

Programa BPC na Escola e políticas de cuidado de pessoas com deficiência

Biancha Angelucci¹

¹Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP – Brasil

RESUMO – Programa BPC na Escola e políticas de cuidado de pessoas com deficiência. O artigo trata da Educação, considerando suas finalidades sociais, seu campo epistêmico específico e suas possibilidades de intervenção sobre a realidade. A pesquisa incidiu sobre o Programa BPC na Escola, que visa acompanhar e monitorar o acesso e a permanência na escola das pessoas com deficiência beneficiárias do BPC. As atividades ocorreram no município de Suzano-SP, envolvendo, principalmente, a leitura de 337 questionários. É possível concluir que, apesar de pouco posto em prática, o Programa BPC na Escola permanece sendo uma importante estratégia para a garantia do direito à educação por parte de crianças e adolescentes com deficiência, justamente por sua potência de indução de ações intersetoriais. Palavras-chave: **Educação Inclusiva. Educação Especial. Deficiência. Assistência Social. Políticas Públicas Educacionais.**

ABSTRACT – BPC at School Program and Care Policies for People with Disabilities. The article addresses education, considering its social purposes, its specific epistemic field, and its possibilities of intervention on reality. The research focused on the BPC at School Program (*Programa BPC na Escola*), which aims to monitor and follow up the access and permanence in school of people with disabilities who receive the BPC benefit. The activities took place in the city of Suzano-SP, mainly involving the reading of 337 questionnaires. It is possible to conclude that, although little put into practice, the BPC at School Program remains an important strategy to ensure the right to education for children and adolescents with disabilities, precisely because of its power to induce intersectoral actions. Keywords: **Inclusive Education. Special Education. Disability. Social Work. Educational Public Policies.**

Uma pesquisa sobre intersetorialidade e interdependência desde a Educação

O tema geral eleito para investigação¹ é o direito à educação por parte de pessoas com deficiência, mais especificamente aquelas em idade escolar que vivem situação de extrema pobreza, ou seja, expostas à intensificação de vulnerabilidades, posto que vivem os efeitos do sistema de opressão que constitui a deficiência (ONU, 2006) e não têm garantidos os mínimos básicos para sua sobrevivência (FGV Social, 2018).

O modelo social da deficiência compreende que as relações sociais se configuram como um sistema de opressão que descaracteriza, inferioriza e, por consequência, rebaixa a dignidade das pessoas com deficiência, à medida em que não só interpõe barreiras ao exercício digno de suas vidas, como recusa seus corpos, seus modos de perceber, pensar, sentir e comunicar (CAMPBELL, 2009). Assim, a deficiência consiste em uma situação experimentada por pessoas que vivem impedimentos sensoriais, físicos, mentais e/ou intelectuais que são insistentemente negadas em sua condição de humanos. Fica patente como não é possível conceber a deficiência mais como característica de um sujeito, mas como processo social que avilta frontalmente o reconhecimento da dignidade humana. Nesse sentido é que a educação inclusiva, como princípio ético (PLAISANCE, 2010), enquadra a política pública de educação e, por conseguinte, os sistemas educacionais, como iniciativas estatais de enfrentamento radical da produção da deficiência, bem como do restabelecimento da legitimidade de todos os sujeitos, reconhecida e exaltada a variabilidade humana, aqui alçada a valor desejável, posto que permite criticar e repactuar padrões de sociabilidade (Angelucci; Costa, 2023, p. 178-179).

A pesquisa versou sobre política pública em curso, o que significa que a educação escolar de pessoas com deficiência não foi abordada teórica ou genericamente; mas apreendida a partir de uma ação de Estado organizada e intencional, com fundamentos, parâmetros de execução e monitoramento. O lugar a partir do qual estudamos o tema é a Educação, considerando suas finalidades sociais, seu campo epistêmico específico e suas possibilidades de intervenção sobre a realidade.

Considerando que a garantia de direitos não se faz de maneira isolada (Calderón-Almendros; Echeita-Sarrionandia, 2022), entendemos como estratégico acompanhar a efetivação de um programa de natureza intersetorial desde sua origem (deriva da Portaria Normativa Interministerial 18/2007 (Brasil, 2007b), envolvendo Assistência Social, Direitos Humanos, Educação e Saúde) e que implica a formação de grupo gestor intersecretarial para sua realização no âmbito dos municípios e estados.

O Programa BPC na Escola surge em 2007, mas trabalhamos com questionários – que compõem as estratégias de intervenção e registro do Programa – aplicados em 2014 e 2018, pois o material anterior (aplicado em 2009), além de apresentar algumas inconsistências,

referia-se a pessoas que praticamente não tinham vivido a educação inclusiva, tornada política de Estado em 2008 (Brasil, 2008). Isso significa que as informações registradas não diriam respeito à política atual. Como nosso trabalho não tem fins de comparação entre sistemas inclusivos e outros, optamos por trabalhar apenas com os registros a partir de 2014.

Cabe ressaltar que o material de pesquisa permite leituras sobre diferentes campos dos direitos das pessoas com deficiência (lazer, trabalho, mobilidade urbana, saúde, justiça), porém, nesta pesquisa, circunscrevemo-nos aos direitos à proteção social e à educação, cujas políticas de Assistência Social e de Educação buscam efetivar.

Depois do golpe vivido no Brasil em 2016 (Souza, 2017), têm sido inúmeras as iniciativas de desmonte das políticas públicas, marcadamente as que enfrentam as desigualdades no país. Assim, as políticas de Assistência Social, bem como as normativas e instâncias que regulamentam direitos das pessoas com deficiência, têm sofrido ataques cotidianos. Neste trabalho, optamos por não enumerar ou mesmo analisar os efeitos dessas tentativas. Trata-se de opção ético-política que não reconhece a legitimidade das tentativas de desconstrução do estado de direito e de defesa das conquistas sociais de nossa população, por meio de mecanismos democráticos. Embora reconheçamos que tentativas de implantação de ideários fascistas tenham impacto sobre o cotidiano do trabalho nas instituições, este trabalho não se propõe a abrir espaço de debate sobre a viabilidade ou as tentativas de implantação de tal ideário. Como todo trabalho científico, posicionamo-nos em defesa de todo debate, desde que baseado na ética e na defesa dos direitos humanos. Direitos conquistados não serão colocados em dúvida. Não abriremos flanco para discursos fascistas.

O problema de pesquisa

A Educação Especial, como modalidade de educação escolar (Brasil, 1996), é direito inalienável de todo sujeito com deficiência garantindo o acesso e a permanência em uma escola de qualidade. Ademais, a partir da promulgação da LDBEN/96 e da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (Brasil, 2008), essas² estudantes têm direito ao Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2009a; Brasil, 2011a). O atendimento envolve, entre outras, a possibilidade de frequência à sala de recursos multifuncionais em contraturno, ou seja, em nenhuma hipótese substitui a matrícula em classe comum da rede regular de ensino.

No final do século XX, a política de Assistência Social, regulamentada pela Lei Orgânica da Assistência Social (Loas) (Brasil, 1993), passa a atuar no campo dos direitos, da universalização dos acessos e da responsabilidade estatal, compondo o sistema de bem-estar social brasileiro. Nesse contexto de reconhecimento das iniquidades do nosso país e de compromisso com o enfrentamento da pobreza:

Art. 20. O benefício de prestação continuada é a garantia de um salário-mínimo mensal à pessoa com deficiência e ao idoso com

65 (sessenta e cinco) anos ou mais que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção nem de tê-la provida por sua família.

Em levantamento do Programa BPC na Escola ao longo do ano de 2009 no município de São Paulo-SP (São Paulo, 2010), os resultados gerais indicaram que das 730 entrevistadas, 144 nunca frequentaram a escola e 107 já haviam frequentado, porém, naquele momento, não estavam matriculadas. Sobre possíveis motivos alegados pelas famílias para a não frequência, foram elencados três principais motivos: a) famílias desacreditam da possibilidade de a criança/adolescente poder aprender; escola não criou condições para a permanência; c) escola recusou matrícula. Entre as que já haviam frequentado a escola, registrou-se 39,6% que só realizou a Educação Infantil e 17% que chegou a cursar o primeiro ano do Ensino Fundamental I. Considerando tal contexto, construímos a hipótese de que o Programa BPC na Escola poderia se configurar como apoio significativo no processo de identificação de barreiras para a efetivação do direito à educação escolar. Seria possível também que, por se tratar de iniciativa intersetorial, encontrasse muitos desafios para sua consecução, ainda que carregue forte potencial de articulação de ações de Estado. Nesse sentido, perguntamos o que o Programa BPC na Escola pode nos ensinar sobre a produção de políticas de cuidado das pessoas com deficiência que redundem em avanços para a garantia do direito à educação desse segmento da população?

A tese defendida é de que a educação escolar de pessoas com deficiência comprometida de fato com a ética da inclusão (Plaisance, 2010) depende da organização de uma política de cuidado deste segmento populacional, que deve ser organizada como política pública, a partir da Política Nacional de Assistência Social (PNAS, 2004). Quando aludimos ao cuidado aqui, estamos nos referindo à ética do cuidado e às políticas do cuidado, tal como teorizado pelos Estudos Feministas da Deficiência, mais especificamente, por Joan Tronto (2007), Fiona Kumari Campbell (2009) e Eva Kittay (2011), que discutiremos mais adiante. Por ora, destacamos que essa noção de cuidado implica crítica radical ao capitalismo e sua forma de produção de privilégios; reconhecimento da interconexão de sistemas de opressão, exigindo a utilização da interseccionalidade (Collins; Bilge, 2021) como ferramenta de análise das condições concretas de vida; legitimação da interdependência como constitutiva da experiência e valor desejável da/na humanidade e promoção de justiça social.

Os Estudos Feministas da Deficiência têm significativa importância para a Educação epistemológica e praticamente, pois, ao partir da premissa da interdependência e do reconhecimento da responsabilidade coletiva sobre o cuidado, indicam caminhos para a efetivação da educação inclusiva (Lopes; Ferreira; Gesser, 2022) : trata-se de reconhecer a vulnerabilidade como inerente à experiência humana e produzir formas colaborativas de cuidados de todas entre todas, o que implica, necessariamente, dois importantes enfrentamentos, quais sejam, a ideologia da oposição entre cuidar e educar; a dominação da

lógica neoliberal que tenta impor-se tanto à política educacional quanto ao ideário pedagógico.

O Programa BPC na Escola

O BPC caracteriza-se como benefício assistencial, operacionalizado pelo Instituto Nacional de Previdência Social (INSS) (Brasil, 2007a), ou seja, não é necessário cumprir requisitos de contribuição de segurado para a obtenção do mesmo, pois conforme o art. 1º da Loas (Brasil, 1993), a Assistência Social é uma política não contributiva e um direito do cidadão e dever do Estado. Seu objetivo maior é a proteção de pessoas em situação de vulnerabilidade social, ou seja, idosos e pessoas com deficiências que não conseguem prover seu sustento ou tê-lo provido por sua família. Para isso, um dos requisitos para arguição do benefício é o de que a renda per capita da família deve ser inferior a 1/4 do salário-mínimo.

Sobre as pessoas com deficiência, a Lei 13.146/2015 alterou a Loas, dando a seguinte redação para a definição de pessoa com deficiência:

Art.20 § 2º Para efeito de concessão do benefício de prestação continuada, 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 (Brasil, 1993, grifos nossos).

O Benefício de Prestação Continuada

O Programa de acompanhamento e monitoramento do acesso e permanência na escola das pessoas com deficiência beneficiárias do benefício da prestação continuada da Assistência Social, conhecido como Programa BPC na Escola, caracteriza-se por sua intersetorialidade, tendo como objetivo ampliar a proteção social de crianças e adolescentes com deficiência beneficiárias do BPC, garantindo-lhes o acesso e a permanência na escola. Para isso, propõe-se a identificar barreiras de acesso e permanência na escola; acompanhar, por meio dos serviços socioassistenciais do município, as beneficiárias e suas famílias (Brasil, 2016).

Para colocar o Programa BPC na Escola em andamento, os municípios interessados devem firmar um Termo de Adesão e criar um Grupo Gestor Local (GGL), que irá trabalhar na articulação dessas políticas públicas que visam a melhorar a qualidade de vida da pessoa com deficiência. Os eixos de Atuação do Programa BPC na Escola são:

1. Identificar os beneficiários do BPC, de 0 a 18 anos, que estão e os que não estão frequentando a escola;
2. Identificar as principais barreiras para o acesso e permanência na escola das crianças e adolescentes com deficiência beneficiárias do BPC;

3. Realizar estudos e desenvolver estratégias conjuntas e cooperativas para superação dessas barreiras e;
4. Realizar acompanhamento sistemático das ações implementadas por meio do Programa (Brasil, 2007a).

As barreiras que promovem a exclusão escolar são indicadores centrais no Programa BPC na Escola. E, diferentemente de outros benefícios sociais, o BPC não possui condicionantes. Portanto, no caso da população assistida pelo Programa BPC na Escola, não é preciso frequentar a escola para o perceber. O acompanhamento e o monitoramento das beneficiárias do BPC devem ser organizados por meio da articulação entre diferentes esferas administrativas e das políticas de educação, saúde, assistência social e direitos humanos. O município que adere ao Programa, ao criar o Conselho Gestor Local (CGL), que é coordenado pela pasta da Assistência Social, passa a sistematizar um conjunto de informações e registros a respeito das pessoas com deficiência e das políticas públicas a elas destinadas. A base para o planejamento das ações está na análise de questionário a ser aplicado periodicamente em cada beneficiária do BPC que tenha deficiência e tenha entre 0 e 18 anos. Pessoas maiores de 18 podem ser acionadas, porém, não fazem parte da prioridade do Programa. As análises desse material, em conjunto com a discussão sobre as políticas públicas existentes, o orçamento, os planos municipais para cada pasta e o diálogo com a sociedade civil, principalmente por meio dos órgãos de controle social, constituem a base de todo o planejamento.

Usar a expressão “aplicar o questionário” parece-nos insuficiente para explicitar a potência de produção de experiências que ele carrega. Como bem discute Saraiva (2019) em seu relatório de pós-doutorado, não se trata meramente de realizar 119 questionamentos, mas de estabelecer relações de modo que as condições de vida da pessoa com deficiência, sua participação na vida social, possam ser alvo de reflexão tanto de profissionais quanto da própria pessoa com deficiência e de suas familiares. Do mesmo modo, as pessoas envolvidas no cuidado diário também são chamadas a compartilhar suas condições de vida e suas leituras sobre as barreiras. A ênfase, nos documentos orientadores, para que se realize a visita domiciliar, não é instrumental, mas se configura como estratégia de busca ativa, considerando que tanto as pessoas com deficiência, como aquelas envolvidas em seu cuidado diário, vivem restrições à participação social (Human..., 2018).

Escolhas metodológicas

Muitas vezes, a relação de pesquisadoras com o campo, principalmente aquele que envolve instituições e agentes públicas, são narradas como epopeias: a lista de tentativas de contato, as longas esperas para reunião, os encontros frustrados, as dificuldades de comunicação. Muitas vezes, a interpretação gerada é de obstaculização à pesquisa. Gostaríamos de propor outro caminho de relação e, portanto, de leitura dos acontecimentos das pesquisas de campo.

Ao contatarmos agentes públicas para propor a realização de pesquisa, estamos pedindo criação de espaços e tempos na vida institucional. Pedimos tempo de conversa e reflexão, pedimos organização de locais de encontro e criação de espaços de trabalho para nos acomodar. Nossa presença cria novos acontecimentos não só para as pessoas com quem nos relacionamos diretamente nas instituições públicas: às vezes, muda a louça do café, mudam as disposições nas salas de trabalho compartilhado, mudam a atenção e a disposição de quem está por perto. Ocupamos espaços com nossos corpos e propostas, disputamos agenda com as urgências do cotidiano, com o tempo do descanso e das tarefas ordinárias. Diante disso, como esperar que não haja situações de desmarcação, aligeiramento e esvaziamento de reuniões?

Ademais, nosso período de pesquisa foi marcado por dois tempos: de 2017 a 2019, com encontros presenciais; de 2020 a 2021, com encontros remotos, devido à pandemia de COVID 19.

A matéria da pesquisa

De que matéria foi composta a pesquisa? Utilizamos-nos de quatro conjuntos de fontes: normativas sobre Assistência Social, BPC e Programa BPC na Escola; publicações científicas que tematizassem o Programa BPC na Escola; conversas individuais e coletivas com as profissionais das Secretarias da Assistência e desenvolvimento Social, da Educação e da Saúde do município de Suzano; questionários que compõem o Programa BPC na Escola e que são aplicados periodicamente pelas profissionais do município em cada beneficiada ou responsável por ela. Trata-se de questionários padronizados, enviados pelo governo federal, individualizados, com a recomendação de que sejam aplicados durante quantas visitas domiciliares forem necessárias para seu preenchimento. O então Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, responsável pela proposição e condução do Programa BPC na Escola durante as gestões de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, produziu um conjunto significativo de materiais de formação para que os entes federados pudessem utilizar junto a suas equipes: são compilados de normativas, guias de instrução, manuais de aplicação do questionário, entre outros³.

O questionário⁴ do Programa BPC na Escola deve ser aplicado individualmente e contém 119 questões assim agrupadas:

- 1 a 14 – identificação da beneficiária
- 15 a 24 – endereço da beneficiária
- 25 a 30 – identificação da entrevistada
- 31 a 39 – endereço da entrevistada
- 40 – tipo de deficiência
- 41 a 81 – escola
- 41 – acesso ou não à escola
- 42 a 63 – se afirma frequentar

64 a 74 – se afirma já ter frequentado, mas não frequentar atualmente

75 a 81 – se afirma nunca ter frequentado

82 a 84 – trabalho (apenas para as situações em que a beneficiária tiver 14 anos ou mais)

85 a 87 – produtos e medicamentos utilizados pela beneficiária

88 a 90 – produtos e equipamentos utilizados pela beneficiária

91 a 93 – órteses e meios de facilitação da mobilidade utilizados pela beneficiária

94 a 99 – cuidados e relacionamentos

100 a 106 – saúde

100 a 102 - cuidados em saúde

103 a 106- reabilitação

107 a 109 – rede de serviços

110 – defesa de direitos

111 a 113 – acesso e gratuidade no transporte coletivo

114 a 118 – moradia e ambiente

119 – justificativa para não preenchimento (quando for o caso)

No âmbito desta pesquisa, trabalharemos com o conjunto de questões relativo à caracterização das beneficiárias (1 a 14), tipo de deficiência (40), e responsabilidade pelo cuidado (94 a 99).

Suzano compõe a região do Alto Tietê, no estado de São Paulo. Trata-se de um município de grande porte (população de mais de 300 mil habitantes), com IDH alto (0,765), taxa de escolarização de 6 a 14 anos de 96,7%, e 3.433 pessoas com deficiência, conforme informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010. De acordo com o Plano Municipal de Educação 2015/2025 do município de Suzano, havia, em 2015, 23.289 na Educação Infantil; 22.468 nos anos iniciais da Educação Fundamental e 11.503 nos anos finais. O município não oferece Ensino Médio. Quanto ao público-alvo da educação especial, consta o seguinte registro no Plano 2015/2025: 227 estudantes matriculadas e 78 estudos de caso sendo realizados naquele momento.

O que apontam os estudos já realizados

Discorremos aqui brevemente sobre o único estudo diretamente relativo ao tema: a pesquisa encomendada pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza e que, por não estar disponível, teve que ser acessada via Lei de Acesso à Informação (LAI), que foi rapidamente atendida. O conhecimento sobre esse estudo deve-se à proximidade com Ana Rita de Paula, pesquisadora e militante, mulher com deficiência, responsável pela elaboração e avaliação de muitas das políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência na Saúde e na Assistência Social. O estudo de Paula (2012) teve o objetivo de analisar o questionário do programa BPC em todo o território brasileiro,

mensurando o grau de acesso das pessoas com deficiência à rede de serviços básicos, tais como saúde, assistência social, trabalho e educação. Também caracterizou a população em termos de necessidades e demandas, comparando diferenças entre as regiões brasileiras. Em seu trabalho, são estabelecidas relações entre deficiência, pobreza, desassistência à saúde e violência, explicitando a intensificação da vulnerabilidade da população estudada. As informações sistematizadas pela autora indicavam observar na taxa de 17,9% de alunas que nunca frequentaram a escola.

Nas buscas por estudos similares, encontramos o Sumário Executivo encomendado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), estudo realizado entre os anos de 2014 e 2016, que buscou oferecer subsídios para melhoria da implementação do Programa BPC na Escola. Suas sugestões vão ao encontro das análises de Paula (2016) que enfatizam a necessidade de ação intersectorial coordenada, com planejamento a partir de análises territoriais. O questionário permite mapear não apenas as demandas sociais e as fragilidades do Estado, mas permite uma leitura de base territorial dos acontecimentos, potencializando a produção de estratégias desde os diferentes equipamentos públicos que compõem a rede de proteção social. Assim, não se trata de realizar leituras gerais sobre a escolarização de crianças e adolescentes com deficiência, mas inscrever as estratégias nas redes já constituídas, fortalecendo-as e ampliando-as. Tais análises encontram diálogo com as discussões feitas por Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021) sobre a interseccionalidade como ferramenta de análise mais do que como conceito. As duas autoras, ao se dedicarem em profundidade à discussão dos modos como a interseccionalidade pode compor leituras de acontecimentos complexos envolvidos em situações de opressão, indicam a importância de considerarmos as categorias usuais como gênero, idade, raça, etnia, classe, regionalidade, religião, capacidade etc., assim como de atentarmos a outras categorias como território e organização trabalhista, por exemplo.

Remetemos os dois achados de revisão bibliográfica às discussões sobre interseccionalidade porque, embora não façam menção a essa ferramenta de análise, convergem na enfática recomendação de que as leituras – e consequentemente, o planejamento de ações – que derivam do questionário devem servir a partir das situações e das possibilidades concretas de intervenção na realidade. Não se trata de criar generalização com pretensão universalizante, ainda que haja estudo e orientação em âmbito nacional. Ou os números ganham localização geopolítica ou não servirão para a construção política. Como exemplo, podemos citar a realidade do município estudado: quando encontramos cinco pessoas com deficiência visual beneficiárias do BPC, não se trata de dizer que esse público não precisa ser priorizado. Tampouco se trata de comprar tecnologia assistiva, máquinas braile, bengalas e equipamentos escolares adequados a pessoas com deficiência visual. Trata-se, isto sim, de endereçar aos territórios por elas habitados as demandas de acessibilidade indicadas por elas, concre-

tamente, a respeito das barreiras vividas no cotidiano. Interessa saber sua faixa etária, sua relação com o bairro e seus equipamentos públicos. A demanda pode ser por vaga em creche, por guia, por parques acessíveis. Ou seja, as discussões incidem em questão seríssima para o princípio da economicidade na gestão pública: não cabe a compra de kits acessibilidade, como muitas vezes escolas e outros equipamentos públicos fazem, mas de ler as demandas singulares e subsidiar política, financeira e tecnicamente, os planejamentos estratégicos territoriais. Em consonância com os estudos feministas da deficiência, não se trata de apresentar respostas abstratas para as demandas de acessibilidade, mas de conhecer a realidade cotidiana e, a partir dela, construir, de forma participativa, soluções determinadas histórica e politicamente.

No âmbito das discussões sobre reconfiguração dos sentidos da gestão pública, Paula (2016) assinala um elemento crucial: a sobrecarga de funções por parte da Assistência Social no que diz respeito ao Programa BPC na Escola, ainda que outras pastas também estejam envolvidas. A pesquisadora assinala que, na Saúde, o principal aspecto diz respeito à responsabilidade do Sistema Único de Saúde (SUS) pelo acompanhamento, tratamento e reabilitação das beneficiárias. 81% dos questionários analisados por Paula (2016) informavam realizar acompanhamento em saúde, sendo que 75,7% afirmaram utilizar o posto de saúde e 47,7% indicaram ser acompanhadas por agentes comunitárias de saúde. Ou seja, a maior parte das beneficiárias frequentava os equipamentos de Atenção Básica em Saúde, o que poderia impulsionar estratégias de aproximação às beneficiárias e suas famílias, já que muitas ainda se relacionam com o Cras como equipamento cartorial, que tão somente realiza cadastros e atualiza e comprova informações.

Produzir encontros e tecer redes de análise dos acontecimentos

A pesquisa e as pesquisadoras foram acolhidas na Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social (Smads) do município de Suzano, que ocupa um dos andares do prédio de Secretarias, ao lado da Câmara Municipal. As reuniões com a equipe de gestão da Secretaria ocorriam ali. Já as reuniões com equipe gestora e equipes dos Centros de Referência em Assistência Social (Cras) ocorriam em uma escola de formação, também na região central da cidade.

Nesses cinco anos, houve quatro secretários (todos homens), implicando a apresentação da pesquisa e solicitação para sua continuidade a cada uma dessas vezes. Tais mudanças na gestão também implicaram alterações de cargos comissionados, conselho gestor do BPC, bem como alteração nas dinâmicas de trabalho, inclusive as que concerniam ao acompanhamento das beneficiárias do BPC. Ainda nesse período, um novo Centro de Referência em Assistência Social (Cras) foi criado (eram quatro e passaram a ser cinco), bem como foi criado o Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência, com partici-

pação de entidades de e para pessoas com deficiência, além de representantes do governo.

Depois da primeira apresentação da pesquisa para o Secretário e equipe da Vigilância Socioassistencial, foram agendadas reuniões com representantes das Secretarias de Saúde e Educação, que seriam designadas por suas respectivas pastas, de modo que pudéssemos pensar coletivamente sobre como o Programa BPC na Escola estava ocorrendo no município. O município não conta com Secretaria de Direitos Humanos, motivo pelo qual essa pasta não será mencionada ao longo do texto.

A reunião com colegas das três Secretarias teve caráter de apresentação do Programa, posto que as representantes da Saúde e da Educação não o conheciam. Conversamos, então, sobre o que cada Secretaria realizava no âmbito dos direitos das pessoas com deficiência. Na Saúde, além dos serviços de saúde mental, havia a distribuição de órteses e próteses. Não há Centro Especializado de Reabilitação (CER) no município, equipamento que, pela Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2010), deve acolher as demandas de saúde desse setor da população. Assim, as pessoas com deficiência e suas familiares buscam atendimento no municípios de Mogi das Cruzes e São Paulo, o que implica investimento de tempo e dinheiro nos cuidados em saúde. A Educação oferta o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na forma de sala de recursos multifuncionais. Nenhuma das Secretarias tinha, naquele momento, alguma estratégia de diálogo intersetorial sobre o tema, assim como não havia plano de busca ativa de pessoas com deficiência sem atendimento nos equipamentos básicos (escola, Unidade Básica de Saúde (UBS) e Cras). Saímos todas da reunião com a certeza de que não havia no município uma política de atenção às pessoas com deficiência e que era possível dar início a pequenas iniciativas, como, por exemplo, a divulgação do BPC junto às usuárias com deficiência em cada serviço e o levantamento, também entre as usuárias, de quem já recebia o benefício.

Cerca de um ano e meio depois, participamos de outra reunião com as equipes das três Secretarias. Os encaminhamentos não haviam tido continuidade. Nossa hipótese, que será discutida mais adiante, é de que o Programa BPC está muito profundamente enraizado na Assistência Social, não se constituindo, de fato, como um programa intersetorial. O desequilíbrio de forças entre as pastas e a decisão sobre destinação orçamentária para esse Programa forçam a procura por uma pasta responsável pelo tema e, dadas as características do Programa, como apresentaremos com mais detalhe, apenas uma resposta vem sendo possível.

Nos dois primeiros anos, algumas reuniões foram feitas com profissionais da Smads que haviam sido responsáveis pelo acompanhamento do BPC. Com isso, compreendemos o que já havia sido feito, tivemos acesso aos documentos e discutimos como proceder dali por diante. Criamos um percurso com dois eixos: a visita a cada equi-

pamento da Assistência Social (eram cinco Cras e um Centro de Referência Especializado de Assistência Social (Creas)), em que conheceríamos as profissionais, as condições e rotinas de trabalho e poderíamos conversar com cada gestão para conhecer o trabalho junto às usuárias com deficiência; encontros formativos específicos para as profissionais da Assistência Social, com o intuito de detalhar o Programa BPC e discutir a aplicação do questionário que compõe o programa, e encontros amplos, com profissionais das três Secretarias, que tinham a finalidade de criar possibilidades de articulação de trabalho. E, de quando em quando, realizávamos uma reunião com o Secretário que recém-assumia a pasta da Smads para apresentar a pesquisa, informar o que já havia acontecido e repactuar a continuidade do trabalho. Cabe registrar que, em nenhuma das situações, houve restrição à pesquisa ou à discussão de seus resultados.

Antes da pandemia, pudemos fazer também um encontro específico para a Assistência Social e um para as três Secretarias para apresentar os resultados parciais da pesquisa. Nenhum resultado foi divulgado oral ou textualmente sem que antes fosse discutido com as profissionais da Smads. Com isso, esperávamos colocar em diálogo as análises possíveis e criar quadros interpretativos, mais do que disputar a leitura correta dos acontecimentos ou das informações quantitativas.

A pandemia foi reconhecida apenas em março de 2020, com a respectiva política de isolamento social. Nesse momento, estávamos fazendo a compilação de algumas últimas informações e elaborando os resultados da pesquisa. Fizemos, então, um encontro virtual apenas com gestoras da Smads para planejar a discussão final. Foi assim que estabelecemos um encontro virtual com as profissionais dos Cras e, a partir dele, um encontro virtual aberto também ao Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência e profissionais da Saúde e da Educação. No total, foram vinte encontros, três deles virtuais.

Segundo a equipe gestora da Smads, em junho de 2017, eram 478 as pessoas com deficiência entre 5 e 17 anos, de um total de 2.623 pessoas com deficiência que recebiam o BPC no município à época. A última aplicação do questionário havia ocorrido em 2014, sendo que não haviam sido digitalizados e sistematizados. Assim, propusemos a criar planilha com todas as informações, a ser compartilhada com a equipe gestora. Assim, foi criada planilha em formato Excel em que cada coluna correspondia a uma das 119 perguntas e cada linha correspondia às respostas marcadas nos questionários em papel, utilizadas pelas profissionais à época. A partir dessa primeira planilha, outras foram criadas: questionários respondidos, questionário não respondidos, questionários respondidos e não respondidos por CRAS.

Em 2018, ainda durante a pesquisa, a Secretaria Estadual solicitou que todas as beneficiárias que se cadastraram depois de 2014 fossem acionadas para que respondessem ao questionário. Assim, duplicamos as planilhas, com informações referentes a 2014 e 2018 separadamente. A Smads recebeu a planilha na íntegra. Para fins desta pes-

quiza, retiramos todas as colunas que poderiam gerar identificação das beneficiárias, suas familiares e escolas que frequentam. Assim, cada pessoa recebeu um número, o que garantiu que pudéssemos identificar todas as respostas de uma mesma beneficiária, sem, no entanto, romper o anonimato. Os nomes do Cras permaneceram os reais, de maneira que é possível identificar o conjunto de beneficiárias que habita aquele território, bem como suas demandas.

Tabela 1 – Questionários completados e em branco por ano, por Cras - 2014 e 2018

	CRAS	A	B	C	D	E	NÃO IDENTIFICADAS	TOTAL
2014	NÃO RESPONDIDAS	23	25	12	21	1	26	108
	COMPLETAS	56	32	55	60	52	0	255
	TOTAL	79	57	67	81	53	26	363
2018	NÃO RESPONDIDAS	3	3	2	2	1	8	19
	COMPLETAS	14	11	25	18	14	3	85
	TOTAL	17	14	27	20	15	11	104
TOTAL	NÃO RESPONDIDAS	26	28	14	23	2	34	127
	COMPLETAS	70	43	80	78	66	3	340
	TOTAL	96	71	94	101	68	37	467

Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário do Programa.

Em 2014 foram aplicados 363 questionários, dos quais 255 foram completados e 108 não. Dentre os não respondidos, 26 não puderam sequer ser identificados em relação ao Cras de referência, dificultando novas tentativas de contato com as beneficiárias.

Já em 2018, foram aplicados 104 questionários, dos quais 85 puderam ser respondidos e 19 não. Entre os não respondidos, 8 não puderam ter o Cras de referência identificado, e entre os respondidos, havia 3 bastante incompletos, sendo impossível identificar o Cras e registrar de forma consistente outras informações. Descartados os questionários em branco e os 3 incompletos, trabalhamos 337 documentos.

Os questionários em branco deviam-se, em sua maioria, a mudanças de endereço não comunicadas ao Cras. Em dois casos havia ocorrido o falecimento da beneficiária.

Como primeiro e fundamental resultado temos que, das 337 respondentes, apenas 26 eram as próprias pessoas com deficiência. Nos demais, nenhuma menção foi feita à presença da beneficiária no momento da chamada aplicação.

Caracterização das beneficiárias

Tanto em 2014 quanto em 2018, percebemos a predominância de beneficiárias na faixa de 3/4 a 17/18 anos. O menor número de pessoas acima de 18 anos é compreensível, dado o escopo do Progra-

ma. Já o baixo número de pessoas com menos de 3 anos pode se explicar tanto pela própria característica do processo diagnóstico, que não se realiza de maneira imediata.

Nos dois períodos, o quantitativo de pessoas do sexo⁵ masculino é maior que o do feminino, contradizendo as informações populacionais gerais. Se, em 2014, havia uma taxa de quase 30% a mais de meninos, em 2018 essa diferença cai para cerca de 20%.

Já no quesito raça/cor, há diferenças significativas em relação aos dois períodos de aplicação. Se, em 2014 pessoas pretas e pardas perfaziam o número de 100 respondentes, as pessoas brancas somavam 139. Já em 2018, pessoas pretas e pardas somam 40, mesmo número de pessoas brancas. Nos dois períodos a presença de pessoas indígenas e amarelas é mínima.

Como último aspecto da caracterização geral das beneficiárias, apresentaremos o item tipo de deficiência, tal como expressa o questionário.

Se, em 2014, tínhamos uma prevalência de pessoas com deficiência intelectual, seguidas por pessoas com deficiência múltipla e deficiência física, em 2018, a presença de pessoas com deficiência intelectual e deficiência múltipla se equiparam, com significativo decréscimo nas ocorrências de deficiência física e aumento das ocorrências de transtornos globais do desenvolvimento e doenças crônicas.

Nos dois períodos a presença de pessoas com deficiência visual ou auditiva/ surdez é muito pequena. Embora seu percentual de ocorrência na população seja, de fato, menor do que outros impedimentos, chama-nos a atenção números tão baixos: 9 com deficiência visual e 10 com deficiência auditiva/ surdez.

No formulário não há campo para que se explicitem quais são as doenças crônicas, então, não há como saber que condições concretas compõem essa categoria.

Sobre as situações de deficiência múltipla, cabe frisar a constância de relatos de deficiência intelectual conjugadas com transtornos globais do desenvolvimento ou doenças crônicas. Dadas as discussões no campo da deficiência intelectual (Gould, 1991), surgiu-nos a hipótese de que as barreiras comunicacionais vividas por autistas e por pessoas com impedimentos físicos redundaria em processos diagnósticos em que se assume também um impedimento cognitivo.

Em síntese, poderíamos dizer que, no município de Suzano, temos uma predominância de rapazes, brancos e negros em quase igual proporção, com deficiência intelectual ou múltipla que recebem o benefício. Entretanto, ao fazermos estamos ferindo frontalmente tanto as recomendações dos documentos orientadores sobre o Programa BPC na Escola quanto as discussões sobre interseccionalidade. A quantificação de cada característica não pode redundar na produção de um sujeito abstrato, desterritorializado. De posse das tabelas detalhadas, que foram disponibilizadas às equipes de profissionais, caberia ao Comitê Gestor Local (CGL) organizar discussões no âmbito dos

territórios, a fim de discutir quem são as pessoas naquele contexto: ser uma pessoa usuária de cadeira de rodas em um bairro cheio de aclives e com ruas de barro demanda intervenções distintas de ser usuária de cadeira de rodas nos bairros do centro, com ruas asfaltadas e muito tráfego. Como já nos ensinou a primeira geração do modelo social da deficiência (UPIAS, 1975), impedimento e deficiência não equivalem. Pessoas com o mesmo impedimento podem viver barreiras muito distintas e precisar de apoios também distintos.

Ocorre que a segunda geração do modelo social, marcada pelos Estudos Feministas da Deficiência, trouxe outros elementos para se pensar a garantia de direitos: a assunção da interdependência como condição humana no mundo que implica a discussão sobre a ética do cuidado, o que complexifica a leitura da realidade.

Cuidadoras e produção de redes

A segunda geração do modelo social da deficiência traz importantes indagações para o campo de Estudos da Deficiência, sobretudo as concernentes à expectativa de independência, ideário tão afeto ao capitalismo liberal (Tronto, 2007). Na verdade, a autora nos explicita uma torsão operada pelo capitalismo: não se trata de desejar a independência, mas de estabelecer certas relações privilegiadas de dependência. O que isso significa? Um homem que ocupa cargo executivo e recebe alto salário pode se vangloriar de não saber cozinhar, cuidar da casa ou trocar fraldas. Porque na economia do cuidado, esse tipo de dependência, a das pessoas normofuncionais que, com seu dinheiro, podem pagar pelo cuidado, tornando-o serviço subalterno, é bem recebido. Tronto (2007) demonstra como a conversão das necessidades de cuidado em bens de consumo por aqueles que podem pagar por serviços prestados e, portanto, revertidos à lógica do capital, ao se tornarem expressão de privilégio, tornam-se também elementos de status. A partir dessa operação, temos dois desdobramentos: a ruptura do cuidado como prática social que reconhece a interdependência e recoloca a preocupação recíproca no centro da ética da convivência; a expropriação desse valor transformado em coisa morta, trabalho instrumental a ser negociado segundo as leis do Mercado.

Assim, as autoras da segunda geração, que já trabalham há décadas com esse tema, auxiliam-nos a compreender mais profundamente as implicações socioeconômicas e políticoafetivas da produção do lugar das mulheres nas relações de cuidado (Kittay, 2011). E como definem cuidado?

[...] uma atividade da própria espécie que inclui tudo o que podemos fazer para manter, continuar e reparar nosso 'mundo' para que possamos viver nele da melhor maneira possível. Esse mundo inclui nossos corpos, nós mesmos e nosso meio ambiente, e tudo em que procuramos intervir de forma complexa e auto-sustentável (Fisher; Tronto, 1990, p. 287).

Sob o signo da perda do cuidado como valor das e nas relações, tanto temos apagada a dimensão de trabalho que constitui os nossos

afazeres com a casa, com as idosas, as crianças, as pessoas com deficiência, quanto somos inferiorizadas quando profissionalizamos esses cuidados – haja vista a desvalorização de profissões tidas como ligadas ao cuidado, como trabalhadoras domésticas, enfermeiras, professoras de crianças. E como isso aparece nos questionários? Por meio do isolamento da pessoa com deficiência e sua mãe, em um duplo processo de precarização da vida, posto que as interações sociais ficam bastante fragilizadas.

Voltando às leituras sobre o questionário do Programa BPC na Escola: 304 das 337 pessoas são indicadas como necessitadas de cuidado para as atividades da vida diária. Outras cinco são indicadas como necessitadas de apoio sem, entretanto, poder contar com ele. Apenas 27 pessoas são referidas como não precisando de cuidados. Resta-nos saber quem oferta tais cuidados.

Em 236 situações, a mãe é referida como a única cuidadora, em outras 22 o cuidado é realizado pela mãe e por outra pessoa da família. Enquanto isso, o pai é referido em apenas sete vezes como o único cuidador. Ao longo das formações com as equipes dos Cras, muitas histórias eram relatadas com caráter de negligência da mãe: crianças com deficiência eram trancadas em casa para que a mãe pudesse sair sozinha, moças com deficiência eram impedidas de ir à escola à noite, porque ninguém se dispunha a acompanhá-las no trajeto de ida e volta da escola. Tais situações ensejaram o debate sobre duas produções do Estado: a deficiência da pessoa e a negligência familiar. A produção da deficiência, mais conhecida nos debates relacionados ao modelo social, posto que a ausência de políticas, a pauperização das pessoas que vivem impedimentos, a violação constante de seus direitos, ao se configurarem como barreiras que impedem tanto o reconhecimento da legitimidade dos sujeitos quanto o exercício de sua dignidade, produzem deficiência (ONU, 2006). Já a produção da negligência não era tão perceptível, de início, posto que a moralização das práticas de familiares, principalmente das mães, junto às crianças e adolescentes com deficiência pareciam impedir a reflexão ética sobre a quem cabe cuidar? Como nos ensina Saraiva (2016, p. 174):

Não se privatizam exatamente responsabilidades públicas; certas responsabilidades se familiarizam, tornando-se funções ‘naturais’ da família. São construídas como suas atribuições. Tenta-se construir uma família convencida disso, uma família que também deseje tais atribuições.

Assim, a naturalização da família como unidade obrigada à oferta contínua do cuidado, assim como a suposição de que qualquer prática que questione esse corolário seja um ato de desamor, tiveram que ser expostas a longo debate ético. Pouco a pouco, pudemos enumerar estratégias de Estado que compartilhem o cuidado, reconhecendo sua corresponsabilidade na garantia de apoios às pessoas com deficiência. Pudemos também discutir as práticas cotidianas dos equipamentos públicos que, em vez de coletivizar o cuidado, acabam por sobrecarregar as cuidadoras. Alguns exemplos: reconhecendo a baixa frequência das pessoas com deficiência às atividades do Cras, foram

propostas “rodas de cuidado do cuidador”. Sem dúvida, a sobrecarga e o isolamento eram reconhecidos, assim como a necessidade de um espaço em que pudessem ser sujeitos de si e não para as outras. Ocorre que, ao não criar possibilidades para que as pessoas com deficiência pudessem ser cuidadas por alguém (da instituição) nesse período, as participantes – sobretudo mães – ou não conseguiam estar presentes ou traziam suas filhas para a atividade. Outra prática discutida relacionava-se à constante chamada da cuidadora para atividades de preenchimento de cadastro e outras iniciativas referentes à garantia dos benefícios das pessoas com deficiência. Recordemos que, dos 337 questionários, apenas 26 foram respondidos pelas próprias beneficiárias, ainda que mais de 50% delas sejam adolescentes ou jovens. Assim, o capacitismo (Campbell, 2009), processo em que pressupomos (in)capacidades das pessoas e passamos a estabelecer relações com elas a partir dessas pressuposições, diminuindo suas expressões de vida, sua participação legítima e autônoma, também está na dinâmica das relações institucionais. Ao enfrentarmos dificuldades no contato com as pessoas com deficiência, seguimos pelo caminho óbvio: o de demandar que a cuidadora passe a agir como prótese do corpo que não se move, da fala identificada, do raciocínio que não alcançamos, da comunicação que não produzimos. Posicionamos, então, não só a pessoa com deficiência como objeto defeituoso, mas também a cuidadora – em geral, a mãe – como objeto-parte, incumbida de fazer desaparecer o corpo aleijado, ao assumir para si as funções que se queria presentes.

Nesse sentido, a análise das barreiras de acesso, a adequação ou insuficiência do Atendimento educacional especializado ou a formação docente em e para a educação inclusiva, todos elementos importantes e bastante explorados pela literatura especializada (Prieto et al., 2017; Garcia, 2021), precisam estar reportados ao princípio da participação da pessoa com deficiência e, por consequência, devem provisionar diferentes sistemas de apoio. Participação direta implica políticas públicas de cuidado, ou seja, desfamiliarização do cuidado. Como debatido ao longo de uma de nossas últimas atividades formativas: cuidar da cuidadora, no limite, é desonerá-la da obrigatoriedade do cuidado ininterrupto, solitário e em condições precárias. Assim, uma política pública de cuidado precisa reconhecer a interdependência, legitimar formas de vida que implicam apoios contínuos, variados e complexos e prover não só recursos, próteses, órteses, medicamentos, alimentos e insumos. Sem dúvida, esses são importantes e precisam ser ampliados, como já indicava Ana Rita de Paula (2012), mas também as tecnologias leves, como já nos ensinou Emerson Mehry (2002), sustentadas por redes vivas de profissionais que retomam a dimensão ética do cuidado não como mercadoria, mas como valor fundamental das relações intersubjetivas.

Considerações finais

Cabe refletirmos sobre como temos lidado com a herança que recebemos na Educação Especial. Um caminho poderia ser o de per-

seguirmos os rastros do pensamento biomédico em nossas pesquisas, perguntando-nos como lidamos com as pessoas com deficiência (muitas vezes, apresentadas apenas por seus impedimentos; não sendo constituídas também por seus lugares de classe, gênero, orientação sexual, etnia/raça). Seria também importante sistematizarmos que recursos de acessibilidade temos criado para as participantes de nossas pesquisas ou mesmo para a divulgação de seus resultados. Em outros estudos (Freitas, 2019, Freitas; Angelucci, 2019), fica explícito que pessoas com deficiência que não se utilizam predominantemente de modalidade oral de comunicação são preteridas em pesquisas, sob a justificativa de... não se comunicarem oralmente. Ou seja, defendemos a universalização do direito à educação e à acessibilidade do/no currículo a todas as pessoas, mas não cuidamos de inventar meios que garantam a interlocução com pessoas que se utilizam de modalidades comunicacionais não orais para produzirmos conhecimento em educação especial.

Que pistas já temos sobre como fazer chegar a Educação às pessoas com deficiência? Podemos ampliar nossas conexões com a Sociologia das Infâncias (Gobbi, 2014) como campo de conhecimentos que tem buscado experimentar modos de estar com crianças em diferentes contextos e, principalmente, utilizando-se de múltiplas linguagens. Podemos nos apoiar no convite às múltiplas linguagens, não apenas com relação a crianças, mas em relação a todas as pessoas com deficiência, ampliando nosso repertório conjunto de técnicas de investigação. Em relação a pessoas com deficiência intelectual tal ampliação tem significado, conforme apontam estudos realizados por Santos (2021) e Santos e Angelucci (2022), repensar temporalidade e se dispor a construir percursos de pensamento com utilização de apoios materiais e humanos – inclusive de decisão apoiada –, considerando esquemas cognitivos não tão lineares quanto pretendem nossos instrumentos pré-estruturados de pesquisa, sejam questionários ou entrevistas.

Por fim, as autoras dos Estudos da Deficiência (Garland-Thomson, 2002; Campbell, 2009) nos recomendariam aleijar⁶ a educação: produzir ampliação nas formas de comunicar, registrar, participar, ocupar os espaços. E exercer tal mandato ético, para quem aprendeu (e ensinou) que isso é feio, demeritório e incapacitante, não é tarefa a se realizar isolada e instantaneamente. Ou nos pomos em mais companhia de pessoas com deficiência e nos dispomos a nos suportar como coletivo de pesquisadoras – diverso e divergente – que sustenta em comum um compromisso ético-político de combate radical ao fascismo que vem arrombando portas, janelas, corpos e instituições; ou poderemos pouco.

Cabe ressaltar que, apesar de pouco posto em prática, conforme aponta a literatura pesquisada, o Programa BPC na Escola permanece sendo uma importante estratégia para a garantia do direito à educação por parte de crianças e adolescentes com deficiência, justamente por sua potência de indução de ações intersetoriais, que podem trazer respostas mais efetivas às profundas barreiras sociais, culturais e eco-

nômicas que prejudicam o exercício dos direitos e, com isso, acabam por produzir situações de deficiência, na acepção afirmada pela Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (Brasil, 2009b). É nesse sentido que a tessitura da rede de proteção é tão importante, pois, o que devolve uma criança ou uma adolescente que teve seus direitos violados ao mundo é a possibilidade de circular para encontrar outro mundo, produzir outras pertencas. E isso se faz com políticas de Estado, participação comunitária e constante tensionamento social, inclusive, desde a Academia⁷.

Recebido em 9 de abril de 2024
Aprovado em 11 de junho de 2024

Notas

- ¹ Este texto deriva de pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), realizada entre 2017 e 2021, que foi apresentada como parte dos requisitos para o concurso de Livre Docência da autora. Chamada Universal MCTI/CNPq No. 01/2016. Processo 433054/2016-6. Foram recebidos R\$26.000,00 para verbas de custeio e aquisição de bens.
- ² O texto é redigido no plural feminino como convite à reflexão, ao deslocamento. Buscamos produzir uma comunicação em que mulheres não estejam supostas ou subentendidas, mas diretamente identificadas, convocadas. Uma comunicação em que homens se desloquem, aliem-se às mulheres e fortaleçam a produção de uma ciência a partir do feminismo.
- ³ Alguns materiais podem ser encontrados em Brasil (2011b).
- ⁴ Consultar o manual em:
https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Aplicacao_Questionario_Identificacao_Barreiras_Programa_BPC_Escola.pdf. Acesso em: 02 jun. 2023.
- ⁵ Utilizamos a expressão sexo, em conformidade com o questionário, pois não sabemos – e o questionário não permite essa distinção, se a informação dada estava relacionada a sexo ou a gênero.
- ⁶ Tradução do termo em inglês *crip*, proposta por Mello e Gavério (2019).
- ⁷ Agradecimentos: Na ausência de financiamento de bolsas pelo CNPq, foi possível contar com a colaboração de bolsistas do Programa Unificado de Bolsas (PUB) da Universidade de São Paulo: Allana Silva dos Santos, Karina Affonso e Thiana de Cássia Silva da Rocha. Além disso, as pesquisas de pós-doutorado de Luís Fernando de Oliveira Saraiva e de Iniciação Científica de Milena Horta Vidale, ambas sem bolsa, foram articuladas a este projeto. Houve ainda colaborações voluntárias, como as da psicóloga Mariana Rangel Pande e da fonoaudióloga Érika Pisaneschi, tanto em discussões teóricas quanto em atividades formativas. Assim, o plural utilizado na elaboração do texto indica, além da companhia das referências citadas e das profissionais da Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social do município estudado, as fundamentais contribuições dessas pesquisadoras.

Referências

ANGELUCCI, Carla Biancha; COSTA, Leticia Maria de Lima. Educação inclusiva: uma convocação à radicalidade. In: ALBUQUERQUE, Alice et al. **Garantia e**

promoção do direito à educação inclusiva: diálogos Interdisciplinares / CAO Cível – Educação. São Paulo: MPSP, 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 02 maio 2023.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf. Acesso em: 02 maio 2023.

BRASIL. Decreto n. 6214 de 26 de setembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6214.htm. Acesso em: 02 maio 2023.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº. 18**. Brasília, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Resolução nº4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009a.

BRASIL. Decreto n. 6949 de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 02 maio 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência**. Brasília, 2010. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_pessoa_com_deficiencia.pdf. Acesso em: 02 maio 2023.

BRASIL. Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2011a.

BRASIL. Decreto n. 7617 de 17 de novembro de 2011. Altera o Regulamento do Benefício da Prestação Continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2011b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7617.htm. Acesso em: 02 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146. Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 02 maio 2023.

BRASIL. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Programa BPC na Escola: Acompanhamento dos Beneficiários**. Brasília, novembro de 2016.

CALDERÓN-ALMENDROS, Ignacio; ECHEITA-SARRIONANDIA, Gaizka. Inclusive Education as a Human Right. **Oxford Research Encyclopedia of Education**, Oxford, 2022.

CAMPBELL, Fiona Kumari. The project of ableism. In: CAMPBELL, Fiona Kumari. **The Contours of ableism: the production of disability and abledness**. London: Palgrave MacMillan, 2009.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

DE PAULA, Ana Rita. **Documento técnico contendo Relatório Final das propostas de ações intersetoriais a serem realizadas pelo Distrito Federal e municípios para superação das barreiras identificadas no âmbito do Programa.** Brasília, 2012.

FGV Social. Fundação Getúlio Vargas Social. **Qual foi o impacto da crise sobre a pobreza e a distribuição de renda?** São Paulo. 18 ago. 2018. Disponível em: https://www.cps.fgv.br/cps/bd/slides/SLIDE-NOTA-Dis_Pobreza_Desigualdade_Crise_Neri_FGV_Social_FGV.pdf. Acesso em: 02 maio 2023.

FISHER, Bernice; TRONTO, Joan. Toward a feminist theory of caring. In: ABLE, Emily K.; NELSON, Margaret K. **Circles of care: work and identity in women's lives.** New York: State University, 1990.

FREITAS, Mariele Angelica. **Pesquisa acadêmica em educação e a participação da pessoa com deficiência.** 2022. 207 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

FREITAS, Mariele Angelica; ANGELUCCI, Carla Biancha. O protagonismo de pessoas com deficiência em movimentos sociais por reivindicação do direito à educação: revisão da literatura. In: RICARDO, Elio et al. **Pesquisa em educação: diversidade e desafios.** São Paulo: FEUSP, 2019. p. 555-566.

GARCIA, Rosalba Maria de Carvalho; MICHELS, Maria Helena. Educação e Inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, p. 1-21, 2021.

GOBBI, Marcia. Imaginação, culturas e fontes documentais em desenhos de desenhos de meninas e meninos da Educação Infantil brasileira. **Studi sulla formazione**, v. 17, n. 1, p. 151-164, 2014. Disponível em: <http://digital.casalini.it/3116199>. Acesso em: 02 maio 2023.

GOULD, Stephen Jay. **A falsa medida do homem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

HUMAN Rights Watch. **'Eles ficam até morrer'**. Uma vida de isolamento e negligência em instituições para pessoas com deficiência no Brasil. HRW, 2018.

KITTAY, Eva Feder. The Ethics of Care, Dependency, and Disability. **Ratio Juris**, v. 24, n. 1, p. 49-58, 2011. Disponível em: <http://evafederkittay.com/wp-content/uploads/2015/01/The-ethicsof-care.pdf>. Acesso em: 02 maio 2023.

LOPES, Paulo Henrique; FERREIRA, Sandro de; GESSER, Marivete. Gênero e Cuidado: um olhar emancipatório para o campo da educação inclusiva. In: SILVA, Solange Cristina da; BECHE, Rose Clér Estivalet; COSTA, Laureane Marília de Lima. **Estudos da deficiência na educação: antipacitismo, interseccionalidade e ética do cuidado.** Florianópolis: UDESC, 2022.

MELLO, Ana Gabriela; GAVÉRIO, Matheus Alves. Facts of cripness to the Brazilian: dialogues with Avatar, the film. **Anuário Antropológico**, v. 44, n. 1, p. 43-65, 2019.

MERHY, Emerson Elias. **Saúde: a cartografia do trabalho vivo.** São Paulo: Hucitec, 2002.

ONU. Organização Das Nações Unidas. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência.** 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 maio 2023.

PLAISANCE, Éric. Ética e Inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 13-43, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZBTjvN3G4DMmnDXwYGt7JLz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 02 maio 2023.

PRIETO, Rosângela Gavioli; ANDRADE, Sheila Gomes; SOUZA, Maria Mercedes. Inclusão escolar, permanência e direito à aprendizagem: estudo sobre trajetórias e desempenho escolar em uma escola municipal. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 22, p. 389, 2017.

SANTOS, Luciana Stoppa dos. **Anticapacitismo e participação política de pessoas com deficiência intelectual**: dimensão educativa de movimentos de auto-defensoria. 2021. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

SANTOS, Luciana Stoppa dos; ANGELUCCI, Carla Biancha. **Participação de pessoas com deficiência em pesquisas científicas**: notas sobre o compromisso ético das instituições. In: Justiça e Dignidade Social. Campo de Goytacazes: Encontrografia, 2022. p. 175-197.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Assistência Social. **Programa BPC na Escola** - uma experiência inovadora na Cidade de São Paulo. São Paulo: SMADS, 2010.

SARAIVA, Luis Fernando de Oliveira. **A familiarização da assistência social**: promoção de direitos e gestão da vida no encontro entre vulnerabilidades. 2016. 209 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SARAIVA, Luis Fernando de Oliveira. **Trajetórias de beneficiários do BPC na Escola em serviços socioassistenciais**. 2019. Relatório de pós-doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SUZANO. **Plano municipal de Educação**. 2015-2025. Diagnóstico. Suzano, 20 de maio de 2015. Disponível em: <http://www.suzano.sp.gov.br/web/wp-content/uploads/2015/05/MINUTA-PME-SUZANO-WORD.pdf>. Acesso em: 02 maio 2023.

TRONTO, Joan. Assistência democrática e democracias assistenciais. **Sociedade e Estado**, v. 22, n. 2, Brasília, 2007, pp. 285-308. Disponível em: <http://ojs.bce.unb.br/index.php/estado/article/view/3515/3075>. Acesso em: 02 jun. 2023.

UPIAS. Union of the Physically Impaired against Segregation. **Fundamental Principles of Disability**. United Kingdom, 1975.

Biancha Angelucci é livre-docente em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Brasil, onde atua, desde 2014, como docente nos cursos de graduação e pós-graduação. É doutora em Psicologia Social e mestra em Psicologia Escolar pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9036-7396>

E-mail: b.angelucci@usp.br

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio artigo.

Editora responsável: Carla Karnoppi Vasques

