

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ARIEL DE JESUS SILVA

**INFÂNCIAS E DEFICIÊNCIA NOS DISCURSOS OFICIAIS
BRASILEIROS À LUZ DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA**

**TRÊS LAGOAS-MS
2021**

ARIEL DE JESUS SILVA

**INFÂNCIAS E DEFICIÊNCIA NOS DISCURSOS OFICIAIS
BRASILEIROS À LUZ DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus Três Lagoas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Ione da Silva Cunha Nogueira.

**TRÊS LAGOAS-MS
2021**

ARIEL DE JESUS SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Três Lagoas, como requisito para a obtenção do título de mestre em educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Ione da Silva Cunha Nogueira
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Orientadora/Presidente da Banca

Profa. Dra. Silvia Adriana Rodrigues
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Membro Titular da Banca

Profa. Dra. Vanessa Cristina Lourenço Casotti Ferreira da Palma
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Membro Externo Titular da Banca

Profa. Dra. Vera Lucia Messias Fialho Capellini
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP
Membro Externo Titular da Banca

Dedico esse trabalho à minha família, em especial à minha mãe, que sempre me apoiou para concretização desta etapa em minha trajetória. Não há palavras que descrevam a importância do seu apoio em minha vida.

AGRADECIMENTOS

À minha família, minha orientadora, aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação do campus de Três Lagoas, e aos meus amigos. Obrigado!

*Não há melhor palco
Para um pensamento que dança
Do que o lado de dentro
Da cabeça das crianças.*

Emicida, 2020.

LISTA DE SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Criança com Deficiência
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Pessoas com Deficiências Mentais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNEC	Campanha Nacional de Educação de Cegos
CF	Constituição Federal de 1988
CRAS	Centros de Referência de Assistência Social
DESE	Departamento de Educação Supletiva e Especial
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EPCD	Estatuto da Pessoa com Deficiência
EUA	Estados Unidos da América
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem Estar do Menor
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IESP	Instituto Educacional São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
MEC	Ministério da Educação

OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	A Organização das Nações Unidas
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI Inclusiva	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAM	Serviço de Assistência a Menores
SAM	Fundação Nacional do Bem Estar do Menor
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SESPE	Secretaria de Educação Especial
STF	Supremo Tribunal Federal

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 – Teia global (CORSARO, 2011, p. 38).	58
Figura 2 – Cadeia linear do desenvolvimento (CORSARO, 2011, p. 37).	59
Figura 3 – Modelo de relações geracionais (QVORTRUP, 2010a, p. 635)	62

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Análise quantificada do ECA

Tabela 2: Análise quantificada do EPCD

RESUMO

A imagem presente no imaginário social quando se pensa sobre infâncias está comumente associada a um sujeito frágil e dependente. Mais especificamente quando se fala em crianças com deficiência, as noções de limitação, dependência e fragilidade podem ganhar contornos ainda mais evidentes. Em contraponto às noções do senso comum, a Sociologia da Infância propõe o estudo das infâncias sob o viés de sujeitos autônomos, livres e participativos dos próprios processos de desenvolvimento. Nesse sentido, o presente estudo, atrelado à linha de pesquisa Educação, Infâncias e Diversidades, objetiva compreender a tratativa dada pelo discurso oficial brasileiro às infâncias e à deficiência, tendo como base as proposições da Sociologia da Infância. Para a realização das análises, foram escolhidos trechos do discurso oficial expressos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e no Estatuto da Pessoa Com Deficiência (EPCD) que continham os termos “participação”; “liberdade”; e “educação”. O termo “autonomia” foi inicialmente elencado para a análise. Mas, devido à escassez de ocorrências no ECA (apenas uma aparição ao longo dos 267 artigos da norma), não foi utilizado como critério para a seleção dos trechos. Destaca-se aqui que, ao longo desta dissertação, o termo infâncias é utilizado no plural para enfatizar a pluralidade de formas de ser criança, enquanto o termo deficiência é utilizado no singular para evitar associações com o sistema de atendimento setorizado baseado em tipos específicos de deficiência. A pesquisa tem abordagem qualitativa, utilizando-se, para o levantamento do acervo normativo analisado, da técnica de estudo documental, e, para os aportes teóricos, da técnica de estudos bibliográfica. A pertinência e relevância desse estudo estão materializadas na possibilidade de denúncia sobre a estigmatização, exclusão e invisibilidade tanto das crianças como das pessoas com deficiência em leis e documentos oficiais que deveriam protegê-las. Esse estudo permitiu compreender que a natureza dos discursos oficiais abre caminhos para a construção de políticas inclusivas que podem garantir a possibilidade de participação efetiva da criança com deficiência. Ademais, verificou-se a existência de mais pontos de aproximação, entre discurso oficial e proposições da Sociologia das Infâncias, do que pontos de distanciamento.

Palavras-chave: Participação; Educação; Liberdade; Autonomia.

ABSTRACT

The image present in the social imaginary when thinking about childhood is associated with a fragile and dependent subject. More when specifically speaking about children with disabilities, such as notions of limitation, dependency and fragility, they can gain even more evident contours. In contrast to the notions of common sense, Sociology of Childhood proposes the study of childhoods under the bias of autonomous subjects, free and participating in the development processes themselves. In this sense, the present study, linked to the line of research Education, Childhoods and Diversities, aims to understand the approach given by the official Brazilian discourse to childhoods and disabilities, based on the propositions of the Sociology of Childhood. To carry out the analyzes, excerpts from the official discourse expressed in the Statute of Children and Adolescents (ECA) and in the Statute of People with Disabilities (EPCD), which contained the terms “participation”, were chosen; "Freedom"; and “education”. The term “autonomy” was a bulletin listed for an analysis. However, due to the scarcity of occurrences in the ECA (only one appearance in the 267 articles of the standard), it was not used as a criterion for the selection of sections. It is highlighted here that, throughout this dissertation, the term childhood is used in the plural to emphasize the plurality of ways of being a child, while the term disability is used in the singular to avoid associations with the sectorized care system based on specific types of care. deficiency. The research has a qualitative approach, using, for the survey of the analyzed normative collection, the technique of documentary study, and, for theoretical contributions, the technique of bibliographic studies. The relevance and exclusion of this study are materialized in the possibility of denouncing the stigmatization, exclusion and invisibility of both children and people with disabilities in laws and official documents that protect them. This study understands that the nature of official speeches opens the way for the construction of inclusive policies that can guarantee the possibility of effective participation of children with disabilities. Furthermore, it was found that there are more points of approximation, between official discourse and propositions of the Sociology of Childhoods, than points of distance.

Keywords: Participation; Education; Freedom; Autonomy.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. TRANSFORMAÇÕES NA PERCEPÇÃO SOCIAL DAS INFÂNCIAS E DA DEFICIÊNCIA	19
2.1. Da invisibilidade à proteção: percepções sobre os sentimentos de infâncias .20	
2.1.1. Breve histórico do cenário internacional	21
2.2.2. Breve histórico do cenário nacional	32
2.2. Percepção social da deficiência	40
2.3. Convergências entre infâncias e deficiência	44
3. CONCEPÇÕES SOCIOLÓGICAS DAS INFÂNCIAS.....	51
3.1. Entre a academia e a prática: algumas palavras sobre a sociologia da infância	51
3.2. Crianças, política e cidadania: algo sobre as interações sociais das infâncias	60
4. AS TRANSFORMAÇÕES NO DISCURSO OFICIAL SOBRE AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA	69
4.1. Políticas públicas como instrumentos do discurso oficial.....	69
4.2. Transformações no discurso oficial sobre as infâncias	71
4.3. Políticas sobre infâncias e deficiência no campo da educação	78
4.3.1. Breve relato sobre a experiência norte americana e europeia.....	78
4.3.2. Breve relato sobre a experiência brasileira	82
4.3.2.1. Período pré-Constituição de 1988.....	82
4.3.2.2. Período pós-Constituição de 1988.....	89
5. INFÂNCIAS E DEFICIÊNCIA NOS DISCURSOS OFICIAIS À LUZ DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA.....	99
5.1. O discurso oficial como fenômeno cultural.....	99
5.2. Análise do Discurso Oficial à Luz da Sociologia da Infância	102
5.3. Do Estatuto da Criança e do Adolescente	105
5.3.1. Da participação	106
5.3.2. Da liberdade.....	109
5.3.3. Da educação	111
5.4. Do Estatuto da Pessoa com Deficiência	115
5.4.1. Da participação	116
5.4.2. Da liberdade.....	122
5.4.3. Da educação	124

5.5. Resumo quantificado das análises.....	129
CONCLUSÃO	131
REFERÊNCIAS.....	134

1. INTRODUÇÃO

Autonomia, em linha gerais, pode ser compreendida como capacidade do sujeito de traçar seus próprios objetivos, bem como as formas de atingi-los. Considerando essa afirmativa, qual é limite da autonomia das crianças com deficiência afirmado nos discursos oficiais do Estado? Tal questão não possui uma resposta curta e objetiva identificável em um único dispositivo normativo (que representa o discurso oficial). Entretanto, pode-se levantar elementos que, a partir de parâmetros conceituais e teóricos, indiquem a percepção sobre a autonomia desses sujeitos.

Partindo dessa noção, o objetivo proposto é analisar o discurso oficial nacional sobre infâncias e deficiência, tendo como base elementos da Sociologia da Infância. Para tanto, utiliza-se da pesquisa bibliográfica e em base de dados digitais, como, por exemplo, a plataforma do planalto utilizada para divulgação das versões mais atuais dos textos normativos. Com isso, busca-se compreender a tratativa que o discurso oficial brasileiro dá às crianças com deficiência em relação à noção de sujeito autônomo e capaz (dada pela Sociologia da Infância).

Para atingir o objetivo principal afirmado acima, trabalharemos com a seguinte perspectiva, em termos de objetivos específicos: compreensão das transformações na percepção social das infâncias e deficiência; identificação e seleção das proposições da Sociologia da Infância que servem como base para análise do discurso oficial; compreensão dos discursos oficiais sobre esses grupos; e, por fim, a observação pormenorizada do discurso oficial expresso nos Estatutos da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e da Pessoa com Deficiência (EPCD), de 2015.

Em minha vivência como pesquisador, tive a oportunidade, durante a graduação em Direito, de participar de projetos de pesquisa e extensão voltados às pessoas com deficiência. Além das discussões teóricas sobre o tema, a participação nas atividades possibilitou o contato com instituições como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) da cidade de Três Lagoas-MS.

Esse contato, em conjunto com a formação em Direito, permitiu-me uma percepção da diferença existente entre as proposições dos discursos oficiais e a

realidade das pessoas com deficiência, o que provocou uma inquietação que me acompanhou durante toda minha trajetória acadêmica. Ao ingressar no mestrado em Educação, na linha de pesquisa sobre Educação, Infâncias e Diversidades, tive contato com as discussões da Sociologia da Infância, o que me possibilitou enxergar de forma mais alargada a vulnerabilidade, invisibilidade e exclusão das infâncias.

O interesse em estudar o tema de infâncias e deficiência¹ decorre da percepção do contraste existente entre a amplitude dos discursos oficiais em torno desses grupos e da constante violação de seus direitos, conforme se observa nos dados que são apresentados ao longo do texto.

As discussões apresentadas por Qvortrup (2010b) sobre infâncias e política, apresentam as dificuldades de participação da criança na vida de sua comunidade, o que engloba as crianças com deficiência. A realidade desse sujeito apresenta uma dupla vulnerabilidade (o fato de ser criança e ainda possuir uma singularidade considerada deficiência na sociedade em que está inserida) que pode suscitar/ampliar barreiras para efetivação de sua autonomia.

A metodologia que subsidia essa análise é de cunho qualitativo e se dá por meio de pesquisa documental e bibliográfica. Tal metodologia, se mostra mais adequada aos propósitos do estudo ora realizado, pois a abordagem qualitativa permite a análise de produção documental com diferentes enfoques, inclusive político e filosófico (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Acerca do método de pesquisa documental, ressalta-se que o discurso oficial é analisado com base em leis específicas, o que infere neste tipo de pesquisa. Conforme afirmam Lüdke e André (1986, p. 38), a pesquisa documental ocorre quando o estudo se debruça sobre, dentre outras fontes, leis. A técnica de estudo documental na legislação pertinente, que expressa o discurso oficial, permitirá a compreensão das percepções sociais cristalizadas acerca da criança com deficiência.

Entretanto, visando estabelecer os aportes teóricos que embasam a análise documental, faz-se necessário o método de pesquisa bibliográfica. Pois, tendo em

¹ O termo deficiência é apresentado no singular ao longo desse trabalho, pois, apesar da deficiência se manifestar de diversas formas (num sentido biomédico), na área da educação, a opção pelo termo no plural pode remeter aos ideais do atendimento especializado que segregam estudantes com base em tipos específicos de deficiência.

vista que a análise proposta se constrói num comparativo entre discurso oficial e proposições da Sociologia da Infância, é essencial estabelecer os elementos norteadores por meio desta técnica. Tendo em vista que o estudo da literatura produzida sobre o tema proporciona uma melhor compreensão sobre ele (MARKONI; LAKATOS, 2003)

Assim, o estudo se debruça sobre dois documentos que expressam o discurso oficial, tais sejam: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPCD), de 2015. A análise tem como base as proposições de Jens Qvortrup, em trabalhos publicados em 2010 e 2011.

Justifica-se a escolha desses documentos, pois são os principais instrumentos legislativos nacionais acerca da temática das infâncias e da deficiência. No campo das políticas legislativas, que expressam o que se compreende aqui como discurso oficial, o ECA se constitui como o principal documento que aborda a figura da criança, ou seja, outros discursos produzidos pelo Estado nesse campo retomam características do discurso ali afirmado. O mesmo ocorre com o EPCD, porém no campo da deficiência.

Quanto à escolha dos autores para subsidiar a análise, ressalta-se sua relevância nas discussões da Sociologia da Infância. Ademais, verifica-se que, em suas produções, estão presentes discussões focadas na percepção da criança como sujeito autônomo. Ademais, sobre Qvortrup, nota-se uma especial preocupação em abordar as questões estruturais e políticas acerca das infâncias, o que se coaduna com a proposta de análise do discurso oficial (que representa uma das vertentes do sistema político).

Para realizar a análise dos discursos oficiais, elencamos algumas palavras-chave que são identificadas nos textos legais. As palavras escolhidas são “participação”; “liberdade”; e “educação” (são consideradas variações de número, bem como as formas verbais e adjetivas dos termos). Estas palavras se associam, ainda que indiretamente, às teorias apresentadas e possibilitam a apreensão de possibilidade de autonomia para as crianças com deficiência.

A metodologia compreende a busca, por meio de ferramentas eletrônicas, nos textos legais disponíveis no site oficial do Planalto, meio de comunicação e divulgação

oficial dos textos normativos do Estado brasileiro. Os trechos nos quais as palavras escolhidas aparecerem são observados na medida em que puderem abarcar em sua aplicação as crianças com deficiência. Em seguida, esses excertos são copiados dos documentos, integralmente ou em trechos essenciais, com eventual aplicação de destaque. Durante a análise, busca-se a aproximação ou distanciamento entre o discurso oficial e as teorias apresentadas.

Nesse sentido, ressalva-se que, apesar da cronologia dos documentos de análise serem diferentes (base sociológica: 2010, 2011; discurso oficial: 1990, e 2015), a análise não é prejudicada. Pois, por meio das reformas legislativas, os textos legais são reeditados e modificados frequentemente, havendo a possibilidade de garantir sua contemporaneidade. As ideias afirmadas pela Sociologia da Infância estão presentes nas discussões acadêmicas desde meados dos Anos 80, numa perspectiva global, e dos Anos 90, numa perspectiva nacional. Ademais, o processo legislativo é dinâmico e tem possibilidade de alterações sempre que há interesse político para tal. Faz-se necessário mencionar que o ECA, documento aparentemente mais antigo, teve atualizações recentes, em 2019, por meio da Lei 13.798 para adequações normativas, e o EPCD, de 2015, foi alterado em 2020 pela Lei nº 14.009.

A pertinência e relevância desse estudo estão materializadas na promoção de reflexões sobre a estigmatização, a exclusão e a invisibilidade tanto das crianças como das pessoas com deficiência. Pois, à medida em que as relações sociais estabelecem um padrão comportamental, os sujeitos não enquadrados nas noções de normalidade ditadas pela sociedade são excluídos e estigmatizados. Logo, sua realização é importante para possibilitar novas discussões sobre o impacto negativo que a exclusão dos grupos sociais das infâncias e da deficiência pode gerar para esses sujeitos.

Ademais, pode-se ressaltar o ineditismo do estudo, pois em busca no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), com uso dos descritores: “Sociologia da Infância”, “deficiência” e “discurso oficial”, verificou-se que não há nenhum registro de estudos similares ao proposto.

Ressalve-se que, na busca pelos índices “Sociologia da Infância” e

“deficiência”, foram localizadas oito correspondências no BDTD, sendo seis dissertações e duas teses. Porém, pela leitura dos resumos, pode-se inferir que a tratativa dada à temática evidencia a perspectiva do estudo de interação entre crianças, com enfoques distintos quanto ao âmbito de observação. Como, por exemplo, estudos que focam a observação em questões de gênero, étnicas ou econômicas.

Para exemplificar os assuntos já explorados dentro dessa temática e possibilitar uma compreensão da distinção com o que é proposto pelo presente estudo, apresentamos a seguir os títulos dos cinco trabalhos identificados mais recentes: *A participação de alunos com deficiência intelectual no seu processo de escolarização: estudo em uma escola da rede municipal de Florianópolis (SC)*²; *Criança, inclusão e transtorno do espectro autista: contribuições da teoria histórico-cultural e da Sociologia da Infância*³; *Adoção de crianças com quadro de adoecimento crônico: investigação sobre a rede de apoio social*⁴; *Interações Da Criança Surda No Ambiente Escolar: Um Olhar Microsociológico Sobre A Sua Chegada Ao Ciclo I Do Ensino Fundamental*⁵; *Centro de Atendimento Educacional Especializado e Escola de Educação Infantil: o que dizem as crianças desse entrelugar*⁶.

Uma vez ressaltada a importância e ineditismo do presente estudo, seguimos com a apresentação de sua divisão estrutural. Para possibilitar a efetivação dos objetivos específicos propostos pela pesquisa, o estudo foi dividido em 5 seções, das quais a primeira se destina a introdução ao tema.

Na segunda seção, é traçado o panorama histórico das transformações na percepção social da infância. Para tanto, são trabalhados os autores Philippe Ariès (1981), Colin Heywood (2004), Mary Del Priore (2010), dentre outros. Essa discussão

²Janete Lopes Monteiro, Universidade Regional de Blumenau, defesa em 2019. Disponível em: file (sed.sc.gov.br).

³Fabiana Schondorfer Braz, Universidade Federal Rural de Pernambuco, defesa em 2019. Disponível em: ELIANE_CANDIDA_PEREIRA.pdf (usp.br)

⁴Camila Aparecida Peres Borges, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, defesa em 2018. Disponível em: BDTDUFTM: Adoção de crianças com quadro de adoecimento crônico: investigação sobre a rede de apoio social

⁵Nina Rosa Silva de Araujo, Universidade Federal de São Paulo, defesa em 2017. Disponível em: Interações Da Criança Surda No Ambiente Escolar: Um Olhar Microsociológico Sobre A Sua Chegada Ao Ciclo I Do Ensino Fundamental (unifesp.br)

⁶Izaionara Cosmea Jadjesky Pereira, Universidade Federal do Espírito Santo, defesa em 2011. Disponível em: RiUfes: Centro de atendimento educacional especializado e escola de educação infantil: o que dizem as crianças desse entrelugar

contribui para a compreensão de aspectos diferentes sobre as infâncias em cenários e momentos históricos distintos. Nesta mesma seção, apresenta-se um breve histórico das transformações na percepção da pessoa com deficiência.

Em seguida, na terceira seção, são apresentadas as perspectivas da Sociologia da Infância a partir das concepções de Corsaro (2011), para elaborar um breve panorama do surgimento de uma área do conhecimento sociológico específica para abordar as infâncias. Nessa mesma esteira, apresenta-se a perspectiva de Qvortrup em três textos específicos: *A infância enquanto categoria estrutural* (2010a); *Infância e Política* (2010b); e *Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”* (2011). Partindo das concepções desse autor, concebe-se a base para a análise dos discursos oficiais.

Para possibilitar a compreensão sobre a correlação entre os relatos históricos sobre a deficiência e a inclusão, na quarta seção, apresenta-se um panorama das principais políticas para crianças com deficiência, com foco no cenário nacional.

Na seção seguinte, apresenta-se a análise dos principais documentos que expressam o discurso oficial na temática das infâncias e da deficiência. Os documentos analisados mais profundamente com base nas teorias de Qvortrup são o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD) de 2015.

Assim, na última seção desse estudo, identifica-se que o discurso oficial, quando apresenta alguma percepção sobre crianças com deficiência, demonstra mais aproximações do que distanciamentos em relação às proposições da Sociologia da Infância.

2. TRANSFORMAÇÕES NA PERCEPÇÃO SOCIAL DAS INFÂNCIAS E DA DEFICIÊNCIA

Qual a imagem presente no ideário social contemporâneo quando se fala em infâncias? Quais as delimitações conceituais presentes quando se fala em deficiência? Quem são os sujeitos associados a tais percepções? Quais sentimentos e corpos envolvidos por esses conceitos? Sem a pretensão de estabelecer uma resposta completa e definitiva para esse questionamento, nesta seção são apresentadas algumas transformações históricas na percepção social das infâncias e da deficiência, buscando compreender os elementos que compõem ou, ao menos, tangenciam as concepções de infâncias e deficiência.

Inicialmente, faz-se necessário explicitar a utilização de termos que são abordados reiteradamente ao longo desta dissertação, mas que podem suscitar controvérsias teóricas. No que tange ao termo “infância”, contemporaneamente é comum a utilização da expressão no plural, “infâncias”, para enfatizar a existência de formas variadas de se vivenciar esse período da vida, negando um modelo único e estático. Assim, no presente estudo, buscando reforçar a ideia de que existem múltiplas formas de se vivenciar o período compreendido como infância, utilizamos como padrão o termo no plural, salvo em citações diretas que utilizarem expressamente o singular ou em trechos em que a redação melhor se adequar ao singular.

Outro ponto importante, antes de adentrar as concepções teóricas, é a noção de infância em relação à de criança. A infância, como preconiza Qvortrup (2010a), é a categoria geracional. Elemento social que interage de forma estrutural com outros fatores. Já a criança, como descrito pelo mesmo autor e reforçado pelas conceituações do ECA (art. 2º), é o sujeito pertencente à categoria geracional da infância. No entanto, no discurso oficial, em trechos da literatura específica, bem como nesta dissertação, em alguns momentos se pode tratá-los como sinônimos, resguardando-se a significação dos termos quando isolados.

Isto posto, para possibilitar a compreensão do tema proposto nesta seção, são discutidas algumas transformações históricas na percepção da infância com base em Philippe Ariès (1981), na obra *a História Social da Criança e da Família*. Esse autor,

embora tenha realizado suas pesquisas tendo como pano de fundo a criança europeia da Idade Média, contribui com a compreensão do panorama geral das representações de aspectos da infância.

São trazidas as contribuições de Colin Heywood (2004), na obra *Uma História da Infância*, com base nas quais é traçada a compreensão histórica sobre temas que circundam a infância, no período da Idade Média até início do século XX. Por fim, adentrando ao cenário das infâncias brasileira, são trazidos os estudos de Mary Del Priore (2010) sobre o cotidiano da criança livre no Brasil, para uma compreensão do período entre a colônia e o império. O estudo da realidade das crianças brasileiras é complementado com os trabalhos de Sonia Kramer (1995, 2011), Irma Rizzini (2011a) e Irene Rizzini (2011b).

A opção por esses autores se deve ao fato de serem referências acessíveis na historiografia das infâncias. O número de autores não restringe a validade do estudo, pois o foco da dissertação não é a história da criança e sim a análise do discurso oficial. Além disso, contribuições de outros teóricos são utilizadas para enriquecer a contextualização das infâncias. Com base nesses estudos, busca-se estabelecer um panorama capaz de proporcionar uma compreensão sobre a experiência das infâncias e como ela pode ser apreendida pelos diversos contextos sociais, o que proporciona uma noção maior de quem são os sujeitos do discurso oficial analisado ao final do estudo.

2.1. Da invisibilidade à proteção: percepções sobre os sentimentos de infâncias

Quem são os sujeitos que ocupam a categoria social da infância? Aliás, pode-se estabelecer um modelo único e padronizado de infância ou há uma pluralidade intrínseca a ela - “infâncias”?

Nesta subseção, buscando estabelecer parâmetros que nos ajudem a encarar e refletir sobre essas questões num plano global e nacional, apresentamos algumas perspectivas históricas sobre fatores que influenciaram a percepção social do sujeito criança.

Os estudos das infâncias realizados pelos autores trazidos aqui, em sua maior parte, são limitados às experiências europeia e norte-americana, sobretudo no que

diz respeito à perspectiva histórica. Porém, é necessário trazer esses contextos para possibilitar uma compreensão, ainda que generalizada, sobre as infâncias. Pois, foi buscando reverter esse cenário de invisibilidade que surgiram os primeiros estudos da Sociologia da Infância, que é a base para análise dos discursos oficiais.

Outra ressalva deve ser feita no que tange à limitação de apreensão do que se caracteriza como infância, pois, ainda ao se considerar estritamente a realidade europeia, o recorte abarcado pelas obras é, quase sempre, limitado às percepções das infâncias de classes sociais mais abastadas. Haja vista a produção documental, tanto por meio de obras de arte, como por fontes históricas escritas eram prerrogativa das camadas mais altas dos estratos sociais.

Não obstante, pode-se afirmar que algumas percepções sobre as infâncias eram compartilhadas entre diferentes comunidades e estratos sociais, o que se demonstra por meio das referências mais generalizadas encontradas em relatos históricos e em estudos específicos apresentados pelos autores pesquisados.

2.1.1. Breve histórico do cenário internacional

Iniciando a abordagem das infâncias numa perspectiva histórica, ressalta-se a relevância do trabalho de Ariès para a discussão. Pois, além do caráter de ineditismo no momento de sua publicação, ao se debruçar sobre a temática, o autor evidencia algumas transformações representativas que indicam mudanças sociais na forma de identificar, retratar e apreciar a infância, o que possibilita a formulação de uma proposição de que há formas específicas de conceber as infâncias⁷. Em outras palavras, um sentimento de infância.

O autor traça um percurso da tratativa destinada às crianças na cultura europeia, por meio da análise da produção cultural da época. Inicialmente, a representação de uma infância com características singulares, tais como formas arredondadas, reduzidas em tamanho e com simetria acentuada, era presente na iconografia grega, sobretudo na representação de Eros. Já na Idade Média, com a

⁷ Na obra estudada, Ariès (1981) trabalha com uma visão mais aproximada do termo infância (no singular), trazendo análises contextuais que remetem a um modelo padronizado para o “ser criança”. Porém, esse estudo se utiliza do termo no plural (infâncias) para reforçar sua pluralidade.

sobreposição dos valores helenísticos pelos cristãos, não havia mais uma delimitação explícita da categoria social “infância”. Nesta época, a produção cultural caracteriza as crianças como adultos de tamanho reduzido, de forma a não as distinguir com clareza de outros grupos geracionais. Eram comuns as representações de “adultos em miniatura” (ARIÈS, 1981, p. 40).

No período medieval, o autor afirma uma inexistência do sentimento de infância. Essa negação, entretanto, não surge de uma ignorância generalizada, tampouco de uma falta de interesse pela vida dos sujeitos de menor idade. Considera-se que as dinâmicas sociais da época e ausência de ferramentas científicas e tecnológicas para um estudo mais aprofundado sobre as crianças influíram para sua invisibilidade, resultando na negativa do “sentimento de infância”.

Ariès (1981) afirma que não havia uma noção de educação no período medieval, pois a preocupação com as crianças existia estritamente sob a perspectiva de transmissão de saberes em relação a determinado ofício. Essa prática era comumente associada ao envio dos mais jovens para conviverem com artesãos para que aprendessem a realizar alguma tarefa. Contudo, esse cenário, por mais que fosse totalmente voltado ao trabalho, contemplava uma percepção de educação.

Por meio da arte sacra se demonstra transformação na forma como a sociedade percebia as crianças. Primeiramente, com a figura dos anjos que começou a retomar a representatividade helenística das infâncias por meio das formas arredondadas e graciosas. Posteriormente, com as crianças pequenas que eram utilizadas, inclusive, para representar figuras de divindades. Noutro momento, na fase gótica, a imagem da criança nua identificava, de certa forma, as características de uma infância inocente, como, por exemplo, a alma que era representada pela figura de uma criança assexuada (ARIÈS, 1981).

Identifica-se uma transformação lenta e gradual que retirou da criança uma imagem indistinta dos adultos e a concedeu contornos próprios bem marcados. Esses aspectos, já associáveis a uma categoria social própria, continuaram se transformando ao longo do tempo e atribuindo às crianças traços identitários próprios. Porém essa transformação não é observável apenas pela iconografia. Faz-se necessária uma compreensão da dinâmica na qual estas infâncias estavam inseridas.

No contexto das transformações na percepção da sociedade sobre as infâncias, é notável que tanto o nível de afetividade atrelada aos vínculos com a criança como a presunção de fragilidade da criança se intensificaram gradativamente. Na antiguidade e Idade Média, o vínculo entre adultos e crianças não apresentava uma carga afetiva tão grande. Devido aos índices de mortalidade infantil, a probabilidade de sobrevivência era baixa. Logo, os vínculos eram postergados para quando o sujeito superasse a fase mais sensível (ARIÈS, 1981).

A probabilidade de mortalidade do período não refletia diretamente numa maior preocupação ou em maiores cuidados para preservação da vida da criança. Ressalve-se que essa ausência de cuidados não decorria de um movimento intencional por parte da família e da sociedade e sim da inexistência de elementos técnicos e científicos para reduzir a mortalidade infantil. Tal característica se prolongou no tempo até começar a ser aplicada uma noção mais científica sobre os cuidados. A construção de uma relação mais próxima e afetiva com a criança, entretanto, não fez com que sua participação nos contextos sociais fosse enxergada com maior seriedade.

Paulatinamente, a imagem da criança passou para os cenários anedóticos e se construiu a imagem da infância “engraçadinha”. Essa fase denota uma maior proximidade com a imagem das infâncias difundida na atualidade. No entanto, tal aproximação encontrava limites ao passo que a criança era objetificada como artigo de recreação para os adultos. Conforme afirma Ariès (1981), a sociedade parecia ter descoberto uma nova função para a infância: a bajulação e o deleite.

Na sequência desta linha cronológica apresentada pelo autor, tem-se a observação do período inicial da Idade Moderna. Identifica-se que, com as transformações tecnológicas e mudanças nos padrões comportamentais, houve uma ampliação na expectativa de vida das crianças pequenas. Nesse período, o autor relata que surgem dois sentimentos de infância: a moralização e a paparicação. Por esse viés, a criança passa a ser vista como quem precisa ser disciplinada e moralizada, por não se imaginar que possui em si mesma os sentidos de ordem e decência. Além disso, a criança começa a ser alvo de agrados e gracejos por ser considerada especial em relação ao adulto (ARIÈS, 1981).

Abordando a questão das infâncias sob outra perspectiva, Heywood (2004) inicia sua obra sobre a história das infâncias elencando algumas justificativas

apresentadas por outros teóricos para a ausência do tema em estudos anteriores. Entre tais justificativas, encontra-se a concepção de que, por ser um fenômeno estritamente natural e temporário, não havia interesse na pesquisa desse período da vida humana.

Outro fator que exemplifica o desdém acadêmico com o tema durante muito tempo é a concepção das infâncias como uma espécie de deficiência que tornava as crianças seres imaturos, irracionais e associais, devendo, portanto, ser relegados exclusivamente ao seio do ambiente familiar (HEYWOOD, 2004).

O interesse nos estudos das infâncias foi impulsionado pela disseminação do pensamento dos constructos sociais, o que está presente de forma explícita na percepção lockeana de que o homem nasce bom e a sociedade o corrompe. Sob essa perspectiva, as infâncias passam a ser concebidas como resultado de uma cultura em um determinado período. No entanto, Heywood (2004) alerta para o perigo de se desvincular totalmente de um fator biológico. O que se deve buscar ao analisar as infâncias é a interação entre os fatores biológicos e culturais.

Para que se possa identificar as infâncias em outros períodos históricos predecessores é necessário, antes de qualquer análise, compreender qual a concepção que se tinha sobre o que seriam estas infâncias no período que se observa. A não identificação das infâncias em determinado período histórico pode significar, não uma inexistência desta concepção, mas sim uma configuração tão diferente da atual que impossibilita sua percepção pela ótica da contemporaneidade.

Outra questão bastante importante na investigação sobre as infâncias é a busca por um sentimento de apreço ou de desprezo pela criança nas sociedades de períodos históricos anteriores. A busca por um sentimento, positivo ou negativo, sobre as infâncias pode ser mais o reflexo de uma percepção enviesada do que a forma real que aquela sociedade percebia as crianças. Para apreciar essa noção devidamente seria necessário um arcabouço informativo muito maior do que se tem disponível, o que impossibilita uma análise mais concreta.

Porém, Heywood (2004) afirma que existem registros de inúmeras práticas farmacológicas e supersticiosas que apontam para uma tendência de aumento intencional da fertilidade, o que, em conjunto com os registros das normas e costumes

religiosos, pode identificar uma grande receptividade com as crianças, podendo refletir um sentimento positivo e não negativo.

A Idade Média foi marcada pela intensa atuação do clero em prol de uma vida de abstinência e celibato, afirmando-se que a virgindade era moralmente superior ao exercício da sexualidade sob proteção do matrimônio (HEYWOOD, 2004). Ou seja, mesmo aqueles casamentos formalizados e efetivados segundo as normas de conduta religiosa, não eram tão dignos quanto a rejeição aos prazeres do sexo.

As restrições dos prazeres sexuais era mais intensa nos ambientes religiosos, para padres e freiras, mas atingia as famílias, ao passo em que se buscava restringir a sexualidade à reprodução. Essa prática tinha como respaldo a determinação bíblica de crescimento e multiplicação da população e as afirmações do sexo como forma de prazer condenável.

A concepção de uma criança marcava a família como pecadora. Porém o pecado se fazia necessário, já que a determinação divina era para a procriação. Quando ocorria uma concepção fora da estrutura matrimonial, não havia ressalvas morais nem jurídicas e a criança ficava marcada como um pária, sem proteção da família e da sociedade.

Essa prática incentivou as famílias a se constituírem com o único objetivo de gerar uma prole, o que fez com que fosse criada uma demanda por medicalização e práticas esotéricas (conceitos que se confundiam no período medieval) para aumento da fertilidade. Pois, quanto maior a procriação de um casal, mais abençoado ele era considerado (HEYWOOD, 2004).

Com base nos relatos do autor, pode-se inferir que a relação entre pais e filhos era reflexo direto da fundamentação sobre a qual se construíam as famílias. Na Idade Média, por exemplo, com a demonização da sexualidade humana pela igreja e o controle dos corpos exercido num emaranhado entre Estado e Religião, as relações eram pautadas pela necessidade de transmissão da propriedade, o que dava um caráter utilitarista à filiação. Assim, a criança nascia incumbida de prolongar a existência dos pais e de seus bens e costumes.

Apontando para uma análise distinta da de Ariès, Heywood (2004) afirma que a possibilidade de localizar, fora da iconografia mediada pela arte, exemplos de

tratativas diferenciadas para sujeitos de menos idade. Mencione-se, por exemplo, que códigos jurídicos da época apresentavam punições específicas (relativamente mais brandas) para indivíduos com menos de 15 anos (HEYWOOD, 2004).

Segundo o autor, a medicina demonstrava uma distinção para esses sujeitos, dedicando orientações específicas aos primeiros anos de vida e aos cuidados com bebês. Nos recintos religiosos, considerando a prática comum de entregar crianças aos cuidados de mosteiros, havia previsões específicas para os “infantes”, os quais podiam fazer mais refeições, tinham mais tempo de descanso e podiam dedicar algumas horas (mensais ou semanais) a atividades recreativas.

Além disso, pode-se identificar na filologia medieval que havia termos distintos para tratar de sujeitos de menos idade. Observa-se que a linguagem dividia “a infância em três etapas: *infantia*, do nascimento aos 7 anos; *pueritia*, dos 7 aos 12 anos para meninas, e dos 7 aos 14 anos para meninos; e *adolescentia*, dos 12 ou 14 até os 21” (HEYWOOD, 2004, p. 26).

Durante a Idade Média, a infância era desconsiderada como categoria específica, quando muito, em geral, a consideração que se tinha das crianças era como sendo meros “adultos imperfeitos” (HEYWOOD, 2004, p. 30). Mas, em alguns setores religiosos, a criança era considerada um ser humano mais elevado, pois, entendia-se haver uma suposta facilidade de apreensão dos conteúdos morais eclesiais. Esse pensamento era influenciado pela crença numa sacralidade das infâncias (HEYWOOD, 2004).

Contudo, alguns setores mais conservadores da Igreja Católica, negavam essa percepção e reafirmavam a condição humana e impura das crianças que, segundo alguns clérigos, eram marcadas pelo pecado original e tinham potencial e maior inclinação para o mal e para ceder às imperfeições e desejos terrenos.

O pensamento cristão acerca das infâncias apresentava algumas divergências, pois, ao defender a necessidade de batismo dos recém-nascidos, a Igreja Católica reafirmava que as crianças nasciam marcadas pelo pecado. Noutro ponto do espectro religioso, ainda que apresentasse ideias destoantes do catolicismo, o protestantismo de Lutero inicialmente reconhecia a aptidão das crianças para o mal, defendendo, que

apenas durante os seis primeiros anos de vida as crianças eram “[...] pequenos ingênuos de Deus [...]” (HEYWOOD, 2004, p. 50).

Esse pensamento era central na vida das famílias, sobretudo com a preocupação com o destino das almas dos bebês que, por ventura, morressem sem serem batizados. Sobre esse aspecto, a Igreja Católica chegou a afirmar categoricamente que os bebês não batizados estavam condenados ao inferno. Com o passar do tempo, essa afirmação foi relativizada, até ser completamente descartada pelo catolicismo (HEYWOOD, 2004).

Durante o período da modernidade, a maior preocupação com a atividade educativa das crianças e a disseminação do pensamento iluminista possibilitaram uma mudança na percepção sobre as infâncias. Baseado no estudo de filósofos da época, sobretudo em autores como Locke e Rousseau, houve uma difusão da ideia de que o ambiente no entorno dos sujeitos poderia contribuir para sua formação e experiência.

Negando a noção cristã de impureza, a ótica de aprendizado e a visão da criança como “tábula rasa” onde os adultos deveriam projetar os valores morais fizeram com que as infâncias fossem percebidas como um período de apreensão do mundo. Essa época trouxe concepções inovadoras, dentre as quais, pode-se destacar a ideia de que

[...] a natureza deseja que as crianças sejam crianças antes de ser adultos. A infância tem formas próprias de ver, pensar, sentir, e, particularmente, sua própria forma de raciocínio, sensível, pueril, diferentemente da razão intelectual ou humana do adulto. Os muito jovens não deveriam ter o encargo da distinção entre o Bem e Mal. Como inocentes, poderia-se deixar que respondessem à natureza, e nada fariam que não fosse bom, podendo fazer mal, mas não com a intenção de prejudicar (HEYWOOD, 2004, p. 38).

Essa concepção está presente na obra *Emílio* (1762), de Rousseau, e apresenta um contraponto explícito às noções religiosas de mal natural, tendo se difundido no ideário social da idade moderna. Tal pensamento teve impacto imediato maior na infância de classe média urbana, a qual foi marcada pela duração mais prolongada do que em ambientes rurais e de estratos sociais mais baixos.

Esse fator era reflexo da saída das crianças dos espaços de geração de renda. Já que, comumente, na Idade Média, as crianças eram direcionadas para ofícios específicos e auxiliavam economicamente suas famílias. Com o avanço das ideias

iluministas, surge o que Heywood (2004, p. 42) chama de “[...] crianças economicamente sem valor, mas emocionalmente inestimáveis”. Tal característica iniciou o período de separação dos espaços dos adultos dos espaços reservados aos jovens e às crianças. A segregação se deu paulatinamente e, inicialmente, nos ambientes da classe média. Posteriormente, alastrou-se para as camadas sociais mais baixas e para os ambientes rurais (HEYWOOD, 2004).

A preocupação com os fatores que compunham as infâncias (biológicos e sociais) culminou no desenvolvimento do pensamento de que as infâncias seriam a época ideal para o aprendizado, mas que alguns fatores biológicos contribuiriam para uma melhor preparação e aptidão à educação. A discussão entre quais fatores seriam inatos e quais seriam os adquiridos gerou o desenvolvimento de técnicas de segmentação das crianças mais bem preparadas para os estudos.

Os psicólogos norte-americanos fizeram os primeiros avanços nessa área, a partir dos testes de capacidade mental entre as crianças, elaborados em Paris por Alfred Binet (1857-1911), mas os utilizaram para propósitos que ele nunca havia considerado. Em 1905, Binet publicou seus testes voltados a identificar alunos com desempenho escolar tão baixo que precisassem de alguma forma de educação especial (HEYWOOD, 2004, p. 53).

Essa compreensão fomentou diversas formas de estigmatização e preconceitos, partindo da premissa que a inteligência seria compartilhada geneticamente e reflexo de um fator estritamente biológico. Não tardou para que essa tese fosse utilizada para justificar segregação entre crianças pertencentes a diferentes infâncias.

Pesquisadores se propuseram a desenvolver formas de setorizar o aprendizado, buscando concentrar as melhores técnicas e ambientes escolares apenas nos grupos com maior aptidão para aprender, o que, via de regra coincidia com crianças de classe média com pais que exerciam funções mais próximas de ambientes acadêmicos. O restante das crianças era deixando com o suficiente para desempenhar atividades laborais de baixa complexidade e com maior esforço físico (HEYWOOD, 2004).

No final do século XIX, começou a se difundir a necessidade de medidas para controle da fertilidade. Famílias ricas e pobres foram afetadas por essa noção, porém sob perspectivas diferentes. Pois, nas classes mais abastadas, havia uma

preocupação em proporcionar melhor qualidade de vida e de educação para os filhos, o que era melhor aplicável a um número menor de crianças. Já nas famílias pobres, a preocupação era em alimentar e garantir condições mínimas aos membros das famílias, já que as crianças não contribuíam mais, formalmente, com a geração de renda como os adultos⁸ (HEYWOOD, 2004).

A percepção dos filhos passou a pender mais para o lado econômico sob o viés da necessidade de mais trabalho e recursos para manter mais crianças. Isto é, no momento em que as crianças passam a deixar os ambientes laborais, onde representavam certo auxílio para as famílias, começa-se a percebê-las como fonte de custos e não mais de renda.

As relações familiares eram o único contexto em que a percepção sobre as infâncias se apresentava. Essa relação, no entanto, era restrita ao âmbito das famílias constituídas mediante matrimônio e monogamia, uma vez que as crianças concebidas fora da relação matrimonial protegida pelos dogmas religiosos eram relegadas às margens da sociedade, desprotegidas de uma relação familiar e, durante muito tempo, fora do âmbito da proteção jurídica (HEYWOOD, 2004).

O relacionamento entre as crianças e suas famílias é tratado por Heywood (2004) em alguns recortes temáticos específicos. A relação afetiva das crianças com suas mães era ignorada pelos relatos históricos (produzidos essencialmente por homens). Ainda assim, é perceptível que as dinâmicas sociais de trabalho e de classe influenciavam de forma sobressaltada essa relação. Nos ambientes aristocratas, a relação era intermediada pelas amas e, comumente, os filhos eram enviados a internatos, onde passavam a maior parte do tempo.

Nas classes trabalhadoras, as crianças tinham um contato mais restrito com suas mães devido às exigências laborais. Já nas sociedades escravistas, a realidade das crianças filhas de pessoas escravizadas era especialmente condicionada à separação dos genitores. Considerando as práticas exaustivas de trabalho e a possibilidade de separação iminente pela venda de um dos membros da família, a relação familiar era limitada por fatores externos. Alguns relatos, todavia, demonstram

⁸ Apesar de o trabalho infantil ter continuado/continuar sendo uma realidade para muitas crianças, a remuneração de seu trabalho, quando existente, passou a ser consideravelmente menor que a dos adultos.

que mães escravizadas chegavam a fugir para visitar seus filhos vendidos para outras propriedades (HEYWOOD, 2004). No que diz respeito aos pais e outros membros familiares, o relacionamento era, via de regra, ainda mais limitado. Nas camadas mais ricas da sociedade, porque as crianças eram vistas como obrigações ligadas às mães e amas de leite e, nas classes trabalhadoras, supostamente pelas exigências da rotina de trabalho.

Ademais, outro ponto importante a ser ressaltado é a análise do infanticídio, compreendido aqui como a prática de matar crianças recém-nascidas. Tal fator já foi um costume aceitável, ou, ao menos, não punível. Heywood (2004) aponta que em algumas sociedades, até o final do século XIX, matar os bebês antes que eles recebessem um nome era comum, o que, aos poucos, foi sendo percebido como prejudicial e passou a ser considerado algo criminoso.

O infanticídio servia tanto para controlar a extensão da prole, como para assegurar características específicas das crianças, como o gênero. Esse objetivo, porém, era atingido por outra prática comum: o abandono de crianças. Esse abandono, aqui compreendido como a desvinculação da criança da família de origem, ocorria com a entrega de crianças para comunidades religiosas e outras famílias, bem como pela venda dos filhos para servirem a outros grupos familiares mais abastados ou empreendimentos (HEYWOOD, 2004).

O cuidado com as crianças durante as Idades Média e Moderna era transmitido principalmente por meio de uma tradição oral. Isto é, considerando-se os altos índices de mortalidade nos primeiros anos de vida, bem como as intempéries às quais toda a população estava sujeita, a forma “correta” de cuidado eram aquelas determinadas pelos costumes, cristalizadas nas práticas das mães e amas de leite, principais responsáveis pelos cuidados das crianças nos primeiros anos de vida (HEYWOOD, 2004).

Em meados do século XX, com as inovações introduzidas pelas descobertas de Louis Pasteur sobre causas e prevenções de doenças, as noções de cuidado com as crianças nos primeiros anos de vida assumiram um caráter mais científico. Assim, a tradição oral sobre a melhor forma de cuidar dos filhos passou, paulatinamente, a abrir espaço (sem ser, no entanto, substituída) para orientações médicas e manuais práticos sobre alimentação e higiene.

Essa modificação nos cuidados com as crianças foi essencial na transformação para a percepção de infâncias da atualidade. Pois as noções de cuidados para manutenção da vida e dignidade são índices que permeiam as principais diretrizes normativas internacionais voltadas às crianças nos dias de hoje.

Havia uma percepção distinta sobre os seres humanos na fase inicial de sua vida. As infâncias tinham particularidades em relação às necessidades e características próprias desta época da vida. Porém, não havia uma forma institucional unificada de tratar as infâncias. Conforme mencionado, as informações disponíveis sobre infâncias em períodos históricos anteriores são bastante limitadas.

Além disso, a maior parte dos registros escritos se detém a percepções sobre alguns perfis específicos de infâncias. Heywood (2004) aponta que há uma descrição mais detalhada sobre esse período da vida humana presente apenas em registros sobre sujeitos do gênero masculino que integravam camadas sociais mais altas e, via de regra, membros do cenário ocidental.

O autor afirma que o surgimento das escolas ocorreu com a transição provocada pela saída das crianças do mundo do trabalho. Assim, a atividade educacional e a preparação dos mais jovens para a sociedade passou a ser uma preocupação estatal. A cidade de Weimar foi a primeira a tornar obrigatória a frequência de crianças de 6 a 12 anos nas escolas em 1619 (HEYWOOD, 2004).

Entretanto, apesar da transição do ambiente do trabalho para o ambiente escolar, o acesso às práticas educativas e de preparo para a vida social não eram homogêneos. A segregação tinha várias nuances. Quanto à classe social, pois os mais pobres tinham menos possibilidade e tempo de estudar e, via de regra, precisavam manter uma rotina de trabalho. Quanto ao ambiente geográfico, pois o acesso nos meios rurais era mais difícil. E quanto aos gêneros, pois meninos eram incentivados a pensar e administrar, realizando atividades mais complexas, enquanto as meninas eram ensinadas o suficiente para manter a vida doméstica e cuidar de seus futuros filhos (HEYWOOD, 2004).

A instrução escolar fomentava o *status quo* e não o desenvolvimento humano. Tanto o foco dos aprendizados como o acesso a eles eram projetados de forma a organizar e manter os estratos sociais. A atividade educacional “[...] limitou-se por

muito tempo a uma minoria da população, a qual, segundo a idéia geral, precisava de alfabetização para cumprir suas funções na sociedade” (HEYWOOD, 2004, p. 210).

A percepção social acerca das infâncias é fluida e se concretiza de diferentes maneiras em diferentes sociedades. Pode-se dizer que os sentimentos de infância estão sempre presentes quando há crianças. Porém, identificar quais as características desses sentimentos é uma tarefa complexa que exige dados que nem sempre estão disponíveis. Logo, a partir destas observações sobre os trabalhos de Heywood e Ariès, podemos inferir que a criança, como sujeito de menor idade, é um elemento presente nas diversas sociedades de todos os períodos históricos. Os sentimentos que permeiam os corpos e vidas desses sujeitos são mais complexos e nem sempre facilmente identificáveis. Entretanto, podemos identificar elementos norteadores para a percepção clássica da infância e das crianças como: a imagem de um ser essencialmente marcado por uma incompletude (mero devir); como um sujeito a ser moralizado; ou, ainda, como um elemento de entretenimento para os adultos que as cercavam.

2.2.2. Breve histórico do cenário nacional

No que diz respeito às infâncias brasileiras, faz-se necessário considerar o período e as peculiaridades sociais da constituição do “povo brasileiro”. Isto é, deve-se ater ao fato de que, além da limitação geral sobre a temática infâncias, há uma particularidade no que tange à dinâmica social entre grupos étnicos e culturais que compunham o cenário estudado. Nesta perspectiva, a relação entre portugueses, indígenas e africanos apresenta contornos que demarcam todos os sujeitos, as crianças inclusive.

A esse respeito, as informações apresentadas por Darcy Ribeiro ressaltam a complexidade da formação do que compreendemos por brasileiro.

No plano étnico-cultural, essa transfiguração se dá pela gestação de uma etnia nova, que foi unificando, na língua e nos costumes, os índios desengajados de seu viver gentílico, os negros trazidos de África, e os europeus aqui querenciados. Era o brasileiro que surgia, construído com os tijolos dessas matrizes à medida que elas iam sendo desfeitas (RIBEIRO, 1995, p. 30).

Logo, é preciso considerar estas informações ao buscar por um “sentimento de infância nacional”. Para Kramer (1995), o “sentimento de infância” diz respeito a identificação de particularidades no modo de ser da criança, “[...] ou seja, aquilo que distingue a criança do adulto e faz com que a criança seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento” (KRAMER, 1995, p. 17).

Destaca-se que a maior parte dos registos da história do Brasil é contada, tanto em termos gerais quanto na perspectiva da infância, tendo como marco inicial o período de configuração como colônia portuguesa. Tal característica limita a compreensão acerca dos aspectos sociais de grupos étnicos originários que, por si só, já eram bastante diversificados e complexos.

Embora haja poucas palavras na literatura acerca das crianças indígenas no período Pré-Colonial, pode-se apreender alguns, poucos e generalizados, aspectos desta realidade. Segundo Del Priore (2010), as crianças e adultos de uma mesma etnia mantinham vínculos próximos, os indígenas eram menos adeptos dos castigos físicos e a educação se dava de maneira oral (transmitida dos mais velhos aos mais novos) e prática (por meio do contato com a natureza).

Essas informações são reforçadas pelos registros encontrados em Ribeiro (1995), acerca da formação do povo brasileiro. Embora não traga especificidades sobre as crianças, ao discorrer sobre as dinâmicas sociais dos grupos étnicos originários, o autor ressalta a tradição da oralidade e a ligação dos povos indígenas com a natureza.

Já no período Colonial, a percepção das infâncias no Brasil se construiu nos vãos entre os castigos físicos para a educação moral e a paparicação com a finalidade de entretenimento dos adultos (costumes trazidos pelos europeus). Some-se a isto o fato de conviverem no mesmo cenário concepções de humanidade que abarcavam uma minoria da população. Tendo em vista que não se considerava que as pessoas escravizadas e indígenas compusessem a categoria de ser humano, nem que possuíssem almas.

Kramer (1995) relata que é necessário fazer algumas ponderações ao se estudar a realidade da criança brasileira. Inicialmente, precisa-se considerar o cenário

político-econômico de colônia portuguesa, que repercutiu (e ainda repercute) no desenvolvimento econômico e social. Noutro ponto, há as distinções étnicas que categorizavam as pessoas em diferentes graus de importância que determinavam seu acesso aos recursos necessários para a sobrevivência.

Destarte, as informações acerca da dinâmica das sociedades europeia e norte-americana sobre a percepção das infâncias “[...] não podem ser mecanicamente transpostas para a sociedade brasileira dada a diversidade de aspectos culturais e políticos que interferiram na sua formação” (KRAMER, 1995, p. 19). Assim, é necessário considerar a realidade e as especificidades locais.

Mary Del Priore (2010), ao discorrer sobre questões das infâncias no Brasil Colonial, trabalha com a perspectiva da criança livre. Porque os descendentes de pessoas escravizadas tinham sua humanidade negada e tanto adultos como crianças eram tratados como objetos comerciáveis. Ademais, ressalta-se a escassez de fontes bibliográficas sobre o tema, em especial no que tange às culturas indígenas, nas quais a transmissão da cultura se dava essencialmente pela oralidade.

A autora relata que “[...] há pouquíssimas palavras para definir a criança no passado [...]” (DEL PRIORE, 2010, p. 79) e associa essa ausência de dados ao período marcado por instabilidade e mobilidade populacional durante os primeiros séculos da colonização.

Menciona-se, ainda, que termos como “Meúdos”, “ingênuos” e “infantes” eram expressões comumente utilizadas nos documentos referentes à vida social na América Portuguesa para identificar as crianças. A percepção mais presente na sociedade colonial era de que “[...] a infância era, então, um tempo sem maior personalidade, um momento de transição [...]” (DEL PRIORE, 2010, p. 79). Em outras palavras, a percepção da infância se dá num sistema de oposição à ideia do adulto, resultando-se na identificação de um sujeito imaturo.

A concepção das infâncias no Brasil colonial era ligada à fase da vida em que deveria haver um enfoque na aprendizagem, compreendida aqui como transmissão de costumes e crenças. Apesar da inexistência de uma instituição específica para essa finalidade que abrangesse crianças de todos os grupos sociais, o aprendizado era presente nas mais variadas culturas e grupos étnicos.

Além das cantigas, as brincadeiras e o próprio contato com adultos e outras crianças era permeado por atividades que visavam o compartilhamento de alguma forma de conhecimento (DEL PRIORE, 2010).

A formação de uma criança acompanhava-se de certa preocupação pedagógica que tinha por objetivo transformá-la em um indivíduo responsável. Humanistas europeus como Erasmo e Vicente Vivés já tinham dado as pistas desta “educação básica”: desde cedo, a criança devia ser valorizada por meio da aquisição dos rudimentos da leitura e da escrita, assim como das bases da doutrina cristã que a permitissem ler a Bíblia em vulgata (DEL PRIORE, 2010, p. 91).

Segundo Del Priore (2010), as escolas jesuíticas foram as primeiras instituições voltadas para a atividade educacional de forma estruturada. As dinâmicas sociais não eram questionadas e a presença era precipuamente da comunidade branca. Os poucos indígenas que tinham acesso à educação oferecida pelo clero eram recebidos apenas com o viés de acultramento europeu. Já as crianças filhas de pessoas escravizadas não eram consideradas pela igreja como portadores da entidade conhecida como alma, logo não havia como educá-las.

A dinâmica da educação era voltada sobretudo para a doutrinação católica. Já no que tange aos aspectos morais, havia um caráter de adestramento por meio de castigos e ameaças a fim de tornar as crianças mais aptas a seguir a dinâmica social hegemônica.

Pouco a pouco, a educação e a medicina vão burilando as crianças do Brasil colonial. **Mais do que lutar pela sua sobrevivência, tarefa que educadores e médicos compartilhavam com os pais, procurava-se adestrar a criança, preparando-a para assumir responsabilidades.** Uma certa consciência sobre a importância desse preparo vai tomando forma, no decorrer do século XVIII, na vida social. O reconhecimento de códigos de comportamento e o cuidado com o aspecto exterior eram fenômenos naquele momento, em via de estruturação até mesmo entre crianças (DEL PRIORE, 2010, p. 91, grifo nosso).

A relação entre adultos e as crianças após os primeiros passos e palavras (finda a fase da papparicação) era permeada pelo costume dos castigos físicos. Essa metodologia era incentivada por setores da Igreja Católica e era mais comum entre as comunidades brancas. Pois os indígenas eram menos propensos à agressividade com seus filhos e as pessoas escravizadas eram submetidas a toda sorte de torturas pelos seus senhores, o que desestimulava a prática de açoitamento entre pais e filhos (DEL PRIORE, 2010).

Dessa forma, verifica-se que o castigo físico era uma prática comum no cotidiano colonial, fazendo-se presente em muitas relações de poder onde havia definições explícitas entre dominador e dominado. Os castigos eram fato presente na dinâmica entre colonizador e colonizado, entre escravizador e escravizado e entre pais e filhos (ou adultos e crianças). Porém, nesta última relação, a prática parece ter encontrado seu lugar de pertencimento, pois, consideradas as devidas proporções, os castigos físicos ainda são tidos como meio legítimo de tratar as crianças.

O castigo físico em crianças não era nenhuma novidade no cotidiano colonial. Introduzido, no século XVI, pelos padres jesuítas, para horror dos indígenas que desconheciam o ato de bater em crianças, a correção era vista como uma forma de amor. O “muito mimo” devia ser repudiado. Fazia mal aos filhos. “A muita fartura e abastança de riquezas e boa vida que tem com ele é causa de se perder” admoestava em sermão José de Anchieta. O amor de pai devia inspirar-se naquele divino no qual Deus ensinava que amar “é castigar e dar trabalhos nesta vida”. Vícios e pecados, mesmo cometidos por pequeninos, deviam ser combatidos com “açóites e castigos” (DEL PRIORE, 2010, p. 89).

Durante o período colonial, no seio dos três principais grupos sociais (europeus, indígenas e africanos), o nascimento de uma criança era permeado de superstições e práticas esotéricas. A criança recém-nascida, nas comunidades europeias, era alvo de práticas culturais que incluíam banhos com vinho ou cachaça, vestimentas apertadas para modelar o corpo e uma alimentação similar a dos adultos. Nas comunidades indígenas, as práticas incluíam banhos com ervas e mergulhos em rios com as genitoras. Os africanos, considerando a condição subumana de escravidão, praticavam rituais mais simples devido à ausência de recursos para práticas costumeiras (DEL PRIORE, 2010).

Os recém-nascidos das comunidades brancas eram ainda alvo do costume católico do batismo. Assim como ocorrera na Europa, as famílias católicas eram incentivadas a cumprir o ritual do batismo tão logo a criança nascesse. Pois, sendo reflexo do pecado de seus pais, a única forma de garantir a entrada da alma da criança no paraíso era o batismo. Essa preocupação era especialmente relevante dados os altos índices de mortalidade infantil.

Os costumes e práticas influenciados pelo pensamento metafísico acompanhavam as crianças nos primeiros anos de vida. Pois o alto índice de mortalidade infantil reforçava essa lógica e a busca por proteção das crianças era respaldada pela atuação em um campo ritualístico.

Na dúvida, existiam algumas maneiras de reconhecer se havia quebranto. Bastava tomar “um vaso cheio de água e posto debaixo dos cueiros ou faixas dos mínimos ou dos berços, e metendo-lhe dentro um ovo, e se andar nadando é certo haver quebranto, e se for ao fundo, está livre”. Para combater quebrantos e bruxedos, a criança era benzida, em jejum, durante três dias, com raminhos de arruda, guiné ou jurumeira (DEL PRIORE, 2010, p. 84, grifo da autora).

Outro aspecto que tangenciava, de alguma forma, as infâncias brasileiras era a prática das cantigas. Essa prática era comum na criação de crianças brancas, negras e indígenas e, resguardadas as particularidades de cada uma destas comunidades, tinha um foco no entretenimento, mas abarcava ensinamentos sobre autocuidado e espiritualidade (DEL PRIORE, 2010).

O cuidado com as crianças era visto como algo restrito às mulheres. Mesmo nas classes mais abastadas a atividade era dividida entre a genitora e as amas de leite. Nos primeiros meses de vida, as crianças pequenas eram comumente objetificadas e serviam ao deleite das mulheres ricas. Em alguns casos, as crianças negras, filhas de mulheres escravizadas, eram utilizadas para essa finalidade, mas geralmente recebiam os cuidados de pessoas escravizadas mais idosas ou doentes, impossibilitadas de realizar trabalhos mais pesados (DEL PRIORE, 2010).

A criança brasileira que teve algum destaque nos relatos históricos foi quase que a mesma do histórico europeu: a criança branca, de família abastada e que tinha acesso aos bens de consumo. As outras crianças foram invisibilizadas e condenadas ao trabalho e outras formas de exploração que não permitiam a sua compreensão como humanos, tão pouco como pertencentes a um sentimento de infância.

No Brasil, findo o período colonial, a história da criança pobre passou a estar cada vez mais vinculada às instituições oficiais. Isto é, para a criança rica já era comum o hábito da educação em internatos longe de suas famílias. Assim, aproveitando-se da difusão da ideia de uma infância única e dominante, generalizou-se a prática da institucionalização das crianças (RIZZINI, 2011b).

Apesar da ideia de institucionalização ser aplicada às crianças oriundas de famílias abastadas, para as crianças pobres a prática acontecia por outro viés. Enquanto as crianças ricas eram institucionalizadas para receber a melhor educação disponível à época, a criança pobre era recolhida para reduzir os riscos à sociedade e/ou para se tornar um sujeito útil para a sociedade no futuro.

O período colonial no Brasil se estendeu até 1822 e em 1824 foi outorgada a Constituição Política do Império do Brasil. Esse documento, que oficializou a formação de um Estado Imperial Nacional, modificou a configuração política brasileira, mas não trouxe previsões específicas sobre as infâncias, tratando apenas de questões acerca da menoridade do imperador (BRASIL, 1824, art. 121).

Outro documento que representa as transformações na percepção social das infâncias é o denominado “Código de Mello Mattos”, o primeiro “Código de Menores” brasileiro. Esse documento foi instituído pelo Decreto nº 17.943-a, de 12 de outubro de 1927, formalizando e perpetuando a doutrina da institucionalização vinda do período colonial. Previa-se, já em seu primeiro artigo, que “o menor [...] abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 anos de idade, será submettido [...] às medidas de assistência e proteção contidas neste Código⁹” (BRASIL, 1927). Essa previsão de institucionalização forçada de crianças e adolescentes se prolongou no tempo desde a colonização até o final do século XX, deixando de ser adotada (ao menos formalmente) apenas em 1990 com a promulgação do ECA (estas transformações são abordadas mais profundamente na seção 4).

Nesse sentido, Rizzini aponta como um dos exemplos dessa prática o Instituto Disciplinar de São Paulo.

O Instituto Disciplinar, criado em 1902 pelo governo do estado de São Paulo, **se destinava a receber os menores considerados delinquentes, vadios e viciosos** (Goulart, 1912), uma clientela que sempre representou (e até hoje representa) um verdadeiro problema para as políticas públicas dirigidas à infância. A proposta original previa a criação do Instituto Educativo Paulista, cujo projeto foi apresentado à sessão legislativa de 9 de maio de 1900, na Câmara dos deputados de São Paulo, pelo Deputado Candido Nogueira Motta (1909). O instituto, designado de “correcional, industrial e agrícola”, disporia os internos em celas individuais, distribuídos em três classes, segundo o merecimento (RIZZINI, 2011a, p. 237, grifo nosso).

Destarte, pode-se observar que a história da criança brasileira é conexas ao desenrolar da própria história nacional. Pois, em todos os aspectos, nas infâncias inclusive, a história reflete a dinâmica das relações sociais e adota características distintas entre grupos étnicos e culturais específicos.

Porém, há de se considerar que aspectos comuns aos diferentes grupos étnicos inferem numa percepção da infância como a fase inicial da vida em que o ser

⁹ Texto transcrito assim como está no documento original.

humano não é considerado como indivíduo completo, mas como mero devir. Sob essa concepção, os ambientes educacionais, institucionalizados na figura da escola, estão estritamente ligados à percepção de infância e assumem um papel fundamental na socialização, no desenvolvimento humano e na perpetuação de costumes hegemônicos.

Com base nestas breves considerações sobre a realidade nacional, podemos observar que a percepção social acerca das infâncias é um objeto de estudo peculiar que foi deixado de lado pela história por muito tempo. Isto é, ao se considerar que a infância é o período dos primeiros anos da vida de um ser humano, conseqüentemente se pode identificar que sua existência é tão antiga quanto a própria ideia de humanidade. Porém, as concepções de infâncias que permeiam a sociedade brasileira extrapolam as barreiras biológicas puras, bem como as noções estritamente cronológicas e atingem um nível psíquico e social que nem sempre é apreciado ao se contextualizar a interação das infâncias com outros fatores, como classe social e etnia.

A compreensão das transformações na percepção social das infâncias aqui apresentadas é de suma importância, pois permite vislumbrar o impacto das dinâmicas sociais e políticas na vida da criança. Baseado nesses aspectos, observa-se peculiaridades na forma de enxergar e abordar as infâncias nos discursos oficiais, o que proporciona um melhor entendimento dos documentos a serem analisados.

Assim, o presente estudo trabalha com a conceituação de criança¹⁰ como sendo sujeito completo, capaz de direitos e deveres, em momento peculiar de desenvolvimento como ser humano. As infâncias, por sua vez, são trabalhadas tanto como período na vida dos sujeitos, como um fator na estrutura social.

Uma vez apresentadas algumas das principais noções sobre as infâncias, passa-se, na próxima subseção, a abordagem da percepção social acerca das pessoas com deficiência.

¹⁰ Essa conceituação de criança é complementada, quando for o caso, com a conceituação legal apresentada pelo artigo 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente.

2.2. Percepção social da deficiência

Inicialmente, relembramos que, ao contrário do que ocorre com o termo “infâncias”, o termo “deficiência” é mantido no singular por padrão, exceto nos casos em que o termo no plural aparecer em citações diretas. Justifica-se essa escolha tanto para possibilitar maior aproximação com os textos dos discursos oficiais, como para evitar associações com teorias segregatórias que afirmam a necessidade de atendimento setorizado para cada deficiência, o que é contrário ao paradigma atual da educação inclusiva (BRASIL, 2008).

Assim como ocorre com as infâncias, as percepções sobre a deficiência são resultado da interação entre uma dimensão biológica e uma dimensão social. Outra aproximação possível é a escassez de dados em certos períodos da história humana sobre ambos os cenários.

Quando se busca em períodos anteriores a percepção da deficiência, apesar das diferenças culturais, orienta-se essa busca por um critério mais objetivo. Isto é, malgrado haja distinções bastante circunstanciadas nos hábitos de determinada sociedade, as pesquisas que se debruçam sobre esse tema têm em comum o critério de desvio estatístico da composição do corpo humano. O que seria, entretanto, esse desvio estatístico?

Compreende-se esse conceito a partir da percepção biológica. Isto porque as noções sobre deficiência abarcam alguns conceitos essenciais, dentre eles o de lesão que, em suma,

[...] são problemas na função corporal ou na estrutura, como desvios ou perdas significativas. No sentido médico, as lesões não são patologias, mas as manifestações das patologias. As lesões são determinadas por um desvio de uma categoria genérica aceita para os padrões de determinada população (DINIZ, 2007, s/p).

Apesar do aspecto biológico em comum, a deficiência permeou diversos âmbitos do imaginário social sobre as noções de corpo. Nestas percepções, a deficiência transitou do espectro mítico e metafísico para as noções estritamente biológicas e resultou, após diversas mudanças sociais, numa compreensão de expressão natural que, assim como qualquer fator biológico, interage com a realidade do ambiente no qual se insere.

Historicamente, a deficiência é vista como uma quebra do padrão de normalidade do corpo humano. Ao longo da história, sobretudo durante a Idade Média, pode-se identificar momentos em que a deficiência foi atribuída a castigos divinos que condenavam almas “promíscuas” a um corpo “quebrado”. Os estigmas sobre o corpo, ou a mente, “anormal” limitavam os sujeitos com deficiência ao seio mais obscuro da vida privada, limitando sua vivência à família que os escondia do convívio social (SILVA, 1986).

Contudo, é necessário ressaltar que a deficiência sempre esteve presente na história da humanidade. No período pré-histórico, apesar da ausência de informações sobre os costumes e hábitos dos predecessores do *homo sapiens*, pode-se identificar, por meio de fósseis, que indivíduos de diversas idades e regiões apresentavam alterações na estrutura corporal, o que podemos identificar hoje como deficiência (SILVA, 1986).

Além disso, há as pinturas rupestres, representações iconográficas feitas pelos humanos pré-históricos sobre seus cotidianos e visões metafísicas da realidade. Essa manifestação está presente em cavernas ao redor do mundo e, segundo aponta Otto Marques da Silva, “junto aos desenhos desses bisões e demais animais da época, existem contornos de mãos - muitas mãos - inclusive diversas com dedos visivelmente em falta” (SILVA, 1986, p. 17).

Estudos antropológicos e arqueológicos apontam que práticas de imobilizar membros do corpo afetados por lesões utilizando ferramentas rudimentares surgiu no período neolítico (há cerca de 8.000 anos). Essa prática, demonstrada pela cicatrização peculiar de alguns fósseis em conjunto com ferramentas específicas aplicáveis a essa finalidade, foi essencial para a recuperação de indivíduos de sociedades pré-históricas após atividades como caça e conflitos com outros grupos (SILVA, 1986).

Nesse período, surgem indícios de uma preocupação metafísica sobre os acontecimentos naturais. Essa noção de crença e divindade começou a influir de sobremaneira nas percepções sobre os indivíduos que nasciam com algum desvio estatístico na estrutura corporal.

É indiscutível que o homem pré-histórico procurava a origem das enfermidades em credences de natureza mística ou fantasiosa, mais de ordem

demoníaca ou resultante de atitudes punitivas das divindades ou seres superiores. Apesar de podermos duvidar da profundidade ou da diversidade de conhecimentos dos aplicadores da primitiva medicina, a eficácia de muitos tratamentos é fato inquestionável (SILVA, 1986, p. 20).

A associação entre deficiência e um plano metafísico percorreu a história junto com o ser humano, sendo possível encontrar reflexos, positivos e negativos, da presença desse pensamento mágico em outras épocas e sociedades. Os reflexos positivos são compreendidos neste estudo como aqueles que possibilitavam aos sujeitos com alguma deficiência uma maior possibilidade de participação em atividades sociais. Em contraponto, os reflexos negativos são aqueles que provocam exclusão e estigmatização desses sujeitos.

Na sociedade egípcia, por exemplo, havia grande costume da participação de pessoas com nanismo em atividades culturais, como música e dança, sendo possível encontrar representações iconográficas de pessoas nesta condição em ambientes tanto da nobreza como dos estratos sociais mais pobres. Encontra-se registros de cerimônias fúnebres com rituais convencionais da época para pessoas com e sem deficiência.

No Egito Antigo, a pessoa deficiente era integrada ao meio de convivência de todas as outras pessoas, desde os mais pobres até os faraós. Possuíam atividades profissionais, dentre elas a de dançarino e músico, sem que houvesse qualquer impeditivo para que isso acontecesse, cabendo aos mesmos o devido respeito como a qualquer outro cidadão (SILVA, 2017, p. 17).

Outro exemplo de “discriminação positiva” pode ser encontrado em comunidades nas quais as pessoas com deficiência mental eram consideradas como mais próximos das divindades. Essa percepção trazia diversas facilidades para essas pessoas que eram tratados de maneira mais respeitosa pelos outros membros da comunidade e vistos como intermediários entre o plano metafísico e o real (SILVA, 1986).

O cenário de misticismo foi cedendo espaço, aos poucos, para uma nova percepção da deficiência principalmente devido às consequências de guerras. Já na antiguidade clássica, os soldados que sobreviviam aos combates com alguma sequela que provocava deficiência física eram colocados, quando possível, em funções administrativas, em respeito aos serviços prestados (SILVA, 1986).

A deficiência provocada por ferimentos de guerra deu espaço e ampliou a possibilidade de atuação da medicina. Isto é, apesar da noção metafísica de castigo divino ainda ser associada às pessoas com deficiência desde o nascimento, passou-se a possibilitar uma série de intervenções médicas nos corpos desses sujeitos. Esse movimento de transição durou muito tempo, mas no final do século XIX a medicina parecia reivindicar completamente para si a questão da deficiência (DINIZ, 2007).

O modelo estritamente biomédico da deficiência foi a principal base científica, inclusive nos movimentos de defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Foi utilizado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para construção de um documento oficial, a Classificação Internacional de Lesão, Deficiência e *Handicap*¹¹, de 1980, que serviu como referencial para os termos relativos a esse grupo.

Após anos de lutas de movimentos e organizações sociais, muitos dos quais contaram com a participação de pessoas com deficiência, o documento foi reformado em 2001. A reforma teve em vista a visão sociológica da deficiência que, apesar de críticas de alguns setores, comportava uma visão mais humanizada da deficiência, permitindo sua visualização como elemento segregador não em decorrência de fatores biológicos, mas sociais.

Para alguns setores, a deficiência é percebida atualmente como característica subjetiva independente de fatores biológicos. Ou seja, qualquer pessoa pode encarar situações de deficiência em relação a ambientes despreparados para recebê-la. Esse caso pode ser exemplificado ao se imaginar uma sala de aula com professor estrangeiro que ministra as aulas em sua língua nativa. Caso não haja uma pessoa que faça a tradução simultânea, qualquer aluno que não tenha conhecimentos prévios nesta língua (independentemente de condições biológicas específicas) enfrentará uma situação de deficiência. Ressalte-se, porém, que esse caso é mais recorrente para quem tem deficiência auditiva e está em ambientes sem intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

Por outro lado, ao se considerar os ambientes oficiais e jurídicos, essa abordagem se torna problemática. Isto é, uma vez que as políticas públicas trabalham

¹¹ *Handicap* é um termo em inglês, utilizado para se referir à pessoa com deficiência. Atualmente é considerado um termo pejorativo, pois sua origem (chapéu na mão) se referia à prática de pedir esmola, meio comum para sobrevivência dessas pessoas, às quais era negado o acesso a outras formas de trabalho (DINIZ, 2007).

com uma divisão setorizada da população a fim de estabelecer um público-alvo específico, a questão da deficiência se torna altamente dependente do fator biológico. Pois, para definir, por exemplo, quem pode ser beneficiário de uma ação afirmativa para pessoas com deficiência, receber determinado incentivo para equipamentos ortopédicos, ou ganhar um auxílio financeiro específico, é importante a análise do fator biológico.

Nesses casos, a lei comumente exige laudos médicos para comprovar a situação de deficiência, o que é compreensível. Pois as pessoas que apresentam alguma especificidade biológica de longa duração enfrentam dificuldades e barreira mais concretas do que as situacionais experimentadas por todos os seres humanos em determinados momentos de suas vidas.

Por fim, como relata Diniz (2007), a percepção mais humanizada que se pode ter a respeito da deficiência, não se limita à percepção sociológica. É preciso considerar a interação dos fatores biológicos, médicos e sociais. Assim, há de se falar em uma visão da deficiência como um dos aspectos da diversidade humana, como uma das formas de se viver.

Portanto, pode-se considerar que a deficiência é uma característica subjetiva. Como tal, influencia a vida do indivíduo a medida em que outros fatores sociais interagem com ela. Logo, assim como o gênero, a etnia, e a categoria geracional, a deficiência se torna um aspecto relevante na vida de alguém quando essa pessoa encontra alguma barreira que, no contato com essa característica, a impede de exercer algum direito.

2.3. Convergências entre infâncias e deficiência

Importante destacar que as infâncias e a deficiência convergem e se tornam marcadores sociais que indicam exclusão. Neste item, são apresentadas as características identitárias das pautas sobre crianças com deficiência e alguns pontos importantes na aproximação desses grupos que identificam sua segregação.

A construção de uma sociedade justa e igualitária, defendida como objetivo fundamental da República (BRASIL, 1988, art. 3º), passa, necessariamente, pela análise da inclusão/exclusão dos grupos sociais vulneráveis. Dentre esses, destaca-

se a questão das infâncias e da deficiência que, segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), constituem um dos maiores grupos vulneráveis do mundo e encontram inúmeras barreiras para a efetivação de seus direitos (ONU, 2008).

Dentre os aspectos essenciais da inclusão/exclusão das crianças com deficiência, pode-se ressaltar a problemática que envolve o direito à educação. Pois, por meio dela se pode concretizar uma maior autonomia e desenvolvimento em prol de sua participação efetiva na sociedade.

Segundo a OMS existem cerca de 1 bilhão de pessoas que vivem com alguma deficiência, ou seja, uma em cada sete pessoas no mundo. Dentre esse número, cerca de 150 milhões são crianças. A Organização das Nações Unidas (ONU) afirma que 80% das pessoas que vivem com alguma deficiência residem nos países considerados “em desenvolvimento” onde cerca de 90% das crianças com deficiência não frequenta a escola (ONU, 2018).

Especificamente nas questões educacionais, verifica-se que há uma dificuldade salutar no acesso da pessoa com deficiência ao Ensino Básico. Conforme informações colhidas junto à ONU, estima-se que, mesmo em “países desenvolvidos” o acesso à Educação Especial é ineficaz, pois apenas 60% das crianças em idade escolar completam os estudos nas escolas primárias. O problema se agrava nos países mais pobres onde somente cerca de 45% dos meninos e 32% das meninas com deficiência completa o ensino primário (ONU, 2018).

Logo, pode-se observar que existem impasses para a efetivação do direito à educação das crianças com deficiência. Esse problema, no entanto, não envolve apenas os aspectos infâncias e deficiência, pois são multifacetados e possuem diversas nuances. Além da característica da infância e da deficiência em si, há diversas outras barreiras (econômicas, políticas, étnicas, sociais, etc) que dificultam a inclusão de forma efetiva na sociedade.

Partindo desta análise, pode-se pôr em voga a questão das diversas perspectivas possíveis no campo da deficiência. Isto é, considerar a deficiência em face às inúmeras possibilidades de “ser pessoa com deficiência”. Estas possibilidades vão além dos axiomas biológicos sobre as inúmeras peculiaridades fisiológicas, comumente chamadas de deficiência. A criança com deficiência, sob tal perspectiva,

não tem impedimentos de acesso apenas por apresentar uma característica física ou mental específica, mas por todo o contexto social no qual está inserida.

Nesse sentido, tanto as infâncias como a deficiência não podem ser deslocadas de seu campo social e analisadas como aspecto único dos sujeitos, nem tão pouco podem ser observadas num contexto que se distancie da história da criança ou da pessoa com deficiência. A criança com deficiência, como sujeito social, abarca uma infinidade de manifestações conexas a outras faces das diversidades como classe social, gênero e etnia.

A legislação brasileira afirma que pessoa com deficiência é o indivíduo que apresenta algum impedimento, seja ele físico, mental intelectual ou sensorial, desde que de longa duração. É ressaltado o impacto que essa condição tem, quando, em contato com barreiras externas, impossibilita a participação efetiva do sujeito com deficiência (BRASIL, 2015, art. 2º). Assim, a própria legislação prevê que a qualidade de pessoa com deficiência, somente quando não há ambiente preparado para recebê-lo, pode gerar óbices à participação social.

No que tange às infâncias, pode-se encontrar a definição do que é ser criança na legislação. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) menciona que são as pessoas com até doze anos de idade incompletos (BRASIL, 1990, art. 2º). No âmbito internacional, porém, a ONU apresenta uma conceituação de que podem ser consideradas crianças os indivíduos de até 18 anos de idade (ONU, UNICEF, 1989). O presente estudo foca na análise do discurso oficial brasileiro. Logo, o conceito basilar é aquele apresentado pelo ECA (criança como sujeito de até doze anos incompletos).

A situação da criança com deficiência se torna um obstáculo para a inclusão ao passo que a própria dinâmica social gera impedimentos para que o indivíduo tenha acesso a recursos básicos para uma existência digna. Esse contexto de exclusão remete ao pensamento sobre o caráter dicotômico da exclusão em relação à construção de verdades sociais que implicam na segregação de determinados grupos.

Nesta perspectiva, as práticas sociais estabelecem um padrão de normalidade e os próprios sujeitos reforçam tais padrões no curso das relações

sociais. Estas relações constroem verdades sobre quem são os sujeitos de direitos e quem está à margem da proteção da Lei. Nesta dicotomia, o ser desviante dos modelos estabelecidos passa a ser marginalizado, o que, por fim, o afastará dos espaços públicos e o tornará excluído de relações com os demais sujeitos enquadrados nos padrões de normalidade.

Pode-se dizer que, na medida em que as relações sociais estabelecem um padrão comportamental, os sujeitos que não são enquadradas nas noções de normalidade são tratados como cidadãos de segunda classe. Neste contexto, a educação inclusiva pode ser utilizada como um mecanismo de redução da discriminação e exclusão.

Tal discussão remete à distinção entre educação especial e educação inclusiva. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação especial é “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, art. 58).

Já a educação inclusiva, prevista na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), se refere a práticas que possibilitem a participação de todos os estudantes, independentemente de características individuais. Esse documento, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), prioriza “[...] recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 11).

Assim, pode-se compreender a Educação Especial como um serviço pedagógico diferenciado para transpor barreiras impostas a determinados alunos. Os alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles que, por questões fisiológicas, exigem adaptações dos recursos e materiais associados às práticas pedagógicas rotineiras por parte dos professores para que possam atingir suas potencialidades (DELOU *et al*, 2008).

A educação inclusiva, resumidamente, pode ser compreendida como um parâmetro ou uma perspectiva (BRASIL, 2008). Assim, enquanto a educação

especial é um serviço que tem um público-alvo específico: as pessoas com deficiência e com altas habilidades, a educação inclusiva é um paradigma a ser observado em todos os âmbitos da educação e envolve a noção de um ambiente educacional preparado para receber a todos sem discriminações.

Em disparidade à realidade da criança com deficiência, tem ocorrido, ao menos no âmbito normativo, uma série de avanços em promover a igualdade de participação social. Sendo possível destacar a difusão dos Direitos Humanos que ocorreu após a Segunda Guerra Mundial. Pois, na medida em que a noção sobre os Direitos Humanos se expandiu, os grupos vulneráveis passaram a ter uma maior visibilidade na formalização de normas jurídicas protetivas.

Os Direitos Humanos possuem tal nomenclatura porque são compreendidos como uma categoria de direitos que devem ser gozados por todos aqueles que nascem seres humanos, independentemente de características individuais. Segundo o entendimento doutrinário, trata-se de um “conjunto de direitos considerado indispensável para uma vida humana pautada na liberdade, igualdade e dignidade. Os Direitos Humanos são os direitos essenciais e indispensáveis à vida digna” (RAMOS, 2013, p. 23).

Essa noção abarca direitos e liberdades fundamentais que limitam o poder do Estado e impõem a ele certas condutas para a efetivação do acesso a recursos básicos, como a educação.

A proposta humanista, calcada em valores filosóficos sobre a igualdade entre os seres humanos, propõe uma atuação no sentido de constituir garantias mínimas aos indivíduos independentemente de condições específicas de determinado grupo. Tais garantias foram objeto da Carta das Nações Unidas, ratificada pelo Brasil em 1945, que abordou a necessidade de atuação nas áreas econômica, social, cultural, educacional e sanitária (ONU, 1945).

No âmbito interno, a Constituição atual é considerada a mais democrática que já vigorou em solo nacional e chega a ser denominada Constituição Cidadã, por trazer em seu texto avanços para os mais variados ramos da sociedade. Seu caráter humanista é verificado, sobretudo, pela disposição do princípio da Dignidade da Pessoa Humana como fundamento da República.

O fundamento da Dignidade da Pessoa Humana pode ser compreendido como um parâmetro que determina a primazia do bem-estar dos indivíduos tanto na interpretação constitucional, quanto nas práticas legislativas e políticas (FERNANDES, 2014).

No Brasil, a educação possui *status* de Direito Fundamental, o que, em suma, se refere ao respeito às garantias essenciais à personalidade humana, tal qual os Direitos Humanos, porém numa perspectiva interna, protegida pela Constituição Federal. Concomitantemente, o amparo às pessoas com deficiência no ordenamento jurídico constitui fato inegável, sendo que tais direitos são resguardados desde a norma constitucional até às leis de nível hierárquico inferior.

No artigo 205, a Constituição Federal de 1988 dispõe a educação como "direito de todos" que deve ser promovido pelo Estado e pela família com incentivo da sociedade e deverá visar o "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Já na legislação infraconstitucional, a LDB trata a educação como processo formativo e disciplina o exercício desse direito em instituições voltadas ao ensino. Essa mesma Lei prevê, como responsabilidade estatal, o provimento da Educação Especial.

Porém, em disparidade a estas garantias, a realidade da pessoa com deficiência se mostra bem menos otimista. Segundo o Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), em 2016 apenas 26% das escolas públicas eram acessíveis às pessoas com deficiência (INEP, 2016).

Segundo Valle (2014), a dificuldade no acesso se dá tanto pelo despreparo das instituições públicas para o atendimento às demandas desta parcela da população, como pela falta de recursos físicos e ausência de preparo na formação dos educadores.

Logo, pode-se perceber que a realidade da criança com deficiência caminha em disparidade às garantias normativas desse grupo. Assim, o direito à educação, por exemplo, é prejudicado e a inclusão social preconizada pelo discurso jurídico nacional acaba ficando presa aos textos legais e não atingindo a vida destas pessoas.

Nesta seção apresentamos algumas noções sobre as transformações na

percepção social da criança e da pessoa com deficiência. Estas informações auxiliam na compreensão e identificação das particularidades dos sujeitos abordados por esse estudo, permitindo uma melhor reflexão quando da elaboração da análise do discurso oficial.

Na seção seguinte, dando continuidade à investigação sobre às questões das infâncias, apresentamos alguns contornos gerais sobre a Sociologia da Infância, baseada nos estudos de Corsaro (2011). Trazemos as contribuições de Qvortrup (2010, 2011) que serviram de base para a análise dos textos do discurso oficial.

3. CONCEPÇÕES SOCIOLÓGICAS DAS INFÂNCIAS

Esta seção apresenta as concepções da Sociologia da Infância que serviram como base para a análise do discurso oficial brasileiro sobre as crianças com deficiência. Inicialmente, são apresentados alguns contornos gerais da discussão sociológica sobre as infâncias com base nas concepções de William Arnold Corsaro, no livro *Sociologia da Infância* (2011).

Na sequência, o estudo se debruça sobre três textos de Jens Qvortrup, sendo eles: *A infância enquanto categoria estrutural* (2010a); *Infância e Política* (2010b); e *Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”* (2011). Esses textos evidenciam o cerne do pensamento do autor, sobretudo no que tange à localização da infância como categoria na estrutura social e a possibilidade de participação ativa da criança na vida política da sociedade.

3.1. Entre a academia e a prática: algumas palavras sobre a sociologia da infância

Conforme observado na segunda seção, as crianças e as particularidades sobre as infâncias permaneceram invisibilizadas por muito tempo, até mesmo se considerados os ambientes acadêmicos mais progressistas. Esse cenário foi se alterando paulatinamente ao longo do século XVIII, com os estudos sobre os constructos sociais, como por exemplo na obra de Rousseau (*Emílio ou Da educação*, 1762). Contudo, ainda nesses estudos que tangenciavam às infâncias de alguma forma, havia uma preocupação maior com a moralização por meio de técnicas educativas do que com a criança em si.

Identifica-se uma transformação paulatina que retirou da criança uma imagem indistinta da dos adultos e a concedeu uma percepção com contornos próprios bem marcados. Esses traços, já associáveis a uma categoria social própria, continuaram se transformando ao longo do tempo e atribuindo às crianças traços identitários próprios. Porém, o desenvolvimento de uma disciplina focada nas infâncias com maior profundidade se deu de forma mais concreta em meados do século XX. Houve atuação de estudos em ciências como a psicologia, pedagogia e sociologia, o que

culminou com o desenvolvimento da Sociologia da Infância na década de 1980 em ambientes acadêmicos europeus e norte-americanos.

Na esteira destas transformações históricas, é válido destacar o surgimento da Sociologia da Infância como disciplina focalizada nos estudos do sujeito “criança” como alguém dotado de uma peculiaridade em relação aos outros grupos geracionais. O enfoque nesses sujeitos decorre do fato de que eles “[...] foram marginalizados na sociologia devido a sua posição subordinada nas sociedades [...]” (CORSARO, 2011, p. 18).

Pode-se observar que a figura da criança, quando não é totalmente invisibilizada, é vista e enfocada sob um olhar paternalista e exclusivo. Sua percepção como um ser frágil e não desenvolvido enseja a proteção legal, o que pode ser visto como um fator positivo. Por outro lado, torna-se um fator de segregação que impede a participação em setores da sociedade que afetam diretamente as crianças, silenciando-as em discussões nas quais seria essencial ouvi-las.

A recepção dessa temática pela academia tem seus primeiros registros na década de 1980. Segundo Corsaro (2011), o início das abordagens das infâncias por meio de uma perspectiva científica está bastante ligado aos estudos feministas e de outras categorias sociais excluídas. Pois, ao levantar a necessidade de discussão de temas que outrora foram invisibilizados por uma visão hegemônica da ciência, grupos e setores da sociedade que não constituíam objeto de análise passaram a ser encarados como elementos necessários para a compreensão da sociedade de forma mais abrangente.

O autor inicia sua obra afirmando que a ascensão do tema infâncias na sociologia decorre, principalmente, das perspectivas teóricas interpretativas e construtivistas. Assim, a noção dos constructos sociais e da interação entre fatores biológicos e culturais possibilitou uma percepção de que “as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada” (CORSARO, 2011, p. 19).

As primeiras teorias a abarcarem as infâncias na sociologia, as teorias da socialização, tinham uma maior preocupação com o “processo pelo qual as crianças se adaptam e internalizam a sociedade” (CORSARO, 2011, p. 19), ou seja, os estudos

que aplicavam estas teorias tinham uma grande preocupação com as noções de preparação das crianças para a interação social. Tal preparação era norteada por alguns modelos específicos de conceber a socialização, sendo eles: funcionalistas e reprodutivistas.

Os modelos funcionalistas tinham uma noção superficial sobre os aspectos da infância. Nesse sentido, buscava-se uma compreensão de métodos eficazes para internalização dos regramentos sociais a serem utilizados. Havia uma preocupação primordial com o futuro, ou seja, a preocupação era com “[...] o que a criança deve se tornar para atender aos requisitos essenciais para o funcionamento contínuo da sociedade” (CORSARO, 2011, p.20).

Segundo o autor, um dos principais expoentes da perspectiva funcionalista, Talcott Parsons, enxergava a criança como uma ameaça proeminente para a vida social. Assim, por esse motivo, a infância deveria ser controlada para que a criança melhor se adequasse às necessidades sociais futuras.

Já os modelos reprodutivistas surgiram como resposta às críticas aos funcionalistas. Pois a noção de internalização do comportamento possuía uma conotação de controle social muito grande. Além disso, a reprodução do modelo social tal qual se apresentava impedia a sobreposição de barreiras sociais e a correção de problemas históricos como a desigualdade de classes (CORSARO, 2011).

Sob esse raciocínio, os reprodutivistas propunham uma centralização nos recursos aos quais as crianças tinham acesso. Dessa forma, a observação da socialização passava, necessariamente, pela análise socioeconômica que ampliava ou reduzia as possibilidades de aprendizado da criança.

Ambos os modelos, na concepção de Corsaro (2011), são bastante limitados por se apresentarem sob um viés determinista que está especialmente focado no futuro das crianças, desconsiderando sua capacidade ativa. Assim, tanto no modelo que busca uma internalização pura e simples das funções sociais (funcionalista), como no que se preocupa com a reprodução do modelo social baseada nos recursos (reprodutivista), o que se busca como foco da socialização das infâncias é uma projeção futura.

O autor questiona qual seria o papel da criança nestas teorias e afirma que lhes foi reservado um espaço exclusivamente passivo, seja pela limitação dos recursos ou da própria estrutura social. Esse determinismo não abre espaço para que a sociologia observe as infâncias por uma perspectiva mais dinâmica que considere sua capacidade de interação e influência no ambiente social e cultural que a cerca. Estas restrições foram sendo superadas aos poucos com a disseminação das ideias construtivistas que começaram a ganhar espaço nos Anos 1990.

Um dos principais enfoques científicos nas infâncias se deu por parte dos estudos psicológicos. No entanto, os primeiros esforços dessa ciência para desenvolver uma teoria do desenvolvimento se limitavam à noção de que a criança era um elemento passivo nas situações de aprendizado e que a educação era muito mais conexas aos estímulos e punições associados à educação do que a características das próprias crianças (CORSARO, 2011).

Ao discorrer sobre as teorias do desenvolvimento, Corsaro (2011) aponta que o autor de maior destaque na área intelectual foi Jean Piaget, porque seu trabalho sobre a evolução do conhecimento nas crianças conseguia dar certo enfoque à atuação ativa da criança. Seus estudos permitiam a visão de que as crianças não apenas internalizam a realidade à sua volta por condicionamento externo, mas “interpretam, organizam e usam informações do ambiente, vindo a construir concepções (conhecidas como estruturas mentais) de seus mundos físicos e sociais” (CORSARO, 2011, p. 22).

O autor afirma que as concepções de Piaget são baseadas na noção de estágios da infância. Essa noção abarca um caráter precipuamente biológico, que é a progressão da idade da criança, e denota a desenvolvimento da capacidade intelectual da criança de acordo com a faixa etária na qual ela se enquadra em determinado momento.

Além disso, outro conceito importante em Piaget é o de equilíbrio. Essa concepção, ao contrário do que se possa imaginar, não se trata da mudança de comportamento das crianças com a finalidade de adaptação à determinada realidade ou contexto social, numa mediação entre ela e seus pares. Na verdade, é uma noção mais abstrata que afirma a necessidade de certa harmonia entre o sujeito e as forças externas que agem sobre ele. Em outras palavras, equilíbrio é “a força central que

impulsiona a criança ao longo das etapas de desenvolvimento cognitivo” (CORSARO, 2011, p. 23).

As noções de estágios e equilíbrio são exemplificadas num experimento realizado por Piaget com grupos de crianças de 4 ou 5 anos, de 6 ou 7 anos, de 7 a 9 anos e de 9 a 11 anos sobre a conservação de massa em determinados objetos, utilizando-se argilas e bolas. Algumas características comuns foram identificadas entre os grupos de crianças, o que permitiu a percepção de agrupamentos de características em cada um dos estágios pesquisados (CORSARO, 2011).

Em outro ponto do espectro das teorias do desenvolvimento, de acordo com Corsaro (2011), Lev Vygotsky enfocava os estudos na visão sociocultural do desenvolvimento humano. Assim como Piaget, Vygotsky se destacou por perceber a criança num papel ativo durante seu desenvolvimento. O ponto de divergência entre ambos, segundo o autor, é o fato de que para esse último o desenvolvimento é resultado das ações coletivas que estão localizadas na sociedade e não na criança.

O aspecto essencial para a concepção de Vygotsky é a interação com o ambiente externo, sobretudo com outras pessoas. Assim, as estratégias para lidar com o ambiente social são traçadas coletivamente e a criança internaliza estas estratégias.

Ressalta-se a importância da internalização para o desenvolvimento humano. Esse conceito diz respeito à apropriação da cultura pelo indivíduo, o que ocorre, primordialmente, por meio da linguagem (instrumento codificador e decodificador da cultura). Destarte, o aprendizado e domínio da linguagem “terminam por reproduzir uma cultura que contém o conhecimento das gerações” (CORSARO, 2011, p. 26).

Corsaro (2011), reforça que Vygotsky e Piaget se aproximam numa visão construtivista por reforçarem a participação ativa da criança, mas destaca que os autores possuem linhas de abordagens distintas. Piaget abarca noções biológicas e sociológicas em seus estudos, sobretudo com a questão do equilíbrio e dos estágios da infância. Já Vygotsky enfoca o desenvolvimento em questões de natureza externa às crianças, compreendendo na linguagem a ferramenta essencial para a internalização da cultura e, por conseguinte, das noções que acompanharam o desenvolvimento.

Outro ponto a ser explicitado nos estudos vygotskyanos é a zona de desenvolvimento proximal¹². Corsaro (2011) aborda esse conceito mencionando se tratar da distância entre o desenvolvimento real do indivíduo e aquela que pode ser atingido com orientação de outra pessoa.

Apesar da notoriedade dessas teorias, Corsaro (2011) aponta alguns problemas das teses construtivistas. O primeiro deles é que, apesar das considerações de participação ativa da criança, via de regra, há uma limitação a uma perspectiva individualista, ou seja, o processo de desenvolvimento de cada criança, considerando em menor grau as relações interpessoais e culturais nas quais as crianças se envolvem com o grupo social que integram. Propõe-se, assim, “[...] uma visão ativa, mas solitária, das crianças [...]” (CORSARO, 2011, p. 29).

O autor considera ainda que existe uma percepção limitada do desenvolvimento como mero amadurecimento etário. O desenvolvimento era visto como “[...] o percurso da criança, da imaturidade à competência adulta” (CORSARO, 2011, p. 29). A preocupação demasiada com a questão do amadurecimento reflete um pouco da visão que se tinha da criança até então (um adulto em formação) e, ao menos em parte, desconsidera a complexidade do sujeito durante a infância.

Partindo das compreensões apresentadas pelas teorias construtivistas e buscando sanar as limitações sobre a percepção da complexidade da infância, Corsaro (2011) propõe uma outra forma de observar e estudar as questões da infância. Essa abordagem busca resguardar a participação ativa da criança, afirmada pelas teorias construtivistas, mas sem a limitação de perceber a criança como simplesmente um futuro adulto.

O termo utilizado pelo autor para definir essa forma de estudo é “reprodução interpretativa”. Nas palavras do próprio autor, parece apreender num mesmo conceito teórico nomenclaturas dicotômicas. Pois, ao passo que a reprodução infere uma assimilação de realidade já existente, retomando a noção de internalização, a

¹² A expressão “zona de desenvolvimento proximal” foi utilizada por estar escrita dessa forma na obra utilizada para a consulta. Entretanto, ressaltamos que há discussões mais atualizadas que trabalham com o termo “zona de desenvolvimento próximo/iminente”, como, por exemplo, o trabalho de Seth Chaiklin em *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011.

interpretação evidencia características modificativas da realidade, ressaltando um caráter criativo.

O termo *interpretativo* abrange aspectos *inovadores e criativos* da participação infantil na sociedade. [...] as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente para a produção e mudança culturais*. O termo sugere que crianças estão, por sua própria participação na sociedade, restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social (CORSARO, 2011, p.31 – grifo do autor).

Malgrado possa parecer haver certa incoerência na literalidade dos termos escolhidos para descrever a teoria, é perceptível que reprodução e interpretação sejam faces de um mesmo espectro de desenvolvimento. Isto é, considerando que a criança compõe determinada realidade sociocultural, a construção de seu desenvolvimento e de sua visão de mundo será pautada nas limitações desta realidade, principalmente quando se considera a questão da linguagem (que traduzirá o mundo em códigos pré-existentes a serem aprendidos pela criança).

Porém, essa construção, a ser realizada com base em condições anteriores e estabelecidas por um mundo sobre o qual se tem pouco (ou nenhum) controle, será feita sob o olhar criativo da criança. Embora a criação seja limitada pelos fatores já mencionados, durante o processo de reprodução por meio da linguagem, a criança interpreta o mundo e a realidade à sua maneira, podendo influenciar na transformação do ambiente que a cerca.

Para aprofundar a compreensão da teoria de Corsaro, faz-se necessário a apreensão de alguns termos correlatos a ela. Primeiramente, o termo “linguagem” apresentado pelo autor é compreendido numa perspectiva de ferramenta fundamental para participação infantil. Pois é por meio dela que se codifica em símbolos a estrutura na qual a criança se insere. Assim, toda a compreensão, apreensão e interpretação do mundo será feita com base num determinado sistema simbólico (CORSARO, 2011).

O autor traz a noção de “rotinas culturais” que nada mais são do que atividades cotidianas que expressam a cultura a ser reproduzida e interpretada pela criança. Essa dimensão de obviedade e convergência “[...] das rotinas fornece às crianças e a

todos os atores sociais a segurança e a compreensão de pertencerem a um grupo social” (CORSARO, 2011, p. 32).

Assim, a realização de atividades comuns, como brincadeiras, conversas, contações de histórias e outras atividades corriqueiras cumprem o papel essencial de fornecer elementos identificadores de um mesmo grupo social. Essa transmissão tem um caráter de aprendizado, mas fornece a base de dados com a qual a criança interpretará e (re)criará o mundo a sua volta.

Para representar graficamente a teoria da reprodução interpretativa, Corsaro (2011) apresenta a metáfora da teia global (figura 1). Essa construção representativa é colocada em contraponto à imagem do desenvolvimento como uma cadeia linear (figura 2) colocada em forma de escala partindo das infâncias em direção à vida adulta. Visão essa que reflete as limitações já mencionadas da teoria construtivista.

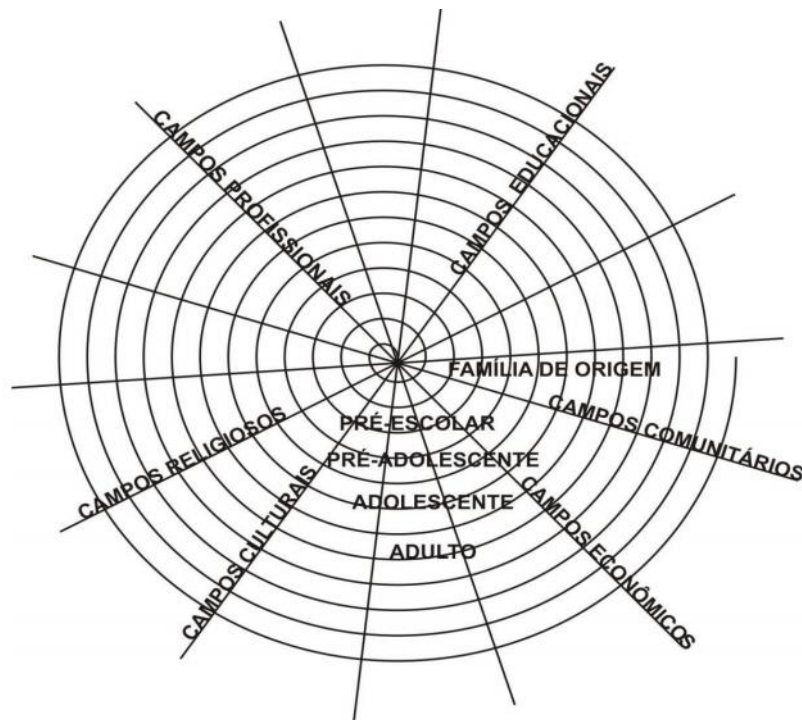


Figura 1 – Teia global (CORSARO, 2011, p. 38).

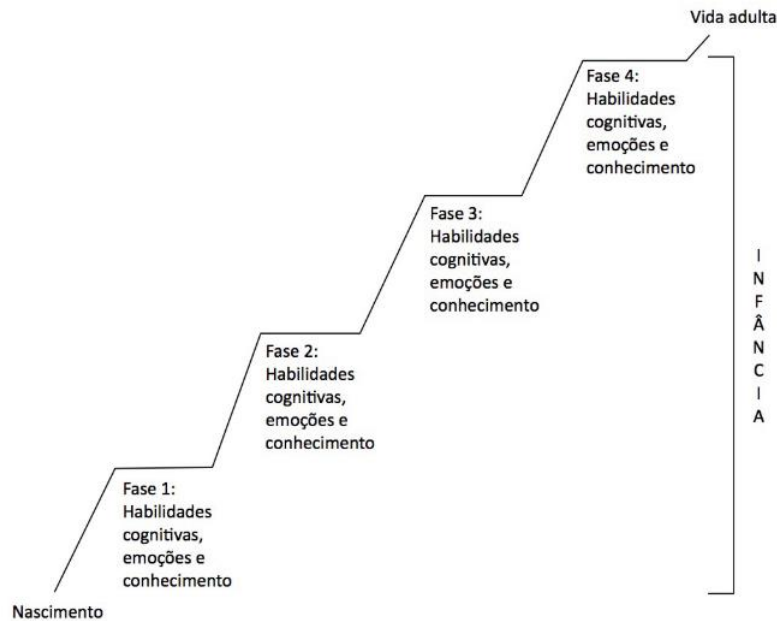


Figura 2 – Cadeia linear do desenvolvimento (CORSARO, 2011, p. 37).

Nesse sentido, a teia global é apresentada como um paralelo às teias de aranha convencionais, as quais são compostas de uma rede articulada por fios que se cruzam em diversas direções. Essa metáfora representa as articulações de interações que compõem o desenvolvimento da infância.

Para Corsaro (2011), as linhas que partem do centro rumo às extremidades do círculo personificam as instituições sociais que interferem na vida das crianças, tais como família, economia, política, trabalho, religião, etc. Já os campos reticulares, que formam uma espécie de espiral, abarcam os grupos geracionais da infância, pré-adolescência, adolescência e idade adulta (embora o autor não mencione, pode-se presumir que o grupo dos idosos compõe uma outra camada desta espiral).

No eixo central, que dá origem às linhas que cruzam os círculos, está a família que serve como elemento balizador dos outros fatores que interagem com as infâncias e que acabaram por compor as imagens e representações que serviram como base para suas interpretações de mundo.

Ou seja, os campos culturais se entrecruzam em diversas linhas, influenciando e sendo influenciados pelas crianças durante o processo de reprodução interpretativa. Não há uma linearidade evolutiva que leva a criança da infância à vida adulta, há sim um emaranhado de estruturas que se articulam e afetam a vida de todos os entes

sociais de maneiras diferentes. É, portanto, essencial que as análises sobre as infâncias se libertem

[...] da doutrina individualista que considera o desenvolvimento social infantil unicamente como a internalização isolada dos conhecimentos e habilidades de adultos pela criança. Numa perspectiva sociológica, a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas um processo de apropriação, reinvenção e reprodução. O que é fundamental para essa visão de socialização é o reconhecimento da importância da atividade coletiva e conjunta – como as crianças compartilham e criam cultura com adultos e entre si (CORSARO, 2011, p. 31).

Dessa forma, pode-se apreender que o surgimento da Sociologia da Infância é recente e esse fato explica o porquê da invisibilidade das crianças em períodos anteriores. No entanto, seu surgimento e (relativa) ascensão (ao menos nos ambientes acadêmicos) não é suficiente para garantir a prática e aplicação das teorias e dos princípios que afirmam o protagonismo da criança.

A seguir é realizada análise das teorias de Jens Qvortrup, pensador Norueguês que apresenta a ideia de infância enquanto categoria social, o que é defendido por ele a partir de nove teses. Compreender sua teoria nos permite apreender a percepção da Sociologia da Infância necessárias para o desenvolvimento da análise do discurso oficial.

3.2. Crianças, política e cidadania: algo sobre as interações sociais das infâncias

Conforme mencionado, um autor essencial para a compreensão da Sociologia da Infância contemporânea é Jens Qvortrup, que se tornou uma referência no campo dos Estudos Sociais da Infância ao liderar diversas pesquisas sobre o tema. Entre outros aspectos, defende algumas ideias que enriquecem as percepções sociais sobre a infância e o debate sobre a participação das crianças na sociedade. Dentre suas principais teorias, destaca-se a visão das infâncias como categoria na estrutura social.

Qvortrup (2011) afirma que categoria geracional é o que define o lugar ocupado pelas infâncias na sociedade. Logo, pode ser considerada o elemento fundamental da Sociologia da Infância. Essa noção admite a existência de outras categorias de análise

como classe social, gênero, etnia, etc., vendo-as como categorias complementares à geração no que tange aos estudos da infância.

O autor afirma que, para a maior parte dos discursos, tanto os científicos como os da experiência comum, a infância é vista simplesmente como um período da vida. “O período que temos em mente é relativo ao indivíduo e pode ter várias durações; de qualquer forma deve ser o período de tempo que demarca o começo e o fim da infância individual de uma pessoa” (QVORTRUP, 2010a, p. 635).

Essa percepção coincide com os valores sociais e com a fluidez da contemporaneidade, pois, no período atual, a maior parte das instituições sociais são permeadas de uma liquidez que torna tudo uma questão temporária. No entanto, especificamente na abordagem da infância, essa afirmação ganha outros relevos, pois a transitoriedade não é assinalada como uma marca da subjetividade do tempo, mas sim de certa irrelevância do período inicial da vida.

Qvortrup (2010a, p. 635) afirma que “[...] a infância não tem um começo e um fim temporais, e não pode, portanto, ser compreendida de maneira periódica”. A compreensão mais apropriada é a de categoria permanente, assim como ocorre com qualquer outra categoria/estrutura geracional (adolescência, idade adulta, velhice).

Ao contrário do que se possa pensar, a visão das infâncias como categoria geracional permanente não impede, porém, a sua percepção corriqueira como algo periódico. Isto porque, ao analisar a vida do indivíduo, isoladamente considerado, tem-se uma característica transitória, porque a infância, de fato, lhe ocorre por um espaço de tempo bem delimitado biologicamente. Já ao analisar o conjunto social como um todo, a infância é algo constante, sempre presente ao longo da história. Nesse ponto é perceptível a noção de estrutura social permanente, o que é apresentado de forma visual no gráfico abaixo.

	Infância	Idade adulta	Velhice
2000			
1980			
1960			
1940			
1920			

Figura 3 – Modelo de relações geracionais (QVORTRUP, 2010a, p. 635).

Nessa figura existem duas setas que se referem às infâncias enquanto período (dimensão horizontal) e enquanto categoria (dimensão vertical). Ao se concentrar nas setas, tem-se a percepção individual (infância como período), como se estivéssemos acompanhando um sujeito específico. O autor buscou representar as transformações geracionais na vida de um indivíduo hipotético nascido na Década de 1980. Assim, percebe-se que, enquanto esse sujeito deixa o período infantil de sua vida e passa para a idade adulta (linha/horizontal), a categoria infância (coluna/vertical) permanece a mesma (QVORTRUP, 2010a).

Essa transição, para Qvortrup (2010a), é marcada pelas dinâmicas do desenvolvimento humano (apresentadas no item anterior). Ressalve-se, porém, que o autor apresenta críticas à percepção das infâncias como mera fase de preparação para a vida adulta. Para o autor, há uma orientação social de antecipação da idade adulta, demonstrada pelas noções de socialização e educação que demarcam a infância.

Uma vez que essas e a maioria das outras mudanças descritas pela psicologia evolucionária são invariavelmente vistas como movimentos de um estado menos desejável para um mais desejável; elas parecem coincidir com antecipações de aperfeiçoamento estipuladas de forma normativa conforme a criança realiza a sua transição para a fase da vida adulta (QVORTRUP, 2010a, p. 635).

O autor, porém, não nega a existência de alterações essenciais na composição biológica e psíquica das crianças durante a mudança de faixa etária, mas apenas critica que as crianças não podem ser consideradas apenas sob essa perspectiva. Pois, assim como ocorre com as outras categorias geracionais, a infância é

igualmente afetada pelos fatores que interferem na vida social de qualquer outro grupo etário.

Qvortrup (2010a) afirma que “[...] todas as categorias geracionais estão sujeitas, a princípio, aos mesmos parâmetros – sejam eles econômicos, tecnológicos, culturais, e assim por diante” (QVORTRUP, 2010a, p. 638). Mas a força de impacto desses fatores é colocada de forma diferente nas diversas camadas geracionais que permeiam a sociedade, num contraponto à ideia de necessidade de igualdade. Uma vez considerada a sua situação peculiar da criança, que está sujeita a normas que a excluem da participação social, o impacto da influência desses fatores pode ser ainda mais significativo. Pois não há qualquer influência formal da criança sobre eles.

Essa visão é motivada pela percepção das infâncias como período de imaturidade e despreparo físico e psíquico, o que potencializa o grau em que as crianças são afetadas por outras forças sociais. Assim, por convenção normativa e social, não podem participar da formação das normas de conduta social, ficando apenas sujeitas a elas.

As questões de etnia, classe social, gênero, sexualidade, etc. tangenciam toda a sociedade global, independentemente da categoria geracional que o sujeito pertence. Porém, conforme mencionado acima, a intensidade de afetação entre elas é diferente. Assim, as crianças são especialmente afetadas pelo cenário global. Nesse sentido, a distribuição de renda, o acesso à educação e aos bens de consumo ganham contornos especiais na infância. Pois podem se tornar tanto um estímulo, como um obstáculo para a efetivação de direitos elementares ao desenvolvimento.

É sensato acrescentar, no entanto, que as categorias geracionais não sofrem ou lidam com o impacto desses parâmetros da mesma maneira. Elas estão em posições diferentes na ordem social. Meios, recursos, influência e poder estão distribuídos de maneira diferente entre as categorias, cujas habilidades para enfrentar os desafios externos conseqüentemente variam. Por último, as categorias podem discutivelmente ter interesses especiais, o que levanta a questão de como os interesses são satisfeitos, promovidos e/ou evitados, ou seja, a questão de o que é, em termos gerais, chamado de conflito de gerações e como ele é abordado ou solucionado (QVORTRUP, 2010a, 638).

Embora haja uma diferença no grau em que os fatores sociais afetam as diferentes gerações, as relações entre elas não são necessariamente conflituosas ou segregadas. Pois a maior parte dos núcleos familiares é composta por sujeitos de

diferentes faixas etárias e, no seio das famílias, as relações com os fatores externos aproximam os membros de modo a estabelecer interesses e dificuldades comuns.

Outro fator importante na concepção de Qvortrup sobre as infâncias é a percepção da criança como sujeito político. Esse fator é analisado com base na Convenção sobre os Direitos da Criança, tratado de direito internacional que visa a proteção de crianças e adolescentes, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas no ano de 1989.

A norma internacional é formulada a partir de três núcleos de direitos: os de proteção, os de provisão e os de participação. Sendo esses últimos apontados por Qvortrup (2010b) como essenciais para a compreensão da criança como sujeito político. Dentre outros aspectos, o documento prevê que

1. Os Estados Partes assegurarão à criança que estiver capacitada a formular seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os **assuntos relacionados com a criança**, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança. 2. Com tal propósito, se proporcionará à criança, em particular, a oportunidade de ser ouvida em todo processo judicial ou administrativo que afete a mesma, quer diretamente quer por intermédio de um representante ou órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais da legislação nacional (ONU, 1989, art. 12 – grifo nosso).

O autor menciona a importância desse tratado no reconhecimento da subjetividade das crianças, mas faz algumas ressalvas para limitações expressas na redação. Como, por exemplo, no trecho em destaque acima. Pois, ao descrever a possibilidade de participação apenas em “assuntos relacionados com a criança”, nega-se o fato de que as infâncias são afetadas por todos os fatores que afetam qualquer outro grupo geracional.

A participação política da criança é um tema praticamente inexistente na discussão de teóricos das ciências políticas. Porque não é reconhecida a importância desse grupo na dinâmica da sociedade. Sua invisibilidade e exclusão tornaram a criança “um problema irritante e enfadonho que atrapalha discussões sérias entre pessoas adultas sobre pessoas maduras” (QVORTRUP, 2010b, p. 781). Assim, a criança é desconsiderada de discussões sérias que influenciam em assuntos não direta e exclusivamente ligados à infância, como no caso das eleições.

[...] se a competência é o principal critério para votar, é seguro então que todas as pessoas politicamente incompetentes são impedidas de votar,

independente da idade? A sociedade seria prejudicada se crianças fossem eleitores? A criança (ou as crianças) sofreria(m) algum dano, injustiça ou iniquidade por não terem acesso às urnas? [...] não se pode tomar como certo que pessoas abaixo de uma determinada idade arbitrária sejam politicamente incompetentes. Não é difícil encontrar pessoas abaixo dessa idade que têm essa competência, como é bem possível encontrar muitas outras acima da idade que não são politicamente competentes. Sendo assim, há um problema de equidade, que não é resolvido, mas apenas mencionado com referência ao expediente, embora reconhecendo que todas as pessoas com menos de 18 anos de idade são incompetentes. Ninguém tem dúvida de que seria totalmente impraticável testar a competência não apenas das crianças, mas de cada membro da sociedade (QVORTRUP, 2010b, p. 781-782).

Compreende-se que a questão da eleição é um dos problemas mais evidentes em que as decisões políticas afetam as infâncias sem a participação das crianças. Embora haja diversas questões a serem mais amplamente pesquisadas e discutidas antes de se poder afirmar um suposto direito ao voto para as crianças, é preciso reconhecer que há uma ausência de mecanismos de incentivo à participação ativa da criança na vida política de sua comunidade. Tal incentivo poderia servir como mecanismo para a atuação política consciente.

Qvortrup (2010b) apresenta algumas classificações das formas como as crianças/infâncias são abordadas nas questões políticas, sendo elas: como um objeto não focalizado de política; como um objeto focalizado pela(s) política(s); e como um objeto instrumentalizado em política.

Quando se fala em objeto não focalizado de política, traz-se a questão de atuação institucional que gera impacto na vida das crianças sem, no entanto, tê-las como objeto principal de determinada política. Um exemplo apresentado por Qvortrup (2010b) é a entrada e incentivo da participação de mulheres no mercado de trabalho. Essa política, resultado de lutas de movimentos feministas, afetou a vida de crianças. Porque a organização patriarcal da sociedade dispunha os cuidados como obrigações da mulher e a sua inserção no mercado de trabalho não foi acompanhada de políticas para os cuidados com as crianças.

Acerca das infâncias como um objeto focalizado pela política, Qvortrup (2010b) menciona que são os instrumentos sociais que, de forma institucional organizada, são voltados para as crianças. Afirma-se, porém, que essa identificação depende da percepção que a sociedade tem da infância, o que leva em consideração fatores culturais e econômicos, podendo gerar visões diferentes numa mesma sociedade em períodos históricos distintos. Um exemplo é a criação e manutenção dos sistemas

escolares de base. Mas o autor ressalva que tais políticas podem estar muito mais voltadas aos pais, com a finalidade de lhes permitir trabalhar, do que às próprias crianças.

Por fim, as infâncias como um objeto instrumentalizado em política nada mais é que o reflexo da prática social de perceber a criança como futuro adulto. Nesse sentido, Qvortrup afirma que as políticas de tratamento da criança são pensadas não tendo em vista o seu bem-estar, mas sim o que seria mais vantajoso para a formação de um adulto ideal.

Coincidentemente, hoje o discurso oficial reconhece a necessidade de respeito à integridade da criança, mas, até poucas décadas atrás, aceitava-se e estimulava-se a aplicação de diversos tipos de castigos físicos, nas escolas inclusive. Isto porque se acreditava ser essencial à formação do caráter de um adulto melhor. Logo, as crianças são instrumentalizadas pelas políticas quando é dado a elas “um papel específico – a saber, o de matéria-prima para a produção de uma população adulta” (QVORTRUP, 2010b, p. 787).

Ao trabalhar suas nove teses sobre a infância, Qvortrup (2011) coloca como a primeira delas a tese de que a infância é uma forma particular e distinta em qualquer estrutura social de sociedade. Em termos gerais, essa proposição se refere ao fato de que a categoria social das infâncias é peculiar uma vez que os critérios para a definição das infâncias são colocados por um grupo dominante que não engloba as crianças. Para Qvortrup (2011), os principais marcadores das infâncias atualmente são: a institucionalização/ escolarização e a definição legal como menores e incapazes.

A segunda é de que a infância não é uma fase de transição, mas uma categoria social permanente, do ponto de vista sociológico. Nesse sentido, “a infância persiste: ela continua a existir – como uma classe social, por exemplo – como forma estrutural, independentemente de quantas crianças entram e quantas saem dela” (QVORTRUP, 2011, p. 204).

A terceira tese propõe que a ideia de criança, em si mesma, é problemática, enquanto a infância é uma categoria variável histórica e intercultural. O autor afirma que não existe apenas um único sentido para a expressão infância (mesmo ao se

considerar uma sociedade em particular). Pois existem distinções essenciais entre grupos de crianças e a forma como a sociedade as percebe (QVORTRUP, 2011).

A quarta proposição é de que a infância é uma parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho. Afirma-se que as crianças influenciam diretamente na divisão social do trabalho, tanto por participarem ativamente da sociedade de consumo, como por influenciarem os projetos econômicos do país.

A quinta tese menciona que as crianças são coconstrutoras das infâncias e da sociedade. Essa noção é conexa à anterior no sentido de evidenciar a influência que a criança tem no ambiente ao seu redor. Essa influência é uma via de mão dupla, mas pouco se considera e se possibilita a atuação da criança na realidade que a cerca (QVORTRUP, 2011).

A sexta tese propõe que a infância é, em princípio, exposta (econômica e institucionalmente) às mesmas forças sociais que os adultos, embora de modo particular. Como já mencionado em trechos anteriores, a intensidade em que os grupos geracionais são afetados pelas forças sociais são distintas e inversamente proporcionais às suas possibilidades de participação (QVORTRUP, 2011).

O sétimo ponto afirma que a dependência convencional das crianças tem consequências para sua invisibilidade em descrições históricas e sociais, assim como para a sua autorização às provisões de bem-estar. Essa tese é evidenciada pelo autor por meio da escassez de dados específicos sobre as infâncias nas plataformas institucionais. Esses dados, quando apresentados, são colocados sob uma perspectiva de correlação com as necessidades familiares e não da criança considerada em si mesma.

A oitava proposta menciona que não são os pais, mas a ideologia da família que constitui uma barreira contra os interesses e o bem-estar das crianças. Nessa esteira, apresenta-se a noção de ausência de uma percepção de responsabilidade social em relação à criança, delimitando essa tarefa ao ambiente familiar.

O principal problema que constitui nossa ideologia da família – e que vários membros do grupo do projeto referiram como “familiarização” – é que as crianças *expressis verbis* são mais ou menos propriedades de seus pais; ou, em termos menos dramáticos, são, ao menos, responsabilidade parental e, em princípio, exclusivamente responsabilidade de seus pais (QVORTRUP, 2011, p. 209).

Por fim, a nona tese diz que a infância é uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências tanto marginalizadoras, quanto paternalizadoras. Qvortrup (2011) afirma que a ausência de participação e invisibilidade da criança, perpetuadas por muito tempo ao longo da história, refletiram na sua concepção como um grupo minorizado e excluído dos ambientes de poder. Além disso, as políticas criadas visando esse grupo são elaboradas numa perspectiva paternalista, o que envolve uma “estranha combinação de amor, sentimentalismo, senso de superioridade em relação à compreensão equivocada das capacidades infantis e à marginalização” (QVORTRUP, 2011, p. 210)

Neste trecho do estudo apresentamos algumas informações gerais sobre a disciplina de Sociologia da Infância. Trouxemos as concepções de Qvortrup na teoria das infâncias como categoria social, nas proposições sobre infâncias na política, bem como nas nove teses sobre as infâncias como um fenômeno social. Estas concepções serviram como bases para análise do discurso oficial, na seção 5, buscando identificar conexões entre o discurso oficial e os principais pontos aqui apresentados que representam a perspectiva de Qvortrup sobre a infância.

Na sequência, passadas as compreensões teóricas da Sociologia da Infância e apresentadas as teorias que nortearam a análise final, apresentam-se as principais transformações nos discursos oficiais que permeiam infâncias e deficiência.

4. AS TRANSFORMAÇÕES NO DISCURSO OFICIAL SOBRE AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

4.1. Políticas públicas como instrumentos do discurso oficial

As políticas públicas compõem o discurso oficial do Estado dentro do espectro das políticas legislativas. Porém, atuam de maneira mais direta e interventiva, sendo o braço normativo do Estado que mais diretamente atinge a vida das pessoas. Para compreender esse aspecto do cenário que envolve as ações estatais no âmbito das políticas públicas, nos apropriamos dos conceitos iniciais apresentados por Höfling (2011).

O Estado, conjunto de instituições permanentes da nação, é gerido por um governo. Esse governo é o responsável pela criação e implementação das políticas educacionais. Pode-se compreender o governo como o conjunto de programas e projetos estabelecido por determinado grupo de pessoas (direta ou indiretamente escolhidas pela sociedade), as quais exercem, temporariamente, as funções institucionais do Estado (HÖFLING, 2011).

Nesse sentido, as políticas públicas refletem a ideologia dos grupos detentores do poder estatal. No entanto, ainda assim, devem estar voltadas ao cumprimento das funções de Estado definidas constitucionalmente, o que, no Brasil, infere na busca por uma equanimidade no acesso aos bens e direitos por parte da sociedade. Conforme se observa no texto constitucional:

Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988, art. 3º, I, II, III e IV).

As políticas públicas são elementos compositores das “políticas sociais”. Tais políticas, em suma, estabelecem ações determinantes de um padrão protetivo estatal “voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (HÖFLING, 2011, p. 31), ou seja, a razão de ser das políticas públicas, em qualquer que seja o ramo de atuação, é a modificação de determinada realidade social experienciada, sobretudo, por grupos em situação de vulnerabilidade.

Esse objetivo de modificação da realidade por meio da intervenção de políticas estatais está intrinsecamente ligado ao surgimento dos movimentos populares do século XIX. Neste contexto, os conflitos estabelecidos entre o capital e a força de trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais, foi essencial para definição da necessidade de mediação por parte do Estado (HÖFLING, 2011).

Destarte, ao observar esse cenário criticamente, pode-se definir que, além do cunho intervencionista em prol de um desenvolvimento humano e econômico, as políticas públicas são dotadas de potencial mediador. Isto é, ao estabelecer ações direcionadas para suprir as demandas sociais, o Estado proporciona uma mitigação da responsabilidade individual dos detentores do poder econômico sobre a distribuição da renda.

Ao apresentar a questão das políticas públicas, as autoras Araújo e Almeida (2010) chamam a atenção para o potencial hegemônico da atuação estatal. Apresenta-se uma classificação social que divide a sociedade em política e civil, num contexto em que ambas atuam na mesma direção.

Sociedade política consiste no Estado-coerção, formado pelos mecanismos que asseguram o monopólio da força pela classe dominante, como a burocracia executiva e policial-militar. Sociedade civil é composta pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e difusão das ideologias: o sistema escolar, a Igreja, os sindicatos, os partidos políticos, as organizações profissionais, as organizações culturais e os meios de comunicação e de massa. Ambos atuam, porém, com a mesma finalidade: manter e reproduzir a dominação da classe hegemônica (ARAÚJO E ALMEIDA, 2010, p. 103).

Assim, há um deslocamento do comprometimento das forças econômicas com o desenvolvimento social. Logo, possíveis revoltas e insatisfações com a dinâmica social tem como alvo o Governo/Estado (detentor do poder simbólico) e não mais o capital (detentor do poder de fato).

Na tentativa de apresentar um conceito específico para políticas educacionais, Araújo e Almeida (2010) estabelecem um paralelo que engloba toda e qualquer política pública. Estas políticas refletem um processo de escolhas e decisões que envolvem “indivíduos, grupos e instituições e, portanto, não são fruto de iniciativas abstratas, mas constroem-se na correlação entre as forças sociais, que se articulam para defender seus interesses” (ARAÚJO e ALMEIDA, 2010, p. 107).

Desse modo, com base nos elementos trazidos pelas autoras, pode-se traçar uma estrutura acerca desse tema. Assim, pode-se observar que as políticas públicas norteiam os programas, projetos e ações governamentais voltados a um público-alvo específico com a intenção de modificação da sua realidade e buscando cumprir os objetivos constitucionais.

O papel das políticas públicas brasileiras pode ser compreendido como uma forma do Estado propor uma modificação estrutural em prol do atingimento dos objetivos constitucionais por meio de práticas inclusivas (BRASIL, 1988, art. 3º, IV). Tendo em vista que, no cenário brasileiro, toda e qualquer política deve estar direcionada ao cumprimento dos objetivos constitucionais, os quais manifestam uma orientação política pela não discriminação.

Em uma noção mais estrita, pode-se relacionar as políticas públicas aos direitos de segunda geração (FERNANDES, 2014). Pois se trata da busca por efetivação por meio da intervenção ativa do Estado na vida dos cidadãos. Nesse sentido, pode-se estabelecer uma conexão direta com os direitos elencados no artigo sexto da Constituição Federal que trata dos direitos sociais. Neste capítulo, estabelece-se como direitos sociais, dentre outros, “[...] a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social [...]” (BRASIL, 1988, art. 6º, *caput*).

Assim, é válido ressaltar que qualquer política pública constitui uma forma de intervenção positiva para os grupos vulneráveis. Porém, ao mesmo tempo, se mal administradas e não comprometidas com os fundamentos e objetivos constitucionais (BRASIL, 1988, art. 1º e 3º), podem acabar funcionando como instrumentos hegemônicos para perpetuação de um cenário de exclusão.

4.2. Transformações no discurso oficial sobre as infâncias

Conforme exposto anteriormente, a criança permaneceu invisibilizada historicamente por um longo período. Essa realidade de exclusão reverberava em diversos aspectos sociais, inclusive na ausência de uma proteção específica pelos códigos jurídicos.

Numa perspectiva global, a regra era a ausência das crianças no âmbito dos discursos oficiais. Assim, com raras exceções aos casos já citados de códigos jurídicos que mencionavam as crianças (por exemplo com punições diferenciadas para sujeitos de menos idade ou que traçavam regras para a transmissão de bens e heranças, definindo critérios que abrangiam alguma perspectiva de infância), a criança era, até o início da idade moderna, alvo de normas particulares restritas ao âmbito familiar.

No cenário brasileiro, que é o foco desse estudo, as primeiras tratativas que abrangiam as infâncias advinham das Ordenações do Reino e eram destinadas aos chefes das famílias (homens livres casados em conformidade com os ditames da Igreja Católica). As previsões atribuíam ao pai o direito de aplicar castigos físicos aos filhos, como forma de educá-los, havendo apenas uma limitação para que as crianças não morressem ou sofressem lesões de natureza grave com a aplicação destas práticas (AMIN, 2010).

No Código Criminal do Império, datado de 1830, havia previsões expressas sobre os sujeitos de menos idade, reconhecendo-se às crianças, parcialmente, a inimputabilidade que, em suma, é a possibilidade jurídica de atribuir a prática de um crime a determinada pessoa baseada em características pessoais.

Art. 10. Também não se julgarão criminosos: 1º **Os menores de quatorze anos.** 2º Os **loucos de todo o genero**, salvo se tiverem lucidos intervallos, e nelles commetterem o crime.[...] Art. 12. Os loucos que tiverem commettido crimes, são recolhidos ás casas para elles destinadas, ou entregues ás suas familias, como ao Juiz parecer mais conveniente. Art. 13. Se se provar que os menores de quatorze annos, que tiverem commettido crimes, obraram com discernimento, deverão ser recolhidos ás casas de correção, pelo tempo que ao Juiz parecer, com tanto que o recolhimento não exceda á idade de dezasete annos (BRASIL, 1830, art. 10, 12 e 13, grifo nosso).

Conforme se observa no trecho acima, a legislação tratava como inimputáveis, na mesma categoria, as crianças e as pessoas com deficiência mental. Porém, previa-se a possibilidade de um sujeito menor de catorze anos agir de má-fé, escondendo uma consciência e percepção da realidade (como se tivesse maior maturidade), caso em que seria punido tal qual um adulto.

Com a Proclamação da República, houve maior intenção governamental de modificar a imagem do país. Esse fator, em conjunto com a segregação promovida pela abolição da escravatura (feita sem nenhuma política de inserção social dos “ex-

escravos”) potencializou os problemas de analfabetismo, pobreza extrema, violência e mortalidade (AMIN, 2010).

Em 1890, o discurso do antigo Código Criminal do Império deu lugar ao Código Penal dos Estados Unidos do Brasil que, visando corrigir os problemas sociais por meio da esfera penal, reduziu a presunção de inimizabilidade para os nove anos de idade. O código previa que os maiores de

[...] 9 annos e menores de 14, que tiverem obrado com discernimento, são recolhidos a estabelecimentos disciplinaes industriaes, pelo tempo que ao juiz parecer, comtanto que o recolhimento não exceda á idade de 17 annos (BRASIL, 1890, art. 30).

No início do século XX, com o cenário caótico da organização social brasileira, surgiu uma perspectiva de visualização das crianças dividida num binômio de “assegurar direitos ou ‘se defender’ dos menores” (AMIN, 2010, p. 6). As crianças, filhas dos cidadãos brancos e de classes mais altas, eram alvo de proteção e garantias. Já “os menores”, filhos de “ex-escravos”, de pessoas pobres ou de ninguém (abandonados), eram alvo de medidas estatais para segregá-los em prol da proteção da sociedade.

Nesse período surgem as “escolas de prevenção”, as quais tinham o objetivo de educar menores em situação de abandono, as escolas de reforma e colônias, com a finalidade de proporcionar medidas correccionais para “regenerar” as crianças que infringissem alguma norma estatal. Essa prática dava forma à chamada Doutrina da Situação Irregular que se definia por “uma consciência geral de que o Estado teria o dever de proteger os menores, mesmo que suprimindo suas garantias” (AMIN, 2010, p. 6).

Em 1926, personificando o pensamento da doutrina da situação irregular, entra em vigência o primeiro Código de Menores dos Estados Unidos do Brasil. O código trazia previsões totalmente voltadas para as infâncias que, de alguma forma, preocupavam o Estado. Os capítulos versavam sobre crianças abandonadas, em situação de conflito com a lei, sobre o trabalho e, em sua maior parte, sobre as medidas judiciais aplicáveis em cada caso. As nomenclaturas utilizadas para se referir às crianças em situação irregular eram “expostos”, “vadios” e “delinquentes”.

São considerados expostos os infantes até sete annos de idade, encontrados em estado de abandono, onde quer que seja. [...] São vadios os menores

que: a) vivem em casa dos paes ou tutor ou guarda, porém se mostram refractarios a receber instrucção ou entregar-se a trabalho sério e util, vagando habitualmente pelas ruas e logradouros públicos. b) tendo deixado sem causa legitima o domicillo do pae, mãe tutor ou guarda. ou os logares onde se achavam collocados por aquelle a cuja autoridade estavam submettidos ou confiados, ou não tendo domicilio nem alguém por si, são encontrados habitualmente a vagar pelas ruas ou logradouros publicos, sem que tenham meio de vida regular, ou tirando seus recursos de occupação imoral ou prohibida (BRASIL, 1926, art. 14 e 26).

O processo de segregação e exclusão das infâncias indesejadas e “problemáticas” por meio da institucionalização se especializou e se refinou. Em 1941, houve a criação do Serviço de Assistência a Menores (SAM) que, entre outras atribuições, estava incumbido do recolhimento dos menores em estabelecimentos “educativos”, bem como de “estudar as causas do abandono e da delinquência infantil para a orientação dos poderes públicos” (BRASIL, 1941, art. 2º, “e”).

Ressalve-se que, apesar da utilização de termos relativos à educação e instrução no texto da lei, os estabelecimentos funcionavam com a lógica do encarceramento para afastar do convívio social os sujeitos indesejados. Ressalta-se que, em 1964, o SAM encerrou suas atividades em meio a inúmeras críticas sobre desvio de verbas, superlotações dos estabelecimentos a ele vinculados e incapacidade de cumprir os objetivos estabelecidos no decreto que o criou para educação e recuperação dos internos (AMIN, 2010).

Com o encerramento das atividades do SAM, suas atribuições foram transferidas à recém-criada Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM). O texto que criou o órgão se propunha, de maneira distinta ao predecessor, possibilitar a permanência e ressocialização dos jovens infratores no seio da própria família ou em família substituta (BRASIL, 1964, art. 6º, I). Porém, a realidade permanecia a mesma, já que “[...] legalmente a FUNABEM apresentava uma proposta pedagógica assistencial progressista. Na prática, era mais um instrumento de controle do regime político autoritário exercido pelos militares” (AMIN, 2010, p. 7).

Em 1979, foi instituído o Novo Código de Menores que trouxe previsões, em certa medida, mais protetivas. Por exemplo, previa não apenas atos infracionais praticados pelos menores, mas trazia previsões penais visando a proteção desses sujeitos. Entretanto, a Lei ainda era fundamentada sobre o preceito da situação irregular, o que era motivado, segundo a norma, pela privação do menor “[...] de

condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória [...]” (BRASIL, 1979, art. 2º, I).

A doutrina da situação irregular permaneceu explicitamente vigente no discurso oficial até o surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), principal documento legislativo na área específica das infâncias atualmente. Porém, a transição ocorreu de forma lenta e gradual estimulada, sobretudo, pelas proposições constitucionais.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF) possibilitou inúmeros avanços nos direitos e garantias fundamentais. Apesar de resquícios da percepção das infâncias marginalizadas e delinquentes permanecerem presentes na realidade de muitas crianças, ao menos no âmbito do discurso, essa noção parece ter sido superada com a perspectiva humanista adotada pelo texto constitucional. Fator que decorre, essencialmente, da opção do legislador constituinte pela adoção de uma perspectiva humanista, influenciada por movimentos internacionais.

A Constituição menciona a palavra “criança” em seu corpo por 9 vezes, incluindo no título que contém especificamente esse termo (CAPÍTULO VII - Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso). Já a palavra “infância” (compreendendo a variação “infantil”) aparece no texto constitucional por 10 vezes. O primeiro trecho a trazer a questão das infâncias menciona que são direitos sociais, dentre outros, “[...] a proteção à maternidade e à infância [...]” (BRASIL, 1988, art. 6º, *caput*).

Noutro ponto essencial, dispõe-se que a proteção às infâncias e à juventude é de competência comum dos entes federados - União, Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 1988, art. 24, XV). Atribui-se aos municípios, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, a responsabilidade pelos programas de educação infantil (BRASIL, 1988, art. 30, VI). A proteção às infâncias aparece, juntamente com outros grupos geracionais, como um dos objetivos da assistência social acompanhada do amparo às crianças e adolescentes carentes (BRASIL, 1988, art. 203, I e II).

Coloca-se como dever do Estado a oferta de educação infantil, sendo garantido o acesso às creches e pré-escolas às crianças de até cinco anos de idade (BRASIL,

1988, art.208, IV). Menciona-se, na sequência que a atuação no ensino infantil é prioritariamente dos municípios (art. 210, § 2º). O texto constitucional afirma que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, art. 227).

No diapasão das responsabilidades determinadas pela Constituição, apresenta-se a promoção de programas de assistência integral à saúde da criança como tarefa a ser realizada pelo Estado, admitindo-se a participação de entidades não governamentais, desde que haja aplicação de percentual dos recursos públicos destinados à saúde na assistência materno-infantil (BRASIL, 1988, art. 227, § 1º, I).

Além disso, prevê-se a assistência às crianças órfãs e abandonadas por meio do acolhimento na forma de guarda (e não mais institucionalização compulsória). O texto traz uma previsão sobre o estabelecimento de programas de prevenção e atendimento especializado para crianças dependentes de drogas e entorpecentes e dispõe que “a Lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual da criança e do adolescente” (BRASIL, 1988, art. 227, § 4º).

Conforme exposto, baseado nas disposições constitucionais, o ECA entrou em vigor em 1990 com uma perspectiva mais protecionista sobre a criança, em relação ao seu antecessor (Código de Menores). Porém, como esse documento é bastante extenso, contendo 267 artigos para tratar de diversos temas correlatos à infância, escolhemos para esse estudo pontos mais específicos. A escolha foi pautada na utilização, pelo texto da lei, de expressões que pudessem evidenciar a possibilidade de participação e autonomia da criança. Esses pontos podem denotar uma percepção peculiar do discurso oficial sobre a infância, demonstrando uma compreensão particular sobre a criança que possibilita uma melhor análise, na seção seguinte, à luz das teorias da Sociologia da Infância.

O primeiro desses pontos se refere à conceituação de infância. Trazida pelo ECA nas disposições iniciais, busca facilitar a delimitação dos sujeitos que são objetos do discurso desta lei. Tem-se o que podemos chamar de infância legal, que vai de zero a doze anos de idade incompletos. A Lei traz a delimitação da adolescência como

fase correspondente ao período entre doze e dezoito anos de idade. Ressalva-se que, em casos excepcionais por determinação de outras leis, a proteção normativa do ECA pode ser aplicada às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade (BRASIL, Lei nº 8.069/90, art. 2º).

O artigo terceiro reafirma as previsões constitucionais, especificando que as crianças têm todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, ressaltando-se a necessidade de respeito às condições de liberdade e de dignidade. O destaque desse trecho se refere à percepção do legislador em prever outros fatores que, associados à infância, podem gerar maior exclusão, como situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, etc. (BRASIL, 1990, art. 3º).

No que tange ao aspecto da liberdade, o discurso do ECA preconiza o respeito e à dignidade da criança como pessoa humana em processo de desenvolvimento, reafirmando suas características de sujeitos de direitos civis, humanos e sociais. Dentro do espectro da liberdade, dá-se especial destaque aos aspectos de liberdade de locomoção, opinião, expressão e crença.

Outra preocupação demonstrada é relativa à preservação da integridade física, psíquica e moral da criança, com destaque à concepção de uma imagem, identidade, autonomia, valores, ideias e crenças próprios desses sujeitos. Reconhecendo-se o dever de todos ao respeito por essa complexidade que integra cada criança, a qual deve ser protegida contra constrangimentos no exercício destas liberdades (BRASIL, 1990, art. 17).

Um ponto essencial exposto no discurso do ECA é sobre o direito à educação que deve ter por objetivo o pleno desenvolvimento da criança e seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Merecendo especial relevo as previsões de direito à organização e participação em entidades estudantis. Por outro lado, o texto menciona como direito dos “pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais” (BRASIL, 1990, art. 53).

Ao abordar especificamente à aplicação de medidas judiciais que envolvam a criança, preconiza-se a necessidade pedagógica da criança e a possibilidade de manutenção e fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. Ademais, prevê-se a possibilidade de participação, por meio da oitiva da criança, nos atos que resultarem em impacto em suas vidas como, por exemplo, a adoção ou separação do núcleo familiar (BRASIL, 1990, art. 100).

Noutro aspecto do discurso do ECA, entretanto, pode-se identificar trechos que afirmam e evidenciam a questão do desenvolvimento, o que pode demonstrar uma perspectiva limitadora ao abordar a infância. Menciona-se que a interpretação da Lei deve considerar alguns fatores, dentre eles “a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento” (BRASIL, 1990, art. 6º), o que não aparece explicitamente em códigos mais voltados aos adultos (que estão em constante desenvolvimento).

Além desse trecho, a mesma legislação faz menção à necessidade de ações voltadas à gestante com a finalidade de “favorecer a criação de vínculos afetivos e de estimular o desenvolvimento integral da criança” (BRASIL, 1990, art. 7º, § 7º), não havendo previsão similar em relação ao genitor. É demonstrada uma preocupação com a ambientação da criança, ressaltando-se a necessidade de que, tanto no quesito familiar, como no comunitário, haja um “ambiente que garanta seu desenvolvimento integral” (BRASIL, 1990, art. 19).

Assim, há de se considerar que o discurso jurídico, mesmo com os inúmeros avanços históricos, ainda encontra limitações de caráter efetivo na percepção da identidade do sujeito criança em sua pluralidade multifacetada. Faz-se necessário possibilitar a participação dos próprios grupos na elaboração dos discursos jurídicos que lhes são afetos, considerando suas limitações e potenciais concretos e permitindo-lhes exercício da autonomia.

4.3. Políticas sobre infâncias e deficiência no campo da educação

4.3.1. Breve relato sobre a experiência norte americana e europeia

A pessoa com deficiência era tida como um pária, sobretudo, como reflexo da visão cosmo-religiosa que dispunha o homem (compreendido aqui, exclusivamente,

como o sujeito enquadrado nos parâmetros sociais de normalidade) como ser criado à imagem e semelhança de Deus (MAZZOTTA, 2011). A mitologia cristã reafirmava que, por não se enquadrarem nos moldes da “perfeição”/padrão convencional (físico ou mental), a pessoa com deficiência era menos parecida com Deus. Logo, esses sujeitos eram postos à margem da sociedade como reproduções imperfeitas da obra divina.

No final do século XIX, apesar do surgimento de uma noção pouco mais receptiva às compreensões científicas sobre a deficiência, o tema era restrito ao espectro médico, até mesmo nas questões educacionais. Algumas nomenclaturas encontradas na literatura mencionavam uma Pedagogia “dos Anormais”; “Teratológica”; “Curativa”; “Terapêutica”; “da Assistência Social” ou “Emendativa” (MAZZOTTA, 2011).

Trabalhando especificamente a questão da educação da pessoa com deficiência, nos deparamos com um cenário de transições lentas e graduais, cujos principais registros escritos direcionam a uma origem eurocêntrica. É importante ressaltar que, apesar da deficiência ser tão antiga quanto a própria humanidade, os registros sobre a questão específica da educação das pessoas com deficiência são bastante limitados, não sendo possível estabelecer um panorama da experiência de culturas diversas com essa questão.

Mundialmente, os estudos acerca da educação das pessoas com deficiência tiveram maior destaque na experiência francesa. Segundo Mazzotta (2011), a primeira obra impressa a mencionar especificamente a deficiência no campo educacional foi “Redação das letras e arte de ensinar os mudos a falar” de Jean-Paul Bonet, em 1620.

Mais tarde, em 1770, surge a primeira instituição voltada para a educação de pessoas com deficiência auditiva¹³. Estas pessoas tiveram certo destaque no desenvolvimento de técnicas especializadas de ensino, sobretudo com o surgimento do método de sinais, criado por Charles M. Eppée (MAZZOTTA, 2011). Apesar da certa notoriedade com a qual o grupo era tratado, as estratégias pedagógicas restringiam-se às técnicas adaptativas.

¹³ As obras desse período utilizam o termo “surdo-mudo”, pois era uma nomenclatura comum para essa deficiência à época.

Em 1784, na França, surge o Instituto Nacional dos Jovens Cegos que utilizava a técnica de letras em relevo para a prática da leitura. Em 1919, por sugestão de um oficial do exército francês, o instituto passou a utilizar uma técnica de escrita codificada por pontos que era baseada num modelo de transmissão de mensagens militares. Em 1829, um estudante do instituto, Louis Braille, fez adaptações nesta técnica, otimizando-a, o que gerou a sonografia, conhecida hoje como Braille (MAZZOTTA, 2011).

Quando se considera que o método de Braille foi diretamente influenciado por uma técnica de codificação militar, verifica-se que o ambiente social, econômico, político e cultural afeta diretamente a vida das crianças. Neste caso especificamente, fica explícita a relação entre infâncias, deficiência e sociedade. Pois toda a complexidade de um conflito bélico, numa visão sintética, causa impactos negativos à sociedade como um todo, às crianças com deficiência, inclusive. Porém, neste caso, a aplicação de tecnologia originalmente associada à guerra foi destinada à superação de barreiras impostas às pessoas com deficiência visual.

Ademais, outra questão passível de análise é a participação das próprias pessoas no seu processo de autonomia e inclusão. Louis Braille, por ser pessoa com deficiência visual, apresentou uma compreensão diferente sobre as necessidades específicas decorrentes da deficiência, o que lhe possibilitou uma melhor análise da aplicabilidade da tecnologia disponível às suas necessidades.

Em 1832, na Alemanha, foi fundada uma instituição voltada para o atendimento às pessoas com deficiência física. Nesta mesma esteira do atendimento fragmentado e segregado, no início do século XIX começaram a surgir instituições voltadas para o atendimento de pessoas com deficiência mental na experiência francesa (MAZZOTTA, 2011).

Nas américas, a educação para pessoas com deficiência encontrou respaldo inicial no hemisfério norte, onde, nos Estados Unidos da América (EUA), em 1817, surgiu a primeira escola para pessoas com deficiência auditiva. Experiência essa difundida no Canadá no ano de 1848. Neste mesmo cenário, a principal característica da proposta educacional ainda era terapêutica e a fragmentação ocorria nos moldes europeus (MAZZOTTA, 2011).

Segundo Mazzota (2011), ainda nos EUA, surgiram institutos voltados para as pessoas com deficiência mental (em 1896), para as pessoas com deficiência visual (em 1900) e para pessoas com deficiência física (em 1900).

Em 1940, nos EUA, ganhou destaque a atuação de familiares na busca pela concretização do direito à educação das pessoas com deficiência. Os pais começaram a se organizar visando pressionar instituições governamentais a atuarem na concessão de recursos para promoção da educação de seus filhos com deficiência. Esse exemplo foi reproduzido na experiência canadense (MAZZOTTA, 2011).

A organização desse nicho da sociedade resultou na constituição de importantes grupos que passaram a ser referência na busca do direito à educação para as pessoas com deficiência. Aponta-se o surgimento de grupos como O *New York State Cerebral Palsy Association* e o *National Association For Retarded Children*. Ressaltando-se que essa última inspirou, mais tarde, no Brasil, a criação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (MAZZOTTA, 2011).

Partindo desta descrição histórica trazida por Mazzotta (2011), pode-se afirmar que as primeiras tentativas de estabelecer uma educação inclusiva foi tangenciada por uma tendência de segregação. Pois, na busca por setorizar os atendimentos de acordo com a deficiência, gerou-se um entendimento de que a pedagogia estaria focada em necessidades específicas geradas por cada deficiência dos alunos e não na percepção de seu desenvolvimento potencial como ser humano e cidadão.

Um ponto importante para a compreensão das diversidades no campo educacional é a análise dos espaços escolares como reflexo da sociedade que podem se tornar ferramentas de exclusão. Ao relatar a experiência estadunidense com o surgimento da educação para pessoas com deficiência, Karagiannis e Stainback apontam que o movimento de eugenia difundido amplamente nas primeiras décadas de 1900 serviram para generalizar a ideia de que a composição genética das pessoas com deficiência era prejudicial e perigosa para o desenvolvimento social (KARAGIANNIS, STAINBACK e STAINBACK, 1999).

Aponta-se que um dos reflexos desta época foi a difusão da ideia de necessidade de espaços escolares específicos para atendimentos baseados nas necessidades ou nas habilidades dos alunos. Assim, surgiram classes especiais

teoricamente voltadas para proporcionar um amparo mais direcionado às peculiaridades acadêmicas dos estudantes. No entanto, ressalta-se que esse modelo “[...] era usado rotineiramente para relegar as crianças pobres e em condições de desvantagem a ambientes inferiores, não acadêmicos” (KARAGIANNIS, STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 38).

Esse aspecto se modificou ao longo do tempo, mas serviu como inspiração para o estabelecimento das políticas educacionais brasileiras, o que é explorado na próxima subseção.

4.3.2. Breve relato sobre a experiência brasileira

4.3.2.1. Período pré-Constituição de 1988

No que tange ao cenário nacional, é importante destacar as influências diretas das experiências europeias e norte americanas. Assim, o surgimento de uma noção de educação que abarcasse as pessoas com deficiência ficou marcado pelo caráter assistencial e terapêutico, bem como pela setorização do ensino de acordo com aspectos individuais da deficiência dos educandos.

Oficialmente, a presença das pessoas com deficiência nos discursos oficiais que tratavam da questão da educação ocorreu de maneira estruturada somente por volta das décadas de 1950 e 1960. Nesta época, a questão era tratada pelos textos legais com nomenclaturas como: educação de pessoas com deficiência e educação dos excepcionais (MAZZOTTA, 2011).

Sobre a experiência da política educacional brasileira para a pessoa com deficiência, Mazzotta (2011) distingue dois períodos históricos com características próprias que demarcam o surgimento do tema no cenário nacional. O primeiro deles, de 1854 a 1956, é marcado por iniciativas oficiais e particulares isoladas. Enquanto o segundo, de 1957 a 1993, caracteriza-se pela presença de iniciativas de âmbito nacional.

Entretanto, visando proporcionar uma melhor compreensão dos discursos oficiais elencados para a análise, o presente estudo apresenta uma divisão das transformações no discurso oficial tendo como parâmetro a Constituição Federal de

1988. Haja vista a importância desse documento para parcelas excluídas da sociedade.

O primeiro movimento oficial registrado no estabelecimento de um atendimento escolar direcionado às pessoas com deficiência ocorreu com o Decreto Imperial número 1.428, de 12 de setembro de 1854, que dispunha a criação do Imperial Instituto de meninos cegos, que tinha a seguinte finalidade e organização:

A instrução primaria; A educação moral e religiosa; O ensino de musica, o de alguns ramos de instrução secundaria, e o de officios fabris. Art. 2º O Instituto será dirigido por hum Director subordinado ao Ministro e Secretario d'Estado dos Negocios do Imperio, que inspeccionará o Estabelecimento por si ou por hum Commissario de sua nomeação. Art. 3º Terá desde já o seguinte pessoal: Hum Professor do 1as letras; Hum de musica vocal e instrumental; E os das artes mechanicas, que forem preferidas com attenção á idade, e aptidão dos alumnos; Hum Medico; Hum Capellão; Hum Inspector de alumnos por turma de dez meninos, e, segundo o numero desses, os empregados e serventes que forem indispensaveis. Art. 4º Opportunamente são designados os Professores que se tornarem necessarios á proporção que se for desenvolvendo o plano de estudos adiante declarado (sic) (BRASIL, 1854).

A criação desse instituto foi reflexo direto da participação de um cego influente na dinâmica do governo monárquico, José Alvares de Azevedo, que havia estudado no Instituto dos Jovens Cegos de Paris e foi o principal responsável pela introdução do método de Braille no Brasil. Esse instituto, referência no atendimento ao público de pessoas com deficiência visual no país, foi objeto de um outro decreto do governo republicano que alterou sua nomenclatura para Instituto Nacional dos Cegos. Posteriormente, em 1891, por intermédio de uma nova norma, passou a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC) em homenagem a um antigo professor do instituto (MAZZOTTA, 2011).

Ainda em 1857, durante o governo monárquico, surgiu um instituto voltado ao atendimento das pessoas com deficiência auditiva, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos que, em 1957, passou a ser chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A atuação desse instituto, apesar de precária, é considerada um marco no histórico da educação para pessoas com deficiência, pois o arcabouço educacional contava com atividades de diversas áreas do conhecimento, bem como atividades culturais e recreativas (MAZZOTTA, 2011).

A precariedade do atendimento prestado nesta fase está relacionada ao fato das instituições atenderem parte ínfima da população de pessoas com deficiência do

país. Além do que, durante boa parte do funcionamento, o acesso era exclusivo para pessoas com deficiência do sexo masculino.

A esse respeito, do universo de 15.848 de pessoas com deficiência visual, as políticas existentes à época abrangiam apenas 35. E, no que tange às pessoas com deficiência auditiva, dum universo de 11.595 pessoas com a deficiência, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atendia somente 17 pessoas nesta condição (MAZZOTTA, 2011).

Porém, ao contrário do que se possa imaginar, os recursos públicos destinados à manutenção destas instituições eram consideravelmente satisfatórios. Pois, comparativamente com instituições de nível superior, que tinham alto prestígio e predileção na atribuição de verbas, os recursos em moeda da época eram bastante próximos (MAZZOTTA, 2011). Isto é, ao se considerar a divisão entre o número de pessoas atendidas pelas instituições voltadas para pessoas com deficiência e as atendidas pelas instituições de nível superior, encontra-se uma cifra maior nos institutos de educação especializada.

Ainda no período monárquico, evidencia-se a atuação de outra instituição mais voltada ao atendimento de pessoas com deficiência mental. Em 1874, o Hospital Estadual de Salvador, apesar do caráter altamente terapêutico, começou a ofertar assistência de cunho educacional às pessoas com deficiência mental, tendo sido caracterizado como uma assistência médico-pedagógica. Porém, na visão de Mazzotta (2011), as informações disponíveis sobre esse atendimento são insuficientes para que se possa atribuir a ele uma preocupação específica com a educação das pessoas com deficiência mental.

Importante mencionar que, neste período, o discurso científico acerca da deficiência mental (assim como sobre os outros tipos de deficiência) assimilado pelos discursos oficiais, tinha um cunho passível de estigmatizar os sujeitos com deficiência. Alguns documentos da época utilizavam a nomenclaturas como “idiotas”, “parvos”, “débeis”, etc.

A critério de exemplo, mencione-se que, durante o 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, em 1900, encontravam-se trabalhos com nomes como: “Da educação e tratamento médico-pedagógico dos idiotas”; “A educação da infância

anormal da inteligência no Brasil”; “Tratamento e educação das crianças anormais da inteligência”; “A educação da infância anormal”; dentre outros (MAZZOTTA, 2011).

Em 1950, já se contabilizava cerca de quarenta estabelecimentos educacionais não especializados (federais, estaduais e privados), que prestavam algum tipo de atendimento às pessoas com deficiência mental. Outras catorze instituições, nas mesmas circunstâncias, atendiam outros tipos de deficiência. Nesta mesma época, havia três instituições especializadas para atendimento às pessoas com deficiência mental e outras oito especializadas em outras formas de deficiência (MAZZOTTA, 2011).

Os primeiros passos para o desenvolvimento de uma educação que incluísse as pessoas com deficiência tiveram a participação de algumas entidades que ganharam destaque na atuação. Considerando o atendimento fragmentado da deficiência, podemos destacar algumas voltadas para nichos específicos da população com deficiência.

O atendimento às pessoas com deficiência visual contou com o Instituto Benjamin Constant que, dentre outras atividades, foi responsável pela edição da primeira revista em braile e distribuía, gratuitamente, livros em braile para os cegos que solicitassem. A Fundação Getúlio Vargas, em 1947, realizou o primeiro curso de especialização para professores voltados ao ensino de pessoas com deficiência visual. E o Instituto de Cegos Padre Chico contava com professores com deficiência visual (MAZZOTTA, 2011).

O atendimento às pessoas com deficiência auditiva contou com o Instituto Santa Terezinha que se destaca, pois, ao contrário da maior parte dos outros estabelecimentos, era voltado exclusivamente para meninas no início de seu funcionamento. Porém, posteriormente, passou a funcionar como externato para meninas e meninos na mesma época em que passou a trabalhar com a integração de pessoas com e sem deficiência (MAZZOTTA, 2011).

Ainda sobre o atendimento às pessoas com deficiência auditiva, destaca-se o Instituto Educacional São Paulo (IESP) que tinha na equipe de trabalho pais de alunos, os quais não possuíam formação específica. Posteriormente o instituto passou a ser

administrado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e passou a atender diversos tipos de deficiência em comunicação (MAZZOTTA, 2011).

O atendimento às pessoas com deficiência física, por sua vez, teve participação essencial da Santa Casa de Misericórdia. Em determinado período a instituição chegou a possuir salas de aula voltadas para o atendimento de crianças com deficiência em pavilhões do mesmo edifício em que realizavam tratamento médico, o que buscava facilitar o acesso à educação (MAZZOTTA, 2011).

Outra instituição da mesma área, a Associação de Assistência à Criança com Deficiência (AACD)¹⁴, teve atuação relevante. No entanto, apesar da carga negativa representada pelo termo “Defeituosa” (considerando-se a nomenclatura original da entidade), o trabalho desenvolvido buscava a inclusão, oferecendo formação escolar e profissional, bem como fornecendo aparelhos ortopédicos e tratamentos que auxiliavam e facilitavam no processo de inclusão (MAZZOTTA, 2011).

Já o atendimento às pessoas com deficiência mental contou com diversas instituições, porém podemos dividi-las em dois grupos principais: As APAEs e os Institutos e Sociedades Pestalozzi.

As APAEs foram reflexo de um movimento estadunidense de organização de familiares em prol da defesa dos direitos das pessoas com deficiência mental. Estas instituições estavam mais presentes nos estados do sudeste, sobretudo em São Paulo e no Rio de Janeiro. Destacavam-se por incluírem em seu atendimento tanto meninas como meninos e possuíam grande enfoque nas atividades de cunho preparatório para o trabalho e aumento da autonomia para a inserção nas atividades sociais (MAZZOTTA, 2011).

Os Institutos e Sociedades Pestalozzi tinham uma presença no sul e sudeste e atuavam com o conceito de ortopedagogia das escolas auxiliares (trabalhado nas experiências europeias). Essa noção era relacionada ao sistema de internatos para jovens e crianças com deficiência mental e focava em atividades que primavam pela experiência do educando na prática de atividades rurais, artesanais e oficinas (MAZZOTA, 2011).

¹⁴ No início da atuação da instituição a mesma sigla representava o nome de Associação de Assistência à Criança Defeituosa

Retomando a classificação de Mazzotta (2011) em dois períodos da história de políticas educacionais para pessoas com deficiência, trazemos agora o que o autor classifica como período de “Iniciativas Oficiais de Âmbito Nacional” (1957 a 1993). Neste período, destacaram-se as chamadas “Campanhas Nacionais” que estabeleciam políticas públicas de ação e subsídio para atividades voltadas para a educação de pessoas com deficiência.

A primeira delas a se destacar foi a “Campanha para a educação do surdo brasileiro”, estabelecida por decreto federal em 1957. Essa campanha criou o Instituto Nacional de Educação de Surdos que tinha por finalidade “promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência, no mais amplo sentido, em todo o território nacional” (BRASIL, 1957).

O Decreto 44.236, de 1958, criou a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Pessoas com deficiência da Visão” que era vinculada ao Instituto Benjamin Constant. Essa campanha visava promover “no seu mais amplo sentido a educação e a reabilitação dos deficitários da visão, de ambos os sexos, em idade pré-escolar, escolar e adulta, em todo o território nacional” (BRASIL, 1958).

Ainda na área da deficiência visual, essa mesma campanha passou a ser nomeada “Campanha Nacional de Educação de Cegos” (CNEC) em 1960 mediante decreto, o qual a colocou como órgão diretamente vinculado ao Ministro de Estado da Educação e Cultura (BRASIL, 1960).

As pessoas com deficiência mental foram público-alvo da “Campanha nacional de educação e reabilitação de pessoas com deficiência mentais” (CADEME), por decreto, em 1960. Essa instituição tinha por finalidade “promover em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outras pessoas com deficiência mental¹⁵ de qualquer idade ou sexo (BRASIL, 1960).

A atuação era pautada numa estruturação que definia diretrizes para o atendimento e funcionamento das entidades que integrassem a campanha. Tais parâmetros buscavam estipular a forma de atuação, o que era feito sob parâmetros que afirmavam a necessidade de cooperação técnica e financeira entre os entes

¹⁵ O texto original do decreto utiliza a expressão “retardados”.

federados, bem como o estímulo a realização de atividades técnicas e laborais pelas pessoas com deficiência mental (BRASIL, 1960-2, art. 3º).

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dispôs um capítulo específico para tratar da educação para pessoas com deficiência. Esse capítulo colocava a questão como “educação de excepcionais” e estabelecia que o atendimento se daria no seio do ensino geral, “a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, art. 88). Essa mesma Lei estabeleceu uma previsão de parceria público-privada, mencionando que iniciativas privadas aprovadas “[...] pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” (BRASIL, 1961, art. 89).

Em 1971, por meio de lei, as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, estabeleceram que alunos que apresentem deficiência física ou mental deveriam receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos de Educação competentes (BRASIL, 1971).

Em 1973, o sistema de campanhas setorializadas deu lugar ao Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), criado por decreto. O intuito era promover “[...] oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial [...]” (BRASIL, 1973, art. 2º). Essa percepção era aplicável a todos os níveis de ensino e a todos os tipos de deficiência.

Em 1983 a CENESP foi transformada em Secretaria de Educação Especial (SESPE) mediante decreto. Neste período o órgão passou por mudanças em sua gestão, que foi atribuída a pessoa ligada ao governo, porém sem experiência ou formação na área de educação. Em 1990, após reestruturação no Ministério da Educação (MEC), o órgão foi extinto e suas atribuições passaram para a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) (MAZZOTTA, 2011).

Após extinção da SESPE, foi criado, dentro da estrutura da SENEB, o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE), competindo-lhe, dentre outras atribuições, “subsidiar a formulação de políticas, diretrizes, estratégias e critérios para o desenvolvimento do ensino supletivo e da educação especial e apoiar

as ações necessárias à sua definição, implementação e avaliação” (BRASIL, 1990, art. 10, I).

4.3.2.2. Período pós-Constituição de 1988

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, houve diversos avanços normativos para os direitos sociais e para a inclusão. O texto constitucional trouxe previsões de caráter garantista, destacando-se os direitos fundamentais e os sociais (BRASIL, 1988, art. 5º e 6º).

No entanto, um dos pontos de maior destaque no âmbito da inclusão/exclusão social foi a definição do fundamento da Dignidade da Pessoa Humana (BRASIL, 1988, art. 1º, III). Esse princípio, ou meta-princípio, em suma, pode ser compreendido como o direito de todo o ser humano de exercer as liberdades individuais, garantidas pelo Estado, sem interferências externas, com autonomia e acesso aos demais direitos necessários para tanto (FERNANDES, 2014).

Essa noção de dignidade, englobando autonomia e exercício de direitos, é essencial para a compreensão da tratativa dada às infâncias e deficiência nos documentos posteriores à Constituição. No entanto, a definição do que estaria abarcado pelo princípio da Dignidade da Pessoa Humana é controversa nas discussões doutrinárias.

Para elucidar as dimensões desse axioma jurídico, esse estudo se apoia nas discussões apresentadas por Frias e Lopes (2015). Os autores abordam uma compreensão baseada em três significados diferentes, mas correlacionados, que abarcam uma propriedade intrínseca, condições externas (resumidas na ideia de mínimo existencial) e propriedades adquiridas (em especial, a autonomia pessoal).

A primeira definição apresentada pelos autores defende que “as pessoas são dignas em si mesmas, não por causa de alguma qualidade que se esforçaram para ter ou por causa das condições em que vivem” (FRIAS e LOPES, 2015, p. 660). Essa linha de raciocínio é conexas às premissas do direito canônico que, baseadas num pensamento bíblico/religioso, afirmavam que todos os seres humanos eram filhos de um mesmo Deus. Isto é, ressalvando-se, é claro, que as concepções sobre o “ser humano” continham diversas exceções.

Tal concepção está presente, ainda, na Declaração Universal dos Direitos do Homem, definindo-se que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (ONU, 1948, art. 1º). Essa noção, apesar de ter suas origens mais remotas ligadas ao direito canônico, evidencia-se no cenário mundial, sobretudo no ocidente, após a Segunda Guerra Mundial. Porém, no contexto nacional, a dignidade ganhou maior espaço para aplicação apenas após a Constituição de 1988.

As características intrínsecas da dignidade tratam de normas com conteúdo negativo. Ou seja, os valores que a instigam estão presentes no ser humano, independentemente de afirmação por uma norma específica que conceda tal qualidade (FRIAS e LOPES, 2015). Assim, basta ao discurso oficial reconhecer a dignidade presente em cada cidadão.

A característica negativa da dignidade está mais ligada à não concessão de privilégios para determinados grupos em detrimento de outros. Assim, pode-se compreender a dignidade como “uma forma retoricamente mais forte de defender que os interesses de todos devem ter o mesmo valor. Em outras palavras, deve haver igualdade de consideração” (FRIAS e LOPES, 2015, p. 661). Logo, não se trata de uma afirmação descritiva positiva, que todos possuem essa qualidade, mas sim uma negação normativa, que ninguém deve ser tratado como melhor.

Ao se referir ao caráter extrínseco da Dignidade da Pessoa Humana, os autores afirmam uma aproximação do conceito de mínimo existencial que, sucintamente, refere-se ao conjunto de direitos básicos sem os quais não há o exercício de uma vida digna. Apesar da simplicidade, o rol de direitos que compõem esse núcleo não é unânime na literatura jurídica.

Nesse sentido, a dignidade é constituída a partir de elementos exteriores aos sujeitos e depende muito mais do ambiente no qual eles estão inseridos do que de suas qualidades próprias. Compreende-se mais pelo dever do Estado de prover uma esfera mínima de direitos e recursos capazes de prover a subsistência do indivíduo (FRIAS e LOPES, 2015). No entanto, há outras compreensões do mínimo existencial que afirmam a exigência, não apenas do mínimo para subsistência, mas para uma vida de qualidade (SARLET, 2010).

Por fim, a dignidade pode ser observada ainda como resultado de propriedades adquiridas. A autonomia pessoal é uma definição baseada em atributos específicos do sujeito. Para Frias e Lopes (2015) essa distinção é mais subjetiva que as abordagens intrínseca e extrínseca, gerando uma necessidade de compreensão do íntimo das relações humanas na dinâmica social.

Destarte, nota-se que o elemento volitivo pessoal que motiva as interações sociais (autonomia), torna-se fundamental para a compreensão da dignidade num patamar mais próximo da relação entre indivíduos do que entre indivíduos e Estado. Assim, pode-se afirmar que autonomia “[...] é a capacidade que as pessoas têm de escolher seus objetivos, resistindo a tentações e fazendo escolhas livres” e que o mínimo existencial “[...] seria composto então por aqueles elementos necessários para o exercício da autonomia” (FRIAS e LOPES, 2015, p. 666).

Na nossa perspectiva, o mínimo existencial deve ser compreendido como o essencial para a construção de uma vida digna. Essa vida digna, por sua vez, é constituída por meio do acesso aos direitos essenciais, não apenas para manutenção da existência biológica, mas para uma vida de qualidade e uma situação de bem-estar aos sujeitos.

Assim, a Constituição de 1988, com o fundamento da Dignidade da Pessoa Humana, contribuiu para a implementação de novas políticas visando a autonomia dos grupos vulneráveis.

No que tange às infâncias, com o novo texto constitucional a educação infantil se tornou, constitucionalmente, dever do Estado, tornou-se etapa constitutiva da organização da educação nacional dentro da Educação Básica. Assim, essa área deixou de ser meramente assistencial, passando a ser responsabilidade administrativa prioritária dos municípios. No entanto, do ponto de vista financeiro e técnico, tal responsabilidade deve ser compartilhada com a União e os estados, de acordo com o art. 30, VI, e com o art. 211, § 1º, da Constituição (BRASIL, 1988).

Ademais, o texto constitucional reservou um capítulo específico para as questões “Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso” (BRASIL, 1988, art. 226-230). Sobre a deficiência, a Constituição dispõe a necessidade de “atendimento especializado”, o que remete às primeiras iniciativas para a educação

de pessoas com deficiência. Nesse sentido, fica definido que a família, a sociedade e o Estado devem, cada um em seu âmbito, prover a

[...] criação de programas de prevenção e **atendimento especializado** para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação (BRASIL, 1988, art. 227, II, grifo nosso).

No entanto, ao apresentar a temática da educação, o texto constitucional a prevê como “direito de todos e dever do Estado e da família” e que “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205). Porém, a educação para as pessoas com deficiência é prevista por atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, art. 208, III).

No ano de 1990, a Lei 8.069 dispôs o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), definindo como criança “a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990, art. 2º). Neste ponto, a legislação nacional diverge das normas internacionais da Unicef que preveem que são crianças as pessoas até 18 anos (UNICEF, 1989, art. 1º).

O Estatuto trouxe previsões de cunho social, obedecendo aos ditames constitucionais e reconhecendo a dignidade inerente ao ser humano para as crianças. Assim, estabeleceu-se que as crianças e os jovens “[...] gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral [...]” e que os direitos ali afirmados se aplicam a todas as crianças “[...] sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem [...]” (BRASIL, 1990, art. 3º).

Assim, pode-se reconhecer a preocupação não apenas com a infância, mas com os diversos aspectos que circundam a realidade social da criança. Neste sentido, pode-se afirmar que a compreensão do estatuto se coaduna com as teorias mais contemporâneas da Sociologia da Infância no sentido de prever a interação entre as outras categorias sociais e a infância.

Outro ponto importante desse diploma legal é a previsão específica para crianças e adolescentes com deficiência. O estatuto prevê a não discriminação nos atendimentos das necessidades gerais de saúde e específicas de habilitação e reabilitação (BRASIL, 1990, art. 11). Ademais, prevê-se a prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas que envolvam famílias com crianças com deficiência (BRASIL, 1990, art. 70-A, parágrafo único).

A criança e o adolescente “têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990, art. 53). Para atingir esse objetivo, entre outros aspectos, a norma prevê a necessidade de igualdade de condições de acesso e permanência, bem como a gratuidade e facilidade de locomoção ao ambiente escolar, prevendo a matrícula em escolas do bairro em que residirem os alunos.

Por fim, no que tange às previsões educacionais específicas para crianças com deficiência, define-se que o Estado é responsável pela garantia de “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, art. 54, III).

Em 1994, um documento específico do Ministério da Educação e do Desporto estabeleceu a “Política Nacional de Educação Especial - PNEE”. Esse documento foi formulado trazendo uma contextualização histórica da situação da educação especial, uma exposição de conceitos relacionados à área, um diagnóstico da situação atual e os objetivos traçados pela política específica da educação especial.

Cumpramos ressaltar que a fundamentação axiológica da educação especial foi definida com base em sete princípios, dentre os quais, destacamos o denominado Princípio da Individualização, que previa “A individualização pressupõe a **adequação do atendimento educacional a cada portador de necessidades educacionais especiais**, respeitando seu ritmo e características pessoais” (BRASIL, 1994, p. 37, grifo nosso).

Ademais, ressalta-se que a PNEE de 1994 estabeleceu como objetivo geral fundamentar e orientar o processo educacional da pessoa com deficiência “[...] criando condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas ao exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1994, p. 45).

No ano de 1996 a Lei 9.394 estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Essa Lei dedicou um capítulo específico para a educação especial e continuou os passos em prol da perspectiva de inclusão, ao preconizar a preferência pela rede regular de ensino. Senão vejamos:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar **oferecida preferencialmente na rede regular de ensino**, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º Haverá, **quando necessário, serviços de apoio especializado**, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em **classes, escolas ou serviços especializados**, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, **não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular**. § 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput desse artigo, tem **início na educação infantil e estende-se ao longo da vida**, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei (BRASIL, LDB, 1996, ar. 58. Grifo nosso).

Destarte, pode-se verificar que o problema presente na Constituição acerca da integração (ou não) da educação especial ao sistema regular de ensino persistiu. Pois o texto trazido pela legislação determina uma preferência e não obrigatoriedade de inclusão do aluno com deficiência nas salas comuns do sistema regular.

Em 1999, o Decreto nº 3.298 regulamentou a Lei nº 7.853 de 1989, que dispunha sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Interessante destacar que essa norma trouxe alguns conceitos importantes, definindo como

I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano; II - deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida (BRASIL, Dec. 3.298, art. 3º).

Além disso, as diretrizes e objetivos trazidos pelo Decreto evidenciavam a necessidade de inclusão e integração por meio das ações governamentais para a educação.

No que tange às políticas setorizadas, importante ressaltar a Lei nº 10.436 e a Portaria nº 2.678, ambas de 2002. Estas normas, respectivamente, trouxeram o reconhecimento, como meio legal de comunicação e expressão, da Língua Brasileira de Sinais – Libras; e a aprovação das diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille.

No ano de 2008, um documento do MEC definiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Esse documento, ao contrário do que afirmava a PNEE de 1994, abordou o cenário geral da educação especial no Brasil e trouxe dados relevantes sobre a realidade nacional, afirmando a perspectiva inclusiva como paradigma da educação nacional. Outro aspecto importante definido por esse documento foi a determinação sobre o corpo docente e técnico que atua na educação especial.

Nesse sentido, o documento dispôs que

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p. 17-18).

Válido ressaltar que a dinâmica apresentada pelo PNEEPEI de 2008 pôs em voga a discussão entre a educação especial e a educação inclusiva. Em linhas gerais, pode-se dizer que a educação especial é um serviço, cujo público-alvo são estudantes com deficiência, altas habilidades ou superdotação. Tal serviço é oferecido, de preferência, no âmbito do ensino regular, porém de forma direcionada a estudantes específicos. Já a educação inclusiva é um paradigma associado à ideia de oferta de condições igualitárias para acesso à educação em todos os níveis. A educação inclusiva não tem um público-alvo definido, mas se destina a todos.

No ano de 2015, a Lei nº 13.146 ou Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPCD). Esse documento foi resultado direto da influência do Direito Internacional, sobretudo da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de

2008. Ressalta-se aqui que essa norma está vigente no ordenamento jurídico nacional com força equivalente às emendas constitucionais (BRASIL, 1988, art. 5º, § 3º).

A característica de força constitucional às normas internacionais, inserida por meio da Emenda Constitucional nº 45, de 08 de dezembro de 2004, ao menos no âmbito normativo, potencializa os efeitos das normas relativas a Direitos Humanos. Além da característica peculiar de força normativa constitucional¹⁶, essa norma merece destaque por abarcar em seu bojo as terminologias e concepções mais avançadas no que diz respeito ao tratamento das pessoas com deficiência.

Nesse sentido, a norma traz um capítulo específico para tratar do direito à educação para a pessoa com deficiência e a coloca como dever da família, sociedade e Estado. Afirmando-se, ainda, que “a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível [...]” (BRASIL, 2015, art. 27).

O foco desse estudo são os discursos oficiais nacionais, no entanto, conforme observado no caso do EPCD, o cenário nacional é influenciado por questões de cunho internacional. Assim, é pertinente destacar alguns outros discursos oficiais da comunidade internacional que influenciam diretamente nas políticas adotadas no Brasil.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) influencia as normas nacionais que tangenciam as infâncias, a deficiência e a educação. A Declaração dos Direitos da Criança, aprovada pela extinta Liga das Nações, hoje Organização das Nações Unidas (ONU), em 1959, que reconhece a capacidade de direitos de todas as crianças sem quaisquer discriminações. Há, ainda, a Convenção Sobre os Direitos da Criança que foi adotada pelo Brasil por meio do Decreto 99.710 de 21 de setembro de 1990.

No campo da educação e da deficiência, além da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, é válido ressaltar a Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, que previu que “Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve

¹⁶ A força constitucional dá a uma norma *status* constitucional, o que significa que os procedimentos para sua alteração ou revogação devem seguir o processo legislativo destinado à própria Constituição Federal. Assim, torna-se mais difícil a sua exclusão do sistema jurídico nacional.

estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem” (ONU, UNICEF, 1990, art. 1º).

A Declaração de Salamanca, de 1994, que abordou mais especificamente as questões da educação da pessoa com deficiência, dispõe, além de outros direitos às crianças com deficiência, que as “políticas educacionais em todos os níveis, do nacional ao local, deveriam estipular que a criança portadora de deficiência deveria freqüentar a escola de sua vizinhança” (ONU, UNESCO, 1994).

Retomando o cenário nacional, deve-se mencionar o recente caso suscitado pelo Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”.

Em termos gerais, o decreto trouxe disposições sobre a educação para pessoas com deficiência, as quais foram construídas de forma a suplantar a perspectiva anterior (dada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008) por um sistema de atendimento especializado e setorizado (BRASIL, 2020a).

A mudança de perspectivas adotada pela nova política remete a discursos oficiais já apresentados pelo Brasil em períodos históricos anteriores. A normatização das atividades educacionais para crianças com deficiência em ambientes especializados e seu afastamento dos espaços comuns remonta a Política Nacional de Educação Especial de 1994 (BRASIL, 2020a).

O Decreto foi objeto de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade proposta pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB). Na argumentação, mencionou-se que a norma provocava segregação e discriminação ao incentivar criação de escolas e classes especializadas, o que violaria a Constituição Federal e a Convenção dos Direitos da Pessoas com Deficiência. Destacando-se que essa última foi internalizada ao discurso oficial brasileiro com *status* de Emenda Constitucional e incumbiu o país do compromisso de eliminar barreiras discriminatórias no acesso de pessoas com deficiência ao ensino regular (BRASIL, 2020b).

Em análise preliminar do caso, a Corte Constitucional brasileira se posicionou de forma a suspender a eficácia do Decreto, o que, em termos práticos, impede, em

caráter temporário, a aplicação das políticas de incentivo à criação de espaços segregados para a educação de crianças com deficiência (BRASIL, 2020b). Se confirmada em sede de análise definitiva do caso, a decisão declarará o Decreto inconstitucional e o acórdão proferido pelo Supremo Tribunal Federal (STF) pode ter efeito *ex tunc*¹⁷ ou modular¹⁸.

Dessa forma, pode-se inferir que há uma multiplicidade de conteúdo ao tratar os discursos oficiais que se aplicam às crianças com deficiência. Os textos que representam esse discurso no Brasil estão legitimados pelo processo legislativo nacional e incorporam uma visão específica sobre os grupos aos quais se referem, o que pode se alterar dependendo do contexto político e social.

Nesta seção reunimos algumas das principais transformações no âmbito dos discursos oficiais sobre infâncias e deficiência. Esses elementos servem como base para compreender a dinâmica de criação e modificação das normas que representam o discurso oficial brasileiro.

Na seção seguinte apresentamos a análise da percepção do sujeito criança com deficiência nos discursos oficiais do ECA e do EPCD, tendo como base as proposições da Sociologia da Infância (apresentadas na seção três).

¹⁷ Expressão em latim que se refere à retroação dos efeitos. Assim, nesse caso, os efeitos retroagem à data da criação do ato e será como se o Decreto não tivesse existido.

¹⁸ Diz respeito à técnica de dimensionamento dos efeitos de uma decisão judicial no tempo. Nesse caso, a corte ajusta o período em que o ato passou a ser inconstitucional e deixou de existir.

5. INFÂNCIAS E DEFICIÊNCIA NOS DISCURSOS OFICIAIS À LUZ DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

5.1. O discurso oficial como fenômeno cultural

Os discursos oficiais podem ser compreendidos como toda a narrativa que provém do Estado por seus órgãos e agentes/representantes (MOREIRA, 2017). No entanto, o presente estudo trabalha com uma perspectiva mais restritiva desse conceito, abrangendo apenas os discursos apresentados em forma de texto normativo. Tendo em vista que tais documentos, justamente pela pretensão regulamentar que carregam, objetivam a normatização de determinado assunto e visam a aplicação à sociedade como um todo.

Resumidamente, os discursos jurídicos oficiais podem ser entendidos como todas as formas de o Estado manifestar seu posicionamento referente a determinada questão do contexto social com a legitimação oferecida pelos mecanismos jurídicos.

Assim, para análise de questões que envolvem os chamados grupos minoritários (ou parcelas excluídas da população), torna-se relevante analisar a sua abordagem pela ótica dos discursos jurídicos oficiais. Pois, considerando que a exclusão se dá em relação aos locais de concentração de poder de decisão política institucionalizada, o discurso representa como o Estado, fonte de poder institucional, enxerga e trata os membros desses grupos em suas políticas.

Neste aspecto, faz-se necessária a compreensão da dinâmica de poder entre Estado e cidadão. Na relação Estado/indivíduo o poder se oficializa, inicialmente, numa dinâmica multidirecional, pois o poder sai das mãos cidadão (por meio do voto) e constitui um outro poder virtual (governo constituído como Estado-legislador). Porém, uma vez estabelecida a norma, o poder se torna unidirecional e se coloca como imposição “de cima para baixo” (ARAÚJO, ALMEIDA, 2010).

A forma de estabelecimento do discurso oficial é democrática, ou seja, representa os anseios da sociedade e reflete uma posição política e ideológica compartilhada socialmente, ao menos em tese. Uma vez legitimado na forma de lei, o discurso da sociedade coloca-se como única fonte de poder de decisão legítima, devendo ser obedecidos os seus comandos independentemente dos reflexos de sua aplicação.

Assim, os preconceitos existentes na prática social ganham força e se tornam a versão oficial da vontade do povo, imbuindo o Direito de uma carga ideológica implícita. A relação de poder entre Estado e cidadão é legitimada por uma participação indireta desse último no processo legislativo, conforme explicitado no preâmbulo da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Logo, o plano discursivo pressupõe certa equivalência de poder entre povo e Estado.

Os discursos oficiais se estabelecem como uma via de mão dupla na sociedade. Sendo que um dos sentidos cristaliza as práticas sociais hegemônicas e o outro traz a possibilidade de propor, pela via coercitiva, meios para modificação de costumes (ARAÚJO, ALMEIDA, 2010). Assim, as práticas sociais podem ser legitimadas e estratificadas pelo discurso oficial do Estado, mas, concomitantemente, estas mesmas escolhas político-legislativas tem o condão de incentivar mudanças práticas num cenário macroestrutural.

Nesse cenário, as pautas identitárias ganham especial relevo. Pois os grupos minoritários (considerando sua representação nas esferas de poder e não a quantidade de indivíduos que os compõem) são caracterizados pelo discurso jurídico oficial como detentores de uma identidade unidimensional. Considera-se apenas um aspecto dos sujeitos e não sua integridade ou transitoriedade de sua percepção sobre si mesmo.

Em síntese, a questão da identidade é trabalhada nos discursos oficiais por um único viés, desconsiderando-se sua fragmentariedade e a complexidade dos sujeitos. Tal posicionamento se mostra importante, pois, apesar da crítica à não apreensão das peculiaridades do sujeito, oportuniza o direcionamento e a identificação do público-alvo de políticas públicas.

Os discursos apresentados pelo Estado, em decorrência de disposição constitucional, são elaborados por meios jurídicos próprios. O Estado Democrático de Direito (BRASIL, 1988, art. 1º, *caput*), em suma, diz respeito à forma como o Direito é produzido em determinado Estado, o que, no Brasil, ocorre dentro de um processo tido por democrático. Por essa concepção, pode-se afirmar que os discursos oficiais são equivalentes aos discursos jurídicos, pois, num Estado Democrático de Direito, a construção das narrativas oficiais ocorre por meios jurídicos democraticamente estabelecidos.

Entretanto, malgrado haja uma construção democrática dos discursos oficiais, evidencia-se em sua elaboração a utilização de elementos narrativos próprios, constituindo um segundo vernáculo. Os simbolismos associados à linguagem jurídica, com seus elementos narrativos e peculiaridades sintáticas, constituem quase que um idioma paralelo não dominado nem acessível para a sociedade inteira, sobretudo aos setores mais vulneráveis marcados pela exclusão (MOREIRA, 2017).

Ao analisar os discursos oficiais que tangenciam grupos minorizados, sobretudo no tema de ações afirmativas, Moreira (2017) menciona que a construção desses discursos é um fenômeno cultural. Dessa forma, sua concepção, partindo de uma premissa de neutralidade discursiva e aptidão normativa *erga omnes*¹⁹, é repleta de ideologias que atuam diretamente na percepção social acerca dos mais variados temas.

A definição da narrativa como um fenômeno cultural universal significa que ela tem o poder de organizar o processo do conhecimento. Em função do seu papel constitutivo nas culturas humanas, ela produz representações mentais que regulam a percepção individual da realidade social. Essa produção cultural e individual de funções narrativas é o meio pelo qual indivíduos dão coerência às suas experiências (MOREIRA, 2017, p. 841).

Partindo destas observações feitas pelo autor, pode-se compreender que, no processo de estabelecimento e disseminação dos discursos oficiais, existem valores e ideologias intrinsecamente conexos. Porém, ao se proporem como normas de cunho abstrato de amplo alcance, tornam-se elementos centrais e decisivos no processo de exclusão/inclusão social.

Nesse mesmo sentido, as políticas públicas, que compõem o arcabouço de discursos oficiais, tornam-se parte desse processo ao se colocarem como forma de ação estatal com objetivos de intervenção em determinada realidade.

Feitas essas considerações iniciais, passamos para a análise pormenorizada dos textos do discurso oficial do ECA e do EPCD.

¹⁹ Termo jurídico em latim que significa que uma norma ou decisão tem efeito vinculante, ou seja, vale para todos.

5.2. Análise do Discurso Oficial à Luz da Sociologia da Infância

Uma vez realizadas as apresentações dos conceitos teóricos da Sociologia da Infância na seção 3, bem como o levantamento dos principais discursos oficiais que dão forma à percepção das infâncias com deficiência, na seção 4, passa-se a análise desse conjunto. Busca-se evidenciar os pontos de aproximação ou distanciamento entre as teorias apresentadas e os textos normativos que expressam o discurso oficial.

Ressalve-se que não se pretende uma busca por adequação total da norma à Sociologia da Infância, devido ao fato dos organismos jurídico-legislativos responsáveis por sua edição não se propõem a uma perspectiva de cunho teórico e científico quando da elaboração das políticas para crianças com deficiência. Porém, buscamos perceber, em excertos do discurso oficial, termos e afirmações que possibilitem uma compreensão associada às teorias apresentadas anteriormente (seção 3).

A análise do discurso oficial em relação às proposições da Sociologia da Infância é baseada na percepção da criança com deficiência como sujeito ativo, autônomo e capaz. Para definir se há aproximações, os trechos analisados devem atender a pelo menos dois dos seguintes critérios: a) reconhece a capacidade ativa da criança com deficiência; b) apresenta de maneira objetiva a forma de acesso aos direitos afirmados; c) não prioriza a atuação de outros grupos geracionais em detrimento das infâncias; d) facilita a construção de políticas de inclusão da criança com deficiência em setores da sociedade.

Como já mencionado, os documentos a serem analisados são: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990; e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD) de 2015. Devido a extensão e complexidade, os discursos são analisados parcialmente. Os trechos foram elencados tendo como critério de escolha menções explícitas aos seguintes termos: “participação”; “liberdade”; e “educação”.

Ressaltamos que o termo “autonomia” foi a primeira opção para figurar na lista de termos associáveis à Sociologia da Infância. Porém, devido ao fato de existir no ECA apenas uma menção a ele, optamos por trabalhar apenas com os termos indicados no parágrafo anterior.

A Sociologia da Infância, conforme observado nas exposições de Corsaro (2011), destaca-se pelo enfoque no papel ativo da criança na construção de seu desenvolvimento, o que fica explícito na teoria da reprodução interpretativa (apresentada no item “3.1”). Essa percepção do protagonismo infantil é bastante notória nos estudos de Qvortrup (textos trabalhados no item “3.2”).

Logo, a escolha dos termos “participação” e “liberdade” se colocam como elementos para estabelecer o vínculo entre o sujeito autônomo (presente na Sociologia da Infância) e percepção presente no discurso oficial. Dessa forma, verificar-se-á se a norma restringe ou amplia a possibilidade de autonomia da criança com deficiência.

No que tange ao termo “educação”, a escolha se deu pela sua caracterização como direito fundamental, afirmado em nível constitucional e internacional (por meio de convenções e tratados dos quais o Brasil é signatário). A análise desse termo no discurso oficial é feita de forma a identificar as possibilidades de ampliação e exercício da autonomia pelas crianças com deficiência por meio da educação e no ambiente educacional.

Os termos escolhidos, apesar de estarem presentes nas teorias de Corsaro e Qvortrup, não são acompanhados de uma conceituação explícita e específica sobre o seu significado para os autores, porém entendemos suas proposições numa noção de democratização e percepção da criança como cidadão/sujeito de direitos.

Assim, visando complementar os significados presentes na Sociologia da Infância, apresentamos abaixo conceituações (extraídas de dicionários especializados – em filosofia e pedagogia) dos termos “participação”; “liberdade”; e “educação”. Para o dicionário de filosofia, a participação pode ser compreendida como

1. **Ato de tomar parte em algo, de participar.** 2. Na teoria das idéias, Platão trata da relação entre as idéias ou formas puras e os objetos no mundo sensível, ou seja, da **relação entre o *indivíduo e o *universal, sendo o indivíduo entendido como parte do universal.** A noção de participação visa, assim, explicar de forma dinâmica, ao contrário da relação de mimesis ou cópia, como o objetivo no mundo sensível pode relacionar-se com a idéia no mundo inteligível (JAPIASSÚ e MARCONDES, 2001, p. 147/148, grifo nosso).

Na filosofia, encontra-se a percepção de liberdade como sendo a

Condição daquele que é livre. Capacidade de agir por si mesmo. Autodeterminação. Independência. Autonomia. 1. Em um sentido político, a liberdade civil ou individual é o **exercício, por um indivíduo, de sua cidadania dentro dos limites da lei e respeitando os direitos dos outros.** "A liberdade de cada um termina onde começa a liberdade do outro" (Spencer). Mais especificamente, a liberdade política é a possibilidade de o indivíduo exercer, em uma sociedade, os chamados direitos individuais clássicos, como direito de voto, liberdade de opinião e de culto etc. "A livre comunicação dos pensamentos e opiniões é um dos direitos mais preciosos do homem; todo cidadão deve, portanto, poder falar, escrever, imprimir, livremente, devendo, contudo, responder ao abuso dessa liberdade nos casos determinados pela lei" (Declaração dos direitos do homem, 1789). 2. Em um sentido ético, trata-se do **direito de escolha pelo indivíduo de seu modo de agir, independentemente de qualquer determinação externa** (JAPIASSÚ e MARCONDES, 2001, p. 119, grifo nosso).

Por fim, no que diz respeito à educação, pode-se apreender o conceito de uma forma sucinta como "[...] o processo de desenvolvimento e realização do potencial intelectual, físico, espiritual, estético e afetivo existente em cada criança [...]" (MARQUES, 2000, p. 36).

Destarte, durante as análises que seguem, compreende-se os termos nos sentidos presentes na Sociologia da Infância, os quais reafirmam o papel ativo e autônomo da criança. Porém, em complemento com os conceitos transcritos acima, sobretudo nos trechos destacados.

No que tange aos textos normativos que representam os discursos oficiais, destacamos que as disposições legais utilizadas foram extraídas do texto legal assim como estavam redigidas (*ipsis litteris*) no texto do artigo, parágrafo, inciso ou alínea em que o termo analisado aparece.

No entanto, nem todas as incidências dos termos foram utilizadas. O critério para a exclusão do trecho em que o termo aparece foi o de não aplicabilidade ao grupo objeto de estudo (crianças com deficiência). Isto é, existem trechos em que há incidência da palavra, porém se faz referência, expressa ou implícita, a outro grupo geracional (como adolescentes ou adultos) ou a instituições. Ademais, há situações em que o termo aparece no discurso oficial para estabelecer procedimentos administrativos ou judiciais que não configuram um objeto para a análise.

Outro ponto a se explicitar é a questão de as normas nem sempre afirmarem explicitamente um direito subjetivo para as crianças com deficiência. Porém, por critérios técnico-jurídicos, pode-se elencar os trechos aplicáveis. Como, por exemplo,

o que ocorre com o discurso do ECA de que os direitos ali previstos “[...] aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência [...]” (BRASIL, 1990, art. 3º, parágrafo único). Assim, embora não seja especificado explicitamente nos trechos mencionados a seguir, todas as disposições dos Estatutos mencionadas abaixo são aplicáveis, em tese, às crianças com deficiência.

Para melhor organizar a análise, os trechos foram divididos em grupos, contendo de um a quatro menções ao mesmo termo. As contabilizações de aproximações e distanciamento foram elaboradas considerando o conjunto e não a aparição individual do termo. A análise do ECA foi dividida em seis grupos e a do EPCD em dez grupos.

5.3. Do Estatuto da Criança e do Adolescente

No que se diz respeito ao ECA, verifica-se que o discurso oficial adotado pelo documento de 1990 abandona a expressão “menor” e passa a adotar “criança” para se referir aos sujeitos pertencentes às infâncias. O termo “menor” ainda é utilizado, porém num contexto estritamente biológico para definir parâmetros etários objetivos com característica meramente numérica. Como, por exemplo, o que ocorre na previsão do artigo 83, onde se determina que “nenhuma criança ou adolescente **menor** de 16 (dezesesseis) anos poderá viajar para fora da comarca onde reside desacompanhado dos pais [...]” (BRASIL, 1990, grifo nosso).

Essa modificação é reflexo de um posicionamento político que visa impedir a associação dos jovens e das crianças (principalmente os pobres) à imagem de delinquente e infrator, o que era comum no código anterior, conhecido como “Código de Menores”. A denominação de “crianças” e “adolescentes” humaniza os sujeitos a serem protegidos pela lei e evita distinções prejudiciais entre pessoas de situações sociais diferentes.

Numa análise mais abrangente, o ECA, como um todo, expressa uma política focalizada na criança. Em alguns trechos, todavia, há espaços para interpretações que podem identificar uma política de instrumentalização da infância, como quando se afirma uma “[...] condição peculiar da criança [...] como pessoa em

desenvolvimento [...]” (BRASIL, 1990, art. 6º) ou a visão da educação como meio de “[...] preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]” (BRASIL, 1990, art. 53).

Outro fator essencial é que a Lei deixa de mencionar o “pátrio poder” e assume o “poder familiar” como elemento balizador da responsabilidade da família em relação às crianças. Assim, não mais o pai (como figura masculina), mas qualquer sujeito que preencha os requisitos legais pode ser definido como responsável (no microambiente familiar) pelo acesso das crianças aos seus direitos.

Feitas essas considerações iniciais, seguimos com a análise dos termos elencados anteriormente sob a perspectiva da Sociologia da Infância.

5.3.1. Da participação

Iniciando a análise dos termos, verifica-se que a palavra “participação” aparece no texto do ECA por vinte e três vezes, das quais onze se referem explicitamente a algum tipo de participação da criança. Ressalve-se que, destas ocorrências, cinco tratam de normas de proteção e regulamentação/proibição de atividades nocivas à participação das infâncias como, por exemplo, em “cena de sexo explícito ou pornográfica” (BRASIL, 1990, art. 240, *caput*). As demais utilizações do termo participação se referem à criança e ao adolescente de modo bastante explícito, podendo ser aplicadas às crianças com deficiência.

Seguem abaixo os excertos do discurso oficial que expressam a questão da possibilidade de participação.

Grupo 1:

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: [...]

V - participar da **vida familiar e comunitária**, sem discriminação;

VI - participar **da vida política**, na forma da lei; [...]

Art. 53. **A criança** e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

IV - direito de organização **e participação em entidades estudantis**; [...]

Parágrafo único. **É direito dos pais** ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como **participar da definição das propostas educacionais** (BRASIL, 1990, grifo nosso).

No artigo dezesseis, inciso primeiro, fica estabelecido, como delimitação do direito à liberdade, a possibilidade de a criança participar da vida familiar e comunitária. Esse ponto pode ser relacionado com a tese de Qvortrup de que não são os pais, mas a ideologia da família que constitui uma barreira contra os interesses e o bem-estar das crianças (2011). Isto é, a lei, ao estabelecer a participação nesses âmbitos, afirma uma ideologia de família na qual a criança não é tida apenas como “propriedade” de seus pais. Mas como alguém que tem relevância e pode participar das decisões daquele núcleo, o que pode ser afirmado em relação à vida comunitária.

Esse ponto aproxima o discurso oficial da noção participação ativa da criança. Porque, da forma como é afirmada pelo discurso oficial, aproxima-se a vivência das infâncias dos elementos externos família e comunidade, porém baseado numa concepção de membro integrante e participativo.

No artigo 53 e no inciso segundo do artigo dezesseis, adentra-se mais especificamente na possibilidade de participação política. O direito à participação na vida política e em entidades estudantis nos remete diretamente aos estudos de Qvortrup (2010b) sobre as interações entre infância e política. Observa-se que o discurso oficial afirma a possibilidade de participação da criança de formas abstratas e/ou em espaços contidos.

A abstração se verifica com a delimitação da participação política da criança “na forma da lei” que indica a necessidade de um outro regulamento específico, o que ainda não foi feito. No que diz respeito ao voto, que não é a única forma de atuação política, mas é a mais evidente no cenário nacional, ressalta-se que o Código Eleitoral Brasileiro é anterior ao ECA e não faz qualquer menção à participação da criança. O adolescente, a partir de dezesseis anos, pode votar por determinação constitucional (BRASIL, 1988, art. 14, § 1º, II, c).

A restrição do âmbito da participação política das crianças é evidenciada pela possibilidade de atuação em entidades estudantis sem que seja definida a estrutura destas organizações. Pode-se deduzir, ao analisar a localização do trecho (dentro do capítulo que se refere ao direito à educação), que estas entidades têm uma participação restrita às instituições escolares às quais estiverem vinculadas, o que reduziria seu potencial. Nesses pontos, apesar da abstração, pode-se inferir que há uma aproximação com a noção de criança como cidadã e sujeito de direitos.

Por outro lado, no mesmo artigo que traz essa previsão, afirma-se que a participação na definição das propostas educacionais é um direito dos pais e não das crianças. O discurso oficial é mais específico no objetivo a ser alcançado pela participação dos pais do que das crianças.

Verifica-se um afastamento da noção de participação ativa da criança. Pois, ao tratar apenas da criança, a participação afirmada na lei é vaga e abstrata, condicionando-a à existência de outra norma. Porém, a participação dos pais possui objeto e local de aplicação bem definidos, evidenciando-se uma dependência mesmo em assuntos mais próximos das crianças.

Assim, o grupo 1 possui dois pontos de aproximação, que atendem aos requisitos de reconhecer a capacidade ativa da criança com deficiência; e facilitar a construção de políticas de inclusão da criança com deficiência em setores da sociedade. há neste grupo um ponto de distanciamento ao passo que se prioriza a atuação de outros grupos geracionais em detrimento das infâncias.

Outros pontos sobre a participação estão delimitados nos trechos seguintes.

Grupo 2:

Art. 19-B. A criança e o adolescente em programa de acolhimento institucional ou familiar poderão **participar de programa de apadrinhamento**.

Art. 100. Na aplicação das medidas levar-se-ão em conta as necessidades pedagógicas, preferindo-se aquelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. Parágrafo único. São princípios que regem a aplicação das medidas: [...]

XII - oitiva obrigatória e participação: **a criança** e o adolescente, em separado ou na companhia dos pais, de responsável ou de pessoa por si indicada, bem como os seus pais ou responsável, **têm direito a ser ouvidos e a participar nos atos e na definição da medida de promoção dos direitos e de proteção, sendo sua opinião devidamente considerada pela autoridade judiciária competente**, observado o disposto nos §§ 1º e 2º do art. 28 desta Lei (BRASIL, 1990, grifo nosso).

A participação no programa de apadrinhamento²⁰ e nos atos de definição de medida de promoção dos direitos e de proteção²¹ demonstram uma conexão com a abordagem de Qvortrup (2011) sobre políticas focalizadas na criança. Pois a dinâmica da participação judicial da criança é estruturada sob o viés da doutrina da proteção integral, priorizando sua participação.

Com as previsões transcritas acima, busca-se possibilitar que a criança influencie no ambiente que a cerca, visando torná-lo menos hostil e desenvolver vínculos duradouros com pessoas com as quais haja identificação e carinho mútuos e recíprocos. Destarte, verifica-se uma aproximação com a noção de protagonismo da criança.

Assim, pode-se afirmar que o grupo 2 apresenta um ponto de aproximação às proposições da Sociologia da Infância, pois reconhece a capacidade ativa da criança com deficiência; apresenta de maneira objetiva a forma de acesso aos direitos afirmados; não prioriza a atuação de outros grupos geracionais em detrimento das infâncias.

5.3.2. Da liberdade

O termo “liberdade” aparece no texto do ECA por trinta e seis vezes, das quais apenas cinco se referem a algum tipo de direito abstrato aplicável às crianças com deficiência. Ressalta-se que nas outras trinta e uma incidências da palavra liberdade há uma associação, direta ou indireta, com a sua privação, delimitando-se situações de aplicação de medidas restritivas, bem como os procedimentos para tal.

Grupo 3:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata essa Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o **desenvolvimento físico**,

²⁰ O apadrinhamento consiste em estabelecer e proporcionar à criança e ao adolescente vínculos externos à instituição para fins de convivência familiar e comunitária e colaboração com o seu desenvolvimento nos aspectos social, moral, físico, cognitivo, educacional e financeiro (BRASIL, 2017, art. 19-B).

²¹ As medidas de proteção à criança ou ao adolescente são intervenções do Estado na vida da criança que resultam de ação ou omissão dos responsáveis que possam ser prejudiciais a ela. Podem culminar em afastamento da família de origem, perda do poder familiar e acolhimento da criança em instituição estatal.

mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

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

Art. 15. **A criança e o adolescente têm direito à liberdade**, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis (BRASIL, 1990, grifo nosso).

Em termos gerais, as proposições da lei sobre a liberdade das crianças nos trechos mencionados acima é positiva e demonstra aproximação às proposições da Sociologia da Infância no que tange à visualização da criança como cidadã/sujeito de direitos. Malgrado o texto normativo apresente grande abstração nas determinações sobre liberdade, sobretudo nos três primeiros excertos (artigos 3º, 4º e 15º), as previsões são essenciais para reforçar a proteção às infâncias e balizar a construção de políticas públicas posteriores.

Assim, pode-se afirmar que o grupo 3 apresenta um ponto de aproximação às proposições da Sociologia da Infância, pois reconhece a capacidade ativa da criança com deficiência; e facilita a construção de políticas de inclusão da criança com deficiência em setores da sociedade.

Na sequência, o discurso oficial do ECA segue as proposições sobre a liberdade das crianças nos seguintes termos.

Grupo 4:

Art. 16. O **direito à liberdade compreende os seguintes aspectos**: I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II - opinião e expressão; III - crença e culto religioso; IV - brincar, praticar esportes e divertir-se; V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI - participar da vida política, na forma da lei; VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a esses a **liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura** (BRASIL, 1990, grifo nosso).

Destarte, partindo das asserções do discurso oficial e vislumbrando o poder normativo do ECA para nortear o estabelecimento de políticas públicas para as infâncias com deficiência, pode-se observar uma aproximação com as classificações

das formas como as crianças/infâncias são abordadas nas questões políticas de Qvortrup (2010b).

Lançando um olhar mais específico sobre as ideias do autor, podemos localizar no discurso oficial sobre liberdade a possibilidade de construção de políticas como um objeto focalizado nas infâncias. Retomando o tema, quando se fala nas infâncias como um objeto focalizado pela política, Qvortrup (2010b) menciona que são propostas voltadas para as próprias crianças.

Nesse sentido, quando o discurso oficial afirma a liberdade das crianças para ter e expressar opinião (art. 16º), reconhece-lhes os direitos inerentes a quaisquer seres humanos (art. 3º e 4º), assegura-lhes os direitos civis (art. 15) e lhes garante o respeito e a liberdade criativa (art. 58), o Estado expressa, ainda que de forma meramente textual, um caminho a ser percorrido pelas políticas públicas para alcançar a efetivação dessas liberdades.

Assim, pode-se afirmar que o grupo 4 apresenta um ponto de aproximação às proposições da Sociologia da Infância, pois reconhece a capacidade ativa da criança com deficiência; apresenta de maneira objetiva a forma de acesso aos direitos afirmados; e não prioriza a atuação de outros grupos geracionais em detrimento das infâncias.

5.3.3. Da educação

O termo “Educação” aparece no texto do ECA por dezesseis vezes, a variação “educacional” (compreendendo a variação de número) aparece por 8 vezes e o termo associado “ensino” aparece por vinte e uma vezes. Ressalva-se que, na dinâmica adotada pelo discurso oficial do Estatuto os trechos com o termo “educação” são apresentados tanto para introduzir direitos abstratos das crianças e adolescentes, quanto para estabelecer regramentos para o setor educacional. Já o termo educacional, pela característica de adjetivo, aparece majoritariamente associado às instituições, delimitando normas de funcionamento, mas aparece para designar um tipo de desenvolvimento específico: aquele constituído nos ambientes escolares.

Por fim, o termo “ensino”, que é amplamente associável à educação, apresenta maior número de incidências. Porém, no texto normativo, o termo não é identificado

como um direito abstrato da criança em nenhuma de suas incidências. Nos pontos em que é abordado como atividade positiva do ente governamental, menciona-se que se trata de “dever do Estado” (BRASIL, 1990, art. 54).

Grupo 5:

Art. 14. O Sistema Único de Saúde promoverá programas de assistência médica e odontológica para a prevenção das enfermidades que ordinariamente afetam a população infantil, e **campanhas de educação sanitária** para pais, educadores e alunos.

Art. 18-A. A criança e o adolescente têm o **direito de ser educados e cuidados** sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

Art. 22. **Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores**, cabendo-lhes ainda, no interesse desses, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais.

Parágrafo único. A **mãe e o pai, ou os responsáveis, têm direitos iguais e deveres e responsabilidades compartilhados no cuidado e na educação** da criança, devendo ser resguardado o direito de transmissão familiar de suas crenças e culturas, assegurados os direitos da criança estabelecidos nesta Lei (BRASIL, 1990, grifo nosso)

No que tange às perspectivas educacionais do ECA, pode-se dizer que, assim como ocorre nas questões sobre a liberdade, o discurso oficial deixa espaço para a criação de políticas públicas focadas no desenvolvimento da criança enquanto cidadã, o que reforça a noção de sujeito de direitos e demonstra aproximação com as políticas com objeto focalizado na criança (QVORTRUP, 2010b).

Outro ponto de aproximação possível se dá no trecho em que o texto normativo propõe “[...] programas de assistência médica e odontológica para a prevenção das enfermidades que ordinariamente afetam a população infantil, e campanhas de educação sanitária para pais, educadores e alunos [...]” (BRASIL, 1990, art.14). Tal previsão é associável de maneira positiva à sexta tese de Qvortrup (2011) que dispõe sobre as infâncias serem exposta às mesmas forças sociais que os adultos, embora de modo particular.

Nesse sentido, como já mencionado anteriormente, a intensidade em que os grupos geracionais são afetados pelas forças sociais são distintas e inversamente proporcionais às suas possibilidades de participação. Logo, quando se fala em crianças com deficiência, nota-se que sua possibilidade participação nos órgãos

definidores do discurso oficial é inexistente e, por consequência, são afetadas com mais intensidade pelas dinâmicas sociais (QVORTRUP, 2011).

Prevê-se programas de assistência médica para doenças que usualmente afetam a população infantil, e se trabalha preventivamente por meio de campanhas educacionais que façam a criança interagir com a sociedade. Dá-se a possibilidade de atuação do sujeito pertencente à infância de participar da aplicação das políticas de saúde que lhes dizem respeito, o que é ainda mais significativo para as crianças com deficiência. No entanto, ressalva-se que para haver essa interação a política pública mencionada na lei deve existir e ser efetivada.

Assim, pode-se afirmar que o grupo 5 apresenta dois pontos de aproximação às proposições da Sociologia da Infância, onde se reconhece a capacidade ativa da criança com deficiência; apresenta de maneira objetiva a forma de acesso aos direitos afirmados; e facilita a construção de políticas de inclusão da criança com deficiência em setores da sociedade.

O discurso oficial do ECA sobre a educação segue nos seguintes termos:

Grupo 6:

Art. 53. A criança e o adolescente têm **direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania** e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019)

Art. 62. Considera-se **aprendizagem a formação técnico-profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação** de educação em vigor (BRASIL, 1990, grifo nosso)

Nesses pontos, as considerações do discurso oficial sobre educação demonstram um distanciamento dos ideais da Sociologia da Infância nos trechos que mencionam a necessidade de preparo da criança para o exercício (no futuro) da cidadania (art. 53), bem como quando se considera a aprendizagem estritamente aquilo que ocorre dentro da “[...] formação técnico-profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação [...]” (BRASIL, 1990, art. 62).

O distanciamento mencionado nos itens abordados acima reside no fato de que o trecho do artigo 53 do ECA que aborda o direito da criança à educação “[...] visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania [...]” parece desconsiderar outros pontos do discurso em que se afirma a completude e capacidade de cidadania da criança para retomar o discurso clássico de “sujeito incompleto/vir a ser”.

Ademais, neste ponto se nota um distanciamento entre a abordagem geral do ECA e as concepções de Qvortrup (2011), sobre a caracterização singular da criança como sujeito completo, porém em fase peculiar de seu desenvolvimento. Distancia-se, ainda, da segunda tese de Qvortrup que afirma uma continuidade e estabilidade da categoria social infância, pois o texto expressa uma noção de que o preparo educacional se volta para uma possibilidade de atuação futura, desconsiderando sua capacidade presente.

No mais, sobre os dizeres do artigo 62, pode-se visualizar, de maneira negativa para as infâncias, que o discurso oficial sobre o aprendizado, focado em questões técnicas e profissionalizantes, abre caminhos para políticas que instrumentalizam a criança (QVORTRUP, 2010b). Essa instrumentalização se mostra negativa, pois, novamente, contraria outros pontos do discurso do ECA que afirmam a priorização do desenvolvimento da criança e a coloca como instrumento para a manutenção de um modo de produção social específico.

Verifica-se que há previsão específica acerca da educação para crianças com deficiência. O artigo 54 prevê como dever do Estado a oferta de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, art. 54, III). Essa questão de uma educação específica para as crianças com deficiência já foi abordada na quarta seção (item 4.4), porém é necessário analisá-la a luz da Sociologia da Infância.

Quando se discute a possibilidade de participação, liberdade e educação da criança com deficiência, deve-se ater ao fato de que está se tratando de uma categoria minoritária clássica. Ou seja, conforme afirma Qvortrup (2011), há explícita ausência de participação e invisibilidade, perpetuadas por muito tempo e que refletem na sua segregação.

Estabelece, assim, uma conexão com o afirmado na nona tese sobre as tendências paternalizadoras e marginalizadoras (QVORTRUP, 2011). Pois, as políticas criadas visando crianças com deficiência, ao menos num sentido de textos normativos, são amplamente protetivas. Porém, nesses trechos, as possibilidades de participação e a consideração desses sujeitos como cidadãos completos fica prejudicada.

Assim, pode-se afirmar que o grupo 6 apresenta três pontos de distanciamento em relação às proposições da Sociologia da Infância, pois não se reconhece a capacidade ativa da criança com deficiência; não apresenta de maneira objetiva a forma de acesso aos direitos afirmados; e não facilita a construção de políticas de inclusão da criança com deficiência em setores da sociedade.

5.4. Do Estatuto da Pessoa com Deficiência

A aprovação de um estatuto específico para tratar dos direitos das pessoas com deficiência é resultado de um percurso legislativo de muitos anos. Tendo sido aprovado apenas em 2015, o EPCD reflete uma série de movimentos legislativos e sociais em prol dos direitos das pessoas com deficiência.

Desde o ano 2000, havia uma movimentação no Congresso nacional para a aprovação do então denominado “Estatuto do Portador de Necessidades Especiais” (PL 3638/2000), que visava a reunião de todos os elementos normativos para as pessoas com deficiência existentes até então.

Posteriormente, em 2003, o projeto foi reestruturado, recebendo a denominação de “Estatuto da Pessoa Portadora de Deficiência” (PLS 06) e, em outubro do mesmo ano, foi novamente alterado, com maiores colaborações de setores técnicos, professores, familiares, profissionais da área e pessoas com deficiência. Esse fator possibilitou a inclusão de questões relevantes para o segmento e o projeto, então, recebeu o título de “Estatuto da Pessoa com Deficiência” (PLS 429). Entretanto, ressalta-se que o próprio EPCD afirma “Essa Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo [...]” (BRASIL, 2015, art. 1º, parágrafo único).

5.4.1. Da participação

Partindo para a análise do discurso do Estatuto da Pessoa Com Deficiência (EPCD), pode-se verificar, da simples busca no texto pelas palavras que estão sendo objeto desse estudo, que há uma incidência maior do termo “participação” em relação aos outros termos ora em análise.

A palavra “participação” aparece por trinta e três vezes, enquanto a palavra “educação” aparece por vinte vezes e a palavra “liberdade” por oito vezes. Essa observação simples demonstra que, especificamente na questão da deficiência, há uma preocupação maior do legislador em propiciar e/ou delimitar os meios de participação do sujeito com deficiência.

No entanto, quando se trata da aplicabilidade às crianças com deficiência, ao observar mais de perto os trechos que abordam o tema da participação, verifica-se que a ocorrência do termo é reduzida para vinte e duas situações, as quais seguem abaixo:

Grupo 1:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, **em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva** na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: (Vigência) IV - a restrição de participação.

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

III - **tecnologia assistiva** ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem **promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência** ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;
IV - **barreiras: 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, classificadas em:

e) **barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social** da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2015, grifo nosso).

As previsões sobre a participação elencadas acima são colocadas no sentido de complementar a definição de deficiência apresentada pelo discurso oficial. Apesar de não encerrarem em si mesmas um direito subjetivo para as crianças com

deficiência, apresentam importância salutar por representarem a deficiência num plano externo à pessoa.

A representação da deficiência nesses moldes (como elemento decorrente de barreiras externas e não como característica intrínseca ao sujeito) pode ser associada à percepção de um sujeito autônomo, tal qual afirmado pela Sociologia da Infância. Pois, a deficiência é situacional e pode atingir qualquer ser humano (malgrado o EPCD se destine apenas àquelas pessoas com impedimentos de longa duração). Logo, a criança com deficiência, assim como qualquer outra criança, pode se deparar com barreiras que impeçam ou dificultem sua participação.

Assim, pode-se afirmar que o grupo 1 apresenta um ponto de aproximação às proposições da Sociologia da Infância, pois reconhece a capacidade ativa da criança com deficiência; não prioriza a atuação de outros grupos geracionais em detrimento das infâncias; e facilita a construção de políticas de inclusão da criança com deficiência em setores da sociedade.

O discurso oficial do EPCD segue as afirmações sobre a participação nos seguintes termos:

Grupo 2:

Art. 14. O processo de habilitação e de reabilitação é um direito da pessoa com deficiência.

Parágrafo único. O **processo de habilitação e de reabilitação** tem por objetivo o desenvolvimento de potencialidades, talentos, habilidades e aptidões físicas, cognitivas, sensoriais, psicossociais, atitudinais, profissionais e artísticas que **contribuam para a conquista da autonomia da pessoa com deficiência e de sua participação social** em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.

Art. 15. O processo mencionado no art. 14 desta Lei baseia-se em avaliação multidisciplinar das necessidades, habilidades e potencialidades de cada pessoa, observadas as seguintes diretrizes:

III - atuação permanente, integrada e articulada de **políticas públicas que possibilitem a plena participação social da pessoa com deficiência;**

Art. 17. Os serviços do SUS e do Suas deverão promover ações articuladas para garantir à pessoa com deficiência e sua família a aquisição de informações, **orientações e formas de acesso às políticas públicas disponíveis, com a finalidade de propiciar sua plena participação social.**

Art. 18. § 1º É **assegurada a participação da pessoa com deficiência na elaboração das políticas de saúde a ela destinadas** (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Os excertos apontados acima associam a participação ao processo de habilitação/reabilitação²², bem como a possibilidade de participação social em igualdade de condições. Os trechos destacam o papel das políticas públicas para atingir tais objetivos e afirmam a possibilidade de atuação direta na elaboração das políticas de saúde destinadas a pessoas com deficiência.

Nesse sentido, retomamos o papel de destaque das políticas públicas no atingimento de objetivos propostos pelos discursos oficiais. Como já mencionado (item “4.1”), as políticas públicas são os discursos oficiais com papel interventivo e é por meio deles que o Estado atua de maneira mais direta na vida das pessoas. Assim, a vinculação de ações que ampliam a possibilidade de participação a políticas públicas se mostra acertada.

No que tange aos processos de habilitação e reabilitação, apesar de possuírem um caráter mais voltado ao âmbito biomédico, são fundamentais para garantirem a possibilidade de participação para sujeitos em determinadas condições.

Por fim, um ponto controvertido, é o trecho do artigo 18, onde se prevê a possibilidade de participação da pessoa com deficiência na elaboração das políticas de saúde a ela destinadas. Apesar de extremamente benéfica para os sujeitos com deficiência, a previsão da lei não é acompanhada de nenhum mecanismo que garanta ou regule essa participação, o que pode gerar, na prática, a inutilidade do dispositivo.

Ademais, como o texto legal não faz distinção de grupos etários específicos aos quais estaria destinado, pode-se presumir que a lei garante a todos, inclusive às crianças com deficiência, a possibilidade de participar da definição destas políticas. Essa previsão, em tese, se coaduna às assertivas da Sociologia da Infância sobre a capacidade ativa e autonomia da criança.

Assim, pode-se afirmar que o grupo 2 apresenta dois pontos de aproximação às proposições da Sociologia da Infância, pois reconhece a capacidade ativa da criança com deficiência; não prioriza a atuação de outros grupos geracionais em

²² A habilitação tem por finalidade habilitar, ou seja, dar capacidade a quem não a possuía. Já a reabilitação tem por objetivo reabilitar o beneficiário, ou seja, devolver a capacidade a quem já a teve, mas perdeu (BRASIL, 2015, art. 36).

detrimento das infâncias; e facilita a construção de políticas de inclusão da criança com deficiência em setores da sociedade.

Há um ponto de distanciamento, onde não se apresenta de maneira objetiva a forma de acesso aos direitos afirmados, dificultando a construção de políticas de inclusão da criança com deficiência em setores da sociedade.

O discurso oficial do EPCD continua com as afirmações sobre a participação conforme segue:

Grupo 3:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, **participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;**

V - adoção de **medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social** dos estudantes com deficiência, favorecendo **o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem** em instituições de ensino;

VIII - **participação** dos estudantes com deficiência e de suas famílias **nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;**

XII - **oferta de ensino da Libras**, do Sistema **Braille** e de uso de recursos de **tecnologia** assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, **promovendo sua autonomia e participação** (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Nesses pontos, pode-se notar a associação da participação à aprendizagem, bem como às tecnologias assistivas. Tais previsões, conforme afirmação do próprio discurso oficial, visam promover a autonomia e participação da pessoa com deficiência. No entanto, ressalta-se que a dinâmica das transformações sociais e na legislação para a pessoa com deficiência demonstram que a participação não pode ser garantida apenas por meio de tecnologias assistivas e adaptativas, tampouco com espaços segregados. O que deve ser promovido e incentivado pelo discurso oficial são propostas inclusivas e a participação efetiva por meio da aplicação de políticas públicas concretas.

Assim, pode-se afirmar que o grupo 3 apresenta um ponto de aproximação às proposições da Sociologia da Infância, pois reconhece a capacidade ativa da criança com deficiência; apresenta de maneira objetiva a forma de acesso aos direitos

afirmados; não prioriza a atuação de outros grupos geracionais em detrimento das infâncias; e facilita a construção de políticas de inclusão da criança com deficiência em setores da sociedade.

Seguindo as disposições do EPCD sobre a participação, tem-se os seguintes trechos:

Grupo 4:

Art. 39. Os serviços, os programas, os projetos e os benefícios no âmbito da **política pública de assistência social à pessoa com deficiência** e sua família têm como objetivo a garantia da segurança de renda, da acolhida, da habilitação e da reabilitação, do desenvolvimento da autonomia e da convivência familiar e comunitária, para a **promoção do acesso a direitos e da plena participação social**.

Art. 43. O poder público deve promover a participação da pessoa com deficiência em **atividades artísticas, intelectuais, culturais, esportivas e recreativas**, com vistas ao seu protagonismo, devendo:

III - **assegurar a participação da pessoa com deficiência** em jogos e atividades recreativas, esportivas, de lazer, culturais e artísticas, inclusive no sistema escolar, em igualdade de condições com as demais pessoas.

Art. 53. A **acessibilidade** é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida **viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social** (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Conforme já apontado, o número de ocorrências da palavra “participação” no texto do EPCD é amplo. Porém, como observado acima, a maior parte das incidências aparece em trechos no sentido de reforçar a ideia de possibilitar e aumentar os meios de garantir à pessoa com deficiência oportunidade de atuar, interagir e influenciar a dinâmica social. Tal ideia aparece de forma evidenciada no conceito de acessibilidade apresentado no artigo 53, transcrito acima.

Assim, pode-se afirmar que o grupo 4 apresenta um ponto de aproximação às proposições da Sociologia da Infância, pois reconhece a capacidade ativa da criança com deficiência; não prioriza a atuação de outros grupos geracionais em detrimento das infâncias; e facilita a construção de políticas de inclusão da criança com deficiência em setores da sociedade.

Por fim, o último trecho do EPCD a ser abordado no que tange ao termo “participação” está expresso no seguinte excerto:

Grupo 5:

Art. 76. O poder público deve garantir à pessoa com deficiência todos os direitos políticos e a oportunidade de exercê-los em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 2º O **poder público promoverá a participação da pessoa com deficiência**, inclusive quando institucionalizada, na condução das questões públicas, sem discriminação e em igualdade de oportunidades, observado o seguinte:

I - **participação em organizações não governamentais relacionadas à vida pública e à política do País e em atividades e administração de partidos políticos;**

III - participação da pessoa com deficiência em **organizações que a representem** (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Nesse ponto, as questões de participação ganham especial relevo e especificidade no discurso do EPCD. Pois o discurso oficial aborda possibilidade de atuação política num sentido clássico (aquela que se faz dentro de entidades representativas e partidos políticos). Faz-se menção explícita à possibilidade de participação em instituições não governamentais de assuntos políticos e entidades representativas.

Novamente, como o discurso oficial não delimita grupos específicos que sejam alvo de tais previsões, presume-se sua aplicabilidade a todos os sujeitos com deficiência (conforme previsão do artigo primeiro do EPCD), inclusive às crianças. Entretanto, esbarra-se, novamente, na ausência de regulamentação sobre a forma do exercício desse direito de participação, o que pode gerar o impedimento no âmbito prático.

Contudo, ao observar estritamente o aspecto textual à luz da Sociologia da Infância, nota-se que, nesse ponto, o discurso oficial aproxima a percepção da criança com deficiência com as concepções de Qvortrup da criança como cidadã/sujeito de direitos. Há uma aproximação com a primeira e nona tese de Qvortrup (2011), pois há uma noção de que a situação de criança com deficiência é uma forma particular e distinta em qualquer estrutura social de sociedade, bem como de que tal situação pode possibilitar a marginalização desse grupo. Destarte, verifica-se que é por essa razão que se faz necessário estabelecer previsões específicas e bem delimitadas para garantir sua participação.

Assim, pode-se afirmar que o grupo 5 apresenta um ponto de aproximação às proposições da Sociologia da Infância, pois reconhece a capacidade ativa da criança com deficiência; e não prioriza a atuação de outros grupos geracionais em detrimento das infâncias. Há um ponto de distanciamento, pois existe trecho que não apresenta

de maneira objetiva a forma de acesso aos direitos afirmados, o que dificulta a construção de políticas de inclusão da criança com deficiência em setores da sociedade.

5.4.2. Da liberdade

Acerca das menções no discurso oficial à “liberdade”, deve-se ressaltar que, diferentemente do que ocorre no ECA, o termo não é abordado individualmente como um direito subjetivo específico. Em quase todas os trechos apresentados abaixo a forma aparece no plural e, na maior parte dos casos, acompanhada do adjetivo “fundamentais”, o que traz significados técnico-jurídicos diferentes (ao menos em aspectos teóricos).

Grupo 6:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), **destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência**, visando à sua inclusão social e cidadania.

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

VI - **adaptações razoáveis**: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, **a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais**;

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§ 1º Considera-se **discriminação em razão da deficiência** toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de **prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência**, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Conforme observado nos excertos acima, o EPCD trabalha com o conceito de liberdades e direitos fundamentais. Essa perspectiva é comumente utilizada no direito constitucional para abordar o conjunto basilar de direitos de um Estado Democrático de Direito (FERNANDES, 2014). Em outras palavras, a noção de direitos e liberdades fundamentais é a de que existe um núcleo de garantias elementares que devem ser gozados por todas as pessoas naquele Estado. O rol de direitos que está

compreendido nesta noção é variável e depende da configuração política, econômica e social do ambiente analisado, sendo um elemento fundamentalmente abstrato.

Postas essas considerações, verifica-se que a opção do discurso oficial por termos abstratos pode acabar prejudicando a efetivação dos ideais nele afirmados. Isto é, levando em consideração o cenário de surgimento do Estatuto (num contexto internacional – conforme abordado no item 4.4.2.2), pode-se vislumbrar a hipótese de que o legislador estaria mais preocupado com a aparência do discurso oficial interno em relação à comunidade internacional, do que com a possibilidade de construção de políticas para efetivá-lo. Se tal hipótese for verdadeira, está presente a noção de política instrumentalizadora da infância.

Na sequência, apresenta-se mais dois artigos em que aparece a noção de liberdade associável às crianças com deficiência. Ressaltando-se que, das oito ocorrências do termo “liberdade(s)” no texto do EPCD, uma delas se refere à pessoa com deficiência submetida à medida restritiva de liberdade – não aplicável a crianças; e outra se refere a uma alteração promovida pelo EPCD na Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Assim, pode-se afirmar que o grupo 6 apresenta um ponto de distanciamento em relação às proposições da Sociologia da Infância, pois reconhece não se apresenta de maneira objetiva a forma de acesso aos direitos afirmados, o que dificulta a construção de políticas de inclusão da criança com deficiência em setores da sociedade.

Grupo 7:

Art. 8º **É dever do Estado, da sociedade e da família** assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, **a efetivação dos direitos referentes** à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, **à liberdade**, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Art. 92. § 4º Para **assegurar a confidencialidade, a privacidade e as liberdades fundamentais da pessoa com deficiência** e os princípios éticos que regem a utilização de informações, devem ser observadas as salvaguardas estabelecidas em lei (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Nesse sentido, podemos notar aqui um distanciamento entre o discurso oficial sobre as crianças com deficiência e as noções da Sociologia da Infância sobre a capacidade e autonomia da criança que configurariam sua liberdade. Não há no EPCD, assim como existe no ECA, um parâmetro mínimo para estabelecer o que se compreende na liberdade afirmada pelo discurso normativo.

Logo, retoma-se a hipótese de que o discurso sobre os direitos e liberdades fundamentais no EPCD foi redigido com a finalidade de adequação às normas internacionais (sem intenção de aplicabilidade), pois a norma não traz em seu bojo especificações sobre o alcance e forma de exercício de tais liberdades, nem sobre mecanismos para sua aplicabilidade. Tampouco há regulamentação por meio de normas posteriores (como leis, decretos e portarias complementares).

Assim, pode-se afirmar que o grupo 7 apresenta um ponto de distanciamento em relação às proposições da Sociologia da Infância, pois não se reconhece a capacidade ativa da criança com deficiência; não se apresenta de maneira objetiva a forma de acesso aos direitos afirmados; e não facilita a construção de políticas de inclusão da criança com deficiência em setores da sociedade.

Dessa forma, verifica-se a incidência de política que instrumentaliza as infâncias (QVORTRUP, 2010b), sobretudo, as infâncias com deficiência. Tendo em vista que a previsão de normas altamente abstratas acerca de um direito fundamental como a liberdade (BRASIL, 1988, art. 5º, *caput*) podem prejudicar seu exercício. Ademais, tal postura pode tornar o sujeito que deveria ser protegido pelo discurso oficial num mero objeto em prol de determinada plataforma política que não prioriza o seu bem-estar.

5.4.3. Da educação

Em relação ao termo educação no discurso oficial do EPCD, ressalta-se que das vinte ocorrências no texto, apenas sete podem ser consideradas para análise proposta neste estudo. Pois as disposições não aplicáveis às crianças foram excluídas. Dessas, apresentamos abaixo seis, pois uma ocorrência já foi mencionada anteriormente na análise do termo liberdade (excerto do artigo oitavo).

Ressalta-se que os termos excluídos da análise se referem à educação profissionalizante (direcionada a adolescentes e adultos com deficiência); à educação para pessoas com deficiência em cumprimento de medida restritiva de liberdade (não aplicável a crianças); bem como a alterações promovidas pelo EPCD em outras legislações. Assim, seguem abaixo as incidências do termo educação aplicáveis às crianças com deficiência:

Grupo 8:

Art. 17. **Os serviços do SUS e do Suas** deverão promover ações articuladas para garantir à pessoa com deficiência e sua família a aquisição de **informações, orientações e formas de acesso às políticas públicas disponíveis**, com a finalidade de propiciar sua plena participação social.

Parágrafo único. Os serviços de que trata o caput desse artigo podem fornecer **informações e orientações** nas áreas de saúde, **de educação**, de cultura, de esporte, de lazer, de transporte, de previdência social, de assistência social, de habitação, de trabalho, de empreendedorismo, de acesso ao crédito, de promoção, proteção e defesa de direitos e nas demais áreas que possibilitem à pessoa com deficiência exercer sua cidadania.

Art. 27. **A educação constitui direito da pessoa com deficiência**, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, **de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades** físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade **assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência**, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, grifo nosso).

No artigo inicial, percebe-se que o legislador associa os serviços da saúde e assistência social a outros direitos, dentre os quais a educação. A articulação permite a vinculação de áreas essenciais da prestação de serviços públicos e denota um viés informativo para as pessoas com deficiência e suas famílias.

Na sequência, no campo dos direitos subjetivos da criança com deficiência, reafirma-se a educação como forma de viabilizar o desenvolvimento humano. Além disso, o discurso oficial a coloca como dever coletivo. Essas decisões legislativas refletem uma postura tanto de agregar os serviços públicos destinados às pessoas com deficiência, como de diluir as responsabilidades dos entes responsáveis pela prestação.

Esse fator se mostra especialmente problemático no parágrafo único do artigo 27. Pois, ao responsabilizar quatro entes diferentes (Estado, família, comunidade escolar e sociedade) pela oferta de educação de qualidade à pessoa com deficiência

sem definir os limites das atribuições de cada um deles, gera-se uma situação de incerteza. Afinal, quando não houver o cumprimento das determinações legais, qual dos entes pode ser chamado a cumprir seu dever se esse dever não foi especificado nem delimitado pela lei?

Destarte, pode-se afirmar que, no trecho acima, o discurso oficial apresenta um distanciamento em relação às proposições da Sociologia da Infância, sobretudo no que tange à responsabilização pela oferta de uma educação de qualidade. Pois, além da incerteza acerca da responsabilidade ser prejudicial ao acesso por parte das crianças com deficiência, não é previsto nas disposições legais elencadas acima a possibilidade de sua participação nos processos definidores do que seria considerada uma educação de qualidade.

Assim, pode-se afirmar que o grupo 8 apresenta dois pontos de aproximação às proposições da Sociologia da Infância, pois reconhece a capacidade ativa da criança com deficiência; apresenta de maneira objetiva a forma de acesso aos direitos afirmados; e facilita a construção de políticas de inclusão da criança com deficiência em setores da sociedade. Há dois pontos de distanciamento onde não se reconhece a capacidade ativa da criança com deficiência; e não se apresenta de maneira objetiva a forma de acesso aos direitos afirmados.

Na sequência, o discurso oficial apresenta outras delimitações acerca do termo educação, conforme segue:

Grupo 9:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

IV - oferta de **educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua**, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

Art. 68. § 1º Nos **editais de compras de livros**, inclusive para o abastecimento ou a atualização de acervos de bibliotecas em **todos os níveis e modalidades de educação e de bibliotecas públicas**, o poder público deverá adotar cláusulas de impedimento à participação de editoras que não ofertem sua produção em **formatos acessíveis**.

Art. 78. Parágrafo único. São estimulados, em especial:

I - o emprego de **tecnologias da informação e comunicação como instrumento de superação de limitações** funcionais e de barreiras à comunicação, à informação, à educação e ao entretenimento da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Nesses três artigos, verifica-se a incidência de tecnologias assistivas como formas de garantir o acesso à educação. Tal posicionamento reflete uma postura do discurso oficial no sentido de proporcionar meios de eliminar as barreiras impeditivas da inclusão em igualdade de condições. No entanto, como já mencionado anteriormente, a inclusão não pode ser garantida apenas com tecnologias adaptativas e atendimento especializado, sendo necessária a implementação de políticas que garantam a participação efetiva da criança com deficiência nos espaços escolares comuns.

Assim, pode-se afirmar que o grupo 9 apresenta um ponto de aproximação às proposições da Sociologia da Infância, pois apresenta de maneira objetiva a forma de acesso aos direitos afirmados; e facilita a construção de políticas de inclusão da criança com deficiência em setores da sociedade.

Além das previsões elencadas acima, no que tange à criança com deficiência, é importante a análise dos trechos que mencionam o termo “educacional”, pois esse é associado aos adjetivos especializado e inclusivo, cujas implicações já foram abordadas na quarta seção desse estudo. São ao todo sete menções ao termo, das quais seguem seis abaixo, pois uma foi mencionada em excerto anterior (artigo 27).

Grupo 10:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - **sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades**, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - **aprimoramento dos sistemas educacionais**, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e **promovam a inclusão plena**;

III - **projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado**, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

VII - planejamento de **estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado**, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

X - adoção de **práticas pedagógicas inclusivas** pelos programas de **formação inicial e continuada** de professores e oferta de formação continuada para o **atendimento educacional especializado**;

XI - **formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado**, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Nesse artigo, há uma definição bem delimitada de responsabilidade do poder público na definição de parâmetros para o sistema educacional inclusivo/especializado²³. Entretanto, percebe-se que não se trata estritamente de uma responsabilização do ente público, mas de uma prerrogativa, pois o poder de definir tais parâmetros encerra, em si mesmo, um direito.

Esse posicionamento reflete uma postura do legislador no sentido de centralizar as decisões sobre implantação e acompanhamento dos processos relativos à educação inclusiva e especializada. Assim, pode-se prejudicar a construção democrática dos espaços e processos escolares, visto que não há previsão de atuação de outros interessados como o corpo docente, trabalhadores da educação, especialistas, familiares e os próprios estudantes com deficiência.

No trecho acima, o discurso oficial apresenta distanciamento das proposições da Sociologia da Infância. Pois, ao incumbir apenas o ente público do poder de definição dos parâmetros de implementação e acompanhamento da educação inclusiva e especializada, afasta-se a criança com deficiência desse espaço de poder. Logo, nos termos da quinta tese de Qvortrup (2011), impede-se que ela seja coconstrutora da sociedade e de sua própria realidade.

As outras previsões do discurso oficial do EPCD sobre a educação para a criança com deficiência se mostram positivas ao passo que afirmam uma posição voltada para atingir o máximo de desenvolvimento possível dos seus talentos e habilidades. Contrapondo-se, aqui, com o discurso do ECA que associa a aprendizagem ao ensino técnico e profissionalizante.

Assim, em termos gerais, as possibilidades de políticas educacionais baseadas no EPCD são as mais próximas das ideias da Sociologia da Infância do que as constantes no ECA. Pois há grande preocupação com a possibilidade de participação das crianças com deficiência nos processos educativos.

No que diz respeito as previsões específicas sobre o atendimento educacional especializado, observa-se que a noção de inclusão permeia o ideal do texto normativo

²³ A educação inclusiva é um paradigma que infere na participação igualitária de todos os estudantes no espaço escolar, independentemente de condições específicas de cada um, enquanto a educação especializada diz respeito a serviços específicos destinados a determinados estudantes (discussão apresentada na seção 4).

desde a formação dos professores responsáveis por esse atendimento. Ademais, a previsão das tecnologias inclusivas, como livros didáticos em braile e tradução em libras, reafirma as possibilidades de acesso à educação.

Verifica-se a existência de aproximações entre o discurso oficial sobre educação para a criança com deficiência do EPCD e a Sociologia da Infância. Porque, quando há possibilidade de garantir o acesso à educação, bem como o acesso às tecnologias necessárias para a inclusão, possibilita-se o exercício da cidadania. Tais previsões trazem possibilidades de políticas que coloquem em prática a quinta tese de Qvortrup (2011) dando às crianças condições de atuarem como coconstrutoras da infância e da sociedade de maneira efetiva.

Assim, pode-se afirmar que o grupo 10 apresenta um ponto de aproximação às proposições da Sociologia da Infância, pois reconhece a capacidade ativa da criança com deficiência; e facilita a construção de políticas de inclusão da criança com deficiência em setores da sociedade. Há um ponto de distanciamento onde não se reconhece a capacidade ativa da criança com deficiência; e se prioriza a atuação de outros grupos geracionais em detrimento das infâncias.

5.5. Resumo quantificado das análises

Com vistas a facilitar a observação dos resultados de maneira geral, apresentamos a seguir as tabelas quantificadas das análises realizadas no ECA e no EPCD, respectivamente.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE							
Termo	Ocorrências	Exclusões	Analisados	Grupos	Quantidade de artigos por grupo	Aproximações	Distanciamentos
Participação	23	16	7	1	2	2	1
				2	2	1	0
Liberdade	36	31	5	3	3	1	0
				4	2	1	0
Educação	8	1	7	5	3	2	0

				6	2	0	3
Totalização	67	48	19	6	14	10	4

Tabela 1: Análise quantificada do ECA

ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA							
Termo	Ocorrências	Exclusões	Analisados	Grupos	Quantidade de artigos por grupo	Aproximações	Distanciamentos
Participação	33	13	20	1	2	1	0
				2	4	2	1
				3	1	1	0
				4	3	1	0
				5	1	1	1
Liberdade	8	2	6	6	3	0	1
				7	2	0	1
Educação	27	13	14	8	2	2	2
				9	3	1	0
				10	1	1	1
Totalização	68	28	40	10	40	10	7

Tabela 2: Análise quantificada do EPCD

CONCLUSÃO

As crianças com deficiência constituem um grupo invisibilizado e excluído, cuja participação na sociedade é dificultada ou impossibilitada por convenção dos grupos majoritários e por uma práxis social construída sobre estigmas e preconceitos. Percebe-se que há pontos comuns no processo de exclusão desses grupos, como a presunção de fragilidade e incapacidade. Assim, a intersecção infância-deficiência ganha especial relevo ao passo em que potencializa a vulnerabilidade da criança com deficiência e amplia as barreiras para a efetivação de seus direitos e do seu acesso às garantias afirmadas pelo Estado no âmbito dos discursos oficiais.

Considerando esse cenário, a introdução dos pensamentos da Sociologia da Infância no universo jurídico pode contribuir de sobremaneira para a observação da dinâmica social de reafirmação ou redução dos processos de exclusão da criança com deficiência. Pois, de certa forma, podemos concebê-la (Sociologia da Infância) como resposta à invisibilidade das crianças em períodos anteriores. No entanto, o surgimento e ascensão desta área do conhecimento não é suficiente para garantir a prática e aplicação das teorias e dos princípios que afirmam o protagonismo da criança.

Com base nesse arcabouço teórico, foram analisados dezesseis grupos de trechos em que os termos “participação”, “liberdade” e “educação” aparecem nos discursos oficiais elencados. Desses, seis foram extraídos do ECA e dez do EPCD. A partir da análise realizada, considerando que os artigos dos estatutos foram analisados em blocos e não individualmente, verifica-se que houve vinte pontos nos quais há aproximação com as proposições da Sociologia da Infância e onze pontos em que há distanciamento.

Os pontos de aproximação decorrem de uma opção legislativa que, incentivada pela dinâmica constitucional e por normas internacionais sobre Direitos Humanos, propõe uma visão garantista acerca das crianças e das pessoas com deficiência. Tal posicionamento abre espaço para a criação de políticas públicas que objetivem a ampliação da participação e da autonomia da criança com deficiência.

Entretanto, ao se considerar os pontos de distanciamento, percebe-se que a desconexão entre o discurso oficial e a Sociologia da Infância decorre de dois fatores

principais: demarcação de uma participação em menor grau para as crianças e alto grau de abstração de alguns dispositivos que dificulta a criação de políticas de inclusão da criança com deficiência na sociedade. O primeiro fator explicita uma dinâmica que subestima a capacidade ativa das crianças. Já o segundo, decorrente de pontos em que as previsões normativas são vagas e sem delimitações explícitas, gera dificuldades para concretizar os direitos afirmados pela lei.

Conforme observado nas tabelas contidas no item “5.5”, é perceptível a existência de uma quantidade significativa de aproximações entre o texto expresso nos discursos oficiais e a percepção da criança com deficiência como sujeito autônomo e capaz (conforme afirmado na Sociologia da Infância).

Entretanto, malgrado as aproximações existam em número consideravelmente maior, ao longo dos textos normativos, ainda constam no discurso oficial trechos que subestimam a capacidade infantil, promovendo a exclusão ou uma visão paternalista da criança com deficiência.

Logo, podemos inferir que a maior parte do texto do discurso oficial presente nos Estatutos da Criança e do Adolescente e da Pessoa com Deficiência demonstra uma aproximação, ao menos textual, com as teorias da Sociologia da Infância. Essas aproximações foram evidenciadas pela natureza das disposições normativas sobre participação, liberdade e educação aplicáveis às crianças com deficiência.

Ressalvamos que o presente estudo se limitou a analisar o discurso oficial expresso nos textos das leis mencionadas, não havendo estudo aprofundado da dinâmica entre previsão legal e observação da efetividade das políticas previstas na lei.

A efetivação das previsões do discurso oficial não foi objeto de análise, muito embora se tenha mencionado dados que apontam para uma hipótese de não efetividade. Assim, pode-se concluir que a natureza dos discursos oficiais abre caminhos para a construção de políticas inclusivas que possibilitem a participação efetiva da criança com deficiência, mas por si só não garantem a efetivação da percepção da criança como cidadã e sujeito de direitos.

Contudo, apesar do enfoque direcionado ao âmbito discursivo, a conclusão resultante da análise propicia uma série de possibilidades de aplicação em

investigações futuras. A esse respeito, destacamos aqui alguns questionamentos que podem servir de ponto de partida para ampliar as discussões sobre o tema: Qual o reflexo das proposições do discurso oficial (nos trechos em que há compatibilidade com a Sociologia da Infância) na vida dos sujeitos? O que esses sujeitos compreendem por autonomia, participação, liberdade e educação? Como a análise realizada pode se desdobrar em outros documentos sobre as infâncias e a deficiência?

REFERÊNCIAS

AMIN, Andréa Rodrigues. *Evolução Histórica do Direito da Criança e do Adolescente in Curso de Direito da Criança e do Adolescente: Aspectos Teóricos e Práticos*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

ARAÚJO, Denise Silva. ALMEIDA, Maria Zeneide C. M. de. Políticas educacionais: refletindo sobre seus significados *in Revista educativa*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 97-112, jan./jun. 2010.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC Editoa S.A, 1981.

BRASIL. **Código Civil dos Estados Unidos do Brasil de 1916**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L3071.htm. Acesso em 20 de abr. de 2020.

BRASIL. **Código Criminal do Império, de 16 de dezembro de 1830**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm. Acesso em 08 de jun. de 2020.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil 1824**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.html. Acesso em 20 de jan. de 2021.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html. Acesso em 20 de mar. de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854**. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/Decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 11 de mar. de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/1851-1899/D847.html. Acesso em 08 de jun. de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.083, de 1º de dezembro de 1926**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/historicos/dpl/DPL5083-1926.htm. Acesso em 09 de jun. de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 17.943-a de 12 de outubro de 1927**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.html. Acesso em 09 de jun. de 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 3.799, de 5 de novembro de 1941.** Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/>. Acesso em 09 de jun. de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957.** Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/Decreto-42728-3-dezembro-1957-381323-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 12 de mar. de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 44.236, de 1º de agosto de 1958.** Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/Decreto-44236-1-agosto-1958-383373-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 12 de mar. de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 48.252, de 31 de maio de 1960.** Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/Decreto-48252-31-maio->

BRASIL. **Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973.** Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/Decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 12 de mar. de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 99.678, de 8 de novembro de 1990.** Disponível em <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/110073/Decreto-99678-90>. Acesso em 12 de mar. de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.298 de 1999.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/D3298.htm. Acesso em 29 de mar. de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em 22 de jan. de 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 27 de mar. de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base de 1961.** Disponível em <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em 12 de mar. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.513, de 1º de dezembro de 1964.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4513. Acesso em 09 de jun. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 12 de mar. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 1996 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em 29 de mar. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 2002.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em 29 de mar. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.010, de 3 de agosto de 2009.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12010.html. Acesso em 22 de jun. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 30 de mar. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Especial de 1994.** Disponível em https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604_aula04_AVA_Politica_1994.pdf. Acesso em 29 de mar. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em 29 de mar. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.678 de 2002.** Disponível em <https://www.fnede.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>. Acesso em 29 de mar. de 2020.

BRASIL. STF. **ADI: 6590 DF 0106743-47.2020.1.00.0000**, Relator: DIAS TOFFOLI, Data de Julgamento: 03/12/2020, Data de Publicação: 07/12/2020. Disponível em: <https://stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/1138328914/acao-direta-de-inconstitucionalidade-adi-6590-df-0106743-4720201000000/inteiro-teor-1138328920>. Acesso em 22 de jan. de 2021.

CORSARO, Willian. **Sociologia da Infância.** Porto Alegre: ARTMED, 2011.

DEL PRIORE, Mary. **O Cotidiano da Criança Livre no Brasil Colonial e o Império in História das Crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2010.

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

EMICIDA. **Amoras.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

FERNANDES, Bernardo Gonçalves. **Curso de Direito Constitucional.** Salvador: Juspodvm, 2014.

FERNANDES, Francisco. **Dicionário Brasileiro Globo.** 45. Ed. São Paulo: Globo, 1996.

FRIAS, Lincoln. LOPES, Nairo. Considerações Sobre o Conceito De Dignidade Humana *in* **Revista Direito GV**, São Paulo, 11(2), p. 649-670, jul-dez 2015.

HEYWOOD, Colin. **Uma História da Infância: Da Idade Média à época contemporânea no ocidente.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOFLING, Eloisa e Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais *in* **Caderno Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2011, p. 30-41.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2016.** Brasília-DF, 2016. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/n_otas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em 20 de fev. de 2019.

JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia.** 3ª edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. P. 119; 147-148.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, Susan; e STAINBACK, William. Visão Geral Histórica da Inclusão *in* **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** São Paulo: 1995.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie *in* **Infância, Educação e Direitos Humanos.** São Paulo: Cortez, 2011. P. 91-118.

LUDKE, Menga E ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica** - 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, Ramiro. **Dicionário Breve de Pedagogia**. 2ª Edição Revista e aumentada. São Paulo: Presença, 2000. P. 36.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOMO, Mariangela e COSTA, Marisa Vorraber. CRIANÇAS ESCOLARES DO SÉCULO XXI: PARA SE PENSAR UMA INFÂNCIA PÓS-MODERNA in **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, set./dez. 2010.

MOREIRA, Adilson José. Direito, poder, ideologia: discurso jurídico como narrativa cultural in **Revista Direito e Práxis**. Rio de Janeiro, Vol. 08, N.2, 2017, p.830-868.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948**. Disponível em <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em 27 de mar. de 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (Unicef). **Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989**. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em 27 de mar. de 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (Unicef). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 27 de mar. de 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (Unesco). **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais de 1994**. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em 29 de mar. de 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **A ONU e as Pessoas com Deficiência**. 2018. Disponível em <https://nacoesunidas.org/acao/pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em 18 de fev. de 2019.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural in **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010a.

QVORTRUP, Jens. Infância e Política in **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.777-792, set./dez. 2010b.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social” *in* **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIZZINI, Irma. Meninos Desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas *in* **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011a. P. 225-286.

RIZZINI, Irene. Crianças e menores – do pátrio poder ao Pátrio Dever. Um histórico da legislação para a infância no Brasil *in* **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011b. P. 97-149.

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2013.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010.

SCHWARZ, Roberto. **Política e Cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2005 (pg. 59 a 83; e 109 a 136).

SILVA, Otto Marques da. **A Epopeia Ignorada: A pessoa Pessoa com deficiência na História do Mundo de Ontem e de Hoje**. São Paulo: CEDAS, 1986.

TARTUCE, Flávio. **O Princípio da Afetividade no Direito de Família**. 2013. Disponível em <https://flaviotartuce.jusbrasil.com.br/artigos/121822540/o-principio-da-afetividade-no-direito-de-familia>. Acesso em 22 de abr. de 2020.