

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PRPPG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

VIVÊNCIAS DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES NEGROS  
COM DEFICIÊNCIA E DE SUAS FAMÍLIAS

ANNE CAROLINE DA SILVA

ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> ALICIENE FUSCA MACHADO CORDEIRO  
COORIENTADOR: PROF. DR. ALLAN HENRIQUE GOMES

Joinville - SC  
2022

ANNE CAROLINE DA SILVA  
VIVÊNCIAS DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES NEGROS  
COM DEFICIÊNCIA E DE SUAS FAMÍLIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Trabalho e Formação Docente, da Universidade da Região de Joinville – Univille – como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Doutora Aliciene Fusca Machado Cordeiro e coorientação do Professor Doutor Allan Henrique Gomes.

Joinville, SC  
2022

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

S586v	<p>Silva, Anne Caroline da Vivências do processo de escolarização de estudantes negros com deficiência e de suas famílias/ Anne Caroline da Silva; orientadora Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro; coorientador Dr. Allan Henrique Gomes. – Joinville: Univille, 2022.</p> <p>125 f.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)</p> <p>1. Educação especial – Participação dos pais. 2. Estudantes com deficiência. 3. Negros – Educação. 4. Inclusão escolar – Joinville (SC). 5. Racismo. I. Cordeiro, Aliciene Fusca Machado (orient.). II. Gomes, Allan Henrique (coorient.). III. Título.</p> <p>CDD 371.9</p>
-------	--

## Termo de Aprovação

### “Vivências do Processo de Escolarização de Estudantes Negros com Deficiência e de suas Famílias”

por

Anne Caroline da Silva

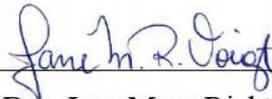
Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro  
Orientadora (UNIVILLE)



\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Allan Henrique Gomes  
Coorientador (UNIVILLE)



\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Jane Mery Richter Voigt

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

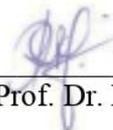
#### Banca Examinadora:



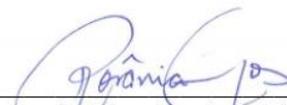
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro  
Orientadora (UNIVILLE)



\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Allan Henrique Gomes  
Coorientador (UNIVILLE)



\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Rodnei Pereira  
(USCS)



\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Rosânia Campos  
(UNIVILLE)

Joinville, 22 de fevereiro de 2022.

Dedicatória

À Noemi.

## Agradecimentos

Agradeço às minhas professoras e aos meus professores; à Ruana; aos amigos; aos participantes desta pesquisa.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender como os estudantes negros com deficiência e suas famílias vivenciam o processo de escolarização. A pesquisa, de caráter qualitativo, está vinculada à linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille. Este estudo também contou com fomento do UNIEDU. Os participantes foram duas famílias de estudantes negros com deficiência da cidade de Joinville, Santa Catarina, e três professoras envolvidas no processo de escolarização destes estudantes. Para coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas. O embasamento teórico e metodológico se deu por meio da Psicologia Histórico-Cultural e a análise dos dados seguiu os preceitos da análise de conteúdo segundo Bardin (2011) e Franco (2005) e da análise interseccional, conforme Crenshaw (2002). A partir da análise, duas categorias foram constituídas: relação entre família e escola e condições de trabalho docente. Além disso, destaca-se uma discussão que foi silenciada nos discursos dos participantes: raça e racismo. As discussões propostas são sustentadas por referências como Vigotski (2001, 1995, 1997, 2010), Sawaia (2016, 2021), Patto (1992), Amaral (1998), Goffman (1981), Diniz (2007), Gomes (2002), dentre outros. Na primeira categoria, foram discutidas questões acerca da visão biomédica, que foi predominante entre as professoras, associadas as dimensões do laudo médico enquanto recurso para garantia de direitos e como balizador para práticas pedagógicas homogeneizantes; interações entre gênero e classe social; e o papel da escola na vida do estudante negro com deficiência. Na segunda categoria, foram discutidas questões trazidas pelas professoras acerca de seu trabalho com os estudantes negros com deficiência, foram relatadas compreensões acerca da necessidade de integração dos estudantes na escola, mas foram encontradas contradições no que diz respeito a visões biomédicas e práticas segregadoras. No último capítulo, foi discutido o silenciamento da questão racial durante as entrevistas, denotando uma compreensão de que raça e deficiência são questões que não interagem entre si. A partir dos dados apresentados, é possível concluir que discussões a respeito de relações étnico-raciais são insuficientes nas escolas contatadas para esta pesquisa, bem como sua interação entre os marcadores sociais raça e deficiência. Pode-se dizer que ambos os estudantes participantes desta pesquisa são vistos a partir de sua deficiência, não havendo consideração acerca de outros fatores que compõem as suas vivências em seus processos de escolarização. Este achado deixa evidente a necessidade de mais pesquisas com viés interseccional na área da educação.

**Palavras-chave:** trabalho docente; educação especial; relações étnico-raciais; interseccionalidade;

## ABSTRACT

The general purpose of this research is to comprehend how black students with disability and their families experience the schooling process. This study is qualitative, and it is linked to the teaching work and formation line of research, in the Masters of Education of the Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. This study also got fomentation from UNIEDU. The participants were two families of black students with disabilities and three teachers that were involved in these students schooling process. All participants reside in the city of Joinville, Santa Catarina. To collect the data, semi-structured interviews were made with the participants. The theoretical and methodological basis is the Historical-Cultural Psychology, and the data analysis followed the precepts of Content Analysis by Bardin (2011) and Franco (2005), and intersectional analysis, by Crenshaw (2002). As from the data analysis, two categories were built: the relationship between the family and the school and teaching work conditions. Furthermore, it is important to highlight that the discussion about race and racism was silenced during the participants speech. The references used to discuss the results were Vigotski (2001, 1995, 1997, 2010), Sawaia (2016, 2021), Patto (1992), Amaral (1998), Goffman (1981), Diniz (2007), Gomes (2002), among others. In the first category, the discussion involved the biomedical perspective over the disabilities – dominant among the teachers' speech – and the dimensions of the medical report as a resource to ensure the legal rights of people with disability and, nevertheless, to homogenize pedagogic practices. Still in the first category, gender and social classes interactions were discussed, such as the role of school in black students with disabilities lives. In the second category, the discussion involved issues brought by the teachers, about their work with black students with disabilities, where they mentioned their understanding about these students' integration at school. In the last chapter, the words are about the silencing of the racial issue during the interviews, denoting the comprehension that race and disability don't interact with each other. From this data, it's possible do conclude that discussions about ethnic-racial issues are not sufficient in the schools investigated in this research, such as the interaction between race and disability. It's possible to say that both students that participated in this study are seen through their disabilities, without the consideration for other factors that compound their experience in the schooling process. These findings show the necessity of more research with intersectional views in the educational field.

**Keywords:** teaching work; special education; ethnic-racial relations; intersectionality.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> - Pessoas de 25 anos ou mais de idade que concluíram ao menos a etapa do ensino básico obrigatório, segundo o sexo, a cor ou raça e as Grandes Regiões (%).....	29
<b>Gráfico 1</b> - Taxas ajustada de frequência escolar líquida ao ensino médio das pessoas de 15 a 17 anos de idade, segundo o sexo, a cor ou raça (%) .....	30
<b>Gráfico 2</b> - Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas segundo etapa de ensino – Brasil – 2015 a 2019 .....	32
<b>Gráfico 3</b> - Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns segundo etapa de ensino – Brasil – 2015 a 2019 .....	33
<b>Gráfico 4</b> - Taxa de alfabetização de pessoas com deficiência de 15 anos ou mais de idade .....	34
<b>Gráfico 5</b> – Taxa de escolarização de pessoas com deficiência de 6 a 14 anos de idade .....	34
<b>Gráfico 6</b> - Taxa de escolarização de pessoas com deficiência .....	35

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

<b>Quadro 1</b> – Relação de palavras-chave .....	14
<b>Quadro 2</b> - Palavras-chave pós filtragem .....	15
<b>Quadro 3</b> - Taxa de analfabetismo por cor ou raça. ....	28
<b>Quadro 4</b> - Pessoas de 14 a 29 anos e que não frequentam escola, com nível de instrução inferior ao médio completo, por sexo e cor ou raça .....	30

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	10
<b>1 CAMINHOS PERCORRIDOS</b> .....	19
1.1 Os participantes .....	19
1.2 Análise de Dados .....	21
<b>2 SOBRE DIFERENÇAS SIGNIFICATIVAS E INTERSECCIONALIDADE</b> .....	23
<b>3 A VIVÊNCIA ESCOLAR DA PESSOA SIGNIFICATIVAMENTE DIFERENTE</b> ...	27
3.1 As taxas de escolarização do estudante negro .....	27
3.2 Taxas de escolaridade do estudante com deficiência .....	32
3.3 A vivência escolar das pessoas significativamente diferentes .....	36
3.3.1 O racismo e o capacitismo nas escolas .....	40
3.4 A família no processo de escolarização do estudante com diferenças significativas .....	47
<b>4 ENTRE VISTAS: O ENCONTRO COM OS PARTICIPANTES</b> .....	50
4.1 A busca pelas famílias .....	51
4.2 A família e a escola da Flora .....	52
4.3 A família e a escola do Igor .....	54
<b>5 TECENDO DISCUSSÕES</b> .....	57
5.1 A relação entre família e a escola .....	57
5.1.1 A multidimensionalidade do laudo médico .....	58
5.1.2 O papel da escola na vida do estudante negro com deficiência .....	68
5.1.3 A responsabilidade é da mãe: discussões sobre gênero e colaboração com a escola .....	77
5.2 As condições de trabalho docente na educação especial e inclusiva .....	86
5.3 Aquilo que não pode ser dito: o silêncio diante de questões de raça e racismo .....	97

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	102
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	105
<b>ANEXOS</b> .....	117
<b>APÊNDICES</b> .....	121

## APRESENTAÇÃO

Foi durante o curso de graduação que descobri a existência da pesquisa. Tive a oportunidade e o privilégio de frequentar o curso de Psicologia na Universidade da Região de Joinville, um curso com evidente vantagem no que diz respeito ao contato com a produção acadêmica. Éramos o curso com maior número de submissões ao Comitê de Ética em Pesquisa e, também, o curso com maior quantidade de projetos aprovados. Tínhamos disciplinas específicas para a produção de escrita científica e nossos professores possuíam profunda paixão pelo âmbito acadêmico. Estar naquele ambiente, naquele momento, era a realização de um conto de fadas que eu havia contado para mim mesma, desde muito pequena.

Sou filha de pais pobres, operários, negros e fui cercada de pessoas da família que possuíam estas mesmas características. Espelhando as estatísticas do último censo demográfico do IBGE (2012), no qual consta que a frequência de pessoas pardas que frequentavam o ensino superior era de 13,4% e a de pessoas pretas era 12,8%, foi mínimo o meu contato com pessoas com ensino superior na família. Levando em consideração os dezesseis adultos com quem tive contato ao longo do meu desenvolvimento, incluindo pais, tios e avós, apenas um tio – um pardo de pele clara – conseguiu iniciar e concluir um curso de graduação. Dentre os demais familiares, havia analfabetos, semianalfabetos e pessoas com ensino básico incompleto – alguns dos quais conseguiram concluir os estudos em supletivos. Lembro, inclusive, de observar meus pais terminando o ensino escolar após os 30 anos – primeiro o pai, depois a mãe –, pois ambos precisaram interromper seus estudos ainda crianças, levando em conta a necessidade de trabalhar para não passar fome. Fui eu, então, que ajudei a ensiná-los como se faziam equações de primeiro e de segundo grau. Juntos, estudamos, também, as briófitas, o verbo *to be* e alguns outros assuntos que renderam momentos dos quais guardo apenas as memórias afetivas. Foram poucas, portanto, as oportunidades de conhecer a academia, o método científico, o papel do pesquisador.

Esta configuração de família não foi exclusividade minha. Henriques (2002) fala sobre a existência de uma importante desigualdade na distribuição da escolaridade de negros e brancos, pois negros apresentam um quadro significativamente pior, indicando uma fragilidade estrutural na igualdade de oportunidades. Ainda, é dentro

deste contexto histórico, social, cultural e, conseqüentemente, afetivo, que cursar uma graduação se transforma em algo a ser sonhado por mim, tal como a conclusão de um mestrado e de um doutorado, ainda que eu não soubesse exatamente o que estes dois últimos significavam. Tal como se fosse algo muito distante do que era realizável, algo que transformaria a minha vida para sempre, sonhei em estudar para ser médica veterinária ou professora.

Em minha visão de criança, o acadêmico é a pessoa que estuda. Estudar era algo que eu estava mais do que disposta a fazer, afinal o papel de apoiar, incentivar e elogiar as minhas conquistas escolares, foi algo que minha família performou com maestria. Estudar se tornou, então, sinônimo de algo bom. Enquanto acadêmica, já na universidade, percebi que o acadêmico não só estuda, como também toma para si uma enorme responsabilidade sobre aquilo que é estudado. O novo desafio era descobrir qual seria o assunto, portanto, sobre o qual eu gostaria de me responsabilizar. Eu seria mestre em quê? Pesquisaria o que? Por quê? Para quem? Esta busca durou tempo suficiente para parecer infinita e não sei se cheguei à resposta final, se é que a resposta final existe, levando em consideração o movimento dialético das coisas da vida.

A resposta para o novo desafio veio em conjunto com a contemplação da minha própria identidade. Eu, criança, adolescente e adulta, fui – e ainda sou – atravessada por tantas instâncias estruturais em decorrência da cor da minha pele, da minha classe social, da minha capacidade de produzir riqueza, da minha maneira de amar e de meu gênero. Da mesma maneira, durante o processo de escolarização pude observar como os meus amigos e colegas, sendo a esmagadora maioria composta por crianças negras, também foram transpassados pela estrutura que suporta o racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado<sup>1</sup>, três instâncias que Akotirene (2019) considerou indissociáveis.

Se, por um lado, conforme Aguiar (2012), as escolas ocupam uma posição de destaque dentro do contexto das práticas educativas e, conseqüentemente, da constituição humana, tendo em vista as mediações constitutivas que realiza, por outro, quando inseridos na escola, os alunos estão sujeitos a um modelo padronizado e generalizado de avaliação, ocasionando o surgimento de preconceitos diversos, que

---

<sup>1</sup> Termo utilizado para se referir ao sistema em que a heterossexualidade cisgênero masculina ocupa lugar de supremacia em relação às demais identidades de gênero e orientações sexuais.

partem de um lugar de rotulação das crianças e adolescentes que ali frequentam (ABRAMOWICZ, OLIVEIRA e RODRIGUES, 2010). Como ilustração desta discussão, trago a minha vivência do pré-escolar, tendo convivido pela primeira vez com uma criança com deficiência, que aqui chamarei de Maria, embora lembre com clareza do seu nome, ainda que de todos os demais colegas eu não lembre, sequer, da fisionomia.

Maria foi matriculada tardiamente naquele período letivo e possuía uma deficiência motora bastante perceptível, que dificultava seu caminhar e sua habilidade de segurar as coisas com as mãos. A primeira mediação que a professora e a orientadora pedagógica fizeram foi apresentar Maria para a turma como uma criança com deficiência, que precisaria se sentar de uma maneira diferente na cadeira devido a sua condição e, dito isso, não deveríamos ver aquilo como uma regra e não poderíamos nos sentar como a nossa mais nova colega. Atendendo a esta orientação, todos entendemos que Maria era diferente e que não deveríamos, em hipótese alguma, nos comportar como ela. Cabe ressaltar que essa aluna era uma criança negra. Lembro que, além de sua deficiência física, seus cabelos crespos e curtos, que formavam um corte *black* bem arredondado, também a situavam em um lugar de anormalidade dentro daquela escola. Muitas de nós, crianças pretas e pardas, tínhamos os cabelos crespos ou cacheados firmemente presos em rabos de cavalo, tranças ou coques, para que não armassem, deixando menos evidente aquele tipo de cabelo que era considerado ruim. Por conseguinte, Maria passou a ser ignorada por todos nós, como se sua diferença fosse contagiosa.

A segunda mediação da escola ocorreu quando a professora percebeu que nenhum dos alunos se aproximava de Maria, especialmente na hora do recreio. A professora chamou a atenção de todos, na frente de Maria, a respeito de como deveríamos incluir nossa colega em nossas brincadeiras, mesmo ela tendo uma deficiência. A partir disso, Maria, que antes era ignorada por todos, afinal se comportava de uma maneira tão diferente que sequer poderia ser imitada, passa a receber muito mais atenção do que o previsto. Os olhares para a criança negra com deficiência eram de estranheza. No recreio, após muito observá-la correndo de um lado para o outro, sozinha, um garoto gritou para a turma: “olha, ela é um monstro!”. A frase desencadeou um efeito frenético em todas as crianças, que começaram a fugir da menina que, naquele momento, era monstro.

Lembro de ter olhado bem nos olhos de Maria enquanto ouvia o meu colega

proferir aquela frase. Fui tomada por um constrangimento tão intenso, que provavelmente é ele o responsável por me fazer lembrar tão claramente deste episódio. Sem saber se deveria correr com as outras crianças ou ficar perto da menina, permaneci ali parada, fitando-a atentamente. Eu estava esperando que Maria chorasse, pois, em seu lugar, eu teria chorado. Em muito me incomodava a ideia do xingamento, pois naquele curto período de vida, eu já havia sido ofendida inúmeras vezes por minha aparência. Foi uma surpresa, porém, perceber que Maria, segundos após refletir sobre aquilo que havia sido chamada, gargalhou. Ainda gargalhando, a menina começou a mimetizar um monstro e correu atrás das outras crianças. Optei, então, por ignorar a confusão, entrar no ritmo daquilo que havia se tornado uma brincadeira e correr dela também.

Este relato vai ao encontro da discussão proposta por Goffman (1981) a respeito de como a sociedade caracteriza as pessoas por atributos considerados comuns e naturais, sendo esperado encontrar determinado tipo de pessoa em determinado tipo de ambiente, transformando estes atributos em expectativas normativas rigorosas. Para o autor, ao conhecer um estranho, as pessoas automaticamente buscam evidências para identificar se ele possui atributos que o tornam diferente dos outros; a detecção de um atributo menos desejável coloca a pessoa em uma posição de estragada, fraca ou mesmo ruim. Esta característica é o que o autor chama de estigma, especialmente quando o descrédito atribuído a ela é muito significativo, chegando a ser depreciativo.

Se tratando da relação entre estigma e o processo de escolarização, é possível encontrar em Charlot (2000) uma discussão sobre o quanto as questões cognitivas, identitárias e sociais, que se relacionam mutuamente a todo momento, estão relacionadas diretamente com a maneira como o sujeito se relaciona com o saber, o conhecimento e a aprendizagem, sendo impossível pensar nestes elementos sem implicar um indivíduo no processo, uma vez que o saber não existe e não basta em si mesmo.

Assim, levando em consideração os estigmas vivenciados por estudantes negros e estudantes com deficiência em sua experiência escolar, bem como os desafios históricos para a inserção desta população no ensino regular, pergunto como se dá a vivência dos estudantes negros com deficiência e suas famílias diante do processo de escolarização?

Como objetivo geral, pretendo compreender como os estudantes negros com deficiência e suas famílias vivenciam o processo de escolarização. Os objetivos específicos estão listados abaixo:

- Identificar desafios vivenciados pelos estudantes negros com deficiência e suas famílias diante do processo de escolarização.
- Averiguar as estratégias de manejo e enfrentamento que as famílias utilizam para lidar com os desafios vivenciados pelos estudantes em seu processo de escolarização.
- Verificar como a família e os estudantes negros com deficiência compreendem a escola, os professores e seu respectivos papéis diante do processo de escolarização destes alunos.
- Investigar como os professores dos estudantes negros com deficiência percebem a relação entre a escola e estes estudantes e suas famílias.

Com o intuito de averiguar publicações nesta área e evidenciar a relevância desta pesquisa, em abril de 2020 foi realizado um balanço das produções concernentes ao tema, levando em consideração os últimos dez anos, sendo a busca efetuada em duas plataformas: Scielo e Banco de Teses e Dissertações (BDTD). Os descritores utilizados e seus respectivos resultados estão representados no quadro abaixo.

**Quadro 1** – Relação de palavras-chave

Palavras-chave	Resultados Gerais		
	BDTD	Scielo	Total
Deficiência <i>and</i> relações étnico-raciais	2	0	2
Educação especial <i>and</i> relações étnico-raciais	6	1	7
Educação inclusiva <i>and</i> relações étnico-raciais	6	1	7
Estudante com deficiência <i>and</i> relações étnico-raciais	3	0	3
Aluno com deficiência <i>and</i> relações étnico-raciais	1	0	1
Identidade étnico-racial <i>and</i> aluno com deficiência	0	0	0

Identidade étnico-racial <i>and</i> educação inclusiva	2	0	2
Diversidade étnico-racial <i>and</i> educação inclusiva	7	0	7
Diversidade étnico-racial <i>and</i> educação especial	1	1	2
Educando negro com deficiência	0	0	0
Criança negra <i>and</i> educação inclusiva	0	0	0
Criança negra <i>and</i> educação especial	6	0	6
Negros <i>and</i> educação especial	10	0	10
Alunos negros com deficiência	4	0	4
Negros na educação inclusiva	5	0	5
Raça <i>and</i> educação especial	20	2	22
Identidade negra <i>and</i> deficiência	1	0	1
Negritude <i>and</i> educação especial	0	0	0
Negritude <i>and</i> estudante com deficiência	0	0	0
Afro-brasileiro <i>and</i> deficiência	5	0	5
Afro-brasileiro <i>and</i> educação inclusiva	0	0	0
Racismo <i>and</i> educação especial	3	1	4
Racismo <i>and</i> aluno com deficiência	3	0	3
Antirracismo <i>and</i> deficiência	1	0	1
Raça <i>and</i> aluno com deficiência	6	0	6
<b>Total</b>			98

Fonte primária.

Após o levantamento inicial, os trabalhos foram selecionados por títulos que foram considerados compatíveis com a linha de estudo proposta por esta pesquisa, conforme quadro abaixo.

**Quadro 2** - Palavras-chave pós filtragem

Palavras-chave	Resultados Relevantes - Título		
	BDTD	SciELO	Total

Deficiência <i>and</i> relações étnico-raciais	2	0	2
Educação especial <i>and</i> relações étnico-raciais	1	0	1
Diversidade étnico-racial <i>and</i> educação inclusiva	2	0	2
Diversidade étnico-racial <i>and</i> educação especial	0	1	1
Criança negra <i>and</i> educação especial	3	0	3
Negros <i>and</i> educação especial	3	0	3
Alunos negros com deficiência	2	0	2
Raça <i>and</i> educação especial	1	0	1
Racismo <i>and</i> educação especial	1	0	1
Racismo <i>and</i> aluno com deficiência	0	1	1
<b>Total</b>			17

Fonte primária.

Os trabalhos selecionados passaram por uma nova análise, levando em consideração a leitura de seus respectivos resumos. Estudos com foco no ensino superior, ensino técnico ou em abordagens muito específicas de disciplinas escolares (por exemplo: ensino de história, ensino de matemática) foram descartadas, bem como quaisquer estudos que não estivessem alinhados com a vivência de estudantes negros e/ou com deficiência na educação básica. A partir desta segunda filtragem, os estudos relevantes para o tema desta pesquisa totalizaram seis trabalhos, cinco foram encontrados no BDTD e um no Scielo.

As seis pesquisas relacionadas trabalham diferentes perspectivas sobre o tema, tratando-se de três dissertações de mestrado, duas teses de doutorado e um artigo científico. O trabalho de Scholz (2017) teve como tema de investigação a produção social de um duplo estigma em alunos negros com deficiência, sendo utilizadas como participantes da pesquisa as professoras e gestoras das escolas participantes. Em sua análise, a autora confirma a produção social de duplo estigma, vivenciada por alunos negros e com deficiência, no espaço escolar.

Gonzalez (2013) investigou as relações entre gênero e cor/raça e o processo

de encaminhamento para as salas de recursos, utilizando-se de pesquisa documental, entrevista com professoras e gestoras e um questionário sociodemográfico para os alunos. Na análise dos dados, foi possível identificar que a maioria dos estudantes encaminhados para as salas de recursos multifuncionais possuem deficiência intelectual, havendo mais estudantes do sexo masculino (em todas as deficiências). No que se refere a cor e raça, a supremacia era de estudantes brancos (42%), sendo seguidos pelos pardos (29%), os não declarados (22%) e os pretos (6%). Além disso, a pesquisa contou com uma segunda etapa, na qual o delineamento metodológico se deu através de um estudo de caso de uma sala de recursos em uma escola municipal. Nesta etapa, a autora discute que na sala de recursos multifuncionais, a maioria dos alunos investigados possuíam laudo médico e que a maioria era composta por crianças brancas, porém, observa Gonzalez que a professora tendeu a embranquecer alguns estudantes.

Almeida (2018) fez uma pesquisa documental sobre o projeto político e pedagógico de escolas quilombolas amapaenses, tendo como foco alunos com altas habilidades/superdotação. Nos resultados obtidos, a autora não encontra menções a estudantes com altas habilidades/superdotação na documentação investigada. Além disso, em uma das escolas, referência em atendimento educacional especializado, não havia a identificação e nem o acompanhamento de nenhum estudante com estas características, o que a autora aponta como uma negligência. A autora também destaca que durante a investigação, os temas aluno com altas habilidades e aluno negro são distintos, como se não houvesse a possibilidade de existir um estudante negro com altas habilidades.

Pereira (2016) fez uma análise sobre os indicadores educacionais brasileiros, dando maior atenção aos indicadores de gênero, raça e deficiência. A autora encontra dados que indicam que a combinação entre as categorias gênero e raça intensificam a desigualdade no acesso à escolarização de pessoas com deficiência.

Mourão (2015) investiga as práticas de preconceito e tolerância no cotidiano escolar, envolvendo alunos e professores em suas entrevistas. Em seus achados, observa-se que os ideais de igualdade e a celebração da diferença atuam como uma maneira de legitimar preconceitos e a autora conclui que preconceitos e tolerâncias, a depender das relações de saber e poder que estão envolvidas, podem criar novas verdades acerca do processo de discriminação.

Por fim, Mella *et al.* (2017) escrevem, através de uma revisão de literatura,

sobre ideias-chave para a revisão do papel do professor em uma escola com diversidade cultural, com base em Vigotski. Os autores concluem que, por viver em uma sociedade com diversidade cultural, uma visão mais complexa por parte dos ambientes educacionais deve ser implementada, considerando fatores como: analisar profundamente os critérios utilizados para considerar um comportamento apropriado ou não, conforme a cultura da criança; rever maneiras de inclusão apropriada para estudantes com culturas distintas, como crianças indígenas, considerando a dimensão emocional envolvida neste processo; analisar criteriosamente qual é o conhecimento que a escola possui acerca das culturas das crianças que ali estudam; dar apoio para que seus estudantes também conheçam estas culturas; incorporar conteúdos educativos relevantes para o desenvolvimento de emoções sociais relevantes para as diferentes culturas.

Nenhum dos trabalhos mencionados teve como perspectiva a vivência dos familiares face ao processo de escolarização dos estudantes e apenas um deles envolveu entrevista com os alunos para investigar o tema.

Nesta pesquisa, levando em consideração os estigmas vivenciados por estudantes negros e estudantes com deficiência em sua experiência escolar, bem como os desafios históricos para a inserção desta população no ensino regular, questiona-se como se dá a vivência dos estudantes negros com deficiência e suas famílias diante do processo de escolarização.

A dissertação foi organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo consta a descrição teórico-metodológica adotada para o estudo e a descrição dos procedimentos adotados durante o percurso de contato com os participantes. O segundo e o terceiro capítulo trazem a revisão bibliográfica acerca dos temas interseccionalidade, raça, deficiência e família. O quarto capítulo conta com o relato de como se deram as entrevistas com os participantes e a descrição do contexto apresentado por cada família. Por fim, no quinto capítulo estão as discussões decorrentes da análise dos dados.

## 1 CAMINHOS PERCORRIDOS

O delineamento metodológico desta pesquisa é dado em torno de um estudo de caráter qualitativo, que traz em seu âmago “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2008, p.28). A abordagem qualitativa “entende que a realidade é subjetiva e múltipla, que ela é construída de modo diferente por cada pessoa” (CHUEKE e LIMA, 2012), assim, os mesmos autores relatam que o papel do pesquisador é de intérprete, uma vez que ele deve interpretar o fluxo do discurso social: falas, silêncios, gestos e ações.

Os pressupostos teóricos utilizados terão como base o materialismo histórico-dialético, que, segundo Aguiar (2012), compreende o homem em seu processo dialético de objetivação e subjetivação, com sua humanidade constituída por mediações históricas e sociais, colocando-o enquanto sujeito e foco da educação e tornando possível a seguinte conclusão: “pensar Educação é pensar o desenvolvimento e a transformação do Homem” (AGUIAR, 2012, p. 59). Ainda sob esta perspectiva, o pesquisador também é entendido como um ser social, constituído historicamente e com concepções singulares, justificando uma postura participante na relação com o sujeito pesquisado (RÊSES E PINEL, 2016).

Cabe ressaltar que esta pesquisa possui um compromisso ético com a vulnerabilidade de seus participantes, estando fundamentada no reconhecimento do outro enquanto um sujeito a quem o pesquisador deve se disponibilizar a se vincular e conhecer intimamente, a ponto de perceber e valorizar suas potencialidades e acolher as fragilidades em um movimento empático, tendo o cuidado como eixo norteador, possibilitando um momento de encontro e não de imposição (KRAMER e PENA, 2019)

### 1.1 Os participantes

Para compreender como os estudantes negros da educação especial e suas famílias vivenciam o processo de escolarização, participaram desta pesquisa 2 famílias de estudantes negros com deficiência, inseridos no ensino médio ou

fundamental de escolas estaduais, sendo entrevistados os familiares que acompanharam o processo de escolarização dos estudantes e tiveram interesse em participar da pesquisa, bem como os próprios estudantes. Participaram, também, 3 professores que acompanham estes alunos em sala de aula. As escolas municipais não foram incluídas, pois a Secretaria Municipal de Educação de Joinville não emitiu parecer favorável à realização desta pesquisa, justificando que em decorrência do retorno às aulas presenciais durante a pandemia de COVID-19<sup>2</sup>, os professores não teriam tempo de contribuir com o trabalho. Em decorrência, também, do agravamento do quadro da pandemia de COVID-19 no Brasil e da necessidade de manutenção do distanciamento social, as entrevistas ocorreram de forma virtual, através da plataforma Google Meet.

Foram contatadas dez escolas localizadas nos dez maiores bairros com maior concentração de pessoas negras na cidade de Joinville, tendo como base o censo do IBGE (2012) realizado em 2010, sendo estes Ulysses Guimarães, Petrópolis, Jardim Paraíso, Paranaguamirim, Comasa, Fátima, Aventureiro, Vila nova, Costa e Silva e Jardim Iririú.

As famílias foram selecionadas a partir da indicação das equipes pedagógicas das escolas. O contato com cada família foi realizado por telefone, por meio desse telefonema foram acordados horário e local de maior conveniência para os participantes. A seleção e o contato com os professores ocorreram por intermédio da equipe pedagógica da escola.

Para a coleta de dados, foi utilizada uma entrevista semiestruturada, que, conforme Manzini (2012), é composta por um roteiro de perguntas abertas, em que deve existir flexibilidade em sua sequência de apresentação e o entrevistador pode

---

<sup>2</sup> Segundo Aquino *et al.* (2020), a pandemia de COVID-19 teve início no ano de 2019, em Wuhan, na China, tendo se espalhado rapidamente por várias regiões do mundo, inclusive o Brasil. A causa da pandemia é o vírus SARS-CoV-2, que causa síndrome respiratória aguda e possui altas taxas de transmissibilidade. Esta pandemia, ainda em curso no ano de 2021, gerou um grave cenário de crise sanitária global, com altas taxas de mortalidade. Assim, muitos países, incluindo o Brasil, implementaram intervenções para frear os efeitos da pandemia, como a higienização das mãos, o isolamento dos casos confirmados, a adoção de etiqueta respiratória, o uso de máscaras faciais caseiras e medidas progressivas de distanciamento social, o que inclui o fechamento de escolas e universidades, dentre outras atividades que envolvem aglomeração de pessoas (AQUINO *et al.*, 2020). Em março de 2020, quando esta pesquisa de dissertação começou a tomar forma, ainda era indefinido por quanto tempo a pandemia e suas medidas de contenção se estenderiam, mas acreditamos que as entrevistas poderiam ocorrer presencialmente no ano de 2021, se houvesse diminuição na gravidade da situação. Com o agravamento do quadro pandêmico no Brasil, as medidas de distanciamento social continuam válidas em 2021, sem previsão de redução do número de casos no país, sendo necessária uma adaptação das entrevistas com os participantes desta pesquisa para a modalidade virtual.

realizar perguntas complementares. As entrevistas foram todas gravadas e transcritas para realização da análise de dados.

## 1.2 Análise de Dados

Nesta pesquisa, a metodologia utilizada para análise dos dados foi a Análise de Conteúdo, que consiste em “relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras ou ideias em um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto pelo seu autor” (CHIZZOTTI, 2008). Para Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014), as técnicas da análise de conteúdo “permitem, de forma sistemática, a descrição das mensagens e das atitudes atreladas ao contexto da enunciação, bem como as inferências sobre os dados coletados”.

Bardin (2011) descreve o desvendar crítico como a principal função da Análise de Conteúdo. A autora destaca que esta metodologia se utiliza da classificação dos componentes dos significados obtidos durante a análise, ocupando-se de uma descrição sistemática de conteúdos e sua respectiva interpretação.

A análise dos dados seguiu a organização proposta por Franco (2005), que coloca como fase inicial a pré-análise – fase que tem como objetivo sistematizar preâmbulos através de buscas iniciais, de intuições e dos primeiros contatos com os materiais. Nesta primeira etapa, o material analisado foi a gravação e a transcrição das entrevistas realizadas.

O primeiro contato com o material se deu através de uma leitura flutuante, que consiste, segundo Franco (2005), em conhecer os textos e as mensagens neles contidas. Após a leitura flutuante, foram selecionados os discursos que tinham relação com o tema da pesquisa. Por conseguinte, se deu a elaboração dos indicadores, levando em consideração a frequência observada do assunto em questão, onde foram identificados os temas que mais foram mencionados, estando eles explícitos ou implícitos no discurso do participante.

Após a definição dos indicadores, foi realizada uma categorização, que, segundo Franco (2005, p. 57), é uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. O critério de categorização foi principalmente semântico, onde foram identificadas categorias temáticas que foram

emergindo da fala dos participantes.

Os dados foram interpretados a partir de uma análise interseccional, conforme propõe Crenshaw (2002). Para a autora, os fluxos de opressão a que os indivíduos são submetidos (no caso desta pesquisa, relacionados à raça e à deficiência dos estudantes) interagem entre si ao invés de se sobreporem. A análise interseccional tenta capturar as consequências desta interação.

## 2 SOBRE DIFERENÇAS SIGNIFICATIVAS E INTERSECCIONALIDADE

Pesquisar estudantes negros com deficiência implica, necessariamente, em considerar a existência de, no mínimo, dois marcadores de categorização social: a raça e a deficiência. Individualmente, ambos os marcadores seriam suficientes para constituir um sujeito com diferença significativa, se considerarmos a discussão deste conceito por Amaral (1998). Aliados, eles são suficientes para uma análise interseccional, conforme Crenshaw (2002).

Na sociedade contemporânea, ainda que diversos avanços tenham sido alcançados no que diz respeito à garantia de direitos para pessoas negras e pessoas com deficiência, a condição de ser significativamente diferente ainda implica em um quadro de importantes desigualdades sociais.

Para Sawaia (2009), a desigualdade social é caracterizada por uma ameaça permanente à existência,

Ela cerceia a experiência, a mobilidade, a vontade e impõe diferentes formas de humilhação. Essa depauperação permanente produz intenso sofrimento, uma tristeza que se cristaliza em um estado de paixão crônico na vida cotidiana, que se reproduz no corpo memorioso de geração a geração. Bloqueia o poder do corpo de afetar e ser afetado, rompendo os nexos entre mente e corpo, entre as funções psicológicas superiores e a sociedade. (SAWAIA, 2009, p. 369)

Desta maneira, pode-se compreender que a desigualdade social não pode ser vista apenas a partir de um viés objetivo, conforme propõe Sawaia (2016), uma vez que há aspectos éticos e subjetivos envolvidos, também, neste processo. Assim, pode-se entender que, tratando-se de um processo sócio-histórico, a desigualdade social implica não só nos indicadores de pobreza, por exemplo, mas também em injustiça social (ética) e sofrimento (subjetividade).

Estas dimensões citadas por Sawaia (2009; 2016) são facilmente encontradas nas consequências do trabalho escravizado para a população negra. O trabalho escravizado no continente americano, que sustentou o colonialismo por cerca de 300 anos e trouxe ao negro a submissão a atrocidades físicas, culturais e morais, é responsável por uma mancha histórica que acompanha a sociedade até a atualidade (ÁVILA E HYPOLITO, 2020). Como consequência deste período, mesmo após a abolição da escravatura, o negro não foi incluído como cidadão no projeto de nação,

pois a raça ainda se mantinha como crucial para organização da sociedade (CUNHA e GOMES, 2007; DIAS, 2005).

Atualmente, as pessoas negras vivem o que hooks<sup>3</sup> (2019, p. 114) define como momento alarmante, sendo permeado pelo “ressurgimento da violência racista declarada, o aumento da carência e da pobreza, o analfabetismo generalizado e a avassaladora devastação psicológica que produz loucura em todas as fronteiras de classe”.

As pessoas com deficiência não enfrentam desafios mais tênues. Diniz, Barbosa e Santos (2009, p. 66) tecem uma crítica à hegemônica concepção biomédica da deficiência, pois ela propõe uma “relação de causalidade e dependência entre os impedimentos corporais e as desvantagens sociais vivenciadas pelas pessoas com deficiência”. Somente com a constituição do modelo social da deficiência, que resistia em reduzir a deficiência aos seus impedimentos, trouxe uma nova perspectiva, diferente do modelo médico: não era mais a natureza que oprimia, mas sim a cultura da normalidade, deslocando a diferença do corpo para as estruturas sociais.

Quando discute “diferença significativa”, Ligia Amaral (1998) defende a ideia de que há três critérios utilizados para definir este conceito: o critério estatístico (diz respeito a variáveis matemáticas), o critério de caráter estrutural/funcional (diz respeito à maneira como as pessoas utiliza e/ou experimenta a natureza e os objetos construídos pelos seres humanos) e o critério de cunho psicossocial. Para a autora, os dois primeiros critérios seriam insuficientes para discutir o conceito de diferença significativa. O critério de cunho psicossocial, que se apropria dos dois últimos de maneira perversa, seria o que mais deve ser levado em consideração ao fazer este tipo de discussão.

Amaral (1998) destaca, sob o critério psicossocial, que o significativamente diferente foge a um tipo ideal que é construído e sedimentado pelo grupo dominante: é necessário ser “jovem, do gênero masculino, branco, cristão, heterossexual, física e mentalmente perfeito, belo e produtivo” (p. 14). A autora traz que este é o protótipo que utilizamos para categorizar e validar o outro. A aproximação ou semelhança a esta imagem é perseguida por todos, enquanto o afastamento dela caracteriza a diferença significativa. Assim, a pessoa negra com deficiência escapa deste tipo ideal

---

<sup>3</sup> A autora se apresenta sob o pseudônimo bell hooks, em homenagem à sua bisavó, e escolhe utilizar letras minúsculas para dar mais enfoque ao conteúdo que escreve e não à sua pessoa.

e, pelo menos, duas instâncias.

Ainda que a centralidade deste estudo esteja no conceito de vivência de Vigotski, a interseccionalidade parece um caminho viável para analisar e compreender a articulação destas diferenças e desigualdades. Para Piscitelli (2008), a interseccionalidade rompe com a ideia de que a sociedade precisa ser compreendida a partir de um conceito isolado, não perdendo a complexidade da formação da identidade do ser humano, que é interacional.

Crenshaw (2002, P. 177) discute o conceito de interseccionalidade como uma tentativa de capturar “consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação”, ou seja, sistemas discriminatórios que criam desigualdades básicas, construindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. A autora refuta a ideia de que as opressões se sobrepõem e propõe que elas interagem entre si e se somam umas às outras. No caso desta pesquisa, os participantes são atravessados por pelo menos dois fluxos de opressão que se entrecruzam: a raça e a deficiência. Um terceiro cruzamento possível é a classe social, tendo em vista que os bairros onde os participantes residem não só possuem uma baixa média de renda familiar, como também são bairros localizados mais distantes do centro da cidade e geralmente associados com maiores números de criminalidade. Assim, pode-se pensar em desigualdade social não só a partir de questões numéricas, como o poder de compra destas famílias, como também em dificuldades de acesso, mobilidade, pertencimento e ascensão social.

Para Amaral (1998), o preconceito e a discriminação que são vividos pelas crianças significativamente diferentes muitas vezes os impedem de vivenciarem não só os seus direitos enquanto cidadãos, mas também a sua própria infância.

No caso desta pesquisa, o racismo<sup>4</sup> e o capacitismo<sup>5</sup> são discutidos enquanto fatores que contribuem para que estes impedimentos aconteçam. Ambas as formas de opressão, conforme Silva e Silva (2018, p. 572), estão imersas na configuração capitalista da sociedade, o que

acaba por aproximar demandas de minorias sociais distintas numa

---

<sup>4</sup> Conforme Almeida (2019), o racismo é uma forma de discriminação que tem a raça como fundamento e que se manifesta por meio de práticas que culminam em privilégios ou desvantagens a depender de qual grupo racial o indivíduo está inserido.

<sup>5</sup> Diniz (2007) define o capacitismo como uma expressão da opressão ao corpo, resultado da cultura da normalidade, a qual é compreendida sob moldes biomédicos de padrão de funcionamento, de conceito moral de produtividade e de adequação às normas sociais.

perspectiva em comum: o respeito. Tal viés se justifica porque a constituição teórica dos termos que categorizam grupos sociais em “superiores e/ou inferiores” instigam reflexões críticas no que se refere às interações nas vidas das parcelas populacionais que ocupam os grupos discriminados, orientando formas de capturar as consequências da interação entre duas ou mais formas de subordinação, como o sexismo, racismo e/ou o patriarcalismo, por exemplo, dando com isso uma dimensão mais ampla sobre o papel social que se atribui às pessoas destes grupos.

Com o intuito de apresentar os enfrentamentos encontrados por pessoas negras e pessoas com deficiência ao longo de seu processo de escolarização, considerando uma perspectiva interseccional na qual estes aspectos são somados quando se trata dos participantes desta pesquisa, no título a seguir serão apresentadas as taxas de escolaridade destes dois públicos, bem como relatos de pesquisas acerca de fatores que influenciam sua vivência escolar.

### 3 A VIVÊNCIA ESCOLAR DA PESSOA SIGNIFICATIVAMENTE DIFERENTE

Para contextualizar a discussão da vivência escolar do estudante negro com deficiência, os dados apresentados neste capítulo foram levantados tendo como referência realidade do processo de escolarização do Brasil, considerando os aspectos histórico-culturais que são relevantes para esta pesquisa.

A não inclusão do negro no projeto de nação após a abolição da escravatura (CUNHA e GOMES, 2007; DIAS, 2005) significou, também, uma longa trajetória para conseguir acesso à educação. Cruz (2005) relata que o acesso da pessoa negra à rede pública de ensino ocorreu, de maneira mais proeminente, apenas a partir da segunda metade do século XIX. Atualmente, a distribuição da escolaridade entre os negros ainda é significativamente pior do que entre os brancos, indicando um cenário de fragilidade estrutural na igualdade de oportunidades (HENRIQUES, 2002).

As pessoas com deficiência também enfrentaram percalços significativos em sua jornada pelo direito à educação: antes de ser pensada uma educação especial, pessoas com deficiência eram vítimas de abandono e negligência – sua educação ocorria de maneira segregada, em escolas anexas a hospitais psiquiátricos e instituições especializadas (SILVA, 2010b). Foi somente “na década de 1960, quando houve um grande aumento no número de instituições especializadas, a prática da educação segregada começou a ser questionada” (SILVA, 2010b, p. 9). A partir disso, foram necessárias diversas reformas educacionais para chegar à educação especial como a conhecemos hoje. Para as escolas, isto significa “necessidade destas se reorganizarem e se adequarem à heterogeneidade de seu alunado, evidenciando a necessidade de apoio para implementação da educação para todos” (MELETTI e BUENO, 2010, p. 4).

As consequências de uma inclusão escolar tão tardia, associados ao racismo e ao capacitismo presentes na vida da pessoa negra e com deficiência, são apresentadas a seguir, onde são mostradas taxas de escolaridade destes dois públicos e os relatos de pesquisas acadêmicas acerca de suas vivências escolares.

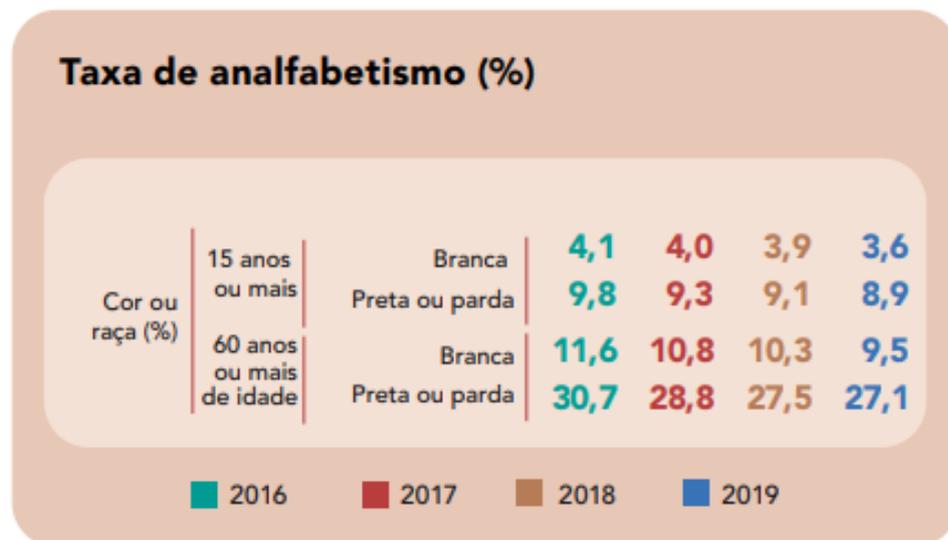
#### 3.1 As taxas de escolarização do estudante negro

Em 2020, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE divulgou os resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD,

realizada em 2019. A análise destes dados revela que o Brasil não avançou para diminuir a desigualdade educacional entre negros e brancos.

Ao analisar as taxas de analfabetismo (quadro 3), a PNAD Contínua (IBGE, 2020) encontra disparidades entre os resultados de brancos e negros no ano de 2019: pessoas com mais de 15 anos que não sabem ler e nem escrever correspondem a 3,6% da população branca do país, enquanto pessoas negras dentro da mesma faixa etária apresentam uma taxa que representa quase o triplo, chegando a 8,9%. Para a população acima de 60 anos, o cenário não é muito mais animador: negros representam 27,1% da taxa de analfabetismo, enquanto brancos chegam aos 9,5%. Esta informação vai de encontro ao que diz hooks (2019), quando reflete sobre como atualmente as pessoas negras têm, mais do que nunca, a oportunidade de ler, escrever e de se tornarem intelectuais, mas a alfabetização ainda é um assunto crucial para esta população, que ainda precisa lutar para obter este direito.

**Quadro 3** - Taxa de analfabetismo por cor ou raça.

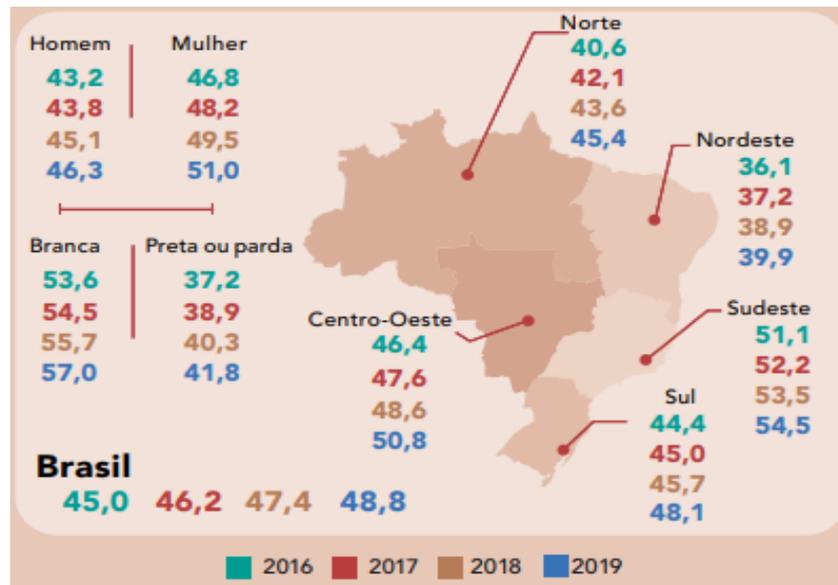


Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2019.

A PNAD Contínua (IBGE, 2020) também faz uma análise de pessoas com 25 anos ou mais de idade que concluíram ao menos a etapa do ensino básico obrigatório (figura 1). Os resultados mostram que, em 2019, 57% das pessoas brancas atingiram a conclusão do ensino básico, enquanto apenas 41,8% das pessoas negras tiveram a mesma conquista. É possível perceber que ainda que tenha ocorrido um aumento

nas taxas das pessoas que concluíram o ensino médio ao longo dos anos, a disparidade entre as taxas da população negra e da população branca se mantém.

**Figura 1** - Pessoas de 25 anos ou mais de idade que concluíram ao menos a etapa do ensino básico obrigatório, segundo o sexo, a cor ou raça e as Grandes Regiões (%)



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2019.

Os resultados correspondentes às taxas de frequência e de abandono escolar corroboram a situação de desigualdade racial: 90,4% dos brancos frequentam a escola, contra 85,8% dos negros. Os negros também correspondem a 71,7% dos 10 milhões de jovens brasileiros, entre 14 e 29 anos, que deixaram de frequentar a escola sem ter completado a educação básica (quadro 2, tendo como principal justificativa a necessidade de trabalhar), totalizando 7,2 milhões de pessoas (IBGE, 2020).

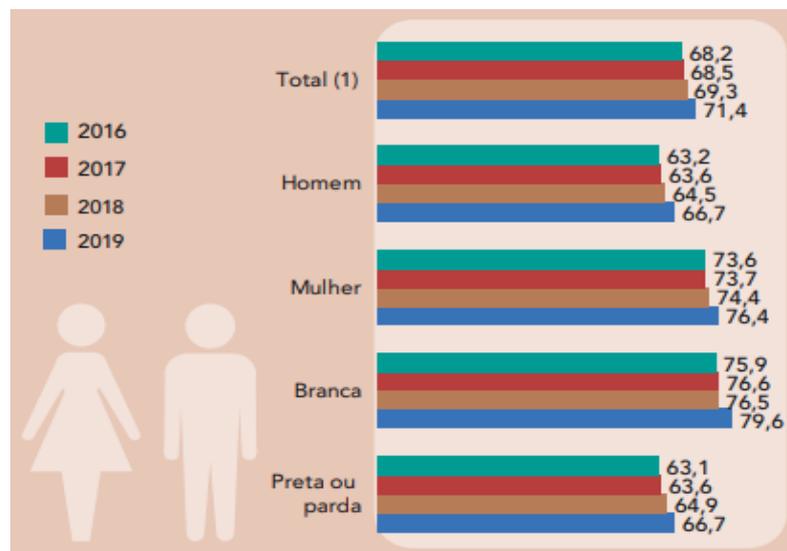
**Quadro 4** - Pessoas de 14 a 29 anos e que não frequentam escola, com nível de instrução inferior ao médio completo, por sexo e cor ou raça

Sexo e cor ou raça	Total		Que já frequentaram escola	
	Absoluto (milhões)	Percentual (%)	Absoluto (milhões)	Percentual (%)
Total (1)	10,1	-	9,8	-
<b>Sexo</b>				
Homem	5,9	58,3	5,7	58,1
Mulher	4,2	41,7	4,1	41,9
<b>Cor ou raça</b>				
Branca	2,8	27,3	2,7	27,1
Preta ou parda	7,2	71,7	7,1	71,8

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019.

A mesma pesquisa mostra que jovens negros também costumam passar menos tempo na escola do que os brancos: negros passam cerca de 8,6 anos, enquanto brancos passam 10,4 anos. Além disso, a taxa de frequência escolar líquida de jovens brancos de 15 a 17 anos é de 79,6%, enquanto a de negros, na mesma faixa etária, chega apenas a 66,7%.

**Gráfico 1** - Taxas ajustada de frequência escolar líquida ao ensino médio das pessoas de 15 a 17 anos de idade, segundo o sexo, a cor ou raça (%)



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2019.

A necessidade de parar de estudar para trabalhar revela uma faceta econômica significativa dos dados apresentados, principalmente se levarmos em consideração que a PNAD (IBGE, 2020) também ressalta que o rendimento médio mensal real de todos os trabalhos das pessoas brancas era maior do que os rendimentos observados na população negra. Em números, a pesquisa mostra que pessoas brancas apresentaram rendimentos 29,9% **superiores** à média nacional, enquanto as pardas e pretas receberam rendimentos 25,5% e 27,5%, respectivamente, **inferiores** a essa média.

Na cidade de Joinville, conforme o IBGE (2012), a média salarial da cidade atinge os R\$1068,00, mas quando analisados os dados da população negra, a média cai para R\$770,84. Segundo a Secretaria de Planejamento Urbano e Desenvolvimento Sustentável de Joinville (2017), os dez bairros com maior concentração da população negra na cidade de Joinville correspondem, também, aos bairros com as menores médias de rendimento, sendo eles Ulysses Guimarães, Petrópolis, Jardim Paraíso, Paranaguamirim, Comasa, Fátima, Aventureiro, Vila nova, Costa e Silva e Jardim Iririú.

O IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2006) mostra que o nível de escolarização é determinante para aumento ou redução das taxas de desemprego: enquanto, em 2002, uma pessoa com ensino médio em andamento, tinha 17,6% de probabilidade de estar desempregado, uma pessoa cursando o ensino superior apresentava uma taxa de 5,4% de possibilidade de desemprego. Com isso, pode-se concluir que pessoas negras têm maior probabilidade de estarem desempregadas, quando comparadas com pessoas brancas, devido ao menor nível de escolarização da população.

Conforme o IPEA (2005), as desigualdades entre a população de negros e brancos no Brasil é resultante de disparidades distributivas regionais, qualificação educacional e estrutura de empregos – esta última determinante para definir a distribuição de renda e, normalmente, a pobreza está relacionada com renda insuficiente para satisfazer as necessidades básicas.

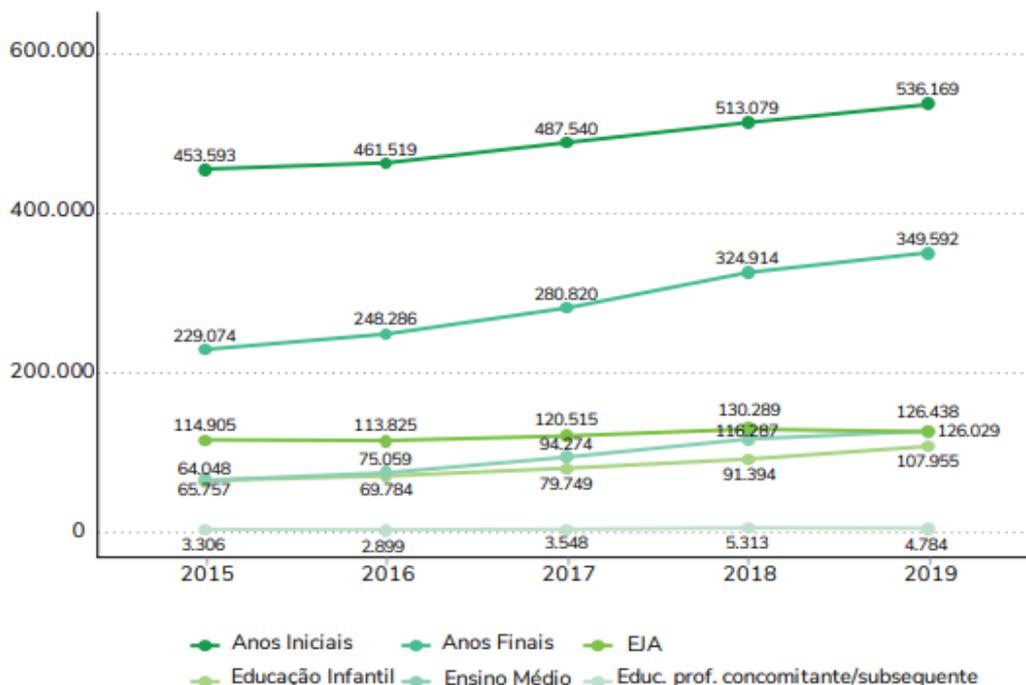
Estas discrepâncias podem ser refletidas a partir de Almeida (2019), que apresenta a tese de que a sociedade não pode ser compreendida sem os conceitos de raça e de racismo. O autor trabalha o conceito de raça como algo que possui um

sentido relacional e histórico, sendo sempre moldado pelo contexto em que está inserido e estando atrelado ao âmbito socioantropológico. Para Almeida (2019), o conceito de raça é, também, fundante da história da política e da economia das sociedades contemporâneas, tendo sido utilizado como tecnologia de colonização das populações das Américas, da África, da Ásia e da Oceania, além de ser usado para naturalização das desigualdades. Com isso, é impossível pensar nas taxas de escolarização da população negra a partir de um lugar social que não leve em consideração a raça como um fator determinante da experiência escolar do aluno.

### 3.2 Taxas de escolaridade do estudante com deficiência

O resumo técnico do Censo da Educação Básica (BRASIL, 2020) mostra que o número de matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão em 2019. Em comparação com 2015, esta taxa demonstra um crescimento de 34,4%. O maior número de matrículas na educação especial está concentrado no ensino fundamental, que apresenta um percentual de 70,8% destas matrículas (gráfico 2).

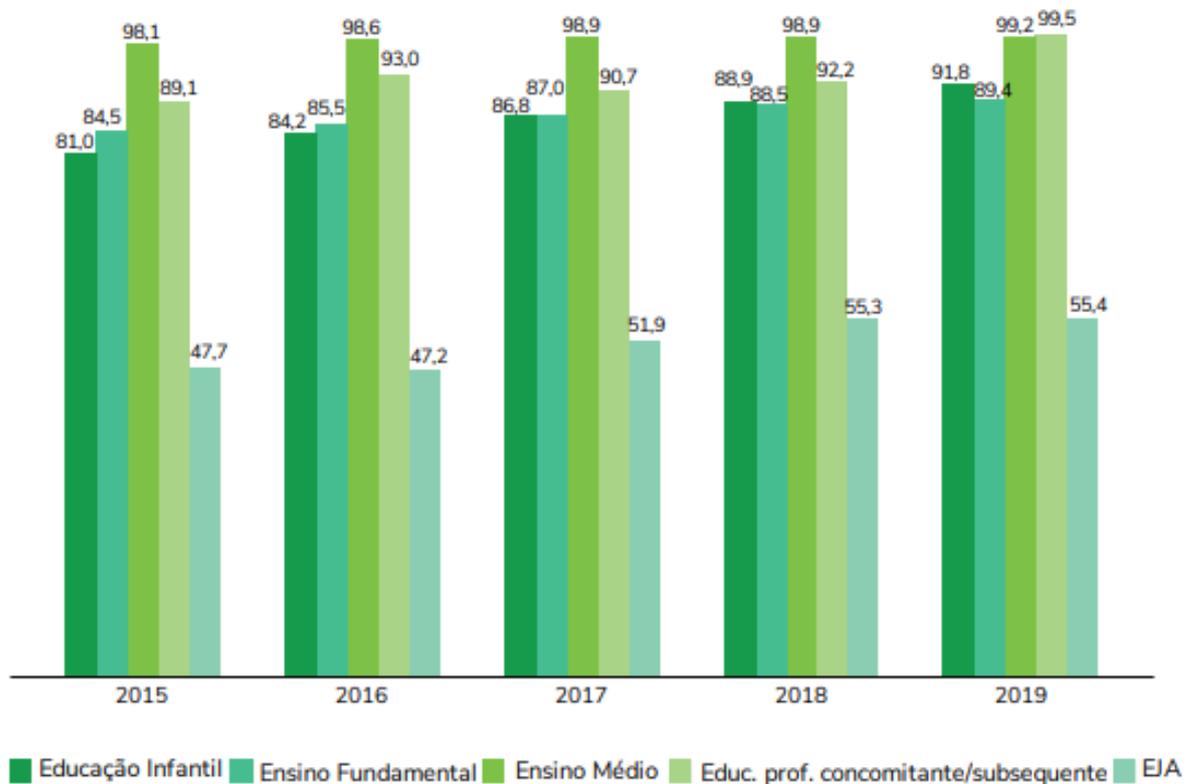
**Gráfico 2** - Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas segundo etapa de ensino – Brasil – 2015 a 2019



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica

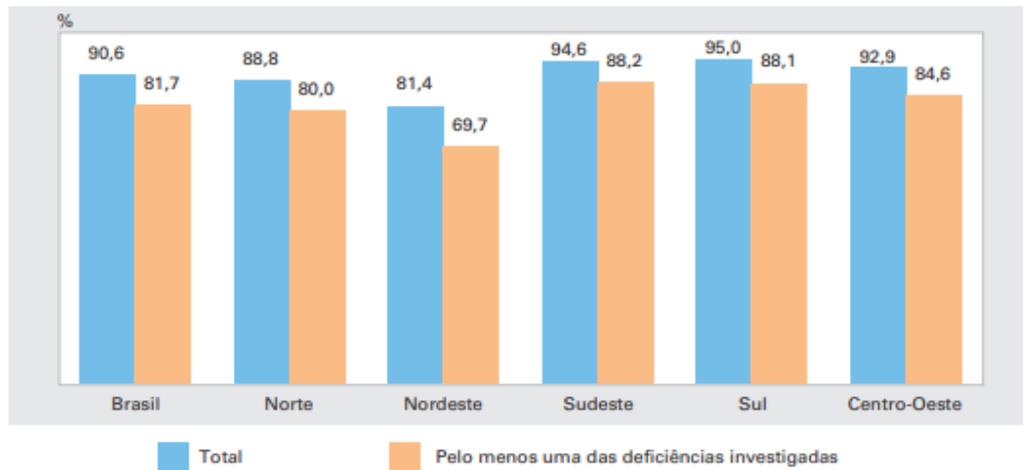
O Censo Escolar mostra que este crescimento nos alunos matriculados tem ocorrido em todas as etapas de ensino, sendo que a maior proporção de alunos incluídos está no ensino médio e na educação profissional concomitante ou subsequente, com inclusão superior a 99% (gráfico 3).

**Gráfico 3** - Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns segundo etapa de ensino – Brasil – 2015 a 2019



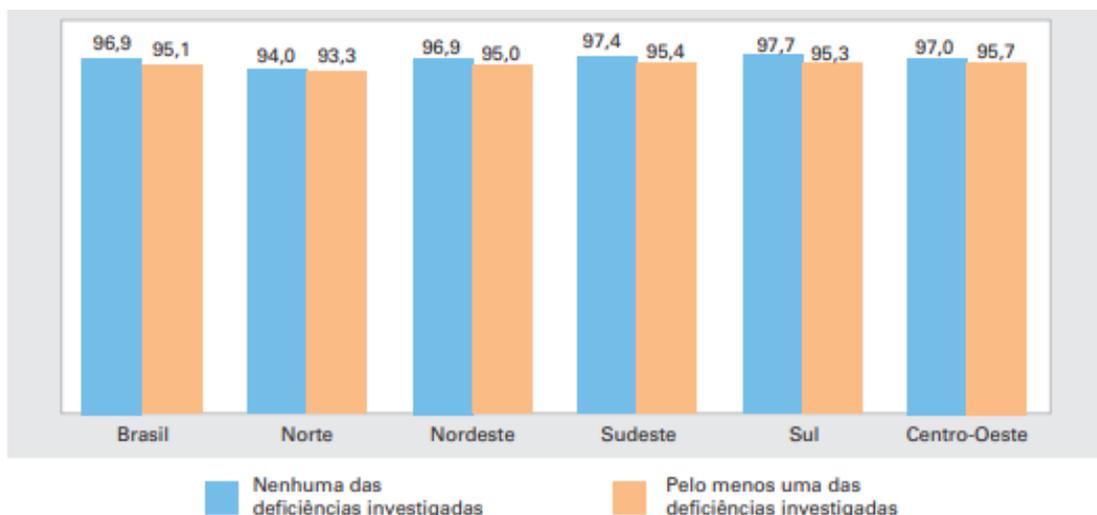
Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica

Apesar de um significativo crescimento nas taxas de acesso de pessoas com deficiência à escola, avanços ainda se mostram necessários. No Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2012), a taxa de alfabetização de pessoas com deficiência com 15 anos ou mais de idade era de 81,7% (gráfico 4)

**Gráfico 4** - Taxa de alfabetização de pessoas com deficiência de 15 anos ou mais de idade

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Considerando o grupo etário de 6 a 14 anos, a taxa de escolarização das crianças com deficiência foi de 95,1%, cerca de dois pontos percentuais menor do que a taxa de escolarização das crianças dessa mesma faixa etária sem nenhuma dessas deficiências (gráfico 5).

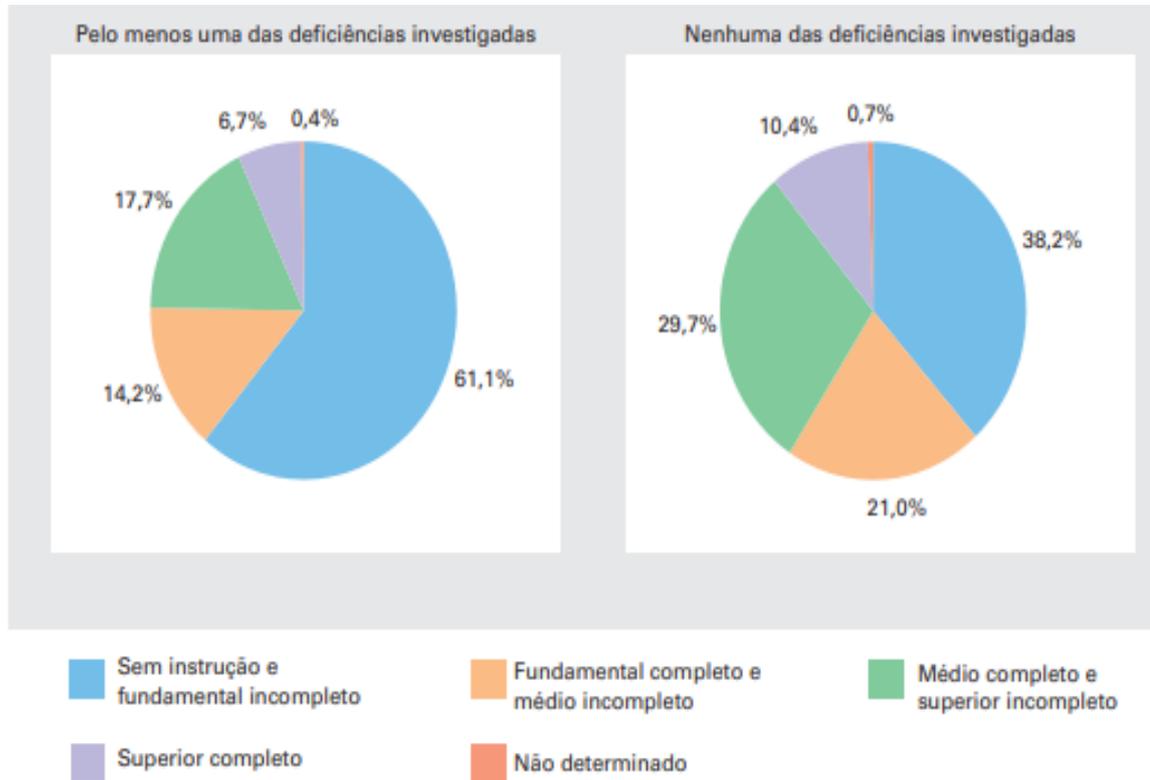
**Gráfico 5** – Taxa de escolarização de pessoas com deficiência de 6 a 14 anos de idade

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Quanto ao nível de instrução de pessoas com 15 anos de idade ou mais, 38,2% das pessoas sem deficiência não tinham instrução ou possuía apenas o fundamental incompleto. Para pessoas com deficiência, no entanto, este número subia para 61,1%. No que se refere ao Ensino Médio Completo ou Ensino Superior Incompleto, os

números eram de 17,7% para a população sem deficiência e 29,7% para as pessoas com deficiência (gráfico 6).

**Gráfico 6** - Taxa de escolarização de pessoas com deficiência



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Desvelando impactos também econômicos na vida das pessoas com deficiência, o Censo Demográfico (IBGE, 2012) observa que este público tem mais dificuldade para entrar no mercado de trabalho e, a depender do tipo de deficiência, o impacto pode ser maior ou menor – a deficiência mental ou intelectual exerceu uma maior influência sobre a participação na força de trabalho tanto para a população masculina quanto para a feminina; a deficiência motora também atuou como um fator limitante.

Becker (2019) investigou o impacto da deficiência no emprego e salário por hora de trabalho no Brasil, utilizando como amostra a Pesquisa Nacional de Saúde de 2013. A autora fez a análise com base em três grupos: “não deficientes”, “deficientes com limitações das atividades” e “deficientes sem tais limitações”. Os resultados indicaram vantagem salarial dos “não deficientes” e dos “deficientes sem limitações” em relação aos “deficientes com limitações” (principalmente em relação aos que

possuíam característica observável de deficiência). A autora analisa como estes resultados podem ser uma evidência de que os empregadores, para cumprir as determinações da política de cotas de emprego (lei Nº 8.213, de 24 de julho de 1991) sem fazer ajustes significativos nas rotinas de trabalho e na estrutura da empresa, optam por contratar “deficientes sem limitações” para cargos de maior remuneração.

No que se refere à experiência escolar, as barreiras não se mostram mais tênues. Para além dos dados apresentados neste título, indicando desigualdades no acesso ao ensino, ao mercado de trabalho e a salários mais altos, os alunos com deficiência precisam, ainda, enfrentar uma escola que o enxerga sob um prisma que coloca em evidência aquilo que lhes falta e que não reconhece ou subjuga suas potencialidades.

### 3.3 A vivência escolar das pessoas significativamente diferentes

Trabalhar o conceito de vivência a partir de Vigotski implica, necessariamente, em pensar no movimento dialético colocado pelo autor ao longo de sua obra. Sob esta perspectiva, Vigotski (2001a) propõe que enquanto se constitui ser social, o ser humano não é separado do seu meio externo, mas, pelo contrário, meio e pessoa são unidades indivisíveis, nas quais são conservadas propriedades características inerentes a cada uma delas em sua totalidade. Assim, nas palavras de Vygotsky (2001a, p. 37, tradução livre) “por unidade entendemos o resultado da análise que, ao contrário dos elementos, goza de todas as propriedades fundamentais características do todo e constitui uma parte viva e indivisível do todo”

Assim, para Vigotski (2010), a vivência<sup>6</sup> é uma unidade onde sempre estão representados tanto o meio quanto o indivíduo:

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços

---

<sup>6</sup> Vivência é a tradução utilizada para a palavra da língua russa, *Pereživânie*. “A palavra *Pereživânie* é oriunda do verbo *Perejivat*, que significa vivenciar/sofrer é apontada por Vigotski nos textos pedológicos como a unidade capaz de explicar o desenvolvimento da consciência humana na relação com o meio social” (TOASSA, 2009, p. 6775).

de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (VIGOTSKI, 2010, p. 686).

Toassa (2009) destaca que o termo russo pereživânie possui uma intensidade emocional que lhe é indissociável, então quando traduzido para o termo vivência, no português, deve ser levado em consideração que este aspecto não deve ser perdido. Essa indissociabilidade está associada ao fato de que a apreensão do mundo externo pelo sujeito e sua participação nele também implica na apreensão de seu mundo interno, sua realidade psíquica. A autora coloca que pereživânie é um processo básico, embora profundo, da existência humana, que “designa o modo pelo qual o mundo afeta-nos, tornando-se apreensível, inicialmente, apenas através dos processos psicológicos geneticamente biológicos e, posteriormente, também através da mediação dos signos” (TOASSA, 2009, p. 61).

É importante dizer que neste processo, não existe um posicionamento passivo em nenhuma das partes envolvidas, uma vez que Vigotski (2001a) pontua que não há predominância nem do meio e nem da personalidade neste processo, sendo valorizado o seu encontro e troca mútuos. O autor diz, ainda, que é a vivência que determina a interação do meio no desenvolvimento psicológico e da personalidade consciente da criança. Muito mais do que uma mera experiência, a vivência é algo que impacta e modifica a relação com o mundo. É através da vivência que a criança interpretará o meio ou a situação e, assim, será determinada a maneira que isso a afeta no decorrer de seu desenvolvimento futuro (VIGOTSKI, 2010). O papel das vivências para o desenvolvimento do ser humano é tão fundamental, que Jerebtsov (2014) fala que são as vivências que levam ao desenvolvimento da personalidade, sendo que o desenvolvimento etário pode ser representado como história de vivências da personalidade em formação.

Segundo Vigotski (2010), o que transforma a experiência em vivência são os sentidos e significados atribuídos ao meio ou ao objeto com os quais o ser humano se relaciona. A partir disso, a relação com aquilo que a afetou é completamente alterada. Em outras palavras, o autor propõe que seja estudada de que forma a criança toma consciência e como se relaciona afetivamente com certo acontecimento, sendo este o prisma que determina o papel e a influência do meio no desenvolvimento da criança. Para Vigotski (2010), então, na mesma medida em que a vivência diz respeito a um

processo racional, ela é também um processo afetivo. A vivência é uma atividade consciente, ligada à própria existência, de compreensão dos acontecimentos e a relação afetiva com eles.

Ainda que Vigotski, em sua teoria, não incluía discussões acerca de questões étnico-raciais, suas ideias sobre o desenvolvimento humano a partir da interação com o meio servirão como base para as reflexões desta pesquisa, tendo em vista que o processo de internalização do mundo cultural proposto pelo autor.

Pensar em vivência e cultura a partir de Vigotski faz refletir sobre como o racismo e capacitismo impactam todos os âmbitos de existência do estudante negro com deficiência. Para além da desigualdade existente nas oportunidades de acesso ao estudo, ao trabalho e à cidadania, é possível pensar, também, nos desafios presentes em outros âmbitos do existir significativamente diferente em uma sociedade que cada vez mais, com o avanço do uso das tecnologias digitais e redes sociais por pessoas de todas as idades, preza pelo uso da imagem.

Com esta constante exposição de figuras ideais em diversos meios de comunicação, é reforçada a imagem do ser “perfeito”, branco e sem deficiências. Assim, um estudante com deficiência pode, a depender dos sentidos e significados de suas vivências e das mediações que recebe, realmente acreditar que ele não é capaz de aprender, tal como um estudante negro pode pensar que não tem o direito de ser respeitado e tratado com dignidade pelas pessoas que estão ao seu redor.

Embora possa soar como algo individual, os estigmas enfrentados por estes estudantes são construídos socialmente e, por isso, são culturais. Com isso, antes mesmo que o estudante possa internalizar qualquer estigma atribuído a si, socialmente já haverá uma ideia pré-concebida a respeito do que ele deve ser ou do que deve alcançar.

Neste sentido, para Madureira e Branco (2005), a natureza do desenvolvimento humano é complexa e dinâmica, não havendo, dentro dos processos de internalização e externalização dos significados culturais, meras reproduções de mensagens. Silva e Branco (2011) relatam que, ainda assim, as mensagens que são veiculadas na canalização cultural – especialmente quando são repetitivas – possuem poder significativo, mobilizando afetos e motivação.

A respeito das mediações possíveis, Silva e Branco (2011) também falam sobre como, em sua interação com pessoas mais experientes, as crianças são distinguidas

sob formas de aprovação e desaprovação. Além disso, as autoras versam sobre a capacidade da criança de reconstruir afirmações que ouve em sua comunidade a respeito dela, construindo uma narrativa de si mesma – assim, o discurso cultural e social se torna um discurso também individual.

Através destes autores, é possível dialogar com Vigotski (1995), quando fala sobre como a cultura é expressão do processo histórico, fruto da vida e da atividade social do homem; apropriar-se da cultura seria, então, requisito essencial do processo de humanização, tornando possível a inteligibilidade e o conhecimento de si próprio e da natureza. Reconhecendo a relação dialética entre vida psíquica e vida social, o autor destaca que todo cultural é social:

Primeiro, no sentido mais amplo, significa que tudo o que é cultural é social. A cultura é precisamente um produto da vida social e da atividade social do ser humano; portanto, a própria abordagem do problema do desenvolvimento cultural do comportamento nos leva diretamente ao plano social de desenvolvimento. (p. 151, tradução livre).

As crianças não ocupam um lugar de passividade diante das informações culturais com as quais entra em contato – toda a informação recebida é, invariavelmente, transformada na mesma medida em que transforma (VIGOTSKI, 1995), então não se pode deixar de levar em consideração os significados e sentidos que são internalizados a partir de suas vivências enquanto pessoas significativamente diferentes.

Sob este prisma, faz ainda mais sentido, para esta pesquisa, a escolha epistemológica pela análise interseccional, uma vez que o seu surgimento, que ocorreu dentre as intelectuais do feminismo negro, está implicado com a superação de qualquer forma de opressão, conforme historicamente comprovado (Akotirene, 2019). Para a autora, a interseccionalidade

nos mostra mulheres negras posicionadas em avenidas longe da cisgeneridade branca heteropatriarcal. São mulheres de cor, lésbicas, terceiro-mundistas, interceptadas pelos trânsitos das diferenciações, sempre dispostos a excluir identidades e subjetividades complexificadas, desde a colonização até a colonialidade. (AKOTIRENE, 2019, n.p.)

Pode-se afirmar, portanto, que a escolha da interseccionalidade para esta

análise se dá, também, enquanto um posicionamento ético-político, uma vez que esta foi uma discussão proposta por mulheres negras que ocuparam e/ou ocupam este lugar de vivência das desigualdades machistas, racistas, capacitistas ou quaisquer outras formas de opressão. Por conseguinte, uma base epistemológica que não é excludente se mostra ainda mais adequada para trabalhar uma problemática que implica, necessariamente, em mecanismos de opressão complexos como o racismo e o capacitismo, que estão enraizados na sociedade e, conseqüentemente, no ambiente escolar.

Cabe, então, compreender a maneira como a escola se apresenta para o estudante, por meio de currículo, professores, colegas, espaço físico, dentre outros fatores, bem como a maneira como a família está presente diante do processo de escolarização, devido a importância destes fatores nas vivências dos estudantes. Considerando isto, a seguir são destacados os desafios mencionados na literatura acerca do estudante negro e do estudante com deficiência em sua experiência escolar.

### 3.3.1 O racismo e o capacitismo nas escolas

Para compreender as vivências do processo de escolarização do estudante negro com deficiência, levarei em consideração o conceito de racismo apresentado por Almeida (2019, p. 23), enquanto uma “forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial o qual pertençam.”. A partir deste autor, é possível pensar em racismo como algo estrutural, de maneira que transcende o âmbito individual, integrando a organização econômica e política da sociedade e oferecendo recursos para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea. Assim, se a sociedade é racista, cotidianamente as relações no interior das instituições - neste caso, a escola - irão reproduzir práticas racistas.

A presença do racismo na escola pode ser percebida em aspectos que vão além das taxas de escolarização já apresentadas neste capítulo. Pinto (1993) fala sobre o peso que a pobreza – que obriga a criança a parar de estudar para trabalhar – e a distribuição espacial da população negra – que já se concentrava (e ainda se

concentra) em regiões com pouco desenvolvimento e com infraestrutura educacional precária – possuíam no oferecimento de estruturas educacionais adequadas. A autora, porém, destaca que as dificuldades vão além de uma questão econômica e espacial, pois ainda que houvesse controle destas condições, o ambiente escolar hostil ou indiferente às necessidades da criança negra continuaria sendo fator predominante no prejuízo à vivência escolar destes estudantes.

Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010) apresentam conclusões similares após realizarem um levantamento a respeito da produção científica acerca da criança negra entre os anos de 1980 e 2007: nas publicações, as escolas são apresentadas como conservadoras e excludentes, pois se pautam em um currículo embranquecido<sup>7</sup> que conta, além do silêncio da equipe pedagógica acerca de assuntos étnico-raciais, com a ausência de conteúdos que contribuam para que o estudante negro se veja contemplado. Um levantamento da produção de pesquisas acerca da formação inicial de professores e das questões relativas à educação das relações étnico-raciais, realizado por Ferreira (2019), também indica que a questão racial não é devidamente abordada pelos programas de formação docente, sendo sempre tratada de maneira periférica. A autora também aponta a falta da inclusão de uma disciplina de Relações Étnico-Raciais nos currículos dos cursos de pedagogia.

Goodson (1997) afirma que o currículo é algo que expõe objetivos, racionalidades e retóricas das práticas escolares; para o autor, se o assunto não está incluído no currículo, ele também está sendo excluído da sociedade. A não inclusão de assuntos concernentes à educação étnico-racial no currículo formação de professores trazem para a reflexão quais possibilidades de romper com a hegemonia das práticas racistas cotidianas são criadas, tanto para professores quanto para alunos.

Conforme Carvalho (2018), 42% dos professores da educação básica, no ano de 2017, se declararam brancos, 25,2% se declararam pardos e 4,1% se declararam pretos – amarelos e indígenas chegam a 0,7% e 0,6% respectivamente. Chama a atenção, ainda, que 27,4% não declararam nenhuma raça ou cor. Na região sul do país, este cenário se mostra ainda mais desigual, com 72,4% dos professores se

---

<sup>7</sup> Para Abramowicz e Oliveira (2005), um currículo pode ser considerado embranquecido “diante da ausência de conteúdos que possam contribuir para que os alunos negros se vejam contemplados e o silêncio da equipe pedagógica a respeito das questões raciais”

declarando brancos, enquanto 2,3% se declaram pretos e 6,5% se declaram pardos.

Em 2002, Maria Aparecida Silva Bento trabalhou o conceito de pacto narcísico da branquitude. Para a autora, o termo branquitude “refere-se a racialidade do branco, configurando uma visão de mundo, um posicionamento de vantagens calcado no silêncio e omissão (diante do racismo), por um lado, e por outro, na prática discriminatória sistemática com vistas a conseguir e manter situações de privilégio que impregna a ação e o discurso” (BENTO, 2002, p. 5). Assim, o pacto narcísico da branquitude seria uma espécie de acordo silente entre sujeitos brancos, onde existe uma tendência a agir em face da defesa de seus privilégios, não enxergando possibilidade de compartilhar este poder com aqueles que não se assemelham a eles, ou seja, com pessoas que não são brancas. Portanto, ainda que o ensino de questões étnico-raciais seja obrigatório, é importante questionar por quem estes assuntos vêm sendo ministrados e quais são as referências bibliográficas adotadas para este fim.

O próprio material pedagógico, principalmente o livro didático, conforme Silva (2010a) privilegia valores e culturas dominantes, além de apresentar estereótipos que inferiorizam as diferenças étnico-culturais, expandindo uma representação negativa do negro e contribuindo para o fortalecimento da ideologia do branqueamento.

Sobre ideologia do branqueamento, Skidmore (1976, p. 81) discute que

A tese do branqueamento baseava-se na presunção da superioridade branca às vezes, pelo uso dos eufemismos raças ‘mais adiantadas’ e ‘menos adiantadas’ e pelo fato de ficar em aberto a questão de ser a inferioridade inata. À suposição inicial, juntavam-se mais duas. Primeiro - a população negra diminuiria progressivamente em relação à branca, por motivos que incluíam a suposta taxa de natalidade mais baixa, a maior incidência de doenças e a desorganização social. Segundo - a miscigenação produzia ‘naturalmente’ uma população mais clara, em parte porque o gene branco era mais forte em parte devido as pessoas procurassem parceiros mais claras do que elas. (A imigração branca reforçaria a resultante predominância branca) (SKIDMORE, 1976, p. 81).

hooks (2018) utiliza o termo assimilação para se referir ao movimento de negação da negritude, praticado por pessoas negras e imposto pelo que a autora chama de supremacia branca<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> A autora utiliza o termo supremacia branca para se referir a uma concepção de que a negritude deve ser erradicada a fim de que um novo ser (o ser branco) possa existir.

Enquanto a assimilação é vista como uma abordagem que garante a entrada bem-sucedida de pessoas negras no meio dominante, ela é, em sua própria essência, desumanizante. Embutida na lógica da assimilação está a concepção da supremacia branca segundo a qual a negritude deve ser erradicada a fim de que um novo ser, neste caso, um ser “branco”, possa vir a ser (hooks, 2018, p. 118).

Para Luiz, Salvador e Cunha Junior (1979), tendo uma escola que reproduz relações sociais, ou seja, mantém a ideia de superioridade do branco sobre o negro, o professor acaba exercendo o papel de agente do que é hegemonicamente aceito: o papel do homem ideal, “limpo, calmo, obediente nas tarefas e branco” (p. 71). Nesta escola, que lugar ocupa o estudante negro, se tudo o que ele representa é o contrário daquilo que é tido como ideal?

Em 1979, Luiz, Salvador e Cunha Junior discutiram sobre como, na escola, crianças negras e pobres eram designadas, por seus professores, à condição de problema. Estas crianças eram estigmatizadas como rebeldes, incapazes, de aprendizado difícil e provindas de meio pernicioso; todos os problemas se concentravam na criança, em detrimento de questionar a forma de desenvolvimento da educação oferecida. Em 2002, Gomes reforçou uma discussão similar, destacando que dentro da educação escolar brasileira, a diferença racial é transformada em deficiência e em desigualdade, por meio das quais o aluno negro é classificado como mais fraco intelectualmente por vir de um nível socioeconômico baixo ou mais desatento por não se alimentar direito.

Gomes (2002) também destaca que implicações de caráter histórico, social e econômico eram descartadas em prol de explicações baseadas em explicações que atribuíam aos alunos dificuldades de aprendizagem. Desta maneira, o problema era individualizado e o caráter excludente da educação brasileira era encoberto.

A individualização das dificuldades e a caráter excludente da educação também são facilmente identificados na experiência escolar de pessoas com deficiência. Gomes e Barbosa (2006) mencionam a existência de barreiras para a concretização de uma escola que seja de fato inclusiva, como a inadequação de instalações e dependências de escolas, o despreparo dos docentes para lidar com pessoas com deficiência e carência de materiais básicos e recursos tecnológicos, a existência de uma prática pedagógica que não contempla a diversidade das necessidades educacionais dos estudantes e a ausência de equipes de apoio.

Mesmo quando a atuação do professor se encontra na esfera do Atendimento Educacional Especializado, serviço prestado de forma a complementar o ensino na Educação Especial, não há garantia de que o atendimento possa romper com os desafios mencionados acima. Bernardes e Cordeiro (2016) fizeram uma pesquisa sobre o trabalho docente no Atendimento Educacional Especializado de um município de Santa Catarina, aplicando um questionário com 34 professoras deste serviço. Na análise dos dados, as pesquisadoras identificaram uma falta de coesão no que se refere ao papel da professora que atua neste serviço, o que indica uma carência de discussões a respeito deste trabalho e de qual deve ser a sua função.

Para além disso, Diniz (2007) fala sobre o conceito de capacitismo, que é uma expressão da opressão ao corpo, resultado da cultura da normalidade, a qual é compreendida sob moldes biomédicos de padrão de funcionamento, de conceito moral de produtividade e de adequação às normas sociais. Nesta forma de opressão, supõe-se a superioridade dos corpos não-deficientes sobre os corpos deficientes. Sob o mesmo prisma, Campbell (2008) inculca ao capacitismo, também, uma crença de que a deficiência deve ser corrigida: “podemos, no entanto, dizer que uma característica principal de um ponto de vista capacitista é a crença de que uma imparidade ou deficiência (independentemente do "tipo") é inerentemente negativa e se a oportunidade se apresentar, deve ser melhorada, curada ou mesmo eliminada” (n.p., tradução livre). Esta perspectiva, conforme a autora, cria uma normatividade sobre os corpos que recusa as deficiências como maneiras alternativas de existência, atribuindo a elas uma posição de alta desvalorização.

No que se refere à experiência escolar, a interferência do capacitismo é recorrente. Rangni e Costa (2014, p. 188) falam sobre como estudantes com deficiência “são atendidos para que se “normalizem” ou se aproximem da norma”, o que torna muito difícil que eles sejam reconhecidos por suas potencialidades. Carneiro (2015) destaca que a compreensão hegemônica da deficiência se pauta no modelo médico, cujo enfoque é clínico e centrado nas dificuldades e limitações impostas por condições orgânicas. Compreender uma criança com deficiência exclusivamente sob esta perspectiva resulta em um entendimento limitado de sua capacidade, como se ela fosse um caso sem solução, que não aprende, que não evolui, não importando os estímulos que ocorram.

Cordeiro e Buendgens (2012), em um estudo acerca dos sentidos e significados

do preconceito atribuídos pelos adolescentes no ensino médio, o que incluía, dentre outras, questões o desempenho na aprendizagem e as pessoas com deficiência, falam sobre a relevância da ação do professor, tendo em vista que a sala de aula ainda se constitui enquanto um espaço reprodutor de estereótipos e que os professores acabam auxiliando na produção e reprodução de estigmas.

De acordo com Toomela (2018), o sistema formal de educação é um fenômeno sociocultural e, portanto, as dificuldades encontradas nele também são socioculturais. O autor aponta que o desenvolvimento da criança é influenciado pelos professores, relações sociais, programas educacionais e status socioeconômico (dentre outras instâncias), tendo em vista que se trata de uma reorganização dinâmica das estruturas mentais conforme o indivíduo se relaciona com o ambiente. Para o autor, o que os professores devem questionar não é a maneira como ocorre essa alteração nas estruturas mentais do estudante, mas sim quais são os papéis de cada indivíduo dentro do contexto educacional e quais são as relações que emergem a partir dele.

A discussão de Toomela se alinha com aquilo que trouxe Moysés (2001), quando pesquisou estudantes taxados como crianças que não aprendem na escola, profissionais da educação e profissionais da saúde na cidade de Campinas, com o objetivo de apreender concepções acerca da escola, do processo de ensino-aprendizagem, fracasso escolar e o papel dos profissionais e das instituições diante dessas crianças. Dentre seus achados, a autora relata que no discurso da maioria das pessoas, independentemente de sua área de formação, as causas do fracasso escolar são atribuídas às crianças e suas famílias, praticamente isentando a instituição escolar de qualquer responsabilidade. Da mesma maneira, também se imputa aos problemas biológicos uma importante relação de causalidade com o aprendizado que ocorre na escola – ou seja, ainda que as condições de saúde da criança não impliquem em questões pedagógicas, o fracasso escolar é justificado como a consequência de uma doença. Estas concepções deslocam problemas de origem social, institucional e política para algo individual.

A relevância das interações que a criança possui ao longo de seu desenvolvimento também é apresentada por Vigotski (1997), que traz que a constituição do indivíduo se dá por meio das interações sociais. Para o autor, a deficiência não constitui impedimento para que a criança aprenda e se desenvolva na mesma medida que qualquer outra criança, com deficiência ou não. O autor aponta

que a sustentação das particularidades da pessoa com deficiência está mais voltada para o meio social, que a entende como desvio, do que em suas condições biológicas: “na medida em que o desenvolvimento orgânico ocorre em um ambiente cultural, ele se transforma em um processo biológico historicamente condicionado” (VIGOTSKI, 1997, p. 27). Desta maneira, para Vigotski (1997), cada criança apresentará particularidades ao longo de seu desenvolvimento, o que independe de ela possuir uma deficiência ou não. Assim, o fundamental não é o fato de a criança apresentar uma deficiência, mas sim os significados socialmente atribuídos a essa condição e os desafios que disso resultam.

Quando discute deficiência, Vigotski (1997, p. 73, tradução livre) também coloca que a diferença não somente modifica a relação do homem com o meio, mas também sua relação com as pessoas, de modo que

Todos os laços com as pessoas, todos os momentos que determinam o lugar "geométrico" do homem no meio social, seu papel e destino, como ele participa da vida, todas as funções da existência, são reorganizados sob um novo ângulo.

A partir das discussões apresentadas, tanto no que diz respeito à experiência escolar da pessoa negra quanto à da pessoa com deficiência, remetem ao que diz Sawaia (2016), quando trabalha a exclusão como um processo sócio-histórico, que produz afetos que podem variar de sentir-se discriminado a sentir-se revoltado. Isso é legitimado socialmente e individualmente de diferentes maneiras; assim, a autora traz a exclusão como algo “que se configura pelos recalcamientos em todas as esferas da vida social, mas é vivido como necessidade do eu, como sentimentos, significados e ações” (SAWAIA, 2016, p. 8).

Da mesma maneira que, historicamente, a raça e a deficiência implicaram em exclusão e segregação no ambiente escolar, não é possível ignorar a similaridade dos processos discriminatórios decorrentes do capacitismo e do racismo, uma vez que ambos buscam curar ou eliminar aquilo que é visto como problemático. No capacitismo, conforme discutido por Campbell (2008) cria-se uma normatividade sobre os corpos que recusa as deficiências como maneiras alternativas de existência, atribuindo a elas uma posição de alta desvalorização. No racismo, busca-se o embranquecimento da população negra, conforme discutido anteriormente, ou, ainda,

seu genocídio<sup>9</sup>. Assim, a interação entre os processos de opressão a que estão submetidos os estudantes negros com deficiência resultam, inevitavelmente, em uma perspectiva de conserto e/ou de eliminação de sua existência.

Partindo de Vigotski (2001b), que compreende a educação como a totalidade das experiências acumuladas pelo indivíduo durante a sua trajetória de vida, permeada por questões individuais, sociais e históricas, pensar em uma educação que reproduz práticas racistas e/ou capacitistas e/ou ignora a discussão de questões étnico-raciais e/ou sobre deficiências, é pensar em uma educação que ignora o processo de constituição humana, ou seja, é uma educação incompleta. Ainda, se as experiências compõem o que somos e o que sabemos, conforme propõe o autor, que rumo pode tomar o desenvolvimento de um estudante cujos gestos, palavras e quaisquer outras interações com outros seres humanos, dentro da escola, são permeados por uma negação ou mesmo discriminação de sua constituição, classificando-a como algo menos importante ou pior do que a de alunos brancos e/ou sem deficiência?

A partir destas reflexões, é possível pensar o papel da família dentro do contexto de escolarização destes estudantes, uma vez que se encontram em posição de intermediação entre o ambiente doméstico e o escolar, sendo afetadas, também, por este último.

### 3.4 A família no processo de escolarização do estudante com diferenças significativas

Assim como a escola, a família está imbricada no meio social do estudante negro com deficiência e, por conseguinte, participa ativamente do seu processo de desenvolvimento. Para Szymanski (2004, p.7), “é na família que a criança encontra os primeiros “outros” e com eles aprende o modo humano de existir”, sendo o primeiro referencial para a construção de sua identidade. Para a autora, é na relação familiar que são constituídas tendências para a constituição da subjetividade do sujeito, pois lhe são apresentados valores, hábitos, pressupostos, formas de sentir e interpretar o mundo – a partir dessa relação, o mundo vai adquirindo sentidos e significados. Com isso, pode-se considerar que o processo de aprendizagem da criança inicia em seu

---

<sup>9</sup> Nascimento (2016) fala sobre um conjunto de políticas e violências, em âmbito nacional, que se voltam contra a vida da população negra, que acaba sendo atingida de maneira exacerbada pelas causas de mortalidade no Brasil, especialmente as violentas.

âmbito familiar, antes, ainda, de ela passar a frequentar a escola.

Donzelot (1980) concebe a família como uma instância mutável, que responde às exigências sociais, cuja heterogeneidade, diante de normas sociais e valores familiares, pode ser reduzida ou funcionalizada. Em outras palavras, pode-se dizer que, sendo composta por indivíduos, a família transforma e é transformada por sua atividade no meio. A família é, então, parte da unidade indivisível a que se refere Vigotski (2010), quando fala da importância das vivências para a constituição do ser humano.

No que se refere à experiência escolar, as dificuldades encontradas no processo de escolarização das pessoas com deficiência se estendem, também, para suas famílias (LUCKOW, CORDEIRO e SCHULZE, 2016), uma vez que a família, tal como o aluno, tem suas vivências e relações estabelecidas a partir de um processo dialético com o contexto no qual estão inseridas, o qual é, atualmente, uma sociedade marcada pelo individualismo, pela competitividade e pela exclusão (LUCKOW e CORDEIRO, 2019).

Ainda que as escolas públicas brasileiras, em seu processo de constituição e seguindo um modelo europeu, sempre tenham exigido que as famílias participassem dos processos educativos, Donzelot (1980) relata que as famílias de trabalhadores operários nunca haviam tido acesso a este sistema. Ainda, Szymanski (2004) ressalta que a grande dificuldade que permeia a tarefa de criação e educação dos filhos na sociedade, situação que é exacerbada pela situação de pobreza, é ignorada. É somente através de queixas que a competência das famílias na responsabilidade por seus filhos é avaliada, não havendo reconhecimento da necessidade de mudanças estruturais na oferta de serviços eficientes neste sentido.

A inclusão da família como causa das dificuldades escolares dos estudantes é um movimento com uma longa trajetória. Maria Helena Souza Patto (1992, p. 109) traz que a história das explicações a respeito do fracasso escolar das crianças de classes populares pode ser resumida da seguinte maneira:

Na virada do século, explicações de cunho racista e médico; a partir dos anos trinta, até meados dos anos setenta, as explicações de natureza biopsicológica – problemas físicos e sensoriais, intelectuais e neurológicos, emocionais e de ajustamento; dos primeiros anos da década de setenta até recentemente (mas ainda predominante nos meios escolares), a chamada teoria da carência cultural, nos termos em que foi gerada nos E.U.A, nos anos sessenta, no calor dos

movimentos reivindicatórios de negros e latino-americanos e como resposta oficial à questão – por que essas pessoas não alcançam os melhores lugares na sociedade norte-americana? Centenas de pesquisas que absorveram o maior investimento de verbas públicas para fins não bélicos naquele país, responderam: porque não alcançam o mesmo nível de escolaridade dos brancos. E por que isso acontece? Porque negros e minorias latinas são portadores de deficiências físicas e psíquicas contraídas em seus ambientes de origem, principalmente em suas famílias, tidas como insuficientes nas práticas de criação dos filhos.

Conforme a autora, a visão que se tinha a respeito das crianças que pertenciam às chamadas “minorias raciais” era a de que elas não tinham bom desempenho escolar devido ao seu ambiente familiar, que impediria ou dificultaria o desenvolvimento de habilidades necessárias para isso. Sendo este o discurso oficial mantido, não era incomum, para a autora, que as práticas dos professores e técnicos escolares fosse permeada por uma concepção que dividia o ser humano entre aptos e inaptos, estendendo o preconceito para toda a família, tida como desorganizada e como fonte das dificuldades escolares que os estudantes apresentavam.

As entrevistas realizadas com os estudantes negros com deficiência e suas famílias foram pensadas a partir das discussões propostas nestes capítulos, buscando englobar dados relacionados não só à vivência escolar direta do estudante, mas tudo aquilo que se relaciona com ela. No capítulo a seguir, são trazidas as informações acerca das entrevistas realizadas, bem como discussões teóricas resultantes da análise dos dados obtidos.

#### 4 ENTRE VISTAS: O ENCONTRO COM OS PARTICIPANTES

Para compreender o processo de escolarização de estudantes negros com deficiência e de suas famílias, faz-se necessário discorrer sobre a dimensão social e política de onde estas famílias estão inseridas, uma vez que estas vivências são constituídas por aspectos que vão além da deficiência e da raça.

Esta abordagem se faz necessária devido a proposta de realização de uma análise interseccional, uma vez que esta possibilita primar por pontos de encontro de elementos e pela interação que decorre deste encontro. Desta maneira, o olhar para os participantes desta pesquisa deve ser tão inteiro quanto possível, para que aquilo que emergir destas subjetividades seja compreendido, também, a partir e em conjunto de uma existência que é coletiva. Nesta perspectiva, Conceição Evaristo fala sobre o conceito de *escrevivência*, que aparece em seu livro “Becos da Memória”, de 2017. Em uma entrevista realizada no ano de 2020 (web), a autora coloca que este conceito surgiu em 1994, durante a realização de sua pesquisa de mestrado.

Era um jogo que eu fazia entre a palavra “escrever” e “viver”, “se ver” e culmina com a palavra “escrevivência”. Fica bem um termo histórico. Na verdade, quando eu penso em *escrevivência*, penso também em um histórico que está fundamentado na fala de mulheres negras escravizadas que tinham de contar suas histórias para a casa-grande. E a *escrevivência*, não, a *escrevivência* é um caminho inverso, é um caminho que borra essa imagem do passado, porque é um caminho já trilhado por uma autoria negra, de mulheres principalmente. Isso não impede que outras pessoas também, de outras realidades, de outros grupos sociais e de outros campos para além da literatura experimentem a *escrevivência*. Mas ele é muito fundamentado nessa autoria de mulheres negras, que já são donas da escrita, borrando essa imagem do passado, das africanas que tinham de contar a história para ninar os da casa-grande. (EVARISTO, 2020, np)

Para Evaristo (2020), a *escrevivência* quer provocar a fala, a escrita e a denúncia das histórias que incomodam e que foram silenciadas, “essa história silenciada, aquilo que não podia ser dito, aquilo que não podia ser escrito, são aquelas histórias que incomodam, desde o nível da questão pessoal, quanto da questão coletiva” (2020, n.p).

O intuito desta pesquisa se alinha, então, com a compreensão da importância do registro destas subjetividades que são banhadas pelo coletivo e que, ainda assim, sofrem tentativas de apagamento através de discursos de negação da existência dos

mecanismos de opressão, da dificuldade de acesso aos direitos básicos e da política neoliberal hegemônica.

Pensando nisso, nos trechos a seguir serão trabalhadas as transcrições das entrevistas e as histórias nelas contidas. As famílias são apresentadas, inicialmente, de maneira separada, para que os dados da história dos estudantes sejam apresentados mais detalhadamente. Posteriormente foi realizada uma análise conjunta dos fatores relacionados às vivências escolares dos estudantes, de maneira a encontrar aproximações, distanciamentos e silenciamentos quanto ao foco de investigação desta pesquisa. Cabe lembrar que os dados foram analisados com base na Psicologia Histórico-Cultural e sob uma ótica interseccional.

#### 4.1 A busca pelas famílias

A cidade de Joinville, onde a pesquisa foi realizada, conta com população estimada de 597.658 mil habitantes (IBGE, 2020) e fica situada ao norte do estado de Santa Catarina. Além de ser a cidade mais populosa do estado, Joinville também é considerada um importante polo econômico, tecnológico e industrial, com um parque fabril de 1,6 mil indústrias e 13,4 mil comércios (JACQUES, 2013). Segundo a autora, a constituição da cidade se deu pela colonização realizada por imigrantes europeus predominantemente germânicos, mas nos últimos 40 anos trabalhadores de todas as regiões do país fazem parte de sua população, comportando uma diversidade étnica e cultural.

Para encontrar os estudantes público-alvo desta pesquisa, foi feito um levantamento pelo IBGE para identificar quais eram os bairros de Joinville com maior incidência de pessoas negras: Ulysses Guimarães, Petrópolis, Jardim Paraíso, Paranaguamirim, Comasa, Fátima, Aventureiro, Vila nova, Costa e Silva e Jardim Iririú. Dez escolas apareceram nesta filtragem e foram selecionadas para contato.

As tentativas iniciais de contato se deram por meio de ligações telefônicas, onde o objetivo da pesquisa era explicado e em seguida era questionado se havia algum estudante negro com deficiência na escola. Das dez escolas selecionadas, quatro prontamente disseram que não havia estudantes com aquelas características em sua unidade; três inicialmente responderam não ter certeza e pediram para que a pesquisadora ligasse posteriormente para falar com alguém que tivesse a resposta –

após a ligação posterior, foi constatado que realmente não havia nenhum estudante que se encaixasse nos critérios; outras três confirmaram a presença de pelo menos um estudante negro com deficiência – destas, apenas duas concordaram em intermediar o contato entre a pesquisadora e as famílias.

A seguir são descritas as entrevistas com as famílias e, posteriormente, as análises serão realizadas. Todos os nomes apresentados a seguir são fictícios.

#### 4.2 A família e a escola da Flora

A família de Flora foi indicada pela equipe pedagógica de uma escola localizada no bairro Petrópolis. Em contato telefônico com uma funcionária da secretaria, a mãe de Flora, Alice, foi descrita como uma pessoa muito participativa e que certamente aceitaria fazer a entrevista. Confirmando a impressão desta funcionária, Alice mostrou-se muito disponível, prontamente agendando a entrevista para aquela mesma semana.

No momento da chamada de vídeo, a postura receptiva foi mantida do início ao fim. Logo após cumprimentar a pesquisadora, Alice fez questão de colocar sua filha, uma muito sorridente Flora, em frente à câmera, para que ela também pudesse fazer seus cumprimentos, dizendo repetidamente “bom dia” para a pesquisadora. Posteriormente, Flora foi direcionada ao quarto, sob os cuidados do pai, enquanto Alice permanecia na sala de sua casa, para pudesse conversar mais à vontade.

Flora é uma menina de 13 anos que atualmente está matriculada no oitavo ano da Educação Básica. Ela tem síndrome de Sotos, uma desordem genética rara, também conhecida como “gigantismo cerebral”. A síndrome de Sotos se caracteriza “pelo crescimento acelerado pré e pós-natal e idade óssea avançada nos 4 a 5 primeiros anos de vida. Outras anomalias encontradas são o retardamento mental<sup>10</sup> ou dificuldade de aprendizagem, a macrocefalia [...]” (FAGALI, 2008). Devido a estas características, Flora começou a andar aos 10 anos de idade e ainda não consegue conversar.

---

<sup>10</sup> O uso do termo “retardamento mental” foi utilizado pela autora referenciada para designar a deficiência intelectual que pode acompanhar os indivíduos com a síndrome de Sotos. A autora desta dissertação, porém, não considera que este seja o termo mais adequado para se referir à deficiência intelectual, uma vez que remete a ideia de que existe um atraso em comparação àquilo que é considerado normal, além de carregar, também, uma fundamentação biologizante que é contrária ao que está sendo proposto nesta pesquisa.

Ela começou a falar algumas palavras vai fazer mais ou menos um ano [...] são poucas palavras que ela fala, né? Mas essas palavras, algumas dá para entender, né? Aí ela repete a mesma palavra porque ela sabe que você vai entender o "bom dia", daí ela fica várias vezes "bom dia, bom dia, bom dia" (risos), porque ela sabe que é o pouco que a pessoa vai entender, né? (Alice, mãe de Flora).

Levando em consideração a necessidade de isolamento social deste momento pandêmico<sup>11</sup> e impossibilidade de fala da estudante, não foi possível realizar a entrevista com Flora e nem propiciar meios alternativos para comunicação, devido ao risco de contágio, sendo a interação limitada ao combinado inicial, através da videochamada. Assim, os aspectos relativos ao seu processo de escolarização foram repassados por sua mãe, durante a entrevista.

As perguntas iniciais foram voltadas à organização familiar, para compreender a dinâmica da interação de cada integrante da família com Flora. Alice relatou, então, que mora no bairro Petrópolis há muitos anos com seu marido e suas filhas, e que inclusive a maior parte de sua família estendida (pais e irmãos) mora neste bairro também.

Alice é uma mulher de 39 anos e não trabalha fora devido ao alto nível de dependência de Flora, que precisa de acompanhamento durante todo o dia. Dentre as pessoas que moram na casa, Alice é a responsável pelos cuidados com a filha, pois seu marido, um homem de 45 anos, trabalha como líder de produção em uma fábrica localizada no centro da cidade. Devido à pandemia de COVID-19, os horários de ônibus estão reduzidos e o pai de Flora precisa ir trabalhar de bicicleta. Assim, ele sai de casa muito cedo e chega muito tarde. No dia em que ocorreu a entrevista, embora estivesse de férias, o pai de Flora também não pôde participar, pois estava entretendo a filha enquanto sua esposa estava ocupada. Já as irmãs de Flora, uma de 20 anos e outra de 9 anos, cumprem mais com o papel de dar carinho, brincar e assistir televisão com a irmã, não havendo, por parte da mais velha, o auxílio com outros tipos de cuidado. Sobre a filha mais velha, Alice diz: “ela mesmo não tem paciência. Ela tem carinho, tem paciência para brincar, para conversar, mas a tarefa ela chega uma hora que ela prefere fazer [...] do que ficar estimulando a Flora a fazer”.

---

<sup>11</sup> As entrevistas foram realizadas em abril e maio de 2021, momento em que a pandemia de COVID-19 ainda se fazia presente no mundo – cenário que se fez presente até o encerramento da escrita desta dissertação.

Devido à pandemia de COVID-19, Flora não está comparecendo presencialmente às aulas, sendo o seu maior contato com a escola intermediado pela professora que a acompanha e que também foi entrevistada.

A entrevista com a professora que acompanha Flora foi intermediada por Alice, que se ofereceu para contatá-la primeiro e explicar do que se tratava a pesquisa, para então colocar professora e pesquisadora em contato.

A professora que acompanha Flora, Sandra, é uma profissional formada em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia e Educação especial. Sua experiência com estudantes com deficiência é desde 2013. O trabalho com Flora, porém, está ocorrendo pela primeira vez em 2021.

#### 4.3 A família e a escola do Igor

A família de Igor foi indicada pela equipe pedagógica localizada no bairro Paranaguamirim. Inicialmente, a escola disponibilizou o número de telefone da professora responsável pelo acompanhamento do estudante. Desde o primeiro contato, esta professora se mostrou muito solícita, dispondo-se para conversar com o estudante para perguntar sobre o seu interesse em participar da pesquisa e, posteriormente, com sua mãe. Sendo confirmado o interesse de ambos os participantes, o contato telefônico com a mãe do estudante foi realizado.

No contato inicial, Simone, a mãe do estudante, aceitou participar da pesquisa, porém pediu um intervalo de duas semanas para marcar a entrevista, devido ao fato de estar com muitas tarefas acumuladas e estar passando por um momento delicado em sua vida pessoal, devido ao falecimento de seu padrasto.

Dois semanas após este contato, no dia e horário acordados, Simone solicitou que sua entrevista ocorresse por intermédio de mensagens de voz, devido a algumas dificuldades de acesso. Levando em consideração resolução normativa 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (2016) que estabelece as normas regulamentadoras de pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, a relação entre o pesquisador e o participante deve ser construída de maneira contínua durante o processo da pesquisa, podendo ser redefinida a qualquer momento e, além disso, deve prevalecer o respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, bem como aos hábitos e costumes,

dos participantes das pesquisas. Assim, a proposta de Simone foi aceita pela pesquisadora.

Simone, uma mulher de 54 anos, mora com seus três filhos: uma moça de 20 anos, que é uma pessoa com deficiência e já terminou os seus estudos e dois rapazes de 19 anos, que são gêmeos. Um destes rapazes é Igor, o estudante do terceiro ano do Ensino Médio e participante desta pesquisa. O pai de Igor faleceu no ano de 2015, em decorrência de um câncer.

Igor possui síndrome de Beckwith-Wiedemann, que é uma desordem genética relativamente rara e

refere-se a uma alteração congênita com diversas manifestações fenotípicas. Na cabeça e pescoço, podem estar apresentar: proeminência occipital, achatamento do dorso nasal, hipoplasia maxilar e macroglossia. A macroglossia pode causar, além do comprometimento estético, comprometimento funcional respiratório, com potencial de obstrução de vias aéreas superiores durante a infância ou adolescência (ASSIS *et al*, 2012).

A macroglossia pode ser definida como um aumento excessivo da língua (ASSIS *et al*, 2012), o que acarreta, no caso de Igor, em uma dificuldade na fala, tornando difícil a sua compreensão por parte de outras pessoas. Por este motivo, o estudante colocou como condição para sua participação na pesquisa que a entrevista ocorresse por mensagens de texto, pois ele considera a sua voz muito feia: “ele disse que prefere fazer por texto, pois disse que acha a voz muito feia e você não vai entender” (Simone, mãe de Igor). Ainda se baseando nas resoluções normativas 466/2012 e 410/2016, do Conselho Nacional de Saúde, a pesquisadora concordou que a entrevista ocorresse por meio de texto.

Igor também foi inicialmente diagnosticado com deficiência intelectual pelo médico que o acompanhou – diagnóstico este que foi contestado por uma psicóloga quando ele tinha 15 anos de idade.

Em seu caso, foi possível entrevistar duas professoras. A professora que acompanha Igor na sala de aula foi rápida em providenciar um retorno a respeito do seu interesse em participar da pesquisa. Na troca de mensagens inicial, ela disse que ama trabalhar com educação especial e que iria auxiliar no que fosse necessário.

Esta professora, Eliana, é formada em pedagogia e pós-graduanda em Educação especial. Ela acompanha Igor desde o ano de 2020, onde deu suporte ao

estudante tanto presencialmente, antes de as aulas serem suspensas, quanto no momento das aulas à distância.

Eliana se disponibilizou para intermediar o contato com uma professora de Classe Comum que conhece o estudante desde que ele entrou na escola. O contato inicial ocorreu primeiro entre as professoras e, posteriormente, entre a professora de Classe Comum e a pesquisadora, onde foi acordada uma data para esta nova entrevista.

A professora de Classe Comum, Joana, é uma professora de matemática e física com 20 anos de atuação em sala de aula. Ela foi professora de classe de Igor desde o 6º ano da Educação Básica até o 2º ano do Ensino Médio. As duas professoras já trabalharam juntas por diversas vezes e relatam possuir um bom relacionamento uma com a outra, trocando elogios acerca do trabalho que realizam com os alunos.

Ainda que houvesse a intenção de entrevistar a professora do Atendimento Educacional Especializado da escola, não foi possível fazer esta intermediação em nenhum dos casos, devido a situação de suspensão deste atendimento, em decorrência da pandemia de COVID-19, durante todo o ano de 2020 e, em 2021, até o momento da realização destas entrevistas. Assim, os estudantes não estavam sendo acompanhados pelo Atendimento Educacional Especializado no momento da coleta de dados.

A partir das informações coletadas nas seis entrevistas, quatro categorias foram construídas a partir da análise de conteúdo, sendo elas: *Relação entre Família e Escola*; *Estudar em tempos de pandemia de COVID-19*; *O papel da escola na vida do estudante negro com deficiência*; *Trabalho docente*. Estas categorias são discutidas no capítulo a seguir.

## 5 TECENDO DISCUSSÕES

Conforme descrito no capítulo anterior, as realidades das famílias participantes desta pesquisa são bastante distintas entre si. A família de Flora lida com um alto nível de dependência por parte da adolescente, tendo em vista não só as condições de sua deficiência, mas também o fato de ela ainda ser bastante jovem. Igor por seu maior nível de independência da mãe e por ter 19 anos, já manifesta as preocupações de um jovem adulto.

Flora e Igor se encontram em momentos de vida muito distintos e compreendem, elaboram e interveem no mundo de maneira totalmente diferente, tendo esta singularidade associada não só ao contexto no qual estão inseridos, mas também a todas as particularidades afetivas e racionais que os compõem (VIGOTSKI, 2010). Ainda assim, chama a atenção as similaridades encontradas nos relatos a respeito das dificuldades encontradas por eles e suas famílias em momentos cruciais para sua saúde, educação e demais instâncias que auxiliam em suas constituições enquanto seres humanos.

O conteúdo dos encontros, desencontros e silenciamentos percebidos durante a análise dos dados foi separado por categorias, nas quais são trazidas as falas das famílias e professoras para dialogar não só com a teoria, mas também umas com as outras. Estas categorias são apresentadas a seguir.

### 5.1 A relação entre família e a escola

A relevância do papel desempenhado pela relação entre família e escola ficou evidente durante diversos momentos das entrevistas. Ainda que no roteiro de entrevista estivesse previsto um questionamento direto sobre a opinião dos participantes a respeito desta relação, foi possível identificar o aparecimento deste tema também em outros momentos dos relatos. Nesta categoria, foram percebidas discussões referentes às dimensões imbricadas na obrigatoriedade do laudo médico, à centralização do papel de gênero pelos cuidados da pessoa com deficiência, à colaboração entre família e escola para as tarefas escolares e ao papel da escola na vida do estudante negro com deficiência.

### 5.1.1 A multidimensionalidade do laudo médico

A relação entre deficiência e laudo médico tem origem na concepção biomédica de deficiência, que, historicamente, foi a concepção hegemonicamente adotada, inclusive, para a criação de políticas públicas voltadas a este público. Antes de ser um campo dentro dos estudos em humanidades, a deficiência era confinada ao campo de saberes voltados a medicina, psicologia e reabilitação (DINIZ, 2007).

No campo da educação, Silva (2010b) coloca que as primeiras instituições escolares voltadas para a escolarização de pessoas com deficiência normalmente eram atreladas a hospitais psiquiátricos e asilos, que cumpriam com o papel de segregar esta população. Somente a partir de meados do século XX, segundo Diniz (2007), iniciaram importantes questionamentos acerca do modelo biomédico, que levaram a uma compreensão da deficiência como uma questão social ao invés de individual, concebendo o modelo social de deficiência. Nas instituições escolares, estas reflexões significaram um movimento de tentativa de integração, não mais de segregação, e culminou no surgimento de políticas educacionais inclusivas.

Ainda que importantes avanços tenham sido alcançados no âmbito das políticas educacionais inclusivas, o laudo médico ainda é utilizado como um documento que comprova a deficiência para fins de garantir acesso aos direitos das pessoas com deficiência, mostrando um viés muito mais aliado a uma concepção individualizante do que social.

Nas duas famílias entrevistadas, a busca por um laudo médico se deu a partir do momento em que os dois estudantes foram percebidos como diferentes. Para a família de Flora, este momento foi logo após o seu nascimento, quando Alice a segurou no colo.

[...] quando eu vi ela, eu já notei pelas características do rosto que [...] ela teria alguma deficiência, alguma síndrome. [...] ela não tinha nenhuma expressão, ela não chorava, não sorria, ela não falava, né? Ela não tinha sensibilidade no corpo, podia apertar, podia morder, ela não sentia nada [...] Ela não tinha nenhum movimento, sabe? (Alice, mãe de Flora)

Para a família de Igor, a desconfiança veio um pouco depois, quando o estudante estava no 5º ano e começou a ter dificuldades na escola.

A gente percebeu nele que ele não acompanhava, assim, como uma criança normal e como ele é gêmeos com o outro... A evolução do outro é mais do que a do [Igor] até hoje, na verdade, né? (Simone, mãe de Igor)

Neste trecho da história de Igor, é possível pensar em como a justificativa de sua dificuldade na escola foi imediatamente vinculada a existência possível de condições biológicas que fossem responsáveis por esta diferença percebida nele, quando comparado a outras crianças, inclusive o seu irmão gêmeo, reforçando, também, que o processo educacional deveria ser igual para todos. Esta discussão é proposta por Guarido (2007), que coloca, também, que este discurso evidencia o quanto a escola está sendo atravessada pelo discurso médico e especialista, como se os professores e demais membros da equipe pedagógica precisasse da opinião de especialistas da área biomédica para exercer o ato educativo.

No caso dos dois estudantes, os médicos inicialmente não pareciam identificar que algo de diferente poderia estar acontecendo com as crianças, ainda que houvesse insistência das mães para que mais investigações fossem realizadas.

Então, corri, troquei de pediatra, passei por 3 pediatras [...] aí com um ano de idade ela teve uma parada cardíaca e respiratória. Aí quando ela foi encaminhada de ambulância no hospital, ela ficou em coma, daí chamaram vários médicos, né? [...] veio um cardiologista [...] e falou para mim: "você sabe que tem uma filha especial, né?". Aí eu falei para ele "eu sempre soube, só nunca consegui comprovar", porque não se consegue um geneticista sem que seja encaminhado e eu não conseguia esse encaminhamento devido ao próprio pediatra dizer que era normal, né? (Alice, mãe de Flora)

Para Simone, devido ao fato de ela já possuir uma filha com deficiência, foi investigada a possibilidade de toxoplasmose – algo que ocorreu em sua primeira gravidez–, mas não obtiveram respostas satisfatórias. Os médicos orientaram, então, que ela buscasse auxílio em um núcleo de assistência da cidade.

Quando ele chegou lá no pediatra do [núcleo de atendimento especializado] [...] o médico percebeu que [...] o pé [do Igor] um era maior e o outro era menor. Aí dali para frente a gente foi fazendo os exames, daí onde deu essa síndrome. (Simone, mãe de Igor)

Foi somente após conseguir os diagnósticos para seus filhos, que estas mães puderam se dedicar a buscar tratamentos e atividades que eram mais bem adequados

para as necessidades deles. Ambas entraram na fila para conseguir vagas no núcleo de assistência especializado e, posteriormente, obtiveram o apoio de profissionais de fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia e neurologia.

Em termos de escolarização, Igor, que já estava estudando, teve direito ao acesso a um professor para acompanhá-lo em sala de aula. Flora, que ainda não havia iniciado o processo de escolarização, foi matriculada em um Centro de Educação Infantil.

A principal motivação de Alice para matricular a sua filha na escola assim que conseguiu o diagnóstico foi para que ela pudesse ter diferentes possibilidades para experimentar o mundo, além do que tinha dentro de casa.

[...] Ela ficava em casa o tempo todo, se largasse no sofá ela ficava, ela não tinha uma vida, sabe? Então eu pensei assim, eu vou colocar no CEI porque eu quero que ela desde pequena tenha esse... essa vida social. Uma vida... inclusão mesmo, sabe? [...] (Alice, mãe de Flora)

A partir destes relatos, pode-se refletir acerca das discussões dos diferentes fluxos que cerceiam os laudos médicos para estudantes com deficiência. Ao estudar a produção do fracasso escolar, Patto (2015) discutiu a respeito de como a obtenção de um diagnóstico possui efeitos distintos, a depender da classe social das crianças que estão sendo diagnosticadas. Para a autora, estudantes de classe média e alta, diante de um laudo, teriam melhores condições de acesso aos mais diversos tipos de terapias que pudessem auxiliá-las em seu processo de escolarização. Por outro lado, para as crianças de classe pobre, o laudo serviria apenas como uma justificativa para sua dificuldade – e conseqüente exclusão – dentro da escola.

No caso destes dois estudantes, a insistência das famílias na busca pelo laudo médico significou que eles pudessem ter acesso a recursos que os auxiliassem durante o processo de escolarização. Por outro lado, a obrigatoriedade do laudo também foi, em determinados momentos, motivo para o surgimento de empecilhos e prejuízos.

Para a família de Flora, sendo obrigatório o parecer médico para conseguir compreender o que ocorria com a filha, a espera pelo laudo significou momentos de angústia para Alice. Em sua opinião, a detecção da síndrome de Sotos não só foi tardia, como acarretou prejuízos para a saúde da estudante – para Alice, este foi o

motivo para que Flora tenha nascido com espinha bífida<sup>12</sup> e tenha precisado usar cadeira de rodas por alguns anos. Para além disso, ainda que tivesse conseguido o laudo médico, a matrícula de Flora no Centro de Educação Infantil foi dificultada pela equipe de profissionais da escola.

Eu amanheci desde as 3h da manhã para pegar vaga no CEI, eu fui a primeira mãe a chegar lá [...] e atrás de mim tinha uma fila de mães, né? Eles negaram a vaga para mim. Negaram. Porque falaram que como era uma criança especial, eles não teriam esse... é... esse suporte para dar para ela, que o CEI não estava preparado para receber uma criança cadeirante, né? Que não teria nem banheiro adaptado para ela e falaram assim "ó, mãe, se você quiser que tua filha fique bem cuidada, aqui eu vou te dizer, ela pode até receber o amor das professoras, mas o CEI não está preparado para receber uma criança especial, porque nós nunca tivemos uma criança especial", né? [...] Peguei os documentos e fui direto no conselho tutelar e na secretaria de educação. De lá eles já ligaram para o CEI e deram a vaga para mim. Só num telefonema. (Alice, mãe de Flora)

Para Igor, a obrigatoriedade do laudo impactou não só em sua vida escolar, mas também nas finanças de sua família. Simone relata dificuldades desde meados de 2015, quando foi emitido um novo laudo onde consta que ele não possui deficiência intelectual, como havia sido informado pelo diagnóstico anterior.

como a psicóloga deu alta para ele, e o meu pai na época morou comigo aqui, meu pai dizia que achava ele com mais dificuldade de que a minha menina sabe? E o meu pai achava ser um absurdo a psicóloga [...] dar alta para ele [...] [a psicóloga] disse que ele tem capacidade para aprender. Só que devido a essa síndrome, pelo neurologista, ele é mais lento do cérebro [...] não que ele não aprenda! Não! Ele é capacitado para aprender. Só que tem coisas que tem que dar tempo para o cérebro dele processar para ele poder aprender. Algo assim, sabe? (Simone, mãe de Igor)

Neste trecho da entrevista, é intrigante o fato de Igor ser taxado como um jovem com deficiência intelectual, ainda que a profissional que o acompanhava tenha contestado este diagnóstico. Tratando-se de um estudante que possui uma síndrome que se manifesta fenotipicamente, não havendo indícios, na avaliação psicológica, de prejuízo cognitivo, chama a atenção tanto o fato de atribuírem a ele características de

---

<sup>12</sup> Segundo Gaiva, Neves e Siqueira (2009), a espinha bífida é uma "malformação congênita decorrente de defeito de fechamento do tubo neural [...] que envolve tecidos sobrejacentes à medula espinhal, arco vertebral, músculos dorsais e pele".

uma pessoa com deficiência intelectual, quanto o fato de não haver interesse em investigar o que, então, ocorre na vida do jovem para que ele seja visto desta maneira. É de se questionar se este posicionamento por parte dos professores e médicos que o acompanharam (e acompanham) não denota, também, um alinhamento com uma visão de que Igor, por ser significativamente diferente, é um indivíduo que precisa ser curado, relegando a ele o papel de defeituoso, ainda que ele não o seja. Não é pensado, por exemplo, que Igor possa ser um rapaz tímido, que se envergonha, inclusive, da maneira como se comunica oralmente, em decorrência de sua macroglossia.

Esta discussão faz lembrar a analogia feita por Amaral (1998), quando diz que as pessoas podem se comportar como avestruzes, enfiando a cabeça na terra para fugir de ameaças iminentes. Para a autora, os perigos são o desconforto e a tensão causados pelas pessoas que são significativamente diferentes e o ato de esconder a cabeça na terra é a tentativa de se afastar ou se negar a olhar para a diferença. Assim, antes mesmo que Igor possa ser compreendido em sua totalidade, é criada uma barreira que impede que a sua presença na escola seja significado de uma reflexão crítica acerca de como deve ser feita a sua inclusão.

Por outro lado, pode-se pensar que o que Igor enfrenta na escola está associado ao conceito de inclusão perversa, de Sawaia (2016). Para a autora, a dinâmica de inclusão e exclusão na sociedade deve ter uma discussão mais complexa, uma vez que nem toda a inclusão vai ser digna para a pessoa que vive em vulnerabilidade social. Este tipo de inclusão é perverso porque atua na manutenção da desvalorização e subalternidade do indivíduo. Igor é um estudante que está na escola e está recebendo atenção das professoras e diretoras, que se esforçam para que ele receba o acompanhamento de mais uma professora dentro da sala de aula, uma vez que percebem que ele precisa de auxílio. Isso poderia ser visto apenas como inclusão, caso fosse ignorado o fato de que não existe reflexão a respeito de este ser ou não o auxílio do qual Igor precisa ou se existem maneiras mais dignas de ele existir dentro e fora do espaço escolar. A resolução apresentada pela equipe pedagógica da escola implica em mantê-lo na posição de uma pessoa com deficiência intelectual, ainda que exista um laudo que diga que ele não é.

Cabe ressaltar que as medidas adotadas pela equipe pedagógica não podem ser compreendidas como uma responsabilidade exclusiva da escola ou de seus profissionais. O questionamento deve-se dar principalmente acerca de quais são os

recursos que vêm sendo apresentados pelo Estado para garantir que os estudantes possam ser devidamente incluídos no sistema de ensino.

Para Simone, o desafio mais preocupante é o fato de o filho não conseguir trabalhar para auxiliar nas finanças da casa. Como o pai de Igor faleceu em 2015, em decorrência de um câncer, a renda familiar atualmente é composta pelas pensões recebidas pelos dois filhos com deficiência e por Simone, além do salário do irmão gêmeo de Igor, que é o único integrante da família que trabalha fora.

Sem o laudo de que possui uma deficiência intelectual, Igor, legalmente, não necessariamente possui algum tipo de deficiência, uma vez que a síndrome que possui é de crescimento de órgãos. Assim, Igor participa de processos seletivos para a população geral e tem muita dificuldade para ser aprovado. Nos dois momentos em que conseguiu a vaga, foi dispensado pouco tempo depois da contratação.

Eu trabalhei na limpeza lá no [...] e trabalhei na produção na empresa [...] Na limpeza fiquei um mês e na produção uma semana e dois dias.  
(Igor)

Simone relata que estes dois registros na carteira de trabalho do filho acarretaram na perda do benefício que ele recebe pelo Instituto Nacional do Seguro Social.

Mas só que eles não entendem que ele não está trabalhando, ele não está conseguindo emprego, entendeu? Aí eu preciso apresentar laudos para eles, recente [...] e os meus gastos, eu vou ter que apresentar para o INSS pra ver se ele continua ganhando ou não.

A mãe do estudante relata que nenhuma das empresas onde ele trabalhou sequer ofereceu algum tipo de justificativa para a demissão, o que impossibilita que ela procure algum recurso para auxiliar o filho a desenvolver as habilidades necessárias. Mais uma vez, é reforçado o questionamento do quanto Igor pode estar sendo visto como um jovem defeituoso, sem solução e, por isso, descartável, não havendo nenhum esforço para sua incorporação no ambiente de trabalho. No estudo apresentado por Moysés (2001), as “crianças que não aprendem na escola”, como no caso de Igor, ainda que apresentem um desenvolvimento neuropsicomotor e cognitivo compatível com o que se convencionou como normalidade, trazem em seu desempenho as marcas dos valores e expressões que lhes foram atribuídos, como a

falta de reconhecimento, a desvalorização, o não pertencimento, deslocando-os para o plano da inferioridade. Conforme a autora, todas as crianças são absolutamente normais, até que possam se tornar doentes, devido a incapacidade que é introjetada a partir da exclusão e do estigma que sofrem, sustentados pela condenação criada a partir da escola, das consultas médicas, dos exames, dos testes e do próprio racismo – todos estes aliados em atestar aquilo que já se sabe que essas crianças não sabem –, uma vez que a maioria das crianças que não aprendem na escola são oriundas de classes pobres e negras. Ainda, para Moysés (2001), é muito difícil fazer uma separação entre os testes de inteligência e o racismo, pois estes testes evidenciam o movimento do ideário racista, uma vez que já se pautam em preconceitos arraigados na medicalização do campo educacional, como a inferiorização dos negros e da classe trabalhadora.

Anache (2018) corrobora com essa discussão, ao salientar que a história da avaliação psicológica no Brasil é permeada por modelos classificatórios dos processos avaliativos, que se baseavam quase que exclusivamente em testes. Segundo Anache (2018), esse quadro era ainda mais delicado quando se tratava de pessoas com deficiência intelectual, uma vez que se partia de uma perspectiva dos déficits que estas pessoas possuíam. Os impactos desta concepção são percebidos ainda hoje, conforme retratado pela mãe de Igor.

Estes relatos possibilitam uma discussão acerca da situação de desigualdade social vivenciada por estas duas famílias, a partir da discussão de Sawaia (2016) sobre o sofrimento ético-político. Este tipo de sofrimento é determinado exclusivamente pela situação social da pessoa, uma vez que está dentro da dialética de inclusão e exclusão social. Para a autora, este sofrimento afeta o ser humano quando este é tratado como inferior, subalterno, sem valor.

Nas vivências individuais destas famílias, os impactos desta dinâmica de inclusão e exclusão afetam as condições de educação, saúde, trabalho e finanças, que estão disponíveis ou não para que as famílias tenham acesso, e, portanto, isso gera um sofrimento ético-político, que é sentido também na subjetividade.

No caso de Flora, a dialética inclusão/exclusão, conforme o conceito de exclusão perversa de Sawaia (2016), fica perceptível quando a mãe fala que ainda que tenha conseguido legalmente o direito de acesso à escola para sua filha, surgiram dificuldades no em seu processo de matrícula. Além disso, mesmo após matriculada,

Flora se deparou com uma estrutura escolar que era inadequada para as suas necessidades, não havendo rampas para que ela pudesse transitar com a cadeira de rodas e nem fraldário que atendesse ao seu tamanho, ou seja, ainda que tenha sido incluída no ambiente escolar, a partir desta inclusão novas maneiras de exclusão foram apresentadas a ela.

Da mesma maneira, é possível pensar na dificuldade de Igor em encontrar um emprego, pois ainda que Joinville seja fortemente descrita como uma cidade industrial e uma cidade para o trabalho, este mercado o rejeita e não se preocupa em dar qualquer justificativa para isso, como se o estudante não valesse este esforço, reafirmando a sua posição de subalternidade perante todas as outras pessoas que são economicamente ativas. Em uma de suas falas, Simone traz este tópico:

Mas na verdade o nosso objetivo não era ele querer ganhar mais dinheiro do INSS, ele quer trabalhar. Ele tem muita vontade de trabalhar [...] Ele fez agora uma ressonância mais recente [...] to com a ressonância na mão e to esperando eles me chamarem de novo pra mim levar a ressonância, mas tu sabe como é que é SUS. SUS é uma coisa muito demorada, então, é bem complicado aí é que eu vou conseguir pegar um laudo para apresentar no INSS agora. A carta chegou dia 10 de maio e até 10 de junho vai ser o último dia, daí ele vai perder o benefício dele. (Simone, mãe de Igor)

Além da exclusão do mercado de trabalho, não é possível ignorar o impacto que possui, na vida de Igor, a política estatal do Brasil, que tem priorizado o setor privado na política de saúde, tornando este um campo de mercantilização. Este projeto, de caráter neoliberal, assume uma posição de um “Estado que não incorpora as necessidades da classe que produz a riqueza, refletindo num desmonte estrutural do SUS” (SILVA, SANTOS e CORREA, 2021). Assim, mesmo que receber o salário pelo INSS seja essencial para a família de Igor neste momento, o sucateamento das políticas de saúde não permite que os prazos exigidos pelo INSS sejam cumpridos.

De acordo com Diniz (2007), a opressão experimentada pelas pessoas com deficiência é resultado da incapacidade social em prever e incorporar a diversidade. Se a mãe de Flora queria dar início ao processo de escolarização da estudante, tendo as suas necessidades respeitadas pela unidade escolar e sendo este um direito que lhe é garantido por lei, e se Igor quer trabalhar para não depender de um benefício do INSS, desde que suas possibilidades de contrapartida sejam atendidas, o sofrimento

que foi e está sendo gerado é decorrente das relações estabelecidas na sociedade e não pela deficiência, corroborando com a proposta do modelo social de deficiência.

Alice reconhece que sua situação de vulnerabilidade teve influência na maneira como ela lidou com a busca pelo laudo médico da filha, para a garantia de seus direitos.

[...] porque assim, era um internamento atrás do outro, desmaio direto, eu era muito... minha situação financeira, né? Estava muito difícil, né? [...] e eu era muito nova, então eu não sabia lidar com a situação, eu aceitava tudo o que me falavam. Se fosse hoje, com a cabeça que eu tenho hoje, eu nunca que iria aceitar isso. Eu ia para a TV, eu ia denunciar que era uma negligência e de alguma forma ia conseguir ajuda, né? Talvez ela não tivesse ficado com tanta sequela como ela ficou, devido a tanta parada respiratória, né? Porque o socorro vinha muito tarde, né? (Alice, mãe de Flora)

De igual modo, Eliane, professora de Igor, reconhece a situação da vulnerabilidade social da família de Igor como um fator que interfere no enfrentamento das dificuldades que a família vem enfrentando desde a atualização do laudo.

Eu vejo, assim, que a mãe é muito participativa, sabe? Só que infelizmente ela deixou para a última hora para correr atrás desse laudo, né? Não foi não sei se foi por medo de não conseguir ou por falta de dinheiro, isso eu já não sei [...] ela aceitou muito rápido o que a médica falou. E agora o [Igor] precisa e não tem. Agora ele precisa desse aludo para apresentar quando ele for procurar emprego de novo. Eu acho que ela perdeu tempo ali. Ela devia consultar, não aceitar ali. Porque realmente o [Igor] tem uma deficiência. O [Igor] precisa de ajuda e de direção. (Eliane, professora de Igor)

A exclusão é tão evidente, que uma professora que conhece a família de Igor há cerca de um ano e meio, na maior parte do tempo com contato de maneira virtual, consegue percebê-la. As situações relatadas nestes discursos deixam, de fato, explícita a exclusão promovida pela desigualdade social, uma vez que a dificuldade existe até mesmo para compreender e encontrar quais são os caminhos de acesso aos direitos da pessoa com deficiência, pois as duas famílias precisaram passar por um longo e dificultoso processo para conseguir tal feito – e mesmo depois de conseguir, as dificuldades não cessaram.

A exclusão de Igor do mercado de trabalho também remete a Goffman (1980), quando o autor fala sobre como o estigma é uma forma de designação social, onde, no caso do estudante, ser visto como uma pessoa diferente acarreta, quase que

imediatamente, na impossibilidade de sua inclusão plena na sociedade, como ocorreria com um indivíduo dentro dos padrões de normalidade estabelecidos socialmente. Goffman coloca que ao atribuir à pessoa estigmatizada o título de anormal, há o reforço de um sistema capitalista opressor, que é responsável pela imposição das normas a serem seguidas e por estabelecer o que é normal ou não. Scholz (2017) traz, em sua pesquisa, a confirmação de que a pessoa negra com deficiência, baseando-se nos estudos de Goffman, sofre um duplo estigma em decorrência da existência destes dois marcadores sociais.

Pensar no sistema capitalista opressor e excludente está ligado, inclusive, ao laudo que fora emitido para Igor. Para a professora Eliana, o laudo é resultado de uma tentativa de corte de custos do núcleo especializado, pois acredita que agora este serviço mantém o atendimento apenas para aqueles estudantes que possuem quadros mais graves, descartando os que tem deficiências mais leves ou moderadas.

Porque outros... outros antes dessa [psicóloga] concluíram a mesma coisa que eu acho e os outros professores acham, sabe? Só que essa veio e tirou ele. Eu acredito que foi para descartar e ter menos um, sabe? Acho assim, do [Igor], é moderado, não é uma coisa grave, mas ele precisa. Tanto aqui na escola quanto na vida ativa lá fora, sabe? No trabalho, no... convívio familiar [...] infelizmente a gente sabe como funciona. Eles estão cortando tudo, estão deixando só os mais graves. A gente sabe que tá ajustando a saia aí, a saia tá ficando justa. (Eliana, professora de Igor)

Para além do viés biologicista, a fala de Eliana remete às reflexões existentes a respeito da diminuição da responsabilização do Estado sobre questões sociais, garantidas pela Constituição Federal de 1988. Segundo Nacif e Silva Filho (2019, p. 232), a responsabilização do Estado pela garantia dos direitos previstos na Constituição para a Educação teve avanços importantes nos governos Lula e Dilma, mas

sofre um profundo abalo com a assunção de Temer ao poder (por exemplo, com a criação do teto – limite máximo – para os gastos com despesas primárias dos poderes Executivo, Judiciário e Legislativo por 20 anos) e caminha para grandes retrocessos com as propostas do governo Bolsonaro que começam a se materializar com as primeiras medidas do Ministério da Educação que tomou posse em janeiro de 2019.

A ideia de estado-mínimo tem origem na década de 70, na Europa, onde foram resgatadas ideias neoliberais (ANDERSON, 1995). Sob a perspectiva de Estado-Mínimo, o Estado voltaria a sua atenção para políticas públicas relacionadas à expansão dos mercados ao invés de se preocupar com as necessidades básicas da população, como educação, saúde e segurança. Assim, pode-se dizer que a fala de Eliana é resultado de uma percepção bastante realista do cenário em que o país se encontra atualmente.

A maneira como estas famílias e professoras lidam com os desafios que surgiram e surgem diante do processo de escolarização destes estudantes trouxe importantes reflexões, também, no que se refere ao papel da escola, tendo em vista o suporte que é oferecido e o significado atribuído a ele. Este tópico é discutido a seguir.

#### 5.1.2 O papel da escola na vida do estudante negro com deficiência

O roteiro de entrevista possuía uma pergunta específica sobre a opinião das mães e professoras sobre qual era o papel da escola na vida do estudante negro com deficiência. Ainda que todas as participantes se encontrem inseridas em realidades distintas, as respostas pareceram se encontrar em alguma medida. As falas apresentadas neste título remetem a importantes reflexões a respeito do trabalho docente e da aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Pensando na experiência dos filhos, ambas as mães percebem que eles possuem uma experiência positiva com o ambiente escolar e as pessoas que participam dele. Ambas também se mostram bastante satisfeitas com o papel que vem sendo desempenhado pelas equipes pedagógicas até o momento.

Alice relata que muitas das professoras de Flora também foram suas professoras e que demonstram uma grande satisfação em acompanhar o desenvolvimento de sua filha. Flora, por sua vez, sempre manifesta para a mãe que gosta de ir à escola e que sente falta de frequentar as aulas.

[...] ela adora a escola! E todos os dias ela acorda de manhã, porque ela tinha rotina, né! De horário. [...] Aí ela acorda 6h e fala assim "eu vou pra icola?" (Alice, mãe de Flora)

Igor também não tece nenhum comentário negativo a respeito de sua experiência escolar. Quando perguntado sobre o que gosta na escola, ele diz que “de tudo um pouco”:

Eu gosto de todos [os professores]. Desde o primeiro ano do ensino médio que eu estudo com os mesmos professores. (Igor)

Simone também menciona que as pessoas da escola já conhecem bem a família, devido ao fato de sua filha mais velha já ter estudado lá. A dedicação de Igor é bastante reconhecida por todos.

Ele gosta muito de estudar. Não, não aceita faltar, nada, ele gosta, ele é bem dedicado na verdade. Ele gosta, pra ele faltar, ele tem que tá doente de não conseguir levantar pra estudar. Ele não gosta, não gosta que marque alguma coisa que atrapalhe o horário dele pra aula. Ele gosta bastante. Ele é bem dedicado na verdade [...] Ano passado ele foi representante da sala de aula, daí eu tive lá no colégio e a diretora estava toda feliz por ele ser representante. Ela falou "Nossa quem viu o nosso aluno [Igor], hein? E hoje, mãe, que orgulho pra gente ele ser representante da sala de aula", então eles são muito... Ajuda bastante ele lá. O que eles podem fazer, do alcance deles, eu sei que eles ajudam sim. (Simone, mãe de Igor)

É importante colocar que Carvalho (2013) já estudou e constatou a importância de o estudante sentir-se e aceito dentro do convívio na escola, que é o caso dos estudantes participantes desta pesquisa. Para Saviani (2012), é na escola que se torna acessível o conhecimento sistematizado historicamente, propiciando que os estudantes tomem contato com este conhecimento e se apropriem dele, uma vez que normalmente eles não estão associados às suas vidas cotidianas. Assim, Barros e Caiado (2010) ressaltam que a aceitação e acolhimento não são substitutivos para a apropriação dos conteúdos escolares.

Para Simone, a escola é um local que ajuda seu filho sempre que necessário. Como exemplo, ela menciona que a escola sempre está aberta a dialogar quando ela precisa e que fizeram todo o possível para auxiliar Igor quando ele perdeu o direito a uma professora que o acompanhasse em sala de aula.

Quando ele estava no [núcleo especializado] eu tinha laudo, né? Mas aí depois que ele saiu do [núcleo especializado], que daí eles deram alta para ele, aí eu não tinha mais o laudo, mas a diretora do colégio como conhece muito a gente, a [filha mais velha] também estudou lá

e também tinha segundo o professor, tudo [...] E aí ela [a diretora] falou pra mim que mesmo não tendo o laudo, mas eu podia ficar despreocupada porque ela sempre ia conseguir um segundo professor pro [Igor], porque ela conhece a gente sabe da dificuldade que ele precisa do segundo professor. Ela disse que eu não precisava me preocupar com isso, entendeu? Até porque ela disse que uma professora que cuida do aluno dentro da sala de aula pode cuidar de mais de um aluno, né? Que ela não iria ficar ali somente por causa de um aluno. Então se tivesse mais alunos, então ela iria cuidar de mais alunos. (Simone, mãe de Igor)

Este posicionamento por parte da escola indica uma preocupação em propiciar meios para que Igor tenha contato com o que precisa para estudar e aprender os conteúdos escolares. Por outro lado, apesar da visão de Simone de que a escola ajuda sua família, como se fosse um favor que estivesse sendo prestado, é importante ressaltar que as políticas públicas voltadas a estudantes com deficiência são uma conquista obtida através da luta das pessoas com deficiência e profissionais da educação. Portanto, o fato de Igor ser bem acolhido na escola e ter suas necessidades educacionais atendidas nada mais é do que o exercício de seu direito. É possível discutir, ainda, que fazendo questão de colocar o estudante com o acompanhamento de um professor específico para isso remete a uma ideia de que talvez o estudante que tem dificuldades deva ser responsabilidade apenas deste mesmo professor e não da escola como um todo.

Luckow, Cordeiro e Schulze (2016) fizeram uma pesquisa a respeito de como as professoras da sala regular concebiam as salas de apoio pedagógico, contando com a participação de 68 professoras. Os resultados apontaram que as condições de trabalho das professoras não favorecem espaço-tempo para o pensamento crítico e reflexões quanto a suas ações, corroborando com uma concepção homogeneizadora e anulatória do que constitui os estudantes enquanto sujeitos. Neste artigo, as autoras apontam que, diante deste desfavorecimento do pensamento crítico,

a dificuldade em vislumbrar novas perspectivas e soluções para desafios cotidianos encontra-se a estrutura organizativa da escola, bem como as políticas públicas que favorecem ou não espaços-tempos para que trabalhos colaborativos se estabeleçam e possibilitem a ação docente em toda a sua amplitude, como certamente deseja o professor (p. 186)

Por isso, quando Igor apresenta a necessidade de suporte para dar seguimento com seu processo de escolarização, a alternativa apresentada pela direção da escola é a mais viável aparentemente, delegando-o à responsabilidade de uma professora de educação especial ao invés de buscar meios alternativos para que a aprendizagem ocorresse.

Esta discussão também pode ser ilustrada por uma fala da professora Joana, que embora relate acreditar que todos os estudantes precisam estar na escola, comenta que, em sua opinião, alguns alunos precisam também de um acompanhamento mais especializado, como o que ocorre nas Associações de Pais e dos Excepcionais – APAEs.

Eu sou a favor que eles todos tem que estar em sala de aula, para socialização e tudo, só que como eu te falei, já teve casos de a professora ter que sair com o aluno para a turma ter aula. Mas eu acho que eles têm que estar na escola todos eles, né? Então. Tem que ter acompanhamento [...] porque na APAE os professores estão mais preparados para lidar com [um aluno com maior comprometimento em decorrência de uma deficiência]. Ele tinha que estar no regular, mas ele tinha que estar em outra instituição também que ajudasse ele melhor, porque às vezes a gente não consegue atender, porque nós não somos especialistas, nisso. Eu não sou! Eu não sou especialista em educação especial, admiro quem é, porque a dificuldade às vezes não é fácil lidar [...] (Joana, professora de Igor)

A compreensão de que o ensino para estudantes com deficiência deve ser relegado a um especialista em deficiência remete aos primórdios da educação especial, onde pessoas com deficiência eram segregadas em instituições anexas a hospitais psiquiátricos e asilos (SILVA, 2010b). A marca histórica deste processo é tão forte, que ainda existe a concepção de que pessoas com deficiência devem ser destinadas a instituições e professoras especializadas em pessoas com deficiência. Além disso, o forte processo de medicalização da educação e do comportamento, conforme Moysés (2001), acabam colocando a medicina como algo capaz de resolver os problemas da sociedade. Esta concepção cria um distanciamento entre o papel da professora e o estudante com deficiência, uma vez que este é compreendido como alguém que deve ser destinado a outro profissional.

Conforme a pesquisa de Luckow, Cordeiro e Schulze (2016), o encaminhamento de estudantes para profissionais “especializados” parece pautada em

uma concepção idealizada de estudante, de forma que as diferenças no processo de escolarização sejam interpretadas como necessidade de um trabalho diferenciado que enfoque este aluno que não aprende tal como é esperado, em um espaço diferenciado, com um professor considerado especializado neste-tipo-de-aluno (p. 186)

Quando questionada a respeito do que considera que a escola contribui na vida de um estudante como Igor, Joana diz que esta contribuição varia conforme o comprometimento que a deficiência do aluno acarreta. Em suas palavras,

Depende o caso, eu já tive alunos que iam para a escola só para se socializar, que não tinha condições nenhuma, assim, de aprendizagem, assim, sabe? Bem comprometido. E já outros casos, como é o caso do [Igor], ele precisa só de um acompanhamento mesmo [...] (Joana, professora de Igor)

Luckow e Cordeiro (2019) realizaram um estudo sobre as questões concernentes ao acesso, permanência e aprendizagem de conteúdos historicamente constituídos para estudantes marcados por uma história de segregação. Neste estudo, foram entrevistadas três famílias de estudantes público-alvo da educação especial que frequentam o ensino médio e professores envolvidos em seu processo de escolarização. Nos resultados, ficou evidenciado na fala dos participantes que “quanto mais as características do indivíduo se colocam desafiadoras ao processo de ensino, mais os conteúdos escolares são relegados à segundo plano” (p. 179). Contudo, as autoras ressaltam que o ensino acadêmico, escolarizado e científico não deve ser ignorado, independentemente da condição do estudante, pois é esta a ação que distingue a função da escola da função de outras instituições e grupos.

Estas discussões levam à compreensão da maneira como vem sendo difundido o papel do professor diante de estudantes com deficiência, principalmente no que diz respeito ao professor da Educação Inclusiva. Havendo o predomínio de uma visão que medicaliza o estudante com deficiência e, por consequência, isenta a instituição escolar de sua responsabilidade nas dificuldades enfrentadas por estes estudantes em seu processo de ensino-aprendizagem, estabeleceu-se um comprometimento estrutural na escolarização de pessoas com deficiência, afastando os professores da possibilidade de compreender o seu papel de maneira mais colaborativa. Além disso, mesmo que atualmente estes estudantes não sejam mais segregados às instituições médicas, ainda se faz presente uma institucionalização invisível, conforme proposto

por Moysés (2001), que se manifesta através destes desafios que se apresentam durante a vivência escolar.

Neste contexto, é importante destacar falas como as da professora Eliana, que fala sobre como a escola contribui para uma melhor perspectiva de vida, além da inclusão social. Relata, ainda, que a escola deve compreender o aluno em sua individualidade:

Eu acredito que ela contribui para que ele desenvolva [...] uma perspectiva melhor para eles. Que ele pode ser tratado com igualdade [...] A gente tem que inserir [...] fazer com que eles se sintam bem. Estar ali para auxiliar, para ensinar, instruir, educar, não para ser babá, [...] estamos aqui para mostrar um... mundo novo pra eles, que eles podem ser tratados com igualdade [...] (Eliana, professora de Igor)

Alice, por sua vez, também traz reflexões que vão além da mera socialização e remetem a uma preocupação com o desenvolvimento da independência da filha. Segundo ela, o prognóstico dos médicos era de que Flora não iria andar, falar ou “ter entendimento”.

[...] eu quero que ela tenha esse convívio com as pessoas, porque às vezes eu vou estar do lado dela e às vezes eu posso não estar. Por isso que eu quero que ela esteja na escola e também porque [...] assim como ela era bem comprometida, bem deficiente, que ela não entendia nada [...] ela não falava, não respondia, ela não chorava, ela não sorria, não tinha expressão nenhuma, movimento corporal, nada, hoje ela tá bem [...] os médicos falavam que ela não ia falar, não ia andar, hoje ela anda e hoje ela fala, eu acho que talvez daqui a alguns anos [...] com 30, 40 anos, ela tenha um entendimento muito melhor [...] (Alice, mãe de Flora)

Alice também faz uma importante reflexão acerca da função social da escola, ao dizer que acredita que a presença de Flora na escola contribui para que os outros estudantes aprendam e reflitam sobre o convívio com as diferenças na sociedade:

[...] que não é porque elas [crianças] têm uma deficiência que elas têm que ficar afastada, não tenham convívio social, elas têm direito sim, assim como nós, então é por isso que eu luto, e também ela tá na escola porque eu quero que os outros tenham este olhar. Que eles vejam que tem uma criança especial, que sempre vai ter pessoas diferentes, porque na verdade todos somos diferentes, todos agimos e pensamos diferente [...] A [Flora] tem um monte de amigos na escola, todo mundo gosta dela. Mas por quê? Desde pequena na escola. Então é uma troca, eles estão aprendendo e ela também. (Alice, mãe de Flora)

Sandra, professora de Flora, compartilha da mesma opinião de Alice. Quando questionada sobre o papel que a escola desempenha na vida do estudante negro com deficiência, a professora relata que considera importante a convivência com outros estudantes e a inclusão do estudante com deficiência.

[...] eu acho que faz parte, que tem uma outra criança que ela é normal e também ela tem esse conflito de sociedade, conflito de convivência e nisso tudo a escola e o aluno especial aprende a conviver com outras pessoas, porque a família dele não vai ser para sempre, né? [...] Na escola eu acho que a primeira coisa que a criança ganha é isso, é o dia a dia, né, convivendo com as outras pessoas, sabe? (Sandra, professora de Flora)

Sandra relata que percebeu o mesmo com outros alunos que acompanhou em seu tempo de atuação como professora. Em sua visão, os alunos com deficiência não possuíam comportamento muito diferente dos outros que não tinham, sendo que estes últimos também eram tímidos e às vezes também poderiam não ser queridos pelo grupo, e isso não estava envolvido com o fato de eles terem uma deficiência ou não.

Sandra relata, ainda, que os alunos com deficiência não são diferentes dos alunos sem deficiência quando se trata de interação social. Em sua visão, da mesma maneira que uma criança com deficiência pode ser excluída por outros alunos, uma criança sem deficiência pode ser também. Em contrapartida, uma criança com deficiência também pode ser a pessoa que diz que não quer interagir em determinado momento. A professora relembra que em uma festa da escola, que envolvia um desfile, foi Flora a criança que se recusou a participar e interagir com os colegas:

[...] ela falava "não, não vou lá", né? Não era os alunos que diziam que não queriam ela, entendeu? Ela dizia... eu conversei com a... com a professora [...], que era professora dela, né? [Ela falou] "não adianta, [Sandra], ela não gosta daquilo ali, ela não quer", sabe? Então não era porque os alunos não queriam ela naquela socialização, acho que tinha que desfilarem alguma coisa, como a gente vê que tem alunos que não querem desfilarem, que não gostam, então mesmo ele sendo deficiente, ele consegue mostrar o que ele gosta e o que ele não gosta e a gente tem que tá atento para isso, sabe? (Sandra, professora de Flora)

As visões de Alice e Sandra a respeito do papel da escola vão ao encontro de uma noção de contribuição para o desenvolvimento global do estudante negro com

deficiência.

A fala de Sandra a respeito da maneira como Flora encara a sua relação com os colegas faz pensar sobre como, da mesma forma que ocorre com qualquer outra criança, havendo deficiência ou não, ela desenvolve a autonomia necessária para decidir como e quando quer se aproximar das outras pessoas. Isso faz lembrar a discussão proposta por Petroni e Souza (2009, p. 357) que falam sobre os conceitos de autorregulação, de Vigotski, e de autonomia, de Paulo Freire, em suas similaridades, refletindo sobre a maneira como ambos estão relacionados

ao autodomínio, à liberdade que o sujeito adquire para agir de acordo Vigotski e Paulo Freire com suas próprias leis, partindo do que já existe dentro da sociedade e da cultura na qual está inserido, mas sem deixar de lado a responsabilidade por suas ações e compreender que qualquer que seja a atitude tomada há de se ter criticidade.

Esta visão reforça o que constitui Flora como ser humano, incluindo todas as singularidades que possam estar envolvidas neste processo. Ela também coloca Sandra como uma professora que compreende a autonomia como algo necessário dentro de sua prática docente, contribuindo com mediações para que Flora aprimore continuamente sua capacidade de autorregulação.

Ainda em Vigotski (1997), viabiliza-se pensar sobre a fala de Alice a respeito de sua esperança de que a presença de Flora seja capaz de contribuir para o desenvolvimento da maneira que os demais estudantes lidam com pessoas com deficiência. O autor coloca que a diferença modifica a relação do homem com o meio, bem como sua relação com as pessoas, de maneira que “todos os vínculos com as pessoas, todos os momentos que determinam o lugar do homem no ambiente social, seu papel e seu destino como participante da vida, todas as funções de seu ser se reestruturam” (VIGOTSKY, 1997, p. 198). Assim, da mesma maneira que Flora é transformada pela convivência com seus colegas, professores e demais pessoas envolvidas no espaço escolar, ela também os transforma, impactando em novas formas de se relacionar com o mundo e com a diversidade das formas de existência. Com base nisso, pode-se pensar, também, nos motivos que levam Flora a não querer se aproximar de um determinado grupo de pessoas. Ainda que sua autonomia deva ser respeitada, como relata a professora, seria importante identificar quais foram as interações que embasaram esta tomada de decisão, antes de supor que Flora não

está sendo segregada por outros estudantes. Da mesma maneira, é relevante que a equipe pedagógica avalie se as estratégias que estão sendo empreendidos para possibilidade a integração desta estudante com outros alunos são suficientemente adequados.

A presença de Flora na primeira unidade escolar em que estudou, quando tinha um ano de idade, significou mudanças concretas, uma vez que quando ela iniciou seu processo de escolarização, o Centro de Educação Infantil precisou repensar a maneira como recebia as crianças com deficiência. Alice relata perceber visível mudança em como as coisas ocorriam naquela unidade escolar:

Eu adaptei umas coisas que eu mesma fiz em casa e levei para o CEI. Fiz, assim, calça jeans, enchi de espuma para poder colocar ela sentada, que era o que ela tinha em casa, né? Para ela poder ficar sentada, que ela era toda mole, assim, né? Para ela não ter que ficar só na cadeira. Para ela poder sentar com as outras crianças no chão. Então eu adaptei bastante coisas [...] eu ia lá e deixava ela só duas horas no começo, para ela fazer uma adaptação, fiquei alguns dias na porta... na sala... depois no corredor para ela estar me vendo. Fui me afastando aos poucos. Daí ficava só 2 horinhas, depois ela já ficava o meio período [...] (Alice, mãe de Flora)

Segundo Alice, após este período de adaptação, a escola passou a fazer, também, adequações para receber crianças com deficiência, instalando rampas e fraldários adequados para crianças maiores, como era o caso de Flora. Não demorou muito até que outras mães também passassem a matricular seus filhos com deficiência na escola. Dessarte, a dimensão social da vivência individual de Alice e Flora toma uma forma muito concreta, pois estas mudanças que ocorreram nesta escola trouxeram um importante avanço para as pessoas daquela comunidade, uma vez que a escola local passou a aceitar crianças com deficiência e promoveu as alterações necessárias para que elas tivessem suas necessidades atendidas.

Segundo Garcia (2006), a política de educação inclusiva coloca como argumento que a presença de estudantes com deficiência em sala de aula

deve repercutir em benefícios para as aprendizagens de todos. E, nesse caso, a política educacional convoca as escolas e suas comunidades a proverem adaptações que são necessárias para receber tais alunos. Essa questão remete para a “reestruturação” das escolas e permite pensar que os aspectos considerados como necessitando ser modificados na escola regular para que se torne inclusiva seriam apenas aqueles relacionados às diferenças

individuais, não sendo preciso operar outras mudanças, apenas “ajustes” a esses alunos (GARCIA, 2006, p. 313)

Portanto, é importante destacar que o impacto da presença de Flora em seu primeiro ano de escolarização não deve ser remetido apenas às mudanças na infraestrutura da escola, tampouco deve-se compreender que as alterações adotadas foram para benefício individual de Flora. O benefício que emergiu nesta comunidade envolve todas as crianças que frequentaram e frequentam aquela escola, pela convivência com crianças diversas, pela mudança na prática pedagógica e pelo viés democrático que essas ações representam.

A participação da família, que também é transformada por meio das relações e transformações ocorridas dentro deste contexto de escolarização de um estudante significativamente diferente, também é mencionada dentro deste papel de desenvolvimento do estudante. Conforme Heloisa Szymanski (2004, p. 13), “as condições de desenvolvimento cognitivo proporcionado pelo ambiente familiar, por meio de suas práticas educativas, relacionam-se com a realização escolar durante a vida das crianças e adolescentes”. Da mesma maneira, a escola tem um papel muito importante na constituição das pessoas e em sua inserção na sociedade. Assim, para a autora, quanto maior for a sincronia entre a escola e a família, melhor será o desenvolvimento dos jovens. A seguir são trabalhadas as reflexões sobre colaboração entre família e escola, que foram trazidas pelos participantes.

### 5.1.3 A responsabilidade é da mãe: discussões sobre gênero e colaboração com a escola

As entrevistas com as duas famílias e suas professoras desvelaram uma importante dimensão da relação entre família e escola. As mães e professoras entrevistadas relatam uma realidade de colaboração para realização e adaptação das tarefas escolares e a contribuição que isso significa para o trabalho pedagógico.

Em uma perspectiva histórica, é possível identificar que a família vem sendo cada vez mais atrelada à ideia de cuidado, especialmente no que se refere à situações de dependência, adoecimento, envelhecimento ou, ainda, a presença de crianças no núcleo familiar – quadro que é ainda mais agravado diante da perspectiva do Estado Mínimo, que devolve às famílias e aos indivíduos a responsabilização pela educação,

saúde e segurança (GUTIERREZ e MINAYO, 2010).

No campo da educação, para Carvalho (2004), normalmente a escola tem uma expectativa que os pais dos alunos tenham tempo de monitorar as tarefas de casa diariamente e atenda a eventuais demandas escolares. Estas condições, no entanto, exigem da família um adulto que possua não só tempo livre, mas também conhecimento e predisposição para ensinar.

Em uma pesquisa realizada por Lima (2020), cuja intenção era analisar a participação e relação da família no processo de ensino-aprendizagem, sendo a coleta de dados realizada através de questionário para gestores, coordenação pedagógica, educadores, alunos e pais de uma unidade escolar, 50% dos estudantes indicam que os pais os auxiliam em suas tarefas escolares, enquanto 25% alegam que os pais auxiliam às vezes, porque eles não sabem o conteúdo.

Arruda (2019) verifica as relações entre família e escola, sob a perspectiva da influência destas relações sobre a vida escolar do estudante e os possíveis impactos no trabalho docente, realizando entrevistas com professores e pais de Ensino Fundamental I, se depara com 87,5% dos pais informando que auxiliam seus filhos com as tarefas de casa.

No caso desta pesquisa, ambas as famílias mencionaram participação com as tarefas escolares dos estudantes. Desde o nascimento da filha, Alice abdicou do trabalho para poder se dedicar integralmente aos cuidados dela, reforçando o que coloca Carvalho (2004), quando diz que são as relações de gênero que estruturam as relações e a divisão de trabalho em casa e na escola, colocando pesadas expectativas sobre as mães toda a responsabilidade pela educação das crianças, seja em casa ou na escola. Para dar conta das tarefas, Alice mantém contato frequente com a professora de Flora.

[...] eu converso bastante com a professora auxiliar dela, né? Que me entrega as atividades. Então assim, ela adapta muita coisa, muita coisa que ela entrega eu tenho que adaptar da melhor forma [...] é uma conversa muito boa com ela [...] ela sempre me mostra folha por folha, eu já olho e já sei o que que é preciso fazer, então... e sempre tá melhor, cada vez melhor, não tenho do que me queixar. Mas eu já tenho essa manha, assim, vamos dizer, com a [Flora] [...] E eu sempre tive esse diálogo de chamar o auxiliar e conversar "ó, o problema dela é assim, qualquer problema eu to aqui, pode conversar comigo, se tiver alguma coisa para fazer, né?" [...] disse que é uma disputa para pegar a [Flora] para cuidar, porque a mãe é fácil, dá para conversar, elas [professoras] falam (risos), elas já falaram para mim (risos), é

muito engraçado, elas mesmas já falaram para mim. (Alice, mãe de Flora)

Antes do período da pandemia, Alice ia diariamente na escola, pois era ela quem levava e buscava a filha. Esta mãe aproveitava este momento para já conversar com as professoras e verificar se havia algo que ela deveria saber. Atualmente, com a pandemia, esta tem ocorrido todas as quintas-feiras, quando ela vai buscar as tarefas que a professora elaborou para Flora.

Eu vou toda quinta-feira lá na escola [...] Daí converso com todos lá, né? Daí que nem ontem (risos), me dou bem com todo mundo, daí todo mundo vem conversar comigo, perguntar da [Flora], perguntar da [filha] pequena também, [...] que também se dá muito bem lá na escola com eles, e assim, tenho um bom diálogo com eles, converso com todos lá. (Alice, mãe de Flora)

Segundo Souza e Dainez (2020), durante a pandemia de COVID-19, para manter o período letivo, as escolas não só utilizaram, em suas práticas, meios não presenciais para interação com os alunos, como também houve a indicação dos familiares dos estudantes como mediadores para as atividades escolares. As autoras descrevem que o ensino neste formato é permeado por desafios que são agravados pelas

condições de vida dos professores, alunos e familiares, bem como as condições de acesso, de realização das atividades no ambiente doméstico, de ajustes às especificidades e às singularidades de cada aluno, bem como pelo limite que a ferramenta tecnológica impõe sobre as formas de interação e mediação pedagógica. (SOUZA e DAINEZ, 2020, p. 11)

Para as autoras, estes fatores acentuam as desigualdades educacionais historicamente presentes no sistema educacional brasileiro. No caso da educação especial, os desafios que se apresentam também incluem questões de ordem política e das especificidades educacionais do alunado, em decorrência do desfinanciamento deste setor.

Para Oliveira Neta, Nascimento e Falcão (2020), as dificuldades que emergem durante o contexto pandêmico, no que se refere às instituições escolares e os estudantes com deficiência, tem estreita relação com a escassez de recursos que já

existia antes da pandemia de COVID-19, o que já impedia o atendimento às necessidades específicas de cada estudante. Nesse contexto, é possível pensar em lacunas como a formação dos professores, grande número de alunos por turma e ausência de recursos pedagógicos acessíveis.

Assim, a invisibilidade que já existia no contexto de vida dos estudantes com deficiência é agravada no contexto do isolamento social. No estudo realizado por Oliveira Neta, Nascimento e Falcão (2020), por exemplo, professoras do município de Fortaleza relataram que nenhuma orientação foi recebida sobre como tratar as particularidades dos estudantes com deficiência durante o período de pandemia, confirmando a invisibilidade deste tema nas discussões que contornaram a continuidade das aulas de maneira remota.

Polanczyk (2020) também coloca que existe uma particularidade na maneira com a qual crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, com deficiências e/ou com problemas de saúde são afetados pelo isolamento social, pois além das já conhecidas dificuldades por parte das instituições de propiciar a participação destes alunos nas atividades, existe a impossibilidade de acessar serviços que as crianças e adolescentes já frequentavam antes da pandemia e que serviam de suporte para a garantia dos seus direitos.

Pelos motivos expostos acima, Cardoso, Taveira e Stribel (2021) sugerem a importância da criação de políticas públicas específicas para o atendimento às crianças com deficiência no retorno às atividades presenciais das escolas. Segundo os autores, a pandemia de COVID-19 alterou profundamente o modo de vida das pessoas e, por isso há a necessidade de mudança de atitude em relação não só à infraestrutura das escolas, mas também no desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem. No caso da educação especial,

o foco na adaptação não deverá ser nunca na deficiência e sim nos espaços, nos recursos que deverão ser acessíveis, nas potencialidades dos estudantes e corresponder às especificidades de cada aluno. Ou seja, práticas pedagógicas concebidas em atender todos os alunos, independente de suas condições ou especificidades. (CARDOSO, TAVEIRA E STRIBEL, p. 516, 2021)

No que se refere à participação da família nas atividades escolares, a opinião da professora Sandra, é que se trata de um benefício não só para o aluno, mas

também para a professora, que tem com quem dialogar e receber um retorno a respeito daquilo que se propõe a fazer.

[..] é um bem enorme, assim, quando a família acompanha, quando a família ajuda, quando a família está junto com o aluno né? E caminhando, é... com aquele aluno, né? Então o ganho é do aluno e para o professor também ter o retorno, né? [...] eu penso assim que a família sempre tem a acrescentar. E se você souber trabalhar com a família, nossa, é excelente, assim. Todas elas. Por mais dificuldades que ela tenha, assim, sabe? Mas ela vem para somar contigo e ela quer esse tipo de ajuda, sabe? (Sandra, professora de Flora)

Esta relação tem impactos, também, na prática pedagógica da professora. Para conseguir elaborar as atividades, Sandra relata que conversa frequentemente com a mãe de Flora, pois precisa adequar o conteúdo a ser trabalhado para que haja o melhor aproveitamento possível não só pela estudante, mas também pela família, pois cada família possui uma necessidade diferente.

é melhor você procurar atender a família e que a criança [...] tenha um excelente aproveitamento, não só de ser "ah, ela fez o conteúdo", ou vir um monte de folha preenchida, mas [...] que ela possa aproveitar, que não seja nem muito e nem pouco conteúdo, mas o suficiente que ela possa aproveitar, né? E aprender. Tenha benefícios com o que foi para casa, né? (Sandra, professora de Flora)

Com os discursos apresentados, é viável tencionar que a relação entre esta família e a escola tem um viés de colaboração muito mais forte do que o de culpabilização. Para Oliveira e Marinho-Araújo (2010), não é incomum a preocupação em encontrar um responsável pelo fracasso escolar, assim a escola culpa a estrutura familiar do estudante ou a falta de engajamento dos pais no processo de escolarização.

Sobre as famílias desta pesquisa, as professoras apresentaram discursos que tinham em foco as potencialidades que as mães apresentam no acompanhamento dos estudantes em seu processo de escolarização, valorizando a participação das mães conforme elas têm condições de oferecer. Da mesma maneira, as mães elogiaram o trabalho e a disponibilidade das professoras, alegando sentirem que possuem abertura para diálogo sempre que sentirem necessidade.

No caso da família de Igor, a participação na escola é vista principalmente como disponibilidade para o diálogo. Tendo em vista que Igor é bastante independente e dedicado, Simone não vê necessidade de manter este contato com tanta frequência.

Na verdade, eu quase não converso com eles, converso por áudio com a professora dele né? Com a [Eliana]. E o colégio, assim, como não tem nada de dificuldade [...] Mas eu conheço ela, como conheço todos os professores de lá do colégio e a diretora, tudo, então eu não vou frequentemente lá não, não vou. Aí depois dessa pandemia, né? Aí tirou a gente um pouco da jogada para ficar indo lá [...] se eu precisar ir lá, eu posso ir a qualquer hora, claro, para conversar com alguns professores. Mas assim, como eu não tenho nenhuma reclamação dele e também daí qualquer coisa a segunda professora iria passar algo para mim. E se eles precisassem conversar comigo por alguma reclamação ou alguma dúvida deles com ele, Aí com certeza eles iriam me comunicar e eu iria lá no colégio conversar com eles.

A respeito da ida das famílias à escola, Carvalho (2004) pontua que normalmente pais e mães sentem que não precisam participar tão ativamente da educação escolar dos filhos quando eles vão bem na escola, preferindo confiar no trabalho das professoras. Por parte das professoras, a autora coloca que se elas têm condições de trabalho satisfatórias e se os estudantes estão aprendendo, também não veem necessidade de chamar os pais.

No período de pandemia de COVID-19, as atividades escolares foram disponibilizadas via plataforma digital, na qual são postadas videoaulas com explicação dos conteúdos, e os pais são os responsáveis por desenvolver as tarefas com os alunos. Para Souza e Dainez (2020), essa estratégia acaba por fragilizar os vínculos que possibilitam maior efetividade de interação e mediação pedagógica, tal como descreve Simone, ao falar sobre como a pandemia a “tirou da jogada” no que se refere ao contato presencial com a escola.

As duas professoras de Igor elogiam a maneira como a família do estudante participa na escola e parecem, também, compreender a participação como uma abertura para o diálogo, além da frequência do estudante. Joana considera que uma família participativa é um grande diferencial no acompanhamento dos estudantes, principalmente aqueles que possuem uma deficiência.

A família do [Igor] é muito presente. Tanto é que é raro ele faltar, meu deus do céu, e eu vi que não é o único filho com deficiência, eles tinham... ele tem uma irmã mais velha que a deficiência é maior ainda

e a mãe nunca deixou de levar para a escola, sempre incentivando, sempre... tudo o que a gente precisava falar com eles, a gente tinha acesso, porque tem pais que a gente não tem acesso, né? E com eles nunca deu problema. A família dele é bem participativa. (Joana, professora de Igor)

Eliana alega que o fato de a família de Igor ser bastante aberta ao diálogo foi de grande ajuda, inclusive, durante o período de pandemia.

Ano passado eu precisei ir duas vezes na casa dela [Simone]... é... uma para fazer um vídeo, né? Que os professores estavam com saudades dos alunos e queria aula presencial. nossa, ela recebeu a gente... a gente ficou do lado de fora, não entramos na casa por causa da pandemia, foi muito bom. Ela foi muito parceira. (Eliana, professora de Igor)

Carvalho (2004) pontua que é razoável esperar parceria entre pais, mães e professoras, em busca do sucesso escolar, porém

isso supõe certas condições (tempo, valorização da escola, interesse acadêmico, familiaridade com as matérias escolares e habilidades para ensinar o dever de casa, por exemplo), de que nem todas as famílias e nem todos os adultos responsáveis por crianças dispõem. (p. 53).

Ressalta-se, então, que ainda que as famílias apresentadas nesta pesquisa tenham condições favoráveis ao acompanhamento do processo de escolarização de seus estudantes, a realidade da maioria das famílias brasileiras de classe pobre é diferente, uma vez que, para Carvalho (2000), desde o crescimento da inserção da mulher em ocupações remuneradas, o modelo de família onde a mulher tinha disponibilidade total para cuidar dos filhos está cada vez mais distante da realidade brasileira.

Nota-se, também, que nas configurações das famílias apresentadas nesta pesquisa, destina-se à mulher a responsabilidade pelo acompanhamento do processo de escolarização dos estudantes. Alice e Simone, ao longo de toda a vida escolar de seus filhos, foram as responsáveis por levá-los para a escola e para os atendimentos especializados.

Simone relata não receber nenhum tipo de suporte para cuidar dos filhos e se descreve como uma pessoa sozinha.

Não, não tenho [ajuda], eu sou sozinha mesmo, eu que cuido deles. No caso agora já tão bem grandinho também, né? Mas claro, eu sou responsável por eles, na verdade, né? Tudo é eu, né? Tudo é eu. (Simone, mãe de Igor)

É importante ressaltar que para o agendamento da entrevista, Simone precisou remarcar algumas vezes o horário, pois estava envolvida com outras atividades. Ela avisou à pesquisadora que precisava fazer alguns “bicos”, que não poderia abrir mão naquele momento, pois precisava de dinheiro. Com isto, é possível pensar, novamente, sobre a situação de desigualdade e exclusão social na qual se encontra esta família, principalmente diante da possível perda de um auxílio financeiro do INSS.

Para Mendonça (2020), os direitos sociais vêm sendo postos à prova, à medida em que o projeto neoliberal adotado pelo Estado se amplia, utilizando a justificativa de necessidade de um equilíbrio fiscal e econômico, colocando conquistas históricas da população – como é o caso do INSS – como custos que devem ser cortados, quando, na verdade, o real interesse é que estes ajustes sirvam ao capital.

Para Barreira, Makhoul e Cohn (2011), mulheres chefes de família em situação de vulnerabilidade social deixam ainda mais evidente a situação da mulher ocupando os piores postos de trabalho e recebendo pior remuneração, ao mesmo tempo em que precisa assumir as funções domésticas e o cuidado com os filhos – cenário que em muito se assimila com a história da mãe de Igor. O sofrimento ético-político se mostra, novamente, bastante evidente, uma vez que este acúmulo de responsabilidades e da necessidade de buscar constantemente meios para equilibrar as finanças da família é resultante da dinâmica da inclusão e exclusão, estando relacionados à pobreza, exploração e outros mecanismos de manutenção da subalternidade.

No caso de Alice, como seu marido tem pouco tempo disponível para passar com Flora e sua filha mais velha, segundo seu relato, não ter paciência para ajudá-la, ela acaba cumprindo com esta função.

A irmã mais velha de 20 anos também [...] não tem paciência. Ela tem carinho, tem paciência para brincar, para conversar, mas a tarefa ela chega uma hora que ela prefere fazer [...] do que ficar estimulando a [Flora] a fazer. (Alice, mãe de Flora)

Após a pandemia, a maioria dos atendimentos foi suspensa, sendo mantidas apenas as consultas médicas de rotina que a estudante precisa realizar. Com a

suspensão das atividades, Alice pesquisa constantemente por maneiras de estimular a filha em seu desenvolvimento, dedicando suas manhãs a esta tarefa.

Não apenas distante do acompanhamento especializado, Flora se depara com o afastamento do próprio ensino escolarizado, uma vez que os recursos utilizados para lidar com a pandemia de COVID-19 e manter o ano letivo não incluíam atividades presenciais na sala de aula.

O fechamento das escolas fez-nos perceber a falta do convívio, dos barulhos, do contato físico, do movimento do corpo, das interações, dos processos de socialização, da participação em uma coletividade de forma mais efetiva. Nessa ausência, manifesta-se o reconhecimento do papel social dessa instituição, sobretudo a sua importância na formação humana. (SOUZA e DAINEZ, 2020, p. 11)

É interessante observar como mesmo diante de uma reorganização dos papéis de gênero na família e no trabalho, diante da massiva participação das mulheres no mercado de trabalho atualmente, as mulheres continuam sendo responsabilizadas prioritariamente pelos cuidados e pelos serviços domésticos não remunerados (AMORIM, 2019). No ambiente escolar, Carvalho (2000) pontua que o envolvimento com a escola tem se limitado à obrigação materna – algo que tem sido tomado como natural pela própria escola. Assim, sendo atribuído aos familiares das crianças o acompanhamento e mediação das tarefas escolares, durante o período de pandemia de COVID-19, pode-se concluir que fica, novamente, relegado às mães o papel de dar conta de mais esta função.

Carvalho (2004) coloca que há uma continuidade de atribuição ao gênero feminino sobre o papel pela educação das crianças, tendo em vista a profissão docente como sendo majoritariamente exercida por mulheres e a responsabilização das mães pelo acompanhamento do processo de escolarização dos filhos. A autora reflete sobre como são importantes os estudos de gênero dentro da área da educação, pois são eles que fomentam perspectivas críticas nas professoras mulheres a respeito desta continuidade, pois da mesma maneira que uma mãe que trabalha e precisa dar conta das tarefas domésticas não tem condições de ser responsabilizada pelo sucesso escolar dos filhos, uma professora também enfrenta a precariedade das condições do trabalho no magistério e desvalorização profissional.

Rengel e Cordeiro (2017) trazem que, em uma rede municipal do norte catarinense, a própria inclusão do docente no Atendimento Educacional Especializado

tem sido realizada de forma precária, uma vez que o professor, após receber uma indicação, aceita o convite, convocação ou realocação sem apropriar-se do que está implicado nesta escola e sem refletir sobre ela, o que pode acabar por contribuir com a evasão dos docentes e na própria precarização do trabalho.

As condições do trabalho docente também fizeram parte da pauta trazida pelas participantes da pesquisa, ao refletir sobre os recursos que as professoras utilizam para trabalhar com seus alunos. Os relatos são trabalhados a seguir.

## 5.2 As condições de trabalho docente na educação especial e inclusiva

Ao longo das entrevistas, as professoras teceram importantes considerações acerca dos fatores envolvidos no trabalho docente. Para além de considerar muito importante o envolvimento da família com a escola, outros tópicos apareceram como motivo para reflexão a respeito das práticas pedagógicas, principalmente relacionados às condições de trabalho.

Sandra possui um discurso que denota uma compreensão global a respeito de como deve ser desenvolvido o trabalho com estudantes com deficiência. A rotina de trabalho desta professora envolve um planejamento que, segundo ela, é adequado à necessidade de cada aluno, levando em consideração o tipo de deficiência que ele apresenta. Em sua visão, cada aluno deve receber um acompanhamento mais direcionado para aquilo que precisa.

Normalmente, segundo ela, seu trabalho envolve duas semanas intensas de acompanhamento com o estudante com quem irá atuar, de maneira a conhecê-lo, conhecer sua família, suas possibilidades de atuação. A escola também possui um portfólio de cada aluno com deficiência, que ela utiliza como referência, mas que busca estas outras interações para garantir uma melhor aproximação do aluno.

Então a primeira coisa que você observa e vê e vai atrás [quando recebe um novo aluno com deficiência] é conhecer o aluno. Qual o histórico dele, qual o CID dele [...] você realmente vai montar estratégias para trabalhar com aquele aluno. Ver quais são as adequações que tu vai fazer no conteúdo, porque mesmo que tenha o CID, a doença, mas sempre cada aluno, como a gente diz, cada pessoa é única, né? E cada doença também é única, então tu vai aprendendo conforme cada indivíduo, além da doença, mas, é... naquele, especificamente naquele aluno a gente acha certas formas e assim por diante (Sandra, professora de Flora)

No que tange à visão acerca do desenvolvimento de crianças com deficiência, Sandra demonstra algum alinhamento com as discussões propostas por Vigotski (1997), uma vez que compreende que o estudante aprende independentemente de possuir uma deficiência ou não, bastando que sejam encontrados os meios adequados para ensiná-lo, como deve ocorrer com qualquer criança. Destaca-se, porém, uma contradição no discurso da professora, uma vez que menciona a necessidade de conhecer o CID do aluno para montar as estratégias de trabalho. Esta perspectiva demonstra uma visão biologicista da deficiência, o que se acentua pelo uso da palavra “doença” para defini-la, ou seja, colocando-a como algo que deva ser curado. Ainda que haja, por parte da professora, uma compreensão de desenvolvimento que é focada na potência dos alunos, esta menção ao CID exemplifica como o histórico da escolarização de pessoas com deficiência em instituições anexas a hospitais psiquiátricos ainda impacta no discurso que os profissionais da educação possuem sobre estes alunos.

Para além disso, Sandra defende que seu trabalho envolve todos os estudantes, com ou sem deficiência, em especial perceber os que precisam de um suporte específico

[...] sempre tem um aluno de educação especial que tem um laudo ou dois alunos [...] só que você, na sala de aula, você acaba atendendo e ajudando as outras crianças que também têm a dificuldade, e às vezes crianças que não tem laudo, mas tem as dificuldades. Então eles acabam vindo para você e você também acaba procurando ajudar da melhor forma, naquilo que for necessário e... possível, né? (Sandra, professora de Flora)

Esta colocação torna possível compreender que Sandra possui uma atuação muito alinhada com um trabalho docente de caráter colaborativo, pois ela não entende sua atuação como limitada apenas ao trabalho com o estudante com deficiência. Questiona-se, porém, o fato ser necessário um diagnóstico com CID para os estudantes com deficiência, uma vez que as questões que serão tratadas na escola são de cunho educacional e não médico, da mesma maneira que ocorre com os outros estudantes. Assim, tal como que ocorreu na pesquisa de Mourão (2015), o discurso de igualdade e de celebração da diferença nas escolas acaba por seguir um caminho

de legitimação de preconceitos, uma vez que servem como embasamento para diferenciar alguns estudantes dos demais. Isto porque, segundo a autora, as

práticas de preconceito, interligadas aos estereótipos que tanto aproximam quanto repelem, se tornam repetitivos para garantir a eficácia de sua rigidez e permanência. Além disso, os modos de nomear o outro através de estereótipos é uma forma de subjetivação que o que nomeia deseja uma originalidade que se sente sempre ameaçada pelas diferenças. (MOURÃO, 2015, p. 82)

Assim, a escola deve promover mudanças que partam de espaços de aprendizagem cujas transformações devem ocorrer de maneira intencional e planejada, auxiliando alunos e professores a compreenderem que as diferenças não só são saudáveis e enriquecedoras, como também precisamos valorizá-las para garantir a democracia, a cidadania e os direitos humanos (MOURÃO, 2015).

Outro ponto destacado por Sandra é a colaboração com outros professores.

O professor de sala a gente tem que trabalhar com ele sempre, né? [...] No meu caso, assim, eu to sempre conversando com os professores pra poder tá montando essas adaptações e adequações no conteúdo. [...] Nessa parte eu vejo assim, ó, que primeiro os conteúdos tem que acompanhar a série, né? [...] Se o professor tá falando lá nas partes da célula, a célula normal, a célula isso, a célula aquilo, se no entendimento dela [Flora] ela saber que [...] nós temos célula por todo nosso corpo humano, é o suficiente, né? E é aquilo que ela vai aprender, a palavra célula, é aquilo que nós vamos alfabetizar ela, né? A palavrinha C ou E, é aquilo que ela vai trabalhar, mas dentro do conteúdo daquele professor. E na sala de aula também é assim, agora matemática é matemática, agora é português é português, agora é ciências é ciências, não importa qual a deficiência do aluno, sabe? Mas cê tá sempre trabalhando, mudando aqueles conteúdos e trabalhando em cima daquilo que o professor tá trabalhando. (Sandra, professora de Flora)

Em uma aplicação ideal, o ensino colaborativo, segundo Mendes (2014), envolveria uma parceria entre professores da educação comum e da educação especial, propondo mudanças na organização escolar. A instauração de uma metodologia de Ensino Colaborativo implica, no mínimo, em investimentos na estrutura das salas de aula, que devem conter recursos materiais necessários para que as crianças se desenvolvam e aprendam, bem como na contratação de mais professores e em sua formação. Vilaronga e Mendes (2014) destacam que esta proposta significa uma ruptura com a ideia de que os estudantes com deficiência

precisam ser removidos da sala de aula e direcionados para instituições ou profissionais especializados, pois o papel dos professores é redefinido e centrado no apoio à classe comum, ou seja, a todos os estudantes igualmente.

Além disso, a contradição no que diz respeito à visão da professora sobre o que significa incluir Flora na sala de aula – afinal, trabalhar a palavra célula em uma aula de ciências na qual, provavelmente, muitos outros recursos estão sendo utilizados para ensinar o conteúdo aos outros alunos está longe de significar toda a inclusão que Flora poderia desfrutar – evidencia que as proposições existentes na educação inclusiva do Brasil ainda são insuficientes para superar as desigualdades educacionais, conforme dito por Garcia (2006). Para a autora, estas proposições, alinhadas com a dinâmica social vigente, expressam “uma apropriação e preservação ativa de princípios conservadores na compreensão das relações sociais, as quais subordinam, em grande medida, as formas organizativas do trabalho pedagógico no campo em análise” (GARCIA, 2006, p. 314).

Sandra também demonstra ter uma percepção bastante clara a respeito de como os estudantes se relacionam com os conteúdos aprendidos em sala de aula. Embora valorize muito as relações estabelecidas entre os estudantes, Sandra não deixa de destacar a importância dos conteúdos pedagógicos que são ensinados aos alunos.

[...] eu sempre procuro dizer, ela [a criança] sempre aprende alguma coisa, né? Ela sempre acrescenta alguma coisa, ela não volta para casa de um jeito que ela chegou na escola no primeiro dia, sabe? Ela sempre tem um ganho, um acréscimo, no dia a dia, na convivência com a escola, na convivência com os conteúdos, né? (Sandra, professora de Flora)

Aqui também é perceptível, novamente, a presença da discussão a respeito de como a socialização e o acolhimento não devem se sobrepor à aprendizagem de conteúdos pedagógicos, conforme discutido anteriormente. Ainda que sejam importantes, a socialização e o acolhimento por si só não são suficientes para fazer com que a escola cumpra com sua função, que é a de repassar conteúdos históricos e científicos de maneira sistematizada, conforme Saviani (2012). Portanto, os alunos podem e devem ser acolhidos e bem tratados, mas a função pedagógica não deve ser descartada ou deixada em segundo plano.

As professoras Joana e Eliana também contam suas opiniões sobre a importância da parceria entre as professoras que atuam na sala de aula. Joana elogia muito o trabalho de Eliana, pois já trabalharam juntas por diversas vezes, e menciona que pode sempre conversar com ela a respeito das atividades que são direcionadas aos seus alunos, pois Eliana está sempre atenta ao que acontece em sala de aula.

Eliana, por sua vez, também busca estar sempre alinhada com os professores de classe comum, de maneira a possibilitar a adaptação adequada dos conteúdos para as necessidades de Igor.

[...] às vezes eu vou dando na matemática, fazendo vídeo, eu explico, e outras vezes de eu ter que fazer tudo de novo, sabe? Tem que fazer tudo de novo. Ele fica, principalmente, vamos supor, numa avaliação, ele fica muito ansioso e dá branco. Ele esquece o que eu ensinei, aí eu tenho que ir com calma, tenho que lembrar ele, e... e... nas outras matérias assim, se for, vamos supor, uma avaliação que ele diz assim "essa eu não consigo", eu tenho que adaptar. Sociologia, filosofia, ele tem ido bem assim, sabe? Mas tem que ser com consulta no caderno, porque ele não grava. (Eliana, professora de Igor)

A menção ao fato de Igor não gravar o conteúdo de sala de aula remete a uma compreensão biologizante, classificatória e meritocrática da educação especial, discurso que é hegemônico devido a existência de uma política que constitui parâmetros baseados em forma e quantidade em relação às aprendizagens dos alunos, em uma perspectiva que diz que eles podem aprender mais ou menos (GARCIA, 2006). Para esta autora,

A política educacional tem vinculações com um empobrecimento curricular que se opõe ao que seria necessário em termos de aprendizagens que visem ao desenvolvimento humano. Sua filiação às bases liberais e economicistas remete para a lógica do custo-benefício, segundo a qual a educação é permeada pela valorização do menor gasto com maior eficiência. Apesar disso, a perversidade dessas políticas não está apenas em discriminar sujeitos, mas em lhes atribuir a responsabilidade pelas suas necessidades de aprendizagem, pelo seu fracasso, pelo seu descarte frente às condições globalizadas do mercado (GARCIA, 2006, p. 312)

A autora coloca, ainda, que a política que institui a educação especial, ao sobrepor os mecanismos já existentes na educação básica com outros mais específicos para alunos com deficiência, podem ampliar as possibilidades de relação pedagógica, mas podem, também, através das flexibilizações e adaptações

curriculares, nortear o processo de ensino e aprendizagem para um empobrecimento curricular e rebaixamento das exigências escolares. Portanto, a reflexão acerca do processo de aprendizagem de Igor não devia ser considerada a partir daquilo que ele consegue gravar ou não, mas sim de como ele se apropria deste conhecimento, como o transforma e como é transformado por ele – algo que as avaliações atuais são insuficientes para mensurar, por se tratar de uma questão de ordem qualitativa e subjetiva.

Quando fala sobre o papel da segunda professora, Joana diz que o considera essencial, uma vez que a professora pode determinar a qualidade do ensino para toda a turma e não só para o aluno com deficiência. Em sua opinião, ter uma professora tão boa quanto Eliana não é uma realidade para todos os alunos

[...] aconteceu de eu ter uma professora auxiliar na sala de não fazer nada, de o aluno ter que se virar sozinho, entendeu? De a professora ficar mexendo no celular o tempo inteiro. É... é a mesma coisa, tem casos e casos, né? A [Eliana] é excelente, excelente [...] mas como eu te disse, eu já tive professora que não sabia nem do que se tratava o conteúdo (risos). (Joana, professora de Igor)

Algumas vezes, em seu relato, a professora demonstra um grande incômodo com professoras auxiliares que não cumprem com o papel que ela acredita que devem cumprir, não dando suporte para os alunos em sala de aula.

[...] não tem cabimento, e ela [as professoras auxiliares] sabe que tem que tá auxiliando o aluno, tu tem um aluno para auxiliar e tu ainda não faz o teu papel? Bem complicado. É por isso, é a vontade, é falta de interesse, é estar ali só para receber o salário [...] Eu sou muito crítica, assim, com essas coisas, porque eu sempre participo com meus alunos especiais, eu sempre tô em troca com as professoras e quando eu não recebo essa troca, menina do céu, eu fico chateada. Chateada porque assim ó, eu quero ajudar eles, só que poxa, eu to com 40 alunos na sala [...] e daí ela tá ali para auxiliar um e ela não faz e ela não vem falar? Não tem troca nenhuma? É complicado. (Joana, professora de Igor)

A professora também relata que raramente teve contato com as profissionais do Atendimento Educacional Especializado de sua escola ao longo dos anos e que sequer sabe quem é a profissional que está nesta função agora. Devido às 50 horas de aulas dadas, Joana menciona que é muito difícil encontrar tempo para ir atrás da

construção deste relacionamento, sendo que a profissional do Atendimento Educacional Especializado deveria ter mais tempo para fazer isso.

O trabalho realizado por Coutinho (2017), acerca dos aspectos do trabalho e formação docente das professoras do Serviço de Atendimento Educacional Especializado nas escolas da rede estadual de Joinville, mostra que a jornada de trabalho de uma professora do Atendimento Educacional Especializado é de 40 horas semanais. Segundo as professoras entrevistadas para a pesquisa de Coutinho (2017), praticamente toda a jornada de trabalho é voltada para atendimentos aos estudantes, sendo que apenas uma vez por semana é possível destinar o período matutino ou vespertino para planejamento de atividades, pesquisas e trocas de informações e orientações com os demais professores, além do atendimento aos pais. Para a autora, não é possível culpabilizar as professoras por não conseguirem disponibilizar mais tempo para planejamento de atividades e contato com outros professores, uma vez que a escola é parte de um sistema escolar, que é parte de um sistema político, social, cultural e econômico.

As falas de todas as professoras entrevistadas se entrelaçam quando falam sobre sua perspectiva ideal de trabalho, na qual querem poder contar com a colaboração de outros professores e dos familiares dos estudantes, por entenderem a potência que existe dentro do trabalho colaborativo. Fica explícito, também, que na maior parte das vezes, esta modalidade é impedida devido às condições de trabalho existentes e da maneira como é organizada a escola – organização esta que forja uma divisão de tarefas bem definida entre cada profissional, como se uma fosse mais “especialista” do que a outra.

É de se tencionar sobre o quanto estas professoras estão sendo ouvidas em suas considerações a respeito de como deve ocorrer o ensino, principalmente levando em consideração que normalmente elas são bastante responsabilizadas quando a escola se depara com situações de fracasso escolar.

Marcelo (2009) afirma que existe uma ideia de que professores são inteiramente responsáveis por tudo o que acontece em sua sala de aula, hiperresponsabilizando o docente e ignorando as condições de acesso dos alunos e da própria atividade profissional, que é limitada por diretrizes, normas e relações de poder. Com isso, torna-se difícil pensar no trabalho das professoras auxiliares como sendo determinado exclusivamente por sua vontade e disposição de realizar suas atividades.

Para Marcelo (2009), há evidências em relatórios internacionais que mostram que as reformas educacionais executadas em diversos países acarretaram deterioração das condições de trabalho dos professores, “causando desmoralização, abandono da profissão e absentismo, tendo, tudo isso, um impacto negativo na qualidade da educação que se oferece aos alunos” (p. 112). Esta deterioração pode ser claramente percebida no relato de Joana, quando ela menciona as 50 horas-aula trabalhadas semanalmente, impossibilitando um trabalho de colaboração de qualidade com outros professores da unidade escolar.

Ainda pensando em condições de trabalho, Alice menciona, que embora goste muito do trabalho da equipe pedagógica da escola, sente muito incômodo com a política que permite apenas um segundo professor por turma, independentemente da quantidade de crianças. Como justificativa, relata uma situação em que outra criança com deficiência foi colocada na mesma turma de Flora.

[...] a [Flora ficava] em cima da menina toda hora, a professora tendo que lidar com as duas. Daí quando a professora levava a [Flora] no banheiro, deixava essa sozinha. Quando a professora tinha que dar comida para essa menina ou levar no banheiro para trocar a fralda [...] a [Flora] saía da sala de aula, eu digo por que eu cansei de ficar escondida na escola [...] Eu tive na secretaria de educação do estado, eu tive no conselho tutelar, eu fui no COMDE e fui na justiça também, lá no fórum, nenhum órgão passa por cima dessa lei, porque é uma lei que vem de cima. Essa é uma lei que tem que ser mudada, porque pelo menos duas auxiliar [...] (Alice, mãe de Flora)

Uma situação como esta reflete diretamente na qualidade de trabalho que a professora que acompanhou estas duas estudantes pode oferecer, uma vez que é impossível prestar o cuidado e atenção simultâneo na medida em que ambas precisavam. Destaca-se, também, mais uma vez, a atribuição da responsabilidade pela criança com deficiência exclusivamente à professora que a acompanha.

Não bastando estes desafios, o ano de 2020 trouxe condições ainda mais agravadas, uma vez que as aulas presenciais também foram suspensas devido à pandemia de COVID-19. No ano de 2021, as aulas presenciais foram retomadas em regime de escalonamento, exigindo das professoras e famílias um intenso movimento para adaptação.

Mesmo sentindo muita falta da escola, Flora não retornou para a modalidade presencial, pois recentemente fez uma troca de medicação que pode ocasionar

convulsões e, para além disso, não consegue cumprir com os protocolos de segurança necessários para participar das aulas:

[...] ela sente muita falta da escola e ela reclama de falta da escola, tentei colocar agora na pandemia, antes de ser reduzido esse remédio, né? [...] tentei deixar ela duas semanas e ela ficou mais irritada [...] ela acordou e foi se arrumar para ir para a escola hoje, aí eu falo "não, você ainda tá de férias", porque ela não entende o que que é uma pandemia, eu já conversei com ela, ela fica olhando assim para o teto, ela não consegue entender o que que é uma doença, o que que é um problema, né? [...] ela não usa máscara, ela não aceita, ela tira. [...] Então como é que ia ficar numa escola que tem que ficar com máscara. E ela abraça muito, ela beija muito, ela agarra as pessoas que passam. Eu tenho que estar sempre cuidando porque ela abraça qualquer estranho, ela é muito carinhosa, então na escola eu falei "é verdade, né? Ela não vai ficar de máscara, então não dá, né?". (Alice, mãe de Flora)

A situação de Flora retoma novamente a reflexão acerca de desigualdade e exclusão social, pois ainda que o planejamento para retorno às aulas presenciais tenha sido realizado levando em consideração o revezamento de turmas, para reduzir a quantidade de pessoas aglomeradas em salas de aula, e a adoção de protocolos de segurança, a presença de estudantes como Flora, que não aceitam o uso de máscara e não conseguem manter distanciamento social, não foi incluída no planejamento, não havendo qualquer plano que permitisse sua presença na escola.

Igor, por outro lado, está indo presencialmente para as aulas a cada duas semanas. A mãe não percebe grandes dificuldades do filho com esta nova adaptação e nem o vê cercado de muitas amizades, pois ele é muito reservado e só sai de casa para ir à academia ou para ir a uma quadra de futebol que tem perto de sua casa, mas sabe que ele tem amigos, pois ele comenta. A visão de Igor, porém, a respeito de estudar com metade da turma em sala é diferente. O estudante sente falta de estudar com a classe cheia e de poder ir à casa de seus amigos:

Eu só não vou na casa deles por causa da pandemia também pq tem eles têm parente que mora na casa deles que são mais de idade aí que tem cuidar né [...] Eu gostaria de ir todo dia [para a escola] que fosse com a sala cheia. (Igor)

Com relação às atividades propostas, Igor diz estar conseguindo se organizar bem com o que precisa fazer. Ele costuma fazer as tarefas da escola sozinho,

precisando da mãe apenas em situações pontuais, onde ela pede a ajuda da professora. Ele também pode entrar em contato diretamente com a professora, se quiser.

Sim eu consigo estudar bem sim faço toda a atividade quando eu não sei peço ajuda pra minha professora pelo WhatsApp ou ela me ajuda na sala de aula. (Igor)

O auxílio por WhatsApp a que se refere Igor se tornou rotina para as professoras que trabalham com educação especial. Sandra, que, conforme descrito, costumava dedicar duas semanas a conhecer o aluno e se apresentar a ele, precisou alterar a dinâmica do seu trabalho. Devido à pandemia, Sandra teve apenas um contato presencial com Flora. Em uma visita à família, a professora aproveitou para conversar com Alice sobre sua filha e, também, porque queria se apresentar para a aluna.

[...] procurar um pouquinho conhecer a aluna, conversar com a aluna, pra a aluna conhecer o professor e também fiz contato com a mãe, né? Saber qual a realidade da casa da mãe, quantos mais filhos tem na escola, quantos computador eles têm, se é viável essa videochamada todo dia ou toda semana, né? Porque às vezes tem mais, tem um celular só e tem mais pessoas querendo usar o celular, então é um pouquinho complicado. (Sandra, professora de Flora)

A relação entre Eliana e a família de Igor também tem se mantido prioritariamente à distância, exceto nas semanas em que o estudante vai para as aulas presenciais, a cada duas semanas.

Conheci ela [Eliana] na época da pandemia, ela teve aqui em casa trazendo uma lembrancinha pra ele né. A gente conversou um pouquinho rapidamente assim e daí quando eu preciso conversar com ela alguma coisa, a gente conversa por WhatsApp. Mas eu conheço ela, como conheço todos os professores de lá do colégio e a diretora, tudo [...] (Simone, mãe de Igor)

Souza e Dainez (2020, p. 4) colocam que a proposição do ensino remoto emergencial, não sendo acompanhada de políticas mínimas que “prezam pela manutenção da vida, da legislação do trabalho, do vínculo da criança com o espaço escolar e com o conhecimento, pode ampliar as desigualdades de direito à educação”.

Quando Sandra menciona que há famílias que não possuem equipamentos suficientes para o acompanhamento das aulas remotas, é esta desigualdade no direito à educação que fica marcada. Considera-se, ainda, que a adequação dos equipamentos também deveria ser levada em conta, tendo em vista que o acompanhamento de aulas através de uma tela de celular não garante qualquer conforto e/ou qualidade aos estudantes no momento de seus estudos.

Cabe dar atenção à pesquisa de Martins, Coutinho e Corrochano (2020), que diz respeito à quais são os limites e as possibilidades que os estudantes da rede de educação básica pública e privada estão enfrentando no exercício das atividades escolares feito em domicílio, na Região Metropolitana de Sorocaba. Os autores colocam uma importante repercussão no campo da educação, decorrente da pandemia de covid-19: o sofrimento da comunidade escolar em geral.

No que se refere ao sofrimento, Martins, Coutinho e Corrochano (2020) destacam os dados relatados pelos estudantes, que embora compreendam que o isolamento social é necessário para conter a disseminação do vírus responsável pela pandemia, 45% dos estudantes relataram estar sentindo dificuldades em passar pelo isolamento social e pela quarentena em casa.

Quando se pergunta sobre essas dificuldades, percebe-se razões relacionadas à sociabilidade e à saúde mental – 42% afirma que se afastar dos/das amigos(as), namorado(as) e familiares é a maior dificuldade no período de quarentena, ao passo que outros(as) 27% relatam o sofrimento mental causado pelo isolamento como causadores de desconforto entre os(as) adolescentes. (p. 67)

Associado a isso, os autores também falam sobre o sofrimento dos pais, que passam a ter que tutoriar o ensino dos filhos, mesmo sem condições adequadas para fazer isso. Souza e Dainez (2020, p. 4) estendem este desamparo aos professores, que não tem formação suficiente para realizar o trabalho remoto.

Para Sandra, o fato de os alunos estarem em casa realmente exige mais da habilidade de adaptação dos professores.

Então a gente também tem procurado se adaptar de diversas formas, outras maneiras, para poder estar auxiliando [...] eles [os alunos] não estão na sala, mas nós vamos para sala de aula, né? Nós estamos na sala de aula com os outros alunos. E a gente procura auxiliar os outros também naquilo que é necessário (Sandra, professora de Flora).

Apesar das dificuldades envolvidas em ser docente durante uma pandemia, as professoras entrevistadas demonstram, também, a potência que existe na educação diante das adversidades. A escola, que antes possuía um modelo de funcionamento muito bem definido, com aulas presenciais e carteiras enfileiradas, precisa romper com este modelo para continuar sendo o local onde as crianças se desenvolvem e aprendem. Ainda que as políticas não tenham contribuído para que os alunos tivessem melhores condições de acesso à educação durante este momento, as ideias, propostas e trabalhos das professoras que participaram desta pesquisa merecem ser reverberados.

Ideias como levar lembrancinhas aos estudantes que estão em isolamento domiciliar; fazer questão de se apresentar pessoalmente àqueles com quem iriam trabalhar durante, pelo menos um ano inteiro; de incentivar a autonomia de Igor e Flora; de valorizar a potencialidade de suas famílias; de pensar, primeiro, se os alunos teriam condições de acessar aquele material que elas estavam preparando para eles, são ideias disruptivas e vivas, que devem ser celebradas.

### 5.3 Aquilo que não pode ser dito: o silêncio diante de questões de raça e racismo

Ainda que Joinville tenha sido descrita como uma cidade com diversidade étnica e cultural, os resultados desta pesquisa demonstram que isto não significa qualquer avanço no que se refere às discussões a respeito de raça e racismo, pelo menos no ambiente das unidades escolares.

Desde o momento da busca por estudantes negros com deficiência, a pesquisadora se deparou com cenários e falas de integrantes das equipes das escolas que demonstravam um tensionamento acerca da questão racial.

No caso das escolas que inicialmente mencionaram não ter certeza se havia algum estudante com as características solicitadas pela pesquisadora na unidade, conforme descrito anteriormente, foi possível perceber, em dois casos, que as pessoas que atenderam ao telefone disseram não prestar atenção na raça dos estudantes com deficiência. Em uma das ligações, uma funcionária da escola respondeu que “se tem negros eu não sei... para você ver como eu não ligo para isso”.

Este cenário possui similaridades com o que ocorreu em uma das três escolas que disseram possuir estudantes negros com deficiência em seu corpo discente.

Apenas duas abriram espaço para a mediação do contato entre a pesquisadora e a família destes estudantes. A escola que não aceitou participar da pesquisa teve o contato inicial realizado entre a pesquisadora e uma funcionária da secretaria, onde foi constatada a matrícula de pelo menos dois estudantes negros com deficiência. Esta funcionária se comprometeu a passar a informação à gestão da escola e depois dar um retorno a respeito de como seria realizado o contato com os estudantes. Como este retorno demorou para ser realizado, mesmo após ligações recorrentes, a pesquisadora fez uma visita presencial à escola, com o intuito de se colocar à disposição para o esclarecimento de quaisquer dúvidas.

Na escola, a pesquisadora foi direcionada para a professora do Atendimento Educacional Especializado, que passou a informação de que havia três estudantes negros com deficiência na escola. Esta professora ficou incomodada com o uso da palavra “negro” no título da pesquisa e perguntou se a pesquisadora utilizaria este termo com as famílias e se diria que foi a escola que indicou o contato destes alunos. Quando teve a resposta afirmativa, a professora mostrou-se preocupada e disse que levou muito tempo construindo um bom vínculo com estas famílias e não queria “estragar” [sic] isso agora, chamando os alunos de negros, pois não sabia se as famílias se percebiam desta maneira e que isso poderia gerar “confusão” [sic].

A professora também mencionou que acredita que esta pesquisa tem um viés “antiquado” [sic] por querer falar sobre raça, pois a informação sobre a raça dos estudantes sequer existe nos documentos oficiais da escola e este é um assunto “ultrapassado” [sic] hoje em dia. Ao receber uma nova explicação sobre o intuito da pesquisa, as perguntas que seriam realizadas e a intersecção dos cenários de desigualdade, a professora disse compreender, mas ainda se sentiu insegura em compartilhar os contatos por medo da reação das famílias.

Robin DiAngelo (2018) trabalha o conceito de fragilidade branca para descrever reações defensivas diante de uma quantidade mínima de estresse racial. O estresse racial nada mais é do que uma interrupção do que é racialmente familiar e pode ser gerado por situações como:

- Sugerir que o ponto de vista de uma pessoa branca vem de um quadro de referência racializado (desafio à objetividade);
- Pessoas não brancas falando diretamente sobre suas perspectivas raciais (desafio aos códigos raciais brancos);

- Pessoas não brancas escolhendo não proteger os sentimentos raciais das pessoas brancas em relação à raça (desafio às expectativas raciais brancas e necessidade/direito ao conforto racial);
- Pessoas não brancas não dispostas a contar suas histórias ou responder perguntas sobre suas experiências raciais (desafio às relações colonialistas);
- Um colega branco não concordando com as interpretações de alguém (desafio à solidariedade branca);
- Receber a devolutiva de que o comportamento de uma pessoa teve um impacto racista (desafio ao liberalismo branco);
- Sugerir que a participação no grupo seja significativa (desafio ao individualismo);
- Um reconhecimento de que o acesso é desigual entre grupos raciais (desafio à meritocracia);
- Ser apresentado a uma pessoa não branca em posição de liderança (desafio à autoridade branca);
- Ser apresentado à informação sobre outros grupos raciais através, por exemplo, de filmes em que pessoas não brancas dirigem a ação, mas não estão em papéis estereotipados, ou educação multicultural (desafio à centralidade branca) (p. 40).

Diante destes desafios, as reações das pessoas em estresse racial podem incluir expressão de emoções diversas, como raiva, medo e culpa, além de comportamentos como discussão, silêncio e abandono da situação geradora de estresse.

DiAngelo (2018) coloca, ainda, que, por viverem em um ambiente predominantemente branco, os brancos não sabem como reagir de maneira construtiva, pois não tiveram a necessidade de desenvolver habilidades cognitivas ou afetivas para criar a resistência necessária para ocorrer um engajamento construtivo sobre questões raciais. Um grande problema da fragilidade branca é, então, o fato de estes comportamentos restabelecerem o equilíbrio racial branco.

Com o exemplo desta cena com a professora do Atendimento Educacional Especializado, pode-se dizer que ao abandonar a situação que gerou estresse, houve a manutenção do equilíbrio na medida em que não seria, de maneira alguma, questionada a postura de como a escola lida com as questões raciais de seus estudantes negros.

Um outro ponto importante a ser discutido é o apagamento desta temática durante as entrevistas com os participantes. Ainda que as perguntas mencionassem com frequência os termos “estudantes negros com deficiência”, as respostas foram todas direcionadas, de maneira integral, para discussões sobre deficiência. Este tipo de apagamento também foi percebido em duas as pesquisas correlatas. Gonzalez

(2013) investigou as relações entre gênero e cor/raça e o processo de encaminhamento para as salas de recursos e, dentre seus resultados, identificou que as professoras tendiam a embranquecer alguns alunos, não classificando-os como pretos ou pardos. Na pesquisa de Almeida (2018) sobre o projeto político e pedagógico de escolas quilombolas amapaenses, tendo como foco alunos com altas habilidades/superdotação, a autora nota que existe uma separação entre os assuntos altas habilidades e raça, como se fossem coisas que não pudessem interagir entre si. Ulteriormente, estas ocorrências corroboram com a discussão acerca da ideologia da democracia racial no Brasil.

Segundo Schucman (2012), há discursos opostos acerca dos temas da raça e racismo no Brasil – enquanto, por um lado, há falas que colocam o país como um local de pacífica convivência racial, o que é chamado de democracia racial, por outro é mostrada uma realidade onde há sólidas iniquidade e injustiça raciais, que determinam a estrutura social brasileira. Para a autora, em ambos os discursos “o pensamento racial está arraigado na estrutura social e cultural e na constituição dos sujeitos em nossa sociedade” (SCHUCMAN, 2012, p. 13) e acreditar na democracia racial pode levar as pessoas a acreditar que estão isentas do racismo e que a igualdade de oportunidades, apregoada pelo ideal liberal, é real. Desta maneira, o fato de algumas escolas se posicionarem com indiferença em relação à raça de seus estudantes não anula, de nenhuma maneira, o fato de seus estudantes negros estarem sendo afetados pela estrutura racista que compõe a sociedade atualmente.

Com isso, é interessante questionar, também, quem se beneficia do apagamento da população negra no Brasil. Helio Santos (1994) descreveu um conjunto de dificuldades enfrentadas pela população negra, que foi denominado como trilha do círculo vicioso. Nesta trilha, Santos (1994) descreve um sistema influenciado pela maneira como a abolição da escravatura ocorreu, onde os negros foram libertados e migraram, sem qualquer tipo de planejamento, da área rural para as cidades, dando início a um agigantamento do processo de enfavelamento e diminuição de sua expectativa de vida, em decorrência das doenças infecciosas. Para o autor, a trilha segue para a discriminação sofrida pelo negro no acesso à educação e ao mercado de trabalho, o que significa baixa renda e baixa escolaridade para esta população.

Seguindo a ideia de Santos (1994), é a partir disso que a visão da sociedade sobre o negro passa a ser negativa, criando-se uma visão de que os não-brancos são naturalmente incapazes e, assim, ficam socialmente imóveis. Os meios de comunicação, por sua vez, reproduzem o olhar da sociedade dominante, dificultando a veiculação de imagens positivas da população negra. A violência policial também compõe a trilha, tal como o prejuízo na identidade da população negra, uma vez que sua alienação passa pela inferiorização de sua cultura e de seu físico. Por fim, a trilha é encerrada pela manutenção da situação racial-econômica-social do negro, eternizando os negros no papel de pobres e incultos, enquanto os brancos são ricos e prósperos.

Cabe retomar, então, a discussão de Bento (2002) acerca do pacto narcísico da branquitude, que devolve ao branco o compartilhamento da responsabilidade pela manutenção do status quo, uma vez que historicamente o branco também teve o seu papel na condição de escravatura à qual estavam submetidos os negros, sendo, inclusive, privilegiado por ela; e, mais do que isso, atualmente os brancos se mantêm na posição de resistência à mudança e de defesa de seu espaço de poder e privilégio. Desta maneira, para a autora, o negro permanece invisível na sociedade, não sendo visto nas novelas, nos locais de trabalho – exceto as cozinhas, portarias, praças etc. –, nas universidades ou nas propagandas. Para os negros que ascendem, resta classificá-los como arrogantes, agressivos e até mesmo invasores, uma vez que, habitualmente, a associação existente para a pele negra é a de pobreza, carência cultural, feiura, despreparo, preguiça, inadequação.

Torna-se cada vez mais evidente a necessidade de inserir discussões raciais dentro do contexto educacional, uma vez que este tema não irá simplesmente esvanecer ou resolver-se por si mesmo. Em 1985, Gonçalves já denunciava que o silêncio das escolas acerca das questões étnico-raciais. Segundo sua pesquisa, a discriminação racial se manifesta na escola sob diversas formas, como no material pedagógico, nas informações repassadas pelas professoras e nos rituais pedagógicos – dentre eles, o silêncio dos educadores diante das ações discriminatórias contra as crianças negras. Para Gomes (2012, p. 105), este silêncio não pode ser confundido como desconhecimento do assunto ou invisibilidade, sendo necessário situá-lo

no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de

algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar?

Também vale considerar que, conforme Dias (2005), foi somente com o advento da Lei 10.639 de 2003 que o ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” passou a ser considerado obrigatório nas escolas, simbolizando uma importante tentativa de romper com este silêncio.

Em termos de currículo, essa tentativa de branqueamento surge como uma maneira de invisibilizar a presença negra nos conteúdos. Segundo Gomes (2018), o enraizamento da colonialidade e do racismo é traduzido nos currículos escolares a partir do momento em que são disponibilizadas aos alunos leituras de autores que “defendiam pensamentos autoritários, racistas, xenófobos e que produziram teorias sem fazer a devida contextualização e a crítica sobre quem foram, pelo que lutaram, suas contradições, suas contribuições e seus limites” (p. 232). Para a autora, este enraizamento também ocorre pelo fato de não ser mostrado como estes pensamentos já foram contestados pela sociedade, garantindo a conquista de direitos que antes eram negados.

Por fim, levando em consideração o alinhamento desta pesquisa com a Psicologia Histórico-Cultural, não se pode deixar de considerar que o apagamento da temática étnico-racial inculca ao indivíduo uma internalização desta mesma concepção. Desta maneira, ao se negar a discutir questões étnico-raciais para os estudantes e reforçar conteúdos racistas, é de se questionar que tipo de impacto a escola espera exercer sobre o desenvolvimento de seus estudantes negros, que terão associados à sua imagem uma variedade de adjetivos pejorativos adornados com invisibilidade, desmerecimento e invalidação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo desta pesquisa foi compreender como os estudantes negros com deficiência e suas famílias vivenciam o processo de escolarização, sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e da análise interseccional.

Entrar em contato com este tema é de grande relevância, considerando que as pesquisas e as discussões no campo da Educação ainda são muito recentes no âmbito da Educação Especial e escassas no que diz respeito a discussões raciais e interseccionais. Ao analisar a interação entre estes dois marcadores principais (raça e deficiência), é perceptível a ampla interação que ambos estabelecem com fatores de ordem social, econômica, ética, política e epistemológica. Desta maneira, ignorar a interseccionalidade deixa de ser uma opção admissível, uma vez que o silenciamento de temas tão essenciais acarreta condições de desigualdade se esgueirando para dentro das escolas e influenciando a maneira como os professores se posicionam diante de seus estudantes.

Os relatos trazidos nesta pesquisa são uma contribuição para a consolidação da relevância do olhar sobre o aluno que é invisibilizado na sociedade. As histórias de Igor e Flora remontam a reflexão acerca de como as dificuldades encontradas atualmente no ensino de pessoas negras com deficiência dizem respeito a uma questão estrutural, que não depende unicamente de esforços individuais para que alguma mudança ocorra. Assim, pode-se dizer que mesmo tendo professoras engajadas, mães amorosas e escolas acolhedoras, há, ainda, um longo e muito mais denso percurso em busca de qualidade no processo de escolarização destes estudantes.

Conversar com as famílias e professoras de Flora e Igor demonstra, também, que ainda exista a cultura da culpabilização dos indivíduos pelo fracasso escolar, tanto as mães quanto as professoras destes estudantes reconhecem e valorizam a atuação de cada uma, dentro de seus papéis, diante do processo de escolarização destes alunos. Nos discursos trazidos, foi perceptível, porém, as dificuldades enfrentadas em decorrência da ausência do investimento de recursos públicos para a melhoria da infraestrutura das escolas, da formação e remuneração das professoras, da disponibilidade de recursos pedagógicos, dentre outros temas igualmente relevantes. É de se questionar, portanto, a quem está servindo o desinvestimento no contexto educacional brasileiro, em especial na Educação Especial, já que este desinvestimento não atende às necessidades de seu público-alvo, que são os estudantes.

Da mesma maneira, o silenciamento acerca das questões raciais, evidenciado ao longo das entrevistas com os participantes desta pesquisa, não

parece possuir qualquer serventia para que pessoas negras tenham melhores condições de educação – muito pelo contrário. Conforme a reflexão trazida por esta pesquisa, é justamente o silenciamento diante da raça e do racismo que assente que a desigualdade se perpetue. Qual poderia ser, então, o interesse por trás deste silenciamento e apagamento da questão racial no contexto da educação brasileira, que não seja a manutenção do status de subalternidade do negro?

O viés interseccional desta pesquisa tem como serventia, também, a possibilidade de compreender o racismo e o capacitismo como formas de opressão que são muito similares em suas consequências e estruturas. Cada um à sua maneira, ambos têm o intuito de invisibilizar e/ou eliminar o indivíduo negro e o indivíduo com deficiência, ainda que exista o manto da democracia racial e/ou da institucionalização invisível os camuflando. Não se pode pensar, então, em deficiência sem pensar em raça e, como foi ressaltado nessa pesquisa, sem pensar em classe social e gênero. Havendo tantas implicações relevantes, difíceis de serem superadas em decorrência de seu enraizamento social e cultural, as vivências de Igor e Flora deixam cada vez mais evidente que a concepção biológica é ainda mais perversa e excludente do que pode parecer em um primeiro momento.

Sabendo que é da insurgência dos pesquisadores que inúmeras conquistas foram possíveis, esta pesquisa serve, também, como um convite a uma construção coletiva de uma educação que rompa com as estruturas coloniais, homogeneizantes, biologizantes, racistas e capacitistas que estão enraizados sob o solo de instituições educacionais de todos os níveis, dando continuidade e somando aos esforços que vem sido historicamente empregados para que o processo de escolarização seja embasado por políticas, posturas e epistemologia comprometidas com o desenvolvimento integral do estudante, pautando-se em suas potencialidades.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana; RODRIGUES; Tatiane Cosentino. **A criança negra, uma criança e negra**. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (org). Educação e raça: perspectivas pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Armadilhas e alternativas nos processos educacionais e na formação de professores: uma análise na perspectiva da psicologia sócio-histórica. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; SATO, Leny. **Diálogos em psicologia social**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. Cap. 4, p. 58-70.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALMEIDA, Roanne Priscila Castro. **Projeto político e projeto pedagógico de escolas quilombolas amapaenses: contextualizando as altas habilidades/superdotação**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

AMARAL, Lúgia Assumpção. **Sobre crocodilos e avestruzes: falando das diferenças físicas, preconceitos e superação**. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

AMORIM, Francismare Oliveira de. Política Social e Familismo: tendências ao reforço da desigualdade de gênero (?). In: SEMOC, Pessoa, Sociedade e Meio Ambiente, 22, 2019, Salvador. **Anais da 2ª Semana de Mobilização Científica - SEMOC**. Salvador: Universidade Católica de Salvador, 2019.

ANACHE, Alexandra Ayach. Avaliação Psicológica na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Psicol. cienc. prof.** Brasília, v. 38, número especial, p. 60-73, out-nov, 2018.

ANDERSON, Perry. **Balanco do neoliberalismo**. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ARRUDA, Jerônimo Romano de. A relação da família com a escola e o mal-estar docente: família e escola, em busca da cumplicidade para um melhor aprendizado do aluno. **Revista Inclusiones**, v. 6, número especial, p. 26-45, abr-jun 2019

AQUINO, Estela M. L. et al. Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, supl. 1, p. 2423-2446, June 2020. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232020006702423&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232020006702423&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 27 de abril de 2021.

ASSIS, Gleysson Matias de; CAMPOS, Giordano Bruno Paiva; SILVA, José Sandro Pereira da ; GERMANO, Adriano Rocha. **GLOSSECTOMIA PARCIAL EM PACIENTE COM SÍNDROME DE BECKWITH-WIEDEMANN-CASO CLÍNICO**. Revista Extensão & Sociedade, v. 1, n. 4, 13 mar. 2012.

ÁVILA, Cristiane Bartz de. HYPOLITO, Álvaro Moreira. Currículo, identidade e relações étnico-raciais: a escola mediando as fronteiras da in/exclusão. **Série-Estudos**. Campo Grande, v. 25, n. 54, p. 7-26, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARREIRA, Tânia Maria Horneaux de Mendonça; MAKHOUL, Aparecida Favorêto; COHN, Amélia. Condição feminina de mulheres chefes de família em situação de vulnerabilidade social. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 105, p. 167-179, jan./mar. 2011

BARROS, Wanda Maria Braga; CAIADO, Katia Regina Moreno. As práticas de inclusão: um estudo sobre o trabalho pedagógico no ensino médio em duas escolas da rede estadual paulista. In: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Diálogos com a diversidade: desafios da formação de educadores na contemporaneidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. cap. 7, p. 135-157

BECKER, Kalinca Léia. Deficiência, Emprego e Salário no Mercado de Trabalho Brasileiro. **Estud. Econ.** São Paulo, v. 4, n. 1, p. 39-64, 2019.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**". 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. doi:10.11606/T.47.2019.tde-18062019-181514. Acesso em: 2021-11-08.

BERNARDES, Cleide Aparecida Hoffmann; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. O atendimento educacional especializado pelas vozes das professoras. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 10, n. 1, p. 88-99, 2016.

BRASIL. Resolução nº 510, de 06 e 07 de abril de 2016. Estabelece as normas regulamentadoras de pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 de maio. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico. Brasília, 2020.

CAMPBELL, Fiona Kumari. Refusing Able(ness): A Preliminary Conversation about Ableism. **M/C Journal**, [S. l.], v. 11, n. 3, 2008. Disponível em: <https://journal.media-culture.org.au/index.php/mcjournal/article/view/46>. Acesso em: 25 dez. 2020.

CARDOSO, Alessandra Andrade; TAVEIRA, Gustavo Diniz de Mesquita; STRIBEL, Guilherme Pereira. Educação especial no contexto de pandemia: reflexões sobre políticas educacionais. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 65, p. 510-518, 2021.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. A deficiência intelectual como produção social: reflexões a partir da abordagem histórico-cultural. In: Reunião Nacional da Anped, 37, Florianópolis, **Anais**, Florianópolis: UFSC, 2015.

CARVALHO, Maria de Fátima. **O aluno com deficiência intelectual na escola: ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano**. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (org). Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. cap. 9, p. 203-241.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 143-155, 2000.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 41-58, Abr., 2004.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília, DF : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr.

Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Info & Soc.:Est.**, João Pessoa, v.24, n.1, p. 13-18, jan./abr., 2014.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber - Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

CHUEKE, Gabriel Vouga; LIMA, Manolita Correia. Pesquisa Qualitativa: evolução e critérios. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 128, p. 63-69, janeiro, 2012.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma Abordagem sobre a História da Educação dos Negros. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **História da Educação do Negro e Outras Histórias**. Brasília, DF, 2005.

CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; BUENDGENS, Jully Fortunato. Preconceitos na escola: sentidos e significados atribuídos pelos adolescentes no ensino médio. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 45-54, Junho de 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572012000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 25 Dez. 2020.

COUTINHO, Lediane. Trabalho e Formação Docente das Professoras do Serviço de Atendimento Educacional Especializado na Rede Estadual de Ensino de Joinville. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, 2017.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Tradução: Liane Schneider. **Rev. Estudos feministas**, Florianópolis, v.10, n. 1, p.171-189, 2002

CUNHA, Olivia Maria Gomes da; GOMES, Flávio dos Santos (Org.). Quase cidadão: histórias e antropologia da pós-emancipação no Brasil. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

DELGADO, Ana Cristina Coll; Muller, Fernanda. Em busca de Metodologias Investigativas com Crianças e suas Culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio 2005.

DIANGELO, Robin. Fragilidade branca. Tradução: Anelise Angeli De Carli. **Eco-Pós**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, 2018.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à lei 10.639 de 2003. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **História da Educação do Negro e Outras Histórias**. Brasília, DF, 2005.

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

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur, Rev. int. direitos human.**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-77, dez. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-64452009000200004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452009000200004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 25 dez de 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004>.

EVARISTO, Conceição. **Becos Da Memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, Conceição. CONCEIÇÃO EVARISTO – “A escrevivência serve também para as pessoas pensarem”. [Entrevista concedida a] Tayrine Santana e Alecsandra Zapparoli, Itaú Social, 2020. Disponível em: <<https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/>>. Acesso em 20 de dezembro de 2021.

FAGALI, Claudia Quadros. **Síndrome de Sotos: pesquisa de microdeleções e mutações intragênicas no gene NSD1**. 2008. Dissertação (Mestrado em Biologia (Genética)) - Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. doi:10.11606/D.41.2008.tde-08072008-154413. Acesso em: 2021-06-23.

FERREIRA, Verônica Moraes. **A questão étnico-racial na formação de professores: análise de currículos**. Rio de Janeiro: Pallas, 2019.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GAIVA, Maria Aparecida Munhoz, Neves, Ádila de Queiroz e Siqueira, Fabíola Mara Gonçalves de O cuidado da criança com espinha bífida pela família no domicílio. **Escola Anna Nery** [online]. 2009, v. 13, n. 4 [Acessado 29 Junho 2021], p. 717-725. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-81452009000400005>>. Epub 11 Jun 2010. ISSN 2177-9465. <https://doi.org/10.1590/S1414-81452009000400005>.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 12, n. 3, p. 299-316, set-dez 2006.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria**: Revista de Estudos de Literatura, [S.l.], v. 9, p. 38–47, 2002. DOI: 10.17851/2317-2096.9.38-47. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912>. Acesso em: 5 dez. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**. v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos**. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón (orgs.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 223-247.

GOMES, Claudia; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. A inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.12, n.1, p.85-100, 2006.

GONZALEZ, Roseli Kubo; PRIETO, Rosangela Gavioli. **Educação especial e processos de encaminhamento para salas de recursos: relações de gênero e cor/raça**. 2013.Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

GOODSON, Ivor F. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GUARIDO, Renata. A medicalização do sofrimento psíquico: Considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 151-161. 2007.

GUTIERREZ, Denise Machado Duran; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Produção de conhecimento sobre cuidados da saúde no âmbito da família. **Ciência Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v.15, p.1497-1508, 2010.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e Gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação**. Brasília: UNESCO, 2002.

HOOKS, bell. **Erguer a Voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Elefante Editora, 2018.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2019. Rio de Janeiro: **IBGE**. 2020, Disponível em: < [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf)>. Acesso em 05 de dezembro de 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Brasil, o estado de uma nação**. Brasília, IPEA, 2005.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Brasil, o estado de uma nação**. Brasília, IPEA, 2006.

JQUES, Ana Sílvia. **Condições de Trabalho Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2013. vi, 176 f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, 2013.

JEREBTSOV, Serguei. Gomel – a cidade de L. S. Vigotski – pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski. In: VERESK – CADERNOS ACADÊMICOS INTERNACIONAIS. Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, Brasília: UniCEUB, 2014. cap. 1, p. 7-28.

KRAMER, Sonia; PENA, Alexandra. Vulnerabilidade e ética na pesquisa em educação. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. P. 71-73.

LIMA, Andréia Lobo Moreira de. A importância da participação da família no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad**, v. 6, n. 1, p. 49-61, jan 2020.

LUCKOW, Heloiza Iracema; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; SCHULZE, Mariana Datria. Salas de apoio pedagógico na concepção de professoras da sala regular. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v.18, n.2, p. 173-188, maio-ago. 2016.

LUCKOW, Heloiza Iracema; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. Ensinar ou Socializar: Dilemas no Processo de Escolarização de Estudantes Público-Alvo da Educação Especial Inseridos no Ensino Médio. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v.12, n.30, p. 171-188, jul/set 2019.

LUIZ, Maria do Carmo; SALVADOR, Maria Nazaré; CUNHA JÚNIOR, Henrique. A Criança (Negra) e a Educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 31, p. 69 - 72, 1979.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BRANCO, Ângela M. C. Uchôa de Abreu. **Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano**. In: DESSEN, Maria Auxiliadora; COSTA JUNIOR, Áderson Luiz (org.). *A Ciência do Desenvolvimento Humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. São Paulo: Artmed, 2005.

MANZINI, Eduardo José. Uso da Entrevista em Dissertações e Teses Produzidas em um Programa de Pós-Graduação em Educação. **Revista Percurso - NEMO**. Maringá, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago/dez. 2009.

MARTINS, Marcos Francisco; COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti; CORROCHANO, Maria Carla. Condições e dinâmica cotidiana e educativa na RMS (Região Metropolitana de Sorocaba/SP) durante o afastamento social provocado pelo coronavírus. 2020. Relatório de Pesquisa. (Relatório técnico-científico de pesquisa do Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, PPGEd-SO). Sorocaba: UFSCar, 2020.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. **Escolarização De Alunos Com Deficiência: Uma Análise Dos Indicadores Sociais No Brasil (1997-2006)**. In: GT "Educação Especial". 33ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2010.

MELLA, Enrique Riquelme et al. Emotion and Exclusion: Key Ideas from Vygotsky to Review our Role in a School with a Cultural Diversity Setting. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v.23, n.2, p.169-184, junho de 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382017000200169&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382017000200169&lng=en&nrm=iso)>. access on 10 Apr. 2020.

MENDES, Eunicéia Gonçalves. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar**. EdUFSCar. Editora da Universidade Federal de São Carlos. 1ªed. São

Carlos/SP. 2014

MENDONÇA, Tatiana do Nascimento. **A SEGUNDA TENTATIVA DE EXTINÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NO INSS: uma cicatriz do Neoliberalismo no Brasil**. In: CARDOSO, Gil Célio de Castro; CRUZ, Daniele Maia; BEZERRA, Gabriella Maria Lima. Avaliação de Políticas Públicas: perspectivas contra-hegemônicas no século XXI. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2020.

MOURÃO, Lorrana Caliope Castelo Branco. **As práticas de preconceito e de tolerância no contexto escolar: o outro como questão**. 2015. 196f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Fortaleza (CE), 2015.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A Institucionalização Invisível: Crianças que não-aprendem-na-escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Fapesp, 2001.

NACIF, Paulo Gabriel Soledade; SILVA FILHO, Penildon. **A educação brasileira na mira do obscurantismo e Estado mínimo**. In: Fundação Perseu Abramo. Brasil: incertezas e submissão?. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estud. Psicol.** Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, mar. 2010.

OLIVEIRA NETA, Adelaide de Sousa; NASCIMENTO, Romária de Menezes; FALCÃO, Giovana Maria Belém. A educação dos estudantes com deficiência em Tempos de pandemia de covid-19: a invisibilidade dos Invisíveis. *Revista Interacções*, s.l, v. 16, n. 54, p. 25-48, dez. 2020.

PATTO, Maria Helena Souza. A Família Pobre e a Escola Pública: Anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**. São Paulo, v.3, n. 12, p. 107-121, 1992.

PEREIRA, Michelle Melina Gleica Del Pino Nicolau. **Deficiência, raça e gênero: análise de indicadores educacionais brasileiros**. 2016. 142 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

PETRONI, Ana Paula; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. VIGOTSKI E PAULO FREIRE: contribuições para a autonomia do professor. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 351-361, maio/ago. 2009.

PINTO, Reginia Pahim. Movimento Negro e Educação do Negro: a ênfase na identidade. **Cad. Pesquisa.** São Paulo, n. 86, p. 25-38, agosto de 1993.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, vol. 11, nº 2, Goiânia, 2008, p. 263 - 274.

POLANCZYK, Guilherme. O custo da pandemia sobre a saúde mental de crianças e adolescentes. *Jornal da USP*. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/o-custoda-pandemia-sobre-a-saude-mental-de-criancas-e-adolescentes/>. Acesso em 26 de janeiro de 2022.

RANGNI, Rosemeire de Araújo; COSTA, Maria da Piedade Resende. Altas habilidades/ superdotação e deficiência: reflexões sobre o duplo estigma. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 53, p. 187-199, 2014.

RENGEL, Juliana Testoni dos Santos; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. De Repente, Não Mais Que De Repente”: O processo De Inserção profissional Docente no Atendimento Educacional Especializado. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, n. 3, v. 12, p. 661-676, set-dez 2017.

RÊSES, Erlando da Silva; PINEL, Wallace Roza. Educação de Jovens e Adultos na penitenciária feminina do Distrito Federal: possibilidade de pesquisa através do Materialismo Histórico-Dialético. **Com Censo**, Brasília, n. 5, p. 74-78, maio, 2016.

SANTOS, Helio. **Uma teoria para a questão racial do negro brasileiro: a trilha do círculo vicioso**. São Paulo: São Paulo em Perspectiva, n. 3, v. 8, 1994.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 42ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 5)

SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2016.

SAWAIA, Bader Burihan. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 364-372,

Dez, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822009000300010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822009000300010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 28 de abril de 2021.

SCHOLZ, Danielle Celi dos Santos. **Alunos negros e com deficiência : uma produção social de duplo estigma**. 129f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre (RS), 2017.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. 160f. – Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, São Paulo (SP), 2012.

SECRETARIA DE PLANEJAMENTO URBANO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DE JOINVILLE. **Joinville bairro a bairro**. Joinville: Prefeitura Municipal, 2017, 188p.

SILVA, Aline Maira. **Educação Especial e Inclusão Escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Ibpex, 2010b.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. São Paulo: Scielo EDUFBA, 2010a.

SILVA, Marcella Padilha Dantas da; BRANCO, Angela Uchôa. Negritude e infância: relações étnico-raciais em situação lúdica estruturada. **Psico**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 197-205, abr/jun 2011.

SILVA, Vanessa Carolina; SILVA, Wilker Solidade. Marcadores sociais da diferença: uma perspectiva interseccional sobre ser estudante negro e deficiente no Ensino Superior brasileiro. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 62, p. 569-586, 2018

SILVA, Joelcio Jackson Lima; SANTOS, Viviane Medeiros dos; CORREA, Maria Valeria Costa. Política de Saúde e desmonte do SUS no Governo Temer. **SER Social**, Brasília, v. 23, n. 48, jan-jun, 2021.

SKIDMORE, Thomas E. Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. RJ: Paz e Terra, 1976.

SOUZA, Flávia Faissal; DAINEZ, Débora. Educação Especial e Inclusiva em tempos

de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016303, p. 1-15, 2020.

SZYMANSKI, Heloisa. Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional. **Rev. Estudos de Psicologia**. PUC-Campinas, v. 21, n. 2, p. 5-16, maio/ago, 2004.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

TOOMELA, Aaro. Vygotskian (but only partly Vygotsky's) understanding of special education. **Revista Educação PUC-RS**. Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 347-361, set-dez 2018.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Obras Escogidas II: Pensamiento y Lenguaje** - Conferencias sobre Psicología. Madrid: Machado Libros, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**. Em Liev Semionovich Vigotski. Obras Escogidas. Tomo III. Madri: Visor, 1995.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas V: Fundamentos da defectologia**. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

\_\_\_\_\_. **Psicología Pedagógica**: un curso breve. Buenos Aires: Aique, 2001b.

\_\_\_\_\_. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução: Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 04, p. 681- 701, 2010.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. Bras. Estud. Pedagog**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan-abr 2014.

**ANEXOS**

## ANEXO A - PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** VIVÊNCIAS DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES NEGROS COM DEFICIÊNCIA E SUAS FAMÍLIAS

**Pesquisador:** Anne Caroline da Silva

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 35326920.0.0000.5366

**Instituição Proponente:** FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.464.078

#### **Apresentação do Projeto:**

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 4.201.256

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 4.201.256

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 4.201.256

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 4.201.256, no entanto, os benefícios foram informados de acordo com o solicitado pelo CEP.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

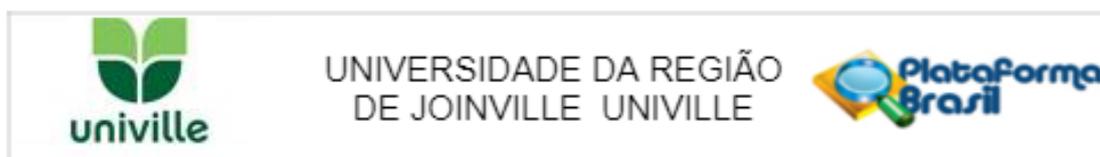
Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 4.201.256, contudo, a carta de anuência, o instrumento de pesquisa e o TCLE foram enviados e estão de acordo com o solicitado pelo CEP.

#### **Recomendações:**

Ao finalizar a pesquisa, o (a) pesquisador (a) responsável deve enviar ao Comitê de Ética, por meio do sistema Plataforma Brasil, o Relatório Final (modelo de documento na página do CEP no site da Univille Universidade).

Segundo a Resolução 466/12, no item

**Endereço:** Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 119. campus Bom Retiro  
**Bairro:** Zona Industrial **CEP:** 89.219-710  
**UF:** SC **Município:** JOINVILLE  
**Telefone:** (47)3461-9235 **E-mail:** comitetic@univille.br



Continuação do Parecer: 4.464.078

## XI- DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

XI.2 - Cabe ao pesquisador:

d) Elaborar e apresentar o relatório final;

Modelo de relatório para download na página do CEP no sítio da Univille Universidade.

### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto "VIVÊNCIAS DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES NEGROS COM DEFICIÊNCIA E SUAS FAMÍLIAS", de CAAE "35326920.0.0000.5386" teve sua(s) pendência(s) esclarecida(s) pelo(a) pesquisador(a) "Anne Caroline da Silva", de acordo com a Resolução CNS 466/12 e complementares, portanto, encontra-se APROVADO.

Informamos que após leitura do parecer, é imprescindível a leitura do item "O Parecer do CEP" na página do Comitê no sítio da Univille, pois os procedimentos seguintes, no que se refere ao enquadramento do protocolo, estão disponíveis na página. Segue o link de acesso <http://www.univille.edu.br/pt-BR/a-univille/proreitorias/prppg/setores/area-pesquisa/comite-etica-pesquisa/status-parecer/645062>

### Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1588225.pdf	12/11/2020 15:21:23		Aceito
Folha de Rosto	fr.pdf	12/11/2020 15:21:07	Anne Caroline da Silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	carta.pdf	20/10/2020 21:15:14	Anne Caroline da Silva	Aceito
Outros	RespostaCEP.pdf	20/10/2020 21:13:23	Anne Caroline da Silva	Aceito

**Endereço:** Rua Paulo Malschitzki, nº 10, Bloco B, Sala 119, campus Bom Retiro  
**Bairro:** Zona Industrial **CEP:** 89.219-710  
**UF:** SC **Município:** JOINVILLE  
**Telefone:** (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO  
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 4.464.078

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.PDF	20/10/2020 21:08:13	Anne Caroline da Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto2.docx	20/10/2020 21:03:04	Anne Caroline da Silva	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	08/07/2020 17:54:55	Anne Caroline da Silva	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	08/07/2020 17:53:57	Anne Caroline da Silva	Aceito
Outros	EntrevistaSegProf.PDF	08/07/2020 17:49:42	Anne Caroline da Silva	Aceito
Outros	EntrevistaSAEDE.PDF	08/07/2020 17:49:14	Anne Caroline da Silva	Aceito
Outros	EntrevistaFamilia.PDF	08/07/2020 17:48:59	Anne Caroline da Silva	Aceito
Outros	EntrevistaClasse.PDF	08/07/2020 17:48:26	Anne Caroline da Silva	Aceito
Outros	EntrevistaEstudante.PDF	08/07/2020 17:48:00	Anne Caroline da Silva	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracaodados.PDF	08/07/2020 17:47:15	Anne Caroline da Silva	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JOINVILLE, 15 de Dezembro de 2020

Assinado por:

Marcia Luciane Lange Silveira  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 119. campus Bom Retiro  
**Bairro:** Zona Industrial **CEP:** 89.219-710  
**UF:** SC **Município:** JOINVILLE  
**Telefone:** (47)3481-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O senhor(a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa, juntamente com o seu filho, a participar como voluntário(a) da pesquisa desenvolvida pela mestrandia Anne Caroline da Silva, vinculada à linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. As respostas fornecidas por você por meio da entrevista serão fundamentais para a construção da dissertação intitulada “VIVÊNCIAS DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES NEGROS COM DEFICIÊNCIA E SUAS FAMÍLIAS”. Assim, o objetivo deste estudo é compreender como os estudantes negros com necessidades educacionais especiais e suas famílias vivenciam o processo de escolarização. Espera-se que os resultados colaborem para reflexões e articulações sobre o processo de escolarização deste público, além de contribuir para o desenvolvimento histórico e científico da educação. Você participará da pesquisa respondendo a algumas questões relativas ao seu cotidiano. Se consentida sua permissão, a entrevista será gravada e posteriormente transcrita. Os dados da entrevista, bem como as informações do caderno, poderão contribuir para a elaboração de artigos que, porventura, serão divulgados em eventos e/ou publicados em periódicos.

Os riscos da pesquisa são mínimos ao responder as questões contempladas na entrevista. Conforme a Resolução CNS 466/12, ressaltamos que as informações obtidas são confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Sua participação é voluntária e você terá a liberdade de se recusar a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza. Você também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como terá livre acesso aos resultados do estudo e garantido esclarecimento antes e durante a pesquisa, sobre a metodologia ou objetivos. O material coletado durante a realização da pesquisa ficará sob a guarda e a responsabilidade do pesquisador por um período de cinco anos e, após esse prazo, o material será descartado/apagado. É importante saber que não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Você terá garantia de acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas, podendo procurar a pesquisadora responsável, Anne Caroline da Silva, pelo telefone (47) 99629-9462 ou pelo e-mail anne.css@outlook.com. Se preferir, você também pode entrar em contato com a professora orientadora dessa pesquisa, Aliciene Fusca Machado Cordeiro, no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala A 227.

**ATENÇÃO:** Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIVILLE. Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10, Zona Industrial – Campus Universitário - CEP 89219-710 – Joinville – SC, Bloco B, sala B 31, ou pelo telefone (47) 3461-9235.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações do projeto, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine o consentimento de participação do participante, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

### CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, acredito ter sido suficientemente informado(a) e esclarecido sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos e concordo em participar como voluntário(a) da pesquisa descrita acima.

Joinville, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Anne Caroline da Silva  
Pesquisadora responsável

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O ESTUDANTE

1. O que você faz antes de ir para a escola, quando ainda está em casa? Como você vai para a escola (ônibus, carro, caminhando)? Quem te leva para a escola?
2. Qual é a primeira coisa que você faz quando chega na escola? E o que faz depois disso?
3. Me conte sobre as coisas que você gosta de fazer na escola. E tem alguma coisa que você não gosta muito?
4. Quem são seus amigos na escola? O que vocês fazem juntos? Vocês têm uma brincadeira preferida? Como funciona esta brincadeira?
5. Tem algum colega na escola de quem você não gosta muito? Por que você não gosta desse colega? Ele fez alguma coisa que te magoou? O que ele fez?
6. Como são seus professores? Tem algum professor de quem você gosta mais? Me conte mais um pouco sobre esse professor, por que você gosta dele?
7. Tem algum professor que você não gosta? E por que você não gosta desse professor? Ele já fez alguma coisa que te deixou triste?
8. Você tem alguma matéria preferida na escola? Por que você gosta dessa matéria? O que você aprende nela? E tem alguma matéria que você não gosta muito? Por quê?
9. Seus professores passam tarefa de casa? Como são as tarefas? Você faz as tarefas? Que horas você faz as tarefas? Você gosta de fazer as tarefas de casa? Alguém te ajuda a fazer as tarefas?
10. Você gostaria de dizer mais alguma coisa?

## APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A FAMÍLIA DO ESTUDANTE

1. Qual é a idade do estudante e em qual série está?
2. Quantas pessoas moram na mesma casa que o estudante? Quem são estas pessoas?
3. Há outras pessoas que desempenham papel relevante no dia-a-dia do estudante, mas que não moram com ele?
4. Como é a rotina do estudante? Ele realiza alguma atividade extracurricular?
5. Como foi o processo de inclusão deste estudante na escola? Como se deu o período de adaptação?
6. O que você espera da escola? No que você acha que a escola contribui para a vida deste estudante?
7. O estudante precisa de auxílio nas tarefas escolares? Quem o auxilia?
8. Quem são as pessoas que participam da vida escolar do estudante? Como essas pessoas participam? O que facilita e o que dificulta esta participação?
9. O seu filho tem um segundo professor? Frequenta também o SAEDE?
10. O que você pensa sobre o trabalho que é desenvolvido pelos professores e pelo SAEDE?
11. Com que frequência você vai à escola para conversar sobre seu filho? Você vai apenas quando é chamado na escola ou vai quando acha necessário? Como são esses momentos? Com quem você tem contato?
13. Que assuntos o levam a conversar com a escola?
14. Você acha que a raça e/ou a deficiência deste estudante interferem na experiência que ele tem na escola? Por quê?
15. Você vivencia ou percebe alguma dificuldade na vida escolar deste estudante?
16. O que há de positivo na escola desse estudante?
17. O estudante comenta sobre o que acontece na escola? O que ele costuma contar?
18. Há mais alguma coisa que você gostaria de falar?

## APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS PROFESSORAS

1. Qual é a função da escola na vida do estudante negro com deficiência?
2. O que você pensa sobre a participação da família na vida escolar do estudante?  
Por quê? Como?
3. O estudante possui um segundo professor? Frequenta também o SAEDE?
4. O que você pensa sobre esse serviço? E qual a sua função no processo de escolarização do estudante?
5. Você costuma se reunir ou conversar com estes outros professores que acompanham o estudante? O que motiva essas conversas? Sobre o que conversam?
6. Com que frequência você tem contato com a família do estudante? Como são esses momentos? Com quem é esse contato? Que situações o levam a conversar com a família?
7. Você conhece a história do processo educacional do estudante? Como foi?
8. Você percebe alguma dificuldade vivenciada pela família no processo de escolarização do estudante?
9. Como você percebe a relação entre este estudante e os demais colegas de sala? O estudante tem amigos? Quem são esses amigos? Como é a relação entre eles?
10. Há algum aspecto positivo que você gostaria de ressaltar?
11. Há mais alguma coisa que você gostaria de falar?

## Termo de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) a disponibilizar em ambiente digital institucional, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e/ou outras bases de dados científicas, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra abaixo citada, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data 22/04/2022.

1. Identificação do material bibliográfico: ( ) Tese (X) Dissertação ( ) Trabalho de Conclusão

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Autor: Anne Caroline da Silva

Orientador: Aliciene Fusca Machado Cordeiro Coorientador: Allan Henrique Gomes

Data de Defesa: 22/02/2022

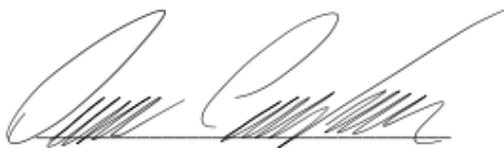
Título: Vivências do Processo de Escolarização de Estudantes Negros com Deficiência e de Suas Famílias

Instituição de Defesa: Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

3. Informação de acesso ao documento:

Pode ser liberado para publicação integral (X) Sim ( ) Não

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese, dissertação ou relatório técnico.



Assinatura do autor

Joinville, 22 de abril de 2022.

Local/Data