

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

GEORGTON ANDERSON DA SILVA

“O que os livros escondem, as palavras ditas libertam”: indicadores e percepções de pessoas negras com deficiência acerca das suas trajetórias escolares

São Paulo
2023

GEORGTON ANDERSON DA SILVA

“O que os livros escondem, as palavras ditas libertam”: indicadores e percepções de pessoas negras com deficiência acerca das suas trajetórias escolares

Versão Corrigida

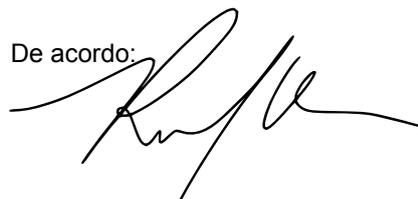
Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças

Orientadora: Prof^a Dr^a Shirley Silva (*in memoriam*)

Orientador: Prof. Dr. Rosenilton Silva de Oliveira

De acordo:



São Paulo
2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

A? Anderson da Silva, Georgton
?O que os livros escondem, as palavras ditas
libertam?: indicadores e percepções de pessoas
negras com deficiência acerca das suas trajetórias
escolares / Georgton Anderson da Silva; orientador
Rosenilton Silva de Oliveira. -- São Paulo, 2023.
149 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e
Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de
São Paulo, 2023.

1. Deficiência. 2. Trajetória Escolar. 3.
Marcadores Sociais da Diferença. 4.
Interseccionalidade. 5. Escrivência. I. Silva de
Oliveira, Rosenilton, orient. II. Título.

SILVA, G. A. da. **“O que os livros escondem, as palavras ditas libertam”**: indicadores e percepções de pessoas negras com deficiência acerca das suas trajetórias escolares. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção de título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Shirley Silva (*in memoriam*) e do Prof. Dr. Rosenilton Silva de Oliveira.

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento _____

Dedico este trabalho à Profª Drª Shirley Silva
(*in memoriam*), cuja fé em mim se manifestou
em inúmeras ocasiões, mesmo quando eu
mesmo duvidava.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Dr^a Shirley Silva (*in memoriam*), pela sua confiança no potencial deste trabalho, pelo constante apoio e orientação, elementos incontestáveis e que estão presentes ao longo deste texto. Quero expressar minha gratidão pela parceria, pelo respeito, carinho e compreensão que compartilhamos ao longo dos vários momentos desta pesquisa. Embora você tenha nos deixado, seus ensinamentos e orientações continuarão a ecoar em minha mente, iluminando e guiando meus passos pela jornada acadêmica.

Ao Prof. Dr. Rosenilton Silva de Oliveira, que assumiu o papel de orientador na fase final deste trabalho. Sua acolhida calorosa, orientação valiosa e os diversos comentários (inclusive os engraçados!) que ofereceu foram de grande importância, tornando mais leve e enriquecedora a etapa final da elaboração deste trabalho.

À Prof^a Dr^a Biancha Angelucci, que dedicou uma leitura atenta e ofereceu valiosas contribuições para a conclusão deste trabalho. Quero estender meus agradecimentos à estudante identificada na pesquisa como Carolina, bem como aos estudantes identificados como Jefferson e Luís. Suas contribuições significativas enriqueceram a discussão, aprofundando minha compreensão sobre o tema em questão, e desempenharam um papel essencial no avanço deste trabalho de pesquisa. Sem a participação e colaboração de vocês, esta pesquisa não teria sido possível.

À minha família, especialmente à minha mãe, Maria Silva (Liu), por todo o afeto e pelas palavras doces que me fortaleceram nas inúmeras vezes em que pensei em desistir; e ao meu companheiro, Celso Sampaio, por seu apoio incondicional, especialmente nos momentos de estresse e desânimo, sua presença e suporte foram fundamentais ao longo dessa jornada.

Agradeço ao meu irmão, Geovane, às minhas sobrinhas, Lara e Thaila, e a todos os meus primos, primas, tias, cunhada, amigas e amigos – são muitos nomes para listar, e não gostaria de correr o risco de esquecer alguém –, agradeço profundamente pelo apoio constante, mesmo à distância, sempre torcendo pelo meu sucesso, foram inestimáveis em todos os momentos.

Ao grupo de pesquisa *Diferenças, deficiências e desigualdades – intersecções no campo da educação*, e em particular, à Talita Delfino, Fábio Junio da Silva Santos, Letícia Paloma de Freitas Pereira Silva, Sandra Rodrigues da Silva Chang e Ubirajara

da Silva Caetano. Compartilharam comigo esta jornada e me ofereceram apoio no momento mais desafiador deste caminho. Sempre guardarei com carinho essa lembrança.

À escritora, intelectual e Prof^a Dr^a Conceição Evaristo, por me proporcionar a generosa oportunidade de fazer parte de um momento tão grandioso em sua carreira: a sua titularidade na *Cátedra Olavo Setúbal de Arte, Cultura e Ciência* - Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA/USP). Esta experiência foi, sem dúvida, a maior da minha vida, singular e extremamente enriquecedora, guardarei essa lembrança e oportunidade com imenso apreço.

Agradeço à supervisora do projeto da catedrática, a também escritora, intelectual e Prof^a Dr^a Calila das Mercês, pelos valiosos conselhos e pelas significativas conversas que tivemos durante nossos encontros em cafés, almoços e até mesmo no deslocamento de ônibus. Muitos aspectos da minha pesquisa foram moldados e enriquecidos graças às suas contribuições.

Ao Grupo de Estudos *Escrevivência: Corpus Estético em diferença*, formado a partir da titularidade da já citada titularidade na Cátedra de Conceição Evaristo, agradeço por me proporcionar a oportunidade de compartilhar esta experiência ao lado de vocês. A generosidade nas partilhas de conhecimento nos momentos de estudo e o acolhimento nas situações adversas que enfrentamos ao longo deste processo são inestimáveis.

Esta dissertação foi possível graças ao apoio financeiro de Bolsa de Mestrado Capes, através do Programa de Demanda Social – DS (CAPES – FEUSP), e também do Edital 03/2022, de 08/08/2022, que concedeu a Bolsa de Mestrado por meio da Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo (FUSP), através do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA-USP), durante o período de titularidade de Conceição Evaristo na Cátedra Olavo Setubal de Arte, Cultura e Ciência (2022-2023).

RESUMO

SILVA, Georgeton Anderson da. “**O que os livros escondem, as palavras ditas libertam**”: indicadores e percepções de pessoas negras com deficiência acerca das suas trajetórias escolares. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Esta pesquisa visa investigar os processos de escolarização de pessoas negras com deficiência, com ênfase na análise das trajetórias educacionais desse grupo e na reflexão sobre a intersecção entre deficiência e raça no contexto educacional. Foi realizada na cidade de São Paulo e em sua Região Metropolitana, envolvendo pessoas autodeclaradas negras, com deficiência e maiores de 18 anos. Nesse cenário, a interseccionalidade, enquanto ferramenta analítica, as entrevistas e a escrevivência proposta por Conceição Evaristo surgem como recursos metodológicos centrais para coleta e análises dos depoimentos. Teóricas feministas, como Akotirene (2019), Crenshaw (2006), hooks (2017; 2019), Collins e Bilge (2021), embasam a interseccionalidade, enquanto a escrevivência é abordada com base nas ideias de Evaristo (1996; 2020), bem como as contribuições de Borges (2020) e Oliveira (2009). Os processos de diferenciação foram abordados sob uma perspectiva pós-estruturalista, conforme delineado por Tomaz Tadeu Silva (2014) com contribuições de Brah (2016) e Hall (2014; 2016) sobre identidade e diferença. Munanga (2003; 2019), Almeida (2019) e Kilomba (2019) fornecem referenciais para a discussão sobre raça/cor, enquanto Dias (2020), Tsuzuki (2019), Veiga-Neto (2001), Diniz (2003; 2007) e outras estudiosas abordam questões relacionadas à deficiência. As entrevistas revelaram diversos obstáculos ao acesso, à permanência e ao sucesso das pessoas negras com deficiência nas escolas, como: o capacitismo, o racismo, a qualidade da educação oferecida, a necessidade de abordagens pedagógicas específicas, a falta de adaptação curricular, a ausência de avaliações e recursos educacionais adequados, bem como problemas relacionados às estruturas arquitetônicas das escolas e ao suporte social e psicológico por parte dessas instituições. A análise das entrevistas, juntamente com documentos oficiais legais e as pesquisas oficiais, como a PNAD Contínua para a educação (2023b) e pessoas com deficiência (2023c) e obras de autoras e autores como Silva (2000), Silva e Arelaro (2017), Gomes (2003; 2019; 2021), Oliveira (2021), Arroyo (2010; 2015); revelaram barreiras que incluem falta de materiais acessíveis, rigidez na organização das aulas e necessidade de adaptações para pessoas negras com deficiência. Capacitismo e racismo na sociedade brasileira podem dificultar acesso, permanência e conclusão da educação básica para esse grupo. Diante desse cenário, é crucial conscientizar-se sobre essa realidade e trabalhar ativamente na promoção da igualdade de direitos para todos os indivíduos. Para garantir uma educação equitativa, torna-se essencial que todas as instâncias educacionais atuem de maneira colaborativa, implementando estratégias apropriadas que favoreçam a permanência dessas pessoas no sistema escolar.

Palavras-Chave: Deficiência. Trajetória Escolar. Marcadores Sociais da Diferença. Interseccionalidade. Escrevivência.

ABSTRACT

SILVA, Georgeton Anderson da. **"What books hide, spoken words set free":** indicators and perceptions of Black individuals with disabilities about their school trajectories. 2023. Dissertation (Master's in Education) - Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2023.

This research aims to investigate the processes of schooling for Black individuals with disabilities, with an emphasis on the analysis of the educational trajectories of this group and reflection on the intersection between disability and race in the educational context. It was conducted in the city of São Paulo and its Metropolitan Region, involving self-declared Black individuals with disabilities aged 18 and older. In this setting, intersectionality, as an analytical tool, interviews, and the "escrevivência" proposed by Conceição Evaristo emerge as central methodological resources for the collection and analysis of testimonies. Feminist theorists such as Akotirene (2019), Crenshaw (2006), hooks (2017; 2019), Collins and Bilge (2021) underpin intersectionality, while "escrevivência" is approached based on Evaristo's ideas (1996; 2020), as well as contributions from Borges (2020) and Oliveira (2009). Differentiation processes were addressed from a post-structuralist perspective, as outlined by Silva (2014) with contributions from Brah (2016) and Hall (2014; 2016) on identity and difference. Munanga (2003; 2019), Almeida (2019), and Kilomba (2019) provide references for the discussion of race/color, while Dias (2020), Tsuzuki (2019), Veiga-Neto (2001), Diniz (2003; 2007), and other scholars address issues related to disability. Interviews revealed various obstacles to the access, permanence, and success of Black individuals with disabilities in schools, such as ableism, racism, the quality of education offered, the need for specific pedagogical approaches, the lack of curriculum adaptation, the absence of appropriate assessments and educational resources, as well as problems related to the architectural structures of schools and social and psychological support from these institutions. The analysis of interviews, along with official legal documents and official research, such as the Continuous PNAD for education (2023b) and people with disabilities (2023c), and works by authors such as Silva (2000), Silva and Arelaro (2017), Gomes (2003; 2019; 2021), Oliveira (2021), Arroyo (2010; 2015), revealed barriers that include a lack of accessible materials, rigidity in class organization, and the need for adaptations for Black individuals with disabilities. Ableism and racism in Brazilian society can hinder access, permanence, and completion of basic education for this group. In the face of this scenario, it is crucial to become aware of this reality and actively work towards promoting equal rights for all individuals. To ensure equitable education, it becomes essential for all educational instances to collaborate, implementing appropriate strategies that favor the permanence of these individuals in the school system.

Keywords: Disability. School Trajectory. Social Markers of Difference. Intersectionality. Escrevivência.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -Matrículas - Estudantes com deficiência segundo raça/cor no Brasil.....	79
Gráfico 2 -Matrículas - Estudantes com deficiência distribuídas por dependência administrativa segundo raça/cor no Brasil.....	80
Gráfico 3 -Matrículas: Estudantes com deficiência distribuídas por categoria administrativa - Estado de São Paulo, Cidade de São Paulo e Região Metropolitana.....	81
Gráfico 4 -Matrículas: Estudantes com deficiência segundo raça/cor - Estado de São Paulo, Capital paulista e Região Metropolitana	82

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
TRAJETÓRIAS E FRAGMENTOS: REGISTROS, MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS	12
NOTAS METODOLÓGICAS SOBRE AS ENTREVISTAS.....	20
1 PROCESSOS DE DIFERENCIAÇÃO E A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA DESIGUALDADE	26
1.1 PROCESSOS DE DIFERENCIAÇÃO: CONTEXTOS QUE SE ENTRELAM.....	27
1.2 IDENTIDADE E DIFERENÇA: CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS SOBRE O TEMA	35
1.3 ALGUMAS ARTICULAÇÕES: INTERSECCIONANDO DEFICIÊNCIA E RAÇA.....	39
2 ESCRIVÊNCIA, INTERSECCIONALIDADE E OS ESTUDOS DA DEFICIÊNCIA	45
2.1 ESCRIVÊNCIA COMO RANHURA NA ESCRITA ACADÊMICA	46
2.2 ABRINDO OS CAMINHOS: ALGUMAS NOTAS SOBRE A INTERSECCIONALIDADE.....	54
2.3 A INTERSECCIONALIDADE COMO FERRAMENTA ANALÍTICA: APONTAMENTOS PARA UMA DISCUSSÃO CONCEITUAL	56
2.4 UM DIÁLOGO EM CONSTRUÇÃO: A PERSPECTIVA INTERSECCIONAL E OS ESTUDOS DA DEFICIÊNCIA.....	63
3 EXPERIÊNCIA ESCOLAR DE PESSOAS NEGRAS COM DEFICIÊNCIA	69
3.1 ESCRIVENDO TRAJETÓRIAS: UMA ANÁLISE DOS PERCURSOS ESCOLARES DAS PESSOAS NEGRAS COM DEFICIÊNCIA.....	73
3.2 EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE: SOBRE DIREITOS E CONTRADIÇÕES.....	75
3.3 OS DESAFIOS DO ACESSO E PERMANÊNCIA NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS: UMA ANÁLISE DOS DESAFIOS ENFRENTADOS POR ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.....	84
3.3.1 Os desafios do acesso e permanência nos espaços educacionais: pessoas com deficiência e as questões raciais no ambiente educacional	94

3.4 Políticas universais e o direito à educação: Algumas reflexões.....	106
3.4.1 As políticas educacionais e o Futuro da Educação: reflexões críticas sobre as metas 4 e 8 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.....	116
4 ALGUMAS CONCLUSÕES.....	123
REFERÊNCIAS.....	136

INTRODUÇÃO

**O que os livros escondem,
as palavras ditas libertam.
E não há quem ponha
um ponto final na história. [...]
é preciso eternizar as palavras
da liberdade ainda e agora**

(Conceição Evaristo, 2017, p. 88-89, grifos meus).

Abro esse texto evocando Conceição Evaristo no poema *Do velho ao jovem*, como parte integrante e importante para a construção da presente discussão. A escolha dos versos para a epígrafe e como composição para o título desse trabalho são, portanto, intencionais, uma vez que, além de precisos e poderosos, eles reforçam a urgência e a necessidade de se debater determinadas questões.

Tendo em vista também que certas “histórias” não são contadas, esses versos revelam igualmente a necessidade de que, no campo da academia, se produzam pesquisas que discutam e exponham em suas análises situações de opressão e suas intersecções, no caso em tela, a deficiência em correlação com raça.

Volto a recorrer a Conceição Evaristo (2020) e ao conceito de *escrevivência*, que, segundo a escritora, antes de qualquer domínio, se manifesta como uma pergunta, sendo uma busca por encontrar nosso lugar no mundo por meio de nossas histórias e vidas que muitas vezes são ignoradas. Essa busca não é uma abstração, mas uma afirmação de existência, em um mundo intrinsecamente ligado à vida. É um lugar que busco compreender para me inserir nele, ciente de que a letra não é só minha.

Refletindo, acredito que apresentar a minha trajetória acadêmica, mesmo que de forma sucinta, permite, por meio de uma perspectiva amadurecida, observá-la com os olhos de reflexão, ponderando sobre os caminhos percorridos até aqui e as inquietações que justificam o interesse para o desenvolvimento da presente pesquisa.

TRAJETÓRIAS E FRAGMENTOS: REGISTROS, MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS

Como um preâmbulo, antes de refletir sobre as questões relacionadas à deficiência, é importante situar o lugar de onde eu falo. Eu sou um homem, cisgênero, negro, gay, nordestino, diagnosticado com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e sem deficiência. Partindo desse lugar de vivências, não experiencio a deficiência em meu corpo, no entanto, o aspecto racial (essencial para o desenvolvimento desta pesquisa) que me atravessa também se entrelaça e se intersecciona de algum modo com a realidade das pessoas negras com deficiência.

Nesta perspectiva, antes de tudo, é possível dizer que o meu trabalho é fundamentado a partir da consciência, da compreensão e do entendimento que o marcador racial desempenha um papel determinante na vida das pessoas negras com ou sem deficiência. Em outras palavras, é com base nessa percepção que emerge a movência ou a vontade de escrever sobre o tema.

Pensar sob a perspectiva da deficiência desloca profundamente e de maneira instigante nossos conjuntos imaginativos, nossas premissas acerca das capacidades e limitações do corpo, nossas concepções sobre o que é ser sujeito, nossas linguagens para abordar igualdade, diferença e hierarquia, nossos horizontes de aspiração, nossos enfoques políticos, bem como nossa compreensão de moralidade, nossa visão do que é correto, íntegro, completo e humano, e nossa apreensão do que é partilhado ou universal (LOPES, 2020).

Desse modo, para o desenvolvimento desta pesquisa, a deficiência é compreendida como um marcador social da diferença, ou seja, faz referência às características ou traços que são utilizados para classificar e diferenciar indivíduos e grupos. Essas distinções podem ter um impacto considerável sobre como as pessoas são percebidas, tratadas e como interagem na sociedade (MOUTINHO, 2014; LOPES, 2020), na mesma medida, podem ser acionadas no processo hierarquização dos sujeitos e na produção de desigualdades.

Isso destaca a necessidade de apresentar as características que compõem o grupo de pessoas com deficiência, a fim de romper com a lógica hegemônica que busca, por meio de políticas universalizantes, apagar os tensionamentos causados por discussões e intersecções da deficiência com outros marcadores sociais da

diferença. Homogeneizar um grupo tão diverso contribui para a perpetuação e manutenção das assimetrias existentes.

Nasci em uma cidade pequena no interior da Bahia, lá vivi durante vinte e sete anos, mudando para a cidade de São Paulo no ano de 2016. Tive uma infância tranquila, rodeado por livros, uma vez que a minha mãe era professora e esses eram objetos de decoração constantes em nossa casa, essa é uma lembrança marcante, pois retoma de onde vem o interesse pela leitura e pela educação enquanto processo de transformação e emancipação individual e coletiva.

Assim como muitas outras pessoas que moraram ou ainda moram em uma cidade do interior, minha trajetória na educação básica não foi diferente. Estudante de escola pública, minha paixão pela leitura desempenhou um papel fundamental ao me possibilitar alcançar boas notas e concluir o ensino básico.

Durante a minha passagem pela educação básica, mesmo me colocando contra as variadas formas de opressões, os temas voltados para as questões raciais estavam um pouco “distantes” da minha realidade. Ainda sobre a minha passagem pelo ensino básico, costumo pensar que, dadas as condições daquele momento, mesmo sendo um homem negro, eu experienciava o racismo de forma inconsciente, não suscitando debates que eu julgasse relevantes e a que, portanto, não era dada a importância necessária.

Em 2010, ingressei no curso de Licenciatura Plena em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A minha passagem pela faculdade foi muito proveitosa. É na graduação que alguns questionamentos começam a aflorar, causando certo incômodo e não passando despercebidos durante o curso; por exemplo, sendo a Bahia um dos estados com maior percentual da população autodeclarada pretas e pardas (portanto negras), em quatro anos, tivemos poucas professoras¹ negras ministrando aulas na universidade.

No último semestre da graduação, a partir da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei nº 9.394/1996 para incorporar aos currículos oficiais das redes de ensino a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, foram oferecidas disciplinas voltadas para o tema, o que me possibilitou dar um primeiro passo para refletir acerca das relações raciais em correlação com o ensino básico.

¹ Neste texto, assumo o gênero feminino como universal, flexionando o gênero quando necessário.

Nessa situação, a disciplina viabilizou que, em um primeiro momento, fosse realizada uma pequena investigação² em algumas escolas públicas da região sobre o tema, por meio da qual, constatei que, mesmo dez anos após a aprovação da lei, a história e a cultura afro-brasileira ainda eram abordadas de forma breve, por meio de projetos escolares que eram aplicados em datas específicas, aproximando-se do que Rachel Ruas Batista Bakke (2011) nomeou como pedagogia do evento. Em vista disso, nos foi solicitado que desenvolvêssemos uma sequência didática que proporcionasse às alunas aulas que valorizassem a identidade e a cultura negra.

Tratou-se de um trabalho interessante, pois desenvolver a sequência didática me permitiu conhecer mais sobre a história e a forte presença da cultura negra na região onde eu morava, além de apresentar uma proposta pedagógica que conseguiu dialogar com vários gêneros textuais, produzindo uma discussão mais plural acerca da temática.

Hoje, consigo perceber de modo evidente algumas lacunas na minha formação acadêmica, sobretudo no que concerne aos estudos que compreendam articulação entre a educação, conteúdos programáticos e relações étnico-raciais. Entretanto, esses incômodos só foram evidenciados a partir do momento que comecei a vivenciar outra realidade, em um estado distinto e na convivência com pessoas de realidades totalmente diferentes das experiências que eu vivenciava.

Considero importante mencionar ainda que os contatos mais consideráveis com pessoas com deficiência surgem também na graduação. Integrando a nossa turma havia uma colega cega³, o que demandou, da turma como um todo, diversas ações como, por exemplo, descrever imagens quando estas eram apresentadas pelas professoras ou, simplesmente, transformar em recursos digitais os textos a serem trabalhados em sala durante o semestre.

Percebo que essas intervenções, embora simples, contribuíram de forma positiva para minimizar algumas barreiras que se colocam para as pessoas com deficiência, propiciando uma passagem mais confortável, seja no ambiente escolar ou acadêmico, facilitando sua trajetória de escolarização e formação.

² A proposta de trabalho foi desenvolvida em duplas; realizei o trabalho com a minha amiga Michelli Alves dos Santos.

³ É fundamental ressaltar que essa era a terminologia pela qual a pessoa em questão preferia ser tratada. É importante destacar também que algumas pessoas podem preferir o termo "deficiência visual".

Outro marco foi a obrigatoriedade do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em todos os cursos de licenciatura, o que me apresentou outro universo. A aproximação, por intermédio da disciplina *Libras*, possibilitou o contato com docentes surdos – uma professora e um professor – ampliando a minha compreensão para a diferença entre as pessoas, me fazendo compreender as pessoas com deficiência de forma mais plural.

No entanto, é preciso acentuar que durante a graduação, com exceção da disciplina citada, não houve outro componente curricular que abordasse as situações de deficiência relacionando-as com a educação, tendo em vista que a licenciatura em questão estava me preparando para atuação no ensino nos variados níveis e para alunas heterogêneas. No meu entendimento, essa falta representa mais uma lacuna que precisou, ou melhor, ainda precisa ser preenchida relativa à minha formação.

No ano de 2013, concluí a graduação, trabalhei os dois anos seguintes como professor em escolas públicas e privadas na região em que eu morava, até o final de 2015. Em 2016, me mudei para São Paulo. Não foi uma transição tranquila, porque eu *corpo-território-interior* sou transportado para uma cidade imensa como São Paulo, e aqui sou “obrigado” a rapidamente me adaptar e me transmutar em um *corpo-território-capital*.

Morar em São Paulo despertou um olhar mais aguçado para as desigualdades sociais, que em uma cidade tão grande saltam aos olhos, me guiando para três caminhos distintos: a produção literária de autoras negras no Brasil; os estudos sobre as relações étnico-raciais; e os estudos da deficiência. É importante frisar que o meu caminhar por essas vias ocorre de forma concomitante, ou seja, elas se misturam na minha trajetória, de modo que é impossível precisar com exatidão o ponto inicial de cada uma delas.

No mesmo ano, ingressei em uma especialização – *Docência no Ensino Superior* – oferecida pelo Centro Universitário SENAC; além da Pós-graduação, estar no SENAC me possibilitou participar de cursos de extensão nas mais variadas áreas. A curiosidade em torno dos estudos sobre a deficiência começa a partir de 2017, quando surge uma vaga para o curso gratuito de Libras (básico). Após o primeiro módulo, a curiosidade virou interesse, outros cursos foram surgindo ampliando a minha atenção para essa área. Contudo, o “mergulhar de cabeça” ou dedicar-me com mais afinco às questões relacionadas à deficiência deu-se, especialmente, com o meu ingresso no mestrado em Educação.

No contexto da finalização da especialização, simultaneamente aos estudos de Libras, me dedicando a estudar a produção literária de Carolina Maria de Jesus, e pelo contato com as teorias do Feminismo Negro, a noção de interseccionalidade se apresenta para mim como uma ferramenta analítica e metodológica importante para pensar situações diversas, permitindo a análise das múltiplas opressões enfrentadas por um mesmo indivíduo. Além disso, a interseccionalidade se configura como uma prática crítica capaz de “desafiar o *status quo* e tem como objetivo transformar as relações de poder em nossa sociedade” (COLLINS; BILGE, 2021, p. 72).

É nesse período ainda que a noção sobre raça e racismo fica mais evidente para mim. Estar na capital paulista acende em mim o processo de aceitação da negritude ou de recuperação da minha identidade negra que há muito era... eu não diria negada, mas talvez apagada por conta de outras questões que para mim eram mais evidentes; e aqui eu começo a vivenciar o racismo de forma consciente, nem sempre em meu corpo, como também no observar a dinâmica da cidade.

É nesse processo de descobrimento e aceitação da negritude que as obras de Carolina Maria de Jesus, posteriormente os textos de Conceição Evaristo, possuem um papel determinante na construção e no entendimento de ser um homem, negro, gay e nordestino, vivendo em um contexto que muitas vezes se mostra opressor, revelando que, enquanto a sociedade avança na busca pela igualdade, o corpo negro ainda é alvo de preconceito, requerendo uma profunda análise das estruturas sociais e um esforço contínuo para superar essa injustiça histórica (COSTA, 2019).

Tratar sobre esse ponto é importante, porque é a partir do entendimento dos marcadores sociais que me atravessam e da perspectiva interseccional que o meu olhar para as opressões se modifica, fazendo-me buscar maneiras para compreender como tais marcadores podem desdobrar-se em situações de discriminação e exclusão.

Em meados de 2019, recebi o convite da professora Dr^a Shirley Silva – que posteriormente viria a se tornar a minha orientadora – para participar do curso de extensão *Políticas sociais e pessoas com deficiência – princípios e práticas no cenário brasileiro*, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), ministrado por ela. Prontamente aceitei a proposta, e o curso possibilitou desenhar a proposta de pesquisa apresentada ao PPGE-Feusp.

De um modo geral, as discussões suscitadas por esse processo formativo me fizeram refletir sobre a importância dos movimentos sociais na proposição de políticas

públicas para o segmento das pessoas com deficiência, no modo como esses movimentos atuam e quais estratégias são utilizadas na formulação e na continuidade dessas políticas. Essas proposições se transformaram em um novo projeto de pesquisa, que foi aprovado e me permitiu iniciar os estudos na pós-graduação em educação na Feusp, no ano seguinte.

Ingressei na pós-graduação com a perspectiva de estudar os movimentos sociais de pessoas com deficiência, tendo como finalidade compreender os desdobramentos desses movimentos na formulação de políticas públicas capazes de promover mudanças significativas na qualidade de vida desse segmento.

A atenção do projeto foi direcionada para a perspectiva das conselheiras que fazem parte dos conselhos das pessoas com deficiência estadual e municipal, respectivamente, propondo-se a problematizar e delinear um estudo acerca dessas instâncias à luz de pesquisas já realizadas sobre o tema. Procurava, também, compreender o papel decisivo dos conselhos participativos no planejamento, formulação, implementação e avaliação de políticas educacionais que visam assegurar tal direito às pessoas com deficiência.

Contudo, pela minha aproximação com temas voltados para as culturas afro-brasileira, africana e com os estudos das relações étnico-raciais no Brasil, observando as mulheres e homens que figuram a cena da participação social representando as pessoas com deficiência na cidade de São Paulo (SP), notei que a maioria das representantes que estavam à frente de determinadas instâncias participativas, eram pessoas com deficiência, majoritariamente brancas. Com essa percepção inicial, comecei a questionar: onde estariam as pessoas negras com deficiência? Quais os motivos para que elas não estivessem participando ativamente nas tomadas de decisão que interferem direta, ou indiretamente, em suas vidas?

Nesse ínterim, ainda incomodado com a percepção da pequena participação delas nas instâncias deliberativas, comecei a refletir a respeito da situação das pessoas negras com deficiência em esferas sociais mais amplas como trabalho, instituições de ensino, dentre outras.

Essa investigação me direcionou para os dados disponibilizados pelo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e, posteriormente, acessei a Base de Dados dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Esta última é uma plataforma online idealizada pela Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência

(SeDPcD) de São Paulo, em parceria com Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), que contém os dados censitários e informações acerca das pessoas com deficiência do Estado de São Paulo.

Aqui é importante destacar que, conforme Kabengele Munanga (2003), o termo "raça" abrange um campo semântico com dimensões temporais e espaciais, sendo suscetível à influência de fatores culturais, políticos e históricos específicos de uma sociedade. Neste estudo, a expressão raça/cor denota uma identidade racial associada à população afro-brasileira.

Da mesma forma, é válido dizer que o conceito de deficiência é intrinsecamente relacional, sujeito a alterações conforme o contexto em que se encontra. Neste trabalho, adotamos a abordagem proposta por Pedro Lopes (2020) ao afirmar que a deficiência é uma categoria multifacetada, abrangendo aspectos médicos, jurídicos, administrativos, censitários, culturais e subjetivos. Ela não se limita apenas às disposições físicas, motoras, sensoriais, intelectuais ou psíquicas. Portanto, essa categorização não é uma simplificação linear, não sendo facilmente definida, exceto pela sua localização relacional entre contextos, sujeitos, tempo e espaço. Trata-se, então, de pensar a deficiência como uma forma de diferença, não aquela relacionada ao "o outro", mas sim aquela que posiciona todos os indivíduos em contextos sociais interlocutórios, recíprocos e assimétricos.

Desse modo, se considerarmos que 40,05% da população do estado de São Paulo é negra e, neste universo, 7,9% são pessoas com deficiência, somos levados a conjecturar que as estudantes negras com ou sem deficiência estão em menor número em espaços educacionais, se comparado com a população branca do estado de São Paulo. Como se verá no Capítulo 3, sabe-se que ainda há um alto índice de matrículas em que não incluem os marcadores "raça" ou "cor" das crianças, o que produz uma distorção nos dados e dificulta uma análise mais pormenorizada.

Com as informações apontadas acima, acompanhamos a posição de Sueli Carneiro (2011) de que as condições de competição entre negros e brancos na sociedade brasileira são desiguais. Quando consideramos as situações de deficiência vivenciadas pelas pessoas negras, esta assimetria ganha novos contornos.

No âmbito dessa pesquisa, a revisão bibliográfica objetivou identificar estudos que abordassem a relação entre os marcadores sociais da diferença "deficiência" e "raça", dentre os quais se destacam as produções de José Geraldo Silveira Bueno e Natália Gomes dos Santos (2021); Marcos Cezar de Freitas e Larissa Xavier dos

Santos (2021); e Ingrid Anelise Lopes, Roseli Kubo Gonzalez e Rosângela Gavioli Prieto (2021).

O artigo *As Relações de Classe, Raça e Gênero na Constituição da Deficiência Intelectual* (BUENO; SANTOS, 2021) faz um paralelo entre deficiência intelectual, classe, raça e gênero. Para tal, utilizam o censo demográfico do Brasil do IBGE (2010) expondo discrepâncias na vida das pessoas com deficiência intelectual. No texto *Interseccionalidades e a educação especial na perspectiva da educação inclusiva* (FREITAS; SANTOS, 2021), são apresentadas intersecções entre deficiência e outros marcadores sociais, apontando que esses são determinantes para a constituição da educação inclusiva. O ensaio *Indicadores sociais sobre pessoas com deficiência intelectual: ensaio interseccional com vistas a políticas de educação* (LOPES; GONZALEZ; PRIETO, 2021) investiga os indicadores sociais em correlação com a deficiência intelectual no Brasil e os seus desdobramentos em políticas educacionais para essas pessoas.

Neste contexto emergem as seguintes questões: como se configura o acesso e a permanência de pessoas negras com deficiência na educação básica? Quais são as especificidades da experiência educacional dessa população?

Refletir sobre este tema nos conduz a “uma reconstrução das orientações das ações, dos projetos e dos programas ofertados para as pessoas com deficiência” (SILVA; ARELARO, 2017, p. 43).

Tendo como base nas questões apresentadas ao longo da introdução, foi delineado como problema de pesquisa para esta dissertação o seguinte questionamento: como se configura o acesso, a permanência e quais são as especificidades da experiência educacional de pessoas negras com deficiência na educação básica?

Essa pergunta orienta nossa investigação na busca por compreender os desafios específicos enfrentados por pessoas negras com deficiência. Tal abordagem vai além da mera questão da acessibilidade, explorando também fatores internos e externos que podem impactar o acesso, a continuidade e a conclusão bem-sucedida da educação básica. Isso inclui uma análise atenta da singularidade das trajetórias educacionais desses sujeitos, reconhecendo a influência de variáveis distintas em suas trajetórias escolares que podem ter impacto na efetivação do direito à educação para todas as pessoas.

À vista disso, é de extrema importância olhar a educação de forma mais plural, compreendendo que nos processos de escolarização as situações de opressão ocorrem e têm um impacto significativo na vida das pessoas com deficiência, dentre eles, a perpetuação da baixa escolaridade deste grupo. Dessa forma, enquanto operador metodológico, a interseccionalidade permite abordagens alternativas desses fenômenos, que não se baseiam exclusivamente nas perspectivas das elites acadêmicas ou administrativas (COLLINS; BILGE, 2021).

Ao optar por uma abordagem interseccional, as entrevistas com roteiro semiestruturado e a *escrevivência* (EVARISTO, 1996; 2020; OLIVEIRA, 2009; BORGES, 2020;) surgem como recursos metodológicos centrais para coleta e análises dos depoimentos colhidos para explorar a relação complexa entre deficiência, raça e direito à educação, tendo como base as trajetórias escolares dessas pessoas pela sua própria perspectiva.

Em síntese, o objetivo central desta pesquisa é investigar os processos de escolarização de pessoas negras com deficiência. Especificamente, trata-se de analisar as trajetórias escolares dessas pessoas, refletindo sobre a relação entre deficiência, raça na educação. Interessa ainda, apresentar a interseccionalidade como uma ferramenta analítica importante para o entendimento e o enfrentamento das diferentes formas de opressão sofridas por um mesmo corpo.

NOTAS METODOLÓGICAS SOBRE AS ENTREVISTAS

Quando se opta pela utilização de entrevistas em uma pesquisa, a definição de critérios para a seleção dos sujeitos que comporão o universo de investigação torna-se primordial. Essa escolha influencia diretamente na qualidade das informações, que serão a base para construir a análise e alcançar uma compreensão mais abrangente do problema em questão (DUARTE, 2002).

Quando se trata de abordar a intersecção entre os marcadores sociais “deficiência” e “raça”, é fundamental considerar a perspectiva da diferença, ou seja, não compreender os indivíduos como pessoas que se desviam de uma norma ou modelo considerado universal, mas sim reconhecê-lo como um indicador de múltiplas perspectivas possíveis, para não reforçarmos os discursos hegemônicos “em que o

outro continua apenas cumprindo o seu **papel de objeto**, sendo-lhe negado o **papel de sujeito**, de agente da sua própria história” (EVARISTO, 1996, p.3, grifos da autora).

Entendo o termo *sujeito* como um indivíduo que tem relação com o contexto social onde está inserido, sendo um conceito relacional e não substancial. Nessa linha de pensamento, possuir o *status* de *sujeito* significa que os indivíduos são capazes de se encontrar e apresentar diferentes esferas de intersubjetividade e circunstâncias sociais, tendo os seus interesses individuais e coletivos validados e oficialmente representados na sociedade (KILOMBA, 2019).

Considerando a perspectiva de sujeito destacada pelas autoras, a opção por utilizar entrevistas como método de coleta de dados nesta pesquisa foi pautada em critérios cuidadosamente definidos para a seleção das pessoas a serem entrevistadas.

Tendo a cidade de São Paulo e a Região Metropolitana como *locus* empírico, foram convidadas para participar da pesquisa pessoas negras, ou seja, autodeclaradas pretas ou pardas (de acordo com os critérios de cor adotado pelo IBGE) com deficiência que tivessem idade mínima de 18 (dezoito) anos.

O recorte etário foi realizado considerando o tempo ideal para conclusão da educação básica de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (Lei 9.394/1996). A expectativa era abarcar pessoas que já tivessem concluído o processo de escolarização na educação básica, ou que ao menos estivessem em vias de fazê-lo, no caso de pessoas matriculadas em alguma etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Levou-se em conta também que a maioria civil no Brasil é a partir dos 18 (dezoito) anos, a idade que serviu como base para a colaboração nesta pesquisa, garantindo que as pessoas entrevistadas pudessem decidir, de forma autônoma, pela participação ou não deste estudo.

Para o convite e seleção das entrevistadas, realizei levantamentos em diferentes lugares, como: coletivos de movimentos sociais tanto de pessoas com deficiência, como de pessoas negras sobre a indicação de possíveis participantes para a pesquisa; instituições que ofereçam Ensino para Jovens e Adultos (EJA), locais que disponibilizem a educação profissional e por intermédio de indicação de pessoas conhecidas.

Nesse cenário, não considerei a possibilidade de direcionar a pesquisa a pessoas que vivessem uma condição específica de deficiência, de modo que o

elemento definidor não fosse este impedimento ou aquele, mas a experiência da deficiência. Cabe ressaltar que pessoas surdas e que utilizam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação principal, não entraram nessa busca, uma vez que a maioria das pessoas surdas que conheço não se identificam como pessoas com deficiência, e preferem se referir a si como uma minoria linguístico-cultural⁴, assim, optei por, neste momento, não as considerar como um perfil para esta investigação.

Em suma, a escolha das pessoas para a participação desta pesquisa levou em consideração os seguintes critérios: residir na cidade de São Paulo ou na Região Metropolitana; ter no mínimo 18 (dezoito) anos de idade; identificar-se como uma pessoa com deficiência; autodeclarar-se negra (pretas e pardas); ter finalizado ou estar em vias de finalização do Ensino Médio; ter feito uma das etapas do ensino básico (fundamental ou médio) em escola pública; e, por fim, ter realizado os seus processos de escolarização em classes comuns/regulares.

Para esse ponto da pesquisa, as entrevistas foram vistas como um “processo de comunicação e interação entre pesquisador e pesquisado, no qual significados, interpretações e informações são produzidos” (SCHUCMAN, 2020, p. 38). Por esse ângulo, “o pesquisador se apropria da entrevista não como uma técnica que transpõe mecanicamente para uma situação de coleta de dados, mas como parte integrante da construção sociológica do objeto de estudo” (ZAGO, 2003, p. 292).

No primeiro momento, havia a pretensão de realizar entre seis e dez entrevistas. Entretanto, encontrar esta quantidade de pessoas que atendessem aos critérios descritos acima não foi tarefa fácil, o que me levou novamente ao questionamento inicial que deu origem a este trabalho: onde estão as pessoas negras com deficiência?

Na busca por participantes que se encaixassem no perfil desejado para as entrevistas, compartilhei minha dificuldade com várias amigas residentes em São Paulo. Foi durante essas conversas que uma delas, Cidinha⁵, mencionou conhecer um homem negro com deficiência chamado Jeferson, que havia estudado em uma das instituições em que, à época, ela lecionava e também colaborou com ela em outro

⁴ Para saber mais: FRAZÃO, Natalia Francisca. **Associação de surdos de São Paulo: identidade coletiva e lutas sociais na cidade de São Paulo**. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017. doi:10.11606/D.59.2018.tde-09112017-133947. Acesso em: 20 jun. 2023.

⁵ Os nomes aqui identificados são todos fictícios.

projeto. Devido à sua formação como advogado e ao seu engajamento na promoção da acessibilidade, Cidinha acreditava que ele seria uma adição valiosa para as entrevistas, mediando o contato inicial com ele. Com base nessa recomendação, estabelecemos contato, culminando na realização de uma das entrevistas para esta dissertação.

Outras indicações foram fornecidas por diferentes fontes. Allan, um amigo estudante de psicologia em uma universidade pública, apresentou-me a uma amiga com deficiência, identificada aqui como Carolina, que estudava com ele e se enquadrava no perfil desejado para as entrevistas. O contato inicial foi intermediado por Allan, resultando na efetivação da entrevista.

A terceira entrevistada originou-se de um coletivo de pessoas com deficiência. Ao tomar conhecimento do coletivo enquanto percorria os corredores da USP, entrei em contato através de um e-mail divulgado por eles em um cartaz. Na mensagem, expus brevemente o foco da pesquisa e o perfil procurado para as entrevistas, incluindo o meu número de telefone e e-mail para possíveis interessados. Eliana, a pessoa à frente do coletivo, encaminhou minha mensagem aos demais integrantes. Como resultado, Luís respondeu à minha mensagem, culminando na realização da terceira entrevista para esta dissertação.

Assim, ao acionar a rede de amigas e conhecidas da cidade de São Paulo, obtive ajuda para encontrar pessoas negras com deficiência com interesse em falar sobre as suas trajetórias escolares. Por meio desse contato, consegui encontrar três pessoas dispostas a participar da pesquisa, elas são identificadas aqui como: Jeferson, Carolina e Luís.

Jeferson, Carolina e Luís – este último faz parte de um coletivo de pessoas com deficiência – aceitaram prontamente o convite para colaborar neste estudo, aguardando de forma paciente o agendamento das entrevistas, uma vez que a investigação, devido a questões pessoais, precisou se estender um pouco além do prazo esperado.

É fundamental ressaltar o tipo de entrevista que melhor se adequou ao contexto desta pesquisa. Neste caso, optei por conduzir entrevistas não diretivas, apoiadas em narrativas biográficas, com base em um roteiro semiestruturado. Essa escolha revelou-se relevante tanto para a coleta quanto para a análise dos dados. A entrevista não diretiva, neste contexto, me permitiu encorajar as entrevistadas a tratarem sobre determinados tópicos, utilizando mínimos questionamentos ou uma orientação

direcionada, permitindo maior liberdade para quem está sendo entrevistada abordar suas experiências da maneira que considerasse mais pertinente para a pesquisa (KILOMBA, 2019).

Essas narrativas que partem de vivências pessoais abrem a possibilidade de compreender a dimensão de determinados fenômenos, fornecendo um rico material acerca das realidades vivenciadas. Assim, essa abordagem permite, a um só tempo, comunicar sobre contextos sociais distintos, evocar subjetividades, mostrando os aspectos intersubjetivos entre pesquisador e sujeitos (GUSSI, 2008).

Por fim, destaco que esta pesquisa atende aos princípios éticos constantes da Resolução nº 4.871, de 22 de outubro de 2001, da Universidade de São Paulo. As entrevistas foram autorizadas por seus declarantes por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tanto no que se diz respeito ao uso de seus conteúdos para fins da dissertação de mestrado quanto em possíveis usos em outras produções acadêmicas. Por se tratar de entrevistas com pessoas com deficiências, o TCLE foi adaptado para abranger as circunstâncias específicas e modos de acesso em outras línguas, com o intuito de assegurar uma compreensão completa e garantir a devida concordância em relação aos seus conteúdos.

O presente texto está dividido em quatro partes: no primeiro capítulo, *Processos de diferenciação e a construção social da desigualdade*, apresento um delineamento inicial acerca dos processos de diferenciação, da produção da dessemelhança e da construção das categorias deficiência e raça como marcadores sociais da diferença. Na sequência, analisa-se como as experiências dos sujeitos são atravessadas pelos seus signos de identidade e operam tanto na conformação de pertencimento ao grupo quanto no reforço de estereótipos que fortalecem situações de violência. Demonstra-se, por meio da revisão da bibliografia, os impactos desses processos de diferenciação na vida das pessoas com deficiência e das pessoas negras, sinalizando como os contextos sociais colocam em evidências certas marcas da diferença, obliterando a consecução do direito à educação. Por fim, aponta-se a interseccionalidade como perspectiva metodológica, sobre a qual a presente pesquisa se assenta.

No segundo capítulo, *Escrevivência, interseccionalidade e os estudos da deficiência*, me debrucei sobre a compreensão dos conceitos de escrevivência e interseccionalidade, apontando de que modo eles podem se mostrar como ferramentas analíticas e metodológicas efetivas para a compreensão de como determinadas opressões se interseccionam, favorecendo situações de não garantia de direitos fundamentais.

Nomeado *Experiência escolar de pessoas negras com deficiência*, o terceiro capítulo tem como objetivo apresentar análises das entrevistas realizadas em correlação com questões relativas à educação, dando ênfase a essas trajetórias pela perspectiva das participantes, refletindo por meio dos seus processos de escolarização e da interseccionalidade sobre direito à educação, demonstrando alguns indícios que podem reforçar a delimitação e participação dessas populações em espaços educacionais.

Nas considerações finais, são retomados o problema e o objetivo principal da pesquisa e seus principais achados, corroborando a hipótese central de que, dadas as particularidades do grupo de pessoas negras com deficiência, é possível que enfrentem barreiras adicionais no direito pleno à educação que tenham um impacto significativo em suas trajetórias educacionais, afetando tanto o acesso quanto a permanência na educação básica e, conseqüentemente, a conclusão bem-sucedida do Ensino Fundamental e Médio.

1 PROCESSOS DE DIFERENCIAÇÃO E A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA DESIGUALDADE

Está sendo destacadas nesta discussão as pessoas que fazem parte dos grupos mais excluídos ou *desfiliados* socialmente. Porque no interior desses grupos existe ainda uma parcela em que há uma verdadeira redundância das mazelas sociais - dificuldade de acesso a um sistema de saúde, a um sistema de moradia decentes, ao lazer, à cultura, à educação. Essas mazelas são responsáveis por criarem, muitas vezes, as anormalidades, ou potencializá-las. (SILVA, Shirley, 2000, p. 36, grifo da autora).

Neste capítulo apresenta-se uma discussão acerca dos conceitos de deficiência e raça, como construções históricas, que receberam significados que se adequaram e vigoraram de acordo com os contextos em que estavam/estão inseridos. Bem como esta seção visa fazer uma articulação entre esses marcadores sociais e os processos de diferenciação, buscando indícios que demonstrem seu impacto no direito à educação.

Se analisarmos histórica e criticamente a formação das sociedades que passaram por processos de colonização, podemos encontrar pistas que revelam como os processos de diferenciação e como as relações de poder desenvolvidas nesses contextos podem ter impactado e influenciado as assimétricas desigualdades entre a população negra (com e sem deficiência) em relação à população branca (com e sem deficiência) presentes ainda hoje em diversos países, especialmente, no Brasil.

Na compreensão de Stuart Hall (2016), os fatos históricos são forjados dentro de diversas interações casuais diferentes, e por esse motivo são difíceis de ser datados com exatidão. Portanto, somos obrigados a trabalhar dentro de cronologias já estabelecidas, usando algumas generalizações históricas para descrever grandes períodos, de modo que destacamos padrões gerais e deixamos de fora muitos detalhes. À vista disso, os processos de diferenciação são acionados aqui numa perspectiva pós-estruturalista, a partir do ponto de vista de Tomaz Tadeu Silva (2014).

Assim, o capítulo será desenvolvido com base em dois eixos centrais: o primeiro trata-se de uma análise dos processos de diferenciação, apresentando também considerações acerca do capacitismo e do racismo nas relações contemporâneas; o segundo eixo apresenta noções históricas de diferença e identidade, buscando indícios que nos levem a compreender como os processos de

diferenciação e as discriminações derivadas deles podem ter impacto na produção das desigualdades educacionais presentes na sociedade brasileira.

1.1 PROCESSOS DE DIFERENCIAÇÃO: CONTEXTOS QUE SE ENTRELACAM

Remontando à história, percebemos que as pessoas com deficiência e as pessoas negras passaram por conjunturas que, similarmente, se converteram em situações de opressão, segregação, silenciamento e exclusão que foram criadas com a intenção ou resultado de impossibilitar ou tornar inviável o reconhecimento, o gozo e o exercício, em igualdade de oportunidades em comparação com outras pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nas esferas política, econômica, social, cultural, civil ou em qualquer outra (ONU, 2006).

Se tratando da deficiência, enquanto categoria construída histórica e socialmente, segundo Rodrigo Hissashi Tsuzuki (2019, p.13), “esse conceito não é consensual, sendo constantemente ressignificado, levando à formulação de diversos modelos de compreensão e explicação”.

Revisito a proposição de Pedro Lopes (2020) apresentada acima, na qual ele destaca a deficiência como uma categoria complexa, englobando dimensões médicas, jurídicas, administrativas, censitárias, culturais e subjetivas. Essa concepção vai além das limitações físicas, motoras, sensoriais, intelectuais ou psíquicas, instigando a reflexão sobre a deficiência como uma manifestação da diferença, essa compreensão é crucial para desenvolver políticas públicas e práticas sociais mais equitativas e justas.

Pensando na construção da diferença e da identidade, neste caso, a concepção teórica que gira em torno das fronteiras da “anormalidade” pode nos ajudar a compreender como o *status* de normalidade pode garantir maiores espaços de participação em determinadas sociedades, privando os considerados “anormais” de usufruírem plenamente dos seus direitos (TSUZUKI, 2019), demarcando ainda mais as fronteiras da desigualdade.

Analisando historicamente a formação da sociedade brasileira, percebe-se como ela se configura, acomodando os sujeitos a partir da classificação racial, apresentando pistas de como as desigualdades entre as populações negra e branca foram constituídas no país. De pronto, podemos citar o regime escravocrata e algumas

das teorias científicas do século XIX como bases e principais responsáveis pela fundamentação do racismo contemporâneo. Não seria lógico ou coerente tratar do conceito de interseccionalidade sem passar, mesmo que brevemente, pela noção de racismo e suas implicações para a população negra. Neste cenário, nos interessa quando a noção de raça é transferida para os seres humanos, passando a categorizar e a construir hierarquias entre eles.

Conforme afirma Kabengele Munanga (2003), assim como muitos outros conceitos, o termo "raça" possui um campo semântico e uma dimensão temporal e espacial. Ao longo da história das ciências naturais, o conceito de raça foi inicialmente aplicado na Zoologia e na Botânica com o objetivo de classificar as espécies animais e vegetais. Em tempos medievais, o conceito de raça passou a designar a descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoas que defendiam um ancestral comum com algumas características físicas em comum. Já entre os séculos XVI-XVII, o conceito de raça começou a influenciar as relações entre as classes sociais na França daquela época. Curiosamente, o conceito de raça "pura" foi transferido da Botânica e da Zoologia para legitimar as relações de dominação e subjugação entre as classes sociais (Nobreza e Plebe), apesar de não haver diferenças morfológicas significativas entre os indivíduos pertencentes a ambas as classes.

Em diálogo com o referido autor, Silvio Almeida (2019) afirma que o conceito de raça ao longo da história não se mantém estático, mas está intrinsecamente ligado às circunstâncias históricas em que é empregado. Conforme observado pelo autor, por trás do conceito de raça sempre residem contingências, conflitos, poder e tomadas de decisão, revelando-o como uma noção relacional e historicamente condicionada. Nesse sentido, a história da raça, ou das raças, se entrelaça com a narrativa da construção política e econômica das sociedades contemporâneas.

As mudanças ocorridas no continente europeu e a invasão europeia a outras civilizações ao redor do mundo por meio das grandes navegações no século XVI também estabeleceram um novo paradigma para se refletir acerca das pessoas recentemente "descobertas", suscitando questionamentos acerca do valor da sua humanidade.

A variabilidade humana é um fato empírico incontestável que, por sua natureza, merece uma explicação científica. E, em qualquer processo de classificação, é necessário estabelecer inicialmente critérios objetivos baseados em diferenças e semelhanças. Isto posto, até o final do século XVII, a explicação dessas diferenças

era atribuída à Teologia e à Escritura, que detinham o monopólio da razão e da explicação. A partir do século XVIII, a cor da pele passou a ser considerada um critério fundamental e divisor entre as chamadas raças (MUNANGA, 2003).

Com base na ideia de raça, foram estabelecidas relações sociais que resultaram na formação de identidades sociais historicamente novas na América. Dessa forma, termos que anteriormente indicavam apenas a procedência geográfica ou país de origem passaram a adquirir também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. À medida que essas relações sociais estavam sendo estabelecidas no esteio da dominação, essas identidades foram associadas a hierarquias, posições e papéis sociais correspondentes, tornando-se elementos constituintes delas e, conseqüentemente, do padrão de dominação que se impunha. Ou seja, a raça e a identidade racial foram estabelecidas como instrumentos fundamentais de classificação social da população (QUIJANO, 2005).

Pegando como exemplo o Brasil e o período escravocrata que ficou em vigência durante mais de trezentos anos (1530-1888), devido à crença em sua própria superioridade, os europeus, inicialmente, nutriam um desprezo pelo mundo negro, apesar dos recursos que exploravam dessa região. A falta de conhecimento sobre a história ancestral dos povos negros, as disparidades culturais, os preconceitos étnicos inerentes ao primeiro encontro entre essas duas sociedades somaram-se às necessidades econômicas da exploração, predispondo a mentalidade europeia a distorcer completamente a integridade moral e as habilidades intelectuais dos africanos. A colonização, apresentada como um dever e justificada em nome da suposta missão civilizadora do Ocidente, atribuiu a responsabilidade de elevar os africanos ao mesmo patamar de outros seres humanos (MUNANGA, 2019).

Desse modo, é evidente que o processo de colonização adotado pelos europeus em relação aos africanos, através da dominação, reforçou a concepção da superioridade das pessoas brancas sobre as pessoas negras, resultando na conversão da diferença em desigualdade social entre esses grupos.

Outro marco que se relaciona com a construção da diferença e da desigualdade se dá com a assinatura da Lei Áurea. Após a assinatura da Lei que “libertava” as pessoas escravizadas, elas passaram a ser livres, fato que não alterou a sua situação na sociedade, a “libertação” não conferiu às pessoas negras o *status* de cidadãos e cidadãos brasileiros. Conforme afirma Kabengele Munanga (2019), a sociedade colonial, temendo a perturbação da ordem e do equilíbrio que está estabelecido em

seu benefício, encastela-se, intocável, explorando e pilhando a maioria negra, empregando tanto meios repressivos diretos, como a força bruta, quanto meios indiretos, como preconceitos raciais e outros estereótipos. Ou seja, a abolição da escravatura não serviu para acabar com o ciclo de dominador e dominado, apenas reforçou os papéis sociais dessas pessoas, aumentando as assimetrias entre a população negra e a população branca.

Destaco a perspectiva proposta por Fábio Nogueira (2021), para reafirmar que neste estudo, raça/cor transcende a condição de mero vestígio do período escravista, transformando-se em um elemento essencial para a compreensão da exploração de classe, a manutenção da desigualdade social e a configuração da divisão internacional do trabalho. Essa abordagem visa, portanto, esclarecer as intrincadas interações entre raça, cultura e poder na sociedade contemporânea.

Ainda na linha histórica, além da abolição da escravatura no Brasil, a divulgação das novas descobertas da medicina também teve impactos significativos na vida das pessoas negras de um modo geral. Popularizado pelo avanço das ciências biológicas, o movimento de eugênico, amplamente difundido pela elite intelectual branca brasileira, ganha materialidade com o surgimento da medicina moderna. Embora tenha utilizado como base os ideais propostos por outros países, aqui no Brasil, esse movimento ganhou nova roupagem, imprimindo a marca social do país, porém, mantendo como centrais os objetivos de pureza e branqueamento da raça.

Neste ponto as histórias das pessoas com deficiência e das pessoas negras se entrecruzam. No primeiro caso, o ideal eugênico, pautado numa ideia de diferença, também foi utilizado como dispositivo de controle para oprimir, segregar, esterilizar e exterminar as pessoas com deficiência. Enquanto as teorias científicas defendiam a superioridade entre as raças, a deficiência foi marcada como fruto da impureza racial (DIAS, 2020). No caso da população negra, a eugenia, apoiada pelo governo brasileiro, incentivou as políticas de imigração europeia, que tinham como objetivo principal o desaparecimento da população negra através da “salvação” do sangue europeu, ou seja, a erradicação da “mancha negra” na população brasileira (NASCIMENTO, 2016).

Grada Kilomba (2019) caracteriza o racismo dividindo-o em três pilares: a construção de/da diferença; a noção de que essas diferenças estão inseparavelmente ligadas a valores hierárquicos; e, por fim, o fato de que essas duas características

estão intimamente ligadas ao poder, tanto histórico quanto político, social e econômico.

Emanuel Fonseca Lima (2019), em texto publicado na coletânea *Ensaaios sobre racismos: pensamento de fronteira*, afirma que o racismo é um constructo social, com o objetivo único de atribuir superioridade a grupos étnicos específicos, viabilizando seus projetos políticos e culturais que são transmitidos de geração para geração. O autor alega ainda que o racismo “apresenta faces distintas de acordo com cada contexto histórico e pode se manifestar tanto na conduta de indivíduos quanto na [conduta] de instituições e organizações” (LIMA, 2019, p. 40-41).

Dessa forma, é possível compreender o racismo como um sistema complexo de dominação que busca privilegiar determinados grupos, criando hierarquias e mecanismos para a manutenção desses privilégios, conferindo hegemonia a esses grupos em detrimento de outros, historicamente racializados ou oprimidos.

Em síntese, no racismo, os corpos negros são estigmatizados e vistos como corpos impróprios, sendo percebidos como corpos que estão fora do lugar e, por consequência, são considerados corpos que não pertencem. Em contraposição, os corpos brancos são construídos como corpos próprios, reconhecidos como corpos que estão “no lugar”, “em casa” e que sempre pertencem (KILOMBA, 2019).

Ao mesmo tempo, quando analisamos a questão da deficiência a partir da compreensão do estigma e dos princípios da eugenia, podemos observar que os corpos com deficiência foram estigmatizados, sendo considerados como corpos inadequados, que são percebidos como “fora do lugar” ou que supostamente não podem se encaixar em certos ambientes. Como resultado, essas pessoas foram isoladas, privadas de interações sociais e, em alguns casos, submetidas à esterilização forçada (DIAS, 2020).

Nesta perspectiva, as desigualdades enfrentadas por indivíduos com deficiência são resultado de uma interação complexa de fatores, começando pela própria maneira como a deficiência é categorizada dentro da produção social e científica. As estruturas desenvolvidas ao longo das relações históricas, sociais e econômicas para abordar questões relacionadas à deficiência desempenharam um papel significativo ao marginalizarem e excluírem esses indivíduos de diversas práticas sociais, resultando na perpetuação das situações de desigualdades (TSUZUKI, 2019).

De acordo com Adriana Dias (2020), na Idade Média, por exemplo, as representações dessas pessoas foram propostas de acordo com a visão cristã. Segundo essa concepção, a presença de uma deficiência poderia ter vários significados: castigo, provação, instrumento de santificação ou ação de bruxaria, entre outros.

Com a popularização das ciências biológicas no século XIX, surge também o *modelo médico* da deficiência. Para os estudos da deficiência, as concepções de “normalidade” e “anormalidade” são produzidas e popularizadas pelas ciências biológicas no século XIX e o surgimento da medicina moderna, passando a categorizar a deficiência pelo chamado modelo médico. Os conhecimentos e técnicas médicas emergentes produziram o conceito de deficiência como patologia, o que resultou na compreensão de que a deficiência era um problema específico de cada pessoa, produzindo classificações e surgindo também a ideia de tratamento e/ou a possibilidade de correção como procedimento médico (TSUZUKI, 2019). Nesse sentido, a medicina vai produzir uma patologização de situações que acabam por se tornar “as deficiências”. São desse período, por exemplo, as primeiras instituições que cuidavam especificamente de pessoas com deficiência – cabe enfatizar que tais instituições foram criadas com auxílio financeiro dos governos da época (DIAS, 2020).

Contudo, o que nos interessa aqui é que, “pela primeira vez, muitas pessoas com deficiência foram ativamente segregadas de suas comunidades e sociedade; algumas receberam educação e cuidados especiais, outras eram frequentemente ‘armazenadas’ e ‘esquecidas’” (DIAS, 2020, p. 169-170). Estabelecida a segregação e o controle do corpo das pessoas com deficiência por intermédio de instituições, o pensamento eugênico começa a ganhar terreno, influenciando as ideias nazistas na Alemanha, entre outros regimes e sociedades, conforme já colocado anteriormente.

A partir de novas demandas sociais estimuladas pelos movimentos em defesa dos direitos civis, diversas instituições passam a se debruçar sobre os estudos ligados às pessoas com deficiência, buscando assegurar, por meio das instâncias jurídicas, os direitos dessa população. É nesse cenário de transformações que surge o *modelo social* da deficiência.

Para os estudos da deficiência, o modelo social da deficiência surge a partir da crítica radical ao modelo médico. Antes, o modelo médico catalogava uma pessoa cega, por exemplo, como um corpo disfuncional, impedido – sendo esse um fator biológico. Já o modelo social da deficiência compreende a cegueira como uma

condição social, e a desigualdade vivida deve-se ao fato de que temos uma sociedade que oprime diferenças corporais e funcionais. O movimento social que elaborou o modelo social buscava, dentre outros objetivos, retirar os estudos da deficiência do campo confinado dos saberes médicos, da reabilitação, incorporando-o também ao campo das humanidades (DINIZ, 2007).

O ponto crucial da mudança no modelo social da deficiência é que, a partir dele, se tornou viável desassociar a deficiência de fatores biológicos e individuais, deslocando o discurso predominante do campo médico em relação ao tema (LOPES, 2020). Além disso, a mudança do conceito de deficiência, de uma perspectiva baseada em diferenças orgânicas para uma abordagem de desigualdade social que expressa um sistema de opressão, tornou a discriminação enfrentada pelas pessoas com deficiência injustificável (TSUZUKI, 2019).

Atualmente, seguindo a definição da *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, são consideradas pessoas com deficiência

aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006, s/p).

Essa mudança se deve, principalmente, ao fato de que as próprias pessoas com deficiência assumiram o papel de sujeitos de direitos e, portanto, de protagonistas das suas histórias, começando a se organizar politicamente para reivindicar os seus direitos, assegurando para si uma vida digna enquanto pessoas cidadãs.

É relevante ressaltar que essa alteração está alinhada às mudanças nas concepções sobre deficiência, que surgem como resultado da luta dos movimentos sociais e associações científicas. Esses grupos passam a encarar a deficiência não apenas como uma condição biológica do sujeito, mas como uma questão intrinsecamente ligada à condição social.

Os estudos contemporâneos – sobretudo os relacionados às perspectivas sociológica e antropológica –, impulsionados pelo lema “Nada sobre nós, sem nós”, adotado pelas pessoas com deficiência⁶, têm se debruçado cada vez mais sobre o

⁶ Em 1986, no artigo *NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS: algumas reflexões sobre o movimento das pessoas com deficiência na África do Sul*, William Rowland afirma que a deficiência não era uma questão de saúde e bem-estar, e sim de direitos humanos e de desenvolvimento; o modelo médico da

entendimento e a seguridade dos direitos das pessoas com deficiência, gerando avanços significativos nesse campo e apontando para as semelhanças no *modus operandi* do racismo, da discriminação contra as pessoas com deficiência e de outras formas de opressão.

Nesse sentido, Adriana Dias (2020), ao relacionar deficiência, raça, capacitismo, eugenia e narrativas sociais, afirma que “o discurso capacitista acerca da deficiência visa determinar quem pode ou não participar da espécie humana, vai além de hierarquizar humanidades, visa demarcar o pertencimento a ela” (DIAS, 2020, p. 182).

Apoiada nos trabalhos de Colin Barnes e Michael Oliver, ambos homens com deficiência que se tornaram ativos no movimento social de pessoas com deficiência e fundaram a *Union of the Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS), Debora Diniz (2007) indica que o conceito de deficiência é complexo pois, ao mesmo tempo em que reconhece o corpo com lesão, também denuncia que a estrutura social oprime a pessoa com deficiência.

Ainda nesse ponto, é importante destacar que os pensamentos de Adriana Dias (2020) e Debora Diniz (2007) se complementam e apontam para a forma com que as pessoas com deficiência seguem sendo representadas no imaginário social, revelando também as opressões sofridas por elas em decorrência de seus corpos e capacidades. Além disso, demonstram que os avanços nos estudos sobre a deficiência expuseram uma ideologia ainda mais opressora: a que humilha e segrega os corpos com deficiência (DINIZ, 2007).

As características da discriminação contra as pessoas com deficiência apontadas por Adriana Dias (2020) se assemelham com os processos de discriminação sistemática apontados por Grada Kilomba (2019) e Emanuel Fonseca Lima (2019) ao delinear o racismo.

Essas ações discriminatórias, conforme destacou-se acima, englobam a dimensão do poder e são manifestadas através de diferenças globais na distribuição e acesso a recursos valorizados, como representação política, ações políticas, mídia, emprego, educação, habitação, saúde, entre outros (KILOMBA, 2019).

deficiência não era adequado e os médicos e assistentes sociais “não deveriam controlar nossa vida, os métodos pacifistas de luta serviriam melhor à nossa causa e nós deveríamos nos alinhar com o movimento de libertação. Nós nos conscientizamos e adotamos o nosso (agora famoso) lema: NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS”, termina Rowland. (SASSAKI *apud* ROWLAND 2007, p.14).

Nesse sentido, o que eu gostaria de ressaltar é que a intersecção entre esses dois marcadores – deficiência e raça – pode impactar na materialização de direitos fundamentais, como a educação, acentuando a experiência de desigualdade vivenciada por pessoas negras com deficiência, empurrando-as para situações de maior desvantagem e vulnerabilidade social.

Por fim, é importante ressaltar que esses processos são influenciados por diversos aspectos, incluindo fatores históricos, políticos, sociais e econômicos, e que, enquanto categorias de nomeação, como raça, gênero, etnia, entre outras, carregam a síntese de uma relação entre sujeitos/grupos que elegeram signos específicos que traduzem pertencimentos. Nesse contexto, tais categorias podem criar hierarquias e desigualdades, favorecendo alguns grupos enquanto excluem e marginalizam outros. Essa dinâmica pode ter um impacto significativo na vida dessas pessoas em várias áreas, como saúde, emprego, participação social, bem como, na disponibilidade de oportunidades educacionais.

1.2 IDENTIDADE E DIFERENÇA: CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS SOBRE O TEMA

Reconhecer e analisar os processos de diferenciação e produção da dessemelhança implica na compreensão de como a diferença é criada, reproduzida e mantida na sociedade. Diferença e identidade são fenômenos sociais, culturalmente construídos, ou seja, essas construções são moldadas por sistemas sociais que resultam em experiências distintas para os diversos grupos presentes em uma sociedade.

Em uma primeira análise, parece ser fácil definir diferença e identidade; seguindo as proposições de Tomaz Tadeu Silva (2014), de forma simplificada, ele nos diz que identidade pode ser definida como “aquilo o que se é”, e a diferença “aquilo que o outro é”. Contudo, se levarmos em consideração os processos históricos de diferenciação e produção de dessemelhança, iremos perceber que tais argumentos são mais complexos do que a forma simples que inicialmente é posta aqui, no entanto, é possível dizer que a identidade está conectada à diferença, assim como a diferença está conectada à identidade.

No artigo *Diferença, diversidade e diferenciação*, Avtar Brah (2016) define diferença pelas maneiras variadas como os discursos específicos são construídos, questionados, reproduzidos e ressignificados, sugerindo que a diferença não pode ser vista como uma categoria fixa, imutável, congruente ou consolidada; embora algumas estruturas construídas pela diferença – como a discriminação contra a pessoa com deficiência e o racismo – possam demarcar limites fixos e imutáveis, em outros casos, essas estruturas podem apresentar a diferença como variável. Ou seja, nem sempre ela é vista como um marcador de hierarquia e opressão, sendo necessário analisar as circunstâncias nas quais a diferença é construída, e se ela resulta em desigualdades, exploração e opressão, ou em maneiras democráticas de enfrentamentos políticos (BRAH, 2016).

No mesmo artigo, a autora sugere quatro maneiras pelas quais a diferença pode ser conceituada, a saber: diferença como experiência, diferença como relação social, diferença como subjetividade e diferença como identidade.

Embora as quatro definições dialoguem diretamente com o objetivo que se delinea no primeiro capítulo desta dissertação, a dimensão de diferença como relação social apresenta uma conceituação mais ampla, se mostrando mais próxima da nossa discussão. Para a autora, a diferença como relação social

sublinha a articulação historicamente variável de micro e macro regimes de poder, dentro dos quais modos de diferenciação tais como gênero, classe, [capacidades] ou racismo são instituídos em termos de formações estruturadas (BRAH, 2016, p. 363).

Dizendo de outra maneira, nesse processo tanto diferença, como identidade precisam ser produzidas ativamente. Diferença e identidade são os resultados de atos de *criação*, não sendo “elementos” da natureza, nem essenciais; também não fazem parte do mundo natural ou de um mundo transcendental, são produzidas por nós, dentro das relações culturais e sociais, isto é, são frutos de processos de construção simbólica e discursiva em um campo de hierarquias que mantém uma conexão direta com as relações de poder. Nesse caminhar, o processo de diferenciação é o mecanismo de produção da diferença e da identidade, como propõe Tomaz Tadeu Silva (2014).

Nessa linha de argumentação, acompanhando Carlos Skliar (2003), Alfredo Veiga-Neto (2001) e Grada Kilomba (2019), podemos nos perguntar: Quem designa

o Outro como diferente? Quem é a *norma*, quem é o *desvio* dentro das sociedades contemporâneas? Quem estabeleceu essa *norma*? Quais características podem ser consideradas como *norma*? Quem é *diferente* de quem?

Estas perguntas, que emergem no bojo da reflexão teórica proposta nesta pesquisa, nos permitem visualizar múltiplas repostas. Neste texto, em particular, recorro a algumas teorias para esboçar uma resposta possível, que nos permite alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa.

Neste sentido, conforme define Tomaz Tadeu Silva (2014), é necessário compreender que o processo de diferenciação se dá revelando as posições binárias e simetricamente opostas entre identidade e diferença. Isto é, as demarcações antológicas de pertencimento reservam à identidade os aspectos positivos e à diferença, os negativos. Há, neste sentido, por meio das interações sociais, a possibilidade de estabelecimento de estereótipos cujos significados são acionados de forma negativa, em contextos diversos, demarcando hierarquia entre os grupos. Nesse caso, justamente porque o estereótipo porta elementos de diferenciação, nas relações de poder, ele é de forma unilateral, como resultado da simplificação do outro a um único ponto comum. Essa simplificação é então imposta a um sujeito ou grupo (Hall, 2016).

Carlos Skliar (2003, p. 61) argumenta que, dentro de todas as compreensões e produção do outro, “existe um único deslocamento temporal, uma mesma referência [...] mesmo quando se manifesta em uma aparente tripla trajetória: o outro como diverso, o outro como diferente, o outro como distinto”. A tripla trajetória mencionada por ele aprofunda o entendimento sobre os processos históricos e como a diferença é acionada para a produção das identidades.

Atentando para o fato de que, no bojo dos processos de diferenciação, diferença e identidade não possuem fronteiras fixas, ou seja, elas são produzidas, reproduzidas e significadas nos variados cenários e contextos históricos, isto significa que “as identidades são as posições que o sujeito é obrigado a assumir” (Hall, 2014, p.112).

Neste sentido, “o fato de ser branco foi assumido como condição humana normativa, e o de ser negro [ou ter uma deficiência] necessitava de uma explicação científica” (MUNANGA, 2019, p. 24). Esta relação assimétrica revela, como destaca Maria Aparecida Bento, que

[a] identidade deixa de se constituir num modo de ser cuja natureza profunda é preciso revelar, e se transforma em um jogo simbólico no qual a eficácia depende da maneira como se lida com os elementos culturais. Ela é capaz de combinar interesses e pertencimentos ao atuar sobre uma gama de identificações comuns facilmente reconhecíveis [...] e personalizadas (BENTO, 2002, p. 34).

Nessa perspectiva, também podemos refletir acerca das relações de poder, compreendendo que elas são construções sociais e que podem acarretar diversas desvantagens para as pessoas que são colocadas no lugar do *diferente*, lembrando que “não se é ‘diferente’, torna-se ‘diferente’ por meio do processo de discriminação” (KILOMBA, 2019, p. 75), além do mais “a norma tende a ser implícita, quase invisível e esse caráter de invisibilidade que a faz inquestionável” (SKLIAR, 2003, p. 162).

Por esse ângulo, as relações de poder nos interessam, porque são elas que demarcam as posições que os sujeitos irão ocupar em determinados contextos, inclusive educacionais, em determinadas sociedades, ou seja, conforme afirma bell hooks⁷ (2019), as relações de poder definem quem está à *margem* e quem está no *centro* em uma sociedade estruturada pela hierarquia e discriminação.

Nesse cenário, devido às complexas dinâmicas de poder derivadas da hierarquia, da inferiorização e de práticas históricas de marginalização enfrentadas pelas pessoas com deficiência e pelas pessoas negras, as desigualdades se tornam evidentes, deixando perceptível a redução dessas populações em termos de posições de influência e poder quando comparadas com seus pares sem deficiência e pessoas brancas. Dito de outra maneira, em uma sociedade organizada tendo por base a hierarquia e a inferiorização, são as relações de poder que determinam quem acessa ou não os seus recursos simbólicos e materiais.

Aqui, as respostas oferecidas se encontram, revelando que nomear a diferença e a identidade sempre foi eficazmente utilizado para justificar as relações de poder, às quais esses processos estão profundamente ligados, além de demonstrar o modo de discriminação e preconceito que se estruturou na convivência com a diferença (SILVA, 2006a).

Tais proposições nos levam a compreender que a enunciação da diferença e a afirmação da identidade revelam uma disputa mais ampla por recursos simbólicos e

⁷ O nome de bell hooks é marcado aqui em letras minúsculas, porque, segundo a autora, não tem nada mais importante do que as ideias e o conhecimento: “o mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu”. A PEDAGOGIA negra e feminista de bell hooks. **Portal Geledés**. 12, mar. 2019 Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-pedagogia-negra-e-feminista-de-bell-hooks/>. Acesso em 18 mar. 2021.

materiais, nos quais os grupos sociais, localizados em posições assimetricamente diferentes, lutam para possuir acesso privilegiado aos bens sociais (SILVA, 2014), evidenciando também que, além da hierarquização de um grupo sobre o outro, essa relação está intimamente ligada às ações de caráter discriminatório e excludente.

O que se quer destacar com essa discussão é que os processos de diferenciação e a produção da dessemelhança, em certa medida, podem gerar desigualdades entre grupos e, conseqüentemente, obstáculos na seguridade do direito à educação para populações que passaram por eles, impactando tanto na sua vida social, quanto nas trajetórias escolares das estudantes pertencentes a esses grupos que ingressam no espaço escolar.

Dessa forma, é imprescindível analisar cuidadosamente as desigualdades produzidas, pois sem essa compreensão detalhada, será difícil promover um progresso social significativo para essas populações. É necessário também examinar como a diferença e a identidade são abordadas no contexto dos direitos fundamentais, especialmente no que se refere à educação, a fim de refletir sobre o papel que desempenham na garantia do pleno exercício do direito à educação por parte dos grupos marginalizados.

1.3 ALGUMAS ARTICULAÇÕES: INTERSECCIONANDO DEFICIÊNCIA E RAÇA

Ao fazermos um levantamento histórico, conforme afirma Stuart Hall (2016), é necessário compreender qual objetivo que se quer atingir e a quais argumentos recorreremos para alcançá-lo. Neste trabalho, especificamente, utilizo como referência duas perguntas apontadas por Tomaz Tadeu da Silva, no texto *A produção social da identidade e da diferença*, que podem auxiliar e direcionar a discussão inicial desta pesquisa, a saber: “como a identidade e a diferença são produzidas? Quais são os mecanismos e instituições que estão ativamente envolvidos na criação da identidade e de sua fixação?” (SILVA, 2014, p.99).

Reconstituindo a história, perceberemos que sempre houve, por parte dos homens, a necessidade de separar ou categorizar como inimigas aquelas pessoas que não se pareciam com determinados grupos; essa diferenciação poderia ser por raça, classe, gênero etc. (MORISSON, 2017). Tais características poderiam (ou não) gerar algum tipo de hierarquia, poder e opressão entre grupos distintos.

Nessa compreensão de que classificar é uma característica inerente às sociedades, no artigo *O Ocidente e o resto: discurso e poder*, Stuart Hall (2016), ao se referir aos termos “Ocidente” e “ocidental”, apresenta dois sentidos para descrever “Ocidente”. Inicialmente, o termo pode ser relacionado a questões geográficas e de localização, atribuindo um significado adicional a esse conceito, que historicamente se originou na Europa Ocidental. No entanto, é importante destacar que atualmente o “Ocidente” transcende os limites geográficos da Europa e nem toda a Europa se enquadra nesse conceito. Esses aspectos, para descrever a noção de “Ocidente”, podem nos ajudar a compreender como ocorrem os processos de diferenciação que foram apontados na primeira parte desta dissertação.

De acordo com Stuart Hall (2016) o “Ocidente” pode ser dividida em quatro características básicas que estão relacionadas conforme o seu funcionamento. Assim, primeiramente, o conceito nos permite caracterizar e classificar as sociedades em diferentes categorias, tais como "ocidentais" e "não ocidentais". Isso facilita a análise e a compreensão das distinções entre elas. Em segundo lugar, ele assume uma forma de imagens ou de um conjunto de imagens. Essas representações verbais e visuais compõem uma figura abrangente que incorpora diversas sociedades, culturas, povos e lugares. Em terceiro lugar, o conceito fornece um padrão ou modelo de comparação, permitindo-nos avaliar o grau de semelhança ou diferença entre sociedades distintas. Ao usá-lo, podemos explicar melhor a diferença. E em quarto lugar, o conceito nos possibilita estabelecer critérios de avaliação por quais outras sociedades são classificadas, o que influencia a formação de sentimentos positivos e negativos em torno deles. Resumidamente, pode ser considerada uma ideologia que molda nossas raízes e opiniões.

Tendo como base esses elementos, entende-se que é no bojo das transformações sociais e no contato com outros povos e sociedades que as ideias para as categorizações dessas novas civilizações são gestadas, estabelecendo um novo conceito capaz de explicar os “não ocidentais”, dando força à compreensão de que existe o “nós⁸” e o “eles”.

Em diálogo com Alfredo Veiga-Neto entendemos que “detectada alguma diferença, se estabelece algum estranhamento, seguido de uma oposição por dicotomia: o *mesmo* não se identifica com *outro*, que agora é um estranho” (2001,

⁸ “Os pronomes ‘nós’ e ‘eles’ não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder” (SILVA, 2014, p. 82).

p.113, grifos do autor). Nessas circunstâncias, classificar significa estabelecer critérios que tenham como base a diferença e a semelhança.

Em outras palavras, pela hierarquização, a diferença ganha valor sendo convertidas em desigualdades. Ela está estreitamente ligada aos valores sociais que fundamentam a formação de um "modelo de ser humano ideal". Surge, assim, uma estrutura de hierarquização social que coloca determinados grupos em posição inferior enquanto eleva outros, restringindo as oportunidades daqueles que estão em posições menos favorecidas (TSUZUKI, 2019).

Os aspectos dessa hierarquização, em um contexto de colonização, por exemplo, serviram como ferramenta para operacionalização do pensamento de raças diferentes emergentes na Europa. De acordo com Kabengele Munanga (2003), ao categorizar a diversidade humana em raças, uma nova estratégia de hierarquização é colocada em curso, abrindo espaço para o racismo de determinados grupos.

Nesta lógica, os processos de diferenciação e produção de dessemelhança tornam-se dois elementos centrais para discutirmos como os marcadores sociais da diferença deficiência e raça, foram utilizados para classificar e/ou hierarquizar determinados grupos. Dito de outra forma, é impossível compreender as desigualdades existentes no sistema educacional sem compreender os processos que as originaram, uma vez que eles estão intrinsecamente interligados.

Investigando os percursos históricos, é notável que as opressões interseccionais tomam formas historicamente específicas que evoluem em resposta às ações humanas. Podemos observar que a segregação racial ainda está presente, embora não se manifeste da mesma maneira que em períodos históricos anteriores. Portanto, os próprios padrões de dominação evoluem ao longo do tempo (COLLINS, 2019).

Considerando o racismo e outras situações enfrentadas pelas pessoas negras com e sem deficiência, é fundamental reconhecer que essas violências fazem parte de um processo histórico, político e ideológico. Compreendendo o contexto de produção de dessemelhança, torna-se evidente que tais opressões têm sido responsáveis, de forma, direta ou indireta, pela discriminação sistemática e pela reprodução das desigualdades que afetam tanto as pessoas negras como as pessoas com deficiência.

Conforme explicitado anteriormente, o ponto central deste texto é aproximar o debate sobre os marcadores sociais deficiência e raça por uma ótica interseccional,

tendo por base os processos de escolarização das pessoas negras com deficiência, destacando a importância de que as deficiências sejam compreendidas e analisadas como um marcador social da diferença.

A interseccionalidade reconhece que as identidades não são únicas e podem ser apoiadas por múltiplos fatores, como deficiência, raça, gênero, classe social e sexualidade. A utilização da interseccionalidade como ferramenta analítica ajuda a desenvolver uma compreensão mais completa e plural dos desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência.

Neste sentido, a interseccionalidade é acionada aqui para destacar a complexidade das experiências das pessoas negras com deficiência, ressaltando a necessidade de uma abordagem mais abrangente e que busque, ao analisar questões sociais e políticas, compreender os fenômenos investigados por uma ótica mais plural, visando o combate às desigualdades, considerando as múltiplas identidades e vivências dessas pessoas. Em outras palavras, se considerarmos apenas um desses aspectos, pode-se ignorar as experiências únicas que as pessoas negras com deficiência vivem ao lidarem com sistemas de opressão simultaneamente.

Em interlocução com as ideias de Patricia Hill Collins (2019), esses paradigmas interseccionais fornecem colaborações importantes para compreendermos as conexões entre diferentes opressões não só individuais, mas também as experiências de outros grupos. Prosseguindo no pensamento da autora, ela reforça que:

A ideia de interseccionalidade se refere a formas particulares de opressão interseccional, por exemplo, intersecções entre raça e gênero, ou entre sexualidade e nação. Os paradigmas interseccionais nos lembram que a opressão não é redutível a um tipo fundamental, e que as formas de opressão agem conjuntamente na produção da injustiça (COLLINS, 2019, p. 64- 65).

Ainda no pensamento interseccional, parafraseando uma afirmação de Lélia Gonzalez⁹ (2018), podemos dizer que a intersecção entre deficiência e raça no contexto social brasileiro, pode produzir impactos negativos e significativos para essa população, principalmente se considerarmos que assim como o racismo, os discursos discriminatórios acerca da deficiência surgem como ideologia de dominação e

⁹ Da citação original: “o racismo se constitui como uma sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Nesse sentido, veremos que a sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular” (GONZALEZ, 2018, p. 191).

contribuem para a sustentação do pensamento de superioridade de um grupo sobre outro.

No entanto, mesmo com a problemática posta, de um modo geral, as produções acadêmicas acabam por centralizar as suas pesquisas em uma questão única, ignorando a diferença, como raça, capacidade, gênero, classe entre outras, apostando em uma homogeneidade inexistente, sem analisar criticamente os pressupostos de opressões vivenciados por determinados grupos.

O não reconhecimento das diferenças é um terreno acidentado e perigoso, pois impede o rompimento com as limitações impostas pela universalização das pautas e para os estudos acerca da deficiência, terminando por reforçar os padrões socialmente aceitos: homem, branco, heterossexual, cisgênero, classe média e etc., impactando de forma significativa nas análises dos dados que se obtém acerca dessa temática.

A abordagem interseccional como forma de investigação crítica abrange um vasto leque de aplicações das estruturas interseccionais para analisar diversos aspectos dos fenômenos sociais, enquanto, como prática crítica, ela compartilha dessa abordagem, e ao mesmo tempo vai além, desafiando de forma explícita o estado estabelecido das coisas e buscando ativamente a transformação das dinâmicas de poder (COLLINS; BILGE, 2021).

Indo nessa direção, conforme será apresentado no próximo capítulo, a perspectiva interseccional, bem como o conceito de escrevivência, como referencial teórico, que ao cruzar marcadores sociais como deficiência e raça, pode se apresentar como grande aliada para a ruptura de estruturas sociais já determinadas, e favorecer um olhar mais atento para a diferença, inaugurando novas formas de pensar e lidar com a heterogeneidade e diversidade dos variados grupos.

Por último, valendo-me das palavras de Silvio Almeida (2019), quando abordamos o racismo [e a discriminação de pessoas com deficiência], estamos considerando essas formas de opressão como estruturas que permeiam tanto as vidas das pessoas negras com e sem deficiência. Isso não significa excluir grupos racializados do debate; pelo contrário, enfatizar essa perspectiva é reconhecer que os sujeitos racializados desempenham um papel fundamental e ativo dentro de um sistema que a todo momento cria e recria estratégias de opressão e dominação. O objetivo desse olhar mais abrangente é evitar análises superficiais ou simplistas sobre questões raciais [e da deficiência] que, ao invés de contribuir para a compreensão do

problema, dificultam o esforço para combater o racismo e outras formas de discriminação.

2 ESCRIVIVÊNCIA, INTERSECCIONALIDADE E OS ESTUDOS DA DEFICIÊNCIA

Em um momento político no qual a prática visa a legitimação de uma nova cultura; em que são valorizadas questões de ordem e mérito individuais; onde busca-se enfraquecer os direitos sociais dos cidadãos, a não expressão das diferenças serve de sustentação para esta política. *Não há o que incluir, porque não haveria excluídos.* O cinismo que este discurso pode ter como tônica assume o lugar de um discurso de uma escola para todos, de um projeto de solidariedade, da mesma forma que mantém a discussão à parte do contexto educacional brasileiro e em sua permanente crise de expansão x qualidade x exclusão. (Shirley Silva, 2000, p. 51-52).

Neste capítulo, abordarei questões pertinentes aos marcadores sociais da diferença, focando especialmente na interseção entre deficiência e raça. A perspectiva interseccional será utilizada para refletir sobre como a interação desses marcadores, bem como de outros fatores sociais, pode revelar indícios capazes de explicar a não garantia de direitos fundamentais, como o acesso à educação, para pessoas negras com deficiência.

Para situar a discussão, este capítulo está subdividido em dois eixos principais: no primeiro eixo, apresento a escrevivência enquanto potência que vai além da simples reconfiguração de narrativas individuais e coletivas, transformando-se em um veículo dinâmico de resistência e reconhecimento, bem como explorar como a escrevivência pode oferecer novas perspectivas e metodologias para a escrita acadêmica; no segundo, recupero e construo a interseccionalidade enquanto ferramenta analítica capaz de analisar determinados fenômenos por uma ótica mais plural, contribuindo para a formulação de estratégias de enfrentamento mais eficazes na promoção da equidade e justiça social.

Ao tratar da interseccionalidade, primeiramente retomo os estudos acerca da vida e obra da escritora mineira Carolina Maria de Jesus para justificar a escolha dessa concepção teórica como uma das ferramentas analíticas para compor a metodologia de análise dessa dissertação. Na sequência, apresento a noção de interseccionalidade, enquanto um recurso teórico-metodológico fundamental para compreender como deficiência e raça compõem as experiências sociais de determinadas pessoas. Neste sentido, num primeiro momento, será apresentada panoramicamente a emergência do conceito no interior do Movimento Feminista

Negro para, na sequência demonstrar a sua operacionalidade no contexto das Ciências Humanas.

Por fim, são destacadas algumas pesquisas no campo da deficiência, que apresentam a noção de interseccionalidade e a articulação entre deficiência com outros marcadores sociais da diferença, como gênero, classe, raça e sexualidade.

2.1 ESCREVIVÊNCIA COMO RANHURA NA ESCRITA ACADÊMICA

Pensando na escrevivência enquanto ferramenta teórico-metodológica para a escrita acadêmica, ela surge na pesquisa como uma proposta de construir um aparato teórico pensado a partir de epistemologias afro-brasileiras e africanas que possam compor, como peças fundamentais, as nossas produções acadêmicas.

Inicialmente, a ideia de escrevivência surge na dissertação de mestrado da escritora Prof^a. Dr^a. e intelectual Conceição Evaristo, intitulada *Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade*, defendida no ano de 1996. De lá para cá, tanto a produção literária quanto acadêmica da autora vem pavimentando o caminho para o alargamento e ampliação dessa noção enquanto uma concepção teórico-metodológica.

Escrevivência é um termo que deriva de um jogo de palavras – “escrever”, “viver” e “se ver”. Para além deste jogo de palavras, é uma concepção resultante de uma epistemologia negra, que a partir de uma perspectiva multifocal consegue observar e analisar delineamentos das experiências da população negra brasileira.

Nos últimos anos, a escrevivência tem se transformado em objeto de estudo e debate por muitas estudiosas que se dedicam à análise das obras literárias da escritora Conceição Evaristo. O crescente uso e a adoção da escrevivência em diversos trabalhos, tanto dentro quanto fora do meio acadêmico e nas mais variadas áreas do conhecimento, têm despertado o interesse de pesquisadoras na formulação, embasamento e ampliação dela como uma concepção teórica sólida.

Sendo a escrevivência um conceito em construção, faz-se necessário apresentar uma fundamentação teórica sobre ela, retomando os princípios fundantes da sua construção, de modo a apontar algumas especificidades deste conceito, para

demonstrar e nos ajudar a compreender como ela se insere como parte constituinte no contexto desta pesquisa.

Seguimos a ponderação de Conceição Evaristo (1996) e sua advertência na qual destaca que conceituar algo é uma tarefa desafiadora e arriscada – fazer caber em palavras um objeto, uma ideia. No entanto, torna-se ainda mais difícil conceituar algo que está em constante desenvolvimento e formação [como é o caso da *escrevivência*], cujos contornos ainda escapam de nossa compreensão. A linguagem, muitas vezes, pode causar danos ao nosso objeto.

Isto posto, concordando com essas palavras, esta dissertação não tem como intenção fazer com que a *escrevivência* caiba nos limites das palavras e nem a apresentar como um conceito guarda-chuva que poderia dar conta da produção literária e acadêmica realizada por pessoas negras ou excluídas socialmente. Pelo contrário, o intuito é mapear algumas das suas tonalidades, demonstrando algumas das formas para o seu uso, visando ampliar o seu escopo e as suas fronteiras enquanto concepção teórico-metodológica.

No texto *Escrevivência como rota de escrita acadêmica*, Fernanda Felisberto (2020) evidencia a importância da construção e efetivação de novas metodologias que possam compor como base de pesquisas acadêmicas, ela afirma que construir novas perspectivas teóricas representa uma reparação epistemológica e uma verdadeira revolução. Trazer a *escrevivência* para o mesmo patamar dos outros gêneros de textos acadêmicos, convoca a autoria a se fazer presente em primeira pessoa, sem modalizadores, tornando essas novas produções textuais também sensoriais, pois possuem som, cheiro, paladar e aconchego, mas também expressam dor. Expurgar a dor é reconciliar-se com o presente.

Parafraseando Conceição Evaristo (1996), destaco que a escolha da *escrevivência* como operador teórico para esta pesquisa se dá pelo fato de que não é intenção deste trabalho não é fazer uma **representação** das pessoas negras com deficiência, e sim apresentar, a partir da trajetória dessas pessoas, contadas por elas, uma forma de inverter, subverter os discursos, indo na contramão de algumas discussões já feitas acerca da deficiência que não tomam marcadores sociais da diferença como peça importante para a compreensão das várias experiências vividas por essas pessoas.

Compreendo que Conceição Evaristo se vale de tal explicação para justificar os contornos fundantes da literatura de autoria negra ou literatura afro-brasileira,

contudo, o pensamento da autora nos ajuda a compreender que é por meio de enfrentamentos ideológicos que conseguimos desenhar novos caminhos e contornos para a alteridade negra e criar lugares para se pensar a diferença.

Nesta lógica, ao nos debruçarmos nas trajetórias e vivências de pessoas negras com deficiência, também refletimos sobre as diversas formas de “ser” e “estar” no mundo, dado que essas vivências não apenas apresentam significados distintos, mas também revelam uma riqueza de interseções na maneira como esses indivíduos se relacionam com o tempo e o espaço.

Adianto que, neste trabalho, a escrevivência é acionada enquanto chave de leitura e interpretação crítica da realidade vivenciada pelas pessoas negras com deficiência em suas trajetórias escolares. Isso sugere uma análise que considera tanto as questões relacionadas à deficiência quanto as questões raciais, destacando ainda a importância da escrevivência enquanto um operador metodológico na pesquisa acadêmica.

Assentada numa consciência afrocentrada, enfatizo, nas palavras de Conceição Evaristo, que “a escrevivência não nasce do vazio, ela está ancorada em uma herança ancestral negra, sendo uma elaboração que nasce muito ligada ao corpo, sobretudo ao corpo das mulheres negras escravizadas e, especialmente, à figura da Mãe Preta” (2023a, informação verbal)¹⁰, que era uma mulher, escravizada que vivia dentro da casa-grande e tinha como trabalho escravo a função de cuidar da prole da família colonizadora. Esse corpo escravizado, privado de vontades e liberdade de calar, silenciar ou gritar, era obrigado a estar em estado de obediência para cumprir mais uma tarefa: “a de contar histórias para adormecer os da casa-grande”. Assim, a imagem da Mãe Preta se manifesta como um elemento fundante ou inspirador para a autora na concepção teórica da escrevivência, uma vez que, ao resgatar essa figura, Conceição encontra a força motriz para criar, pensar, expressar seus pensamentos e desejos, e expandir o significado do termo (EVARISTO, 2020).

Ao reconhecermos que a produção literária e ficcional da autora é profundamente influenciada pela oralidade (característica fortemente ligada aos povos africanos), ao assumir a escrevivência, juntamente com a entrevista, enquanto conceitos balizadores para a coleta e análise de dados deste trabalho, estou

¹⁰ EVARISTO, CONCEIÇÃO. Fala proferida em uma das aulas da disciplina, que tem como título: “Escrevivência: sujeitos, lugares e modos de enunciação – corpus literário em diferença”; oferecida a alunos da pós-graduação da Universidade de São Paulo (USP) em 18 mai. 2023a.

direcionando o foco da minha pesquisa (e de outras que possam surgir a partir dela) para outro caminho: o caminho da escuta.

A dimensão da oralidade e da escuta como elemento significativo para a construção conceitual da escrevivência é evidenciada no texto *Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita*, da própria Conceição Evaristo, no qual ela destaca que a origem da sua escrita

está no acúmulo de tudo que ouvi desde a infância. O acúmulo das palavras, das histórias que habitavam em nossa casa e adjacências. Dos fatos contados à meia-voz, dos relatos da noite, segredos, histórias que as crianças não podiam ouvir (EVARISTO, 2020, p. 52).

Concordando com essa perspectiva, Débora Medeiros de Andrade (2023, informação verbal)¹¹ afirma que a escrevivência pode ser caracterizada a partir de três momentos: escuta, escrita e produção do conhecimento. Tal argumentação ganha concretude nas palavras da autora no texto citado acima, quando ela declara que a “escrevivência nunca foi uma mera ação contemplativa, mas um profundo incômodo com o estado das coisas. É uma escrita que tem, sim, a observação e a absorção da vida, da existência” (EVARISTO, 2020, p. 34).

Concordando com as ideias acima propostas, sublinho que o que se busca a partir da escuta das trajetórias escolares das pessoas com deficiência é a recuperação, compreensão, análise e disseminação dessas histórias que muitas vezes são marcadas pela exclusão, apagamento e pela invisibilidade.

No artigo *Escrevivência em Conceição Evaristo: armazenamento e circulação dos saberes silenciados*, a professora Rosane Borges (2020) nos apresenta contribuições relevantes para pensarmos a utilização da escrevivência em outras áreas do conhecimento, declarando que, ao utilizar uma expressão que tem as suas raízes na literatura, ela afirma que Conceição Evaristo nos oferece um operador teórico e metodológico capaz de edificar as formas narrativas que se espalharam tanto nos meios digitais como nos materiais. A escrevivência consolida, com densidade poética e realismo cotidiano, unindo corpo, condição social e experiência, formando um tripé que vem sendo utilizado nas disputas de narrativas na contemporaneidade. A escrevivência é um princípio conceitual-metodológico poderoso, capaz de amparar

¹¹ ANDRADE, Débora Medeiros de. Fala proferida em uma das reuniões do grupo de estudos *Escrevivência: corpus estético em diferença*, em 10 jan. 2023.

narrativas de grupos ou pessoas consideradas “excluídas”, pois leva em consideração as diversas formas de linguagem para entrelaçar memórias e construir histórias.

Neste caso, a linguagem é vista como uma ferramenta, uma morada e um elemento constituinte da humanidade. Assim dizendo, a escrevivência oferece uma interconexão de elementos (escrita, fala, gestos) que dá significado e cria perspectivas discursivas através das quais nos afirmamos como protagonistas em nossa própria história e na história do mundo (BORGES, 2020).

Em diálogo com a proposição acima, Conceição Evaristo (2020) complementa que a nossa escrevivência [ou seja, da população negra brasileira], é fortemente marcada pela experiência e vivência da nossa identidade como brasileiras descendentes de africanas e, por conseguinte, essa é uma condição única e singular que nos conduz a uma experiência de nacionalidade diferenciada da experimentada pelas pessoas brancas.

Essa alegação é importante, pois ela nos possibilita pensar em como experiências consideradas não hegemônicas possuem particularidades, e que muitas vezes teorias já consolidadas no âmbito acadêmico podem não dar conta de analisá-las de forma profunda, levando em consideração toda a singularidade que acompanha tais vivências.

Por este ângulo, compreendo que a escrevivência extrapola as fronteiras de alguns gêneros textuais como relatos pessoais, autobiografia e escrita de si, por exemplo, despontando aqui como uma forma de fortalecer e potencializar os relatos colhidos pelas entrevistas.

Ao explorarmos o conceito de escrevivência, mesmo considerando que este esteja em desenvolvimento, há um aspecto crucial que não podemos negligenciar: o sentido de coletividade que a escrevivência traz em sua essência. Relembrando mais uma vez Conceição Evaristo (2020), ela argumenta que a palavra organizada, coletiva, rompe com o silêncio imposto. São necessários ventos e vozes corajosas para perturbar a calma, porque, mesmo nos dias de hoje, navios negreiros ainda deixam marcas profundas na memória e na pele dos negros. Lembrando também que a história não é construída de forma isolada, cada indivíduo é autor e coautor de sua própria história e da história dos outros.

Ainda nesse pensamento, a escrevivência extrapola os limites de uma escrita centrada em um sujeito individual, o lugar de origem dela exige uma leitura diferente. Surge de uma prática literária cuja autoria é negra, feminina e pobre. Nessa prática, o

sujeito da ação assume em sua criação um pensamento e reflexão, não apenas como uma experiência solitária, mas influenciada por grupos e pela coletividade, se contrapondo, à narrativa desenhada por Narciso, reafirmando que a escrevivência não é uma escrita narcísica, ou seja, focada no eu; neste caso o imaginário mítico da cosmogonia africana pode explicar a escrevivência (EVARISTO, 2020).

A cosmogonia mencionada pela autora está relacionada às duas divindades femininas africanas, ligadas às religiões de matriz africana, que são os orixás das águas: Oxum senhora dos rios e cachoeiras, e lemanjá, senhora do mar. Neste ponto, fazendo uma relação deslumbrante e muito significativa entre a escrevivência e os abebés, objeto da religiosidade iorubá, representado por espelhos que ambas orixás carregam. Tais colocações servem como apoio e justificativa para pensar a maneira que a escrevivência é acionada neste texto.

Conceição Evaristo (2020) inicia a sua reflexão afastando a escrevivência da figura de Narciso, reafirmando que a escrevivência vai além das suas águas contemplativas, e este espelho não reflete o nosso próprio rosto. Ela reitera que os nossos espelhos são os de Oxum e lemanjá. Utilizamos os abebés das narrativas míticas africanas como instrumentos teóricos para uma compreensão mais profunda de nossos próprios escritos. Ao olhar para o abebé de Oxum, encontramos nossa beleza e contemplamos nosso potencial, reconhecendo a nossa face singular, nossa subjetividade que as culturas colonizadoras tentaram suprimir, mas que ainda podemos tocar.

Quando recuperamos nossa individualidade por meio do abebé de Oxum, outro nos é apresentado, o de lemanjá, permitindo-nos ver outras imagens além da nossa individualidade nos dando a certeza de que não somos indivíduos sozinhos. O abebé de lemanjá revela nossa força coletiva, nos conscientiza de que somos capazes de escrever nossa história com múltiplas vozes. Ele nos mostra que nossa imagem, nosso corpo, é uma fonte de poder para acolher outros corpos (EVARISTO, 2020).

Refletindo a partir das histórias individuais das pessoas negras com deficiência, entendemos que tais histórias não podem ser analisadas por uma ótica monofocal. Em outros termos, esses relatos não podem ser interpretados apenas como individuais. Ao utilizar a escrevivência como método de análise, estamos considerando que os relatos coletados por meio das entrevistas podem também representar (em maior ou menor grau) as alegrias, tristezas, facilidades e barreiras enfrentadas por outras pessoas negras com deficiência em suas trajetórias escolares.

Essa abordagem pode contribuir para uma compreensão mais ampla das vivências, desafios e perspectivas dessas pessoas dentro do contexto educacional.

Nesse contexto, a escrevivência emerge como chave de leitura analítica e interpretativa da realidade que pode ser usada tanto para a leitura do texto, quanto para as análises das entrevistas, operando a partir de três principais elementos: primeiro, o corpo negro escravizado, especialmente, na figura da Mãe Preta, elemento fundamental na construção do conceito; segundo, a dimensão coletiva inerente à escrevivência, conforme discutido por Conceição Evaristo (2020); e por fim, a perspectiva do realismo cotidiano que conecta o corpo, condição social e a experiência das pessoas negras, como abordado por Rosane Borges (2020) e Luiz Henrique Silva de Oliveira (2009).

Por fim, gostaria de dar destaque a um ponto que me interessa não necessariamente por ajudar a criar um argumento acerca do conceito de escrevivência, e sim pela potência e significação que pode atribuir a este trabalho, e versa sobre a aproximação que Conceição Evaristo faz entre as Mães Pretas e a figura da escrava Anastácia.

Essa relação se faz pertinente, uma vez que a máscara do silenciamento imposta à Anastácia, também pode ser vista, de outras maneiras, na figura das Mães Pretas; esse silenciamento imposto, algumas vezes de forma simbólica, pode ser observado não só no percurso histórico da população negra, como também na história das pessoas com deficiência. Ao fazer uma comparação entre figura da escravizada Anastácia com a figura das Mães Pretas, Conceição nos esclarece que:

As várias maneiras de apropriação de Anastácia é uma apropriação de reversão de imagens, assim como a gente se apropria da imagem das mães pretas para forjar o conceito de escrevivência que aparece no sentido de borrar esse passado da voz que era utilizada para “ninar os da casa grande”, revertendo essa imagem de modo a ferir a imagem que foi contada sobre a população negra (EVARISTO, 2023b, informação verbal¹²).

No livro *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*, Grada Kilomba (2019) inicia o primeiro capítulo com uma reflexão sobre a escravizada Anastácia e a Máscara do Silenciamento. Embora a máscara fosse originalmente usada para

¹² EVARISTO, CONCEIÇÃO. Fala proferida em uma das aulas da disciplina, que tem como título: “Escrevivência: sujeitos, lugares e modos de enunciação – corpus literário em diferença”; oferecida a alunos da pós-graduação da Universidade de São Paulo (USP), em 20 mar. 2023b.

impedir que as pessoas escravizadas comessem enquanto trabalhavam nas plantações, na interpretação da autora, ela também possui outro significado: impor um senso de silenciamento, de medo, ou seja, silenciar. Nessa visão, a máscara simboliza as políticas cruéis de conquista e domínio, juntamente com seus regimes brutais de repressão daquelas que eram as chamadas outras. Esse silenciamento, que ocorreu em relações construídas de maneira hierárquica, não apenas contribuiu para a invisibilidade dessas pessoas, mas também serviu como uma ferramenta de disciplina.

A máscara do silenciamento também é objeto das teorizações de Conceição Evaristo e se faz presente tanto nas suas entrevistas como nas aulas em que ministra Brasil afora; em uma delas, Conceição Evaristo enfatizou que “a gente sempre aprende a falar pelos orifícios da máscara do silenciamento, essa é uma capacidade que as pessoas negras vêm desenvolvendo no decorrer da história desde o período da escravidão. É transformar o silêncio em grito (2023b, informação verbal)”.

Em acréscimo à afirmação acima, em entrevista concedida a Djamila Ribeiro para a revista *Carta Capital*, a autora declara que “a gente sabe falar pelos orifícios da máscara e às vezes a gente fala com tanta potência que a máscara é estilhaçada. E eu acho que o estilhaçamento é o símbolo nosso, porque a nossa fala força a máscara” (EVARISTO, 2017).

Nesta lógica, a escrevivência emerge como o “estilhaçamento” da máscara do silenciamento que muitas vezes é imposta a grupos marginalizados, e enquanto operador teórico-metodológico nesta pesquisa, reflete também sobre a necessidade de apropriação de outros arcaibouços capazes de analisar essas histórias por uma ótica multifocal e construir novas interpretações a partir das experiências concretas de grupos que historicamente foram silenciados.

Neste sentido, ao apresentar um estudo que aborda os processos de escolarização de pessoas negras com deficiência, dando ênfase a essas trajetórias pela perspectiva delas, usando a entrevista e a escrevivência como recursos metodológicos para transformá-las em agentes da sua própria história, reafirmando os versos escolhidos para título desta dissertação – “o que os livros escondem, as palavras ditas libertam”.

2.2 ABRINDO OS CAMINHOS: ALGUMAS NOTAS SOBRE A INTERSECCIONALIDADE

Antes de ingressar na pós-graduação, conforme salientado anteriormente, já havia uma aproximação com os estudos da negritude, raça, relações étnico-raciais no Brasil e temas correlatos, no entanto, o foco central era trabalhar com a Literatura de autoria negra, o que resultou em uma proximidade com a escritora mineira Carolina Maria de Jesus; mulher, negra, natural de Sacramento (MG), que migra para São Paulo (SP) buscando, como milhões de migrantes em meados do século XX, uma vida mais confortável e digna na capital paulista, que nesse período era vista como a cidade do progresso.

Morando em São Paulo, Carolina trabalhou como empregada doméstica em casa de um famoso médico, e, ao mesmo tempo, tentava trilhar o seu caminho como escritora. Não obtendo sucesso no cenário literário, grávida, sem casa e sem trabalho, acaba se refugiando na favela do Canindé, zona norte da capital paulista, tornando-se catadora de papel para sobreviver e manter seus dois filhos e uma filha. Curiosamente, é morando na favela do Canindé que, no final da década de 1950, é “descoberta” pelo jornalista em início de carreira Audálio Dantas.

A Noção de descoberta aqui aponta para as controvérsias acerca do “descobrimento” de Carolina Maria de Jesus por Audálio Dantas. Tal ideia tem sido refutada pelas estudiosas da vida e obra de Carolina, sob a alegação de que no contexto em que se encontrava, era muito mais fácil Carolina perceber a presença de Audálio (jornalista) na favela do Canindé, do que o contrário. Não se trata aqui de reduzir ou minimizar a importância de Audálio Dantas para as duas primeiras publicações em livro de Carolina Maria de Jesus, apenas de apontar outro lado para a história que ainda é envolta de muitos mistérios.

Com a ajuda de Audálio, no ano de 1960, Carolina lança o seu primeiro livro, *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, quebrando todos os recordes de vendas da época, tornando-se sucesso imediato, de modo que “uma semana após o estrondoso lançamento, Carolina já tinha vendido 10 mil exemplares da sua obra, esgotando a primeira edição” (FARIAS, 2017, p. 225).

Com a sua escrita afiada e seu relato contundente e realista acerca da vida e das pessoas que moravam na favela do Canindé, Carolina é “precursora da Literatura

Periférica no sentido de que ela é a primeira autora brasileira de fôlego a constituir a tessitura de sua palavra a partir das experiências no espaço da favela. Isto é, sua narrativa traz o cotidiano periférico não somente como tema, mas como maneira de olhar a si e a cidade. Por isso, "seu olhar torna-se cada vez mais crítico diante do cenário de ilusões que São Paulo projetava com sua falsa imagem de lugar com oportunidades para todos – crença que a fez migrar de sua cidade natal na juventude". (MIRANDA, 2013, p. 16).

Seu sucesso repercutiu nacional e internacionalmente, colocando a “escritora improvável” em patamar de igualdade com escritoras e escritores (brancas e brancos) que à época também se destacavam na cena literária.

Em uma sociedade estruturada pelo racismo, uma mulher, negra, com baixa escolaridade¹³, vinda das classes menos abastadas e moradora de uma favela, causou grande furor na cena literária, gerando entre os literatos enorme debate sobre os seus escritos, e se eles deveriam ou não ser considerados Literatura.

Ao refletir sobre a vida e obra de Carolina Maria de Jesus, compreendi que os contornos dos marcadores sociais da diferença caminham lado a lado com as experiências de vida, tanto pessoais como coletivas, sendo que as intersecções de tais marcadores definem “quem pode” e “quem não pode” acessar determinados lugares, “estes pertencem”, “aqueles não”, “nós” e “eles”, “nós somos normais”, “eles são anormais”. Isto é, em uma sociedade construída pelos processos de diferenciação e dessemelhança – ou seja, identidade e diferença –, e estruturada pelas discriminações, essa diferenciação revela que a estrutura será moldada por diversas formas de distinção, evidenciando, mais uma vez, sua conexão estreita com as relações de poder (SILVA, 2014).

Se levarmos em consideração o capítulo anterior e as ponderações acerca da identidade e diferença, compreenderemos que marcadores como raça, gênero, classe, escolaridade e território podem ser apontados como pontos de intersecções para analisar as vivências e a trajetória literária de Carolina Maria de Jesus como escritora nacionalmente reconhecida, revelando que a interseccionalidade, como ferramenta analítica é capaz de visualizar, compreender e desenvolver

¹³ “A menina Bitita – para os mais íntimos, aprendeu a ler em um colégio espírita chamado Instituto Allan Kardec, posteriormente fechado por influência da igreja e das famílias católicas locais. Lá, Carolina permaneceu por apenas dois anos, únicos em sua formação escolar formal [...]”. (MIRANDA, 2013, p. 30).

enfrentamentos para combater as diversas opressões a que um mesmo corpo está sujeito.

Pensando nas informações aqui explicitadas, os tópicos seguintes trazem como proposta pensar no aprofundamento da discussão sobre a interseccionalidade enquanto ferramenta analítica, possibilitando um olhar mais cuidadoso tanto para as informações censitárias divulgadas, quanto pelo pequeno número de pesquisas acadêmicas encontradas na plataforma da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) que analisem a deficiência em intersecção com raça, compreendendo também a necessidade e urgência em respeitar as especificidades e diferença das pessoas com deficiência, principalmente se pensarmos nas desigualdades sociais experienciadas pelas mesmas, contribuindo assim, positivamente para os estudos sobre a deficiência.

2.3 A INTERSECCIONALIDADE COMO FERRAMENTA ANALÍTICA: APONTAMENTOS PARA UMA DISCUSSÃO CONCEITUAL

A definição do termo interseccionalidade ganha concretude no final dos anos 1980, se levarmos em consideração os argumentos de Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), que declaram que a interseccionalidade, enquanto ferramenta analítica, investiga como as relações de poder se interseccionam e podem influenciar tanto nas vivências individuais, como coletivas. Perceberemos que estudos acadêmicos, obras literárias e outras pesquisas, principalmente de mulheres negras, já apresentavam exemplos e utilizavam a intersecção entre duas ou mais categorias para denunciar as diferentes opressões sofridas pelas mulheres negras nos variados contextos sociais.

O discurso *Eu não sou uma mulher?*¹⁴, de Sojourner Truth, proferido de forma improvisada na Convenção dos direitos das mulheres¹⁵, em Akron, Ohio, Estados Unidos, no ano de 1851, é um dos exemplos mais poderosos que reforçam a intersecção entre os marcadores sociais “raça” e “gênero”, expondo “um grande dilema que o feminismo hegemônico viria a enfrentar: a universalização da categoria

¹⁴ Originalmente *Ain't I A Woman?*

¹⁵ Originalmente *Women's Rights Convention*.

mulher” (RIBEIRO, 2017, p.23). No discurso, Sojourner Truth foi efusiva em suas palavras ao afirmar,

(...) aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? (TRUTH, 2014, s/p, grifos meus).

Nota-se, nesse pequeno trecho da sua fala, como raça e gênero se interseccionam, oprimindo mais as mulheres negras se comparadas às mulheres brancas. Fazendo uma referência explícita ao racismo e ao sexismo sofridos por essas mulheres, ela escancara uma pauta invisibilizada, e reitera que o olhar monofocal, voltado apenas para a opressão de gênero, como propunham as líderes do feminismo hegemônico, não conseguiria resolver todas as discriminações sofridas pelas mulheres negras (AKOTIRENE, 2019).

Em outras palavras, Sojourner Truth chama a atenção do movimento feminista, ressaltando a necessidade de “o feminismo abdicar da estrutura universal ao se falar de mulheres e levar em conta as outras intersecções, como raça, orientação sexual, identidade de gênero” (RIBEIRO, 2017, p.23).

Outro exemplo que explicita a intersecções entre raça, gênero e classe, podem ser citados, como no caso da filósofa norte-americana Angela Davis (2016) e o livro *Mulheres, Raça e Classe*, no qual apresenta um panorama histórico, partindo do período da escravidão nos Estados Unidos, interseccionando os marcadores gênero, raça e classe como sistemas de opressão, apontando para a importância das feministas negras na construção da sociedade estadunidense e para a base do Feminismo Negro.

No Brasil podemos citar as pesquisadoras Beatriz Nascimento (1942-1995) e Lélia Gonzalez (1935-1994). Dentre a variada produção dessas intelectuais, mencionamos *A mulher negra no mercado de trabalho*, artigo publicado por Beatriz Nascimento (2018) no Jornal *Última hora*, Rio de Janeiro, texto em que defende a educação como uma das formas para ascensão social, indicando a negação desse espaço às pessoas negras, especialmente às mulheres, reforçando ainda mais a desigualdade e a posição de subalternidade que essas ocupavam. Além disso, denunciou o racismo na sociedade brasileira, a violência de gênero, dando um passo

adiante na discussão, ao apontar a opressão intergênero, reafirmando as disparidades sociais entre as mulheres negras e brancas.

Lélia Gonzalez (2018) também se destaca ao apresentar o artigo *Racismo e sexismo na sociedade brasileira*, por meio do qual expressa a sua compreensão acerca do racismo, articulando-o ao sexismo, estabelece o lugar social e simbólico da população negra, em especial da mulher negra.

Na Literatura, a trilogia memorialística¹⁶ que compõe as publicações de Carolina Maria de Jesus traz diversas situações que poderiam ser facilmente incorporadas a esse rol de autoras que, por meio de seus escritos, se valeram das relações interseccionais para explicitar as diversas opressões sofridas pelas mulheres negras e pela população afro-brasileira.

Em diálogo com o cenário de produções já apresentado, seguindo nas reflexões acerca das intersecções entre raça, gênero e classe, cito um exemplo retirado do livro *Diário de Bitita*¹⁷; no livro, há um evidente esforço de Carolina Maria de Jesus em narrar a situação do Brasil pós-abolição, pensando especificamente na população afro-brasileira pobre, costurando as suas vivências com estórias nas quais os personagens principais, em sua maioria pessoas negras, apontando para as opressões pautadas no racismo e no preconceito de classe sofrido por elas. (MIRANDA, 2013). Carolina narra a seguinte situação:

As mulheres pobres não tinham tempo disponível para cuidar dos seus lares. Às seis da manhã, elas deviam estar nas casas das patroas para acender o fogo e preparar a refeição matinal. Que coisa horrível! As que tinham mães deixavam com elas seus filhos e seus lares.

As empregadas eram obrigadas a cozinhar, lavar e passar [...].
 [...] **Deixavam o trabalho às onze da noite. Trabalhavam exclusivamente na cozinha. Era comum ouvir as pretas dizerem: – Meu Deus! Estou tão cansada!** (JESUS, 2014b, p. 36-37, grifos meus).

Em uma conjuntura na qual as autoras utilizam das suas vozes para potencializar uma coletividade, a interseccionalidade se apresenta como reflexo de uma posição social de subalternidade que era destinada às mulheres negras. Desse

¹⁶ As obras às quais me refiro são: *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (2014a [1960]); *Casa de Alvenaria: diário de uma ex-favelada* (1961); e *Diário de Bitita* (2014b [1986]).

¹⁷ Obra póstuma da escritora, publicada inicialmente na França em 1982, sendo traduzida e publicada no Brasil somente no ano de 1986. “O título originalmente dado por Carolina Maria de Jesus para o livro era ‘Um Brasil para os brasileiros’ ou ‘Minha Vida’”. (MIRANDA, 2013, p.141).

modo, a dimensão interseccional – apontada por Angela Davis (2016), Beatriz Nascimento (2018), Lélia Gonzalez (2018) e Carolina Maria de Jesus (2014) – se materializa teórico-metodologicamente na estrutura indissociável do racismo, capitalismo, sexismo e cis-heteropatriarcado, arranjos sociais que produzem avenidas identitárias, nas quais mulheres negras são sempre atingidas, reforçando o cruzamento e a sobreposição das intersecções entre raça, gênero, classe, instrumentos coloniais da modernidade (AKOTIRENE, 2019).

Segundo esse pensamento, é possível reafirmar que a perspectiva interseccional não se distancia do entendimento sobre diferença e identidade. Tais conceitos são vistos como complementares e compreendidos como elementos importantes para o reconhecimento dos marcadores sociais da diferença e das relações de poder entre os variados grupos que ocupam em uma mesma sociedade. Segundo Luiza Bairros,

“raça, gênero, classe social, orientação sexual reconfiguram-se mutuamente formando o que Grant chama de um mosaico que só pode ser entendido em sua multidimensionalidade. De acordo com o ponto de vista feminista, portanto, não existe uma identidade única pois a experiência de ser mulher se dá de forma social e historicamente determinadas” (GRANT, 1991, s/p *apud* BAIRROS, 1995, p. 461).

As contribuições de Patricia Hill Collins (2019) também se fazem relevantes para o entendimento do pensamento feminista negro e a interseccionalidade enquanto teoria crítica, segundo a autora existem duas contribuições importantes para essa compreensão. Em primeiro lugar, ao adotar uma perspectiva interseccional acerca das opressões (deficiência, raça, gênero, classe, territorialidade etc.), o pensamento feminista negro sugere uma transformação essencial para se pensar nas relações desiguais e injustas de poder, revelando um novo ponto de vista para as relações sociais pautadas na dominação e resistência. Em segundo lugar, discute acerca das epistemologias vigentes e as relações de poder subjacentes ao conhecimento, ou seja, centrar as discussões permeada nessas questões permitia às mulheres negras redefinirem a realidade em seus próprios termos, provocando implicações maiores em relação à quebra de paradigmas estabelecidos.

Conforme apresentado, diversos estudos já apresentavam a perspectiva interseccional em suas argumentações, no entanto, o conceito de interseccionalidade

surge em 1989, pela ótica da norte-americana Kimberlé Williams Crenshaw, mulher, negra, professora e ativista dos direitos civis, que se baseando na Teoria Racial Crítica, e ao analisar os movimentos feministas e de direitos civis nos Estados Unidos, buscou examinar e expor como os diferentes marcadores sociais (raça, gênero, classe) se interseccionam em uma sociedade racista, machista e patriarcal. De acordo com Kimberlé Williams Crenshaw (2002), essas categorias interseccionadas sujeitavam as mulheres negras a posições excludentes e de subalternidade, dessa forma, ela elabora as primeiras noções conceituais em torno do termo interseccionalidade.

Nos últimos anos, como concepção teórica, a interseccionalidade ganhou força, invadindo faculdades e universidades mundo afora, sendo cada vez mais difundida por pesquisas que buscam fugir de um fundamentalismo metodológico habitual, apresentando em suas análises elementos que visem compreender as situações de opressão de forma mais plural.

Carla Akotirene (2019) salienta que tal conceito se destaca por pensar na articulação entre identidade e diferença com as relações de poder em variadas situações, e as implicações que essa articulação traz para determinadas pessoas. Trata-se de uma sensibilidade analítica, desenvolvida por feministas negras, cujas reivindicações não eram atendidas pelo feminismo branco e nem pelos movimentos antirracistas, que em sua maioria focalizavam as suas ações nas experiências dos homens negros.

No *Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero*, Kimberlé Williams Crenshaw (2002, p. 177) define interseccionalidade como um “problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação”, e continua afirmando que ela trata de como os vários sistemas discriminatórios (deficiência, raça, gênero, classe e outros) criam desigualdades que estruturam a posição social das mulheres, das pessoas com deficiência, das diferentes etnias e outras (CRENSHAW, 2002).

Como já citado no capítulo anterior, Patricia Hill Collins (2019) diz que a ideia de interseccionalidade faz referência a formas muito características de opressão que se apresentam de modo interseccional e, como resultado dessa intersecção, compreendemos que formas de opressão agem de modo conjunto para produzir

injustiças. No texto *Teorizações feministas da interseccionalidade*, Sirma Bilge afirma que a interseccionalidade

se refere a uma teoria transdisciplinar voltada para a compreensão da complexidade das identidades e das desigualdades sociais por meio de uma *abordagem integrada*. Refuta a compartimentação e hierarquização dos principais eixos de diferenciação social que são as categorias de sexo / gênero, classe, raça, etnia, idade, deficiência e orientação sexual. A abordagem interseccional vai além de um simples reconhecimento da multiplicidade de sistemas opressores operando a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e reprodução das desigualdades sociais (BILGE, 2009, *online*, grifos da autora).

Complementando esse pensamento, Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021) afirmam que a interseccionalidade se preocupa em investigar como as relações de poder se interseccionam em sociedades pautadas pela diversidade, e influenciam experiências individuais e coletivas. Ainda na ideia das autoras, elas reiteram que

[...] em determinada sociedade, em determinado período, as relações de poder que envolvem raça, [deficiência], classe e gênero, por exemplo, não se manifestam como entidades distintas e mutuamente excludentes. [...] essas categorias se sobrepõem e funcionam de maneira unificada. Além disso, apesar de geralmente invisíveis, essas relações interseccionais de poder afetam todos os aspectos do convívio social (COLLINS; BILGE, 2021, p. 20).

Neste ponto, as autoras sugerem que as identidades que marcam um mesmo corpo, como deficiência, cor, etnia, experiências de pessoas LGBTQIAP+, entre outras, não podem, e não devem, ser vistas de modo separado. O que se deve analisar é de que forma as estruturas sociais hegemônicas atravessam as vivências dessas pessoas e as empurram para situações de vulnerabilidade. “Formas de opressão não operam em singularidade; elas se entrecruzam” (KILOMBA, 2019, p. 98).

bell hooks (2019) afirma que, se pensarmos no racismo, por exemplo, devemos compreender que ele possui uma base ideológica com outras matrizes de opressão – nesse caso, o capacitismo também, no entanto, não há esperança de eliminar essas opressões enquanto as bases que as estruturam se mantiverem intactas.

Djamila Ribeiro (2018) compreende que pensar a interseccionalidade é assumir que não pode haver hierarquias de uma opressão sobre outra, o foco principal é romper com a estrutura. “É pensar que raça, classe e gênero não podem ser

categorias pensadas de forma isolada, porque são indissociáveis” (RIBEIRO, 2018, p.107), do mesmo modo que a deficiência, por fazer parte da experiência humana, não pode ficar fora dessa compreensão. Em diálogo com Djamila Ribeiro, Carla Akotirene (2019, p.43) afirma que

a interseccionalidade impede aforismos matemáticos hierarquizantes ou comparativos. Em vez de somar identidades, analisa-se quais condições estruturais atravessam corpos, quais posicionalidades reorientam significados subjetivos desses corpos, por serem experiências modeladas por e durante a interação das estruturas, repetidas vezes colonialistas, estabilizadas pela matriz de opressão, sob a forma de identidade. Por sua vez, a identidade não pode se abster de nenhuma das suas marcações, mesmo que nem todas, contextualmente, estejam explicitadas.

Enquanto “ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que [essas] categorias são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente” (COLLINS; BILGE, 2021, p. 20). Em outras palavras, a interseccionalidade vai observar para além da dicotomia inclusão e exclusão, enxergando novas possibilidades para analisar as variadas situações de desigualdade experienciadas pelas pessoas negras com deficiência. Nesse sentido, a interseccionalidade nos permite perceber a existência de diferentes abordagens possíveis para o seu uso enquanto ferramenta analítica.

Adriana Piscitelli (2008) destaca que a proposta de trabalhar com essas categorias (deficiência, raça, classe, gênero etc.) visa fornecer ferramentas analíticas para compreender a articulação de múltiplas diferenças e desigualdades. É importante ressaltar que agora não se trata apenas da diferença sexual, nem das relações entre gênero e raça ou gênero e sexualidade, mas sim da diferença em seu sentido amplo, a fim de abranger as possibilidades entre possíveis diferenças em contextos específicos.

Complementando essa ideia, Patricia Hill Collins e Sirma Bilge citam os argumentos de Sumi Cho, Kimberlé Williams Crenshaw e Leslie McCall para reforçar que

“o que faz com que uma análise seja interseccional não é o uso que ela dá ao termo ‘interseccionalidade’ nem o fato de estar situada numa genealogia familiar, nem de se valer de citações padrão”, nosso foco deve ser “o que a interseccionalidade *faz* e não o que a interseccionalidade *é*. (CHO; CRENSHAW; MCCALL, 2013, p. 795 *apud* COLLINS; BILGE, 2021, p.24, grifos das autoras).

Refletindo com as autoras, se pensarmos no que a interseccionalidade *faz*, nas disparidades e desafios específicos que pessoas negras com deficiência podem enfrentar, a utilização de lentes monofocais para abordar a desigualdade social limita consideravelmente a compreensão dos complexos problemas sociais que essas pessoas enfrentam. Desse modo, destaco novamente a necessidade de desenvolver estudos que em suas análises entrecruzem deficiência e raça.

Com a contribuição do Feminismo Negro e a divulgação do conceito de interseccionalidade apontadas no tópico anterior, diversas pesquisas têm se proposto a investigar as relações sociais e de poder em intersecção com marcadores sociais, como gênero, classe, sexualidade entre outros, “pensar feminismos negros é pensar projetos democráticos” (RIBEIRO, 2018 p. 4).

As considerações apresentadas, acerca do conceito de interseccionalidade, situam a importância do seu uso enquanto ferramenta analítica, que se propõe a pensar em análises que reconheçam as diferenças e as desigualdades sociais, fugindo ao campo do essencialismo. Além do mais, as suas contribuições teóricas podem favorecer pesquisas, dentro e fora do âmbito acadêmico, visualizando as opressões de formas mais plurais, respeitando a heterogeneidade dos variados grupos, servindo também para a desconstrução das teorias que se mostram universalistas.

2.4 UM DIÁLOGO EM CONSTRUÇÃO: A PERSPECTIVA INTERSECCIONAL E OS ESTUDOS DA DEFICIÊNCIA

O impacto das teorias feministas, sobretudo o feminismo negro, causou grandes ecos, sendo refletidos em outras áreas do conhecimento. Debora Diniz (2003) argumenta que, para os estudos sobre a deficiência, a perspectiva feminista tem sido determinante para a estruturação dessa área como campo disciplinar. A autora justifica que a contribuição da epistemologia feminista para esse campo se dá por dois caminhos:

1. porque os estudos sobre deficiência partem do mesmo pressuposto político e teórico do feminismo – o de que a desigualdade e a opressão contra grupos vulneráveis devem ser combatidas – e 2. porque o início

da estruturação dos estudos sobre deficiência pautou-se largamente no modelo analítico dos estudos de gênero que supunham a diferenciação entre sexo (natureza) e gênero (social), o que, no campo da deficiência, passou a ser compreendido como a diferença entre lesão (natureza) e deficiência (social) (DINIZ, 2003, p. 1).

Contudo, mesmo na produção acadêmica do campo teórico feminista brasileiro, sobre o tema das deficiências, há pouca produção ou ainda não se apresentam enfaticamente nas produções e nos debates interseccionais. Para Anahí Guedes de Mello e Adriano Henrique Nurenberg (2012), a comunidade acadêmica encara a deficiência como um tema muito específico, relegando essa temática a lugar periférico dentro das Ciências Sociais e dos estudos feministas. Para Pedro Lopes (2020), o debate sobre a deficiência, mesmo ainda reduzido, não é totalmente inexistente dentro dos estudos da interseccionalidade e a articulação entre gênero, raça e sexualidade como forma de compreensão das múltiplas diferenças e das desigualdades.

Este tópico pretende apresentar algumas pesquisas acadêmicas que correlacionem as situações de deficiência em intersecção com outros marcadores, justificando a importância desses trabalhos para os estudos acerca da deficiência e para o campo das Ciências Sociais. Aponta igualmente para a importância da utilização de diferentes ferramentas analíticas para a análise de informações censitárias e das experiências vividas por pessoas negras com deficiência, transformando-o em um espaço mais plural.

O primeiro texto citado é o artigo “Construindo um novo léxico dos direitos humanos: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”, em que Amita Dhanda (2008) se debruça a examinar o impacto que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), adotada em Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, teve na jurisprudência dos direitos humanos, tornando-se um passo a mais na busca da justiça social e da igualdade de direitos para as pessoas com deficiência.

O texto coloca em relevo a face da dupla discriminação (ou múltiplas discriminações) que um mesmo corpo pode sofrer, reconhecendo que essas diferenciações podem acarretar em situações de maiores desvantagens para determinadas pessoas, colocando outro ponto importante para se pensar: como elaborar estratégias de enfrentamento a essas discriminações? Amita Dhanda (2008) ratifica que a CDPD, ao contrário da Convenção sobre a Eliminação de Todas as formas de Discriminação Contra as Mulheres (CEDCM ou CEDAW) e da Convenção

sobre os Direitos da Criança (CDC), encontrou uma estratégia para tratar a questão, a qual foi chamada de via dupla.

Assim, ao serem incorporados na convenção artigos especiais para abordar as preocupações das mulheres e das crianças com deficiências, outras questões relacionadas a gênero e idade também foram adicionadas em diversos artigos gerais da CDPD dedicadas ao debate das questões que afetam esses grupos. Com a adoção da abordagem de via dupla, a CDPD concebeu uma estratégia inovadora para lidar com a questão da discriminação múltipla. Essa abordagem exige que as preocupações específicas de grupos vulneráveis sejam tratadas em um artigo individual, ao mesmo tempo que essas preocupações também sejam contempladas nos artigos gerais. Dessa forma, aqueles que enfrentam a dupla discriminação devem ser compensados de maneira dupla (DHANDA, 2008).

Mesmo não sendo nomeado como interseccionalidade, esse texto, particularmente, nos interessa por abordar sobre dupla ou múltiplas discriminações na CDPD, que sendo um evento muito importante no que tange os direitos fundamentais e a autonomia das pessoas com deficiência, inova ao trazer como pauta que mais de um parâmetro (deficiência e raça; deficiência e gênero) pode se mostrar como fatores de maior vulnerabilidade para as pessoas com deficiência. Além de a referida Convenção apontar para a necessidade do desenvolvimento de análises que tomem como base as situações de deficiências em intersecção com outros marcadores sociais da diferença.

Outro trabalho que traz uma perspectiva interessante acerca da interseccionalidade é o artigo “Gênero e deficiência: intersecções e perspectivas”, de Anahí Guedes de Mello e Adriano Henrique Nurenberg (2012), em que é explicitada uma relação direta entre os estudos feministas e de gênero e os estudos da deficiência. Esse artigo se mostra relevante para essa discussão por evidenciar as articulações entre deficiência e gênero, identificando alguns eixos importantes que possuem articulação entre os campos dos Estudos Feministas e de Gênero e os Estudos sobre a Deficiência, são eles: 1) o pressuposto da desnaturalização do corpo; 2) a dimensão identitária do corpo; e 3) a ética feminista da deficiência e do cuidado (MELLO; NURENBERG, 2012), refletindo sobre a interseccionalidade como uma ferramenta analítica em potencial para a exploração de fenômenos socioculturais.

Outro destaque se dá para a tese de doutorado de Pedro Lopes (2020), intitulada *DEFICIÊNCIA NA CABEÇA: percursos entre diferença, síndrome de Down*

e a perspectiva antropológica, que reflete à luz da antropologia, apresentando a questão da deficiência intelectual de forma consubstanciada e muito plural, articulando tanto as noções de marcadores sociais da diferença e interseccionalidade.

A relevância desse trabalho para o nosso estudo é apresentado no decorrer de todo o texto, principalmente, pelo empenho de Pedro Lopes (2020) em oferecer perspectivas sobre a deficiência como uma categoria analítica, estabelecendo diálogos com as ferramentas dos marcadores sociais da diferença e a tradição antropológica. Entretanto, destaco o capítulo 1 – *Deficiência na teoria – Marcadores sociais da diferença e interseccionalidade* – por apresentar uma revisão bibliográfica de modo a constituir os marcadores sociais da diferença e interseccionalidade como referenciais analíticos e políticos para o exercício da diferença. Este capítulo apresenta reflexões sobre a deficiência de modo transversal, ou seja, que entrecruza raça, gênero e sexualidade, assim como a produção de sujeitos de conhecimento dentro dos estudos sobre a deficiência, dialogando com a antropologia (LOPES, 2020).

A partir daqui exponho a breve pesquisa realizada no sítio eletrônico da Scielo¹⁸, enfatizando que, na plataforma, foi detectada uma ausência de pesquisas acadêmicas que tragam em suas análises as correlações entre “deficiência” e “raça”, reforçando a carência de pesquisas que se debruçam a esses estudos; essa ausência pode refletir em implicações negativas no que concerne à garantia de direitos fundamentais e à criação de políticas públicas específicas para as pessoas negras com deficiência.

Conforme sublinhado na introdução, foi realizada uma análise preliminar nos artigos encontrados. Analisando os títulos e os resumos, foram constatados os seguintes resultados: o artigo *As Relações de Classe, Raça e Gênero na Constituição da Deficiência Intelectual*, de José Geraldo Silveira Bueno e Natália Gomes dos Santos (2021), aborda a relação entre deficiência intelectual, classe, raça e gênero, tendo como base o censo demográfico brasileiro do IBGE (2010), apresentando como resultados uma relação muito próxima entre os níveis de renda dessas pessoas e os outros marcadores elencados como categorias de análise, revelando um impacto significativo na vida das pessoas com deficiência intelectual.

¹⁸ A opção por apresentar as análises neste tópico justifica-se, porque mesmo sendo encontrados poucos trabalhos acadêmicos que interseccionam as categorias “deficiência” e “raça”, as análises feitas de forma preliminar dialogam diretamente com as outras pesquisas apresentadas aqui.

No texto *Interseccionalidades e a educação especial na perspectiva da educação inclusiva*, de Marcos Cezar de Freitas e Larissa Xavier dos Santos (2021), é apresentada uma análise centrada nas pesquisas acerca de crianças com deficiência ou cronicamente enfermas, apontando que a intersecção com questões relacionadas a gênero, raça, classe social e etnia são pressupostos estruturantes da educação inclusiva. A conclusão indica que ao não se criticar os enquadramentos de gênero, raça e classe, algumas corporalidades não seriam analisadas levando em consideração a perspectiva inclusiva.

E por fim, o trabalho *Indicadores sociais sobre pessoas com deficiência intelectual: ensaio interseccional com vistas a políticas de educação*, de Ingrid Anelise Lopes, Roseli Kubo Gonzalez e Rosângela Gavioli Prieto (2021), analisa as intersecções entre os indicadores sociais que possuem relação com a categoria deficiência intelectual no Brasil e os encadeamentos para as políticas educacionais voltadas para esse segmento. Uma constatação interessante das autoras refere-se ao fato de que elas não conseguiram articular a categoria raça com outros eixos de subordinação, indicando a necessidade de produzir análises com diferentes indicadores que possam afetar a vida das pessoas com deficiência intelectual e na formulação e implementação de políticas educacionais para o enfrentamento das desigualdades vivenciadas por esse segmento, em comparação com a população em geral e as outras categorias de deficiência.

Conforme explicitados pelas pesquisas acima, a interseccionalidade como ferramenta analítica, pode ser representada de diferentes formas, servindo aos mais variados propósitos, ou seja, “significa que ela pode assumir diferentes formas, pois atende a uma gama de problemas sociais” (COLLINS; BILGE, 2021, p. 23).

As poucas pesquisas encontradas evidenciam uma lacuna nas produções acadêmicas que abordam as questões da deficiência em intersecção com outros marcadores sociais da diferença, e conseqüentemente, nota-se a necessidade do desenvolvimento de pesquisas outras que em seus estudos investiguem a articulação dos marcadores – deficiência e raça – como possíveis potencializadores da não garantia ao acesso a direitos básicos das pessoas negras com deficiência, de modo a encontrar contribuições para analisar de forma mais profunda e plural a situação de deficiência vivenciada por essas pessoas.

Neste capítulo busquei apresentar de forma panorâmica a constituição do conceito de interseccionalidade, e como este pode servir como sustentação para as

pesquisas acadêmicas que refletem sobre as diferentes situações de opressão enfrentadas pelas pessoas negras com deficiência.

Para ressaltar a importância da interseccionalidade, optei por apresentar fundamentação teórica pautada nas ideias do feminismo negro, atentando, principalmente, para as relações raciais, tendo em vista que a base da construção conceitual da perspectiva interseccional foi a junção da discriminação racial e de gênero sofrida pelas mulheres negras dentro do feminismo universal e na luta pela igualdade de direitos.

Por fim, reafirmo que a aproximação entre as teorias do Feminismo Negro e os Estudos da Deficiência, ao se valer de metodologias não tradicionais como a interseccionalidade, pode propor novas análises e a construção de novos saberes capazes de auxiliar no combate às variadas manifestações opressivas que um único corpo pode sofrer, apoiando-se na formulação e implementação de políticas públicas eficazes para o enfrentamento das desigualdades e das diferentes opressões.

3 EXPERIÊNCIA ESCOLAR DE PESSOAS NEGRAS COM DEFICIÊNCIA

[...] os pressupostos educacionais, tanto para formulação de políticas, quanto para o planejamento e para os profissionais que atuam no cotidiano do contexto educativo, deveriam de fato passar pela discussão do que significa ter a diversidade como base do processo educacional, em contraposição à homogeneização e articulada à heterogeneidade da vida social. (Shirley Silva, 2000, p. 54).

O percurso construído até aqui revela um empenho em apresentar um estudo capaz de conectar os marcadores sociais da diferença – deficiência e raça – à luz da interseccionalidade. Desse modo, este capítulo apresenta as análises das entrevistas realizadas, em diálogo com os dados censitários oficiais sobre a escolarização de pessoas negras com deficiência e a revisão bibliográfica sobre o tema.

Utilizando a escrevivência enquanto chave de leitura e interpretação crítica da realidade, abordando a interação entre deficiência, raça e escolarização a partir da perspectiva da entrevistada e dos entrevistados, busquei compreender qual experiência de escolarização emerge na narrativa dessas pessoas sobre suas trajetórias escolares, problematizando o modo pelo qual se dá a consecução do direito à educação no cenário atual brasileiro.

Os dados oficiais acionados no contexto desta pesquisa e os estudos que tomam por base questões relativas à deficiência e às relações étnico-raciais ganham maior relevância quando entrecruzados com as falas das pessoas entrevistadas, revelando elementos que levam a constatar que, ainda, há uma delimitação na participação destas pessoas nos espaços educacionais.

A primeira entrevista foi realizada com Jeferson que indicou local e horário da sua preferência. No dia 20 de junho de 2023, por volta das 10h, nos encontramos em uma cafeteria de uma grande rede no centro da cidade de São Paulo.

Jeferson é um homem, cadeirante, cisgênero de 26 (vinte e seis) anos, natural de São Paulo (SP), autodeclarado negro e tem amiotrofia espinhal¹⁹. Para maior independência na locomoção em diferentes ambientes, utiliza cadeira de rodas motorizada que ele mesmo controla. Atualmente, reside em Taboão da Serra (Região Metropolitana de São Paulo), possui formação em Direito e, durante seu tempo livre,

¹⁹ As informações apresentadas aqui são resultadas das declarações fornecidas pelas pessoas entrevistadas.

gosta de ler, tendo preferência por obras que abordam *true crime* (crimes reais) e narrativas de suspense policial. Além disso, tem interesse por estudos e aprendizagem. Quando está com sua namorada, aprecia sair para desfrutar de refeições e bebidas juntos e gosta de conversar. Durante seus anos de estudo, iniciou o processo de escolarização (educação infantil) em uma escola particular próxima ao bairro onde morava, depois frequentou o Ensino Fundamental (I e II) e o Ensino Médio na rede municipal de ensino em Taboão da Serra.

Na ocasião da entrevista, cheguei um pouco antes do horário combinado para verificar a estrutura do local, visto que Jeferson utiliza cadeira de rodas para se locomover e, neste caso, vistoriar a acessibilidade do espaço é um aspecto importante para deixar o entrevistado mais confortável. Reparei na presença de escadas que davam acesso ao piso superior, onde faríamos a entrevista, mas notei também que havia uma plataforma de elevação que, em tese, possibilitaria o acesso de Jeferson ao piso superior.

Logo em seguida, ele chegou acompanhado do pai. Pedimos um café e solicitamos a um dos seguranças a utilização da plataforma de elevação. O segurança explicou que precisaria pegar a chave para ligar o aparelho. Passados alguns minutos, o segurança não retornou, então perguntamos a outro segurança que estava próximo, e ele foi em busca do colega. Eles estavam enfrentando dificuldades para encontrar a chave da plataforma, o que explicava a demora. Finalmente, algum tempo depois, nos informaram que eles não haviam encontrado a chave e que o local não dispunha de um elevador, o que significava que não conseguiríamos acessar o piso superior e, portanto, devido à falta de acessibilidade, não seria possível fazer a entrevista naquele local, pois, no piso inferior, devido à movimentação das pessoas, o barulho iria atrapalhar a nossa conversa.

Deixamos aquele local e nos dirigimos para outra filial da mesma rede de cafés, que ficava a aproximadamente cinco minutos de distância. Durante o trajeto, tanto Jeferson quanto seu pai compartilharam comigo o quão comuns eram essas situações e como se tornava exaustivo lutar pela acessibilidade arquitetônica e, muitas vezes, nos mesmos lugares.

Ao chegarmos à outra cafeteria, notamos imediatamente que havia um elevador. Ao perguntarmos ao segurança, ele nos informou que o elevador estava funcionando, o que possibilitaria o acesso de Jeferson à parte superior do estabelecimento. Porém, ao chegarmos no elevador, percebemos que ele estava

cheio de caixas de papelão vazias. O segurança, visivelmente constrangido, pediu desculpas e prontamente retirou as caixas, o que permitiu que Jeferson pudesse acessar o piso superior do estabelecimento e procedêssemos com a realização da entrevista.

A segunda entrevista foi realizada com Carolina, dessa vez, pensando na acessibilidade arquitetônica para a entrevistada, sugeri que ela fosse realizada em uma das salas do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA/USP), permitindo que ela escolhesse o horário de sua preferência. A entrevista aconteceu no dia 12 de julho de 2023, começando às 10h, em uma das salas do IEA/USP. Cabe destacar que Carolina não encontrou dificuldade para acessar as dependências do IEA/USP.

Carolina é uma mulher, albina, cisgênero, tem 23 (vinte e três) anos, é natural de São Paulo (SP), autodeclarada negra, possui deficiência visual – Baixa visão, usando óculos com lentes especiais que servem para melhorar sua a visão residual. Para auxiliá-la em atividades de leitura, utiliza textos ampliados e lupas. Atualmente mora no bairro do Butantã (Zona Oeste de São Paulo), está cursando o ensino superior em uma universidade pública, também é modelo e estudante de teatro, mantendo o foco em atividades que estão ligadas à exploração do próprio corpo, uma perspectiva muito significativa para uma mulher com deficiência, além disso, tem um grande amor pela leitura e adora dormir. Realizou a educação infantil em uma escola particular, o Ensino Fundamental I e II em uma das unidades dos Centros Educacionais Unificados²⁰ (CEUs) e o Ensino Médio em uma escola estadual paulista.

A terceira entrevista foi conduzida com Luís. Assim como no caso de Carolina, sugeri que a entrevista acontecesse em uma das salas do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA/USP), deixando a escolha do horário para a realização da entrevista a critério dele. A entrevista também aconteceu em 12 de julho de 2023, às 14h30, em uma das salas do IEA/USP.

Luís é um homem, cisgênero, tem 22 (vinte e dois) anos, natural de São Paulo (SP), autodeclarado negro, a sua deficiência é psicossocial – Autismo, não enfrentando obstáculos significativos para a realização das tarefas cotidianas, executando-as de forma autônoma. Possui comorbidades como o transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), impactando sua capacidade de concentração,

²⁰ Centro Educacional Unificado (CEU) são instalações públicas dedicadas à educação, estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

síndrome de Tourette, que se manifesta através de movimentos repetitivos e incontroláveis em alguns momentos, e transtorno obsessivo compulsivo (TOC). Mora no bairro de Itaquera (Zona Leste de São Paulo), e está cursando o nível superior em uma universidade pública. Desde a infância, ele é fascinado por temas científicos, se envolvendo em atividades que estão próximas a essa temática, gosta de jogar videogames, adora conversar, interagir e compartilhar momentos com as outras pessoas e se considera uma pessoa sensível e empática. Iniciou os estudos em uma instituição particular de ensino, realizando lá todo o Ensino Fundamental, cursando o Ensino Médio em uma escola estadual na cidade de São Paulo.

Luís estava um pouco apreensivo em relação à identificação necessária para sua entrada no IEA/USP. Devido às características de sua deficiência, ele costuma reagir mal a situações de pressão. Perguntei se ele achava necessário que eu fosse ao seu encontro para facilitar sua entrada, mas ele julgou que não seria preciso. No entanto, deixei claro que eu estaria à disposição e pronto para intervir, caso fosse necessário.

Próximo ao horário marcado, Luís chegou ao IEA/USP, usando sua carteira de estudante pendurada em um cordão de girassol, um item frequentemente utilizado por pessoas com deficiências ocultas, especialmente autistas, sendo prontamente atendido pelas pessoas na portaria, e a presença do cordão de girassol facilitou sua entrada sem causar qualquer estresse durante o processo. Luís elogiou a atuação das pessoas na portaria, destacando a conscientização que o cordão de girassol proporcionou.

As entrevistas trouxeram contribuições significativas para nossa discussão, enriquecendo o estudo e proporcionando um aprofundamento na compreensão do tema em questão. Elas desempenharam um papel fundamental para o avanço deste trabalho de pesquisa.

Após a realização das entrevistas, procedi com a transcrição integral do conteúdo, em seguida, selecionei trechos relevantes das experiências que abordavam os tópicos centrais do roteiro inicial, conforme relatado pela entrevistada e pelos entrevistados em suas trajetórias educacionais. Esses trechos, que denominei de *fragmentos narrativos*, estão colocados como epígrafes nos tópicos a seguir e os quais servem como fio condutor para as discussões propostas nas análises. A priori, o tema central foi direito à educação, acesso e permanência em ambientes escolares, ao

redor do qual foram abordadas as marcações de pertencimento (raça e deficiência) e suas implicações.

3.1 ESCREVIVENDO TRAJETÓRIAS: UMA ANÁLISE DOS PERCURSOS ESCOLARES DAS PESSOAS NEGRAS COM DEFICIÊNCIA

Sabemos que o direito à educação é um dos temas mais relevantes e atuais em nossa sociedade. Isso ocorre, principalmente, por causa do papel fundamental que a educação exerce na formação cidadã, sendo também um elemento importante para a redistribuição de renda e para a transformação da sociedade.

No Brasil, com a promulgação da Carta Magna no ano de 1988 e o fortalecimento dos direitos sociais, a educação sofreu transformações consideráveis, passando a ser um direito garantido para toda a população brasileira.

Em todo território brasileiro, o direito à educação básica é assegurado constitucionalmente como um direito universal, e segundo a Constituição Nacional (1988):

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2023 [1988], p. 148-149).

O artigo citado evidencia que a política educacional passa a ter um caráter universal e gratuito e que, de forma abrangente, garantindo a seguridade desse direito para os segmentos que viviam em maior situação de vulnerabilidade social, em particular para as pessoas com deficiência, idosos, crianças e adolescentes (FAGNANI, 2011).

Neste contexto, a instituição escolar, reconhecida como o ambiente primordial para a aquisição de conhecimentos formalizados, desempenha um duplo papel: não apenas de reprodução e adaptação da sociedade, mas também como agente de transformação, estabelecendo uma relação dialética com esta última. Nesta interação, a educação escolar não apenas atende às necessidades e solicitações da sociedade, mas também tem o potencial de apresentar mudanças estratégicas e paradigmáticas à comunidade (SILVA, 2020).

A redação da Constituição, no parágrafo 4º do Art. 211, também prevê que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios estabelecerão, em regime de colaboração, a organização de seus sistemas de ensino. E que nesse processo, eles definirão formas de colaboração para garantir a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório (BRASIL, 2023 [1988]).

Aqui é importante enfatizar que "no Brasil, a escola, principalmente a pública, é resultado de uma luta popular pelo direito à educação e é entendida como parte do processo de emancipação social" (GOMES, 2019, p. 110). Neste caso, se reconhecermos que a escola reflete a sociedade e que se estabeleceu como uma instituição reguladora, podemos compreender que ela pode perpetuar as hierarquias sociais construídas e que estão presentes na sociedade em geral.

Cabe ressaltar também que, ao considerarmos os processos de dessemelhança e hierarquização – discutidos de forma resumida no primeiro capítulo desta dissertação – e as desigualdades sociais decorrentes deles, é válido sublinhar que certos grupos conquistaram o direito à educação tardiamente e em meio a profundas desigualdades sociais, resultando em assimetrias socioeconômicas e educacionais que ainda persistem para esses segmentos da população nos dias de hoje. E, ao refletirmos sobre esse direito para grupos considerados vulneráveis, as desigualdades não podem ser ignoradas, elas precisam ser expostas e analisadas, seja como meio de atenuá-las ou de superá-las.

Neste contexto, a escolarização é reconhecida como um dos processos fundamentais para o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos indivíduos, que dentro de um ambiente formal de ensino adquirem conhecimentos que os preparem para uma vida em sociedade, tornando-se membros ativos e produtivos da comunidade em que estão inseridos. Neste sentido, ao se debater a escolarização de pessoas com deficiência é necessário considerar os contextos culturais, políticos, sociais e subjetivos que vão além das fronteiras de um corpo estigmatizado pela cor ou pela presença da deficiência.

3.2 EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE: SOBRE DIREITOS E CONTRADIÇÕES

“[...] O que eu chamava de sorte na verdade era o enfrentamento à falta de direitos”. (Carolina).

Considerando que a educação é um direito fundamental e desempenha um papel crucial no crescimento individual e coletivo, abrangendo os aspectos sociais, culturais, políticos e psicológicos, torna-se fundamental refletir sobre as desigualdades educacionais no Brasil.

Pensando no contexto das pessoas com deficiência, historicamente, elas tiveram o seu direito à educação negado ou restringido de alguma maneira. No entanto, graças à luta e aos esforços dos movimentos sociais das pessoas com deficiência, hoje, é possível perceber alguns avanços em relação aos direitos fundamentais dessas populações (JANNUZZI, 2004). Conforme já salientado, a promulgação da Constituição Federal representou um novo marco jurídico para o país, sobretudo no que tange aos direitos fundamentais das cidadãs brasileiras.

Em relação aos direitos das pessoas com deficiência, Shirley Silva e Lisete Regina G. Arelaro (2017) nos dizem que olhar para as pessoas com deficiência sob a perspectiva de sujeitos de direito pode ter um impacto significativo na formulação de ações no âmbito das políticas sociais. Ao considerarmos o ser humano como prioritário, poderemos compreender, defender e propor alternativas de ações e políticas que contribuam para reduzir, superar e melhor atender à sua situação de incapacidade ou limitação física, assegurando a sua participação efetiva na sociedade.

Concordando com as autoras, acrescenta-se que hoje, notadamente, há uma mudança significativa na postura e no modo como as pessoas com deficiência são vistas na esfera social e, no que se refere à escolarização, principalmente nos últimos vinte anos, foram realizadas diversas reformas visando a sua garantia do acesso ao ensino básico e ao ensino superior.

Tendo em vista que a educação pode impactar positivamente na vida das pessoas, há de se ponderar que as oportunidades educacionais desempenham um papel crucial na melhoria da qualidade de vida dessas pessoas, e, dessa forma, o progresso no sistema educacional exerce uma influência direta nas chances efetivas

da participação do indivíduo na sociedade e na capacidade de alteração da sua realidade ou da sua ascensão social (HENRIQUES, 2002).

Hoje, no Brasil, a Educação Especial adota uma abordagem inclusiva, a qual estabelece que todas as estudantes devem conviver e partilhar o mesmo ambiente educacional, sem quaisquer formas de discriminação, o que significa que elas devem participar e aprender lado a lado com os demais. Neste sentido, a escola na perspectiva inclusiva reconhece as capacidades únicas de cada indivíduo e proporciona oportunidades para que todos possam aprender e se desenvolver de forma abrangente. Em se tratando da educação para as pessoas com deficiência, legalmente, avanços podem ser observados.

O Brasil, assim como outros países ao redor do mundo, ratificou a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (CDPD), isso significa dizer que ela possui *status* de norma constitucional, que, em seu art. 24, reconhece o direito à educação das pessoas com deficiência, sendo dever do Estados-partes assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, tendo por base a igualdade de oportunidades e sem discriminação, promovendo o aprendizado contínuo ao longo da vida dessas pessoas (ONU, 2006).

No preâmbulo da CDPD, o item “c” reafirma “a universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e a inter-relação de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, bem como a necessidade de garantir que todas as pessoas com deficiência os exerçam plenamente, sem discriminação” (ONU, 2006, s/p). Neste sentido, a CDPD estabelece uma nova perspectiva e oferece um novo impulso para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, visando alcançar sua plena realização.

A atual *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), nº 9.394/1996, no capítulo V - Da Educação Especial - reconhece, estabelece e protege o direito à educação, abrangendo-o da Educação Infantil aos nove anos obrigatórios entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Compreende que a Educação Especial, “para os efeitos desta Lei, [é] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2021, p. 39).

Podemos citar ainda a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008), pois ela acompanha os avanços do conhecimento e

dos movimentos sociais, com o objetivo de estabelecer diretrizes públicas que impulsionem a oferta de educação de alta qualidade para todos os estudantes. Tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino a partir de uma série de diretrizes, tendo em vista garantir o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nos espaços escolares (BRASIL, 2008).

Entretanto, o sistema escolar público gradualmente se moldou para adotar uma abordagem de inclusão excludente ou de integração seletiva. Assim, as estruturas nas quais se desenvolveu trazem consigo esse vício de origem: selecionar e incluir, ao mesmo tempo, excluindo grupos diversos. Devido às persistentes evidências na seleção de entrada e reprovação ao longo do percurso educacional para os indivíduos de origem socioeconômica desfavorecida, negros [e pessoas com deficiência], nosso sistema educacional tem demonstrado eficácia em alcançar os objetivos excludentes para os quais foi estruturado (ARROYO, 2010). Em outras palavras, o direito à educação não assegura o ingresso, a permanência e o sucesso desses grupos nos espaços educacionais.

A frase que abre esta seção foi proferida por Carolina durante a entrevista, serve para pensar a educação sob o prisma da validação de um direito. O aspecto intrigante dessa declaração reside no fato de ela, ao fazer referência a uma citação da escritora Carolina Maria de Jesus (2021, p. 109), que diz: “falavam que eu tenho sorte. Eu disse-lhes que eu tenho audácia”. A partir dessa afirmação, a entrevistada construiu a sua argumentação para descrever tudo o que, segundo ela, foi chamado de “sorte”. À medida que ela crescia, compreendia que, na verdade, “sorte” não era a palavra correta para descrever as situações pelas quais passou, mas sim “enfrentamento”. Nas palavras da entrevistada:

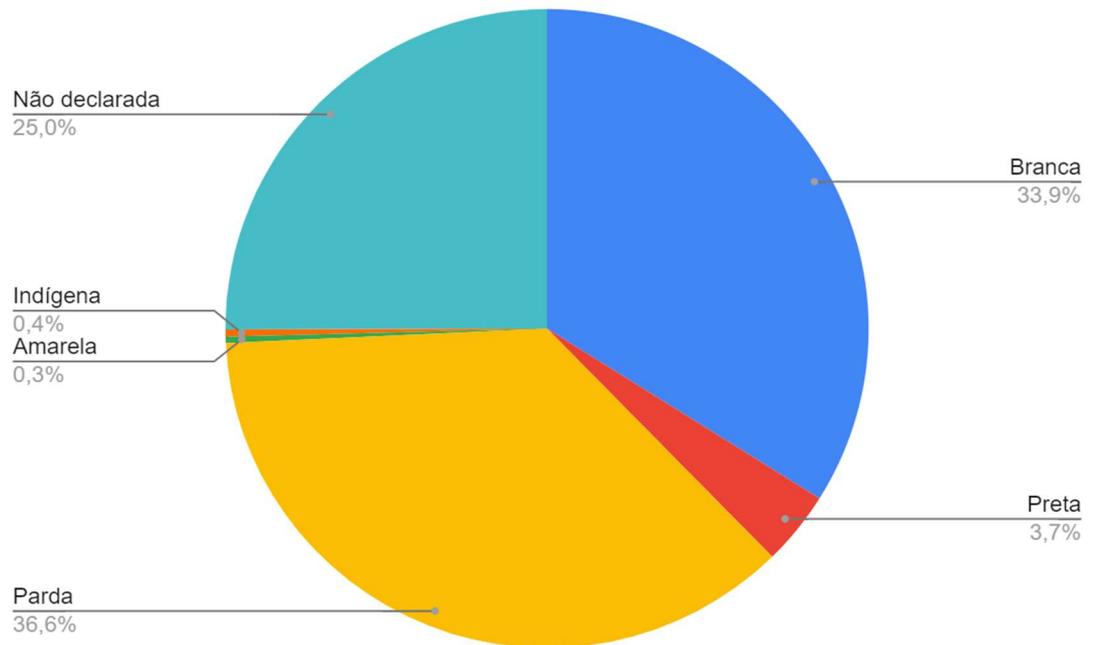
Carolina: [...] Na verdade eu sempre tive sorte de ter uma família estruturada. Sempre tive sorte do meu pai [...] sempre ter sido provedor e nunca ter faltado condições mínimas de subsistência pra gente conseguir estudar. Eu tive sorte de ter conseguido dar conta sozinha das minhas demandas. Eu tive sorte de ter conseguido enfrentar situações de violência que poderiam ter me impedido de continuar na escola. Eu tive sorte... enfim, sempre era a sorte. E aí quando, quando a frase [de Carolina Maria de Jesus] fala de audácia, né? [...] No texto que eu estava falando para entregar pra professora, na verdade eu dizia que o que eu chamava de sorte [...] era o enfrentamento à falta de direitos né? [...] Eu não tive acesso a direitos básicos que a gente deveria ter, eu e [...] a minha família de alguma

forma tentamos suprir esses direitos com outras coisas e como eu não sabia que não era um, ou melhor, que era direito que me faltava, e eu chamei de sorte. E aí eu fiquei pensando, né? Não sei se era sorte, né? [...] Foi enfrentamento, audácia [...].

As palavras de Carolina têm uma importância significativa para iniciarmos a discussão relativa ao direito à educação para as pessoas negras com deficiência, primeiro porque ela nos convida a refletir sobre a importância dos direitos fundamentais, sendo indispensáveis para o bem-estar de um indivíduo, ponderando que, muitas vezes, devido à ausência de ações eficazes, fazem com que eles sejam negados a determinadas pessoas e/ou grupos. E segundo, ela também nos incita a contemplar o fato de que, apesar de serem garantidos constitucionalmente, alguns grupos ou indivíduos enfrentam obstáculos significativos que os impedem de acessar esses direitos.

Com base nos dados da *Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica* divulgados pelo INEP, o ano de 2022 registrou um total de 47.382.074 estudantes matriculados no Brasil, abrangendo as redes públicas de ensino (municipal, estadual e federal), bem como o ensino privado. Dentro desse contexto, destacam-se 1.527.794 estudantes com deficiência, representando um aumento de 13,09% nas matrículas em comparação com o ano anterior (2021), que apresentava um total de 1.350.921 matrículas para estudantes com deficiência. Ao analisarmos essas estatísticas, é possível observar as estudantes com deficiência se autodeclaram da seguinte forma:

Gráfico 1 – Matrículas - Estudantes com deficiência segundo raça/cor no Brasil

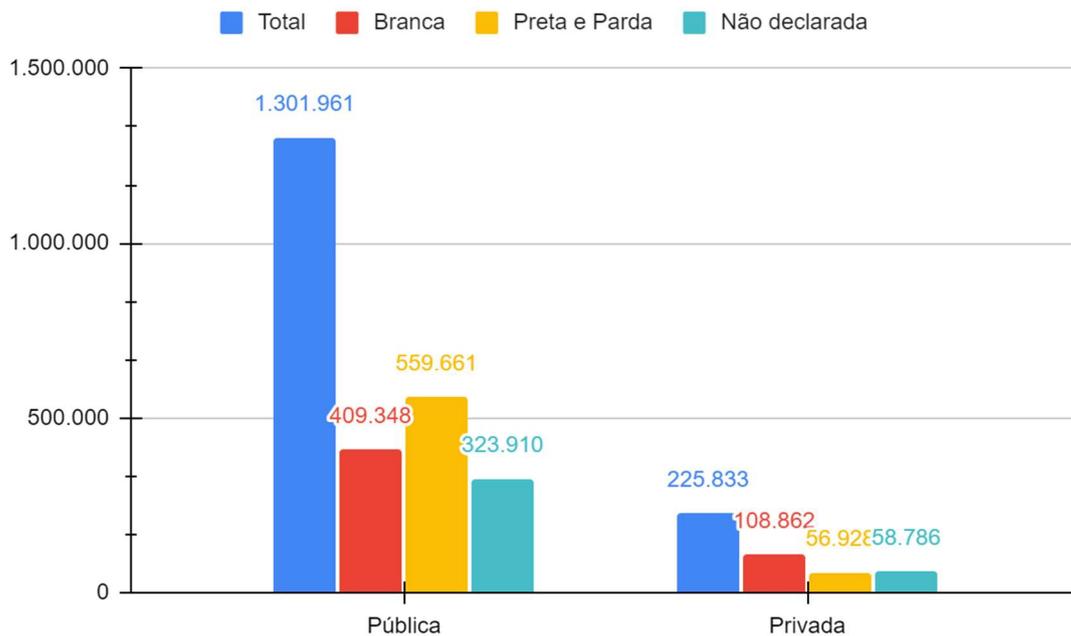


Fonte: INEP - Censo Escolar da Educação Básica, 2023. Elaborado pelo autor.

Nesta configuração, observando estes dados, podemos constatar que há uma predominância das estudantes com deficiência que se autodeclararam negras (pretas e pardas) em relação à estudantes brancas matriculadas nas instituições de ensino do Brasil. Estas informações estão em consonância com os dados relacionados à população negra no Brasil, que segundo a *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*, em 2022, representava cerca de 55,9% de brasileiras e brasileiros.

Dentre as informações destacadas anteriormente, outro recorte nos interessa, ele versa sobre a divisão das matrículas das pessoas com deficiência entre as instituições públicas e privadas de ensino. Do total apresentado, observamos que 1.301.961, ou seja, 85,27%, correspondem às estudantes com deficiência inscritas nas instituições públicas, enquanto no âmbito do ensino privado, o número totaliza 225.833, representando 14,79% do total dessas matrículas. Destes declarados por “cor” e “raça” temos os seguintes números:

Gráfico 2 - Matrículas - Estudantes com deficiência distribuídas por dependência administrativa segundo raça/cor no Brasil



Fonte: INEP - Censo Escolar da Educação Básica, 2023. Elaborada pelo autor.

Conforme as informações e análise da *Síntese de Indicadores Sociais* no país, contendo os dados do ano de 2021, constatou-se que, dentre a população considerada pobre e extremamente pobre, 70% dessas pessoas pertenciam ao grupo racial que se autodeclarava pretas ou pardas (IBGE, 2022).

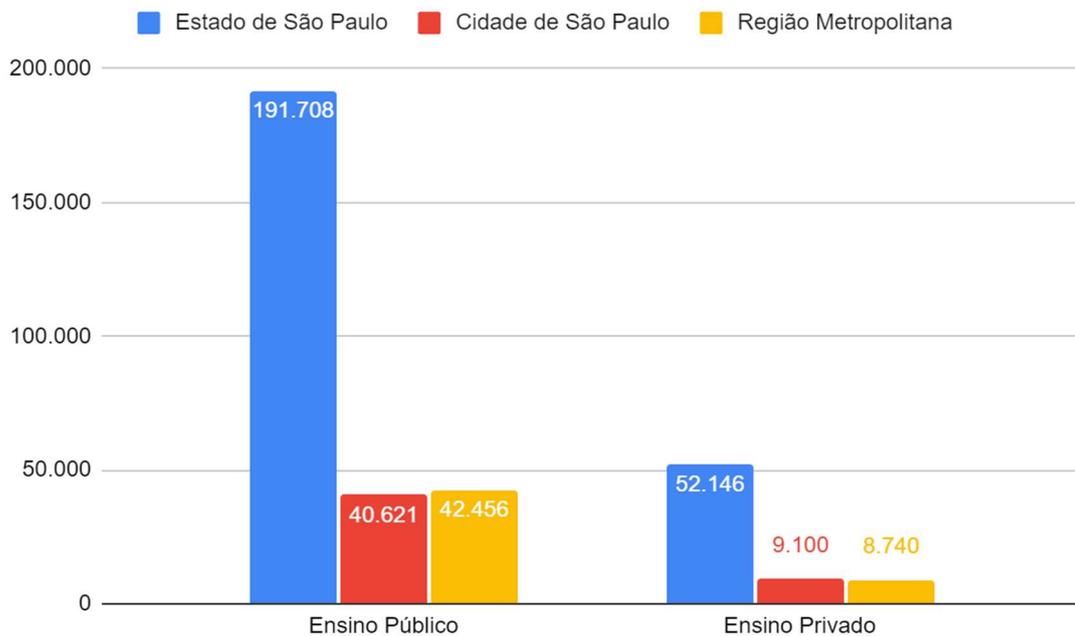
Avaliando as situações de matrículas de estudantes com deficiência, juntamente com os dados constantes na *Síntese*, compreendemos que, mesmo com os avanços trazidos pela Carta Magna, não se pode perder de vista que o sistema educacional brasileiro reflete as desigualdades sociais existentes. Tratar dessas assimetrias é (direta ou indiretamente) abordar também sobre pobreza, e neste caso essas informações evidenciam e reafirmam que a **pobreza tem cor no Brasil**, conforme declarou Sueli Carneiro (2011) em artigo publicado com o mesmo título. Ou seja, essa constatação também nos permite inferir aspectos do perfil socioeconômico das pessoas negras com deficiência no Brasil.

Nesse cenário, ao direcionarmos a nossa observação para o Estado de São Paulo, ampliada pelas informações da capital paulista e da Região Metropolitana, os resultados obtidos revelaram aspectos adicionais que vão além dos delineados pelas informações de âmbito nacional.

Ainda de acordo com o *Censo da Educação Básica*, no ano de 2022, no Estado de São Paulo, foi registrado um total de 10.029.069 estudantes matriculadas, entre idades de zero a mais de sessenta anos, o que equivale a 21,18% das matrículas de estudantes brasileiras, distribuídas nas redes públicas (municipal, estadual e federal) e no ensino particular. Desse total, as autodeclarações das estudantes foram as seguintes: 5.374.290 (53,52%) se identificaram como brancas; 208.197 (2,07%) como pretas; 2.230.800 (22,23%) como pardas; e 2.157.206 (21,46%) não constam a declaração (INEP, 2023).

Em relação às estudantes com deficiência, no mesmo ano, o Estado de São Paulo registrava cerca de 243.854 (2,43%) de alunas matriculadas, entre idades de zero a mais de sessenta anos, correspondendo a essas matrículas. Ao passo que a capital paulista e a Região Metropolitana juntas registravam 49.721 e 51.196 respectivamente, correspondendo a 1,0% desse público com as mesmas características, distribuídas da seguinte maneira:

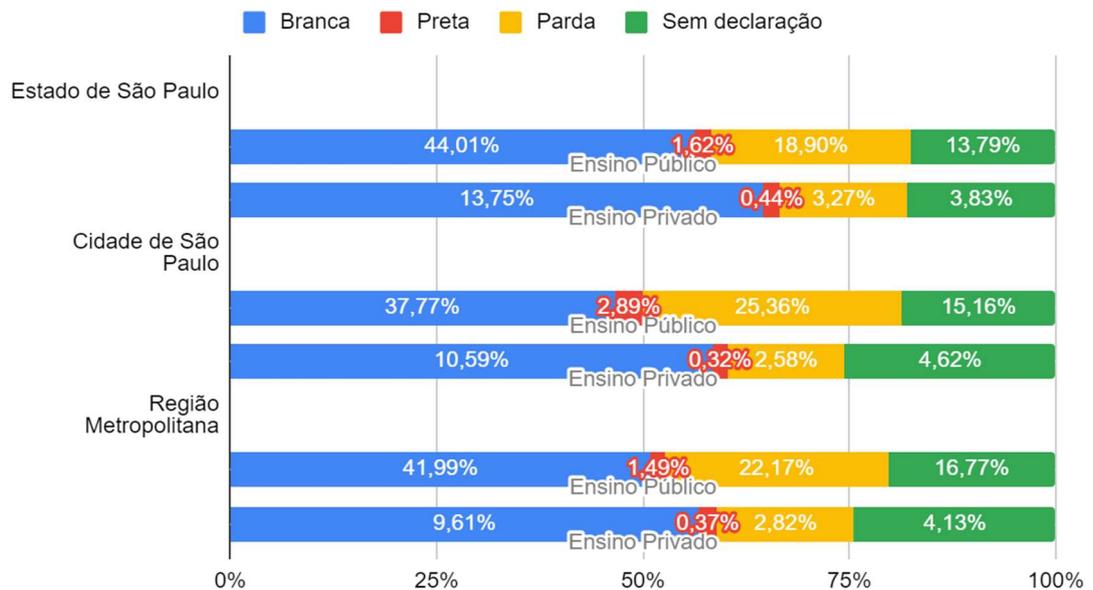
Gráfico 3 - Matrículas: Estudantes com deficiência distribuídas por categoria administrativa - Estado de São Paulo, Cidade de São Paulo e Região Metropolitana



Fonte: INEP - Censo Escolar da Educação Básica, 2023. Elaborada pelo autor.

Cruzando esses dados com o marcador “raça” ou “cor”, temos as seguintes informações:

Gráfico 4 - Matrículas: Estudantes com deficiência segundo raça/cor - Estado de São Paulo, Capital paulista e Região Metropolitana



Fonte: INEP - Censo Escolar da Educação Básica, 2023. Elaborada pelo autor.

Com base nos dados da *PNAD-c*, contendo as *Características gerais dos moradores no Brasil*, no quarto trimestre de 2022, a população residente no Estado de São Paulo era composta por 46.991 milhões de habitantes. Dentre esses, 27.163 (57,72%) eram pessoas brancas, enquanto pessoas negras (pretas e pardas) totalizavam 4.056 (8,62%) e 14.863 (31,59%) respectivamente, correspondendo a 18.919 da população paulistana. Já na capital juntamente com a Região Metropolitana, havia cerca de 22.197 milhões de habitantes, desses, 11.932, ou 53,75% milhões, se autodeclaravam brancas, cerca de 2.208 (9,95%), pretas, e 7.471 (33,67%), pardas (IBGE, 2023a).

Sob essa perspectiva, ao considerarmos que 40,23% das pessoas residentes na cidade de São Paulo e 43,62% das que vivem na capital e Região Metropolitana se identificam como negras, uma análise dos dados coletados revela que 23,98% das pessoas com deficiência no estado de São Paulo e 29,01% na Região Metropolitana têm acesso à educação formal, em contraposição, as estudantes brancas com deficiência, esses números sobem para 57,75% e 49,98% no estado e na região

metropolitana de São Paulo, respectivamente. Isso pode significar que a população negra com deficiência está sub-representada em termos de presença nos espaços educacionais, tanto no Estado de São Paulo quanto na grande São Paulo, quando comparada à população declarada branca.

Outra questão a ser considerada é que, assim como nos dados nacionais, tanto no Estado de São Paulo quanto na capital, chama a atenção a quantidade significativa de matrículas que não contêm informações sobre "cor" ou "raça" declaradas no cadastro. É de extrema importância levar em conta este alto índice de cadastros incompletos, o que nos leva a refletir sobre quem e como são preenchidos esses registros, já que o seu correto preenchimento pode ser determinante para reduzir ou ampliar as desigualdades evidenciadas entre os grupos de estudantes brancos e negros.

A partir dos dados apresentados anteriormente, a análise que enfatiza a distribuição das matrículas de pessoas com deficiência entre as redes de ensino público e privado assume uma posição significativa dentro do escopo desta pesquisa.

No Estado de São Paulo, do número total de matrículas apresentado, 191.708 (78,63%) correspondem a estudantes matriculados em instituições de ensino públicas, enquanto 52.146 (21,37%) estão matriculados em instituições do setor privado. Na cidade de São Paulo e na Região Metropolitana essa distribuição é de 40.621 (81,62%) nas instituições públicas e 9.100 (18,28%) nas instituições privadas, sendo 42.456 (82,92%) para o ensino público e 8.740 (17,09%) para o ensino privado, respectivamente. (INEP, 2023).

Ao cruzarmos esses dados com o indicador de "raça" ou "cor", como demonstrado no gráfico 4, novamente, podemos deduzir sobre o perfil socioeconômico das pessoas negras com deficiência, tanto no âmbito do Estado de São Paulo, como na cidade de São Paulo e na Região Metropolitana, evidenciando-se que as desigualdades podem ser produzidas a partir de diversos fatores, como origem socioeconômica, condição de deficiência, raça, etnia, gênero, localização geográfica, entre outros.

Assim como nos dados de abrangência nacional, o detalhamento sobre o perfil das alunas nas instituições públicas e privadas de ensino podem apontar que a intersecção entre "deficiência", "raça" e "classe" perpetuam as desigualdades educacionais, e são os grupos mais vulneráveis que sofrem os efeitos mais acentuados dessas articulações.

Essas disparidades entre o perfil socioeconômico e a raça/cor das estudantes no ensino público e privado foram mencionadas durante as entrevistas, como podemos perceber nas seguintes falas:

Jeferson: Eu estudei durante minha vida em três escolas. A primeira escola foi do jardim de infância até o pré-zinho [Educação Infantil] [...] ela era uma escola de bairro, particular, onde eu ganhei bolsa [de estudo], e ela não tinha acessibilidade, mas como eu era pequeno, isso não afetava tanto.

Luís: Eu comecei a estudar no ensino particular porque a minha mãe era professora, então isso me dava direito a bolsa [de estudo], né? Eu nunca tive nenhuma situação econômica privilegiada.

As reflexões apresentadas por Luís e Jeferson enfatizam a interseção entre "classe" e outros marcadores sociais que podem impactar nas experiências de determinados grupos ou indivíduos. A ênfase atribuída às bolsas de estudo não apenas destaca sua função primordial ao facilitar o acesso à educação, beneficiando alunas de classes menos favorecidas a oportunidade para estudar em escolas privadas, mas também reforça a qual classe eles pertencem.

Por este ângulo, a perspectiva interseccional reconhece que a desigualdade social raramente tem uma única causa, ela acrescenta camadas de complexidade para nossa compreensão sobre essas disparidades enquanto fenômeno. Neste caso, a aplicação da interseccionalidade como uma ferramenta analítica vai além de examinar a desigualdade social apenas sob o prisma de "raça" ou "classe". Em vez disso, implica na compreensão da desigualdade social por meio das interações entre diversas categorias de poder (COLLINS; BILGE, 2021).

3.3 OS DESAFIOS DO ACESSO E PERMANÊNCIA NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS: UMA ANÁLISE DOS DESAFIOS ENFRENTADOS POR ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

[Você acha que a escola conseguiu produzir um espaço acolhedor para você?] “[...] nem um pouco, tem muito a melhorar. [...] Era um ambiente opressivo e competitivo, nunca foi um ambiente leve e amigável que você pode ser quem você quiser ou para você desenvolver suas habilidades”. (Luís)

Um dos principais desafios encontrados pela educação reside na questão de assegurar o acesso, a continuidade e a conclusão dos estudos por parte das alunas negras com deficiência em ambientes educacionais. Diversos elementos podem influenciar o sucesso ou fracasso escolar. Nesse contexto, o comentário de Luís destaca um dos fatores que podem impactar a presença e a participação efetiva desses indivíduos no contexto escolar.

Conforme os dados nacionais do *Censo da Educação Básica* que estão presentes no *Censo Escolar da Educação Básica de 2022: Resumo Técnico*, observa-se um aumento no número de matrículas da Educação Especial em 2022, cujo número chegou a 1,5 milhão, um aumento de 29,3% em relação ao ano de 2018. Destaca-se ainda que a proporção de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em turmas regulares têm demonstrado um crescimento gradual na maioria dos níveis de ensino. Com exceção da Educação de Jovens e Adultos (EJA), todas as outras etapas da educação básica registraram mais de 90% dos alunos com deficiência em turmas regulares no ano de 2022 (BRASIL, 2023).

Do mesmo modo, o *Resumo Técnico do Estado de São Paulo: Censo Escolar da Educação Básica 2021*²¹ indica que em 2021 houve um aumento de 18,8% nas matrículas da Educação Especial no Estado de São Paulo, se comparadas às do ano de 2017. A análise do percentual de alunos com idades entre 4 e 17 anos que foram incorporados em classes regulares e também têm acesso às turmas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) demonstra uma evolução de 32,6%, em 2017, para 34,1%, em 2021 (BRASIL, 2022).

Um aspecto inicial de destaque relacionado tanto ao *Resumo Técnico* com os dados nacionais quanto ao *Resumo Técnico* com as informações do Estado de São Paulo é a maneira pela qual a Educação Especial é abordada nessas análises. Em ambas as publicações, a avaliação do progresso desse segmento educacional é centrada apenas nas matrículas, sendo a *inclusão* o indicador-chave. Essa abordagem reforça o avanço no percentual de matrículas, como exemplificado pelas citações: “em 2018, o percentual de alunos incluídos era de 92,0% e passou para 94,2% em 2022” (BRASIL, 2023, p. 38). e “o número de matrículas da educação

²¹ Até o momento da escrita desta dissertação, os dados do *Resumo Técnico do Estado de São Paulo: Censo Escolar da Educação Básica 2021* eram os mais atuais. O resumo contendo os dados do Censo da educação básica de 2022 para o Estado de São Paulo ainda não haviam sido divulgados.

especial chegou a 217.524 em 2021, um aumento de 18,8% em relação a 2017” (BRASIL, 2022, p. 35) em suas respectivas ordens.

Sobre essa questão, no artigo *Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014)*, Andressa Santos Rebelo e Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (2018) afirmam que esse aumento é visto como superficial, e não pode ser celebrado como sucesso das políticas de inclusão escolar para as pessoas com deficiência. Ainda no pensamento das autoras, levando em consideração que o número total de matrículas da Educação Especial não chega 2%²², se considerarmos que a taxa de matrícula da população em geral também cresceu, não dá para precisar pelo aumento no número de matrículas quais os avanços reais nos processos de escolarização do público que é atendido pela Educação Especial no período avaliado por elas (REBELO; KASSAR, 2018).

Se apreciarmos apenas o percentual de matrículas apontadas pelos *Resumos Técnicos*, poderemos afirmar que a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* é um sucesso, visto o aumento de matrículas nacionais entre os anos de 2018 e 2022, e no Estado de São Paulo entre 2017 e 2021. Contudo, as informações da *PNAD-c: Pessoas com Deficiência 2022* demonstraram a necessidade de olhar para outras demandas que atravessam o ensino.

Os dados da *PNAD-c: Pessoas com Deficiência 2022* revelaram que essa população está menos inserida no mercado de trabalho e nas instituições educacionais. As informações são relativas ao terceiro semestre de 2022, e evidenciam que a estimativa da população brasileira com deficiência no mesmo ano é de aproximadamente 18,6 milhões de indivíduos com 2 anos de idade ou mais, representando 8,9% da população nessa faixa etária. Dentro dessa estatística, o perfil de gênero revela maior representatividade feminina (10,0%) em comparação à masculina (7,7%). Quanto à autodeclaração racial, observa-se uma prevalência significativa entre aqueles que se autodeclararam como pretos (9,5%), em comparação com os pardos (8,9%) e os brancos (8,7%) (IBGE, 2023c).

No que dizem respeito à educação, os dados demonstram desvantagens em relação às pessoas sem deficiência. A taxa de analfabetismo no Brasil entre as pessoas de 15 anos ou mais foi de 5,7% (IBGE, 2023b). Entretanto, ao focarmos nas pessoas com deficiência essa taxa atinge o número de 19,5%, contra 4,1% entre

²² As autoras não indicam a partir de qual base ou fonte chegam a essa porcentagem, mas infere-se que seja a partir dos dados de matrícula líquida = números de matriculados / idade correspondente.

aquelas sem deficiência. Considerando o nível de instrução, nota-se que 63,3% das pessoas com deficiência com idade de 25 anos ou mais não concluíram a educação básica (sem instrução ou com o fundamental incompleto); enquanto 11,1% tinham o fundamental completo ou médio incompleto. Comparativamente, entre as pessoas sem deficiência, esses percentuais foram de 29,9% e 12,8%, respectivamente (IBGE, 2023c).

No Estado de São Paulo, a população de 2 (dois) anos ou mais de idade com deficiência corresponde 7,9% da população, entretanto, os dados pormenorizados acerca da taxa de analfabetismo, são apresentados relativamente de acordo com as Grande Regiões do Brasil. No âmbito das Grandes Regiões, a taxa de analfabetismo também reflete as disparidades regionais. Destaca-se que, na Região Nordeste, existe um histórico de taxas de analfabetismo mais elevadas em comparação ao restante do país, independente da condição de deficiência. Nessa região, a taxa alcançou 31,2% entre as pessoas com deficiência, enquanto nas demais regiões foi de 21,4% (Norte), 15,5% (Centro-Oeste), 13,1% (Sudeste) e 12,7% (Sul). Parte das discrepâncias nestes índices de analfabetismo pode ser atribuída a fatores demográficos, como o envelhecimento da população, bem como a questões socioeconômicas. (IBGE, 2023c).

A pesquisa ainda revelou que apenas 25,6% das pessoas com deficiência com 25 anos ou mais haviam concluído o Ensino Médio, uma proporção superior à metade das pessoas sem deficiência, cujo índice foi de 57,3% a atingirem esse nível educacional. Em relação ao nível superior completo, o número é ainda menor, apenas 7,0% das pessoas com deficiência com dezoito anos ou mais possuíam formação superior completa, em contraste com os 20,9% da população sem deficiência. (IBGE, 2023c).

Conforme já salientado, os dados provenientes da *PNAD-c: Pessoas com Deficiência 2022* não oferecem uma visão global das taxas de analfabetismo específicas para o Estado de São Paulo. Em vez disso, disponibilizam tais informações de acordo com as Grandes Regiões do Brasil. A ausência de dados desagregados que incluam as informações que interseccionam os marcadores sociais da diferença deficiência e raça apresenta um obstáculo substancial na obtenção de estimativas confiáveis para compreensão completa das questões educacionais ligadas a esse grupo específico.

Todavia, a publicação que acompanha os dados da *PNAD-c: Pessoas com Deficiência 2022*, observou que, independentemente da faixa etária, não há diferenças significativas entre homens e mulheres no que diz respeito às pessoas com deficiência. Porém, em relação à raça ou cor, verificou-se que as pessoas com deficiência brancas, nas faixas etárias de 15 a 17 anos e de 18 a 24 anos, apresentaram uma presença escolar mais alta em comparação com as pessoas com deficiência de cor preta ou parda (IBGE, 2023c).

Estes dados expõem uma situação preocupante a respeito da escolarização de pessoas com deficiência, deixando em relevo a restrição significativa de a participação dessas pessoas na educação básica, ressaltando as disparidades que permeiam o cenário educativo. Além disso, se comparados com a população sem deficiência, os números revelam as desvantagens vividas por essa população, suscitando indagações acerca dos obstáculos que podem ser impedimentos para o acesso, a permanência e a conclusão do ensino básico para esse grupo.

No texto *Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência em Universidades Públicas Brasileiras*, de Sabrina Fernandes de Castro e Maria Amelia Almeida (2014), ao citarem Eduardo José Manzini (2008), elas destacam que o conceito de *acesso* é abrangente em sua abordagem, abarcando não somente a admissão em espaços educacionais, mas também a *permanência* da estudante dentro da instituição. Portanto, o acesso envolve um processo de transformação e está intrinsecamente ligado à criação de condições legais e à garantia de direitos equitativos.

É neste sentido que as declarações obtidas nas entrevistas destacaram algumas barreiras ou dificuldades durante a fase escolar, as quais podem representar barreiras que impedem a realização do direito à educação no dia a dia nos ambientes educacionais.

Foram destacados pelas participantes da pesquisa temas relacionados à abordagem pedagógica adotada pelas professoras durante as aulas, apontando para a necessidade de certas adaptações visando a facilitar o processo de ensino e aprendizagem para indivíduos com deficiência. A seguir alguns relatos que exemplificam essa questão:

Luís: Às vezes... também dificuldade em questão da forma como os professores ministravam a aula, simplesmente passavam às vezes um texto enorme pra você copiar, aí você tinha que copiar rápido e engolir tudo aquilo, ao invés de alguns certos professores têm de terem

certeza que você absorveu, essa preocupação com o aluno era bem incomum de acontecer.

Carolina: Então [...] depois eu percebi que [o aprendizado tem] muitas lacunas, muitos déficits e que [...] vieram de falta de acessibilidade, porque [sempre] era aquele método de ensino, enfim, lousa, cópia, um atrás do outro, não conversa e é isso, o que eu conseguia copiar da lousa eu copiava, o que eu não conseguia [copiar], eu copiava do caderno dos meus amigos. Então tinha muitas coisas que eu perdia, principalmente quando [...] os conteúdos passaram a ficar mais difíceis né? E aí eu tinha que pegar depois, acho que isso era natural porque as coisas vão acontecendo, mas me incomodava bastante ter que fazer coisas depois e não ter a mesma possibilidade de aprendizado que os meus amigos tinham.

A *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) é o documento normativo que estabelece o conjunto sistemático e progressivo de aprendizados fundamentais que todos os estudantes devem adquirir ao longo das diversas fases e tipos de ensino da Educação Básica no Brasil. Seu propósito é garantir que os direitos de aprendizado e crescimento dos alunos sejam assegurados, em concordância com as diretrizes estabelecidas pelo *Plano Nacional de Educação* (PNE) (BRASIL, 2018).

As declarações apontam para a ausência de práticas pedagógicas que apresentassem elementos diversificados no contexto das aulas, resultando em entraves na efetivação do aprendizado, impedindo uma experiência de aprendizado equitativa em relação aos colegas. Esse problema teve um impacto negativo na experiência acadêmica das pessoas entrevistadas.

Essa constatação vai de encontro com as proposições da BNCC, justamente porque o desenho da atual Base Curricular se configurou a partir de uma lógica educacional que não considera as especificidades dos sujeitos da educação escolar. Portanto, não emprega abordagens e táticas educacionais variadas, incorporando ritmos distintos e conteúdos suplementares conforme necessário, a fim de abordar as exigências de diversos grupos de estudantes, suas famílias, origens culturais, comunidades e círculos sociais etc.

Em outro comentário, Luís reitera que, devido à natureza de sua deficiência, que é de caráter psicossocial, ele encontrava dificuldades em lidar com as aulas.

Luís: [...] as aulas seguem a mesma linha [...] e que eram bem exaustivas pra mim, essa questão de ahn... prestar atenção aos estímulos sensoriais, conversar e alguns professores acabam ficando ofendidos quando você não consegue prestar a atenção na aula, por mais que o aluno tenha algum tipo de dificuldade. [...] então essa pressão social também para prestar [atenção à] aula, tanto pra não ser

zoado, tanto pra ter certeza que o professor gosta de você pra... pra ele não tentar te ferrar de alguma forma, [...] tudo isso vai acumulando e causando um peso desnecessário na gente.

Aqui, ele destaca a existência de uma padronização nos métodos de ensino e aprendizagem que desconsideram a diferença como um elemento nesse processo. A homogeneização predominante no contexto educacional frequentemente conduz à exclusão de perspectivas diversas e à marginalização de grupos que não se encaixam nos moldes tradicionais de ensino.

Escolher e empregar uma variedade de abordagens metodológicas e estratégias educacionais, adaptando-se a ritmos variados e incorporando conteúdos complementares conforme necessário, possibilita atender às necessidades distintas de grupos de alunos diversos (BRASIL, 2018). Conforme pode ser percebido pelas falas, a falta de ações diversificadas no atendimento educacional impacta diretamente na aprendizagem desse grupo.

Além disso, Luís reforça a necessidade de alterações nas práticas de ensino, evidenciando que a promoção da igualdade de oportunidades no processo de ensino/aprendizagem não se resume apenas ao reconhecimento da diferença, sendo necessário a implementação de estratégias e métodos pedagógicos flexíveis e centrados nas alunas, fortalecendo assim o potencial educacional de cada estudante. Essa abordagem não apenas contribui para criar um ambiente educacional mais equitativo, mas também propicia o pleno desenvolvimento para essas pessoas.

Outro aspecto discutido nas entrevistas, e que tem relação direta com a prática adotada pelas professoras em sala de aula, versa sobre a utilização de recursos didáticos e outras adaptações no contexto escolar. Os materiais acessíveis, na educação, referem-se a recursos que são projetados ou adaptados para atender às necessidades específicas das pessoas com deficiência, permitindo que elas tenham igualdade de oportunidades de aprendizado e participação nas aulas. Destaco aqui algumas falas:

Jeferson: Eu sempre usei materiais normais, nunca usei nenhum tipo de adaptação. No máximo, eu pedia, se a prova fosse muito longa, perguntava se o professor poderia me dar um tempo a mais ou se eu poderia escrever, por exemplo, sem ter que copiar a questão toda, eu perguntava ao professor se [...] podia colocar só as respostas pra mim não perder tempo, e ele autorizava, geralmente era esse tipo de coisa.

Carolina: No ensino médio [...] eu descobri que eu tinha uma deficiência numa ONG que dá assistência a pessoas com deficiência

visual, tanto cegueira quanto baixa visão, e aí nessa ONG eu consegui uma lupa de apoio e uma telulupa, então quando eu entrei no ensino médio eu conseguia usar essa telulupa, que era um dos recursos que eu consegui. E aí o celular também passou a ser o recurso de acessibilidade, por exemplo, tirar foto da lousa e copiar que ficou muito mais fácil do que a telulupa, porque eu não sei se aquilo é tão acessível assim, ela é muito pequena, é muito difícil de você enxergar grandes áreas então não era muito prático. Os livros didáticos também não eram ampliados, e aí eu tinha a minha lente de apoio que dava conta, mas era minha e a escola nunca forneceu outros recursos ópticos que poderiam ser muito úteis e que eram mais caros e que eu não tinha acesso. [...] No geral sempre sou eu que dou conta das minhas próprias necessidades.

Luís: [...] eu não tinha, não consegui nenhum tipo de adaptação na maior parte do tempo. Eu realmente precisava, mas eu não obtive. E eu realmente ainda tinha que, com certeza, ralar de igual pra igual pros outros alunos, por mais que eu estivesse numa posição de desvantagem.

Ao analisar a BNCC e os materiais pedagógicos acessíveis que são produzidos para a Educação Especial, Lailla Micas (2021) afirma que, na busca por uma educação que vise ser mais inclusiva, é essencial reconhecer que, embora o currículo deva ser uniforme para todas as alunas, as estratégias pedagógicas precisam ser adaptadas de maneira diversificada.

Na fala de Jeferson, é possível notar que ao longo de seu percurso educacional, as adaptações solicitadas por ele foram atendidas, o que culminou em uma experiência positiva em relação a essa questão em sua trajetória escolar.

No entanto, os relatos de Carolina e Luís apontam para uma perspectiva distinta, interligando a discussão entre a estrutura das aulas e a carência de materiais acessíveis e outras modificações. Os dois apontam tanto para a rigidez na configuração das aulas quanto para a insuficiência de recursos acessíveis e adaptações adicionais, revelando-se como mais um obstáculo no processo de aprendizagem das pessoas com deficiência, o que, por vezes, dificultava a participação e acompanhamento nas aulas.

A exposição de Carolina também enfatiza a insuficiência de políticas públicas destinadas a garantir recursos financeiros para viabilizar materiais e acessibilidade para indivíduos com deficiência nas escolas. Em sua experiência, as adaptações para o seu processo de aprendizagem foram concretizadas com o suporte de uma ONG, proporcionando acesso aos recursos ópticos que desempenharam um papel importante nesse contexto. Assim, por meio do relato de Carolina, evidencia-se uma

lacuna deixada pelo Estado e pelo Poder Público, sublinhando a urgência de iniciativas governamentais direcionadas para o suporte adequado às pessoas com deficiência nos ambientes educacionais.

Ainda sobre as adaptações necessárias, uma observação adicional de Luís relacionada ao sistema de avaliação merece destaque, para ele:

Luís: O momento mais desafiador [do processo de escolarização] foram as provas [...], porque as provas têm um peso [...] no seu valor pessoal, né? Um aluno que tirava notas baixas e ficava de recuperação, com certeza, ele ia sofrer algum tipo de zoação, ser rechaçado [...] às vezes era dito que a nota refletia o seu valor, né? Que se você tirasse uma nota boa significa necessariamente que você é uma pessoa mega inteligente, e que você tem futuro que uma carreira brilhante pela frente (risos), e às vezes nem sempre é assim, às vezes nem sempre a matéria é relevante, nem sempre a forma como você decorou o conteúdo é relevante, tem inúmeras variáveis que não incluem a nota na sua vida. E a pressão para engolir o conteúdo, e ir bem nas notas, e ir bem nas provas era absurda.

É intrigante observar que, ao se expressar, Luís ressalta a sua dificuldade com os processos avaliativos e que as avaliações tradicionais adotadas nas escolas podem indicar a predominância de critérios e padrões que não contemplam devidamente a diversidade de habilidades, estilos de aprendizado e características individuais dos estudantes. Esse enfoque pode culminar em uma visão limitada do desempenho desses indivíduos.

Com isso, percebemos que somente ao adotar uma variedade de métodos para apresentar os conteúdos curriculares, é possível proporcionar igualdade de oportunidades de participação e aprendizado para todas as estudantes. Essa adaptação deve ser embasada nas distintas abordagens e ritmos de aprendizagem, nos interesses individuais, nos contextos cotidianos e experiências pessoais, nas capacidades e necessidades específicas de cada aluno. Isso significa respeitar a rica diversidade que caracteriza a sociedade humana (MICAS, 2021).

A análise das entrevistas também revelou uma lacuna nas discussões sobre deficiência tanto durante as aulas quanto nos eventos realizados na escola. Quando indagados sobre a abordagem de tópicos relacionados à deficiência, as respostas indicaram a inexistência quase que total de discussões sobre o assunto, como ilustrado nas falas a seguir:

Jeferson: Não, nunca foi abordado. [Nada, nem acessibilidade, nada foi discutido?] A acessibilidade era abordada pela gente conversando

com os professores para tentar convencer a diretora [sobre a importância da acessibilidade], mas isso era o máximo.

Carolina: Pensando enquanto uma pessoa com deficiência visual, [...], quando eu comecei a fazer parte dessa ONG, eles pediam para que as escolas fossem, mandassem representantes para algumas discussões sobre acessibilidade e a minha escola nunca mandou ninguém. Isso era muito comum, assim, eles falavam que era muito difícil as escolas mandarem representantes e a minha escola era só mais uma que não fugia a essa regra [...].

Luís: Hum... Não, jamais. Eu não me lembro de nenhuma... nenhuma aula em específico sobre isso [temas voltados para a questão da deficiência].

Explorar tópicos relacionados à deficiência no contexto escolar pode contribuir para a construção de um ambiente saudável e acolhedor. Manter diálogos abertos e esclarecedores sobre o assunto desencadeia a quebra de estereótipos e a desconstrução de visões distorcidas acerca da deficiência, além de fomentar uma compreensão mais precisa e positiva em relação a essas pessoas. Além disso, incentiva as estudantes a interagirem com as diferenças, resultando na promoção de um ambiente caracterizado pela igualdade.

O significado de debater e aprender sobre a diferença no contexto escolar é claramente evidenciado nas palavras de Luís, quando relata um episódio envolvendo uma colega com deficiência em uma das escolas que frequentou:

Luís: [...] tinha uma garota com problemas cognitivos [deficiência intelectual] na minha escola do ensino médio. Ela sofria bastante zoação dos outros alunos, eles sempre chegavam nela com o objetivo de arrancar informações pra dar risada, e ela realmente não tinha essa [...] desenvoltura cognitiva para perceber que ela estava sendo zoadada. Ela simplesmente ria junto com eles. [...] Só depois de muitos meses de zoação que a escola realmente fez alguma coisa pra essa aluna. E ela simplesmente parou de ir. Ninguém sabe mais nada sobre ela e eu não sei se ela foi transferida para uma escola adaptada ou se ela simplesmente parou de estudar [...]. A escola também não deu satisfações e também, em momento nenhum, informou pra gente qual era a condição dela, [...] a gente [...] conseguisse ter um pouco mais de compreensão sobre ela.

Levando em conta que a deficiência é um assunto de natureza social, ou seja, ela não está limitada ao âmbito individual, é de suma importância reconhecer ainda que dentro do espaço escolar a deficiência também apresenta especificidades, requerendo, muitas vezes, a necessidade de Apoio Educacional Especializado (AEE)

e outros recursos que possam facilitar a trajetória escolar das pessoas com deficiência.

O relato de Luís também revela a postura da escola em relação à diferença em suas instalações. Tanto sua percepção quanto às entrevistas em geral ressaltaram a carência frequente de diálogo sobre a diferença e de acolhimento para aqueles considerados "diferentes" nesses ambientes. Esta lacuna revela uma omissão por parte da escola que pode contribuir para a perpetuação da discriminação dentro de suas dependências.

Desse modo, a partir das proposições postas, pode-se notar que elas reafirmam a posição adotada por Andressa Santos Rebelo e Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (2018) de que os indicadores de matrículas não podem ser utilizados como únicos mecanismos de sucesso da política educacional para as pessoas com deficiência, e que os estudos acadêmicos que analisam a educação precisam questionar essas informações, acrescentando outros indicadores e informações que consigam compreender esse fenômeno de maneira mais completa.

3.3.1 Os desafios do acesso e permanência nos espaços educacionais: pessoas com deficiência e as questões raciais no ambiente educacional

“[...] Eu morei em [...] um bairro periférico, [...] as relações são diferentes, mas eu sinto que [...] essa percepção de diferença racial é um pouco menor, porque as questões de classe são muito parecidas, mas a gente sabe que a raça sempre se impõe enquanto marcador.” (Carolina).

Outra questão que também está presente tanto no *Resumo Técnico* com as informações nacionais quanto no *Resumo Técnico* específico para o Estado de São Paulo está na subseção que oferece informações sobre as matrículas nos diversos níveis da educação básica. Em todas as etapas do ensino (fundamental, médio, educação de jovens e adultos e educação profissional), os relatórios destacam um aspecto relacionado à raça/cor das estudantes matriculadas, exceto nas informações relacionadas à Educação Especial.

Aqui se faz necessário questionar para quem o direito à educação está direcionado? Se pensarmos que a desigualdade racial no Brasil tem dificultado o

progresso das pessoas negras, conseqüentemente, a ausência de análises que pormenorizam esses dados dificulta a compreensão sobre o acesso de pessoas negras com deficiência a uma educação de qualidade, terminando por marginalizar essa população.

Refletindo sobre a frase colocada por Carolina durante a entrevista, compreendemos que a desigualdade racial no Brasil é uma realidade inquestionável e persistente. O racismo que estrutura a sociedade brasileira desempenha um papel central na criação e perpetuação de assimetrias entre a população negra e a população branca com e sem deficiência.

Historicamente, o sistema educacional foi usado pelas elites (brancas) dominantes como um instrumento para manter e fortalecer as posições privilegiadas que ocuparam/ocupam. A partir do que foi exposto, percebe-se que a educação tem desempenhado um papel na perpetuação das desigualdades sociais.

Retorno a 1988 e à promulgação da Constituição Cidadã, para apresentar alguns marcos regulatórios importantes para o combate ao racismo e alguns avanços educacionais visando a democratização do ensino e o combate às desigualdades educacionais. Vale lembrar que, conforme aponta o professor Dennis de Oliveira (2021, p. 25-26), “dentre os sujeitos coletivos que lograram avanços no processo de democratização nos anos 1980, os que tiveram maiores dificuldades de inserção na agenda foi a população negra”.

Ainda segundo o referido autor, essa dificuldade é uma das heranças do pensamento de Gilberto Freyre, que sugere uma possível busca pelo “equilíbrio dos antagonismos de raça e classe” no âmbito dos intercâmbios culturais, destacando uma visão presente no pensamento social da “esquerda” brasileira que muitas vezes coloca em segundo plano a questão do racismo no país (OLIVEIRA, 2021). Nesse contexto, é importante destacar que o movimento social de pessoas negras exerce um papel fundamental no fortalecimento e impulsionamento das reivindicações presentes na Constituição de 1988.

Como marcos regulatórios para combater o racismo, podemos citar a Lei Caó²³, que tipifica o racismo como crime inafiançável, e o reconhecimento e titulação das

²³ Para saber mais, consulte: COSTA, Flávia. Lei nº 7.716/89 – Lei CAÓ, 25 anos no Combate ao Racismo. **Portal Geledés**, 2014. Disponível em: https://www.geledes.org.br/lei-7-71689-lei-cao-25-anos-combate-ao-racismo/?gclid=Cj0KCQjwTO-kBhDIARIsAL6Lorcy_oKMkiALA1yU_pCdR1bV3SupfxRL3Lo9jrE6Y40gP02g8WBo-EaAqgNEALw_wcB. Acesso em: 14 mai. 2023.

terras quilombolas. Seguindo, tivemos alguns avanços legislativos no campo educacional, como a alteração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), por meio das leis 10.639, de 2003, e 11.645²⁴, de 2008, que estabeleceram a inclusão da educação das relações étnico-raciais no sistema de ensino. Além disso, foram implementadas cotas raciais na educação superior e em concursos públicos federais, foi criada a Seppir (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), com *status* de ministério para coordenar políticas públicas de combate ao racismo, e foi aprovado o Estatuto da Igualdade Racial (OLIVEIRA, 2021).

Conforme explicitado anteriormente, as informações da *PNAD-c: Educação 2022* revelaram que a taxa de analfabetismo no Brasil entre pessoas com 15 anos ou mais é de 5,6%. Aqui, chamo a atenção para os dados relacionados à população negra: dos números absolutos, 7,4% dessas pessoas são pretas ou pardas, um aumento de quase dois pontos percentuais em relação à média nacional e mais que o dobro em relação às pessoas brancas, que equivalem a 3,4% (IBGE, 2023b).

Em se tratando da população brasileira, a *PNAD-c: Educação 2022* também revelou que, entre as pessoas com vinte e cinco anos ou mais, 53,2% concluíram no mínimo o ensino médio. Contudo, aplicando o recorte racial (pretas e pardas) nessa população, o percentual foi de 47,0%, enquanto entre a população branca esse número sobe consideravelmente para 60,7%, uma diferença de mais de treze pontos percentuais. Quando observados os dados do abandono escolar entre pessoas de 14 a 29 anos, a dimensão da desigualdade fica mais evidente, visto que 9,5 milhões desses jovens abandonaram a escola antes de finalizarem a etapa básica, ou nunca frequentaram a escola; desses, 27,9% eram brancos contra 70,9% dos jovens pretos e pardos (IBGE, 2023b).

A pesquisa também apresentou dados com as taxas de analfabetismo relativas às regiões do Brasil. A Região Nordeste tem a maior taxa de pessoas que não sabem ler e nem escrever, representando 11,7% do total, seguida pela Região Norte e Centro-Oeste, que corresponderam ao total de 6,4% e 4,0%, respectivamente, e as Regiões Sudeste e Sul, respondem por 2,9% e 3,0%, respectivamente. Dentre as unidades da federação, as três maiores taxas de analfabetismo foram registradas no Piauí (14,8%), Alagoas (14,4%) e Paraíba (13,6%). Em contrapartida, as menores

²⁴ “Tanto a Lei nº10.639/2003 quanto a nº Lei 11.645/2008, que determina a obrigatoriedade do estudo das histórias e culturas dos povos indígenas nas escolas brasileiras, propõem novos percursos para a sociedade democrática” (SILVA, 2010, p. 39).

taxas foram observadas no Distrito Federal (1,9%), Rio de Janeiro (2,1%) e nos estados de São Paulo e Santa Catarina (ambos com 2,2%) (IBGE, 2023b).

Assim como observado na *PNAD-c: Pessoas com Deficiência 2022*, os dados relativos à educação não apresentam uma perspectiva abrangente das taxas de analfabetismo específicas para o Estado de São Paulo e seus municípios. Conforme visto, essas informações são organizadas de acordo com as diferentes Regiões do Brasil. Reforço que a ausência de dados desagregados constitui um obstáculo significativo na obtenção de estimativas confiáveis para a melhor compreensão das questões relacionadas à educação para esse grupo.

Conforme já mencionado, a vivência da comunidade negra no Brasil é profundamente influenciada pela herança e experiência dos descendentes africanos; em outras palavras, trata-se de uma vivência de nacionalidade distinta daquela experimentada pela população branca (EVARISTO, 2020).

Em termos absolutos, a pesquisa demonstrou a extensão da desigualdade educacional entre a população negra e branca em todo território brasileiro. Essa discrepância impacta de maneira significativa a população negra com deficiência, fortalecendo o argumento de que há discrepâncias no acesso a direitos básicos e outras oportunidades educacionais iguais, prejudicando em maior número a comunidade negra.

Ao analisarmos essas vivências sob a perspectiva da escrevivência, ressalta-se a ideia de que o corpo, a condição social e a experiência (OLIVEIRA, 2009; BORGES, 2020) estão intrinsecamente entrelaçados para essa comunidade. No âmbito educacional, é notório que tanto as pessoas negras quanto aquelas com deficiência frequentemente são colocadas em posições de inferioridade, tendo sua capacidade questionada.

Essa evidência ganha materialidade na fala de Carolina, ao afirmar que “no geral, a gente estava falando de fracasso escolar, e quando a gente fala de alunos pobres, de alunos pretos, alunos com deficiência, nós somos o fracasso escolar [...] enfim, é a nossa realidade”. Essa reflexão também aponta para outra questão, indicando que os dados apresentados refletem a realidade educacional persistente entre a população com deficiência e a população negra brasileira.

Diante do cenário delineado, é imperativo empreender uma análise profunda sobre a educação e o direito a ela. Nesse sentido, é crucial examinar esses índices observando também a existência de outros fatores, a fim de compreendermos

verdadeiramente a realidade e implementarmos as transformações essenciais e necessárias para a sua concretização.

Neste ponto, algumas alegações apontam conexões que podem contribuir para a criação de barreiras que agravam desigualdades sociais, marginalização e exclusão desses indivíduos justificando esses dados. Quando perguntadas sobre o perfil das estudantes nas escolas que estudaram, essas foram algumas das respostas:

Jeferson: a maioria [das estudantes] era negra, como era uma escola pública de uma periferia, então a maioria era negra.

Carolina: Nas duas escolas era um público bastante diverso, majoritariamente negro e feminino. [...] no ensino fundamental, né, acho que pensando em classe, a gente era muito, um pouco mais homogêneo. Porque, claro que existiam pessoas que estavam em condições de pobreza um pouco maiores, mas no geral era uma classe média baixa, ali né? Enfim..., Mas no ensino médio, como era uma escola mais, um pouco mais próxima do centro, no Tatuapé [...] acabava que a gente tinha um contato um pouco maior com uma classe média, ali, enfim, mas ainda majoritariamente periférica [...].

Luís: Na escola particular havia pouquíssimos negros, por motivos óbvios [...] a maioria eram asiáticos ou brancos. Na escola pública havia uma quantidade bem maior de [...] pardos e pretos, né? e indígenas.

Nas declarações apresentadas, é possível identificar a interseção entre os marcadores “raça”, “classe” e “territorialidade”, refletindo a partir da noção proposta por Lélia Gonzalez (2022) acerca do “lugar de negro”, apontando que as moradias espaçosas e luxuosas, situadas em localidades pitorescas nas cidades ou no campo, são o ambiente tradicionalmente associado ao grupo dominante branco. Em contraste, o espaço destinado ao povo negro apresenta uma realidade oposta e nitidamente discriminatória. Desde as senzalas até as favelas, evidenciando uma notável simetria na divisão racial do espaço.

Analisando essa “divisão racial do espaço” destacada por Lélia Gonzalez, percebemos que é a população branca que desfruta de acesso facilitado a instituições educacionais e a outros espaços de aprendizado. As observações feitas pelas entrevistadas corroboram essa ideia, ao apontarem que, quando entrelaçados, essas influências podem exercer um impacto significativo nas oportunidades educacionais disponíveis para populações historicamente marginalizadas.

Assim como as temáticas relacionadas à deficiência, foi apontada a falta de uma abordagem adequada ou a ausência de aprofundamento de conteúdos relacionados à educação das relações étnico-raciais, tanto nas aulas quanto nos eventos escolares.

É importante ressaltar que as pessoas entrevistadas vivenciaram seus processos educacionais após a promulgação da Lei 10.639/2003, que instituiu a inclusão obrigatória no ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos da Educação Básica no Brasil. No entanto, as falas apontam para o não cumprimento dessa lei e também os desafios em sua aplicação nas escolas, tanto públicas quanto privadas.

Jeferson: Quando [...] eu estava nessa fase, não se discutia “raça”, “gênero” e nem “deficiência”, era algo do tipo existe, mas estamos de fora dessa discussão. [Em nenhum momento aconteceu uma discussão sobre as questões raciais? Essa discussão ficava meio apartada da escola?]. Sim, sim.

Luís: Debate sobre questões raciais? No geral, era bem raro fazer um debate desse tipo de coisa. simplesmente só seguiam lá, só seguiam o currículo escolar, não tinha uma preocupação em ensinar empatia e compreensão para os alunos, de qualquer forma nenhuma [que] me lembre disso. [Você não lembra nenhum episódio ou se esses temas apareciam muito raramente?]. Eles apareciam, cultura africana e cultura indígena apareciam com uma frequência baixíssima, a maior parte do conteúdo realmente era sobre América e Europa. Sem sombra de dúvidas.

Carolina: [...] No ensino fundamental, houve uma tentativa de falar sobre cultura africana de um modo geral, sobretudo por professores negros, mas eram tentativas pontuais, assim, né? Não tinha um contínuo né? [...]. No ensino médio [...] eu estava muito estava muito mais envolvida com o movimento negro, então, eu acabava sempre levando algumas questões e discutindo com alguns professores. É... tiveram alguns casos de racismo na sala de aula [...], mas nunca tinha intervenção na escola, sabe? Quando a gente levava os assuntos eram muito por um interesse dos professores e em ouvir as nossas demandas. A gente discutia em algumas aulas, alguns atravessamentos raciais, mas ainda era bastante difícil de falar, se não fossem os alunos negros falando, sobretudo as alunas, não se tinha [essa discussão], sabe?

Da mesma forma que a introdução de conteúdos relacionados à deficiência pode criar um ambiente mais inclusivo e igualitário para todas as estudantes; a forma como as pessoas negras e sua cultura são abordadas na escola pode tanto exaltar a

identidade e diferença quanto estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e, em certos casos, até negá-las (GOMES, 2003).

Neste sentido, levando em consideração que a maioria das estudantes eram negras, abordar a diferença, a partir da inserção de conteúdos relacionados à temática da história e cultura africana e afro-brasileira com ênfase na apreciação de sua cultura, religião e outras dimensões, tem potencial para estabelecer uma atmosfera mais acolhedora e equitativa, contribuindo com a quebra de estereótipos historicamente associados à população negra, abrindo espaço para uma nova perspectiva sobre essas questões.

Em contrapartida, quando perguntados sobre a presença de estudantes com deficiência nas instituições de ensino que frequentaram e como percebiam a interação da comunidade escolar com esses indivíduos, um contraste pode ser percebido. Analisemos algumas alegações:

Jeferson: Tinha mais três [pessoas com deficiência]. [Você tinha uma boa relação com eles?] Tinha. Um deles tinha a mesma idade que eu, que era o B. E tinha um mais velho, ele já estava no ensino médio e [...] uma mais nova. Então, ela começou, quando eu estava no sétimo ano [...]. Com o B. eu tive uma boa relação [...]. Mas com os outros eu não tinha relação.

Luís: Que eu saiba havia apenas uma em cada, só que ainda assim eu notava que o tratamento delas era bem estranho e destoado da maioria. Eles não eram efetivamente incluídos, não eram efetivamente adaptados, efetivamente socializados, simplesmente, a maioria dos funcionários deixava eles lá arrastando a experiência nas costas.

As declarações revisitam um dos tópicos explorados anteriormente, reiterando a noção de que o aumento das matrículas não pode e não deve ser o único critério para avaliar a eficácia de uma política educacional. Apesar do crescimento no número de matrículas de pessoas com deficiência nas classes comuns, a presença dessas pessoas em espaços educacionais permanece numericamente limitada, especialmente ao considerarmos os anos finais do Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Essa percepção é enfatizada nas palavras de Carolina, ao ponderar sobre suas interações com outras pessoas com deficiência:

Carolina: Acho que no geral, eu tive pouquíssimas experiências com estudantes com deficiência, e isso é muito engraçado, né? Porque a gente é um número bastante expressivo da população brasileira, né? Eu me lembro que no ensino fundamental tinham algumas crianças

com deficiência que estudavam na mesma escola, mas ou elas eram mais novas ou estavam saindo da escola, então eu nunca tinha contato com elas. [...] No ensino médio, na minha escola não tinha outras pessoas com deficiência [...] Mas é isso assim, acho que a minha experiência sempre foi muito solitária nesse sentido, eu nunca tive contato com pessoas com deficiência, tive quando eu fiz parte de alguns projetos dessa ONG que eu comentei, mas na escola, não.

Alguns episódios narrados e compartilhados pelas pessoas entrevistadas, abordaram um dos pontos mais sensíveis quando se trata dos processos educacionais envolvendo pessoas com deficiência e pessoas negras: a discriminação.

O documento *Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: reprovação, abandono e distorção idade-série*, publicado pelo UNICEF (2021), aponta que práticas violentas e discriminatórias, frequentemente disfarçadas de “brincadeiras” nas escolas, têm um impacto negativo em gestoras, professoras, estudantes e suas famílias, se estendendo para as interações sociais em geral. Essas formas de discriminação são reforçadas e institucionalizadas no ambiente escolar, resultando na perda de vínculos, na diminuição do interesse por parte das estudantes e podendo levar a reprovações e evasão escolar (UNICEF, 2021).

Shirley Silva e Lisete Regina G. Arelaro (2017), citando o relatório decorrente do *Projeto de Estudo sobre Ações Discriminatórias no âmbito Escolar*, relativo a uma pesquisa encomendada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) à Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), acerca de atitudes preconceituosas, distanciamento social e conhecimento sobre práticas discriminatórias, afirmam que uma questão de extrema complexidade, tanto em termos éticos quanto políticos, revela o quanto o atual cenário permanece ancorado em uma situação fundamental – a situação concreta do preconceito.

Com base no relatório citado, as autoras constataram que 96,5% dos participantes admitiram possuir preconceito ou demonstraram algum grau de distanciamento em relação a indivíduos com deficiência (SILVA; ARELARO, 2017). Os resultados obtidos também destacaram que 80,9% das alunas possuem algum preconceito relacionado às questões étnico-raciais (BRASIL, 2009). Vejam-se alguns relatos sobre o tema:

Carolina: Eu acho que quando a gente pensa na condição de pessoas com albinismo, pessoas negras com albinismo, a gente sabe que aqui no Brasil é partir de um ponto do debate racial que é diferente de pessoas pigmentadas, pessoas retintas e pessoas de pele mais clara.

[...] mas é muito engraçado porque [...] eu sempre acabava sendo colocada numa posição de objeto assim, né? Tipo, daquela que é exótica, daquela que pode ser tocada, daquela que pode se fazer perguntas que você não faz pra outras pessoas, é tanto na rua, quanto na escola. Eu acho que quando eu fui me apropriando da minha identidade racial no ensino fundamental, eu fui entendendo que algumas situações pelas quais eu passava não eram situações que [...] as minhas amigas brancas, por exemplo, passavam e que estava muito mais próximas de situações que as estudantes negras passavam, e eu acho que isso foi um processo que me fez entender que, se eu não me apropriasse dessa identidade, eu ia sempre continuar nesse não lugar que a branquitude coloca as pessoas negras. E aí eu acho que as situações de racismo que eu passei e que eu passo hoje, elas estão muito [...] relacionadas a ser colocada nesses lugares, né? De ser tocada, de ser questionada, de ser silenciada, de ser fetiche, e [...] essas situações elas aconteciam na escola né? [...] O racismo se manifestava de forma sutil, não sei se isso é sutil ou até que ponto isso pode ser chamado sutil, mas ele se manifestava assim. [Mas você se lembra de algum momento que a escola a pessoa intervir?]. A escola nunca intervia. [...] Se ela não intervia em casos em que a violência ela era [evidente], ela não ia intervir em casos em que as pessoas só estavam tocando no meu corpo pra entender, sabe?

Luís: [pausa longa para a resposta] Geralmente eu sofria piadinhas e humilhações por conta da minha aparência, por causa de acne, também dentes tortos, cabelo crespo, a forma como eu vestia, pelo meu jeito, talvez, um pouco afeminado, né? Que vai um pouco contra um padrão, [...] eu também não me sentia confortável e acolhido pelos funcionários da escola. Às vezes eu nem tinha esperança de que se eu contasse isso, isso ia ter algum efeito positivo de que aquele aluno ia ser corrigido. Simplesmente era uma desesperança. A gente simplesmente só aceitava aquilo pra sobreviver e seguir em frente. [Em nenhum momento a escola interferiu?] Teve só um momento muito específico que a escola interferiu, mas no caso é porque teve um momento que foi a sala inteira fazendo piada comigo, mas no geral a escola não interferia. [Mas nenhuma ação surgiu dessa intervenção, como por exemplo, tratar sobre a diferença dentro da escola?]. Não, apenas foi um evento muito isolado que os alunos foram chamados na direção por causa do comportamento inadequado deles.

Sendo a escola uma construção social, podemos dizer que preconceitos e discriminações acabam por ser refletidas dentro dos seus muros, afetando tanto as pessoas com deficiência como as pessoas negras. Além disso, as manifestações de discriminação, como o racismo e o capacitismo, também exercem um impacto profundo sobre as vidas desses indivíduos.

Considerando que a abordagem interseccional reconhece que as identidades das pessoas não são moldadas por uma única característica, como gênero, raça, classe social, orientação sexual, deficiência, entre outras, os exemplos demonstram

que a discriminação pode acontecer pela interseção desses elementos, apresentando complexidades que não podem ser analisadas superficialmente.

Reitero que tanto o racismo quanto o capacitismo têm impacto na estrutura social e, conseqüentemente, nas instituições, sendo fundamental considerar essas concepções na análise e na compreensão da concretização do direito à educação para as pessoas negras com deficiência. Isto posto, pelas alegações feitas, duas dimensões do racismo podem ser observadas: o individual e o institucional.

A concepção individualista do racismo pode ser percebida nas falas de Carolina, quando ela afirma que “sempre acabava sendo colocada numa posição de objeto [...] daquela que é exótica, daquela que pode ser tocada [...] tanto na rua, quanto na escola”. E nos relatos de Luís, quando ressalta que “sofria, piadinhas e humilhações por conta da minha aparência, por causa de acne, também dentes tortos, cabelo crespo, a forma como eu vestia, pelo meu jeito, talvez, um pouco afeminado, né?”.

Neste caso, o racismo individual pode ser considerado um fenômeno ético ou psicológico, tanto de cunho individual como coletivo, atribuído a grupos específicos. Além disso, pode ser interpretado como uma “irracionalidade” a ser abordada legalmente por meio da aplicação de medidas cíveis, como indenizações, ou penais. Portanto, essa visão não reconheceria sociedades ou instituições racistas, apenas indivíduos racistas que agem de forma isolada ou coletiva (ALMEIDA, 2019).

Nos cenários apresentados pelas entrevistas, em ambas as situações, é perceptível que a discriminação se apresenta de maneira direta. No entanto, também é possível que ela se manifeste de forma indireta, como ilustrado por Carolina: “o racismo se manifestava de forma sutil, não sei se isso é sutil ou até que ponto isso pode ser chamado sutil, mas ele se manifestava assim”.

Pensando na dimensão institucional do racismo, no âmbito educacional, muitas vezes, a cultura considerada hegemônica é reproduzida sendo mais valorizada, reforçando valores, crenças e perspectivas de determinados grupos em detrimento de outros. Assim, cria-se um ambiente em que os grupos minoritários são desvalorizados e suas experiências e conhecimentos são marginalizados, essa situação repercute no modo como determinados assuntos serão tratados dentro da escola.

Ao refletirmos sobre a dimensão institucional do racismo, entendemos que ele vai além de ações individuais e passa a ser compreendido como uma consequência

do funcionamento das instituições, as quais operam de maneira a conferir, mesmo que de forma indireta, vantagens e privilégios com base na raça (ALMEIDA, 2019).

A omissão da escola ao não agir diante de situações discriminatórias no ambiente escolar contribui para a continuidade do racismo e de outras formas de discriminação dentro de suas instalações. Tanto a fala de Carolina – “a escola nunca intervia. [...] Se ela não intervia em casos em que a violência ela era [evidente], ela não ia intervir em casos em que as pessoas só estavam tocando no meu corpo pra entender, sabe?” – como o depoimento de Luís – “[mas nenhuma surgiu dessa intervenção, como por exemplo, tratar sobre as diferenças dentro da escola?]. Não, apenas foi um evento muito isolado que os alunos foram chamados na direção por causa do comportamento inadequado deles” – revelam uma postura de indiferença frente a um tema tão sensível.

Sob esta perspectiva, percebemos que a reprodução de uma cultura considerada hegemônica nos ambientes escolares pode significar o reforço de valores, crenças e visões de mundo específicas em detrimento de outras. Esse processo cria um ambiente em que os grupos minoritários são subestimados, e suas experiências e saberes, marginalizados, o que pode acarretar situações de fracasso ou abandono escolar.

Em contrapartida, quando indagado a respeito de situações discriminatórias vivenciadas ao longo de sua jornada educacional, Jeferson expressou de forma enfática sua posição, sendo categórico ao afirmar: “**eu sofri discriminação institucional**, da escola, [que] não deixou eu ir pra passeios e tudo mais por questão de não andar, mas de alunos, professores não rolavam assim”.

O capacitismo é uma concepção presente na sociedade que lê as pessoas com deficiência como desiguais, menos capazes ou incapazes de cuidar de suas próprias vidas (DIAS, 2013). Ele se manifesta por meio de atitudes preconceituosas que estabelecem hierarquias entre indivíduos com base na conformidade de seus corpos a um padrão de beleza e habilidade funcional (MELLO, 2014).

O *Movimento Vidas Negras com Deficiência Importam*²⁵ (VNDI), em colaboração com a *Minority Rights Group International* e a *University of York*, divulgou

²⁵ Inspirado no movimento que deu origem ao *Black lives matter* (Vidas negras Importam), este é um movimento criado por pessoas negras, pessoas com deficiência e principalmente por pessoas negras com deficiência na busca por uma sociedade antirracista e anticapacitista. Saiba mais em: <https://vidasnegrascomdeficiencia.org/>. Acesso em: 11 nov. 2023.

um relatório que apresenta informações acerca da condição das pessoas negras no país. O documento, intitulado *A Situação das Pessoas Negras com Deficiência no Brasil*, reúne dados sobre acesso à educação, ao emprego, à segurança social, aos serviços sociais e à falta de políticas de assistência voltadas para as pessoas negras com deficiência.

O relatório se destaca por entender que, assim como o racismo, o capacitismo pode se manifestar em âmbitos estruturais, institucionais ou individuais e que essas discriminações devem ser analisadas pelo viés interseccional, ou seja, a partir da deficiência, raça, classe, gênero e outras. Além disso, assim como no contexto desta pesquisa, o documento também aponta que a falta de dados desagregados sobre as pessoas negras com deficiência dificulta a apresentação de um panorama mais fidedigno da real situação dessa população no Brasil.

Fazendo referência à fala de Jeferson, o relatório nomeou esse tipo de discriminação de capacitismo institucional, descrevendo-o como as violências que têm origem nas instituições, nas quais são reproduzidas práticas que desrespeitam direitos e subjagam indivíduos negros com deficiência (GRAFHICS, 2023).

Pelo relato de Jeferson, percebe-se uma postura capacitista da instituição, pois ela categoriza indivíduos com base na conformidade de seus corpos a um padrão de perfeição e habilidade funcional, o que serve como fundamento para a discriminação direcionada a pessoas com deficiência. A ideia de capacitismo está estreitamente relacionada à noção de corponormatividade e incapacidade (UNICEF, 2022). Essa concepção viola os direitos fundamentais das alunas e alunos com deficiência e tal prática cria um ambiente que estabelece limites e restringe os espaços de circulação das pessoas com deficiência.

Ademais, as explanações também apontam para outras intersecções, como a questão racial e as pessoas albinas no Brasil, bem como manifestação de homofobia. Essas observações revelam que, embora não sejam notadas, as relações interseccionais permeiam nossa sociedade, criando uma intrincada teia de poder que exerce uma influência abrangente em todos os aspectos da vida em comunidade.

Em síntese, com base nos relatos, é possível apontar duas conclusões: primeiro, que a desigualdade racial é uma característica intrínseca da sociedade não somente devido às ações isoladas de grupos ou indivíduos racistas [capacitistas]; e segundo, as instituições são dominadas por certos grupos raciais que empregam

estratégias institucionais para promover seus objetivos políticos e econômicos (ALMEIDA, 2019).

Por fim, conforme as proposições de Shirley Silva e Lisete Regina G. Arelaro (2017), ao se analisar os desfechos das pesquisas acerca das práticas discriminatórias nas escolas, é imperativo que essa constatação seja urgente um objeto de discussão para todos os atores envolvidos na formulação e avaliação de políticas públicas, pois, mesmo que o relatório seja datado de 2009, os resultados permanecem extremamente atuais.

3.4 POLÍTICAS UNIVERSAIS E O DIREITO À EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES

Qual(is) foi/foram a(s) sua(s) realização/realizações durante o seu processo de escolarização? “Foi terminar a escola com todos os problemas que poderiam me fazer desistir”. (Jeferson).

Apesar de estar garantido constitucionalmente e devido ao avanço no processo de universalização do acesso à educação promovido pelo Estado brasileiro nos últimos anos, os dados explicitados apontam que o direito à educação ainda enfrenta certos obstáculos que demandam ações efetivas por parte das políticas públicas.

Pessoas com deficiência, neste cenário, formam um grupo que, apesar das variadas complexidades das situações de deficiência e da diferenciação de demandas, é alvo de uma série de iniciativas por parte das políticas sociais. Isso ocorre, em primeiro lugar, devido à necessidade de ações que atendam suas demandas específicas, de forma direta ou indireta, permanente ou temporária, abrangendo uma ou múltiplas áreas, como educação e saúde. Em segundo lugar, o grupo é composto, em sua maioria, por indivíduos de baixa renda ou em situação de extrema pobreza. Em terceiro lugar, o paradigma médico e assistencial perdurou e ainda influencia a compreensão e a formulação de políticas públicas direcionadas a esse grupo (SILVA; ARELARO, 2017).

Neste sentido, as palavras de Jeferson quando questionado sobre o que ele identificava como realizações durante o seu processo de escolarização encontram

paralelos nos desafios encontrados por estudantes negras com deficiência no tocante a permanência e conclusão da sua vida acadêmica.

Conforme visto anteriormente, alguns indicadores associados às políticas educacionais podem ser apresentados como medidas de sucesso na educação. Contudo, é crucial observar que, em certos casos, esses indicadores podem ser utilizados com o propósito de reforçar determinadas concepções “universalistas e de igualdade, condenando os excluídos e segregados como responsáveis individuais de seus percursos. Atribuindo as desigualdades nos resultados a uma suposta falta de motivação, de esforço ou de inteligência” (ARROYO, 2010, p.148). Ou seja, alguns dados são utilizados para mascarar a realidade desigual persistente na educação brasileira.

Nas últimas décadas, temos presenciado um considerável e crescente interesse global no diálogo sobre a educação e a escolarização tanto das pessoas com deficiência quanto das pessoas negras. Esse interesse em expansão reforça e espelha a demanda por uma abordagem mais ampla no contexto das políticas públicas, reconhecendo-as como fundamentais para promover a universalização do direito à educação para esses grupos, destacando a importância de avançarmos na direção de uma sociedade equânime em termos educacionais.

Neste sentido, não se pode negar que o Estado brasileiro tem se esforçado em garantir à educação a natureza universal, que sem dúvida ela tem. No entanto, é preciso observar que no decorrer dos anos, a população negra [e as pessoas com deficiência] não teve seu direito amplamente garantido em relação a ela, expondo onde esbarram os limites dos argumentos favoráveis às políticas universalistas (CARNEIRO, 2011). Isso implica dizer que nem todas as pessoas desfrutam de igualdade de oportunidades para acessar a escola e permanecer nela, como assegura a Constituição.

As declarações das pessoas entrevistadas revelam algumas barreiras que podem ser interpretadas como impedimentos na busca pela universalização da educação. Elas podem indicar a presença de mecanismos que perpetuam as desigualdades no interior das instituições educacionais.

Nesta perspectiva, o art. 3º, inciso IV da LBIPD define essas barreiras como qualquer obstáculo, impedimento, atitude ou comportamento que restrinja ou dificulte a participação plena da pessoa na sociedade, assim como o desfrute e a prática de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de deslocamento e expressão, à

comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação segura e outros. Elas podem ser barreiras urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações, atitudinais e tecnológicas (BRASIL, 2015).

Se considerarmos a acessibilidade arquitetônica e urbanística, fica evidente que a sua finalidade é estabelecer um ambiente por onde todas as pessoas possam se deslocar independente e autonomamente. Pensando a partir da deficiência, sobretudo, das pessoas com deficiência física e visual, essa questão pode impactar significativamente a sua trajetória escolar. Destaco a seguir algumas observações feitas sobre a estrutura arquitetônica das escolas em que as pessoas entrevistadas estudaram:

Jeferson: A dificuldade era a arquitetônica, eu tive bastante. Do meu sexto ano [...] até o meu terceiro colegial, eu estudei numa escola estadual, onde não tinha nenhuma acessibilidade. Eram escadas para entrar, escadas para sair, escadas pra ir pro intervalo, escadas para... para ir à educação física. [...] eu estudei oito anos nessa escola e não tive nenhuma providência quanto à acessibilidade. Então eu tive que subir todos os dias as escadas, duas vezes né? Na verdade, subir e descer uma vez, porque eu subia para entrar e descia pra sair. E não participava dos eventos que aconteciam no pátio ou na quadra.

Carolina: No ensino médio, na minha escola não tinha outras pessoas com deficiência, inclusive, na minha escola pensando em deficiência física ela [...] não tinha condições de receber uma pessoa com deficiência física ou com questões de mobilidade [reduzida].

Luís: Em questão de infraestrutura, banheiro, comida [...] acho que uma eu daria um seis, talvez sete, na [escola] particular, na outra acho que eu teria que dar um ou dois, porque na escola pública que eu estudei no ensino médio realmente tinha esse problema com a entrega dos materiais, às vezes não tinha água no banheiro, não tinha papel higiênico, às vezes não tinha comida pra todo mundo, faltava professor, então, foi péssimo. [E você acha que essa escola era acessível, por exemplo, para uma pessoa com alguma deficiência física? Estou falando de ambas as escolas que você estudou.] Acredito que não eram [acessíveis para pessoas com deficiência física]. A escola particular, provavelmente, ia fingir, mas não tinha uma medida de diagnóstico de acompanhamento eficiente, nem mesmo a acessibilidade física, porque era completa de escadas, não tinha rampas, não tinha elevador, não tinha corrimão, pelo que eu me lembro em nenhuma das duas.

Pegando como base a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, em adição aos princípios da Constituição, ela estabelece medidas para facilitar o acesso, a participação e o processo de aprendizado de

indivíduos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no contexto das instituições de ensino regulares. Uma delas é assegurar que as escolas sejam acessíveis em termos urbanísticos, arquitetônicos, em seus mobiliários, equipamentos, bem como no que se refere a sistemas de transporte e plataformas de comunicação e informação (BRASIL, 2008).

Segundo o Painel de *Indicadores da Educação Especial* da plataforma *DIVERSA*²⁶, o Brasil abriga aproximadamente 178.346 escolas, das quais 74,4% oferecem matrículas para a Educação Especial. No entanto, apenas 21,5% das instituições de ensino público estão equipadas com salas de recursos. Embora os dados da plataforma indiquem um aumento no número de escolas com acessibilidade no país, evidenciando, por exemplo, que em 2022 cerca de 59,1% das escolas que ofereciam matrículas para a Educação Especial possuíam banheiros acessíveis, 59,4% dispunham de rampas, 40,7% apresentavam vãos livres e 33,0% possuíam corrimãos, a realidade das barreiras arquitetônicas ainda persiste em grande parte das escolas brasileiras.

Dessa forma, os relatos dos entrevistados destacam que, em determinadas localidades onde a infraestrutura escolar não é acessível, os estudantes com deficiência podem enfrentar maiores desafios no que diz respeito ao acesso, à continuidade e à conclusão de sua trajetória educacional. A ausência de acessibilidade também impede que todas as pessoas possam participar plenamente das atividades escolares, como apontou Jeferson.

Com base na definição de deficiência delineada pela CDPD, a mudança do foco central da deficiência que, antes se concentrava no impedimento, viabilizou uma mudança significativa na questão da negação do direito à educação para esse segmento. Isso implicou em abordar a barreira principal que tem dificultado o acesso e, em muitos casos, negligenciado o direito à aprendizagem dessa população: a barreira atitudinal (UNICEF, 2022).

As barreiras atitudinais são, frequentemente, um dos grandes desafios encontrados pelas pessoas com deficiência em suas vidas diárias, essas são atitudes que partem das outras pessoas em relação à deficiência. Muitas vezes tais comportamentos são motivados pela falta de informação, o que pode levar à discriminação, perpetuando ainda mais o preconceito e, conseqüentemente, levando

²⁶ Plataforma que surge como resultado da colaboração entre o Instituto Rodrigo Mendes (IRM) e múltiplas organizações que se empenham no aperfeiçoamento do sistema educativo no país.

esse grupo à exclusão (CASTRO; ALMEIDA, 2014). São consideradas barreiras atitudinais atitudes ou comportamentos que possam impedir ou dificultar a plena participação social de pessoas com deficiência em igualdade de condições e de oportunidades em relação às demais (BRASIL, 2015).

Se considerarmos que o capacitismo, à semelhança do racismo, é uma estrutura que constitui a base de uma ideologia promovendo e sustentando um sistema de opressão, evidenciando-se de maneira sistemática em toda a sociedade brasileira (GRAFHICS, 2023), é possível afirmar que as barreiras atitudinais também se configuram como expressões de capacitismo. Tais barreiras podem estar presentes nas dimensões já mencionadas: estrutural, institucional e individual.

Diversas questões acerca das barreiras atitudinais encontradas na trajetória escolar foram mencionadas pela e pelos estudantes entrevistados, e dizem respeito às atitudes das diretoras, coordenação e outros funcionários das escolas. Vejam-se alguns desses relatos:

Jeferson: [...] O meu maior problema era com a coordenação e com a diretoria. Esse era o verdadeiro problema, porque [...] eu, e meus pais [...] lutávamos muito por acessibilidade, isso meio que irritou ela. Ela achou que era um tipo de provocação quanto a ela, quanto ao trabalho dela, então ela começou a me odiar e a me sabotar dentro da escola.

[...] Inclusive, nessa escola eu tentei ver com vereadores, com engenheiros que fizeram projeto de graça, entregamos o projeto [junto] com deputados, com tudo, e a diretora, além dela não fazer, ela tinha uma má vontade em ajudar. Ela não fazia e atrapalhava todo mundo que tentava fazer qualquer tipo de coisa para mudar esse estado.

Carolina: [...] Tinha uma certa preocupação de alguns professores que estavam mais próximos da gente em entender, em saber se as coisas estavam andando, entender se tinha alguma necessidade que eles poderiam, uma demanda que eles poderiam suprir, mas a administração, né? A coordenação, no geral, sempre estava muito afastada das nossas questões.

Luís: A escola no geral, ela foi bem exaustiva, porque principalmente, pela minha falta de diagnóstico e entre outras coisas. Eu fiz a avaliação neuropsicológica e ela detectou que eu tenho o QI [Quociente de inteligência] um pouco acima da média, isso permitia que eu conseguisse mascarar alguma das minhas dificuldades e que eu tivesse um desempenho escolar satisfatório. Geralmente as crianças que recebem atenção são aquelas que causam muitos problemas ou que reprovam ou tem um comportamento bem errático, né? E também tem uma questão que realmente falta apoio social e psicológico nas escolas, porque desde criança as pessoas notam que eu sou diferente e parece que nenhum professor ou nenhum

funcionário realmente quis investigar a fundo ou nem mesmo me encaminhou, simplesmente porque eu tinha um desempenho escolar satisfatório. Mesmo que eu tivesse sofrendo diariamente ou que tivesse que fazer um esforço descomunal para fazer essas atividades que os outros alunos faziam com facilidade, isso não era suficiente para darem atenção pra mim.

Pelos relatos acima, as barreiras atitudinais são caracterizadas pela falta de apoio por parte da direção e coordenação e o desconhecimento acerca das questões relacionadas à deficiência, podendo gerar uma série de obstáculos que comprometem a participação plena dessas pessoas na educação. A respeito desse tema, Jeferson compartilhou um relato interessante, sugerindo que a remoção de certos obstáculos por meio de atitudes pode simplificar e contribuir para o progresso educacional desses grupos ao longo de suas trajetórias. Vejamos o que ele disse:

Depois eu passei do jardim [de infância] [...] e fui para uma escola municipal, onde durante seis meses não tinha acessibilidade, porque a diretora não sabia que ia uma pessoa com deficiência pra lá. Aí ela, junto com a associação de pais, fez uma arrecadação e construiu uma rampa com o dinheiro na escola, que fique claro que a prefeitura não ajudou. Aí depois que ela construiu a rampa, depois de mais ou menos uns dois anos, foi alguém lá e falou pra ela, que ela tinha construído uma rampa errada, mas enfim, pelo menos ela fez alguma coisa, aí e eu estudei com a rampa errada e tá lá até hoje, e funciona para as outras pessoas, inclusive. [...] Foi muito bom ela ter feito, porque ela fez de vontade própria, inclusive ultrapassando algumas burocracias que existiam, ela só foi lá e fez porque precisava estudar.

Em contraponto, no caso de Luís fica evidente que, apesar de seu notável rendimento acadêmico, a ausência de um laudo médico, suporte social e psicológico por parte da comunidade escolar transformou sua trajetória educacional em uma situação que demandou um esforço adicional de sua parte para concluí-lo.

Em vista dessa situação, podemos inferir que o paradigma do modelo médico mantém sua predominância enraizada em raízes antigas e profundas, inclusive na educação (TSUZUKI, 2019). Em outras palavras, a ausência de um laudo ou diagnóstico médico (fica também o questionamento: será que a apresentação do laudo seria suficiente?) – alinhada à falta de uma análise mais atenta do comportamento de Luís – resultou na carência de recursos apropriados e do suporte necessário para seu desenvolvimento pleno.

Para promover adaptações significativas visando uma melhor qualidade de vida para as pessoas com deficiência, é necessário reconhecê-las como pessoas. Escutar

suas vozes, considerar suas demandas e necessidades enquanto sujeitos de direitos, torna-se essencial para garantir acesso aos direitos e liberdades fundamentais, possibilitando assim, pensar de maneira abrangente e abordar o verdadeiro significado da palavra inclusão, buscando a promoção efetiva da participação dessas pessoas na sociedade.

Nessa conjuntura, se considerarmos que as pessoas negras com deficiência podem estar mais expostas a situações de vulnerabilidade social, é de suma importância problematizar a noção de universalidade que está intrínseca nas políticas públicas educacionais que visam combater essas desigualdades.

Garantir a permanência das estudantes negras com deficiência na escola requer a adoção de medidas que possibilitem a criação de um ambiente educacional acolhedor, seguro e propício para a aprendizagem. No entanto, quando as pessoas entrevistadas foram questionadas acerca da escola como um local de acolhimento, as respostas convergiram para uma conclusão unânime: a escola não é percebida como um espaço acolhedor. Nesse caso, é válido observar alguns exemplos:

Jeferson: Não! As pessoas, os alunos, sim, eram muito acolhedores e alguns professores também. Mas eu digo que não porque a alta diretoria não era nem um pouco acolhedora.

Carolina: Não. E acho que não só pra mim assim, tipo, pra ninguém no geral, né? Mas pra mim, [...] eu tenho muito essa questão de que eu tinha que dar conta das coisas, então eu tinha que dar um jeito de que aquele espaço fosse mais palatável, então eu que me virasse para que as coisas acontecessem de uma forma menos pior.

Luís: [A escola] é bem defasada, pouco inclusiva, é cheia de repressão e [...] talvez também dá pra citar falsas aparências, porque a escola particular que eu estudava [...] sempre fazia um show dizendo que era uma escola inclusiva, que se preocupava com alunos com deficiência, sendo que NÃO [com ênfase], não era bem assim.

Por esses relatos e por todas as outras alegações apresentadas no terceiro capítulo desta dissertação, nota-se que as dinâmicas interpessoais, em alguns momentos, fizeram com que as pessoas entrevistadas não se sentissem valorizadas, ou que, em determinadas situações, a falta de adaptações prejudicou suas oportunidades de aprendizado em comparação com seus colegas.

Além disso, houve apontamentos sobre questões relacionadas à discriminação e à falta de suporte acadêmico, emocional e social que em alguns momentos fizeram

com que se sentissem desamparadas diante dos desafios educacionais. Em resumo, várias adversidades foram citadas para justificar as suas opiniões acerca do ambiente escolar, acentuando sua natureza pouco acolhedora.

Neste sentido, as declarações das pessoas entrevistadas revelam uma série de questões que contribuem para tornar a escola um espaço não acolhedor. Tais alegações demonstram que essa questão tem impacto significativo na experiência das estudantes em suas trajetórias educacionais, revelando a complexidade existente na relação entre deficiência, raça e escolarização. Essa percepção revelada pelas entrevistas pode apontar alguns dos indicativos que justifiquem o não cumprimento das metas de universalização do ensino básico propostas pelo PNE (2014-2024).

Todavia, apesar de não considerarem a escola um ambiente acolhedor, as declarações também ressaltaram experiências positivas ao longo de suas trajetórias escolares. Diante disso, é pertinente considerar algumas falas:

Jeferson: No meu processo de escolarização, acho que tem as amizades que fiz, isso foi muito importante. A minha resiliência, apesar de não ter gostado, de não ter sido algo que eu escolhi, mas isso me deu muita resiliência e assim minha vontade de lutar. Então, foi isso que me trouxe de positivo.

O apoio dos meus pais, dos meus colegas e dos professores.

[...] Assim, então eu posso falar que foi boa, e outra marca pra mim foi eu ter conseguido entrar numa graduação, e isso eu agradeço aos professores da escola que sempre acreditaram em mim e nunca me trataram como diferença perante os colegas e tudo mais.

Luís: [...] O apoio da minha família e de alguns professores que realmente se aproximaram de mim, me elogiavam e perceberam o potencial em mim, apesar das minhas dificuldades né, cognitivas e sociais. [...] Eu também fico feliz que eu descobri as minhas paixões [...] e eu realmente percebi que eu era capaz de fazer amigos, eu era capaz de conseguir um relacionamento e eu era capaz de, aos poucos, construir a carreira que eu queria.

Carolina: É... então sim, eu tive coisas muito boas na escola, sabe? [...] Eu tive acesso a figuras muito importantes, professores e professoras que foram muito importantes para entender que educação vale a pena, entender que a gente também merecia ter acesso a muitas coisas [...]. Tive acesso a relações que me foram e que me são hoje muito importantes. [...] Mas eu acho que fica essa relação ambígua, sabe? De entender [...] que o meu espaço de socialização, o meu espaço de contato com a educação, foi também um espaço de privação e de formação de uma subjetividade lacunar, sabe?

Essas alegações ressaltam alguns dos elementos considerados positivos e que facilitaram a caminhada da escolarização das pessoas entrevistadas, destacando,

especialmente, a importância das redes de apoio e suporte que encontraram vinda de professoras, da família e dos colegas durante o percurso escolar, bem como a atitude de se manter firme em face dos vários desafios enfrentados nesses processos.

Luiz: Foi bom [também] porque eu realmente percebi meu potencial, eu realmente. Percebi que [...] eu não sou uma pessoa nem melhor, nem pior que ninguém, eu sou uma pessoa simplesmente diferente, com as minhas individualidades, e eu não posso jamais anular isso. Fico também feliz por ter resistido por tanto tempo, porque eu poderia ter desenvolvido problemas de saúde bem mais sérios se eu não tivesse agido com as ferramentas que eu [...] desenvolvi na época mesmo sem acesso à terapia.

Carolina: As discussões que a gente pôde fazer em alguns momentos na escola, sobretudo, por conta né, daquele momento político de ocupação²⁷ [...] acho que foram muito válidas [...]. Acho que [as professoras] me ensinaram muito do que é fazer parte de um movimento político que precisa ser coletivo e que não adianta você tentar fazer coisas sozinho porque senão não vai dar certo. [...] Acho que [o apoio das professoras foi importante] para me situar [...], não só a mim, mas situar a gente enquanto estudantes né? Tinham estudantes não brancos, mas, tinha uma questão de pensar classe muito forte, porque acho que era o que os professores conseguiam fazer naquele momento [...] pensar da onde a gente estava partindo e que existia uma possibilidade de que essa realidade não se mantivesse, sabe? Então acho que isso foi importante, enfim ter tido essa possibilidade.

Outro aspecto relevante, conforme pode ser percebido nas alegações acima, faz alusão ao caráter colaborativo inerente ao ambiente educacional, aliado à interação constante com os colegas e professores, o que também desempenhou um papel importante na construção de uma experiência educacional que fosse significativa. Essa abordagem, segundo as falas, não somente preparou as estudantes a concluírem a educação básica, assim como para enfrentarem alguns dos desafios da sociedade como, por exemplo, ingressar em uma universidade.

Isso evidencia a relevância das interações sociais na formação da identidade, tanto no âmbito individual quanto coletivo, ressaltando a necessidade de abordagens holísticas que englobam uma ampla gama de fatores, incluindo os aspectos sociais, culturais, políticos e clínicos, entre outros, sendo essencial considerar

²⁷ Carolina faz referência às ocupações secundaristas que ocorreram no segundo semestre de 2016. Essas ocupações foram organizadas por movimentos estudantis que abrangeram uma série de protestos contrários à medida provisória que trata da reforma do ensino médio e à PEC 241, que limita os gastos na educação e em outras áreas, desencadeando uma série de ocupações em escolas secundárias e universidades pelo Brasil (G1, 2016).

minuciosamente esses contextos ao buscar promover o desenvolvimento integral das pessoas.

Entretanto, quando se trata das conquistas mais significativas e dos momentos mais gratificantes durante o percurso educacional, de forma curta e direta, as respostas de Jeferson e Carolina reiteraram as dificuldades enfrentadas ao longo desse processo. Já Luís, refletiu sobre o autodescobrimento experimentado durante sua jornada educacional.

Qual o momento mais satisfatório durante o seu processo de escolarização?

Jeferson: Foi terminar ele. Eu terminei junto dos meus colegas, ter conseguido fazer de tudo para que todos os meus colegas terminassem também, [...] minha sala que era uma sala bem unida.

Carolina: Sair (Risos). Saí, liberdade de cantar, entendeu? Acho que é isso assim. [...] Eu ia falar, mas não tem o que falar, acho que foi isso aí (risos).

Luís: [...] O momento mais satisfatório foi eu percebendo que eu conseguia me sair bem nas atividades propostas quando eu tinha o apoio correto. Quando adaptavam pra mim, por exemplo, se me davam um pouco mais de tempo pra fazer alguma coisa ou me davam as direções corretas. **Quando uma pessoa compreensiva realmente se põe no meu lugar e tenta me explicar de um jeito adequado pra mim, isso reforça pra mim mesmo que eu realmente tenho o meu potencial e eu só preciso acessar ele, só preciso das condições corretas** (Grifos meus).

Ainda com base nas entrevistas, seguindo as proposições de Conceição Evaristo (2020), as declarações apresentadas, quando examinadas à luz da escrevivência, podem ser compreendidas como uma iniciativa que busca borrar, desfazer uma imagem do passado, neste caso tanto das pessoas negras como das pessoas com deficiência; pois, trata-se de um exercício no qual o sujeito da ação compromete-se com sua prática, seu pensamento e sua reflexão. Essa abordagem não se limita a um exercício isolado, mas transcende os domínios de uma escrita centrada em um sujeito individualizado, estendendo-se por grupos e coletividades.

Nesse contexto, ao explorar a escrevivência e as trajetórias de sucesso pelos próprios sujeitos que as vivenciaram, notamos que, ao narrarem suas próprias histórias, esses oferecem uma compreensão mais profunda da condição social relacionada a ser uma pessoa negra, a ser uma pessoa com deficiência, ou a ser uma

pessoa negra com deficiência. Esse exercício promove uma reinterpretação significativa dessas pessoas e desafia os estigmas negativos que muitas vezes cercam esses grupos. Ao fazê-lo, deslocamos também o olhar limitado que historicamente permeia essas identidades, rompendo com a visão restrita e estigmatizada construída ao longo da história.

Desse modo, é notável que uma escola que é sensível às questões da diversidade, com currículos adaptados e práticas pedagógicas diversificadas, contribui para a construção de um ambiente amigável. Essas abordagens criam oportunidades para o desenvolvimento de habilidades e interesses individuais, contribuindo para uma experiência educacional mais enriquecedora e positiva, promovendo o aprendizado acadêmico e ajudando no crescimento pessoal, na autoconfiança e na preparação dessas estudantes para o futuro.

Nesse caso, conforme afirma Letícia Paloma de Freitas Pereira Silva (2020), refletir acerca dos processos de escolarização de determinados grupos implica em compreender que ele é influenciado por uma variedade de fatores provenientes do meio em que está inserido. Consequentemente, percebe-se que ele se manifesta como um sistema dinâmico que se desdobra em várias direções e orientações, contribuindo para a (re)produção dos paradigmas socioculturais e políticos vigentes em uma sociedade específica.

Reconhecer as características específicas e as necessidades individuais desse grupo, o que será crucial para orientar ações específicas e direcionadas para atender às demandas dessas comunidades. Nesse contexto, se torna imperativo avaliar a eficácia das políticas públicas em vigor, que são direcionadas a essa população.

3.4.1 As políticas educacionais e o Futuro da Educação: reflexões críticas sobre as metas 4 e 8 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024

“Então é algo que me preocupa um pouco, o futuro, que rumo a gente vai tomar”. (Jeferson).

Ao apreciarmos o panorama que vem sendo construído até aqui, é crucial a formulação de políticas sociais que visem ao bem-estar da população negra com deficiência, que possam assegurar a equidade no acesso, a permanência e a conclusão da educação básica para essa população.

Evidentemente, alguns esforços têm sido empreendidos para maior observância dos elementos estruturais do ensino, visando uma diminuição das desigualdades na educação. O *Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024)* pode ser citado como exemplo, pois trata-se de uma Lei brasileira que apresenta 20 metas para serem alcançadas no decênio da sua vigência.

De acordo com o documento *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*, essas metas têm como objetivo enfrentar as barreiras do acesso e da permanência na educação, bem como abordar as desigualdades educacionais em cada território, levando em consideração as particularidades de sua população. Além disso, buscam promover a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais, e incentivando o exercício pleno da cidadania (BRASIL, 2014).

O documento já citado, além de fazer uma análise individual sobre cada meta do PNE (2014-2024), traz informações adicionais sobre elas, separando-as em quatro grupos distintos que reforçam a importância de se elaborar um plano para a educação, tendo em vista o cenário brasileiro de desigualdades.

As metas são divididas da seguinte maneira: estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade²⁸; que dizem respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade²⁹; as que versam sobre a valorização dos profissionais da educação³⁰; e um quarto grupo que se refere ao ensino superior³¹ (BRASIL, 2014).

Portanto, o PNE (2014-2024) emerge como um fator central no delineamento das políticas públicas no contexto educacional brasileiro. Suas metas abordam a universalização e expansão da oferta educacional, bem como a redução das disparidades no acesso à educação, buscando atenuar ou superar tais discrepâncias. Isso tem como resultado garantir de maneira abrangente o direito à educação para a maior parcela da população.

Dessa forma, o monitoramento contínuo e a avaliação do progresso em relação a essas metas constituem um indicador crucial para compreender o panorama educacional no Brasil e para combater as desigualdades.

²⁸ Metas 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11.

²⁹ Metas 4 e 8.

³⁰ Metas 15, 16, 17 e 18.

³¹ Metas 12, 13 e 14.

Particularmente, as metas 4³² e 8³³ do PNE (2014-2024) interessam a este estudo, primeiro por tratarem especificamente acerca das questões relativas à deficiência e à população negra; e segundo, elas versam sobre a valorização da diversidade e da promoção da igualdade a partir da diferença, elementos considerados cruciais para promover o equilíbrio de oportunidades para todos os indivíduos.

De acordo com o *Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022*, publicado pelo INEP, sobre a meta 4³⁴, foram detectadas duas restrições para o monitoramento. A primeira diz respeito à defasagem temporal dos dados do Censo Demográfico de 2010, que são utilizados para monitorar o Indicador 4A. A segunda é de natureza metodológica, uma vez que o Censo Demográfico coleta informações sobre pessoas com deficiência intelectual e dificuldade ou incapacidade de enxergar, ouvir, caminhar e subir degraus, enquanto o *Censo da Educação Básica*, utilizado para monitorar os Indicadores 4B e 4C, identifica pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, geradas em bases de dados distintas (BRASIL, INEP, 2022). Dentre as principais conclusões, destaca-se:

- Um total de 897.116 (82,5%) crianças e adolescentes com deficiência, em idade escolar, frequentavam a creche ou escola em 2010, quantitativo ainda distante da universalização do acesso à educação básica.
- Em 2010, o acesso à educação básica da população correspondente ao grupo dos 25% mais pobres (81,4%) era inferior em 8,3 p.p. em relação aos 25% mais ricos (89,7%), apontando que a renda domiciliar *per capita* influencia a escolarização da população com deficiência.

³² Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 11).

³³ Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2014, p. 11).

³⁴ Para o monitoramento da evolução da meta, foram construídos três indicadores: – Indicador 4A: Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola; – Indicador 4B: Percentual de matrículas em classes comuns da educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação; – Indicador 4C: Percentual de matrículas na educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), altas habilidades ou superdotação que recebem atendimento educacional especializado (BRASIL, INEP, 2022, p. 111).

- Quanto à raça/cor, os menores percentuais de matrículas de pessoas com deficiência na educação básica eram apresentados pelas categorias indígena (70,3%) e negra – preta e parda – (82,0%), e os maiores, pelas categorias amarela (85,5%) e branca (83,2%), em 2010 (INEP, 2022, p. 131).

Tais conclusões corroboram o que vem sendo debatido ao longo do terceiro capítulo desta dissertação, reforçando que, apesar dos eventos ocorridos ao longo das últimas décadas e do aumento progressivo nas taxas de matrículas, a exclusão educacional ainda persiste como um problema que impacta de forma desproporcional as pessoas com deficiência, sobretudo as pessoas negras com deficiência, conforme as conclusões do relatório.

Em se tratando da meta 8³⁵, assim como a meta 4, alguns ajustes para a apresentação dos resultados foram necessários, a pandemia da Covid-19 e a não realização do Censo Demográfico em 2020 foram fatores que geraram impacto na análise dos indicadores e, por consequência, no monitoramento PNE (2014-2024). De tal modo, para avaliar os resultados apresentados, utilizou-se como base os dados da PNAD-C – os melhores disponíveis para o monitoramento da meta (BRASIL, INEP, 2022). Algumas das principais conclusões apontam que:

- Todos os indicadores utilizados para o monitoramento da Meta 8 apresentaram tendência de crescimento entre 2012 e 2021. Todavia, esse processo tem ocorrido em um ritmo lento que pode não ser o suficiente para o alcance dos objetivos.
- A escolaridade dos negros (pretos e pardos) com idade entre 18 e 29 anos era de 11,3 anos de estudo e a dos não negros de 12,4, o que resultava em uma razão de 91,1% (Indicador 8D). Esse valor era ainda 8,9 p.p. distante do objetivo de igualdade previsto pela meta para 2024. Caso seja mantido o ritmo de crescimento verificado ao longo da série histórica (2012 a 2021), quando o indicador cresceu 4,9 p.p., a meta não será atingida (BRASIL, INEP, 2022, p. 210).

Esses dados devem ser avaliados com certa preocupação, uma vez que a conclusão do relatório reconhece “que a execução do atual PNE [201-2024] é insuficiente para o alcance das metas até o ano de 2024, encontrando-se, aproximadamente, na metade do caminho ideal” (BRASIL, INEP, 2022, p. 19), o que

³⁵ Para o monitoramento da evolução da meta, foram construídos alguns indicadores: – Indicador 8A: Escolaridade média, em anos de estudo, da população de 18 a 29 anos de idade; – Indicador 8B: Escolaridade média, em anos de estudo, da população de 18 a 29 anos de idade residente na área rural; – Indicador 8C: Escolaridade média, em anos de estudo, da população de 18 a 29 anos de idade pertencente aos 25% mais pobres (renda domiciliar per capita); – Indicador 8D: Razão percentual entre a escolaridade média de negros e não negros na faixa etária de 18 a 29 anos.

fortalece a preocupação de Jeferson com o futuro da educação para as pessoas negras com deficiência.

Tomando-se como base esses dados, podemos identificar uma enorme contradição acerca das políticas educacionais universais. Embora elas devam ser direcionadas a todas as pessoas, muitas vezes, a sua implementação não leva em conta as especificidades e necessidades de grupos diversos, o que resulta em cenários de exclusão dentro da própria exclusão, deixando fora desse atendimento uma parcela significativa da população.

Isso nos conduz a uma consideração que, embora não seja possível explorar a fundo nesta dissertação, revela grande relevância quando abordamos sobre os grupos sociais historicamente marginalizados: as políticas públicas de ações afirmativas. Estas ações têm demonstrado um impacto significativo na tentativa de reduzir o abismo da desigualdade educacional no país.

As políticas de ações afirmativas têm sido implementadas em diversos países, visando atender a uma ampla variedade de segmentos da população que, devido a questões históricas, culturais, racismo e discriminação, foram prejudicados em sua integração social e participação equitativa no desenvolvimento dessas nações. No Brasil, as ações afirmativas enfrentam um debate evasivo, fundamentado na defesa da suposta meritocracia, que dissimula o desejo de manter o status quo. Este, historicamente, gera privilégios, perpétua e amplia as desigualdades raciais, retardando assim o desenvolvimento (CARNEIRO, 2011).

As ações afirmativas, representadas por políticas públicas com enfoque em raça e deficiência, não apenas respeitam a Constituição, mas também detêm uma significativa relevância. Ao reconhecer as disparidades enfrentadas por grupos racialmente marginalizados e pessoas com deficiência, tais políticas não apenas buscam reparação, mas também promovem a diversidade e a equidade com os seus pares. Essas medidas fortalecem a posição desses grupos, reiterando a noção de que são membros ativos da sociedade e, como resultado, sujeitos de direitos que podem legitimamente desfrutar desses direitos.

Compreender que a verdadeira igualdade não se limita apenas à equiparação de direitos formais, mas também inclui a criação de condições que viabilizem a participação integral e contribuição de todas as cidadãs e cidadãos, independentemente de sua origem étnica ou habilidades individuais. Desse modo, a implementação de medidas compensatórias deve refletir o reconhecimento de que é

hora de o país enfrentar sua história, na qual o mérito muitas vezes serviu como um disfarce para os privilégios perpetuados pelas persistentes divisões raciais na sociedade (CARNEIRO, 2011).

Neste sentido, torna-se imprescindível estabelecer um quadro mínimo que defina as bases de uma política social, a fim de avaliar sua viabilidade. Caso contrário, os dados apresentados, embora possam ser interpretados como indicadores, quando considerados individualmente, carecem da representatividade necessária para configurar uma política efetiva de garantia de direitos. A elaboração desse cenário exigiria, em primeiro lugar, um diagnóstico abrangente das diversas abordagens voltadas ao atendimento das pessoas com deficiência. No entanto, a escassez e a fragilidade dos dados atualmente disponíveis não corroboram essa ação (SILVA; ARELARO, 2017).

Admite-se que existe uma tentativa de conceber uma política educacional universal para o país. Mesmo que isso seja visto com preocupação, as pesquisas e dados apresentados indicam que, de forma sutil, algumas transformações na disponibilidade do sistema educativo do Brasil podem ser percebidas.

Comparando as observações feitas com base nas entrevistas e os dados elencados anteriormente, em uma análise mais abrangente, podemos inferir que, em relação as alunas com deficiência matriculadas no ensino básico, existem fatores que podem gerar situações de marginalização para essas estudantes (SILVA, 2006a); interseccionando deficiência e raça com outros marcadores sociais da diferença como, classe, gênero, territorialidade entre outros, essas situações de marginalização possivelmente poderão ser potencializadas.

Ao concluir a apresentação dos dados coletados e das entrevistas analisadas, é relevante salientar que não se almeja, com esse debate, abarcar todos os desafios enfrentados pelas pessoas negras com deficiência em relação ao acesso, permanência e conclusão da educação básica. O objetivo dessas análises é estimular a discussão a partir das narrativas compartilhadas sobre as suas trajetórias educacionais, fornecendo um panorama das barreiras que afetam a concretização desse direito.

As análises delineadas reforçam o argumento de que o estudo aprofundado das condições de escolarização das pessoas negras com deficiência e a coleta e disponibilidade de dados desagregados sobre essa população possibilitam uma compreensão mais plural acerca das desigualdades educacionais do sistema

brasileiro, nos permitindo identificar lacunas e desafios, além de buscar soluções que considerem as particularidades e necessidades desse grupo para alcançar uma educação mais equitativa e inclusiva, no sentido amplo da palavra.

Assim, pensando nas proposições desenhadas por Miguel Arroyo (2015), com essa discussão, dois pontos podem ser evidenciados: primeiro, a necessidade de que o sistema educacional brasileiro precisa repensar as formas de oferecer o seu ensino básico, passando por modificações que garantam o acesso e a permanência das pessoas com deficiência e das pessoas negras em ambientes educacionais; e, segundo, que as políticas universais não refletem suficientemente acerca das intersecções com outros marcadores sociais da diferença para suscitar diferentes debates e a ampliação da discussão.

A busca pela equidade e qualidade na educação em um país tão desigual como o Brasil requer a implementação de políticas públicas de Estado que promovam uma ampla articulação entre os diferentes níveis federativos. Essas políticas são essenciais para enfrentar esse desafio e garantir que todos os indivíduos tenham acesso igualitário a uma educação de qualidade.

Nesse cenário sinteticamente apresentado, as palavras de Miguel Arroyo (2015, p. 23-24) se tornam relevantes, pois o autor reconhece

que não será suficiente formular políticas universalistas para a garantia do direito de todo cidadão nem o dever do Estado de garanti-lo será o mesmo para todos. O dever do Estado de garantir direitos aos coletivos segregados deverá ser mais radical quando os seus direitos humanos são mais negados. Somos obrigados a exigir mais do Estado com os grupos sociais mais atingidos pela sua negação.

Desse modo, compreender os processos de escolarização de pessoas negras com deficiência, significa ter como um dos elementos para a reflexão os processos sistemáticos de exclusão, vivenciados historicamente por esta parcela da população, podendo apreender reflexões significativas das suas vivências dentro dos muros da escola, revelando também indicadores que apontem possíveis potencializadoras de tal exclusão e da não garantia de seus direitos fundamentais.

4 ALGUMAS CONCLUSÕES

A inclusão significa não apenas uma atitude de assumir a responsabilidade pública pela educação, incluindo os sujeitos com necessidades educacionais especiais, mas o reconhecimento dos direitos sociais dos indivíduos. Significa um novo movimento na ordem política e econômica de modo a se ter lugar para os diferentes, desviantes, outsiders, homens lentos... (Shirley Silva, 2000, p. 54).

As pesquisas acadêmicas e os dados contendo informações sobre a população negra com deficiência no Brasil ainda são introdutórios, para não dizer incipientes, e desse modo, podemos afirmar que tais pesquisas, em nível nacional, ainda estão engatinhando. Assim, quando abordamos o direito à educação para pessoas negras, algumas questões se tornam urgentes, sendo crucial destacar fatores que podem produzir essas assimetrias, visando a promoção e implementação de políticas públicas mais justas e igualitárias.

Jurandir de Almeida Araújo (2014) nos diz que a educação formal no Brasil é um processo desigual e excludente que afeta de maneira desproporcional as oportunidades de acesso, permanência e sucesso dos grupos menos favorecidos, principalmente a população negra, [com deficiência] e indígena. Em contraste, os grupos mais privilegiados desfrutam de vantagens significativas no acesso aos diversos níveis e modalidades de ensino no país.

Ao longo da história, pessoas com deficiência e pessoas negras enfrentaram a recusa ou severas restrições ao acesso à educação. Mesmo com os avanços ocorridos nas últimas décadas e o crescimento gradual no número de matrículas, os dados, pesquisas, relatórios e os relatos das pessoas entrevistadas revelaram entraves para a concretização da educação enquanto direito, revelando alguns possíveis cenários de exclusão, demonstrando que a não seguridade desse direito continua a afetar de maneira desproporcional essas populações.

Partindo do entendimento de que a escola desempenha um papel central na formação humana, sendo um elemento fundamental em nossa estrutura social. Ela é essencial tanto no sentido coletivo, ao pensar na construção da sociedade como um todo, quanto no aspecto individual, influenciando em nossa construção subjetiva. A escola é, por excelência, o espaço onde ocorre o desenvolvimento humano em suas dimensões sociais e individuais (PINHEIRO, 2023).

Nilma Lino Gomes (2002) afirma que hoje, cada vez mais, a diferença tem se colocado de forma mais determinante dentro do processo educativo, a interação com o outro expõe as semelhanças e as diferenças que são pontos comuns entre os seres humanos. E nesse jogo complexo das relações humanas as diferenças podem nos aproximar ou nos distanciar de determinados grupos. Nessa perspectiva, a escola desempenha um papel importante como um espaço fundamental de socialização e formação para os indivíduos envolvidos no processo educativo. Ela pode ser um local essencial para promover a compreensão, convivência e respeito entre os diferentes corpos, etnias, cores, gênero e etc.

Por este ângulo, a escola pública, mesmo sendo um direito social, tende a negligenciar o fato de ser a instituição que mais acolheu indivíduos marcados pela desigualdade sociorracial [e deficiência] intensificada no contexto da globalização capitalista (GOMES, 2019). Neste sentido, é fundamental que o sistema escolar se engaje na valorização da diversidade, buscando eliminar qualquer forma de discriminação e promovendo uma educação justa e igualitária para todas as pessoas.

Em vista disso, reforçamos que a análise das disparidades econômicas e sociais entre brasileiras brancas e afrodescendentes se coloca como uma prioridade fundamental para a construção de uma sociedade democrática, socialmente justa e economicamente eficiente. Neste cenário, a educação se apresenta como um papel central nessa análise, visto que integra o conjunto mínimo de oportunidades sociais básicas que contribuem para garantir equidade e justiça social (HENRIQUES, 2002).

“A escola se pensa como única e universal para todos” (ABRAMOWICZ; GOMES, 2010, p. 8). “Se todos para o sistema são iguais em abstrato não existem desiguais nem diferentes” (ARROYO, 2010, p. 148). Quando se fala sobre universalização do ensino público, estamos nos referindo ao princípio de garantir uma educação de qualidade para todas as pessoas independentemente de origem socioeconômica, capacidade, raça, gênero etc. Ou seja, é garantir que todas as pessoas tenham oportunidades iguais no direito à educação.

No que tange às análises das entrevistas, é fundamental destacar que, embora a pesquisa não tenha se focalizado na legislação brasileira relacionada aos direitos das pessoas com deficiência ou em documentos oficiais referentes à Educação Especial, esses elementos, em conjunto com os dados censitários e os testemunhos das pessoas negras com deficiência entrevistadas, desempenharam um papel de suma importância ao apontarem que, apesar da garantia constitucional, essa

comunidade enfrenta persistentes e sistemáticas formas de exclusão no âmbito educacional. Essa observação realça a urgência de adotar abordagens mais direcionadas e específicas para enfrentar essas disparidades de forma mais efetiva.

Ademais, esses documentos refletem a ratificação dos direitos das pessoas com deficiência, demonstrando que, para garantir o acesso à educação e o pleno desenvolvimento das habilidades humanas, existem orientações e compromissos que precisam ser adotados e exercem um impacto direto nesse contexto.

A partir da análise das entrevistas, emergiram diversas questões que foram identificadas como obstáculos capazes de afetar o acesso, a permanência e o sucesso das pessoas negras com deficiência em espaços escolares. Dentre essas barreiras, o capacitismo e o racismo surgiram como desafios significativos para a realização pleno do direito à educação.

Tais atitudes podem criar um ambiente hostil e desafiador para determinados grupos, uma vez que essas formas de discriminação podem subestimar a capacidade dessas pessoas e, em algumas circunstâncias, levar à negação de um atendimento educacional especializado, dificultando a participação plena e a presença delas na escola.

Adicionalmente, a qualidade da educação oferecida, juntamente com as formas únicas de abordagem pedagógica, a falta de adaptação curricular, nas avaliações e em outros recursos educacionais foram apontadas como maneiras de fortalecer e prolongar disparidades na educação. Também foram identificadas questões relacionadas às estruturas arquitetônicas das escolas e ao suporte social e psicológico por parte das escolas.

Dessa maneira, a análise das entrevistas sob uma perspectiva interseccional enfatiza que o direito à educação das pessoas negras com deficiência está entrelaçado a várias situações, tanto internas quanto externas a esses ambientes. Tais circunstâncias têm um impacto direto na efetivação desse direito, influenciando diretamente a continuidade e o sucesso das trajetórias educacionais desse grupo.

Neste caso, seguindo o pensamento de Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), a interseccionalidade enquanto ferramenta analítica investiga como as relações de poder se interseccionam e podem influenciar tanto as vivências individuais quanto as coletivas. Para ressaltar a importância da interseccionalidade, optei por apresentar fundamentação teórica pautada nas ideias do feminismo negro, atentando principalmente para as relações raciais, tendo em vista que a base da construção

conceitual da interseccionalidade foi a junção das discriminações racial e de gênero sofridas pelas mulheres negras no contexto do feminismo universal e na luta pela igualdade de direitos.

Tal escolha não minimiza nem deslegitima os estudos acerca da deficiência, contudo, como o objetivo principal deste texto é o de refletir, à luz da interseccionalidade, sobre a importância da utilização de diferentes ferramentas para a análise de informações censitárias e das experiências vividas por pessoas negras e com deficiência, a construção teórica acabou sendo a mais adequada, tendo em vista também a carência de trabalhos que apresentem em suas análises a intersecção entre deficiência e raça.

Acredito que a aproximação entre as teorias do feminismo negro e os estudos da deficiência – valendo-se de metodologias não tradicionais, como a da interseccionalidade – pode propor novas análises e a construção de novos saberes capazes de auxiliar no combate das variadas manifestações opressivas que um único corpo pode sofrer, apoiando a formulação e a implementação de políticas educacionais eficazes para o enfrentamento das desigualdades ocasionadas por esses diferentes sistemas de opressões.

Destaco também a importância de analisar as histórias das pessoas entrevistadas sob a perspectiva da escrevivência. Percebe-se que os três elementos destacados como fundamentais para pensá-la enquanto chave de leitura e interpretação crítica da realidade encontram expressão concreta nas narrativas dessas pessoas entrevistadas.

Ao refletir sobre os processos de diferenciação e como, a partir da diferença, as desigualdades sociais foram sendo forjadas no Brasil, é evidente que a condição de ser pessoa negra (com ou sem deficiência), conforme ressaltado por Conceição Evaristo (2020), pode representar uma marca de exclusão e uma limitação no acesso a oportunidades iguais em relação aos direitos fundamentais, se comparado aos seus pares brancos.

Ademais, a perspectiva do realismo cotidiano, que estabelece conexões entre o corpo, a condição social e a experiência das pessoas negras, como discutido por Rosane Borges (2020) e Luiz Henrique Silva de Oliveira (2009), juntamente com a dimensão coletiva mencionada por Conceição Evaristo (2020), demonstra que, embora cada vivência seja única e singular, ao adotar a interseccionalidade e a escrevivência como recursos metodológicos para a interpretação dessas

experiências, busca-se identificar semelhanças a partir das vivências individuais. Tal abordagem pode enriquecer nossa compreensão das experiências, desafios e perspectivas vivenciadas pelas pessoas negras com deficiência no contexto educacional.

Nesse sentido, ao empregar a escrevivência como ferramenta metodológica, conforme proposto por Assunção de Maria Sousa e Silva (2020), em seu texto intitulado *EscreVivência: itinerário de vidas e de palavras*, destaca-se o entrelaçamento das diversas perspectivas narrativas, desafiando e subvertendo a visão convencional ocidental e canônica. Nesse contexto, as vozes centrais se estabelecem como alicerces do pensamento ancestral, ecoando as experiências da diáspora negra que ressurgem nas periferias, tornando-se componentes essenciais na construção das narrativas.

E, conforme já discutido neste texto, reitero as palavras de Fernanda Felisberto (2020), que ressalta a importância da elaboração e implementação de novas metodologias para enriquecer as pesquisas acadêmicas, sustentando que a criação de novas perspectivas teóricas representa uma reparação epistemológica e uma verdadeira revolução.

Mesmo o direito à educação sendo garantido pela Constituição, é preciso fazer algumas reflexões sobre ele, sendo necessário examinar com cautela e atenção os índices apresentados pelas pesquisas e entrevistas realizadas para este estudo, a fim de compreendermos a realidade e promovermos as mudanças necessárias e para que de fato as políticas educacionais possam ser consideradas universais.

Neste caso, em relação aos dados apresentados, observa-se que a experiência de implementação de políticas universais, propostas pela Constituição de 1988, não tem sido suficientemente eficaz na redução das desigualdades educacionais entre a população negra e branca, com ou sem deficiência. Esse cenário é especialmente preocupante, se levarmos em conta os persistentes mecanismos que perpetuam o preconceito e a discriminação racial nas instituições sociais, incluindo a escola (JACCOUD, 2008).

Essas observações destacam também a importância de reconhecer que o sistema educacional ainda encontra desafios significativos para a efetivação e universalização do ensino público. Neste sentido, destaca-se a relevância de assegurar de maneira abrangente o direito à educação por meio das políticas públicas educacionais, ao mesmo tempo em que se enfatiza a importância de também se

refletir sobre as condições e necessidades específicas de alguns grupos, o que, neste caso, implica considerar também elementos internos e externos que influenciam a materialização desse acesso. Ou seja, a efetivação do direito à educação vai além da expansão das oportunidades de acesso.

Nesta situação, enfatizo algumas das declarações feitas pela entrevistada e pelos entrevistados que evidenciam uma preocupação palpável em relação ao futuro da educação das pessoas negras com deficiência. Todavia, essas observações também revelam uma atitude esperançosa em relação à possibilidade de aprimoramento desse direito para as gerações vindouras.

Jeferson: Acho que primeiro de tudo a gente precisa entender [...] tem que ter uma aula de realidade, não sei como colocar isso porque esse tema da vida é meio cultural. Mas acho que precisa [ter] um pouco mais de direcionamento. Ou seja, você explicar um pouco mais sobre raça, sobre o contexto com deficiência e as barreiras que eles [alunas e alunos com deficiência] vão ter pela frente [...], que você vai enfrentar muito mais barreiras do que as pessoas que não são com deficiência brancas ou negras, até pessoas brancas com deficiência ainda estão na sua frente, então acho que isso é muito importante para você aprender. [...] a gente também teria que ter um pouco de aula sobre, eu sei que eu vou falar, mas vai parecer fútil, mas um pouco sobre aulas de signos, não signos do zodíaco, mas signos da sociedade, porque assim, quando eu entro, por exemplo, num restaurante do meu bairro e se não tiver acessibilidade, ele não se sente envergonhado, porque pra ele está tudo bem não ter acessibilidade, mas se eu for no Itaim Bibi e não tem acessibilidade, um gerente vem e fala comigo e pede desculpa porque ele tem medo de que eu seja alguém com dinheiro e que pegue mal para o negócio dele [...], é muito complexo todas essas temáticas porque também envolve o capitalismo em si, e todo signo criado por ele para continuar mantendo as pessoas afastadas.

A fala de Jeferson revela que é essencial revisitar o que já foi abordado nas conversas relacionadas às pessoas com deficiência e as naturalizações derivadas por delas a partir de uma perspectiva diferente: ao considerarmos a linguagem e as interações de um indivíduo com a diversidade, estamos contemplando um sujeito inserido em sua época e contexto histórico, com suas próprias influências e valores. Ele cria representações de si mesmo e do "outro", do que opta por não mostrar e do que busca ocultar. Isso se torna fundamental e benéfico quando estamos tratando de um indivíduo que tem controle sobre a sua fala, que toma decisões e reafirma seus próprios desejos (SILVA, 2020).

Além de sugerir que as atuais configurações do capitalismo mantêm as crescentes disparidades sociais, elas estão interligadas com a exploração de classes, o racismo, o sexismo e outros sistemas de poder, incitando a uma reavaliação das categorias utilizadas para compreender a desigualdade econômica. Estruturas interseccionais que ultrapassam a mera categoria de classe ilustram como elementos como raça, gênero, sexualidade, idade, capacidade e cidadania, entre outros, se entrelaçam de maneiras intrincadas, contribuindo para a geração de desigualdade. (COLLINS; BILGE, 2021).

Carolina: [...] Acho que enquanto, enquanto a gente, os nossos corpos, eles forem vistos como corpos descartáveis, a gente não vai ter uma escola, [...] a gente não vai ser gente, né? Então acho [...] pra gente a discussão, ela é um pouco anterior, sabe? [...] Acho que a gente tem um caminho muito longo pela frente. E eu não sei responder essa pergunta. [...] Mas eu acho que é possível, sabe? Eu acho que pensar que não é possível é uma forma de manter a gente paralisado, então, posso não saber, mas eu acho que, se eu estou aqui nesta universidade, de alguma forma eu posso chegar em algum lugar, de pensar possibilidades e tem pessoas que estão pensando nisso também [...].

A fala de Carolina, ao refletir sobre a ideia de corpo, indicando que o debate acerca da educação é anterior, reflete sobre como a defesa das políticas universalistas no contexto brasileiro ainda não são eficazes. Desconsiderar a pluralidade da população negra com deficiência se assemelha também ao mito da democracia racial. Ambos conseguem mascarar sob uma capa de “democracia e igualdade” os processos de exclusão racial e social que perpetuam vantagens e privilégios. De maneira semelhante, adiam o confronto das desigualdades que contribuem para a formação da pobreza e da marginalização social (CARNEIRO, 2011).

Luís: Eu prefiro me manter otimista, porque esses assuntos mesmo que a passos de formiga eles estão ficando mais em alta, isso está trazendo mais visibilidade, né, pra essas duas pautas que se conectam. E eu quero acreditar, quero ter uma visão positiva de que as coisas vão melhorar no futuro [...] e os alunos das gerações seguintes não vão precisar passar pelo sofrimento que eu passei. Mas, [...] claro que não podemos nos contentar com um pouco de forma alguma. O que tiver que mudar deve ser mudado.

A alegação de Luís aponta para um dos principais desafios enfrentados atualmente no planejamento de ações concretas na área da Educação Especial, que

é a dificuldade em monitorar e coletar dados nesse campo. Evidências e estatísticas desempenham um papel crucial no auxílio às gestoras na tomada de decisões. Diversas pesquisas na esfera educacional têm examinado variáveis relacionadas à análise das disparidades educacionais, investigando indicadores sociais de grupos historicamente marginalizados, como renda, raça e gênero. No entanto, quando se trata das pessoas com deficiência, a disponibilidade de dados é mais limitada e escassa.

Reafirmando também uma das proposições apresentadas por este estudo, que ressalta a dificuldade de conceber políticas educacionais para essa população devido à ausência de dados desagregados. A carência desses dados compromete a obtenção de estimativas confiáveis, impossibilitando a compreensão completa das demandas específicas ligadas à educação para este grupo. Essas informações também desempenham um papel crucial na concepção de políticas voltadas à promoção da igualdade, assegurando oportunidades equânimes, tratamento justo e acesso equitativo a uma série de direitos fundamentais, como saúde, moradia, emprego, lazer, entre outros.

Sueli Carneiro (2011) afirma que, nesse contexto, a discussão entre focalização e universalização não passa de uma ilusão se não admitirmos que, ao longo da história, as políticas universalistas têm falhado em realizar sua concepção ideal de eliminar as graduações de direitos. Para que essas políticas possam corresponder ao ideal, é crucial reconhecer os fatores que contribuem para a perpetuação das desigualdades. Sendo necessário considerar a focalização como um meio de corrigir essas discrepâncias históricas, e não como uma alternativa para políticas sociais. Em outras palavras, a concretização dos princípios das políticas universalistas no Brasil exige que elas se concentrem nos grupos sociais que, ao longo da história, foram excluídos por essas mesmas políticas. E o critério de qualidade a ser perseguido e oferecido deve ser baseado nos padrões de serviços desfrutados pelas classes média e alta da sociedade.

Tais políticas têm como objetivo fundamental remover obstáculos que possam levar a disparidades e discriminação, podendo abranger iniciativas como a formulação de leis antidiscriminação, a implementação de ações afirmativas em benefício de grupos marginalizados, promover acessibilidade, o desenvolvimento de programas educacionais verdadeiramente inclusivos e a conscientização em relação a outras questões relacionadas às desigualdades sociais.

Hoje, outros desafios se juntam para a universalização do direito à educação, um deles foi exposto pela pandemia da Covid-19, a partir de 2020, que levou à suspensão das atividades presenciais que poderiam resultar em aglomeração. Dado que esse evento global ocorreu durante o período de desenvolvimento desta dissertação, é indispensável mencioná-lo, ainda que de forma sucinta, pois, as pessoas com deficiência (por estarem no grupo de risco) e as pessoas negras foram os grupos populacionais mais impactados pelos efeitos dessa pandemia.

Devido à alta contagiosidade do vírus que rapidamente se espalhou pelo mundo e ao fato de ser uma doença recente, foi necessária a implementação de medidas de isolamento e restrição à circulação de pessoas. O objetivo dessas medidas era reduzir e evitar a disseminação do vírus. Como resultado, a Covid-19 reconfigurou as dinâmicas de interação entre as pessoas.

A educação não escapou às adversidades trazidas pela pandemia. A paralisação teve impacto direto nas escolas brasileiras e as aulas presenciais precisaram encontrar formas para se adaptar a um formato de escola que passou a ter a tecnologia como principal canal para o processo de ensino e aprendizagem.

O fechamento das escolas ampliou as disparidades de oportunidades educacionais, minando direitos e levantando questões sociais que o Brasil estava empenhado em superar. Conseqüentemente, os problemas relacionados ao acesso à educação, à evasão escolar e à baixa qualidade do sistema, foram impulsionados em proporções ainda difíceis de mensurar³⁶. Neste cenário, novamente populações como as pessoas com deficiência e as pessoas negras foram as mais prejudicadas.

Neste momento, mesmo à luz dos dados coletados e disponibilizados, ainda não é possível quantificar os impactos da pandemia de Covid-19 na educação brasileira de forma precisa. Uma certeza é que as desigualdades educacionais foram expostas de maneira alarmante, reforçando a necessidade de repensar e fortalecer os sistemas educacionais, buscando soluções capazes de diminuir as desigualdades, além de direcionar investimentos em infraestrutura tecnológica, implementar políticas de inclusão digital e políticas educacionais capazes de garantir o acesso à educação de qualidade para todas as pessoas, mesmo em momentos de crise.

³⁶ A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) publicou em seu site um conjunto boletins refletindo sobre os impactos da pandemia na educação escolar. Disponível em: <https://anped.org.br/site/boletim/boletim>.

Outra certeza é de que as respostas e medidas adotadas pelos governos e instituições de ensino precisam ser específicas e direcionadas, identificando quais aspectos requerem melhorias, propondo abordagens alternativas para enfrentar essas disparidades de forma mais efetiva, minimizando os impactos negativos decorrentes da pandemia e assegurando o pleno exercício do direito à educação para todas as pessoas.

Adicionalmente, também no ano de 2020, o então presidente da República, Jair Messias Bolsonaro assinou o Decreto nº 10.502 que institui a *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida* e com ela, havia um estímulo à formação de escolas e classes específicas para pessoas com deficiência. Na época, o então ministro da Educação, Milton Ribeiro, sustentava a ideia de que era inviável a coexistência entre estudantes com deficiência e aqueles que não as têm, argumentando que a presença das estudantes com deficiência “atrapalha” as outras na sala de aula (MORALES, 2023).

Pessoas com deficiência, ativistas que lutam pelos direitos das pessoas com deficiência e especialistas em Educação Especial entenderam o decreto como um retrocesso, já que ele, alinhado a discursos capacitistas e preconceituosos, incentivava a matrícula de crianças e adolescentes com deficiência em escolas especiais ou em salas de aula destinadas exclusivamente a esse grupo, segregando assim essas crianças e jovens e contradizendo os princípios da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, que integrou a Educação Especial: “a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, s/p).

No mesmo ano uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) foi movida contra o decreto e o ministro Dias Toffoli do Supremo Tribunal Federal (STF) também avaliou que a política adotada pelo Presidente fragilizava o imperativo da inclusão de alunos com deficiência. Em dezembro do mesmo ano, a maioria dos membros do STF concordou em endossar a determinação de Dias Toffoli para suspender o decreto do governo federal (MORALES, 2023).

Após as eleições gerais ocorridas em 2022 e a subsequente tomada de posse do novo Presidente eleito, o decreto que promovia a segregação de alunos com deficiência foi anulado pelo Presidente da República em exercício, Luiz Inácio Lula da Silva.

No entanto, mesmo diante da revogação do decreto, pessoas com deficiência e ativistas da causa expressaram considerável apreensão, apontando haver na decisão a influência da onda conservadora que se disseminou pelo Brasil. Essa inquietação veio à tona nas palavras de Jeferson, que expressou incerteza quanto ao futuro, afirmando que:

Jeferson: [...] Ao mesmo tempo que eu vejo um caminho de esperança, eu vejo uma nuvem negra surgindo, porque de um lado há muito progresso nas questões de diversidade, nas questões de inclusão, [...] do outro lado há também um conservadorismo grande. [...] E quando você pertence a uma minoria, você sente a dor de todos, né? Porque se você está falando sobre uma pessoa com deficiência e você acaba esquecendo o seu irmão que é gay, que é trans, ou que é negro, qualquer uma das minorias, você acaba se apagando também porque uma hora pode ser você que vai estar lá na roda. [...] Então é algo que me preocupa um pouco, o futuro de que rumo a gente vai tomar. Se a gente vai seguir essa onda conservadora [...], ou se a gente vai viver nessa época onde as pessoas são livres para escolher [...]. Enfim, acho que é muito importante poder ter um caminho onde as pessoas sejam livres para escolher, não é porque eu não entendo sua escolha que eu não posso respeitar. [...] A gente tem que ir para um caminho onde as pessoas se respeitem.

Considerando todas as complexidades envolvidas no tema discutido e as perspectivas compartilhadas pelas pessoas entrevistadas, é evidente que, apesar do processo trabalhoso de condução das entrevistas, estas forneceram percepções valiosas e que podem contribuir de forma significativa para o diálogo em torno dos estudos sobre deficiência.

Durante as entrevistas, tornou-se evidente que a concepção de *direito à educação* e *inclusão* não são, necessariamente, sinônimos, e isso levanta pontos sobre o próprio termo *inclusão*, muito adotado hoje em pesquisas acadêmicas e em discursos em prol da igualdade. A Prof^a Dr^a Shirley Silva (2000), em sua tese de doutorado intitulada *Educação Especial: um esboço de política pública*, problematiza essa questão, destacando que o termo *inclusão* está patenteadado ao discurso periférico das políticas sociais, influenciando a formação de profissionais e intelectuais que adotam uma perspectiva unidimensional. Isso traz consigo o risco de dismantelar os serviços existentes, de subestimar quantitativamente as condições reais de vida de certos indivíduos e de contribuir consideravelmente para o enfraquecimento da compreensão do *porquê* subjacente à exclusão que certos grupos enfrentam,

reforçando que tal abordagem está convenientemente alinhada com a atual política neoliberal.

Além disso, a interação com pessoas com deficiências tão diversas e com experiências singulares destacou a necessidade contínua de avançar nas pesquisas acadêmicas que abordam a deficiência como um marcador social da diferença. Estas pesquisas não podem ignorar a importância de considerar as intersecções que permeiam a vida dessas pessoas, a homogeneização de um grupo tão diverso pode resultar em outras formas de exclusão.

Um último ponto a ser destacado acerca da realização das entrevistas foi a compreensão de que, além dos desafios enfrentados por grupos específicos na busca pela efetivação do direito à educação, no caso específico das pessoas com deficiência, as barreiras atitudinais continuam sendo um obstáculo significativo a ser superado. Nesta perspectiva, elas não apenas afetam o acesso, mas também a permanência e a conclusão da educação básica dessas pessoas, impedindo que elas desfrutem plenamente desse direito.

Apresentados esses pontos, observa-se que, embora o direito à igualdade seja garantido pela Constituição e por outras legislações que reforçam esses princípios, as experiências compartilhadas pelas pessoas entrevistadas destacaram os desafios práticos e que dificultam a plena materialização desse direito. Desse modo, é fundamental conscientizar-se sobre essa realidade e trabalhar para promover a igualdade de direitos para todos os indivíduos, compreendendo que para assegurar uma educação equitativa, é crucial que todas as instâncias educacionais atuem de forma colaborativa e implementem estratégias adequadas que favoreçam a permanência das pessoas com deficiência no sistema escolar.

Cabe ressaltar ainda que as reflexões apresentadas não se esgotam em face das outras análises que possam ser feitas, tendo em vista as variadas situações de deficiência em intersecção com outros marcadores sociais da diferença, como raça, gênero, classe e territorialidade etc., contribuindo significativamente tanto para os estudos da deficiência quanto para o combate às desigualdades que afetam essa população.

Assim sendo, torna-se importante uma reflexão profunda e uma transformação das estruturas sociais e educacionais, a fim de superarmos de uma vez por todas as amarras do capacitismo e do racismo, possibilitando que cada pessoa seja tratada com a proteção e o respeito que merece.

Por fim, acredito que enfrentar essas disparidades requer uma abordagem ampla e multifacetada, que envolve as diversas partes interessadas, bem como variadas estratégias, reconhecendo que abordar as desigualdades na educação é um processo contínuo, que exige comprometimento e colaboração de todos os envolvidos nesse processo. Tudo isso em busca da construção de um cenário de justiça social, onde a igualdade de direitos seja o referencial para todas as pessoas, fazendo com que, concordando com Kabengele Munanga (2019, p.100), “a concretização da igualdade racial e da justiça social [...] deixe de fazer parte somente do discurso da nossa sociedade e se torne, de fato, iniciativas reais e concretas, aqui e agora”.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino. Apresentação. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Educação e raça**: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ARAÚJO, Jurandir de Almeida. Educação e desigualdade: a conjuntura atual do ensino público no Brasil. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 125–157, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/direitoshumanosedemocracia/article/view/2523>. Acesso em: 11 dez. 2021.

ARROYO, Miguel González. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. *In*: GOMES, Nilma Lino (Org). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. pp. 141-167.

ARROYO, Miguel, González. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios? **Educação em Revista**, Belo Horizonte v. 31, n. 03, p. 15-47, 2015.

BAKKE, Raquel Rua Baptista. **Na escola com os orixás**: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639. 2011. 221 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo. doi:10.11606/T.8.2011.tde-31052012-160806.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Pactos narcísicos no racismo**: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. 2002. 184 f. 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: 08 nov. 2021.

BILGE, Sirma. Théorisations féministes de l'intersectionnalité. **Diogène**, v. 1 n. 225, 2009. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-diogene-2009-1-page-70.htm#re10no10>. Acesso: 25 de nov. 2021.

BORGES, Rosane. Escrivivência em Conceição Evaristo: armazenamento e circulação dos saberes silenciados. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrivivência**: a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Ilustrações Goya Lopes. 1. Ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, pp.182-204.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 26, p. 329–376, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644745>. Acesso em: 17 jul. 2021.

BRASIL. (Constituição [1988]). **Constituição da República Federativa do Brasil** [Edição do Kindle]. Brasília, DF: Centro Gráfico, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023. [Recurso digital].

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2021: Resumo Técnico do Estado de São Paulo**. Brasília, DF: Inep, 2022. [Recurso digital].

BRASIL. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2003.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência. Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. **Brasil tem 18,6 milhões de pessoas com deficiência, indica pesquisa divulgada pelo IBGE e MDHC**. Brasília, DF: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 07 jul. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/brasil-tem-18-6-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia-indica-pesquisa-divulgada-pelo-ibge-e-mdhc>. Acesso em: 13 jul. 2023.

BRASIL. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei Nº 13.005/2014**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação/ Equipe da Secretaria de Educação Especial (MEC), 2008. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual**. Produto 7. Relatório Final. Brasília, DF: Ministério da Educação, Instituto

Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Fundação Instituto de Pesquisa Econômicas FINEP/MEC/INEP. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. **Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008**: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 jun. 2023.

BUENO, José Geraldo Silveira; SANTOS, Natália Gomes dos. As Relações de Classe, Raça e Gênero na Constituição da Deficiência Intelectual. **Educação & Realidade** [online]. 2021, v. 46, n. 3. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236116975>. Acesso em: 03 dez. 2021.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Edição do Kindle. Rio de Janeiro: Zahar, 2023. [Edição do Kindle].

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011. [Edição do Kindle].

CASTRO, Sabrina Fernandes de; ALMEIDA, Maria Amélia. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 2, abr. 2014, p. 179–194./

CAVALCANTI, Lana de Souza. A formação do professor de Geografia: o lugar da prática de ensino. *In*: TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias. (org.). **Concepções e prática em formação de professores**: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 189-206.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. [Edição do Kindle]. São Paulo: Cortez, 2018.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução Rane Souza. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

CONCEIÇÃO Evaristo: “Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio”. **Revista Carta Capital**. 13 maio 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/conceicao-evaristo-201cnossa-fala-estilhaca-a-mascara-do-silencio201d/>. Acesso em: 23 maio 2023.

COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. *In*: SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro** (Raízes). Lebooks Editora, 2019. [Edição do Kindle].

CRENSHAW, Kimberlé Williams. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Revista Estudos Feministas**. Ano 10. Florianópolis, 2002. p.171-188. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em 06 de jun. 2021.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução: Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DHANDA, Amita. Construindo um novo léxico dos Direitos Humanos: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências. **Sur - Revista Internacional de Direitos Humanos** [online], v. 5, n.8, p.42-59, 2008.

DIAS, Adriana. Pensar a deficiência, algumas notas, e, se me permitem, um convite. In: Allebrandt, Débora, MEINERZ, Nádia Elisa, NASCIMENTO, Pedro Guedes (Orgs.). **Desigualdades e Políticas da Ciência**. Florianópolis - SC: Casa Verde, p. 163-200, 2020. [Recurso digital].

DIAS, Adriana. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal à narrativa capacitista social. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA, 1., p. 1-14, 2013, São Paulo. **Anais...** São Paulo: SEDPcD/Diversitas/USP Legal, 2013.

DINIZ, Debora. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. **Série Anis**, v. 28, p. 1-8, jul. 2003.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência?** Coleção Primeiros Passos. São Paulo, SP: Brasiliense, 2007. [Edição do Kindle].

DIVERSA. **Diversa**: educação inclusiva na prática. Disponível em: <https://diversa.org.br/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2002, n. 115, p. 139-154. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100005>. Acesso em: 11 jan. 2022.

EVARISTO, Conceição. A Escrivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.); ilustrações Goya Lopes. **Escrivência**: a escrita de nós - reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. pp. 26-46.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.); ilustrações Goya Lopes. **Escrivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. pp. 48-54.

EVARISTO, Conceição. **Literatura Negra**: uma poética de nossa afro-brasilidade. 1996. 153 f. Dissertação (Mestrado) – PUC-RJ, Rio de Janeiro, 1996.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e Outros movimentos**. Rio de Janeiro: Editora Malê, 2017.

FAGNANI, Eduardo. Seguridade Social: a experiência brasileira e o debate internacional. **Série Análises e Propostas**, n. 42, Fundação Friedrich Ebert, 2011.

FARIAS, Tom. **Carolina**: uma biografia. Rio de Janeiro: Editora Malê, 2018.

FELISBERTO, Fernanda. Escrivência como rota de escrita acadêmica. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.); ilustrações Goya Lopes. **Escrevivência**: a escrita de nós - reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. pp.164-180.

FOUCAULT, Michel. Os anormais. *In*: **Resumo dos cursos do Collège de France (1970–1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997. pp. 59-68.

FREITAS, Marcos Cezar de; SANTOS, Larissa Xavier dos. Interseccionalidades e a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2021, v. 51. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147896>. Acesso em: 03 dez. 2021.

GATTI, Bernadette Angelina. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, [S. l.], v. 9, p. 38–47, 2002. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/poslit>. Acesso em: 18 out. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan.-jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

GONZALEZ, Lélia. O golpe de 1964, o novo modelo econômico e a população negra. *In*: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Zahar: 2022. [Edição do Kindle].

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. RIOS, Flavia; LIMA, Marcia (Org). Zahar, 2020. [Edição do Kindle].

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa.... [S. l.] Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

GRAPHICS, Kavita. **A Situação das Pessoas Negras com Deficiência no Brasil**. Minority Rights Group International. United Kingdom, 2023. Disponível em <https://policycommons.net/artifacts/3529900/relatorio/4330808/>. Acesso em: 13 nov. 2023.

GUSSI, Alcides Fernando. Reflexões sobre os usos de narrativas biográficas e suas implicações epistemológicas entre a Antropologia e a Educação. *In*: 26ª REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, Porto Seguro, Bahia, Brasil, 2008.

HALL, Stuart. O Ocidente e o Resto: discurso e poder. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, São Paulo, n. 56, pp. 314-361, maio-ago. 2016. [Tradução: Carla D'elia].

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. pp.103-133.

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

HIRANO, Luis Felipe Kojima. Marcadores sociais das diferenças: rastreando a construção de um conceito em relação à abordagem interseccional e a associação de categorias. *In*: HIRANO, Luis Felipe Kojima; ACUÑA, Maurício; MACHADO, Bernardo Fonseca. (Org.). **Marcadores sociais das diferenças**: fluxos, trânsitos e intersecções. Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2019. p. 27-55.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora, WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Teoria feminista**: da margem ao centro. Tradução Rainer Patriota. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019. [Edição do Kindle].

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)**: Características gerais dos moradores. Rio de Janeiro: IBGE, 2023a.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)**: Educação 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2023b. [Recurso digital].

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)**: Pessoas com Deficiência 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2023c. [Recurso digital].

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)**: Notas técnicas. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. [Recurso digital].

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2022/IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. [Recurso digital].

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Trabalho, renda e moradia: desigualdades entre brancos e pretos ou pardos persistem no país. **Agência IBGE Notícias**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/29433-trabalho-renda-e-moradia-desigualdades-entre-brancos-e-pretos-ou-pardos-persistem-no-pais>. Acesso em: 01 dez. 2021.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Estatísticas Censo Escolar**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a>

[informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar](https://inep.gov.br/informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar). Acesso em: 30 ago. 2022.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023. [Recurso digital].

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Estatísticas Censo Escolar**. Brasília: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>. Acesso em 30 ago, 2022.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 12 jul. 2023.

JACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. *In*: THEODORO, Mário. (Org.). **As políticas públicas e as desigualdades raciais no Brasil 120 anos após a abolição**. Brasília, DF: IPEA, 2008, p. 131-166.

JACCOUD, Luciana. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. *In*: THEODORO, Mário. (Org.). **As políticas públicas e as desigualdades raciais no Brasil 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008, p. 49-68.

JANNUZZI, Gilberta. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, 2004. Disponível em: <http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235>. Acesso em: 30 dez. 2021.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10. ed. São Paulo: Editora Ática, 2014a.

JESUS, Carolina Maria de. **Diário de Bitita**. São Paulo: SESI-SP editora, 2014b.

JESUS, Carolina Maria de. **Casa de Alvenaria, volume 1: Osasco**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA, Emanuel Fonseca. Racismo no plural: um ensaio sobre o conceito de racismos. *In*: LIMA, Emanuel Fonseca *et al.* (Org). **Ensaio sobre racismos: pensamento de fronteira**. São José do Rio Preto, SP: Balão Editorial, 2019, p.18-46. [Edição do Kindle].

LOPES, Ingrid Anelise; GONZALEZ, Roseli Kubo; PRIETO, Rosângela Gavioli. Indicadores sociais sobre pessoas com deficiência intelectual: ensaio interseccional

com vistas a políticas de educação. **Educação e Pesquisa** [online]. 2021, v. 47. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147232273>. Acesso em: 03 dez. 2021.

LOPES, Pedro. **Deficiência na cabeça: percursos entre diferença, síndrome de Down e a perspectiva antropológica**. 2020. 389 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. doi:10.11606/T.8.2020.tde-30072020-125953. Acesso em: 23 ago. 2021.

LOPES, Pedro. **Negociando deficiências: identidades e subjetividades entre pessoas com 'deficiência intelectual'**. 2014. 189 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. doi:10.11606/D.8.2014.de-11062015-160729. Acesso em: 13 set. 2021.

MELLO, Anahí Guedes de. **Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência**. 2014. 262 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/182556>. Acesso em: 04 ago. 2021.

MELLO, Anahi Guedes de; NUREMBERG, Adriano Henrique. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, v. 20, n. 3, pp. 635-655, 2012.

MICAS, Lailla. [Análise] BNCC e materiais pedagógicos acessíveis para educação inclusiva. **Observatório**, 03/05/2021. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/analise-bncc-e-materiais-pedagogicos-acessiveis-para-educacao-inclusiva/#:~:text= Nesse%20sentido%2C%20os%20materiais%20pedag%C3%B3gicos,estudantes%20com%20e%20sem%20defici%C3%Aancia>. Acesso em: 15 ago, 2023.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul.-set. 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/Bgpmz7T7cNv8K9Hg4J9fJDb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 dez. 2021.

MIRANDA, Fernanda Rodrigues de. **Os caminhos literários de Carolina Maria de Jesus: experiência marginal e construção estética**. 2012. 153 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras Clássicas e Vernáculas. Área de concentração: Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

MORALES, Juliana. Lula revoga decreto de Bolsonaro que segregava estudantes com deficiência. **Guia do Estudante**, 2023. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/noticia/lula-revoga-decreto-de-bolsonaro-que-segregava-estudantes-com-deficiencia/>. Acesso em: 15 ago. 2023.

MORRISON, Toni. **A origem dos outros**. Companhia das Letras, 2017. [Edição do Kindle].

MOUTINHO, Laura. Diferenças e desigualdades negociadas: raça, sexualidade e gênero em produções acadêmicas recentes. **Cadernos Pagu**, n. 42, p. 201-248, 2014.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO-PENESB-RJ, 05/11/2003.

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

NASCIMENTO, Sebastião. THOMAZ, Omar Ribeiro. Raça e nação. *In: Raças: novas perspectivas antropológicas*. PINHO, Osmundo. SANSONE, Livio. (Org.). Salvador: EDUFBA, 2008. [Edição do Kindle].

NOGUEIRA, Fábio. Prefácio. *In: OLIVEIRA, Dennis de. Racismo estrutural: uma perspectiva histórico-crítica*. 1. ed. – São Paulo: Editora Dandara, 2021.

OLIVEIRA, Dennis de. **Racismo estrutural: uma perspectiva histórico-crítica**. 1. ed. – São Paulo: Editora Dandara, 2021.

OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva de. "Escrevivência" em Becos da memória, de Conceição Evaristo. **Revista Estudos Feministas**, v. 17, n. 2, p. 621–623, maio 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Doc. A/61/611, Nova Iorque, 13 dez. 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos** [online]. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PAULUZE, Thaiza. Mesmo com volta às aulas, estudantes com deficiência correm mais risco de abandono escolar, aponta pesquisa. **GloboNews - São Paulo**, 03 mar. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/06/03/mesmo-com-volta-as-aulas-estudantes-com-deficiencia-correm-mais-risco-de-abandono-escolar-aponta-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 25 mar. 2023.

G-1. Pelo menos 21 estados e o DF têm escolas e institutos ocupados por estudantes. **G1-Educação**, 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/pelo-menos-21-estados-tem-escolas-e-institutos-ocupados-por-estudantes.ghtml>. Acesso em: 15 ago. 2023.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023. [Edição do Kindle].

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, v. 11, n. 2, 2008, p. 263-274.

Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fcs/article/view/5247>. Acesso EM: 02 dez. 2021.

PORTAL GELEDÉS. **A pedagogia negra e feminista de bell hooks**. 12 mar. 2019. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-pedagogia-negra-e-feminista-de-bell-hooks/>. Acesso em: 20 set 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>. Acesso em: 18 jul. 2023.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276-307, jan.-abr. 2018. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3989/3576>. Acesso em: 15 out. 2021.

SÃO PAULO. **Relatório mundial sobre a deficiência**. World Health Organization, The World Bank; tradução Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte, MG: Letramento: Justificando, 2017. [Edição do Kindle].

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018. [Edição do Kindle].

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 1. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 57, jul.-ago. 2007, p. 8-16.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. 2. ed. São Paulo: Veneta, 2020.

SILVA, Assunção de Maria Sousa e. **EscreVivência: itinerário de vidas e de palavras**. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.); ilustrações Goya Lopes. **Escrevivência: a escrita de nós - reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. pp.114-133.

SILVA, Leticia Paloma de Freitas Pereira. **A melhor escola em que estudei era a que me respeitava**: perspectivas de pessoas com deficiência intelectual acerca de seus processos de escolarização. 2020. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. doi: 10.11606/D.48.2020.tde-05032021-112058. Acesso em: 28 out. 2021.

SILVA, Luciene Maria da. A deficiência como expressão da diferença. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 111-133, 2006a.

SILVA, Luciene Maria da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação** v. 11, n. 33 set.-dez. 2006b.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Estudos Afro-Brasileiros: africanidades e cidadania. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Cultura Negra e Identidades; 18). pp. 37-54. [Edição do Kindle].

SILVA, Shirley. **Educação especial: um esboço da política pública**. 2000. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. doi: 10.11606/T.48.2016.tde-01042015-145757. Acesso em: 14, fev. 2023.

SILVA, Shirley; ARELARO, Lisete Regina Gomes. Avaliando políticas sociais no Brasil: algumas diretrizes fundamentais. *In*: SILVA, Shirley; ARELARO, Lisete Regina Gomes (Org.). **Direitos sociais, diversidade e exclusão: a sensibilidade de quem as vive**. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 15–48.

SILVA, Shirley; ARELARO, Lisete Regina Gomes. Quando os outros têm voz. A construção de metodologia qualitativa das políticas sociais no campo das pessoas com deficiência. *In*: SILVA, Shirley; ARELARO, Lisete Regina Gomes (Org.). **Direitos sociais, diversidade e exclusão: a sensibilidade de quem as vive**. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 49 – 74.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Tradução: Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOJOURNER, Truth. E não sou uma mulher? Tradução: Osmundo Pinho, **Portal Geledés**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SOUSA, Viviane. Número de estudantes negros, pardos e indígenas sem atividade escolar durante a pandemia é quase o triplo que de brancos. **G1 Educação - São Paulo**, 10 set. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/09/10/numero-de-estudantes-negros-pardos-e-indigenas-sem-atividade-escolar-durante-a-pandemia-e-quase-3-vezes-maior-que-de-brancos.ghtml>. Acesso em: 25 mar. 2023.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro (Raízes)**. Lebooks Editora, 2019. [Edição do Kindle].

TSUZUKI, Rodrigo Hissashi. **Uma análise da compreensão de (des)igualdade e deficiência em documentos normativos: implicações na garantia de direitos**. 2019. 104 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

UNICEF - FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: reprovação, abandono e distorção idade-série**. Brasil: UNICEF, jan. 2021. Disponível em: www.unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamento-da-culturado-fracasso-escolar.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

UNICEF - FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Trajetórias de Sucesso Escolar**: Caderno de Recomendação - Educação Inclusiva. Brasília, jun. de 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/educacao-inclusiva#:~:text=O%20caderno%20Trajet%C3%B3rias%20de%20Sucesso,contrapontos%20capazes%20de%20enfrentar%20a>. Acesso em: 30 jul. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. *In*: LAROSSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.105-118.

VENTURINI, Anna Carolina; LIMA, Márcia *et al.* As desigualdades educacionais e a covid-19. Informativos Desigualdades Raciais e Covid-19. **AFRO-CEBRAP**, n. 3, nov. 2020.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. *In*: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: PD&A, 2003, p. 180-303.