século XXI.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

*Janeiro*<sup>161</sup>, assevera a demanda e, por conseguinte, o seu uso pedagógico – o que pode estar relacionado ao trabalho de professores particulares. Além do mais, os surdos em ofícios, que demandavam conhecimentos formais, podem aferir um autoaprendizado e instrução prática.

Como o surdo Francisco Mendes Simões<sup>162</sup>, 47 anos, mestre-escola de uma instituição para meninos na rua Dr. Clemente Martins, em Botafogo, no Rio de Janeiro. O professor, cristão-novo, foi denunciado pela mãe à inquisição no século XVIII por judaísmo. Como visto, a surdez não foi a causa de sua prisão, nem incidiu em algum tratamento diferenciado. Embora, tenha-a operado como argumento, por não ser capaz de ouvir as denúncias que lhe imputaram e, então, respondê-las. Não é vista nesse caso a conjugação da surdez com a mudez, pois para evitar à condenação a morte teria incriminado 27 pessoas, o que o levou apenas há cinco anos nas galés.

Brites, ou Beatriz Fernandes<sup>163</sup>, mentecapta e aleijada, também foi presa pela inquisição por práticas judaicas no final do século XVI. Seu pai, já falecido na ocasião, foi senhor de engenho. E sua mãe, Branca Dias, falecida, possuía uma escola de costuras. A posição social de sua família lhe angariou vários testemunhos, que desejavam a favorecer a partir da descrição que lhe imputavam. Diziam que nunca a viram governar ou reger uma casa, trabalhava nas residências da mãe e das irmãs casadas. Mesmo que a família tivesse arranjado dois pretendentes a marido, que buscavam o dote, ao conhecê-la desistiram em razão de sua aparência. Associavam as vivências à sua condição e, com isso, a incapacidade de discernir o que deveria ou não fazer. Mesmo assim, com mais de cinquenta anos e quase cega, foi torturada, condenada, teve os bens confiscados e nunca regressou ao Brasil.

No caso de Brites, é possível perceber o papel social que é dado à mulher de sua classe, ou seja, o casamento e a regência da casa. Para os Inquisidores, que tinham por finalidade além do domínio religioso, a obtenção dos bens dos condenados, as deficiências de Brites não eram consideradas, fosse para evitar a condenação ou a tortura. Mas, para os testemunhos, as deficiências: mental, física e com a idade, visual, justificavam o descumprimento de normas sociais, o que, porém, não a apartava de seu meio, continuava convivendo com sua família e comunidade.

---

<sup>161</sup> “Livros à venda: Curso de instrução de um surdo-mudo”. In: FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 0200003 (1), 1834. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=094170\\_01&Pesq=%22surdo%22&pagfis=15496](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=094170_01&Pesq=%22surdo%22&pagfis=15496). Acesso em: 8 ago. 2021.

<sup>162</sup> (B) LOBO, Lília Ferreira. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015b. p. 94.

<sup>163</sup> (B) LOBO, op. cit., p. 74 a 91.

O Engenho dos Afonsos, na cidade do Rio Janeiro, continha 180 escravizados para o trabalho no campo, além dos destinados aos trabalhos domésticos, cuja propriedade era de uma família formada por oito crianças. Quatro dos herdeiros são descritos como mudos. Ressalta-se duas meninas mudas, que compreendiam os diálogos orais pelo movimento labial e falavam-se por sinais. Com a prima, que as traduzia simultaneamente, comunicavam-se até no escuro, e criavam sinais conhecidos por toda a família. Dessa forma, participam das atividades familiares, com a inclusão das atividades de lazer.<sup>164</sup>

Como relato do início do século XIX, antecede a criação do Instituto dos Surdos-Mudos, que somente aceitava jovens do sexo masculino. Assim, pode-se interpretar que as meninas criaram uma forma própria de se comunicar por sinais, incluso sinas táteis – que é uma possível maneira de se falar no escuro – aprenderam o português falado pela leitura labial autonomamente, e puderam usufruir das relações e posição social da família.

Em um anúncio de 1830, alerta-se sobre um escravizado que, em razão de sua idade avançada, caducava e não realizava as entregas corretamente do armazém de mantimentos no qual trabalhava<sup>165</sup>. Embora não deixe de comentar o estado em que trabalhava esse escravizado, destaco o anunciante – seu escravizador –, cego e proprietário do armazém. No aviso, a cegueira não é relevante, o objetivo do texto é eximir-se dos extravios, que são em razão da caducidade do escravizado, isto é, não é posto em relação a ser o proprietário cego.

Posto isso, as posses e a educação poderiam influenciar a vida de uma pessoa com deficiência. Educado no Instituto dos Jovens cegos de Paris, José Joaquim Lodi, cego, cidadão português e professor de música, expõem-nos outras possibilidades. No Diário do Rio de Janeiro, como uma carta de recomendação é narrada sua história. Ele teria deixado sua pátria como um refugiado político e se instalado na Província do Rio Grande do Sul, onde ministrou aulas de música. Obrigado a deixar a província em razão da revolução<sup>166</sup>, procurava o Rio de Janeiro como nova morada. Com esses termos biográficos, anunciava-se a peça de comédia que seria apresentada no Teatro Constitucional Fluminense a seu benefício<sup>167</sup>.

Não obstante a cegueira seja um ponto de destaque na notícia, essa ênfase é articulada para enaltecê-lo, pois ilustra ainda mais sua capacidade profissional. Dessa forma, Lodi não é representado como um sofredor, mas sim como um vivente de situações históricas, e que

<sup>164</sup> GRAHAM, 1990, p. 332-333 e 336 apud LOBO. **Os infames da história: Pobres, escravos e deficientes no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015. p. 262, 263.

<sup>165</sup> FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL: Periódico**. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 0900002 (1), 1830.

<sup>166</sup> Embora não tenha sido citada, a data da notícia induz a crer que se trate da revolução Farroupilha que ocorreu entre os anos de 1835 a 1845.

<sup>167</sup> FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL: Periódico**. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 0900008 (1), 1836.

colabora com as artes. Em 1839, dois anos após a notícia mencionada, o professor de piano é requisitado por anúncio, constatando a sua continuidade e atuação profissional no Rio<sup>168</sup>.

J. A. Azevedo<sup>169</sup>, professor cego, antigo aluno do Instituto Imperial dos jovens cegos de Paris, foi um dos idealizadores do Instituto dos Meninos Cegos. Escrevendo assiduamente no Diário do Rio de Janeiro, divulgou metodologias e demais avanços para o ensino e desenvolvimento dos frequentadores do Instituto. Um de seus anúncios também funciona como uma carta de recomendação para Remy Thomas que foi seu professor no Instituto na França. Não prosperando na Europa, buscava se ocupar como organista e afinador de piano no Brasil. Em trecho, Azevedo alega que:

Um prejuízo absurdo faz crer que os cegos não podem exercer tal ou tal ofício, ou professar tal ou tal arte; quase ninguém compreende que um cego possa ler, tocar piano, adquirir instrução, e ganhar por seu trabalho meios de aliviar sua existência. Tudo quanto é fora do natural, tudo quanto causa admiração, parece-nos impossível; quase nunca estamos dispostos a acreditar nas novas invenções que aparecem.<sup>170</sup>

Outros estrangeiros circularam pelo país, como o português Antônio Feliciano de Castilho, conhecido poeta cego, que atuou no sistema de ensino de Portugal e ministrou curso de leitura repentina no Rio<sup>171</sup>. Além disso, brasileiros como Azevedo, estudaram no exterior e foram atuantes no país como trabalhadores especializados. Assim, mais do que as palavras do professor transcritas acima, o exemplo personalista auxiliou na difusão de outras possibilidades para os cegos, que teriam condições de investir em sua formação, antecedendo a institucionalização da educação especial que ocorreria anos seguintes.

Os últimos dois tópicos, comparados ao primeiro capítulo, revelam as diferenças entre as possibilidades de livres e escravizados. São diferenças concernentes ao sistema escravista, isto é, normatizadas por essa sociedade. Nas discussões que seguem, o processo de mudanças políticas, econômicas e sociais, não é capaz de eliminar as diferenças sociais entre brancos e negros, todavia, são uma discrepância ao novo sistema, um problema que deveria ser explicado, responsabilizado e talvez resolvido. O negro, ao deixar o estado de escravização:

<sup>168</sup> FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 00277 (1), 1839.

<sup>169</sup> Foi o responsável pela introdução no país do Sistema Braille. E por educar Adélia Sigaud, filha do médico da Corte Imperial, Dr. Francisco Xavier Sigaud, que contactou Azevedo com o imperador D. Pedro II. Lemos, Edison. José Álvares de Azevedo: Patrono da Educação dos cegos no Brasil. **Revista Benjamin Constant**, 2003. Disponível em: [http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin\\_constant/2003/edicao-24-abril/Nossos\\_Meios\\_RBC\\_RevAbr2003\\_Palavra\\_Final.pdf](http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/2003/edicao-24-abril/Nossos_Meios_RBC_RevAbr2003_Palavra_Final.pdf). Acesso em: 16 ago. 2021.

<sup>170</sup> FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 00184 (1), 1853.

<sup>171</sup> FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 07552 (2), 1847. Edição 00264 (1), 1854.

Este não era repellido frontalmente, mas também não era aceito sem restrições, abertamente, de acordo com as prerrogativas sociais que decorriam de sua nova condição jurídico-política. Persistia uma diretriz ambivalente, de repulsa às impulsões de tratamento igualitário do “negro” e de acatamento aparente dos requisitos do novo regime “democrático”.<sup>172</sup>

Ao seguir para as próximas páginas, é preciso refletir que as produções científicas, nacionais e internacionais, que se expandiam pelo país, afetaram de forma diversa os sujeitos conforme sua condição social, fosse na escravização até o século XIX, ou mesmo após alcançar a cidadania, sendo não mais diferença, mas desigualdade social.

### 2.3 O corpo na Ciência entre o século XIX e o início do XX

Na história do corpo ocidental, predomina-se até o final do século XVIII as teorias a respeito do monstro, que são orientadas por algum aspecto excessivo – o que seria membros a mais, expansões desproporcionais e atrofia – no corpo. O século XIX se iniciará com essa indistinção sobre o que era raro, inabitual e excepcional. Nesse sentido amplo de monstruosidade, estavam os surdos e os cegos, aos quais se tinha a opinião de possuírem uma inteligência inferior. Nas instituições de acolhimento na França, mesmo que especializadas, encontravam-se crianças ‘retardadas’ junto-a surdos-mudos e cegos.<sup>173</sup>

Nos trabalhos de Saint Hilaire<sup>174</sup>, por muitos anos a categoria monstruosidade foi empregada como sinônimo de anomalia, o que começou a ser questionado quando o segundo termo passou a ser utilizado em escalas segundo a gravidade da anormalidade, o que tornava o primeiro termo desnecessário. Foi no século XIX que se começou a diferenciar o corpo enfermo do monstruoso.

Como discípulo de Saint Hilaire, Jules Guérin<sup>175</sup>, apropria-se da distinção entre monstruosidade e anomalia para medicalizar a segunda. E diferente de seu predecessor, prefere denominar de deformidades algumas anomalias, ao se interessar principalmente pelas deformações no esqueleto.

<sup>172</sup> FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. Volume I: Ensaio de interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Editora GLOBO, 2008. p. 307.

<sup>173</sup> STIKER, Henri-Jacques. Nova percepção do corpo enfermo, p.355. In: CORBIN, Alain.; COURTINE, Jean-Jacques.; VIGARELLO, Georges (orgs.). **História do corpo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, v. 2, 2012.

<sup>174</sup> STIKER, op. cit., p. 358, 359.

<sup>175</sup> STIKER, op. cit., p. 360.

Por sua vez, Camille Dareste<sup>176</sup> diferencia monstruosidade de degenerescência. Não obstante, essa variação na nomenclatura suscita na interpretação da monstruosidade como uma mutação na espécie. As discussões de Dareste envolvem a ideia de raça, no que diz respeito ao social e ao psicológico.

O termo degenerescência provém da medicina alienista para designar as doenças mentais, bem como as manifestações do degenerado – o cretino, o retardado ou o idiota –, pois seria uma categoria psiquiátrica genérica. O novo termo era condizente com as recentes teorias da evolução das espécies e da hereditariedade.<sup>177</sup>

No que diz respeito, o etnocentrismo definia o homem branco como o tipo perfeito, enquanto buscava pelos degenerados, que seriam todos os outros que assim não o fossem. Cria-se a relação entre degenerados e negros. De tal forma, é concebida a degenerescência na espécie que é vinculada a certos sujeitos ou grupos humanos. Por outro lado, a hereditariedade não dizia respeito aos dados biológicos, mas a transmissão de taras a partir das circunstâncias da vida, que podiam passar de pais para filhos. Nesse aspecto, a partir da degenerescência se pensou a criminalidade e propagou-se a ideia de doença social.<sup>178</sup>

Dessa forma, o estudo da subjetivação proposto por Foucault, isto é, o modo pelo qual os sujeitos são produzidos num período e espaço histórico por meio das práticas discursivas, auxilia-nos a compreender as concepções históricas da deficiência, articulada a regimes de verdade, de poder e saber.

Em contrapartida a sua colocação, os discursos a respeito da deficiência podem estar ligados à percepção da natureza do corpo humano, embora também condicionados à inventividade nas relações sociais. Nesse sentido, os sujeitos definidos por discursos de subjugação podem se constituir assimilando esses discursos, ou criando-se mediante a sua desconstrução, pelas práticas que rompem com o seu sentido. Por suas palavras:

Atualmente, quando se faz história – história das ideias, do conhecimento ou simplesmente história – atemo-nos a esse sujeito de conhecimento, a este sujeito da representação, como ponto de origem a partir do qual o conhecimento é possível e a verdade aparece. Seria interessante tentar ver como se dá, através da história, a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, que não é aquilo a partir do que a verdade se dá na história, mas de um sujeito que se constitui no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história. É na direção desta crítica radical do sujeito humano pela história que devemos nos dirigir.<sup>179</sup>

<sup>176</sup> STIKER, op. cit., p. 361

<sup>177</sup> STIKER, op. cit., p. 366, 367.

<sup>178</sup> STIKER, op. cit., 367.

<sup>179</sup> (B) FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. 3. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2002. p.10.

É a partir dessa perspectiva que Lobo diz “que se pode afirmar que as deficiências nasceram do corpo do trabalhador livre, nunca do escravo”.<sup>180</sup> A deficiência, como uma condição – física, psicológica, sensorial –, podia não ocasionar uma vivência diversa daqueles que não a possuíam no período escravocrata. Em outras palavras, o significado da deficiência, e as possibilidades que representa a pessoa são diferentes em cada contexto histórico. De tal forma que:

Afirmar que o espaço do hospício Dom Pedro II, inaugurado em 1852, habitou nessa época a psiquiatria e o doente mental é não considerar que, naquele momento, o hospital enquanto lugar de cura, a psiquiatria enquanto saber médico especializado e o doente mental enquanto conceito patológico definido pela nosologia psiquiátrica simplesmente não existiam.<sup>181</sup>

Na sociedade escravista no Brasil, apesar da pluralidade de estratos sociais, foi a divisão dualista entre libertos e escravizados que determinou um horizonte de possibilidades aos primeiros e a maior barreira social aos segundos. No processo lento e gradual em que foi realizada a abolição da escravatura no país, mobilizou-se teorias raciais para justificar a manutenção das hierarquias no novo projeto político e econômico. Embora ideias sobre as diferenças entre os homens<sup>182</sup> já fossem reproduzidas para fundamentar a escravização moderna, iniciada com o tráfico africano no século XV.

É necessário atentar que a escravização foi uma solução econômica para reter os trabalhadores nos lugares recém-colonizados, onde a terra era abundante e os conhecimentos para cultivá-la eram sabidos e fáceis de serem dispensados por qualquer pessoa. A instituição escravista deixou de ser vantajosa economicamente a partir do crescimento populacional e da realização da distribuição de terras, em que o trabalho escravo passa a ser mais caro que o livre.<sup>183</sup>

---

<sup>180</sup> LOBO, op. cit., p. 49. n. de r.

<sup>181</sup> REZENDE, João Batista. Acerca da eficácia do aparato asilar. *In*: Cadernos de Psiquiatria Social, 1984, p. 10. Apud (B) LOBO. **Os infames da história: Pobres, escravos e deficientes no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015. p. 57.

<sup>182</sup> “Com efeito, o termo raça é introduzido na literatura mais especializada em inícios do século XIX, por Georges Cuvier, inaugurando a ideia da existência de heranças físicas permanentes entre os vários grupos humanos (STOCKING, 1968, p. 29)”. SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças. Cientistas, Instituições, e Questão Racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p. 47.

Embora o contato entre diferentes povos, a partir das grandes navegações no século XV, tornou as diferenças entre os homens tema recorrente de discussão. SCHWARCZ, op. cit., 1993, p. 44.

Pode-se apreender a concepção de superioridade do homem branco com a missão “civilizatória” do mundo, bem como as diferenças do processo escravizador de indígenas e negros no Brasil.

<sup>183</sup> WILLIAMS, Eric. **Capitalismo e escravidão**. Rio de Janeiro: Editora Americana, 1975, p. 7 a 12.

O mercado de mão de obra livre formou-se com a ampla expropriação das formas autônomas de subsistência, com a exclusão do acesso à terra e dos meios produtivos com uma transformação cultural, que garantisse que os expropriados necessitassem e aceitassem trabalhar nessas condições.<sup>184</sup> Embora o escravismo já funcionasse por meio da expropriação, o trabalho compulsório alimentou uma desvalorização com relação ao trabalho manual, de maneira que este era evitado ou rejeitado pelo elemento livre, que participava do sistema produtivo apenas esporadicamente.

O processo de abolição da escravatura demandava uma transformação cultural, que foi conjecturada por meio da imigração de trabalhadores já disciplinados para o trabalho, com a suposição de que os “vadios” – pobres livres – assimilassem a nova disciplina. Na prática, a disciplina almejada pelos empregadores era o poder de submeter os trabalhadores à maneira com que procediam com os escravizados, que era a mão de obra a que estavam acostumados.

Não obstante, a presença do elemento estrangeiro não alterou a desvalorização com relação ao trabalho manual. Em contraponto, asseverou as disputas pelas melhores colocações no mercado de trabalho, contribuiu com a reserva de mão de obra e pauperização social, de maneira que os desempregados, os resistentes as más condições de trabalho e os não elegidos às melhores ocupações, continuaram sendo denominados como “vadios”. Uma vez que:

O ponto central era que as relações de produção baseadas no trabalho livre só poderiam ter se desenvolvido se ocorressem transformações no modo senhorial de dominação, cujas raízes culturais e políticas caracterizavam-se pela intolerância, em face da própria condição de liberdade de todos aqueles que não eram escravos nem senhores. Mesmos livres, eles deviam lealdade e obediência aos potentados, e os parâmetros de subalternidade que norteavam essas relações estavam ancorados no espectro do cativo.<sup>185</sup>

A depreciação aos trabalhos manuais permanece sendo uma característica da sociedade brasileira, mesmo entre a classe trabalhadora, que comporta a maioria dos sujeitos, visto que se criou uma vasta estratificação social estruturada por uma complexa divisão do trabalho. Porquanto, durante a escravização:

As ideias criadas com base nesses interesses perduram muito depois que os interesses foram destruídos e produzem seus males antigos, o que é bem mais nocivo porque os interesses a que eles correspondiam não mais existem. Tais são as ideias da inadaptação do homem branco ao trabalho nos trópicos e da inferioridade do negro que o condenaram à escravidão.<sup>186</sup>

---

<sup>184</sup> KOWARICK, Lúcio. **Trabalho e vadiagem**: a origem do trabalho livre no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1994. p. 12.

<sup>185</sup> KOWARICK, op. cit., p. 42.

<sup>186</sup> WILLIAMS, op. cit., p. 234.

Nessa perspectiva, a derrocada do escravismo que deslocou a depreciação ao escravizado ou, melhor dizendo, adaptou a forma de se identificar e denominar os sujeitos marginalizados, também precisa ser cotejada como uma questão econômica. Uma vez que “a escravidão não nasceu do racismo: ao contrário, o racismo foi uma consequência da escravidão”<sup>187</sup> que, interseccionalmente ou não a outros preconceitos como de classe, de gênero, a doentes e a pessoas com deficiência, proporcionou uma divisão e uma exigência do trabalho que qualifica negativamente o trabalhador manual e o incapacitado.

Uma das grandes novidades nas técnicas de poder, no século XVIII, foi o surgimento da "população", como problema econômico e político: população-riqueza, população mão de obra ou capacidade de trabalho, população em equilíbrio entre seu crescimento próprio e as fontes de que dispõe. Os governos percebem que não têm que lidar simplesmente com sujeitos, nem mesmo com um "povo", porém com uma "população", com seus fenômenos específicos e suas variáveis próprias: natalidade, morbidade, esperança de vida, fecundidade, estado de saúde, incidência das doenças, forma de alimentação e de habitat. Todas essas variáveis situam-se no ponto de intersecção entre os movimentos próprios à vida e os efeitos particulares das instituições.<sup>188</sup>

Nessa orientação, o processo de industrialização no final do século XIX trouxe à baila discussões a respeito dos acidentes de trabalho. A recorrência de acidentes em espaços coletivos de trabalho fomenta mudanças nas formas dos homens se relacionarem, substituindo a beneficência e responsabilidade individual pela seguridade e responsabilidade coletiva e social, mais eficientes na identificação e controle das causas e comportamentos nocivos.

A noção de periculosidade profissional operou nas dimensões da prevenção, repartição e compensação dos riscos, pelo sistema jurídico, constitucional e Estatal. Nesse período, a invalidez como impeditivo para o trabalho e promoção do autossustento deixa de ser objeto da assistência. A necessidade confirmada do cidadão deveria ser suficiente para que tivesse o direito aos bens mínimos para a sobrevivência, o que pode ser traduzido como direito à vida.

Os debates sobre os acidentes de trabalho suscitaram uma “revolução tranquila”<sup>189</sup> acerca da compreensão do corpo enfermo, pois não se tratava mais do destino, da natureza ou de um erro individual, mas de uma consequência dos mecanismos sociais, de tal modo, que a responsabilidade sobre o corpo enfermo era socializada.

---

<sup>187</sup> WILLIAM, op. cit., p. 12.

<sup>188</sup> (E) FOUCAULT, Michael. **História da sexualidade I: A vontade de Saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999. p. 8.

<sup>189</sup> STIKER, Henri-Jacques. Nova percepção do corpo enfermo, p. 373. In: CORBIN, Alain.; COURTINE, Jean-Jacques.; VIGARELLO, Georges (orgs.). **História do corpo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, v. 2. p. 2012.

Essa nova percepção sobre o corpo reivindicava uma igualdade entre os sujeitos, não com relação a um modelo, mas entre eles mesmos. Promovia-se a participação na sociedade em um processo de equalização das oportunidades, ao se observar a ocupação que o sujeito poderia exercer conforme suas possibilidades corporais e sociais.

O aspecto revolucionário é o cuidado público do corpo, processo do qual emerge a noção de incapacidade. O corpo enfermo “deixa as margens da miséria, do abandono ou da exploração para ser acolhido nas margens da dignidade, da readaptação, da participação social”<sup>190</sup>.

Perscrutados como problema político, científico biológico e de poder, concomitantemente, tinha-se por intuito intervir nestes fenômenos coletivos por meio de ações que também se efetivassem no nível da massa. A morte pode escapar a qualquer vontade ou determinação humana, porém a vida e os processos biológicos do “homem-espécie” podem ser “regulamentados”.<sup>191</sup>

Schwarcz <sup>192</sup> apresenta, em análise ao período de 1870 a 1930, a originalidade em que foram inseridas as teorias do Darwinismo e do Evolucionismo social pelos cientistas brasileiros. Da primeira, foi apropriado o conceito de diferença racial, conforme o qual existiriam várias espécies humanas que não compartilhavam do mesmo processo de desenvolvimento. Embora para os autores darwinistas o progresso estivesse limitado às sociedades “puras”, isto é, não mestiças, incorporando a teoria de forma parcial poderia justificar as desigualdades sociais do país. Ao combiná-las de maneira paradoxal ao evolucionismo cultural, apreendendo que os homens estariam em constante aperfeiçoamento, tornava-se possível pensar a viabilidade do progresso da nação brasileira.

Esse ideário cientificista a partir do século XIX consolidava a correlação entre as leis biológicas e os comportamentos humanos, ao se embaralhar patrimônio genético, intelectualidade e moralidade. Orientam a execução de programas de higienização e saneamento. Influenciam políticas migratórias em que se procurava impedir ou ao menos restringir a imigração de asiáticos e africanos, ao mesmo que surgem projetos de “retorno à África” – que são planos de envio da população a seus continentes de origem – em vistas ao

---

<sup>190</sup> STIKER, Henri-Jacques. Nova percepção do corpo enfermo, p. 374. In: CORBIN, Alain.; COURTINE, Jean-Jacques.; VIGARELLO, Georges (orgs.). **História do corpo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, v. 2, 2012.

<sup>191</sup> (C) FOUCAULT, op. cit., p. 293, 294.

<sup>192</sup> (A) SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças. Cientistas, Instituições, e Questão Racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993a, p. 61, 62 e 65.

branqueamento da nação. Além disso, na Bahia se fala em seleção matrimonial e no Rio de Janeiro se tenta com fracasso a esterilização dos “grupos doentes”.<sup>193</sup>

Medidas que se configuram como projetos eugênicos com o intuito de “prever a futura geração do país e de eliminar a descendência não desejável”<sup>194</sup>, obtendo uma depuração social. Observa-se que ‘doença’ tinha um sentido amplo, no que se refere hoje às patologias, deficiências, transgressores da lei e comportamentos estigmatizados. A seleção das “boas raças” se efetivava com a classificação, ordenação e organização da população, ao qual contribuía o estudo da frenologia e da antropologia – que interpretavam a capacidade humana por meio do tamanho e proporção do cérebro dos diferentes povos.

Os cientistas que adequaram e difundiram as teorias raciais no Brasil pertenciam ou eram representados pelo poder econômico e político. Nesse sentido, o poder científico não pode ser separado dos outros dois citados, pois não era a ciência em si que unia o grupo hegemônico, mas os usos que se podia fazer da mesma em consonância com a economia e política.

Ponderando-se acerca dos projetos eugênicos, a violência lhes era intrínseca. Como manifestação do poder político e científico, pode-se interpretar que possuíam o apoio de grupos sociais unidos pela concordância e aceitabilidade dos projetos. A esterilização, como uma das propostas, significava o cerceamento do desejo mais antigo e inconsciente da humanidade que é de se imortalizar por meio da prole. Por intermédio da intervenção em um único sujeito, elimina-se o futuro que seria construído por seus filhos, bem como sua própria existência que será esquecida, pois a história dos cidadãos comuns está, na maioria das vezes, registrada pela memória de seus descendentes.

Não obstante, a incorporação parcial e a combinação paradoxal das teorias raciais tornaram possível a inserção do bom mestiço e dos regeneráveis, concessões também presentes na teoria Liberal que ascendia com a República. Afinal, se o racismo está centrado na condição biológica do grupo, no liberalismo destaca-se a responsabilidade individual para o “sucesso” social.

A despeito de a teoria Darwinista ter entrado em descrédito no Brasil desde a década de vinte do século passado, sua influência não pode ser datada. A naturalização da desigualdade como uma de suas consequências, levou os problemas sociais a serem interpretados como herança sanguínea, produzindo uma culpa individual, que hoje é um fardo geracional de uma herança social.

---

<sup>193</sup> (A) SCHWARCZ, op. cit., p. 34, 47 a 49, 184, 186, 238.

<sup>194</sup> (A) SCHWARCZ, op. cit., p. 236.

Atenta-se que o Darwinismo Social foi aplicado na pedagogia com o estudo do desenvolvimento infantil como em outros setores do conhecimento<sup>195</sup>. Empregaram-se conceitos como: “competição” e “seleção” que, na contemporaneidade, apesar de desvinculados da teoria Darwinista, continuam presentes no ambiente escolar, sendo atribuídos unicamente à meritocracia do liberalismo, que se afasta de seu sentido humanista do século XVIII, que concebia a liberdade, a igualdade e a solidariedade entre os homens.

Stiker<sup>196</sup> afirma, ao estudar a percepção do corpo no século XIX, que o período é composto pelo paradoxo da miséria e da educabilidade, já que no final do século XVIII os enfermos começam a ser educados. A educação inclui o sentido de corrigir o corpo, que demonstra uma nova visibilidade sobre esses sujeitos, mudança que corresponderia a uma “fratura histórica”<sup>197</sup>.

Em 1880, no congresso internacional de Milão sobre a instrução dos ‘surdos-mudos’, o método oral é estabelecido em detrimento da linguagem gestual, que deixa de ter curso oficial. Foi a questão antropológica que levou a linguagem gestual para a ilicitude no decurso de um século, posto que era propagada a ideia de que a gesticulação não era condizente com o homem civilizado, visto que a oralidade permitiria normalizar a enfermidade.<sup>198</sup>

O oralismo impediu que muitos surdos fossem educados, embora tenha sido criado por educadores como um mecanismo para o ensino. “O dilema que se coloca durante todo o século é este: como conferir uma normalidade ao corpo enfermo e fazer desaparecer sua aparência chocante ao mesmo tempo em que sublinha a sua anormalidade?”<sup>199</sup>

As produções discursivas e os efeitos de poder sobre o corpo podem não apresentar uma veracidade sobre ele, contudo, evidencia a vontade de saber que lhe é simultaneamente suporte e instrumento.<sup>200</sup> Tais elementos negativos, como a proibição de casamentos e imigrações, a segregação institucional e a negação de direitos – que incluem o controle sobre o corpo e o acesso às produções humanas –, pertencem a técnicas de poder e a vontade de saber.

As técnicas de poder sobre o corpo seguem a difusão de corpos polimorfos em que a vontade de saber desconstrói e constrói arquétipos humanos no processo de constituição do

---

<sup>195</sup> (A) SCHWARCZ, op. cit., p. 56.

<sup>196</sup> STIKER, op. cit., p. 348

<sup>197</sup> STIKER, op. cit., P. 350.

<sup>198</sup> STIKER, op. cit., p. 352.

<sup>199</sup> STIKER, op. cit., p. 352.

<sup>200</sup> (E) FOUCAULT, Michael. **História da sexualidade I: A vontade de Saber**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999e. p. 7.

que se chamaria hoje de ciências médicas. Em manutenção de um interesse público de administrar o corpo, que é objeto de análise e de intervenção.

Portanto, o século XIX conviveu com ideias contraditórias sobre o corpo. Ao mesmo que surgia o interesse pela reabilitação e reintegração dos enfermos – ao que se inclui os deficientes –, o fenômeno mobilizador da noção de degenerescência coadunava com o darwinismo social e com o pensamento eugenista e racial.

## 2.4 Barreiras educacionais e a segregação escolar no século XX

Com a abolição da escravatura e a Proclamação da República, o início do século XX parecia promissor. Contudo, é preciso analisar como a liberdade foi vivenciada de fato pelos que haviam sido escravizados. Investigar-se-á interseccionalmente os lugares definidos pelo novo modelo social/econômico ao negro, a pessoa com deficiência e aos pobres, com relação à educação, buscando as inovações que se deram também nas formas de resistência dos marginalizados.

As pesquisas acerca da relação entre população negra e educação formal começaram a surgir apenas no final dos anos 80 do século XX, sendo que no início da década de 90 ainda se constatava a ausência do termo raça nos estudos sobre história da educação, existindo uma expansão das pesquisas sobre a temática somente no princípio dos anos 2000.<sup>201</sup> As referências encontradas sobre a história da educação da pessoa com deficiência também datam da década de 90. Nesse sentido, os estudos dividem-se em: história da educação, história da educação do negro e história da educação da pessoa com deficiência. Todavia, pode a realidade corresponder à essa abordagem cindida?

Em contraposição, proponho uma análise entre as histórias da educação e dos sujeitos que as constitui. Uma vez que a história da educação, a história da educação do negro e a história da educação da pessoa com deficiência possuem historicidades diferentes, isto é, processos históricos assíncronos, embora se tornem inteligíveis a partir de um mesmo calendário, que indica sua simultaneidade no tempo e no espaço – definido o Brasil como o lugar do estudo, ainda que se reconheçam suas diversidades regionais e locais.<sup>202</sup>

---

<sup>201</sup> BARROS, S. A. P. de. Um balanço sobre a produção da história da educação dos negros no Brasil. *In*: FONSECA, M. V.; BARROS, S. A. P. de (orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: Eduff, 2016. p. 52, 54.

<sup>202</sup> O que quero dizer é que as histórias educacionais podem ter formações diferente – mesmo que as origens sejam difíceis de ser demarcadas. Além disso, cada qual possui um processo que inclui uma época de desenvolvimento, expansão ou recrudescimento. “As comparações realizadas pelo historiador servem para destacar a simultaneidade de assincronias. Aquilo que, no calendário, se manifesta como simultâneo pode ser

Ademais, tenho como hipótese, ao fazer referência à articulação dessas histórias, a ideia de que possuem além de problemáticas distintas questões correspondentes. O conhecimento, tanto das divergências quanto das convergências, dos mecanismos de ensino e de sua clientela, possibilita a melhor compreensão do sistema educacional, que influencia a posição e função dos sujeitos de forma mediada da escola à sociedade. Procurarei focar mais nas relações entre as histórias englobadas pelo sistema, que nas distinções já trabalhadas por outros autores.

Acerca disso, os institutos de educação especial criados no século XIX atravessaram as ebulições políticas e sociais acompanhando as mudanças históricas. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 24 de janeiro de 1891, pelo Decreto nº 1320, passou a ser denominado como Instituto Benjamim Constant (IBC) e, em 1957, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos recebia sua denominação atual: Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Mazzota<sup>203</sup> divide a educação especial no Brasil em duas fases: a 1º de 1854 a 1956: com iniciativas oficiais, particulares e isoladas. E a 2º de 1957 a 1993: com iniciativas oficiais de âmbito nacional. Na primeira fase, além dos Institutos já mencionados, observa-se que nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras do século XX há um progressivo interesse pelas pessoas com deficiência intelectual.

Na primeira metade do século XX, existiam 40 instituições de ensino regular que atendiam estudantes com deficiência intelectual, sendo uma federal e as outras estaduais. Existiam 14 estabelecimentos de ensino regular que recebiam estudantes com outras deficiências, um deles era federal, nove estaduais e quatro particulares. Além de haver três estabelecimentos especializados, um estadual e dois particulares, que atendiam pessoas com deficiência intelectual. Mais oito especializados que propiciavam a educação a outros PCDs, sendo três estaduais e cinco particulares.<sup>204</sup>

Se a educação dos surdos e cegos principiou o ensino especial institucionalmente no Brasil, pode-se concluir que a educação da pessoa com deficiência intelectual se expandiu territorialmente e atingiu um maior número de estudantes em um curto período, vindo a superar o atendimento a outras deficiências. O que coaduna com a visibilidade científica, educacional e social que o grupo ganha no final do século XIX. Mas quais eram os sujeitos

---

definido como assíncrono conforme os ritmos de desenvolvimento internos de uma cultura ou de um Estado". In: KOSELLECK, Reinhart.; HEDIGER, Markus. **Estratos do tempo: estudos sobre história**. Rio de Janeiro: Contraponto Editora PUC-RIO, 2000.

<sup>203</sup> MAZZOTA, op. cit., p. 27, 28, 30, 31.

<sup>204</sup> MAZZOTA, op. cit., p. 31

identificados como PCDs intelectuais? Os aspectos de identificação podem ter relação histórico-social?

Nesse contexto, o surdo, ainda denominado surdo-mudo, foi caracterizado com uma exígua inteligência e má índole, em razão dos cientistas associarem a ocasional ausência de oralidade a uma falta de linguagem, e pela convicção de ser hereditário, constava como motivo de impedimento a casamentos.<sup>205</sup>

A educação dos PCDs possuiu diversas denominações: “Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa.”<sup>206</sup> Apesar dos equivocados significados que expressam, ainda são usadas. O propósito da educação dos “anormais” estaria em incluí-los no mercado de trabalho, diminuindo os gastos públicos e privados com manicômios, asilos e penitenciárias<sup>207</sup>. Como discutido no tópico anterior, pressupor a presença dos PCDs nesses espaços ou somente, já configura preconceitos que não condizem com a realidade. Todavia, a partir de tal afirmação, estudando os sujeitos que ocupavam esses espaços, é possível conhecer as características que permitiam o reconhecimento dos sujeitos como “anormais”.

Nas primeiras décadas do século XX, o Serviço de Higiene e Saúde Pública influenciou diretamente a educação do deficiente, criando segmentos como a Inspeção Médico-Escolar em São Paulo. Nos outros estados atuaram serviços semelhantes, que eram responsáveis pela divulgação da eugenia pelo país, com a proposta de regeneração física e psíquica. A deficiência intelectual é então associada aos problemas de saúde. Instituições escolares ligadas a hospitais psiquiátricos formavam alas separadas para as crianças. Solucionando o problema de mantê-las próximas dos adultos, como era visto no Hospício da Praia Vermelha no Rio de Janeiro, antes da fundação do Pavilhão Bourneville para esse fim em 1904, quando o diagnóstico para a internação era realizado por perito policial.<sup>208</sup>

Pelas concepções científicas do período, as causas da anormalidade seriam a hereditariedade, a sífilis, a embriaguez, a tuberculose. Incorporada a essas, estaria a anormalidade escolar, que poderia ser identificada em estudantes astênicos, apáticos, instáveis, tímidos, indisciplinados, preguiçosos, desatentos. O mecanismo para avaliar a anormalidade era o nível de inteligência – possivelmente refere-se ao rendimento escolar – em relação ao padrão dos estudantes de mesma idade. Essa separação seria justificada pelo fato dos ‘anormais’ não aprenderem como os ‘normais’ podendo, além disso, viciá-los. Dentre as

---

<sup>205</sup> (B) LOBO, op. cit., p.63.

<sup>206</sup> MAZZOTA, op. cit., p. 17.

<sup>207</sup> JANNUZZI, op. cit., p. 49.

<sup>208</sup> JANNUZZI, op. cit., p. 30 a 33.

críticas à prática, está o pequeno número de técnicos, cabendo aos professores selecionar e excluir um grande número de estudantes, não inquirindo a relação do atraso escolar com o próprio desempenho docente.<sup>209</sup>

Jannuzzi<sup>210</sup> expressa que as desigualdades sociais podem ter levado à “produção” de deficientes, ao refletir que seriam os membros das classes sociais mais baixas a estarem suscetíveis a ser classificados como anormais. Todavia, a crítica é limitada à cultura elitista escolar, que o estudante pobre tem dificuldades em se adaptar. De maneira que nomes como Ulysses Pernambuco<sup>211</sup> são mais enfatizados como contribuintes da inclusão dos PCDs ao sistema educacional, do que problematizados pela segregação e exclusão que proporcionaram.

Nesse sentido, é preciso ter em vista o movimento ambíguo do tratamento educacional aos PCDs no início do século XX. Os médicos foram os primeiros a conciliar teoricamente e na prática o atendimento clínico ao escolar, atuando como médicos pedagogos. Assim, teriam proporcionado à escolarização dos deficientes que eram apenas alocados em instituições como asilos e hospícios. O segundo caráter do movimento é a seleção dos que estavam no sistema educacional regular, ou que requisitavam nele serem aceitos, pois, classificados como anormais, foram impedidos da escolarização, uma vez que a criação de escolas e classes especiais foi negligenciada e em sua ocorrência significou a segregação dos estudantes.

Os sujeitos que são hoje identificados como PCDs foram classificados nas primeiras décadas do século XX como anormais. Contudo, nem todo anormal do passado pode ser identificado pela concepção atual de deficiência, apesar dessa dimensão ampla do que seria anormalidade tenha influenciado na estigmatização do PCD, e de outros grupos também considerados como anormais.

Mesmo que os historiadores da educação especial tenham como marco narrativo o período escravocrata, a escravização não é cotejada nas vivências educacionais do negro com deficiência durante o momento histórico, assim como a racialização não é vista no pós-abolição como constituinte do sistema educacional. A articulação entre o processo de higienização, eugenia e racialização nas escolas brasileiras, nas primeiras décadas do século XX, aparecerá nos trabalhos sobre a história da educação dos negros que, por sua vez, não reflete sobre a identidade da pessoa com deficiência negra.

---

<sup>209</sup> JANNUZZI, op. cit., 35 a 40.

<sup>210</sup> JANNUZZI, op. cit.

<sup>211</sup> Ulysses Pernambuco, médico, responsável pela inserção da psicologia nas escolas.

O processo de racialização nas escolas teria ocorrido por meio de procedimentos psicológicos, físicos ou biológicos, que visavam à mensuração e classificação dos estudantes, a fim de dispô-los em classes homogêneas.

No recorte temporal considerado, pode-se destacar a atuação de Ulysses Pernambucano. Formado em medicina, teria constatado a predominância de negros internados em colônias psiquiátricas. Chegou a deduzir que o negro possuía mais propensões a variadas desordens mentais. No I Congresso Afro-brasileiro, em 1934, apresentou o trabalho “As doenças mentais entre os negros de Pernambuco”, onde expõe estatisticamente que os negros no Estado eram menos sujeitos que os brancos às psicoses constitucionais – psicose maníaco-depressivas e degenerativas –, embora mais propensos às psicoses tóxicas, como alcoolismo, morfínomia e toxinas microbianas.<sup>212</sup> Em suas palavras expressa:

O papel dos fatores biológicos como a hereditariedade, tóxicos infecciosos (papel predisponente do alcoolismo e da syphilis em certas psicoses), sociais, (condições de vida, estudo do meio, influências de religiões fetichismo etc) todas essas indagações que convenientemente respondidas trariam solução para prementes problemas de hygiene mental, são omitidas de nossas estatísticas.<sup>213</sup>

Observa-se um discurso constituído de preconceitos a respeito de costumes, hábitos e religiões praticadas por negros. Acerca disso, o art. 179 do Código Penal de 1890 proíbe “Perseguir alguém por motivo religioso ou político, ao mesmo que o art.157 da mesma lei proíbe: “Praticar o espiritismo, a magia e seus sortilegios, usar de talismans e cartomancias para despertar sentimentos de odio ou amor, inculcar cura de molestias curaveis ou incuraveis, enfim, para fascinar e subjugar a credulidade publica”.<sup>214</sup> As práticas proibidas eram comumente associadas às religiões de matriz africana, o que se pode inferir que sejam as referidas pelo autor.

Assim, toda a cultura do negro se torna uma patologia, uma anormalidade, um problema. A solução é a eliminação dada pela hygiene mental, aplicada em espaços como a escola, favorável a disciplina dos corpos e das mentes. Não obstante, Ulysses também teria sido responsável pela implantação de serviços de saúde junto às crianças e suas famílias. Sendo os exames médicos realizados a cada ano, instrumentalizados para organizar os

<sup>212</sup> ARANTES, Adlene Silva. Discursos sobre eugenia, higienismo e racialização nas escolas primárias pernambucanas (1918-1938). In: FONSECA, Marcus Vinícius.; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: Eduff, 2016. p. 363 a 366, 368, 369, 373.

<sup>213</sup> PERNAMBUCANO *et al.*, 1934, p. 257 apud ARANTES, op. cit. p. 374.

<sup>214</sup> BRASIL. Decreto Nº 847, de 11 de outubro de 1890. Rio de Janeiro, 1890. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1851-1899/d847.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm). Acesso em: 15 ago. 2021.

estudantes conforme a altura, limitações auditivas e visuais, ao invés de sentarem conforme o número de matrícula.<sup>215</sup>

A educação foi pensada como um mecanismo para o revigoramento da raça e do país, por meio do aperfeiçoamento cultural e da preparação técnica do trabalhador. Nesse sentido, as fichas escolares deveriam conter a classificação racial e antropométrica do estudante, seu histórico de vida, os antecedentes dos pais, além de outros pontos, com vistas a contribuir com o trabalho a ser desenvolvidos por artistas, médicos e pedagogos.<sup>216</sup>

O padrão higienista do período tinha por objetivo hierarquizar e racializar a população. No entanto, iniciativas individuais também o fizeram mediante pesquisas e cuidado com o corpo humano. Por isso, a dubiedade de nomes como o de Ulysses Pernambucano, que são apreciados na história da educação especial e criticados na história da educação do negro. As interpretações equivocadas dos dados levantados pelo médico – possivelmente corretos –, a respeito da presença predominante dos negros em hospitais psiquiátricos, estigmatizam o grupo a partir do tempo, favorecendo a desigualdade racial e social no Brasil.

Cotrin<sup>217</sup> não aponta a racialização no contexto escolar. Contudo, investigando o governo instituído em 1930 e os vinte anos seguintes, relaciona o processo de industrialização com a maior presença de crianças das classes populares na educação especial. Constatando-se grande número de negros nas classes baixas, assim como as maiores barreiras de ascensão social ao grupo, é necessário incluir cor/etnia ao estudo da educação especial cotejada ao modo produção.

O desenvolvimento industrial teria diferenciado ainda mais o trabalho manual do intelectual. Uma vez que o primeiro demandaria apenas uma adequação do indivíduo à máquina, seriam exercidos pelos menos aptos, enquanto o intelectual seria destinado aos mais aptos. Os testes psicológicos, expressivamente aplicados no período, serviriam para identificar os mais adequados a cada função do mercado de trabalho, atuando as escolas como preparadoras dessa mão de obra. O aumento do número de escolas especiais foi um recurso empregado pelo governo para solucionar o problema do fracasso escolar, que se manifestava em números elevados.<sup>218</sup>

---

<sup>215</sup> ARANTES, op. cit., p. 375, 376.

<sup>216</sup> Carneiro Leão, autor de Problemas da Educação, e Aníbal Bruno, que esteve à frente da Diretoria Técnica da Educação, são dois outros importantes nomes apontados por Arantes como relevantes no processo de racialização das escolas. ARANTES, op. cit., p. 377, 380, 382, 387.

<sup>217</sup> COTRIN, J. T. D. **Itinerários da psicologia na educação especial: uma leitura histórico-crítica em Psicologia Escolar**. 2010. 248f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. p. 62.

<sup>218</sup> COTRIN, op. cit. p. 34, 36 e 56.

A tese de que o fracasso escolar é um projeto pode ser interpretada como abrangente a todo o sistema escolar, isto é, regular e especial. Mas cada componente desse sistema revela um mecanismo do projeto. Como não há um fracasso escolar na perspectiva elitista, pois se está mantendo a divisão classista do trabalho, também não há uma solução que configure com a educação especial.

Ainda que a apreensão das escolas especiais como solução tenha levado à absorção de estudantes que não possuíam alguma deficiência e não demandavam o ensino especializado, anos após a expansão das instituições especiais, os problemas estruturais da escola – a superlotação, dentre outros – bem como as dificuldades dos estudantes – baixo rendimento e abandono – permanecem.

Mesmo que tenham figurado como símbolo da segregação, as escolas especiais foram nesse momento espaços privilegiados para a aprendizagem da pessoa com deficiência, criando metodologias que as escolas regulares com vistas à inclusão tentam incorporar. As pessoas com deficiência e os demais grupos abarcados pelo termo “anormalidade”, excluídos de tais espaços, fizeram suas apropriações, assim como os profissionais docentes que, ao escolherem ou ser selecionados para a função de ensinar, proporcionaram a aprendizagem a todos. Sendo assim, é preciso olhar para as várias propostas que formaram esses espaços e foram fazendo a sua constituição ao longo dos anos.

O antigo Instituto Pestalozzi em Belo Horizonte (MG), atual Escola Estadual Pestalozzi, atendia crianças anormais e/ou abandonadas.<sup>219</sup> Desse período, os únicos registros dos que passaram pelo Instituto são os prontuários, que abordam as condições médicas, pedagógicas e psicológicas. Em seu estudo, Cotrin<sup>220</sup> destaca a Ficha de número 466, pertencente a José – pseudônimo. O documento tem registrado que ele nasceu em 1924 e se encontra em abandono social. No ano de 1936, foi submetido a um exame somato-clínico, em 1936 e 1938 ao teste Binet-Terman, feito por Helena Antipoff. Os testes psicométricos indicaram um rebaixamento da inteligência, sendo que dois anos depois houve um novo rebaixamento.

José foi identificado como deficiente mental leve conforme seu QI. Por meio das provas pedagógicas de José, Cotrin verifica sua capacidade de ler e escrever com propriedade,

---

<sup>219</sup> O Instituto foi criado por Decreto de cinco de abril de 1935, em decorrência dos esforços da Professora Helena Antipoff e de suas alunas da antiga Escola de Aperfeiçoamento de Professores Primários que teriam fundado a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. Em 1940, a mesma Sociedade instalou no município de Ibité próximo a Belo Horizonte, a Granja-Escola na Fazenda do Rosário, promovendo atividades rurais, artesanais, oficinas para os deficientes mentais. Antipoff também foi responsável pela iniciativa da fundação da Sociedade Pestalozzi do Brasil no Rio de Janeiro em 1948. MAZZOTA, op. cit., p. 43.

<sup>220</sup> COTRIN, op. cit., p. 138.

ao que questiona: “(...) o abandono social lhe conferia a marca de anormal ou as dificuldades escolares o levaram ao psicodiagnóstico?”<sup>221</sup> Acerca disso, a autora interpreta que Antipoff teria acolhido as crianças abandonadas antes mesmo do diagnóstico, mas ao diagnosticar a deficiência coaduna com o modelo de anormalidade.

Todavia, pode-se analisar que seja o diagnóstico de ‘anormalidade’ a permitir o acolhimento e a permanência das crianças nesse espaço. Em outras palavras, é esse parecer, embora negativo, que irá lhe favorecer o atendimento médico, psíquico, pedagógico, além de todos os provimentos para a sua sobrevivência.

Não obstante se identifique, por exemplo, a potencialidade de José como criança já alfabetizada, com pensamento organizado e criativo, ele poderia não ser aceito ou já ter sido rejeitado das escolas regulares. O diagnóstico como concepção social não pertence unicamente à escola especial, mas cabe somente a ela nesse momento receber este alunado, que se não é aceito na regular, nem na especial, que lugar lhe proveria atenção?

A fundadora do instituto em Minas Gerais, Antipoff, em seus trabalhos publicados, esclarece que não seria a homogeneidade das classes a determinar o sucesso escolar, mas o ensino compatível ao desenvolvimento da criança. O estudante não deveria ser diagnosticado apenas pelos testes, mas por meio da observação cotidiana, considerando o meio em que vive e a influência da escola, embora inferisse que as classes homogêneas possibilitassem um ensino quase que individualizado, viabilizando a compatibilidade entre o ensino e o desenvolvimento do sujeito.<sup>222</sup> É essa atenção dada às necessidades subjetivas que ainda fundamentam a permanência das escolas especiais nos dias de hoje.

A partir da preocupação com os ‘anormais’, muitos pedagogos se associaram à Educação nova, uma vez que o escolanovismo defendia uma pedagogia que atendesse as diferenças dos estudantes. No Brasil, lançou seu manifesto em 1932, sendo o auge do movimento na década de 60, mesmo que a teoria continuasse influenciando o sistema educacional. Com as experiências efetivadas com crianças ‘anormais’, objetivou-se que os procedimentos fossem expandidos para todo o sistema escolar.<sup>223</sup>

O escolanovismo nasceu por volta do final do século XIX. Como os movimentos educacionais precedentes, defendia que a função da escola era a equalização social. Não obstante, se no século XVIII a burguesia ascendia fundamentada na teoria de igualdade entre os homens, no século XIX desvinculava-se ao tomar por base a concepção filosófica que

---

<sup>221</sup> COTRIN, op. cit., p. 138.

<sup>222</sup> COTRIN, op. cit., p.103 e 104.

<sup>223</sup> SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Edição Comemorativa. Autores Associados, 2008.

privilegia a existência, em que os sujeitos são essencialmente diferentes e as diferenças precisam ser respeitadas – teoria que constitui a Pedagogia Nova, portanto, associada com a classe burguesa.<sup>224</sup>

Na Escola Nova, o domínio das grandes áreas que era a razão do protagonismo do professor foi alterado pelo papel coadjuvante de orientador e estimulador. A escola passaria a estar centrada no estudante. A proposta descrita não logrou modificar a organização do sistema escolar, ocorrendo sua implantação somente em pequenos grupos, sobretudo de elite, em razão dos altos custos. Todavia, a ampla difusão das ideias influenciou a atuação dos educadores, gerando imensos efeitos nas redes oficiais de ensino. O relaxamento da disciplina, e a negligência na transmissão de conhecimentos por parte dos professores, são alguns destes efeitos que deterioram o sistema escolar, que mantém uma expansão controlada e um ensino que coaduna com os interesses dominantes, fenômeno que Saviani denominou de “mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante”<sup>225</sup>.

Tem-se que não cabe ao professor supor que o estudante espontaneamente realizará os esforços necessários para a aquisição dos conteúdos fundamentais a sua participação e colaboração social. Como explica Saviani, a Escola Nova procurou vincular o ensino ao processo de pesquisa. Todavia, toda pesquisa científica pressupõe o domínio do que já é conhecido, o que o estudante ainda não possui. Nesse sentido, o escolanovismo legitimou e favoreceu a desigualdade social.

A pesquisa está presente no ensino, mas não são correspondentes. O professor precisa dominar os conteúdos e os organizar para o momento da transmissão. O estudante, por sua vez, tem o direito de ter acesso a esses conhecimentos independente de seu interesse imediato. É nesse sentido que Saviani conclui que a Escola Nova não é democrática, pois com o argumento do respeito as diferenças prejudica a transmissão da cultura, cuja assimilação deveria ser de todos, vindo a contribuir com uma democracia dentro e fora dos muros da escola. Com isso, é possível inferir que o tratamento diferencial – necessário à equalização das oportunidades –, no Escolanovismo, torna-se na prática um tratamento desigual, perpetuando o desequilíbrio instrucional social em que o estudante entra e sai da escola.

Os tópicos deste capítulo recordam as implicações do conhecimento na organização social de qualquer comunidade. Os discursos científicos do século XIX emergem nos debates de que o conhecimento pode ser passageiro, e que é um direito sua acessibilidade, para ser

---

<sup>224</sup> SAVIANI, op. cit., p. 20 a 24.

<sup>225</sup> SAVIANI, op. cit., p. 9.

posto em discussão e em desenvolvimento. A crítica não deve funcionar como um descrédito à ciência, mas algo intrínseco a seu processo contínuo de formação e validação social.

O estudo de Le Breton traça um diálogo entre sociologia e história, pois, ao compreender o corpo como um fenômeno social, demarca um território que também é das Ciências Humanas, cabendo-nos a historicização. Uma vez que o corpo é o primeiro documento pessoal e social do sujeito, é a corporificação de uma época enquanto materialização de uma vivência possível.

O capitalismo tende a valorar o sujeito conforme o que o seu corpo é capaz de produzir. As críticas de Marx e Engels que surgem no interior desse sistema também veem na produção a maneira de significar o sujeito e suas manifestações. Não é simples se desvincular de ideias que organizam a maneira como vivemos, ainda que sejam impeditivas de um ser, querer e fazer autônomo.

Mesmo porque é o contraditório coexistindo, como a lógica de funcionamento do discurso de exclusão no Brasil. Em que a apropriação adaptada do Darwinismo e do Evolucionismo social por um Estado multiétnico é uma contradição teórica e prática, mas que possui um objetivo consensual do grupo privilegiado por ela.

O final do século XIX e início do século XX foram marcados pela abolição da escravidão e Proclamação da República, possibilitando outras expectativas sociais, e a conquista de direitos. Contudo, o momento histórico também pode ser interpretado como o avesso da liberdade, uma vez que sofisticou as formas de exclusão e exploração social. Nesse sentido, os avanços são articulados às novas formas de eliminação e subjugação dos sujeitos.

A marginalização da pessoa com deficiência e da pessoa negra com deficiência atravessa o Império e a República. É notório que não são os mesmos sujeitos a sobreviver ao longo dos séculos, porém as características que os definem e os distinguem perante os outros parecem se immortalizar, pela contínua racialização da humanidade, e em generalização, pelas condições econômicas e sociais que parecem estar sempre um grau abaixo com referência as demais classes e grupos sociais.

Com as discussões do último capítulo foi possível analisar as continuidades do processo histórico de exclusão. Mas essa identificação entre os que viveram no passado e os que vivem hoje é relativa e devem ser historicizadas, já que as semelhanças quanto à exclusão se esgotam na própria descrição e significação da maneira como foram excluídos.

No decurso deste trabalho, foram predominantes discussões acerca da exclusão do corpo. Contudo, nas últimas décadas do século XX, surgem movimentos que se denominam como inclusivos. Apesar da formação de múltiplos grupos identitários, representativos de

minorias sociais, todos possuem o objetivo comum de reivindicar a participação equitativa na sociedade. O corpo, por sua vez, registra as marcas identitárias<sup>226</sup>, os símbolos que os unem a certos guetos e os distinguem dos demais, todavia, na tentativa paradoxal de ser parte do todo. Abaixo, é possível apreender o sentido de fronteira que pode ter o corpo nas relações sociais, isto é, ser o meio de contato e distanciamento com o outro:

Como a crise da legitimidade torna a relação com o mundo incerta, o ator procura, tateando suas marcas, empenhar-se por produzir um sentimento de identidade mais favorável. Hesita de certa forma com o encarceramento físico do qual é objeto. Dá atenção redobrada ao corpo lá onde ele se separa dos outros e do mundo. Já que o corpo é lugar do rompimento, da diferenciação individual, supõe-se que possua a prerrogativa da possível reconciliação. Procura-se o segredo perdido do corpo. Torná-lo não um lugar da exclusão, mas o da inclusão, que não seja mais o que interrompe, distingue o indivíduo e separando-o dos outros, mas o conector que o une aos outros. Pelo menos este é um dos imaginários sociais mais férteis da modernidade.<sup>227</sup>

O próximo capítulo traz as experiências decorrentes do projeto inclusivo em três escolas localizadas no município de Uberlândia (MG), que são representativas do processo de cumprimento das novas leis educacionais em nível nacional. Instituições que surgiram sob os projetos do século XIX e XX, e que entraram em choque nos finais do século XX e no XXI, pela potencialização dos movimentos pela inclusão.

Assim, no capítulo três os espaços criados para excluir são analisados, apropriados e transformados pela população em seu benefício, destacando-se o potencial subjetivo que enfrenta as adversidades cotidianas e propõe mudanças locais, vindo a colaborar com o projeto inclusivo.

---

<sup>226</sup> A palavra é usada no sentido de política identitária, tal como expressado por Haider, quando se constitui um Estado onde os indivíduos são “totalizados pela particularidade”. Constatando-se que a política é um dos principais mecanismos para se conquistar direitos, as reivindicações, individuais ou coletivas, costumam seguir essa perspectiva. Assim, ao invés da identidade na política se aproximar da realidade, em que o sujeito tem a experiência de diversas identidades em si mesmo, a política identitária significa uma totalização reducionista. Lembrando-se que, no decorrer deste trabalho, se buscou as diversas identidades que o sujeito pode possuir, ao se cotejar deficiência, cor/etnia e classe. HAIDER, Asad. **Armadilha da identidade: raça e classe nos dias de hoje**. São Paulo: Veneta, 2019.

<sup>227</sup> LE BRETON, op. cit. p.11.

## CAPÍTULO 3 - O PROJETO INCLUSIVO

### 3.1 Deslocamentos Conceituais

Não obstante se tenha empregado até aqui o termo Pessoa com deficiência, este foi notabilizado na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em 2007. Sua Promulgação no Brasil ocorreu por meio do Decreto Nº 6.949 de 25 de agosto de 2009, sendo o termo validado pela Portaria nº 2.344, de três de novembro de 2010, que atualiza as nomenclaturas utilizadas em âmbito nacional. Com a mudança de Portador de (...) para Pessoa com (...), a deficiência deixa de ser um adjetivo e passa a ser uma condição da pessoa, com o objetivo de se respeitar a singularidade dos sujeitos. Nesse sentido, ao descrever homens e mulheres do passado como pessoas com deficiência, procuro compreender como a deficiência constituiu suas identidades e influenciaram suas vivências.

Ademais, discutido o processo de formação das instituições exclusivas a surdos e cegos, das escolas anexas aos hospitais psiquiátricos, e a disseminação de escolas para o alunado “anormal” no século XIX e XX. É preciso referir-se à atualização conceitual instituída pelo conjunto de ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas no movimento mundial pela inclusão.

A dinâmica transnacional a favor da inclusão se inicia na década de 80, no Brasil, no final do mesmo decênio a nova Constituição Federal, que marca um período de redemocratização, afirma o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 208 inciso III). A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, define como público-alvo do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial no Art. 4º, inciso I, II e III assim transcritos:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.<sup>228</sup>

Não foi apenas uma mudança semântica ou de nomenclatura com relação ao “anormal” e a pessoa com deficiência, uma vez que a prática classificatória foi alterada, reduzindo o número de estudantes identificados como público-alvo da Educação Especial. No entanto, como transcrito acima, fala-se em educação e não em escola especial. A educação especial na perspectiva inclusiva acarreta uma mudança estrutural e cultural do sistema escolar. Acerca disso, é preciso saber o que significa Educação Inclusiva. O termo adotado internacionalmente em 1994 na Declaração de Salamanca é, conforme Mantoan, a resignificação do papel da escola. Em suas palavras:

As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. (...) Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais).<sup>229</sup>

Apresentados os novos termos, bem como suas significações, é preciso conhecer as práticas sociais que se apropriam, contradizem e problematizam essa inteligibilidade conceitual. Buscar compreender suas perspectivas será o próximo passo.

### 3.2 Escola de Educação Especial

A Escola Estadual Novo Horizonte de Educação Especial em Uberlândia (MG) está localizada em um bairro central no município, sendo que o acesso dos estudantes, muitas vezes, acontece por meio de vans adaptadas e disponibilizadas pela prefeitura. Assim, dependentes do transporte, quando este não é fornecido, ficam longos períodos como faltantes, o que também ocorre com os de baixa renda que são atendidos pelo programa.

As turmas da escola são divididas em ciclos de ensino, compostas por estudantes que possuem desenvolvimentos diversos, o fato de possuírem maior ou menor autonomia permite

<sup>228</sup>BRASIL. **Resolução N.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Brasília, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 8 de maio de 2021.

<sup>229</sup> MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. p. 16.

que se tenha um equilíbrio entre as salas, e uma dedicação maior do professor àqueles que a demandam. No final do ano letivo, ou em seu decorrer, pode haver remanejamentos, também devido há algum desentendimento entre os alunos.

A Instituição divide o seu espaço com a Escola Estadual Dona Fiinha do Patrimônio, que foi criada como uma estratégia da comunidade para que os egressos da Novo Horizonte continuassem no ambiente escolar, propiciando também a sobrevivência da escola especial, que frequentemente sofre ameaças de ser fechada como desdobramento do processo Inclusivo.

A saber, desde o ano de 2010 a Secretaria de Estado de Educação havia proibido novas matrículas de alunos em anos iniciais nas escolas de educação especial, de maneira que, em 2018, se encerrassem as últimas turmas. A medida comprometeria as 39 instituições do Estado de Minas Gerais que priorizam estudantes com deficiência. A incorporação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – que anteriormente existiam apenas em escolas regulares – estendeu o funcionamento de muitas delas.

A comunidade escolar – representada pelos responsáveis de estudantes, docentes e gestores, além de membros da Secretaria de Estado de Educação – se mobilizou para a suspensão da proibição de matrículas, de modo a evitar o desmantelamento das escolas. Desde o impedimento, familiares já buscavam o Ministério Público para assegurar a vaga individual. Uma vez que a retenção das vagas levou à evasão desse público do sistema educacional, pois não havendo adaptação, ou sendo ela insatisfatória, esses estudantes deixavam a escola regular.

É possível compreender que este cenário tenha influenciado a ocorrência de visitas da Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência da Assembleia Legislativa de Minas Gerais nas instituições de educação especial, visando ao conhecimento do atendimento que se realiza. O relatório decorrente das atividades seria apresentado em audiência pública, com a presença da comunidade já referenciada. O ano de 2017 – data da ocorrência das visitas e da audiência –, pode ser interpretado como um marco do enfrentamento social para com uma determinação legislativa.

Porquanto, as medidas contestatórias que vinham ocorrendo mais individualmente, intensificaram-se com a oportunidade da audiência, mobilizando ações coletivas centradas em torno do espaço escolar. Como foi possível apreender pela perspectiva da Escola Estadual Novo Horizonte e a Escola Risoleta Neves que dialogaram com a Comissão citada – estas foram as duas instituições visitadas na região do Triângulo Mineiro. A mobilização social

analisada aqui, especificamente no Estado de Minas Gerais, também ocorre em outros estados, já que a lei de inclusão é nacional.<sup>230</sup>

Além do receio da situação dos estudantes caso acontecesse o fechamento, temia-se pela condição dos profissionais, apesar de poderem ser realocados na educação especial no ensino regular, perderiam o anterior sistema de trabalho e a escola a qual estavam vinculados. No Relatório Institucional da Assembleia Legislativa de Minas Gerais do ano de 2017, os pais dos estudantes com deficiência junto a Comissão citada e a Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia, protagonizam a reivindicação para a “manutenção e a valorização das instituições voltadas ao ensino especial no Estado”, por conseguinte, “a audiência gerou requerimento com pedido de providência para que o Executivo mantivesse as escolas”, ao que parece foi atendido<sup>231</sup>.

Por sua vez, a inserção da escola inclusiva Dona Finha do Patrimônio no mesmo espaço da escola Novo Horizonte, não resultou em nova demanda. A escola continua a ser um espaço exclusivo, embora não mais pela norma institucional, mas por sua permanente validade social. Assim, quais seriam os fatores que vinculam o espaço ao grupo social em questão, numa relação de segregação com o alunado em geral?

A entrevistada nº<sup>232</sup> trabalhou durante 10 anos na escola Novo Horizonte, atualmente como professora na Escola Estadual Bueno Brandão ela interpreta a perspectiva dos responsáveis por estudantes típicos com relação aos estudantes com deficiência:

Eles não gostam não. Até mesmo pela feição que a pessoa faz. Eu te garanto, eles não têm coragem de pegar um menino normal e por na Novo Horizonte, não põe. Até mesmo uns especiais que tinham que tá lá e eles querem por na regular. Tem

<sup>230</sup> TORRES, Wallace. **Única escola estadual dedicada a alunos especiais pode fechar**. Diário de Uberlândia. Uberlândia (MG), 15 de novembro de 2017. Disponível em: [https://diariodeuberlandia.com.br/noticia/14285/unica-escola-estadual-dedicada-a-alunos-especiais-pode-fechar?fbclid=IwAR1NRartAFLcAavyHiqjM3JPfPdokCUmhaFw13kbfNRb1\\_va\\_bqST2YhosM](https://diariodeuberlandia.com.br/noticia/14285/unica-escola-estadual-dedicada-a-alunos-especiais-pode-fechar?fbclid=IwAR1NRartAFLcAavyHiqjM3JPfPdokCUmhaFw13kbfNRb1_va_bqST2YhosM). Acesso em: 11 ago. 2020. Comunidade teme fechamento de escola em Ituiutaba. Assembleia Legislativa de Minas Gerais – Notícias. 14 de novembro de 2017. Disponível em: [https://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/arquivos/2017/11/14\\_comis\\_pessoa\\_deficiencia\\_ituiutaba.html](https://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/arquivos/2017/11/14_comis_pessoa_deficiencia_ituiutaba.html). Acesso em: 11 ago. 2020.

Fechamento de escola preocupa pais de alunos especiais em Alfenas, MG. G1 Sul de Minas. 08 de dezembro de 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/mg/sul-de-minas/noticia/2016/12/fechamento-de-escola-preocupa-pais-de-alunos-especiais-em-alfenas-mg.html>. Acesso em: 11 ago. 2020.

HENRIQUE, Teófilo. **Pais de alunos de colégio inclusivo estão preocupados com risco de fechamento da unidade**. A Tarde. Salvador (BA), 13 de fevereiro de 2017. Disponível em: <https://atarde.uol.com.br/bahia/salvador/noticias/1838583-pais-de-alunos-de-colegio-inclusivo-estao-preocupados-com-risco-de-fechamento-da-unidade>. Acesso em: 11 ago. 2020.

<sup>231</sup> Relatório Institucional da Assembleia Legislativa de Minas Gerais 2017. Disponível em: [https://www.almg.gov.br/export/sites/default/acompanhe/prestacao\\_contas/atividades/arquivos/2017/Relatorio-Institucional-2017.pdf](https://www.almg.gov.br/export/sites/default/acompanhe/prestacao_contas/atividades/arquivos/2017/Relatorio-Institucional-2017.pdf). Acesso em: 17 ago. 2020.

<sup>232</sup> Entrevista realizada em cinco de março de 2020, com docente efetiva do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Escola Estadual Bueno Brandão. Acervo da pesquisadora.

aluno aqui, que eu tenho medo dele pular lá de cima, porque ele não tem noção de nada.<sup>233</sup>

Enquanto a escola Novo Horizonte atrai pessoas com deficiência, ao mesmo repulsa os estudantes “normais” – no termo da professora. A atratividade para o primeiro grupo está no passado – em que a escola era exclusivamente para as pessoas com deficiência – e no presente, que prolonga a aglutinação deste grupo. A repulsão, por sua vez, parte da deficiência ser significada como uma condição negativa, isto é, estigmatizada. Segundo Goffman<sup>234</sup>, o estigma faz referência a um atributo depreciado, isto é, considerado como um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem. Contudo, afirma que seja uma linguagem de relações e não de atributos, já que a estigmatização de um sujeito confirma a normalidade de outro, sendo que a diferença entre eles possa ser ou estar relacionada com um estereótipo.

De acordo com o pesquisador, o termo estigma teria sido criado pelos gregos para referenciar sinais corporais que denotavam algo extraordinário ou o status moral de quem os possuía. De maneira que os sinais feitos por cortes ou fogo evidenciavam uma pessoa “ritualmente poluída”, que deveria ser evitada principalmente em lugares públicos. Na Era Cristã, os sinais podiam significar tanto a benção quanto um castigo divino. Afirma que o termo continua sendo amplamente usado no seu sentido literal de origem<sup>235</sup>.

A estigmatização não é somente sobre o que possui um aspecto socialmente compreendido como negativo, ao contrário, consegue abranger o ciclo de convívio do estigmatizado. Esse processo de estigmatização prejudica o combate ao próprio estigma, dado que a pessoa pode discordá-lo, contudo, pouco fará para eliminá-lo se tiver medo da repulsão social. O estigmatizado não tem o que perder no processo da luta a não ser o próprio estigma no caso de vitória, no entanto, o “normal” pode privar-se de seus privilégios. Assim, esse mecanismo colabora com a manutenção do sistema desigual.

Dessa maneira, estar matriculado na Novo Horizonte significa pertencer a um grupo social estigmatizado, não apenas pela anterioridade da escola como exclusiva para pessoas com deficiência, mas em razão do presente significar negativamente todos os seus estudantes.

---

<sup>233</sup> Entrevista realizada em cinco de março de 2020, com docente efetiva do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Escola Estadual Bueno Brandão. Acervo da pesquisadora.

<sup>234</sup> O sociólogo E. Goffman escreveu seus primeiros trabalhos ainda na década de cinquenta contribuindo imensamente para o desenvolvimento teórico do modelo social da deficiência. O uso de sua conceituação significará que estarei inquirindo semelhantes relações sociais que foram indicadas pelo autor, todavia, vindo a divergir de suas interpretações. Posto que a divergência entre as análises pode ser compreendida muito em razão do período e espaço histórico do sociólogo e, de sua posição hegemônica de fala.

<sup>235</sup> GOFFMAN, Erving. **Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. São Paulo: LTC, 1981. p. 5.

De tal forma, reitero o fato do estigma ser uma construção histórica social. Como foi dito, é mais sobre o que socialmente se constrói a partir do atributo, do que sobre ele próprio.

É possível compreender que o funcionamento do estigma corresponde ao poder disseminado pela sociedade, que tem o potencial para aceitar e rejeitar o outro. A intensa estratificação social permite que um mesmo sujeito possa ser o discriminante e o discriminado, na medida em que se relaciona com um ou outro grupo social, a partir da mesma lógica hegemônica da normalidade. Questionada sobre as escolas de educação exclusiva, a entrevista nº1 – gestora em escola inclusiva – afirma que:

Olha, antigamente existia isso, porque era isso que a gente conhecia, era isso que a educação era, hoje com a evolução que a educação teve, eu não acredito. Pode ser, por exemplo, uma escola pro aluno aprender algumas coisas. Que nem a APAE, por exemplo, tem alunos lá que eles não conseguem estar com outros alunos, eles vão se sentir perdidos, eles são extremamente infantis, por causa das debilidades. Pra eles seria muito ruim estar com eles aqui o tempo todo. (...) Mas, acho que sempre, em vários casos, na grande maioria dos casos, dá pra eles estarem aqui meio período. (...) Pode ter o apoio sim de algumas outras escolas, como a APAE que dá tanto apoio, mas exclusiva (...). Porque eu acho que tem que ser inclusiva mesmo. (...) No estado do Rio de Janeiro, esse aluno nosso que é surdo e é paraplégico, ele veio do Rio de Janeiro. Lá tem aula, tem escola exclusiva para surdos, eu não concordo. Porque eles vão viver no mundo de ouvintes, eles não vão viver no mundo exclusivo de surdos. E aí? Como que é? Então acho que só em último caso, quando o menino realmente vai ser mais prejudicado do que auxiliado, aí sim. Como eu vejo muitos lá que tem síndrome de down, na APAE eu vejo muito, muito síndrome de down, mas eu vejo também com problema mental, baixa intelectualidade. Então, assim, só em último caso. (...) Então, eu acho que alguns casos lá, eles não teriam condições de serem inseridos no contexto escolar aqui, seria até muito mais prejudicial. Então, nesses, eu acho importante. Porém, eu acho que pra você vê os casos que nós temos aqui, eles estão totalmente inseridos no contexto escolar. Então eu acredito que se fosse para eles estarem apenas lá, eu acho que eles estariam prejudicados. (...) <sup>236</sup>

A entrevistada menciona o apoio indireto da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no desenvolvimento da pessoa com deficiência, absorvendo a demanda que a escola não seria capaz de incluir. Ademais, podemos mencionar a escola Novo Horizonte que, além dessa cooperação, já ofereceu suporte direto – ainda que esporádico – nas escolas regulares, com cursos rápidos ministrados por seus profissionais. Nota-se que a gestora cita estudantes com deficiência intelectual como o principal público das escolas exclusivas, o que é possível confirmar com a pesquisa realizada em uma dessas instituições. Distintamente da escola para surdos – que ela discorda de forma veemente –, a Novo Horizonte recebe crianças com diferentes diagnósticos, mas que possuem geralmente em comum a deficiência intelectual de diversos níveis.

---

<sup>236</sup> Entrevista realizada em 10 de março de 2020 com profissional da vice-direção/gestão na Escola Estadual Bueno Brandão. Acervo da pesquisadora.

Apesar de discordar da educação exclusiva, a gestora compreende sua necessidade em alguns casos. Um dos argumentos que utiliza para justificar a inclusão dos surdos, por exemplo, é que “eles vão viver no mundo de ouvintes”, ou seja, disserta sobre a hegemonia social da pessoa típica. Visto que, por mais que a escola se adapte para receber o estudante, este também deve se adaptar, como um preparo para suas vivências após a escola. Nesse sentido, se não é possível que o estudante se adéque, o lugar ideal para ele pode ser a escola especial. Assim, a adaptabilidade no caso é mútua e a inclusão relativa.

Durante o período que a entrevistada nº 2 trabalhou na Escola Estadual Novo Horizonte, ela relata que fez uma cirurgia ocular com o intuito de corrigir a deficiência visual que possui desde a infância. Contudo, o procedimento falhou e, em decorrência, ficou sem enxergar durante todo o ano de 2016, vendo vultos no ano seguinte, até que sua visão foi se restabelecendo gradativamente. Apesar de ter tido licença médica, quando retornou ao trabalho ainda não estava com boa visão, tendo que utilizar uma lupa para a realização de suas funções. E durante todo o processo os profissionais da instituição muito lhe auxiliaram. “Então quando a gente sente na pele, aí você entende”, por suas palavras pode-se apreender como sua vivência influenciou sua prática docente. Perguntada sobre as escolas de educação especial discorre:

Eu não posso discordar não. Eu, se eu tivesse um filho especial, eu preferiria colocar numa escola onde todos trabalham daquela forma, porque não vai ter como mudar. Porque fechar os olhos para o problema não vai mudar, agora numa escola regular ele vai encontrar muito mais obstáculos, os professores, a adaptação do lugar, é diferente. Agora o governo já faz isso para diminuir os custos, igual aqui, o que eles gastam comigo, lá eles gastam com muitos. Agora ter escola especial para todos os especiais ia ter muito mais gastos. Então ele coloca uma salinha nas escolas regulares e fala que está sendo inclusão, mas será que tá mesmo? Às vezes nem mesmo o meu colega que trabalha comigo não compreende o trabalho da gente, acha que a gente não faz nada. (...) Eu sinto como se agente fosse um pouco a parte da escola regular. Você vê que na Novo Horizonte é aquela movimentação, todo mundo, a escola regular não, as vezes acontece as coisas eles nem lembram de falar, mas aos poucos vai melhorando.<sup>237</sup>

A crítica realizada pela entrevistada, que compara o trabalho da escola especial com o realizado pela escola inclusiva, onde trabalha com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Sala de Recursos Multifuncional (SRM), também está presente na pesquisa realizada pelo “Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em rede nacional sobre

---

<sup>237</sup> Entrevista realizada em cinco de março de 2020, com docente efetiva do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Escola Estadual Bueno Brandão. Acervo da pesquisadora.

as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns” (ONEESP)<sup>238</sup>. O estudo em ênfase, iniciado em 2010 e finalizado em 2015, descreve a problemática como a simplificação dos serviços de AEE, uma vez que está fundamentado nas SRMs, ao contrário de como deveria ser, na forma de um sistema contínuo de serviços.

Isto é, a Educação Especial cujo AEE é uma modalidade, funciona como algo a parte na escola regular, como descreve a entrevistada. De maneira que os professores especializados, como explica a ONEESP, terão a responsabilidade de responder em uma ou duas horas de atendimento semanal, em turno alternado, às necessidades diferenciadas dos estudantes, e este aspecto tende a uma padronização nacional em decorrência da política brasileira.

A entrevistada, como professora do AEE, argumenta a necessidade de um trabalho interdisciplinar entre os professores. Todavia, indica que o processo de inclusão é motivado por razões financeiras, por representar uma diminuição de gastos: com a redução de profissionais com essa função e do espaço em que é realizado.

Nessa lógica, a ONEESP indica que a avaliação do estudante com deficiência, que objetiva: identificar aquele que demanda o AEE e desenvolver um plano subjetivo, monitorando o seu percurso educacional, tem sido negligenciada, incidindo em dados estatísticos inconsistentes das matrículas. Com isso, conclui que a ampliação de recursos ao estudante de AEE – a partir do decreto nº 7.611 art. 4º de 2011, que assegura a dupla matrícula da pessoa com deficiência nos termos do Decreto nº 6253 art. 9º de 2007, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB<sup>239</sup> – coincidiu com a diminuição da respectiva demanda. O que para a ONEESP significa que os critérios de identificação seguem conveniências políticas e financeiras.

O que se escreve nesse tópico não pode ser entendido como uma luta por um espaço de segregação. Mais coerente seria compreendê-lo como a exposição de um movimento em defesa por um lugar apreendido como de acolhimento e de educação. A ONEESP, ao contrário das outras fontes analisadas, realiza sua crítica sem comparar a instituição

---

<sup>238</sup> Em princípio, foi proposto por 25 pesquisadores procedentes de 16 estados brasileiros (Alagoas, Amapá, Bahia, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, São Paulo, Santa Catarina, Sergipe, Paraíba), vinculados a 22 universidades e a 18 programas de pós-graduação. Posteriormente, ampliou-se com a incorporação de outros pesquisadores dos estados e dos municípios investigados. O estudo coletou dados com grupos focais compostos por professores de SRM de 58 municípios. Ademais, foi realizada uma *Survey Online*, com um questionário envolvendo mais de 80 questões, na qual se obteve 1202 formulários preenchidos por professores de SEM de todo o país. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/relatorio-4/view> Acesso em: 3 nov. 2020.

<sup>239</sup> O projeto da ONEESP menciona o Decreto nº 6571 (BRASIL, 2008) - que duplicava a matrícula da pessoa com deficiência para efeito da distribuição dos recursos - substituído pelo Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) que dispõe com a mesma redação o respectivo aspecto.

especializada com a inclusiva. Todavia, em momento algum as entrevistadas se colocaram em oposição à inclusão, ao contrário, questionaram a “inclusão” das escolas inclusivas. Ouvindo-as, assim como a entrevistada nº3<sup>240</sup>, como mãe de um aluno da Novo Horizonte, assimilamos os pontos positivos da instituição a partir de suas perspectivas.

O primeiro contato da mãe com a instituição foi em 2010, quando “falaram que não ia dar certo pro P...” – como denominarei o filho da entrevistada – ser matriculado em razão de sua agressividade. Não obstante, ela estava “acostumada” a ouvir “não, olha aqui não tem lugar pra ele”, em razão do número de vezes em que sua admissão foi rejeitada, ou pelo tempo limitado em que pode permanecer em algumas instituições. Assim, em Brasília (DF), onde morou até 2010, P... teria frequentado o Centro de Ensino Especial, além de escolas regulares públicas e privadas. Em Uberlândia, sem outras opções, P... foi atendido pela APAE, até que com a mudança de diretor na Novo Horizonte, nos últimos anos, ela foi incentivada a procurar novamente a escola, resultando na aceitação de seu filho.

À vista disso, a entrevistada apreende essa aceitação e a interação com a comunidade escolar como a inclusão de seu filho e a sua. No momento, seu objetivo é requerer na promotoria a extensão da permanência dele no local, “porque a pessoa adulta autista severa, ela não tem lugar nenhum na sociedade, não tem, não existe”, expressa. P... é autista não verbal, não funcional e possuía 22 anos na data da entrevista.

Poder-se-ia analisar que houve uma apropriação limitada do significado de inclusão. Todavia, pode-se interpretar como uma experiência de inclusão que deveria ocorrer na totalidade social, mas que se restringe a uma instituição. Uma vez que a entrevistada tem consciência do estigma e do não lugar social de uma pessoa com deficiência, e da mãe de uma pessoa com deficiência. Assim, a consciência da exclusão e a condição de excluídos possibilita a experiência de inclusão quando do sentimento de aceitabilidade e pertencimento que caracteriza a inclusão total, que no caso é sentida no reduzido espaço da escola.

Essa relação filho-mãe-escola é pertinente na compreensão das permanências ao longo do tempo da função social da mulher, e da atribuição social da maternidade, que se articulam quanto ao cuidado e a educação não formal dos filhos. Embora essa responsabilização, que no processo histórico está cada vez mais sendo compartilhada pelos responsáveis – que estão diversificando-se pela ampliação das concepções de famílias –, ainda persiste uma sobrecarga feminina. Para a entrevistada a responsabilidade estava:

---

<sup>240</sup> Entrevista realizada em seis de março de 2020, com mãe de estudante da Escola Estadual Novos Horizontes. Acervo da pesquisadora.

Totalmente concentrada em mim. Assim, pra ser justa né, o pai dele tem uma participação muito importante que é a financeira. É lógico que é muito importante. Necessária. Que eu não poderia prescindir dela, mas, na prática mesmo quem é responsável pelo P... sou eu.<sup>241</sup>

Destaca-se a grande contribuição das observações da mãe – como ela mesma evidencia – no diagnóstico da síndrome de Silva e Hansel aos dois anos e do autismo quando seu filho possuía cinco anos. Além de colaborar com o seu aprendizado formal, ao levar a partir de suas próprias pesquisas a educação especializada às escolas que não estavam familiarizadas com as adaptações necessárias. Acerca disso, o diagnóstico, embora difícil de ser aceito pela família, é indispensável para o acesso à educação especial dentre outros direitos.

Até o momento foi discutida a significação do processo inclusivo em um espaço considerado em sua contramão. Todavia, a experiência inclusiva da comunidade da escola especial precisa ser apropriada e inserida no espaço regular. O processo inclusivo necessita ocupar os espaços segregados, não provocando a perda de uma escola, a desarticulação profissional e estudantil, mas a ampliação e diversificação dos estudantes, a valorização dos educadores especializados a partir de uma nova lógica, contudo, possibilitando um tempo de transição para salvaguardar o bem-estar da comunidade. Como observa Mazzotta:

Importante, também, é a constatação de que a todo momento surge um “pioneiro” com um discurso pretensamente novo ou inovador, ignorando toda a trajetória desta modalidade de ensino, quer no âmbito da sociedade civil, quer no da ação governamental.<sup>242</sup>

### **3.3 Escola de perspectiva Inclusiva**

A Escola Estadual Bueno Brandão também localizada em um bairro central de Uberlândia (MG) possui um alunado típico e com deficiência, ao que aparenta ter alcançado a inclusão. Todavia, enquanto as duas primeiras recebem pessoas com deficiência intelectual, esta possui atração de estudantes com deficiência, principalmente sensorial, ou seja, surdos, cegos e com baixa visão. Nesse sentido, o que significa a inclusão para essa comunidade?

---

<sup>241</sup> Entrevista realizada em seis de março de 2020, com mãe de estudante da Escola Estadual Novos Horizontes. Acervo da pesquisadora.

<sup>242</sup> MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil História e Políticas Públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.12.

A entrevistada nº1<sup>243</sup> ocupa o cargo de direção no turno da manhã há cinco anos, sendo que na área da educação são por volta de 26 anos de experiência, sendo 11 anos nesta mesma. Ela nos conta que, desde que entrou na instituição, essa já recebia estudantes com deficiência, sendo a maior parte deles com surdez. A atração dessa demanda teria se iniciado em 2007 com o “Projeto Escola Referência”<sup>244</sup>.

Outro aspecto de agregação foi à criação da Sala de Recursos<sup>245</sup>, uma vez que o estudante matriculado na escola tem preferência ao uso da Sala. Assim, somente após a matrícula na SRM dos que já estão inscritos na própria escola, é que se dispõem as vagas remanescentes para os de outras instituições, comumente possuem lista de espera.

A entrevistada nº 2 é professora efetiva no Atendimento Educacional Especializado (AEE), atuando na Sala de Recursos na Escola Bueno Brandão. Trabalha na área da educação há 20 anos, sendo 12 anos de experiência na educação especial e dois anos nessa instituição.

A entrevistada nº 2 conta que, quando começou a trabalhar na escola, o docente da Sala de Recursos era como um “quebra-galho”, os professores regulares da manhã, pediam-lhe Xerox e materiais diversos. Em contradição com a Resolução SEE Nº 4.256/2020<sup>246</sup> e anteriores, que determina que o AEE seja realizado no contra turno, ou seja, o docente atua no período matutino com os estudantes do ensino regular do turno da tarde e com os seus respectivos professores, que precisam lhe mandar com antecedência qualquer material que queiram que seja adaptado.

Conforme a entrevistada nº1, no ano de 2019, receberam um dos maiores números de alunos com deficiência com relação aos outros anos. No ensino médio do turno matutino (1º, 2º e 3º ano), foram 34 estudantes com deficiência de cerca de um total de 400, isto é, aproximadamente 10%. No mesmo turno, como profissionais especializados em educação especial, possuem dois professores de Apoio, dois intérpretes de Libras (Língua brasileira de Sinais) e três professores na Sala de Recursos, sendo apenas estes últimos efetivos. Este seria

---

<sup>243</sup> Entrevista realizada em 10 de março de 2020 com profissional da vice-direção/gestão na Escola Estadual Bueno Brandão. Acervo da pesquisadora.

<sup>244</sup> O Projeto Escola Referência é uma política do governo de Minas Gerais, iniciado em 2003, tendo como lema “desenvolvimento de ações que buscam a reconstrução da excelência na rede pública”. Visava à superação do fracasso escolar por meio de uma educação de qualidade, que promoveria a inclusão do estudante na sociedade, sendo implantado de princípio em 200 escolas. No ano de 2007, outras escolas foram integradas ao Projeto pelo bom resultado que apresentaram no PROEB. PEREIRA, Margareth Conceição. **Ressignificações do conteúdo básico comum de matemática por professores de uma escola referência, 2009**. Disponível em: [http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/11\\_educacao/ressignificacoes-do-conteudo-basico-comum-de-matematica-por-professores-de-uma-escola-referencia.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/11_educacao/ressignificacoes-do-conteudo-basico-comum-de-matematica-por-professores-de-uma-escola-referencia.pdf). Acessado em: 13 ago. 2021.

<sup>245</sup> O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais foi iniciado em 2005 e instituído legalmente por meio da Portaria Normativa nº 13 de 24 de abril de 2007.

<sup>246</sup> Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf.pdf>. Acessado em: 2 ago. 2020.

um terceiro fator aglutinador da demanda, pois tais profissionais com os gestores da escola realizam uma reunião de sensibilização em todo início de ano letivo. Os professores do ensino regular recebem orientações para uma prática inclusiva.

Cada estudante com deficiência possui um dossiê com sua foto, a deficiência e como o profissional deve proporcionar o seu aprendizado. Uma cópia é enviada para o e-mail de cada professor regular e outra é deixada na sala da supervisão. Esse dossiê é montado com a inquirição dos responsáveis, seguindo o modelo da Secretaria da Educação. Essa iniciativa surge das próprias experiências que a gestora teve na escola como docente, cito: “Porque quando eu entrei aqui ninguém me falou nada, como eu tinha que tratar. Eu nem sabia se quer que eu tinha aluno surdo na sala (...), porque todo mundo trabalhava igual, então, eu fui indo atrás, e a gente foi meio que especializando”.

A gestora é graduada em História, disciplina que requer em seu ensino muitas aulas expositivas. Como adaptação para o ensino dos surdos, incluiu o uso de esquemas no quadro negro e de imagens durante as aulas explicativas, além do livro didático e outros materiais usuais. Essas alternativas, principalmente, a imagética, influenciou positivamente também os estudantes que não possuíam deficiência, tendo como efeito a melhora das notas.

Narrativa semelhante à da entrevistada nº2, cuja formação inicial é de Biologia. Relata-nos que, como professora regular, possuindo contato com estudantes com deficiência, em outra escola inclusiva do município, nas suas palavras “sentia que não podia fazer nada”, que não conseguia ensiná-los e, assim, eles não aprendiam, causando-lhe muito incômodo. No período, não havia contato entre os professores regulares e os do atendimento especializado. Nessa ocasião, teria procurado o AEE, contudo, a pessoa responsável pelo atendimento teria lhe dito “[...] dá uma folha pra ele rabiscar, faça isso” o que teria lhe causado maior insatisfação. Foi quando ela começou a buscar conhecimento da área.

De início, formou-se em Atendimento Educacional Especializado em instituição privada. Posteriormente, fez outro curso de AEE e Altas Habilidades na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), cursou Braille pelo governo do Estado de Minas Gerais em Belo Horizonte e o curso de Língua de Sinais (LIBRAS) também pelo Estado na própria escola Bueno Brandão, além de outros cursos como o de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). No ano da respectiva pesquisa, possuía estudantes com baixa visão, surdez, deficiência intelectual, síndrome de Down, cego e autista. Sendo eles das escolas: Américo Rene Giannetti, 13 de maio, Enéas de Oliveira Guimarães, Ângela Teixeira da Silva, além da Bueno Brandão, todas da rede estadual de ensino.

Segundo a Resolução citada sobre o AEE, o número de estudantes a serem atendidos pode variar de 8 a 20. A docente em questão atende o número máximo, mas menciona que há outras escolas que não trabalham com esse número, pois havendo demanda de outras escolas, ela pode não ser atendida. Ainda reitera que o AEE costuma ter muitas faltas, pois é obrigatório ao governo disponibilizá-lo, porém essa obrigação não se estende aos responsáveis, que podem escolher, ou em razão de outros motivos, não levar os filhos. Então, sempre há orientação aos responsáveis sobre a importância do atendimento especializado, havendo aqueles que gostariam que fosse mais extenso do que o estabelecido semanalmente.

Além disso, para a gestora, o despreparo entre os docentes, tanto os regulares quanto os especializados, é uma realidade. Relata-nos que uma professora efetivada saiu aos prantos no segundo dia de trabalho e exonerou o cargo. Conta-nos: “Já vi professores que chegam em sala de aula e simplesmente não se importam. E no caso do aluno com deficiência tem professor, ainda hoje, que coloca o aluno tipo: não tô te vendo”. Nesses casos, o professor é chamado para uma conversa pela direção e supervisão da escola, que procura o sensibilizá-lo e informá-lo sobre a legislação a ser cumprida, sendo registrado em ata e assinado pelo profissional. Os professores convocados usualmente se justificam pela ausência de tempo.

A entrevistada nº 2 também cita o despreparo profissional como um agravante dos problemas educacionais, e o expressa de maneira semelhante à gestora, já que para ela alguns professores agem “como se o aluno não existisse”. Assim, espaços de capacitação auxiliariam, bem como reuniões entre os profissionais, mas deve haver interesse da parte de todos.

Sobre a acessibilidade física da escola, a gestora descreve que por inúmeras vezes foi pedido e concedido o recurso para que fossem feitas rampas na escola, já que ela possui três andares e vários lances de escada. Todavia, o longo processo burocrático faz com que o orçamento do projeto não equivalha quando finalmente é posto em execução, de forma que nenhuma empresa se interesse, situação que permanece por anos. Com dois alunos cadeirantes pela manhã, a escola precisou improvisar salas no térreo.

A respeito disso, a professora do AEE acrescenta que a escola não possui banheiros corretamente adaptados, pois, apesar do piso térreo possuir um banheiro que foi reformado para a acessibilidade dos cadeirantes, isso não foi feito segundo as normas, então, por exemplo, ele não possui as barras de apoio, e a instituição não possui chão tátil para os cegos. A Lei Nº 13.146/2015 que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência conceitua como barreira no art. 3º inciso IV:

Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (...).<sup>247</sup>

Nas alíneas do inciso, é apresentada a conceituação das barreiras classificadas em “a) barreiras urbanísticas, b) barreiras arquitetônicas, c) barreiras nos transportes, d) barreiras nas comunicações e na informação, e) barreiras atitudinais, f) barreiras tecnológicas”. Apenas as das alíneas ‘d’ e ‘e’ são citadas como barreiras atitudinais ou comportamentais, as outras são definidas conforme o espaço em que aparecem como obstáculo. Contudo, as barreiras: urbanística, de transporte e arquitetônica, como bem exemplifica a condição estrutural da escola Bueno Brandão, são construções humanas, isto é, decorrem de uma ideologia e prática histórica de exclusão.

A escola mencionada foi criada em 1911 em princípio com o nome “Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão” e começou a funcionar em 1915. Nos primeiros anos da década de 60, o prédio original em estado de degradação foi derrubado e, no mesmo lugar, foi erigido o edifício atual que iniciou suas atividades em 1966, primeira escola a atender estudantes surdos no nível de segundo grau – atual ensino médio.<sup>248</sup> A instituição centenária com construção de mais de cinco décadas pode não agregar os comportamentos sociais de sua história. Contudo, as barreiras atitudinais de seu passado estão inseridas no espaço, determinando os sujeitos sociais a quem pertence. Uma vez que, por exemplo, os cadeirantes não podem usufruir de todo o ambiente escolar, como a biblioteca, que fica no segundo e terceiro andar. Em outras palavras, não basta que mudemos a atitude, é preciso corrigir o que foi realizado no pretérito e que continua tendo efeitos negativos na vida das pessoas.

### 3.4 Bullying e estigma social

A respeito de casos de bullying entre estudantes, motivados pelo preconceito por pessoas com deficiência, a gestora esclarece que o cenário tem sido positivo, havendo pouquíssimos. Menciona sucedidos:

<sup>247</sup> 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). Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 10 jan. 2020.

<sup>248</sup> Museu Uberlândia de Ontem e Sempre. 11 de dezembro de 2010. Disponível em: <https://www.museuvirtualdeuberlandia.com.br/site/escola-estadual-bueno-brandao-parte-1/#:~:text=O%20Grupo%20Escolar%20Bueno%20Brand%C3%A3o,lembra%C3%A7%C3%A3o%20do%20tempo%20de%20escola>. Acesso em: 23 ago. 2020.

Então eu já tive casos aqui de uma sala, uma parte da sala, rejeitar totalmente os meninos com deficiência, tanto que isso tinha sido no primeiro ano, (...) no segundo ano nós separamos os meninos. Porque eles achavam que os meninos deficientes tinham privilégio por serem avaliados pelo PDI, eles achavam que isso era um privilégio, não dá decorrência da deficiência, eles não entendiam isso, a gente tenta conversar, falar... De bullying na verdade, mais dos meninos se acharem prejudicados por causa da forma de avaliação dos outros. Então esse foi o maior entrave. (...) Um dia uma aluna de baixa visão que tava nessa sala, que os alunos não aceitavam muito, ela virou e falou pra mim assim: Como eles acham que eu tenho privilégio, eles não entendem que eu não posso sair na rua, eu não posso fazer o básico sozinha, eles não entendem isso que a gente não tem visão.<sup>249</sup>

No Brasil contemporâneo, é recorrente ouvir o termo “vitimismo”, ou a onomatopeia “mi, mi, mi” que sintetiza com sarcasmo o discurso por justiça social de grupos minoritários. As “vantagens” das minorias – como alegam os que repetem esses termos – são ações afirmativas, que buscam equalizar as oportunidades favorecendo um futuro de condições justas. Quando o sujeito típico afirma que o estigmatizado está se vitimizando, é plausível haver duas situações. Primeiro, o agente da fala pode ignorar, isto é, ser um ignorante em relação às implicações sociais da condição de seu interlocutor. Mesmo que também exista a possibilidade de ser hipócrita, o que é mais verossímil na sociedade da informação, assim, discursam como que seus privilégios fossem merecimento – a ilusão da meritocracia –, e os direitos dos outros são obscurecidos como privilégios.

Cronologicamente, antecede a inclusão a chamada integração<sup>250</sup>, que é o deslocamento do estudante da educação especial para a regular quando este fosse capaz de acompanhar o sistema. A crítica sobre essa prática é que a responsabilidade seria do estudante, que deveria ser capaz de se adaptar a organização escolar. Divergindo dessa concepção, a inclusão deveria partir da instituição que seria sensível a todos. Sánchez<sup>251</sup> narra que estudantes da integração têm tido experiências de exclusão, pois passam longos períodos nas salas de apoio e na sala regular não interagindo com os colegas, ficam isolados a maneira dos estudantes da educação especial.

---

<sup>249</sup> Entrevista realizada em 10 de março de 2020 com profissional da vice-direção/ gestão na Escola Estadual Bueno Brandão. Acervo da pesquisadora.

<sup>250</sup> No Brasil, apesar do que já estabelece a CF/88 a favor da inclusão, é possível encontrar leis posteriores visando a integração, o que demonstra a dificuldade de implantação principalmente da inclusão. Na Lei nº7853/1989/ art.2º f, é disposto que haverá “a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”. Em 1994 a Política Nacional de Educação Especial orientava o processo de “integração instrucional”, que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuísem o ritmo dos estudantes classificados como “normais”.

<sup>251</sup> SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão** - Revista da Educação Especial - out/2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf> Acesso em: 25 de agosto de 2020.

A autora denomina essas circunstâncias como “modos sutis” de segregação, mas o que isso pode significar? Interpreto que o problema social é obscurecido. A diversidade de sujeitos no espaço escolar pode favorecer que as questões sociais estejam sempre em ebulição, na mesma situação o efeito pode ser inverso. Ao invés de se trabalhar as especificidades da pessoa com deficiência interseccionalmente a aspectos da raça, classe e sexualidade, pode-se buscar incluir ora um, ora outro, como se as identidades estivessem em disputas, embora, tratando-as em isolado não se construirá a inclusão.

Ademais, as críticas que Sánchez enumera sobre a integração coadunam com os relatos sobre os egressos da educação inclusiva que se deslocaram para a escola exclusiva após sofrerem bullying. Desse modo, é possível que vejamos a integração como uma fase da inclusão que ainda não superamos. A gestora narra caso diverso:

Quando um aluno autista entrou, os alunos não sabiam que ele era autista, porque ele tinha algumas manias, mas os meninos não sabiam. Então, aí quando eu fui conversar com eles, eles: nossa mais ninguém comentou nada comigo. Eu achei interessante porque até mesmo os professores não tinham comentado com os alunos. Aí eu fui e expliquei, e naquele ano quando foi à feira do conhecimento a sala fez o trabalho deles voltado para a deficiência do aluno. Eu fiquei extremamente emocionada, até chorei, como isso tocou eles. (...). Então, a grande maioria esmagadora acolhe, (...), você vê nitidamente, eles acolhem. E às vezes, por exemplo, o ano passado eu tinha umas brincadeiras aqui com aluno, os meninos falaram: olha os meninos estão brincando fazendo isso e isso com o aluno. Fui lá conversar, eles: o que ele tem. Deficiência. Não sabia, desculpa (...).<sup>252</sup>

A respeito disso, o acesso à informação é algo necessário e que poderia evitar desentendimentos. Todavia, é impossível conhecer toda a diversidade humana, além disso, a espontaneidade é própria das relações sociais. Assim, se o colega de classe não tivesse o diagnóstico o bullying teria outro significado? O comportamento de troça deveria ser repreendido independente de um laudo médico, pois se este é importante na classificação da conduta que é de todo discriminatória, é possível compreender que características comuns aos autistas são depreciadas socialmente, mas se são ligadas ao espectro, então, se torna antiético, ou seja, é preciso haver uma justificativa por traz de atitudes não normativas para serem aceitas.

Assim sendo, a questão é a existência do estigma. Com isso, quero dizer o teor negativo que se agrega sobre características e comportamentos humanos. Falar sobre a deficiência demanda protocolos, isto é, o momento, a pessoa, o lugar certo, quando poderia ser algo rotineiro e desmistificado. A deficiência não precisa ser sempre uma temática em sala

---

<sup>252</sup> Entrevista realizada em 10 de março de 2020 com profissional da vice-direção/gestão na Escola Estadual Bueno Brandão. Acervo da pesquisadora.

de aula, não obstante, se em alguma atividade a deficiência pudesse ser um impedimento, deveria ser lógico perguntar a pessoa se lhe seria possível, ou se sentiria à vontade em realizá-la sem que a resposta, independente de qual fosse, significasse um descrédito. No entanto, é possível flagrar o oposto, quando se apreende as interações sociais com o respeito às necessidades de cada um, cito:

Eles, os alunos, acabam abraçando os meninos com deficiência. Eu tenho um aluno cego no primeiro ano, os meninos vão pra baixo e pra cima com ele, porque o Estado não dá o Apoio (profissional de Apoio) para o cego. Então a aluna de baixa visão que era do 1º B, outras duas alunas ficavam com ela o tempo todo, pra ela ir pra quadra, pra ela ir pro lanche, dentro da sala ajudando, porque baixa visão também não tem direito a Apoio, e essa tá ficando cega mesmo, ela vai perder totalmente a visão.<sup>253</sup>

Ademais, a professora do AEE que desenvolve aulas individuais e em pequenos grupos precisa lidar com os sentimentos de seus estudantes, como a frustração. Menciona que às vezes acaba exercendo a função de mãe, tia e psicóloga, o que demonstra a necessidade de uma equipe multifuncional na escola. Mas no carente sistema escolar, pode caber ao docente exercer um trabalho multifuncional. Transcrevo a seguir:

Eu tenho uma aluna que ela ficou (cega) depois, (...), ela não aceita, ela acha que foi como se fosse um castigo para ela. Ela deu uma infecção nos olhos e foi piorando. E tem a maior resistência de aprender o braile, prefere que coloque letra pra ela bem grande para ela poder ver o vulto e entender, porque ela aprendeu a ler, ela via né. Eu falo pra ela, você tem que aprender o Braile. O Braile pode te fazer uma professora de Braile, ela já tá no segundo ano, você pode aprender, depois você ensina. O que pode acontecer é uma forma de você ganhar dinheiro, aí ela ficou feliz, aí já começou a se esforçar. (...) Você tem que ser mãe, avó, tia, psicóloga, tudo. Porque tem hora que você esbarra principalmente nisso daí, confiar em você para falar o que tá sentindo, porque às vezes eles travam para não ter contato. Aí quando você vai com jeitinho chega a desmontar, até chora.<sup>254</sup>

No caso descrito acima, a jovem passa por um processo denominado por Goffman de “reorganização radical da visão de passado”<sup>255</sup>, que se refere às pessoas que adquirem, ou têm a deficiência agravada no decorrer da vida, tendo que se adaptar ao estranhamento de si mesma, e conviver com analogias entre seu eu pretérito e presente. Seu potencial e possibilidades são diferentes daqueles que possuía no passado, não cabendo comparações, apenas a compreensão.

<sup>253</sup> Entrevista realizada em 10 de março de 2020 com profissional da vice-direção/gestão na Escola Estadual Bueno Brandão. Acervo da pesquisadora.

<sup>254</sup> Entrevista realizada em cinco de março de 2020, com docente efetiva do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Escola Estadual Bueno Brandão. Acervo da pesquisadora.

<sup>255</sup> GOFFMAN, op. cit., p. 32.

A professora exerce o papel de esclarecê-la sobre suas novas necessidades e motivá-la para outros interesses que podem lhe proporcionar maior autonomia. De modo, que precisa lutar contra o estigma que apreende e manifesta, pois no seu passado recente, além de compartilhar ideias normativas podia exercê-las hegemonicamente. Entretanto, com a cegueira ela acessa os princípios normativos que estabelecem a pessoa com deficiência em um lugar social ífero, logo a resistência à nova realidade.

Não obstante, a partir de sua própria vivência ela pode ser capaz de diferenciar a deficiência de seu estigma, melhor dizendo, distinguir o estigma da pessoa com deficiência, construindo outras possibilidades para seu presente e futuro, ao mesmo que ressignifica seu passado. Este seria então o seu momento crítico de mudança de percepção tanto de si quanto do outro que possui um estigma, percebendo que são pessoas iguais com diferenças, pois a deficiência constitui sua identidade.

Outro ponto que precisa ser analisado é o pensamento da jovem expressado na sentença “Ela acha que foi como se fosse um castigo para ela”. Anteriormente, havia falado sobre a origem grega do termo estigma, tanto na sua criação quanto em sua ideia apropriada pelo cristianismo, temos a marca corporal – que muitas vezes é a deficiência – como um castigo, causada ora pelo homem, ora por Deus, segundo respectivamente os contextos históricos.

Além disso, essa penalidade corpórea foi reproduzida pelo ocidente extensamente até o século XVIII. Período em que o corpo do condenado era supliciado durante um espetáculo público representativo da força e poder real. De tal maneira, que nossa memória social formada pelo conhecimento historiográfico, vestígios, monumentos e transmissões orais, nos induzem a uma associação entre características corporais a crime e castigo.

No processo histórico de mudança do corpo para a “alma” como objeto da ação punitiva, os mecanismos de punição exercem seu poder não mais sobre as infrações, mas sobre os indivíduos – em sua condição atual e contingente. De modo que se “julgam também as paixões, os instintos, as anomalias, as enfermidades, as inaptações, os efeitos de meio ambiente ou de hereditariedade”<sup>256</sup> de forma que “atinja a vida mais do que o corpo”<sup>257</sup>.

Por conseguinte, o corpo atípico na sociedade não abriga mais a possibilidade de ser o efeito de uma pena. Contudo, o que manifesta enquanto, por exemplo, “enfermidades”, “inaptações”, continua sob o controle normativo da sociedade. Sendo assim, não haveria

---

<sup>256</sup>FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: Nascimento da Prisão. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p.18

<sup>257</sup>FOUCAULT, op. cit., p.15.

um processo de culpabilização pessoal – como o da jovem – se este fenômeno social estivesse somente ligado ao passado sem desdobramentos no presente.

Culpa-se o sujeito, seus laços sanguíneos e afetivos, além de seu campo identitário e espacial por suas características não normativas. O Estado caminha na construção de uma legislação equitativa – embora o sistema socioeconômico impeça sua aplicação generalizada. Ademais, as normas também são inscritas na informalidade dos costumes em comum, que podem ter sua mudança ora mais lenta e gradual, ora mais acelerada que o mecanismo formal – apesar de serem fluidos entre si.

Questionada sobre os conflitos existentes entre a escola e os responsáveis dos estudantes com deficiência, a entrevistada nº1 elenca vários exemplos, indicando suas razões. Transcrevo a seguir:

Tem pai que trás o aluno, ele acha que aqui é uma creche, aqui não é uma escola, é só pra gente cuidar. Tem pai que não entende qual que é o papel da escola. O ano passado eu tive muito problema com uma mãe de um deficiente. Que o professor usava uma metodologia, ela não gostava. Foi provado pra ela através de projetos, de tudo, que era daquele jeito, que tava certo. Mas, ela brigou até o final, que ela não aceitava. Infelizmente, assim, uma mãe sem recursos, que eu entendo que ela tava querendo ver o melhor pro filho, mas, os especialistas em educação somos nós (...). Ela sempre falava: eu não quero porque não quero ponto. (...) Eu tenho aluno surdo que não foi até hoje bem alfabetizado em língua portuguesa, porque eles são alfabetizados em Libras. Aí os pais querem que hoje a gente alfabetize, eu já expliquei pro pai que nós não temos professor alfabetizador no Ensino Médio, que ele tem que contratar sim alguém para alfabetizar a filha e tem que ser (...) alfabetizador que tenha domínio de Libras, porque a menina só se comunica em Libras. (...)

Tem pais que acham que a gente tem que fazer tudo pro filho, (...), o pai não entende que o apoio é para os momentos. Eu tenho apoio que vai ter que ficar com o aluno o tempo todo. Agora eu tenho apoio que fica dentro da sala né, por causa de alguma especificidade, fica dentro da sala adaptando a matéria, e na hora do recreio eu tenho o ASB apoio que pode até ficar olhando. Mas o Estado não dá ninguém pra ficar essas horas, o tempo todo com o aluno. Então a gente tem que, a população, os próprios pais não sabem quais são os direitos e as obrigações. Então é muito difícil às vezes. (...) Agora eu tenho pai que tira aluno porque acha, por exemplo, que o intérprete é muito duro com “meu filho”, porque o intérprete fica bravo se o “meu filho” não presta atenção (...). Mas esse na verdade é o papel do professor, mas o intérprete veio então ele chama atenção, olha fica quieto, presta atenção, não fica conversando. (...) Ainda no Brasil eu vejo que os pais acham que o deficiente é um coitadinho, ele não tem que ser alfabetizado, ele não tem que estar inserido num contexto escolar. Ele tem que ser só acarinhado sabe como que é. Então os pais não entendem a potência, o potencial que tem muito desses deficientes, que por mais que sejam deficientes, eles sempre tem algo a aprender, e é isso que a gente quer desenvolver na escola né, além de todos os outros aspectos.<sup>258</sup>

Para melhorar a relação entre a escola e os familiares dos estudantes, criou-se, por exemplo, a semana do surdo e do deficiente, como forma de conscientização. Todavia, nas

---

<sup>258</sup> Entrevista realizada em 10 de março de 2020 com profissional da vice-direção/gestão na Escola Estadual Bueno Brandão. Acervo da pesquisadora.

reuniões convocadas para os responsáveis a maioria não comparece, reitera que muitos não vão à escola nem para receber o boletim escolar. Esse desinteresse por parte da comunidade inibe a criação e realização de novas propostas. A entrevistada nº2 assevera sobre a falta de tempo dos pais. Geralmente no AEE os responsáveis precisam esperar pelo estudante durante os 50 minutos de atendimento – que é o tempo de um módulo – dependendo da necessidade ele pode ter mais de um módulo por semana.

Os pais, vou te falar a verdade, já tive aluno especial que o pai tem mais problema que o aluno, sentimentalmente você nem imagina. Porque geralmente pai vai embora, larga a mãe sozinha, isso que acontece. Deixa a mãe sozinha cuidar, parece que ele não aguenta. Muitas mães de aluno especial moram só. Eu já tive um caso agora, um problema que tá acontecendo muito, de pedir até coisa para comer, porque o governo cortou a aposentadoria desses meninos, a mãe não trabalha. Semana passada eu tive que lá, eu não dei conta, e o menino já foi meu aluno no Novo Horizonte, ela lembrou, me achou no Facebook pra falar, não é que tá sobrando não, você tirar duzentos e tantos reais e gastar assim com um trem que você não tá esperando. (...) Às vezes o próprio pai não aceita. Ele não aceita a deficiência. Ele fica querendo que o aluno seja normal e ele não é. Como se eu não tivesse o braço: eu não tenho braço, quê que eu vou fazer, vou ter que me virar sem o braço. Às vezes a pessoa tem deficiência intelectual e não aceita, quer que o menino seja igual e ele nunca vai ser igual.<sup>259</sup>

Em um encontro entre dois estranhos, ambos iram interpretar o outro conforme “expectativas normativas”, são as “exigências que apresentamos de modo rigoroso”<sup>260</sup>, concebidas historicamente pelo grupo hegemônico para categorizar o sujeito na sociedade, e este é o cerne do problema. Durante o planejamento familiar ou na gestação da criança, são criadas expectativas sobre aquele sujeito que ainda é um estranho para os pais, portanto, a inaceitabilidade sobre a condição da criança parte da contrariedade dessa elaboração social e pessoal que antecipa a existência do próprio sujeito – de forma que não cabe a ele as corresponder, já que em nada contribuiu para tais. As narrativas dos docentes e familiares apontam que essa objeção é mais frequente na paternidade do que na maternidade, sendo um fenômeno social é preciso problematizá-lo.

Como o papel do homem na sociedade e no núcleo familiar influencia o efeito social de abandono? O machismo na sociedade e na família não é uma manifestação cindida, ao contrário, o ambiente público e privado são convergentes. É plausível interpretar que a rejeição paterna esteja intrincada na própria concepção de família que se perpetua por meio do tempo. Visto que o espaço público esteve sob a dominação masculina, todavia, a manutenção do poder social do homem depende também da colocação de sua família como um todo na

<sup>259</sup> Entrevista realizada em cinco de março de 2020, com docente efetiva do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Escola Estadual Bueno Brandão. Acervo da pesquisadora.

<sup>260</sup> GOFFMAN, op. cit. p. 5.

sociedade, pois são representativos um do outro. Nesse sentido, o “sucesso da família”, assim como o seu “fracasso” está vinculado a uma normatividade, a uma masculinidade frágil do homem/ pai.

Durante o estágio docente, a professora que o supervisionou na escola Dona Fiinha do Patrimônio, relatou um caso em que a esposa foi induzida pelo marido a se mudar de estado, em região afastada da família, amigos, círculo social, após o filho apresentar aspectos do autismo, levando-os a uma reclusão. Posto isto, lembrando-se da discussão de como a deficiência é uma característica estigmatizada, associa-se a paternidade de uma criança atípica com o estigma do fracasso pessoal/social. Assim sendo, o abandono paternal significa uma negação do vínculo de sua imagem a da família. E de certa forma uma autonegação, pois é constitutivo dessa célula social.

Nessa perspectiva, pode-se observar que há uma negação que contribui com o abandono, isto é, para a ausência da figura paterna. Embora haja também pais presentes que negam a condição do filho, recusando o atendimento e o esclarecimento profissional de qualquer que seja a área. Não obstante, a escola também precisa enfrentar o preconceito advindo dos responsáveis de estudantes típicos. A gestora descreve-nos que houve “Pai que tirou o aluno, porque na sala do filho tinha muito surdo e isso ia prejudicar o andamento da aula”.

### **3.5 Parâmetros para mudanças e oportunidade individual**

As avaliações da aprendizagem no Brasil são coordenadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – chamado em princípio de Instituto Nacional de Pedagogia, foi criado por lei em 13 de janeiro de 1937, no Rio de Janeiro, iniciando seus trabalhos em 1938.<sup>261</sup> O INEP criou em 2007 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica o (IDEB), que é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e nas médias de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática nas avaliações do INEP e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

No ano de 2000, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG), em conjunto com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade

---

<sup>261</sup> O Inep é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/dicionarios/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/18843-avaliacoes-da-aprendizagem>. Acesso em: 17 ago. 2020.

Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), criou o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) – que abrange o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) e o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA).<sup>262</sup>

O PROEB integra o SIMAVE desde sua primeira edição em 2000, avaliando os estudantes do quinto e nono ano do ensino fundamental e do terceiro ano do ensino médio das escolas estaduais e municipais de Minas Gerais, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Nos respectivos anos do ensino fundamental e médio, foram avaliados em 2001 nas áreas de Ciências Humanas e da Natureza, no ano de 2002 em Português e no de 2003 em Matemática. Do ano de 2006 a 2019, realizaram novamente provas das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Em 2015 e 2017, avaliou-se também o sétimo ano do ensino fundamental e o primeiro ano do ensino médio.

O PROALFA avalia apenas o ensino fundamental na disciplina Língua Portuguesa. Foi iniciado em 2005 com uma avaliação amostral do segundo ano, aplicada somente na Rede Estadual – sendo ampliada posteriormente para a Rede Municipal. Sendo assim, em 2006, ocorreu outra vez uma avaliação amostral do segundo ano, com o acréscimo de uma avaliação censitária do terceiro ano. De 2007 a 2014, foi realizada a avaliação amostral do segundo e quarto ano e censitária do terceiro. Nos anos de 2015 a 2017, houve avaliação censitária do terceiro ano, no ano seguinte censitária do segundo e terceiro ano e no ano de 2019 uma avaliação censitária do segundo ano.

Todas as escolas e turmas de ensino regular participam do PROALFA e do PROEB, os centros socioeducativos apenas no segundo. E não se inserem nos programas as escolas de Educação Especial, as turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as Unidades Prisionais. No que diz respeito aos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/S), conforme o SIMAVE, o teste será realizado segundo a rotina na escola prevista no Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Os cadernos ampliados são impressos segundo o informado pelas instituições participantes no Censo Rápido do SIMADE. No caso de turmas multisseriadas, os estudantes deverão ser reunidos de acordo com o ano de escolaridade avaliado, e realizarão a avaliação em uma sala.

Foucault<sup>263</sup> afirma que, a partir do século XVIII, as classes de aula se tornam homogêneas, alinhadas conforme a faixa etária e a sucessão dos temas ensinados segundo um

---

<sup>262</sup> MINAS GERAIS. **Avaliação e Monitoramento da Educação Básica**. Disponível em: <http://simave.educacao.mg.gov.br/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 12 ago. 2020. As demais informações sobre o programa são do primeiro Evento de Alinhamento de Conhecimentos e Habilidades para a aplicação do SIMAVE, que visou à padronização dos procedimentos de realização e registro dos testes e formulários avaliativos, ocorrido em 2019. Tendo o realizado como professora aplicadora.

nível crescente de dificuldade. O estudante é ordenado em razão de cada tarefa e prova que realiza periodicamente. Assim, de acordo com sua idade, desempenho e comportamento, ocupa um determinado lugar na classificação hierárquica que o colégio define com base em valores e méritos.

Após três séculos, são observadas poucas modificações, ao contrário, é possível interpretar que houve um aprimoramento dos mecanismos avaliativos e classificatórios. As avaliações, como as descritas acima, aplicadas em um imenso número de salas pelo país, “quantificam” e “qualificam” a aprendizagem individual, ao passo em que traçam classificações do ensino em nível estadual, nacional e internacional. A periodização das provas acompanha o percurso institucional e pode influenciar o caminho do estudante para além desta.

O sistema avaliativo é a estrutura panóptica que constitui a escola. Como meio de ascensão social pelo acesso continuado a educação, o indivíduo demanda da instituição de ensino a formação necessária para tal. Como processo de avaliação docente e institucional, os profissionais precisam controlar a aprendizagem de seu alunado, o que pode configurar na vigilância de todos sobre todos, tornando a avaliação o fim da escola e não um recurso à aprendizagem.

A escola que está em processo de construção é a da diversidade de público, recebendo todos os estudantes sem exclusão. Contudo, até então, é a instituição disciplinar, constituída por prática pedagógica de tempo linear, evolutivo, que programa a aprendizagem unitária, cumulativa, utilitária e coercitiva, em “uma nova economia do tempo de aprendizagem”<sup>264</sup>.

Como foi descrito acima, nas provas que integram o SIMAVE, prescreve-se que os estudantes com TEA e AH/S deverão fazer o teste segundo sua rotina na escola. A respeito dos que possuem baixa visão, é prevista a impressão de caderno ampliado, o que concerne a um pequeno grupo de condições que demandam adaptações, sendo que nem para estes houve adaptação razoável. Não se pensou em disponibilizar mais ou menos tempo para a resolução das questões. Além disso, havia apenas um modelo de prova, de maneira que perguntas que exigem interpretação de imagens são irresolutas para quem possui cegueira ou baixa visão. Em contrapartida, textos extensos para ser lidos ou escritos possuem outro nível de complexidade para os surdos que são alfabetizados na língua de sinais. Por isso, há a impossibilidade de haver adaptabilidade conforme a rotina escolar.

---

<sup>263</sup> FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p.18.

<sup>264</sup> FOUCAULT, op. cit. p. 126.

No Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), existe uma ampliação das condições que podem ser contempladas com atendimento especializado. Na edição 2019 foram: baixa visão, cegueira, visão monocular, deficiência física, deficiência intelectual (mental), surdez, surdocegueira, dislexia, déficit de atenção, autismo, discalculia. Bem como das adaptações: provas em braile, tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), provas com letras ampliadas e superampliadas, guia-intérprete para pessoas com surdocegueira, auxílios para leitura e transcrição, leitura labial, tempo adicional, sala de fácil acesso e mobiliário acessível. Em 2017 e 2018, foram aprovadas respectivamente 41.284 e 29.954 solicitações de atendimentos especiais.<sup>265</sup>

A diferença de acessibilidade entre o ENEM e outras avaliações que percorrem a educação escolar, pode ser em razão de funcionar o primeiro como porta de entrada para o ensino superior, de modo a agregar interessados e reivindicantes ao atendimento especializado. Todavia, esse descompasso entre o caminho percorrido pelo estudante e a eventualidade do Exame do Ensino Médio pode ser um dos motivos para a desinformação dos mesmos para com os seus direitos.

É plausível a crítica a respeito das avaliações e de seu modelo universal, privilegiando conteúdos como português e matemática. Não obstante, elas também possuem o viés de pesquisa, com a finalidade de identificar os problemas e desenvolver projetos para solucioná-los, a fim de melhorar e equalizar o atendimento educacional.

Assim, se as Escolas de Educação Especial estão fora desse mecanismo de controle – mas que funciona também como parâmetro para novos planejamentos, e que não há outro instrumento alternativo de análise do estado das instituições – é possível compreender que além da ausência de expectativa de futuro ou de transição para elas, há um abandono no presente.

Em retrospectiva ao que foi refletido no desenrolar destes três capítulos, sabendo-se que as pessoas se deparam todos os dias com o que Le Breton disserta como “o corpo estranho”, o “corpo estrangeiro”<sup>266</sup>, exercendo ou não certos trabalhos e funções sociais, essa ausência ou parca representatividade, constitui as expectativas e a identidade dos sujeitos. À vista disso, procurou-se com os estudos familiarizar os corpos, expandindo, por sua vez, as possibilidades para o passado, presente e futuro.

---

<sup>265</sup>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Atendimento Especializado**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36146#:~:text=Atendimento%20especializado%20deve%20ser%20requerido,deficientes%20f%C3%ADsicos%2C%20idosos%20e%20lactantes>. Acesso em: 23 ago. 2020.

<sup>266</sup> LE BRETON, op. cit., p. 50.

## CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Uma pesquisa com o recorte cronológico de três séculos não era o que se podia planejar como algo viável de ser realizado em dois anos. Portanto, o período inscrito no título deste trabalho não corresponde à análise de uma longa duração, mas a uma investigação sobre as concepções do corpo ao longo do tempo.

Mesmo que se tenha dado ênfase ao corpo deficiente, sendo a deficiência um conceito contemporâneo, a busca por compreender as possíveis indistinções, indefinições ou discriminações sobre os corpos, constituiu o objeto central deste trabalho. Como define Le Breton: “o corpo é a interface entre o social e o individual, entre a natureza e a cultura, entre o fisiológico e o simbólico”.<sup>267</sup>

Em consonância, a conceituação de natureza empregada neste trabalho, não correspondeu à ideia hegemônica de significá-la como exterior aos seres humanos e contraditória à cultura. Procurou-se compreender o entrelaçamento entre natureza e cultura na constituição personalidade/corpo como uno. Com isso, foi proposto historicizar as qualificações físicas e psicológicas que são inerentes às construções sociais, mas que são relacionadas com os atributos corporais.

A história do corpo foi escrita, em generalização, por meio de fontes oficiais, isto é, a partir de documentos do sistema político, ou que fazem referência às suas ações. Não fugindo dessa narrativa, buscou-se pelas intervenções governamentais sobre o corpo, mesmo que se tenha dado atenção às práticas comuns.

A divisão dos capítulos não circunscreveu períodos históricos, mas procurou delinear dimensões sobre o corpo. Nesse sentido, o primeiro capítulo dissertou sobre o corpo escravizado, que mais do que testemunhar a violência escravista, pode indicar os mecanismos de funcionamento daquela sociedade, bem como identificar as formas de exploração do corpo para o trabalho e os modos de resistência.

A compreensão da lógica escravista e de suas nódoas sociais demanda da compreensão do processo de racialização e estigmatização de aspectos do corpo que, cotejados com o trabalho ou o não trabalho, apontam o lugar social do sujeito.

Os escravizados são destinados sobremaneira ao trabalho superexplorado, que vai sugando a existência em poucos anos. Pouco tempo de uma força concentrada e um grande

---

<sup>267</sup>LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 92.

trabalho produzido em detrimento da visão, da saúde e de um membro que pode prosseguir até extinguir a própria vida, ou ser o sujeito abandonado à própria sorte.

O período colonial e o Império brasileiro continuam a figurar como recorte cronológico dos primeiros tópicos do segundo capítulo. A divisão capitular não traduz uma incoerência ou cisão na ordem política e econômica, mas sim constitui uma organização analítica dos diferentes sentidos dados ao corpo, isto é, aponta a convivência do contraditório que, por sua vez, mantém o modelo social.

O segundo capítulo resgata as discussões acerca da criação de programas assistenciais e da educação especial, demonstrando discriminações positivas sobre o corpo deficiente que por outro lado, convergem sempre ao corpo livre.

A historiografia da educação da pessoa com deficiência tende a seguir o processo de institucionalização, expansão e as recentes transformações de um ensino especial segregado para o inclusivo. Por essa razão, o capítulo dois segue essa sequência, todavia, por meio de outra abordagem.

Os primeiros tópicos apresentam os privilégios dos livres em um sistema escravista, enquanto os outros remetem a um período consecutivo a libertação dos escravizados. Destarte, a liberdade é um dos eixos analíticos, pois sua restrição e posterior generalização correspondeu às rupturas nos mecanismos de divisão social e controle sobre o corpo. No entanto, a partir das rupturas é perpetuada a divisão e também o controle social, doravante outros mecanismos.

A ausência da liberdade era um aspecto do modo de produção escravista, isto é, era um dos artifícios para manter os trabalhadores. Não obstante, o trabalho continua a ser o maior propulsor das sociedades contemporâneas existindo certa convergência entre a divisão do trabalho e as classes sociais.

A divisão colonial, em que os serviços braçais eram desempenhados pelos escravizados, foi apropriada pela República de forma que as classes baixas costumam exercer os trabalhos manuais, enquanto as classes altas as atividades intelectuais. O segundo capítulo tem o intento de investigar as influências da ciência e do sistema educacional na organização da sociedade brasileira.

Por essa razão, não se fala somente da educação da pessoa com deficiência, mas de sua articulação dentro do sistema educacional, que inclui a história da educação do negro. Vale salientar que as escolas especiais não foram destinadas somente às pessoas com deficiência, como se define hoje.

A confusão temática que parece se condensar nesse capítulo procede das análises sob o viés das convergências entre as histórias dos grupos minoritários, como o de negros e deficientes, sem propor uma história única. As intersecções podem auxiliar no esclarecimento das especificidades do grupo, já que circunstâncias semelhantes podem ter significados diferentes para cada um deles.

Assim, ao estudar a história educacional do negro, pode-se conhecer aspectos a respeito da educação especial que são desconhecidos a partir da educação da pessoa com deficiência, e vice-versa. Tal como entender o ensino regular, que assimilou características da educação especial disseminadas por meio do movimento da Escola Nova. Buscou-se também compreender melhor as partes do sistema educacional, seu funcionamento como um todo e, por conseguinte, sua relação com a sociedade.

A experiência empírica discutida no terceiro capítulo apresenta escolas especiais com uma clientela muito bem definida pelo trabalho multidisciplinar de profissionais da educação e da saúde, em que os diagnósticos e tratamentos científicos atuam com uma discriminação benéfica ao sujeito.

A historicidade do capítulo anterior a este, que marca a multiplicidade de públicos das escolas especiais, pode ser instrumentalizada como argumento a favor do fechamento das respectivas instituições, ao enfatizar a segregação de diversos grupos sociais. Não obstante, o estudo contemporâneo das instituições permitiu a constatação da diferença entre seu passado e presente.

Por outro lado, a multiplicidade da clientela das escolas especiais no passado revela as dificuldades que estão presentes na inclusão educacional, pois não se trata apenas da inclusão da pessoa com deficiência, mas todos os sujeitos que se encontram marginalizados pelo ensino que, não aleatoriamente, é denominado de regular.

A inclusão é uma proposta complexa, pois se quer ultrapassa as escolas especiais, em sua adaptação ao estudante isolado entre seus iguais. Em outras palavras, objetiva-se que as escolas continuem se adaptando ao estudante, todavia, a inclusão a que se propõe só pode ser feita em meio a convivência do diverso em equidade, que é uma novidade histórica. Mesmo que o passado esteja repleto da convivência entre diferentes, a equidade – conceito contemporâneo e essência da inclusão – é uma expectativa que pertence ao presente.

O horizonte de um possível futuro poderá se tornar um pouco menos distante ao se pensar que a sociedade também concebe os corpos que conhecemos. O corpo é resultado de um parto social, e só com a compreensão das sociedades se pode revelar os progenitores das relações humanas existentes.

A historicidade do corpo viabiliza o estudo do sujeito em sua unidade, que paradoxalmente é múltipla. Nesse sentido, a história do assistencialismo e do ensino especial na colônia e Império não pertence ao deficiente em geral, mas ao livre e branco. Enquanto a história do deficiente negro pode ser uma história de intenso trabalho, em que o assistencialismo e a educação, quando presentes, estavam inscritos em outras lógicas de sociabilidade.

Em síntese, este trabalho propõe novos diálogos sobre os corpos apropriados pela economia escravista e pelo capitalismo. Estudando as articulações entre trabalho e educação, em sua polaridade de objetivos, que podem ser explorar o corpo, ou beneficiar o desenvolvimento humano.

O projeto inclusivo inscrito no segundo polo tem sido apropriado pelas perspectivas do primeiro, já em seu processo de planejamento e em suas disposições práticas. A insuficiência de subvenções para a criação, manutenção e profissionalização, dos recursos materiais e humanos, foram alguns dos aspectos apreendidos no trabalho de campo, que criam empecilhos para a inclusão em meio aos impulsos de praticá-la.

Ademais, o passado de exclusão ainda pode ser vivenciado em suas barreiras arquiteturais e, principalmente, por meio da memória social compartilhada sobre o passado, que reproduz os preconceitos consciente e inconscientemente, mesmo por aqueles que carregam os estigmas.

O estudo dos mecanismos de exclusão do século XIX ao XXI auxilia a compreender as barreiras ao processo de inclusão. Mas essa função social do trabalho historiográfico de inteligibilidade do processo nem sempre é instrumentalizada para a prática histórica.

Em razão disso, a historiografia pode ser apropriada como uma memória social que corrobore com o sentimento de pertencimento e identidade. Nesse sentido, o conhecimento sobre as resistências, contribuições e socialização do grupo pode favorecer o esclarecimento e o amplo apoio social à inclusão. A valorização do humano em sua diversidade, independentemente ou até mesmo em detrimento do que seja rentável, é um desafio para todos os campos da sociedade.

## Fontes Históricas

Documento (29) Criação e regulamentos do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Rio de Janeiro, 12/09/1854. 2 doc. (21p.). Orig. Ms., Imp. 1428, de 12/09/1854, impresso. Coleção Rio de Janeiro. II-35, 01, 025.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 0800013 (1), Edição 1100012 (1), 1821.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 0100015 (1), 1824.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 0800013 (1), 1827.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 0300022 (1), Edição 1100001 (1), Edição 0400014 (1), 1828.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 0900002 (1), 1830.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 1200020 (1), 1831.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 0100023 (1), Edição 0900004 (1), 1833.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 0600014 (1), Edição 0900016 (1), Edição 0100005 (1), Edição 1000014 (1), Edição 1000018 (1), Edição 0200003 (1), 1834.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 0700008 (1), Edição 0700006 (1), 1835.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 1000021 (1), 1836 Edição 0900011 (1), Edição 0900008 (1), 1836.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 0600017 (1), 1837.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 00231 (1), Edição 00057 (1), Edição 00199 (1), Edição 00215 (1), 1838.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 00076 (1), Edição 00277 (1), 1839.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL:** Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 00083 (1), Edição 00017 (1), Edição 00061 (1), Edição 00137 (1), Edição 00079 (1), Edição 00154 (1), Edição 00262, 1840, Edição 00071 (1), 1840.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL:** Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 00174 (2), 1841. Edição 00079 (1), 1841. Edição 00229 (1), 1841

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL:** Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 00150 (1), 1842.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL:** Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 00210 (1), 1843.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL:** Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 06566 (1), Edição 06715 (1), 1844, Edição 06608 (1), 1844.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL:** Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 06814 (2), Edição 06928 (1), 1845.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL:** Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 07365 (1), Edição 07379 (1), Edição 07292 (1), Edição 07179 (2), Edição 07187 (1), 1846.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL:** Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 07402 (1), Edição 07628 (1), Edição 07437 (1), Edição A07446 (1), Edição 07646 (1), Edição 07648 (1), Edição 07598 (2), Edição 07624 (1), Edição 07443 (1), Edição 07552 (2), 1847.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL:** Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 07829 (1), Edição 07804 (1), 1848. Edição 07810 (2), 1848. Edição 07811 (1), 1848. Edição 08173 (1), 1849. Edição 08175 (1), 1849. Edição 08180 (2), 1849. Edição 08182 (1), 1849. Edição 08160 (1), 1849.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL:** Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 05863 (1), Edição 08298 (1), Edição 08400 (1), Edição 08467 (1), Edição 08467 (1), Edição 08421 (1), 1850.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL:** Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 08599 (1), Edição 08879 (1), Edição 08749 (1), Edição 08750 (1), Edição 08751 (1), Edição 08796 (1), 1851.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL:** Periódico. Diário do Rio de Janeiro, Edição 09061, 1852. Edição 09061 (1), 1852.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL:** Periódico. Diário do Rio de Janeiro, Edição 00016 (1), Edição 00177 (1), Edição 00272 (1), 1853. Edição 00280 (1), Edição 00315 (2), Edição 00305 (1), Edição 00309 (2), Edição 00310 (2), Edição 00311 (3), Edição 00184 (1), 1853.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 00315 (1), 1854. Edição 00320 (1), 1854. Edição 00308 (2), 1854. Edição 00311 (1), 1854. Edição 00325 (1), Edição 00264 (1), 1854.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 00232 (1), Edição 00205 (1), 1855.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 00162 (1), 1856, Edição 00205 (1), 1856.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **BNDIGITAL**: Periódico. Diário do Rio de Janeiro, RJ, Edição 00179 (1), 1857.

### Fontes Legislativas

BRASIL. Constituição (1824) **Constituição Política do Império do Brazil**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm) Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890**. Rio de Janeiro, 1890. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1851-1899/d847.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm). Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2020.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio.&text=1%C2%BA%20Em%20todas%20as%20cidades,primeiras%20letras%20que%20forem%20necess%C3%A1rias](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio.&text=1%C2%BA%20Em%20todas%20as%20cidades,primeiras%20letras%20que%20forem%20necess%C3%A1rias). Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871**. Rio de Janeiro, 1871. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim2040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm). Acesso em: 18 abr. 2021.

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). Brasília, DF: Presidência da República. 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: 10 jan. 2020.

BRASIL. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192). Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 10 jan. 2020.

### Fontes Orais

Entrevistada nº 1 - Entrevista realizada em 10 de março de 2020 com profissional da vice-direção/gestão na Escola Estadual Bueno Brandão. Acervo da pesquisadora.

Entrevistada nº 2 - Entrevista realizada em cinco de março de 2020, com docente efetiva do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Escola Estadual Bueno Brandão. Acervo da pesquisadora.

Entrevistada nº 3 - Entrevista realizada em seis de março de 2020 com mãe de estudante da Escola Estadual Novos Horizontes. Acervo da pesquisadora.

### Fontes Diversas

**Comunidade teme fechamento de escola em Ituiutaba.** Assembleia Legislativa de Minas Gerais – Notícias. 14 de novembro de 2017. Disponível em: [https://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/arquivos/2017/11/14\\_comis\\_pessoa\\_deficiencia\\_ituiutaba.html](https://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/arquivos/2017/11/14_comis_pessoa_deficiencia_ituiutaba.html). Acesso em: 11 ago. 2020.

**Fechamento de escola preocupa pais de alunos especiais em Alfenas, MG.** G1 Sul de Minas. 8 de dezembro de 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/mg/sul-de-minas/noticia/2016/12/fechamento-de-escola-preocupa-pais-de-alunos-especiais-em-alfenas-mg.html>. Acesso em: 11 ago. 2020.

HENRIQUE, Teófilo. **Pais de alunos de colégio inclusivo estão preocupados com risco de fechamento da unidade.** A Tarde. Salvador (BA), 13 de fevereiro de 2017. Disponível em: <https://atarde.uol.com.br/bahia/salvador/noticias/1838583-pais-de-alunos-de-colegio-inclusivo-estao-preocupados-com-risco-de-fechamento-da-unidade>. Acesso em: 11 ago. 2020.

**Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br> Acesso em: 17 ago. 2020.

MOREIRA, Juliano. **A Psiquiatria e a Guerra.** Capital Federal 1918. Disponível em: [http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo\\_digital/div\\_obrasgerais/drg298935/drg298935.pdf](http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_obrasgerais/drg298935/drg298935.pdf) Acesso em: 21 maio 2020.

**Museu Uberlândia de Ontem e Sempre.** 11 de dezembro de 2010. Disponível em: <https://www.museuvirtualdeuberlandia.com.br/site/escola-estadual-bueno-brandao-parte-1/#:~:text=O%20Grupo%20Escolar%20Bueno%20Brand%C3%A3o,lembra%C3%A7%C3%A3o%20do%20tempo%20de%20escola>. Acesso em: 23 ago. 2020.

**Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns (ONEESP).** Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/relatorio-4/view> Acesso em: 3 nov. 2020.

OLIVEIRA, Fantine. **Covid-19 e o isolamento das pessoas com deficiência.** Mídia Ninja. 06 de abril de 2020. Disponível em: <https://midianinja.org/fatineoliveira/covid-19-e-o->

isolamento-das-pessoas-com-deficiencia/?fbclid=IwAR0HTJcX7ySEzpjGwFU20uB6LApB04NY8WefRx4CEkQbMu1lqj5iLFMJ9U4. Acesso em: 14 abr. 2020.

PEREIRA, Margareth Conceição. **Ressignificações do conteúdo básico comum de matemática por professores de uma escola referência, 2009.** Disponível em [http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/11\\_educacao/ressignificacoes-do-conteudo-basico-comum-de-matematica-por-professores-de-uma-escola-referencia.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/11_educacao/ressignificacoes-do-conteudo-basico-comum-de-matematica-por-professores-de-uma-escola-referencia.pdf). Acessado em: 13 ago. 2021.

**Relatório Institucional da Assembleia Legislativa de Minas Gerais 2017.** Disponível em: [https://www.almg.gov.br/export/sites/default/acompanhe/prestacao\\_contas/atividades/arquivos/2017/Relatorio-Institucional-2017.pdf](https://www.almg.gov.br/export/sites/default/acompanhe/prestacao_contas/atividades/arquivos/2017/Relatorio-Institucional-2017.pdf) Acesso em: 17 ago. 2020.

**Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE).** Disponível em: <http://simave.educacao.mg.gov.br/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 12 ago. 2020.

TORRES, Wallace. Única escola estadual dedicada a alunos especiais pode fechar. **Diário de Uberlândia.** Uberlândia (MG), 15 de novembro de 2017. Disponível em: [https://diariodeuberlandia.com.br/noticia/14285/unica-escola-estadual-dedicada-a-alunos-especiais-pode-fechar?fbclid=IwAR1NRartAFLcAavyHiqjM3JPfPdokCUMhaFwl3kbfNRb1\\_va\\_bqST2YhoSM](https://diariodeuberlandia.com.br/noticia/14285/unica-escola-estadual-dedicada-a-alunos-especiais-pode-fechar?fbclid=IwAR1NRartAFLcAavyHiqjM3JPfPdokCUMhaFwl3kbfNRb1_va_bqST2YhoSM). Acesso em: 11 ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). Centro de Pesquisas Econômico-Sociais (Cepes pesquisas); Instituto de Economia Universidade Federal de Uberlândia (IE). Levantamento de Informações Econômico-sociais das Pessoas com Deficiência – LIESP Deficiência – no município de Uberlândia/MG. **Relatório de Pesquisa. Fase II.** Uberlândia/MG, Fevereiro-2009.

## Referências

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade.** São Paulo: Pólen, 2018.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000a.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **Proletários e escravos: imigrantes portugueses e cativos africanos no Rio de Janeiro, 1850-1872.** *Novos estudos*, v. 21, p. 30-56, 1988b.

ALGRANTI, Leila Mezan. **O Feitor ausente: estudo sobre a escravidão urbana no Rio de Janeiro.** Petrópolis: Vozes, 1988.

ALMEIDA, Késia Pontes de. **A luta pelo direito à cidadania na cidade de Uberlândia [manuscrito]: o movimento das pessoas com deficiência entre a legalidade e a legitimidade.** 2014. 168 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em História.

ARANTES, Adlene Silva. Discursos sobre eugenia, higienismo e racialização nas escolas primárias pernambucanas (1918-1938). *In: FONSECA, Marcus Vinícius.; BARROS, Surya*

Aaronovich Pombo de (orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: Eduff, 2016.

BARROS, S. A. P. de. **Um balanço sobre a produção da história da educação dos negros no Brasil**. In: FONSECA, M. V.; BARROS, S. A. P. de (orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: Eduff, 2016.

BATALHA, Claudio H. M. Relançando o debate sobre o mutualismo no Brasil: as relações entre corporações, irmandades, sociedades mutualistas de trabalhadores e sindicatos à luz da produção recente. **Revista Mundos do Trabalho**, v. 2, n. 4, p. 12-22, 2010.

BEUNZA, José Maria Imízcoz. Redes, grupos, clases: una perspectiva desde el análisis relacional. In: PUCHE, Sebastián Molina. **Territorios distantes, comportamientos similares. Familias, redes y reproducción social en la Monarquía Hispánica (siglos XIV-XIX)**. Murcia: Edit.um, 2009. p. 48.

BLOCH, Marc. **Apologia da história: Ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CHALHOUB, Sidney. **A Força da escravidão: ilegalidade e costume no Brasil oitocentista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

CORBIN, Alain.; COURTINE, Jean-Jacques.; VIGARELLO, Georges (orgs.). **História do corpo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, v. 2, 2012.

COTRIN, J. T. D. **Itinerários da psicologia na educação especial: uma leitura histórico - crítica em Psicologia Escolar**. 2010. 248f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CRESSONI, Fábio Eduardo. **Missão, ensino e escravidão: pedagogia jesuítica nas obras de Jorge Benci e Antonil**. In: FONSECA, Marcus Vinícius.; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: Eduff, 2016. p. 88.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Escravos, forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escravista do Maranhão no século XIX. In: FONSECA, Marcus Vinícius.; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: Eduff, 2016, p. 170, 174.

DEL PRIORE, Mary.; AMANTINO, Marcia (orgs.). **História do corpo no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

DURKHEIM, Emile. **A Evolução Pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ELIAS, Norbert.; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FARGE, Arlette. Palavras sem história, história sem palavras. **Maracanan**, v. 2, n. 2, 2004.

FARIA, Sheila de Castro. **A colônia em movimento: fortuna e família no cotidiano colonial**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1998.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes. Volume I: Ensaio de interpretação sociológica.** 5. ed. São Paulo: Editora GLOBO, 2008.

FONSECA, Marcus Vinícius. A população negra no ensino e na pesquisa em História da Educação no Brasil. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius.; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil.** Niterói: Eduff, 2016a. p. 27 a 30.

FONSECA, Marcus Vinícius. Educação e escravidão: um desafio para a análise historiográfica. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 2, n. 2 [4], p. 123-144, 2002b.

FONSECA, Marcus Vinícius.; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil.** Niterói: Eduff, 2016, p. 442.

FONTE, Teodoro Afonso da. **No limiar da honra e da pobreza: a infância desvalida e abandonada no Alto Minho (1698-1924),** 2004.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber.** 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas.** 3. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2002b.

FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade.** Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005c.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura na Idade Clássica.** Tradução de José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 1978d.

FOUCAULT, Michael. **História da sexualidade I: A vontade de Saber.** Rio de Janeiro: 13. ed. Graal, 1999e.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão.** 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. 262p.f

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIACOMINI, Sonia Maria. **Mulher e escrava: uma introdução histórica ao estudo da mulher negra no Brasil.** Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

GOFFMAN, Erving. **Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** 4. ed. São Paulo: LTC, 1981. 160p.

HAIDER, Asad. **Armadilha da identidade: raça e classe nos dias de hoje.** São Paulo: Veneta, 2019. (Coleção Baderna).

JANNUZZI, Gilberto de Martino. **A educação do deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século XXI.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

KARASCH, Mary C. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)**. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

KOWARICK, Lúcio. **Trabalho e vadiagem: a origem do trabalho livre no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1994.

LAMOUNIER, Maria Lúcia. **Da escravidão ao trabalho livre: a lei de locação de serviços de 1879**. São Paulo: Papyrus, 1988.

LARA, Silvia Hunold. **Campos da violência: Escravos e Senhores na Capitania do Rio de Janeiro (1750-1808)**. São Paulo: Paz e Terra, 1988a.

LARA, Silvia Hunold. Escravidão, cidadania e história do trabalho no Brasil. **Projeto história: Revista do Programa de Estudos Pós-graduados de História**, v. 16, 1998b.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 2. ed. Tradução de Sonia M. S. Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2007. 101p.

LEMOS, Edison. José Álvares de Azevedo: Patrono da Educação dos cegos no Brasil. **Revista Benjamin Constant**, 2003. Disponível em: [http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin\\_constant/2003/edicao-24-abril/Nossos\\_Meios\\_RBC\\_RevAbr2003\\_Palavra\\_Final.pdf](http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/2003/edicao-24-abril/Nossos_Meios_RBC_RevAbr2003_Palavra_Final.pdf). Acesso em: 16 ago. 2021.

LOBO, Lilia Ferreira. Exclusão e inclusão: fardos sociais das deficiências e das anormalidades infantis no Brasil. *In*: DEL PRIORE, Mary.; AMANTINO, Marcia (orgs.). **História do corpo no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2011a.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015b.

LOMBARDI, José Claudinei.; SANFELICE, José Luís.; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

LUZ, Itacir Marques da. Sobre arranjos coletivos e práticas educativas negras no século XIX: o caso da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius.; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: Eduff, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOVANI, Camila Maciel Campolina Alves.; PESSOA, Sônia Caldas.; BRANDÃO, Vanessa Cardozo. Imaginários sobre a deficiência: mobilização de afetos cotidianos em campanhas publicitárias. **Intexto**, Porto Alegre, UFRGS, n. 45, p. 164-186, maio/ago. 2019.

MATTOS, Hebe Maria. **Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista**. 3. ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2013a.

MATTOS, Hebe Maria. **Escravidão e cidadania no Brasil monárquico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2004b

MATTOSO, Kátia M. de Queirós. **Ser escravo no Brasil: Séculos XVI-XIX**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2016.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil História e Políticas Públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. N-1 edições, São Paulo, 2018.

MORAIS, Christianni Cardoso. **Ler e escrever: habilidades de escravos e forros?** In: FONSECA, Marcus Vinícius.; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: Eduff, 2016.

ORTEGA, Francisco. **Deficiência como um desafio para uma teoria da justiça corporal**. In: PINHEIRO, Roseni.; GERHARDT, Tatiana Engel.; SILVA Jr., Aluísio Gomes da.; LEO, Pablo Francisco Di.; PONCE, Marisa.; VENTURIELLO, María Pía (org.). **Cultura do Cuidado e o Cuidado na Cultura: dilemas, desafios e avanços para efetivação da integralidade em saúde no Mercosul**. Rio de Janeiro: CEPESC/ IMS-UERJ/ABRASCO, 2015. 227p a 239p.

PAVÃO, Eduardo Nunes Alvares. Balanço histórico e historiográfico da assistência à infância “desvalida” no Brasil. **Anais... XXVI Simpósio Nacional de História–ANPUH**. São Paulo, 2011.

REIS, João José. **Escravidão e invenção da liberdade: estudos sobre o negro no Brasil**. São Paulo, SP: Editora Brasiliense S. A., 1988a

REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil: A história do levante dos malês (1835)**. São Paulo, SP: Editora Brasiliense S. A., 1986b

RIBEIRO, Darcy. **Nossa Escola é uma Calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984, p. 106.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986. 267p. Desc. física 279 p.: il.

ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ROSENTHAL, Gabriele. **Pesquisa social interpretativa: uma introdução**. Tradução de Tomás da Costa. Porto Alegre: Edipucrs, no prelo.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão - Revista da Educação Especial** - out/200. Disponível em: Acesso em: 25 ago. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Edição Comemorativa. Autores Associados, 2008.

SILVA, Otto Marques da. **A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje.** São Paulo: CEDAS, 1987. 470p.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças. Cientistas, Instituições, e Questão Racial no Brasil 1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993a.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Retrato em branco e negro: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX.** São Paulo: Companhia das Letras, 1987b.

SCHWARTZ, Stuart B. **Segredos Internos: engenhos e escravos na sociedade colonial (1550-1835).** São Paulo, Companhia das Letras, 1988.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. **A escola do professor Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista.** In: FONSECA, Marcus Vinícius.; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil.** Niterói: Eduff, 2016. p. 152.

SOARES, Luiz Carlos *et al.* A escravidão industrial no Rio de Janeiro do século XIX. **Anais Eletrônicos...** V Congresso Brasileiro de História Econômica e VI Conferência Internacional de História de Empresas da ABPHE. 2003. p. 6.

STIKER, Henri-Jacques. **Nova percepção do corpo enfermo.** In: CORBIN, Alain.; COURTINE, Jean-Jacques.; VIGARELLO, Georges (orgs.). **História do corpo.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, v. 2, 2012.

THOMPSON, E. P. **A formação da Classe Operária Inglesa,** v. 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 206.

THOMPSON, E. P. **Miséria da teoria ou planetário de erros.** Rio de Janeiro, Ed, Zahar, 1981.

WILLIAMS, Eric. **Capitalismo e escravidão.** Rio de Janeiro: Editora Americana, 1975