

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DANIELLE CELI DOS SANTOS SCHOLZ

**ALUNOS NEGROS E COM DEFICIÊNCIA: uma produção social de
duplo estigma**

Porto Alegre

2017

DANIELLE CELI DOS SANTOS SCHOLZ

**ALUNOS NEGROS E COM DEFICIÊNCIA: uma produção social de
duplo estigma**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Cláudia Freitas

Porto Alegre

2017

AGRADECIMENTOS

A Deus por me sustentar em todos os desafios nesta trajetória.

Ao meu noivo, companheiro e amor, que esteve sempre ao meu lado, entendendo minhas ausências, apoiando minhas decisões e me encorajando nos dias mais difíceis.

À minha família, por estar sempre me apoiando e sendo lastro de sustentação em todos os momentos.

À minha orientadora Cláudia Freitas, por apostar na minha trajetória nesta pesquisa, pelas trocas, ensinamentos e acolhida neste percurso.

Aos meus colegas Joseane Frassoni, Fernanda Falkoski, Ricardo Lugon e Sheila Werner, que nesta caminhada sempre me apoiaram com amizade, escuta e reflexões.

Aos integrantes do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE), grata pelos intensos momentos de aprendizado, que foram de grande importância na escrita desta pesquisa.

Aos professores Claudio Baptista, Marta Messias e Daniele Noal, pelas importantes contribuições com minha pesquisa.

À Tetê Martins, pelo aprendizado, trocas, reflexões e alegria que deram leveza ao nosso Encontro.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Conselho (Capes), pela concessão das bolsas de estudos que possibilitaram o andamento e investimento na pesquisa.

***Eu não quero viver assim, mastigar desilusão
Este abismo social requer atenção
Foco, força e fé, já falou meu irmão
Meninos mimados não podem reger a nação***

Criolo

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar a produção de estigma em alunos negros e com deficiência no espaço escolar. As questões norteadoras foram: como são as experiências das pessoas negras e com deficiência na nossa sociedade? Como estes sujeitos habitam o espaço escolar? Estas questões são debatidas no campo da educação? Como é ser aluno negro e com deficiência na escola? Um aluno negro e com deficiência pode enfrentar duplamente estigmas no cotidiano do espaço escolar? Trata-se de uma pesquisa qualitativa cartografada na micropolítica dos encontros usando entrevistas semiestruturadas a partir de um roteiro de perguntas abertas, organizadas em três eixos temáticos: *aluno negro e as políticas públicas para as relações étnico-raciais na educação; aluno com deficiência e as políticas públicas em Educação Especial Inclusiva; aluno negro e com deficiência: o duplo estigma*. As entrevistas foram realizadas com professoras e gestoras da rede municipal de Novo Hamburgo/RS. A fundamentação teórica se apóia em aspectos históricos acerca das relações sociais estabelecidas a respeito da população negra e das pessoas com deficiência no Brasil. Assim como no resgate histórico de legislações referentes ao tema, com ênfase aos avanços a respeito das possibilidades de acesso e permanência de ambos os recortes populacionais na educação. É também desenvolvido o conceito de estigma a partir de Goffman (1988) e de duplo estigma, entendido como possibilidade de exclusão social ainda maior na vida do público-alvo desta pesquisa. Os discursos foram organizados por meio dos três eixos temáticos, sendo identificada a existência de produção social de duplo estigma, vivenciada por alunos negros e com deficiência, no espaço escolar.

Palavras-chave: Deficiência. Negro. Estigma. Duplo estigma. Educação Especial.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the production of stigma regarding black and disabled students in at the school space. The main issues were: how are the experiences of black people and disabled in our society? How do these subjects inhabit the school space? Are these issues discussed in the educational field? What is it like to be a black and disabled student in school? A black student with disabilities may doubly face stigmas in the everyday life of the school space. This is a qualitative research charted in the micro-politics of meetings using semi-structured interviews from a script of open questions, organized in three thematic axes: *black student and the public policies for ethnic-racial relations in education; disabled student and the public policies on Inclusive Special Education; black and disabled student: the double stigma*. The interviews were held with teachers and managers of municipal schools in Novo Hamburgo/RS. The theoretical foundation relies on historical aspects of the social relations established regarding the black population and the people with disabilities in Brazil, as well as on the historical rescue of laws pertaining to the topic, with emphasis on developments regarding the accessibility and permanence of both population groups in education. It is also developed the concept of stigma from Goffman (1988) and the double stigma, understood as an even greater possibility of social exclusion in the life of these subjects. The speeches were organized in three thematic axes, and we could identify the existence of social production of double stigma, experienced by black and disabled students in the school space.

Keywords: Disability. Black. Stigma. Double stigma. Education. Special.

SUMÁRIO

1 PRÓLOGO: MULTIDÕES E UMA DISSERTAÇÃO	8
2 A CAMINHADA TRILHADA NA PESQUISA: CARTOGRAFANDO ENCONTROS	16
2.1 TECENDO ENCONTROS: caminhos percorridos.....	17
2.1.1 Disparadores das vozes	19
2.1.2 Passos no campo: tempos e acontecimento	23
3 POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL: UM OLHAR HISTÓRICO E SOCIAL	25
3.1 ESCRAVIZADOS E DEGENERADOS: o racismo científico e os rumos da sociedade brasileira.....	27
3.2 BEM-NASCIDO: da política de branqueamento eugenista ao mestiço autêntico brasileiro.....	29
3.3 A HISTÓRIA DE UMA “DEMOCRACIA RACIAL” QUE JÁ NASCEU MITO	32
3.4 MOVIMENTO SOCIAL NEGRO BRASILEIRO: combate ao racismo à brasileira	35
3.5 ENTRE ESCRAVIZADOS E LIBERTOS: onde está a educação?	40
3.6 EDUCAÇÃO PARA QUEM? uma pauta cotidiana para o movimento social negro	44
3.7 CAMINHOS PARA A VISIBILIDADE: Lei nº 10.639/2003 e a inclusão do aluno negro	48
4 PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: HISTÓRICO NA SOCIEDADE BRASILEIRA	51
4.1 MOVIMENTO POLÍTICO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: visibilidade e cidadania.....	54
4.2 CAMINHOS DE INCLUSÃO: o acesso das pessoas com deficiência à educação	60
4.3 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: passos da perspectiva inclusiva	72
5 CAMINHOS CONCEITUAIS: ESTIGMA E SEUS DESDOBRAMENTOS	76
6 ALUNOS NEGROS E COM DEFICIÊNCIA: A POTÊNCIA DOS DISCURSOS	83

6.1 EIXO1: ALUNO NEGRO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO	84
6.2 EIXO 2: ALUNO COM DEFICIÊNCIA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA.....	95
6.3 EIXO 3: ALUNO NEGRO E COM DEFICIÊNCIA: o duplo estigma.....	100
6.4 EVIDÊNCIAS FUNDAMENTAIS NA ARTICULAÇÃO DOS DADOS.....	107
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS.....	112
ANEXOS	126
ANEXO A - Modelo do Termo de Consentimento Informado utilizado para entrevistas com professoras da Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS	127
ANEXO B - Modelo do Termo de Consentimento Informado utilizado para entrevistas com gestoras da Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS	128

1 PRÓLOGO: MULTIDÕES E UMA DISSERTAÇÃO

Esta pesquisa de mestrado traz muito das “minhas multidões” (MERHY, 2016), e elas tiveram início na cidade fronteiriça de Uruguaiana, onde, em 2008, ingressei no curso de Graduação de Enfermagem na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Incluída no meio acadêmico, fui aluna bolsista de “Projetos de Extensão” e integrante do Núcleo de Estudos da Cultura Afro-Brasileira NEAB/UNIPAMPA. Esse núcleo de pesquisa e extensão debate ações de combate ao racismo e promoção da igualdade racial a partir da aplicação das Leis Federais 10.639/03¹ e nº 11.645/2008, tais leis tratam sobre a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas instituições de ensino públicas e privadas nos níveis fundamental e médio.

A partir das legislações citadas, que atuam, também, como um instrumento de Ações Afirmativas no âmbito educacional, representando não apenas uma maneira de tornar mais eficaz o acesso das informações acerca da formação cultural e social do Brasil, mas, também, um modo de oportunizar incentivo à reflexão de conceitos como o de raça, para que os estereótipos arraigados na sociedade não venham a se tornar preconceito (SILVA, 2007).

Ainda vinculada ao NEAB, ingressei no projeto de extensão intitulado “EducArte: vivenciando a cultura Afro-Brasileira nas escolas municipais de Uruguaiana e no Centro de Atendimento Socioeducativo (Case)”. Nesta experiência, trabalhávamos com ações como capoeira, dança-afro e percussão, com o objetivo de construir conhecimento e resgate do patrimônio cultural brasileiro, conforme previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

No próprio estudo das Políticas de Ações Afirmativas eu compreendia que o racismo e a discriminação racial estão imbricados dentro de uma questão social que deve ser discutida, urgentemente, por toda a população brasileira. Na busca por aprofundamento de meu conhecimento, participava de reuniões de estudo sistemáticas do NEAB, conhecendo escritores negros, suas narrativas, suas poesias, suas mitologias.

¹Altera 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 (BRASIL, 2003).

Dentre os materiais que utilizávamos estavam biografias de importantes militantes de movimentos sociais, filmes de líderes negros, textos de intelectuais nas áreas da saúde e educação, porém as produções literárias eram em quantidade reduzida. Chamo a atenção para o fato, pequeno número de produções, pois a invisibilidade dos autores negros foi motivo de debate em função dessa espécie de racismo velado.

Enfrentando essa dificuldade, encontro-me com um rico universo por meio, principalmente, das possibilidades de estudo e aproximação com o Movimento Social Negro, onde passo a me inserir de forma a discutir temas como negritude, preconceitos, racismos e, também, a própria história dos movimentos que resultaram nesse Movimento.

Nessa época, falar sobre ser negro, não sendo negra, causou-me algumas situações de questionamentos, por exemplo, apresentando minha participação na “Oficina de Dança Afro”, vinculada ao NEAB, em um seminário de Extensão, fui questionada, inclusive, por ter um sobrenome de origem alemã e estar debatendo sobre arte e cultura negra como instrumento de combate ao racismo e discriminação racial na Universidade.

O “estranhamento” vivenciado no seminário foi combustível na continuidade do meu propósito, seguindo minha trajetória na militância e em meus estudos, junto ao meu companheiro, que é negro, vivenciamos infinitos processos, reconhecendo e desvelando situações de racismo e discriminação racial, porém por meio de um outro olhar: *de resistência, transformação social e paixão*.

Os estudos e a conseqüente reflexão sobre questões acerca dos estigmas produzidos e vivenciados pela população negra encontravam um caminho dentro da área da saúde, minha opção de graduação, especialmente a inserção na saúde mental, tornando-se um campo de atuação de importante sustentação não só para o meu percurso acadêmico, como nos meus posicionamentos perante a vida. Minha atenção direcionou-se para os impactos na saúde mental de sujeitos que vivenciam o racismo e discriminação racial diariamente na sociedade, em espaços como, por exemplo, a escola.

Provavelmente, em uma das reuniões dos projetos vinculados ao NEAB, onde existia a articulação dos temas: educação, saúde mental e estigma relacionados à cor/raça, meus questionamentos sobre “a saúde mental das crianças negras vivenciando cotidianamente o racismo no espaço escolar” me levaram a outras

indagações: o espaço escolar, enquanto produtor social de relações permeadas pelo estigma de ser negro, age na saúde mental dos alunos negros?

O trabalho que propúnhamos com os projetos de extensão e pesquisas nas escolas era constituído a partir dos pressupostos das legislações já citadas. Assim, ao levar a história e cultura africana e afro-brasileira, o que se pretendia era o reconhecimento do negro e de sua cultura, inclusive, como edificadora de toda a cultura que vivenciamos hoje e também a promoção da autoestima destes alunos, na busca pelo combate frente às práticas de racismo e discriminação racial na escola.

O desenvolvimento de fazeres que discutam as relações étnico-raciais na educação valida a ideia de inclusão formal e equidade no espaço escolar. Corroborando desta compreensão, Cavalleiro (2005) salienta que construir processos de inclusão e equidade formal na educação passa por reverter a situação de sofrimento na qual significativa parcela de alunos negros vem sendo submetida nas escolas. Um dos passos principais é a transformação de velhas práticas em novas alternativas que concorram para a inclusão positiva dos mesmos, garantindo o direito constitucional à educação pública de qualidade.

Simultaneamente à conclusão da minha graduação no curso de Enfermagem, ingresso na pós-graduação em serviço de cunho *lato sensu* - Residência Integrada Multiprofissional em Saúde Mental Coletiva, pertencente ao Núcleo de Educação, Avaliação e Produção Pedagógica em Saúde (EducaSaúde), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

A minha transferência de Uruguaiana para Porto Alegre expandiu meus horizontes, assim como meus questionamentos, passo neste período a participar das reuniões do Coletivo Negração², onde me reitero de outras discussões como, por exemplo, inserção dos alunos negros na universidade pública, e também passo a conhecer outros autores, como Cuti³ e Oliveira Silveira⁴, ambos poetas, que escrevem sob uma perspectiva de resistência do negro na sociedade.

² O coletivo Negração tem seu marco de criação no dia “20 de Setembro”, de 2012, onde reivindicaram publicamente a errata: “Povo que não tem virtude acaba por *escravizar*”, ao hino de cunho racista do Rio Grande do Sul. As ações do coletivo visam empreender lutas pelas pautas da negritude na busca de combate ao racismo e qualquer forma de opressão. <http://coletivonegracao.blogspot.com.br/>

³ Luiz Silva (Cuti) formou-se em Letras (Português-Francês) na Universidade de São Paulo, em 1980. Mestre em Teoria da Literatura e doutor em Literatura Brasileira pelo Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp (1999-2005). Foi um dos fundadores e membro do Quilombohoje-Literatura, de

Juntamente ao EducaSaúde, a proposta de formação da Residência em Saúde Mental Coletiva possui caráter bastante ampliado no que se refere à atuação em rede intersetorial na Atenção Psicossocial, reconhecendo, assim, a reabilitação psicossocial como possibilidade de um lugar social para a loucura, na interação com a cidade e cuidado nas diferentes teias das redes institucionais e de vida, na qual os sujeitos estão inseridos. Ampliando também os horizontes frente a minha trajetória, ingresso no cenário de prática, no setor de Inclusão e Diversidade da Secretaria de Educação do município de Novo Hamburgo.

Ao começar neste setor e conhecer uma das assessoras da Lei Federal 10.639/2003, integrante do Movimento Social Negro, fui apresentada a diferentes espaços de militância e resistência do povo negro neste município. Este encontro me causou estranhamento, pois as características do município que conhecia estavam associadas à cultura alemã e não possuía conhecimento, por exemplo, do número de escolas de samba, da arte e cultura negra de diferentes bairros, e todos os espaços com contingente relevante de pessoas negras. Neste setor permaneci durante um ano trabalhando com Educação Especial e processos inclusivos, a intersectorialidade entre saúde mental e educação, com intenso diálogo junto às relações étnico-raciais.

Passei a acompanhar, no espaço escolar, Akins⁵, um aluno de nove anos nomeado de “aluno de inclusão”, vinculado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos Multifuncionais, um aluno negro. É a partir desse encontro, da oportunidade de aprendizagem que obtive durante esse acompanhamento, que o lugar social da diferença, da loucura, da negritude, do outro, fica nomeado para mim. Aluno, sem laudo ou diagnóstico formal, e carregando muitas marcas dos discursos a seu respeito. Cotidianamente estava sendo instituído um lugar social para um corpo deficiente, não aprendente, negro.

Os espaços educacionais formais e não formais encontram-se muitas vezes presos a um modelo estrutural, onde se utiliza de um padrão, em geral único, para avaliar a todos. Excluindo os que não fazem parte dele e reforçando a ideia de que a diversidade é algo negativo, sendo, por consequência, aberto precedentes para o

1983 a 1994, e um dos criadores e mantenedores da série Cadernos Negros, de 1978 a 1993. www.geledes.org.br/luiz-silva-cuti/#gs.faGvngc.

⁴ Oliveira Ferreira da Silveira graduou-se em Letras – Português e Francês pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foi pesquisador, historiador, poeta, e um dos idealizadores da transformação do 20 de novembro, no dia da consciência negra no Brasil. <http://www.palmares.gov.br/?p=31262>.

⁵ O nome escolhido é fictício para preservar a identidade do aluno acompanhado.

racismo e discriminação racial, preconceitos de diversas ordens embasados em uma classificação de crianças e adolescentes a partir de um imperativo de rotulação, da diferença como desvio ao invés de possibilitar desfazer certas ordens cristalizadas na sociedade (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2010).

Assim, como começa a se delinear o quanto “valente” tem que ser um menino nessas condições, escolho o nome fictício para contar um pouco deste acompanhamento em produções da residência e descubro que a palavra de origem ioruba, que significa “menino valente” é Akins. E, assim, Akins passa a me acompanhar, não somente em referência a um aluno específico, mas podendo, inclusive, definir todos os alunos negros e com deficiência, pois eles trazem a valentia de terem que enfrentar um duplo estigma⁶.

Faz-se deste modo importante tentarmos conceituar duplo estigma. Melo (2014a), em sua pesquisa intitulada: “Estratégias de enfrentamento de pessoas negras e com deficiência frente ao duplo estigma”, traz que:

duplo estigma se refere a uma estigmatização associada ao desenvolvimento de preconceitos, justificção de discriminação e exclusão social gerada pela ameaça à identidade de sujeitos pertencentes a uma categorização social dupla, que ocasionalmente é estigmatizada (MELO, 2014a, p.22).

No ano seguinte, ainda residente, passei a atuar em outro cenário de práticas. Fui residente da Coordenação Estadual de Saúde da População Negra, na Secretaria Estadual de Saúde do Rio Grande do Sul. Participei ativamente da campanha “Declare seu amor à sua mãe, avó, avô, pai, ancestralidade, declare sua raça/cor”, que tinha como objetivo sensibilizar a população negra sobre a importância da autodeclaração dos usuários da rede pública de saúde, no ato da notificação sobre o quesito raça/cor nos documentos e bancos de dados do Sistema Único de Saúde (SUS).

Também desenvolvi junto a este cenário de prática, por meio de meu plano de trabalho, como residente, o I Encontro Estadual de Saúde Mental e Racismo. A organização deste evento partiu do mapeamento de oficinas terapêuticas de saúde mental na atenção básica que ocorram em Estratégias de Saúde da Família

⁶ Este conceito é abordado a partir da pesquisa “Estratégias de enfrentamento de pessoas negras e com deficiência frente ao duplo estigma” de MELO (2014a) e será desenvolvido nesta dissertação em profundidade no terceiro capítulo “Caminhos conceituais estigmas e seus desdobramentos”.

Quilombola (ESFQ⁷) no estado do Rio Grande do Sul. A programação do encontro contou com intensas discussões sobre a pauta *Saúde Mental e Racismo*, principalmente por meio da possibilidade entre os municípios de compartilharem as experiências realizadas.

A formação na residência teve grande importância na minha produção de conhecimento acerca da interlocução entre saúde mental coletiva e as relações étnico-raciais nos campos da saúde e da educação. O trabalho na saúde junto à campanha pela autodeclaração da raça/cor e levantamento sobre as oficinas de saúde mental nas comunidades quilombolas do Rio Grande do Sul (RS) levaram-me a importantes conhecimentos sobre os impactos do racismo na vida da população negra.

Estes aprendizados corroboram do entendimento acerca dos estigmas vivenciados pelos alunos negros e com deficiência que passei a direcionar meu olhar durante o trabalho com Akins. Minhas reflexões a respeito da inclusão de alunos negros e com deficiência no espaço escolar perpassam principalmente as indagações no que tange à duplicidade de barreiras oriundas dos estigmas enfrentados por estes sujeitos, ou seja, *experiências de duplo estigma*.

Ao ingressar no mestrado em Educação, na linha Educação Especial e processos inclusivos, já com o meu olhar direcionado para o aluno negro e com deficiência, principalmente a partir do acompanhamento do Akins, passo a delinear meus objetivos de pesquisa. Também inicio minha participação no coletivo do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE)⁸, que me proporcionou extensa gama de aprendizado; oportunidades para a expansão de conhecimentos acerca de educação; Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva; AEE, normativas e direcionamentos políticos relacionados às pessoas com deficiência, além de participação em eventos e experiências na intersetorialidade

⁷ Este projeto estratégico da Coordenação Estadual de Saúde da População Negra do RS, vai ao encontro das ações previstas na Política Nacional de Saúde Integral da População Negra com “estabelecimento de metas específicas para a melhoria dos indicadores de saúde da população negra, com especial atenção para as populações quilombolas” (BRASIL, 2010, p.28).

⁸ O NEPIE investiga, dentre outras temáticas, a caracterização e a identificação dos sujeitos da educação especial; o avanço de projetos e políticas de inclusão escolar; a formação continuada; os dispositivos mediadores em uma pedagogia diferenciada; as situações consideradas “limites” em função do atendimento educacional a sujeitos em condição de “gravidade”; as alternativas de atendimento educacional. O grupo é constituído por pesquisadores vinculados à Linha de Pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos do PPGEdU/UFRGS. <https://www.ufrgs.br/nepie/>.

entre saúde e educação em relação aos alunos acompanhados pela Educação Especial.

É neste contexto que passo a formular as questões que dão suporte ao tema do mestrado, por meio de indagações como, por exemplo: como são as experiências nesta sociedade de pessoas negras e com deficiência? Como estes sujeitos habitam o espaço escolar? Estas questões são debatidas no campo da educação? Como é ser aluno negro e com deficiência na escola? Um aluno negro e com deficiência pode enfrentar duplamente estigmas no cotidiano do espaço escolar? Estas questões são subsídios na construção do objetivo: **analisar a produção de estigma em alunos negros e com deficiência no espaço escolar.**

No decorrer desta dissertação pontos pertinentes ao desenvolvimento deste objetivo serão contextualizados. Justifica-se o embasamento e conjuntura acerca da produção de estigma em alunos negros e com deficiência no espaço escolar por meio de arcabouço teórico desenvolvido em três capítulos, sendo o primeiro relativo à produção social de estigma às pessoas negras e outro às pessoas com deficiência e o último de abordagem conceitual acerca do *estigma* e seus desdobramentos teóricos.

No segundo capítulo apresento o percurso metodológico delineado por meio da cartografia, na perspectiva micropolítica dos encontros. Esta perspectiva, conforme Merhy (2004), abrange lugares onde encontram-se ou relacionam-se territórios, sujeitos em acontecimentos e aconteceres. Estes sujeitos, nas suas dificuldades, nas suas comensalidades, nas suas possibilidades, nas suas lutas, caracterizam a chamada micropolítica dos encontros.

Para tanto, alguns teóricos e pesquisadores me auxiliaram neste percurso, como: Lobo (2009); Schwarcz (2009); Baptista (2015), Mazzotta (1996) e Gofmman (1988). Também utilizei documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), contando com os autores: Gomes (2005); Munanga (2005); Cavalleiro (2005) e Paixão (2006), além de extensa pesquisa de artigos científicos, teses e dissertações junto a banco de dados.

São suporte teórico do percurso metodológico os autores: Alvarez e Passos (2015), Merhy (2004, 2016), e Manzini (2004). O contexto estudado foi o município de Novo Hamburgo, onde foram realizadas as entrevistas construídas de forma semiestruturada com professoras e gestoras da rede municipal de ensino. A organização das entrevistas foi feita por meio de três eixos temáticos: *aluno negro e*

as políticas públicas para as relações étnico-raciais na educação; aluno com deficiência e as políticas públicas em Educação Especial Inclusiva e aluno negro e com deficiência: o duplo estigma.

No terceiro capítulo, *População negra no Brasil: um olhar histórico e social*, são situados diversos aspectos históricos acerca das relações sociais constituídas a respeito da população negra no Brasil, assim como também é feito um resgate histórico de legislações referentes ao tema. Dou ênfase aos avanços a respeito das possibilidades de acesso e permanência desta parcela da população na educação.

No quarto capítulo, *Pessoas com deficiência: histórico na sociedade brasileira*, disserto a respeito das pessoas com deficiência com ênfase na análise acerca de processos históricos envolvendo as relações sociais relativos a esta parcela da população, bem como abordo legislações que acompanham estes momentos históricos com seus avanços. Destaco os movimentos de progresso relativos ao acesso na educação, inserção e permanência na escola regular para as pessoas com deficiência e demais público-alvo da educação especial.

O quinto capítulo, *Caminhos conceituais: estigma e seus desdobramentos*, foi desenvolvido na busca de conceituar estigma, a partir de Goffman (1988). Trago, também, outros conceitos correlatos os quais, de uma forma ou de outra, acabam por compor o próprio conceito de estigma e de duplo estigma, auxiliando-me no objetivo final desta dissertação. Para isso, saliento a inserção, neste capítulo, da apresentação do conceito de duplo estigma de Melo (2014a), dentre outras pesquisas nesta direção.

E, no capítulo *A caminhada trilhada na pesquisa: cartografando encontros* explico a análise das entrevistas realizadas, na qual são discutidos e debatidos junto a referenciais teóricos os discursos de professoras e gestoras sobre a produção de estigma em alunos negros e com deficiência. Os pontos de análise descritos foram organizados por meio dos eixos temáticos citados.

2 A CAMINHADA TRILHADA NA PESQUISA: CARTOGRAFANDO ENCONTROS

“Nós somos multidões!” (MERHY, 2016). Esta pesquisa é feita de caminhos construídos a partir de afetações que passam a dar origem a diversas linhas de sentido. Uma produção de pensamento, uma invenção de problema de pesquisa a cada multidão que passa a habitar o ser mulher, enfermeira, trabalhadora do SUS, militante, pesquisadora...

Uma cartografia vai se constituindo a partir da potência de vida e de intensidade dos corpos nos encontros. Compartilhando territórios existenciais no qual sujeito e objeto da pesquisa se relacionam não como em uma técnica ou por meio de um conjunto de procedimentos a ser seguido, mas construído no próprio processo de pesquisa, lançando-se a uma dedicação aberta e atenta, cultivando uma disponibilidade à experiência (ALVAREZ; PASSOS, 2015).

Para Alvarez e Passos o olhar da cartografia enquanto método

não opõe teoria e prática, produção de conhecimento e produção de realidade mas pressupõe implicar-se com o mundo, comprometer-se com a sua produção. [...]. É preciso, então, considerar que o trabalho da cartografia não pode se fazer como sobrevoo conceitual sobre a realidade investigada. Diferentemente, é sempre pelo compartilhamento de um território existencial que sujeito e objeto da pesquisa se relacionam e se codeterminam (ALVAREZ;PASSOS, 2015, p.131).

Minhas caminhadas nesta produção se iniciam na busca e escrita da sustentação teórica, tendo também como mais uma evidência na investigação frente ao objetivo desta pesquisa às entrevistas com professoras e gestoras. Os discursos⁹ oriundos das entrevistas possuem a riqueza da micropolítica dos encontros, entendida por Merhy (2004) como a intensidade dos processos relacionais no cenário produzindo agenciamentos da ordem dos territórios existenciais

uma micropolítica, expressa por vários mapas, ou melhor, por uma efervescente cartografia daqueles processos relacionais, que os sujeitos do encontro operam onde encontram-se ou relacionam-se territórios- sujeitos, em acontecimentos e aconteceres. [...] Os encontros explodem como uma revelação de que agrupamentos de sujeitos colocam-se diante de outros agrupamentos, com a vontade e

⁹ A análise destes discursos será desenvolvida de forma mais detalhada no próximo capítulo.

a ação de interditar o outro, inclusive no seu pensamento (MERHY, 2004, p.4).

O rastro desta minha caminhada acontece no entrecruzamento de vários encontros: o acadêmico, pois sou pesquisadora na Linha de Educação Especial e Processos Inclusivos, o de militante, a minha causa sendo as relações étnico-raciais, e muitos outros encontros e desencontros por práticas e fazeres na Educação, iniciando, ainda na graduação, como residente, no setor de Inclusão e Diversidade da Secretaria de Educação do Município de Novo Hamburgo.

O trabalho com o aluno Akins é uma das linhas de sentido disparadora do encontro com a Educação Especial e com as relações étnico-raciais. Acompanhar um aluno negro com deficiência: corpo negro invisível à escola, com uma deficiência que tem cor, compõe o encontro no qual é construído o objetivo de **analisar a produção de estigma em alunos negros e com deficiência no espaço escolar.**

2.1 TECENDO ENCONTROS: caminhos percorridos

A sustentação teórica desta pesquisa foi construída por meio da investigação de produções nos bancos de dados: Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e Scielo. Nestas buscas procurei o entrelaçar de produções sobre alunos negros e com deficiência, usando os descritores: negro e deficiência; e aluno negro com deficiência.

Também me dediquei a buscar um delineamento histórico da participação destes sujeitos no contexto social do Brasil usando os descritores: Movimento Negro; democracia racial e Lei 10.639/03 no capítulo destinado à população negra. Ao tratar do capítulo referente às pessoas com deficiência utilizei os descritores: Educação Especial e pessoas com deficiência.

As Produções dos Anais da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Nacional) e da ANPEDSUL (Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul) foram buscadas nos GTs Educação Especial e Relações Étnico-raciais. Ainda nesta caminhada de investigação em períodos históricos e movimentos políticos obtive subsídio de livros de teóricos como: Lobo (2009);

Schwarcz (2009); Baptista (2015) Mazzotta (1996) e Goffman (1988). No percurso metodológico, Alvarez e Passos (2015), Merhy (2004, 2016) e Manzini (2004).

Também fui auxiliada por documentos e normativas do Ministério da Educação (MEC), disponíveis on-line, com objetivo de ofertar suporte ao desenvolvimento das políticas públicas educacionais para a educação das relações étnico-raciais, na qual destaco os intelectuais Gomes (2005); Munanga (2005); Cavaleiro (2005) e Paixão (2006) e para políticas de Educação na perspectiva inclusiva em que utilizei normativas e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Saliento a extrema relevância dessa etapa para a dissertação, pois representou um delineamento quanto ao objetivo da pesquisa, constituindo referencial teórico que abarca as questões sociais em relação ao aluno negro e com deficiência, sinalizando vivências de duplo estigma, mesmo não estando conceituadas dessa forma, levando-me a pensar o duplo estigma vivido por alunos negros e com deficiência.

E, assim, estabeleço os três capítulos de base teórica da pesquisa, sendo um deles conceitual acerca do estigma a partir de Goffman (1988) e demais conceitos correlatos e possibilitando adentrar a processos históricos em relação às pessoas com deficiência e à população negra, considerando movimentos políticos e normativas de inclusão social dirigidos a estes grupos. É a partir destes marcadores sociais que tais capítulos focam o campo da Educação e particularmente o espaço escolar.

A organização metodológica para a ida ao campo foi definida posteriormente à construção teórica, na busca de ouvir/escutar as vozes das professoras e gestoras em relação ao objetivo da pesquisa mediante suas experiências na escola enquanto espaço que reproduz as relações estabelecidas na sociedade. A realização desta etapa ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com ferramentas disparadoras que compunham os três eixos temáticos.

Para Manzini (2004), na entrevista semiestruturada o foco principal é colocado pelo investigador-entrevistador a partir da confecção de um roteiro prévio com perguntas principais, porém

um roteiro bem elaborado não significa que o entrevistador deva tornar-se refém das perguntas elaboradas antecipadamente à coleta, principalmente porque uma das características da entrevista semi-

estruturada é a possibilidade de fazer outras perguntas na tentativa de compreender a informação que está sendo dada ou mesmo a possibilidade de indagar sobre questões momentâneas à entrevista, que parecem ter relevância para aquilo que está sendo estudado (MANZINI, 2004, p.6).

O campo escolhido para a realização das entrevistas foi o município de Novo Hamburgo no Estado do Rio Grande do Sul. A escolha pelo campo na rede de Educação deste município se deve principalmente pela minha proximidade com as escolas desta rede, pois como já dito anteriormente, fui residente no Setor de Inclusão e Diversidade, inserção a qual impulsionou as buscas através de outras narrativas, resultando nessa a construção do objetivo desta pesquisa.

2.1.1 Disparadores das vozes

O instrumento de campo para fazer as entrevistas foi organizado em três eixos temáticos: aluno negro e as políticas públicas para as relações étnico-raciais na Educação; aluno com deficiência e as políticas públicas em Educação Especial Inclusiva e aluno negro e com deficiência: o duplo estigma. Composto de ferramentas disparadoras e um roteiro prévio de perguntas norteadoras com objetivo de fomentar e produzir debate e reflexão na busca de ouvir/escutar as professoras e as gestoras. Os temas abordados abarcavam: questões sociais relacionadas a ser aluno negro e com deficiência no contexto da escola; as políticas públicas educacionais que dizem respeito a este sujeito; e a experiência de acompanhamento do aluno Akins em sala de aula a partir de escritos oriundos do trabalho de conclusão da residência do período em que estive nestes fazeres.

Eixo temático 1: aluno negro e as políticas públicas para as relações étnico-raciais na educação;

Ferramentas disparadoras:

- Vídeo - Campanha que denuncia o racismo no México, produzido pelo Conselho Nacional para Prevenir a Discriminação. No vídeo se assistia a um experimento utilizando-se de bonecas negras e brancas para

questionar as crianças sobre a beleza e semelhança com as bonecas¹⁰;

- Vídeo - oriundo da mesma pesquisa, porém realizado nos Estados Unidos¹¹;
- Leitura do trecho referente ao Artigo 26 e parágrafo 1 da Lei Federal 10.639 /2003. Legislação compreendida como uma política curricular de extrema relevância no que tange a educação para as relações étnico-raciais.

A partir dos dois vídeos e do trecho citado foram propostas algumas questões para propiciar a conversa:

- Os vídeos apresentados repercutem/evocam lembrança/experiências de vocês?
- Vocês acham que esta Lei pode ou não contribuir no contexto escolar frente à temática que estamos discutindo?
- Vocês acham que estes vídeos falam da realidade no trabalho de vocês na assessoria (para as assessoras no Setor de Inclusão e Diversidade)?

Eixo temático 2: aluno com deficiência e as políticas públicas em Educação Especial Inclusiva

Ferramentas disparadoras:

- Vídeo - intitulado “The Eyes of a child”¹², realizado pela ONG francesa Noémi Association que tinha como objetivo evocar as diferentes percepções entre crianças e adultos sobre as pessoas com deficiência;
- Vídeo chamado “A Política Nacional de Educação Inclusiva”, produzido pelo eixo Articulador - Educação Inclusiva do Curso de Pedagogia Unesp/Univesp/USP que aborda as repercussões desta política na

¹⁰<https://www.youtube.com/watch?v=eKWF9dbohds>

¹¹<https://www.youtube.com/watch?v=15bUmKFWxmw>

¹² <https://www.youtube.com/watch?v=WB9UvjnYO90>

Educação em período de implantação da mesma, trazido na voz de intelectuais e militantes da área;

- Leitura de trecho da introdução da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento de grande representatividade na inclusão das pessoas com deficiência na Educação.

A partir dos dois vídeos e do trecho citado foram propostas algumas questões para propiciar a conversa:

- Como os vídeos apresentados repercutem em lembrança/experiências de vocês?
- Como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva se insere no contexto da escola para pensar a inclusão do aluno com deficiência?
- O que pensam sobre o conceito de equidade abordado neste trecho da Política?

Eixo temático 3: aluno negro e com deficiência: o duplo estigma

Ferramenta disparadora:

- Texto/imagem - produzido por narrativas do Trabalho de Conclusão de Residência intitulado: “Narrativas poético-amorosas: encontro entre saúde mental coletiva e as relações étnico-raciais na saúde e educação” (SCHOLZ,2015)¹³. O escrito é composto de narrativas do acompanhamento do aluno Akins a partir de impressões e falas de integrantes da escola registradas em diários de campo.

A partir do texto/imagem foram propostas algumas questões para propiciar a conversa:

¹³ Trabalho de Conclusão da Residência intitulado “Narrativas poético-amorosas: encontro entre saúde mental coletiva e as relações étnico-raciais na saúde e educação”.

- Vocês reconhecem em suas práticas tais narrativas?
- Tem alguma experiência de sua prática no espaço escolar em relação a um aluno negro e com deficiência que gostariam de compartilhar?
- Pensando o conceito de duplo estigma quais suas observações/lembranças pensando o aluno negro e com deficiência?

Foram participantes desta pesquisa três escolas, sendo duas de Ensino Fundamental e uma de Educação Infantil. As entrevistas ocorreram no período de tempo de um mês, tendo um encontro com cada grupo de entrevistadas. O arranjo das entrevistas foi organizado em pequenos grupos de três professoras, sendo elas: professora da sala de aula, professora da sala de recursos multifuncional e a coordenadora pedagógica. Em uma das escolas também participou uma diretora, que não estava prevista na organização, totalizando, assim, dez professoras entrevistadas. A escolha das diferentes áreas de atuação das professoras emerge da compreensão dos laços que as mesmas constituem no cotidiano de suas práticas partindo dos pressupostos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ao acompanhar alunos com deficiência.

Também foi entrevistado um grupo de cinco gestoras/assessoras de um setor da Secretaria Municipal de Educação no mesmo período de tempo das escolas. As entrevistas com gestoras partem pela busca das vozes que evocam as conexões e distanciamento da gestão da secretaria e da escola no trabalho de assessoria em relação ao objetivo da pesquisa. Também trouxe a riqueza de diferentes áreas de formação e de atuação em diferentes localidades do município levando em consideração diversidade de contextos escolares.

A proposta de serem entrevistadas em pequenos grupos, parte da compreensão que é na micropolítica dos encontros Merhy (2016) que emergem os discursos, ou seja, a partir das intensidades dos discursos gerando debates definidos pelas palavras, trocas de experiências e relatos de fazeres pedagógicos nos diferentes espaços da escola. Estas professoras acompanham os alunos referidos na pesquisa contribuindo assim com evidências quanto ao objetivo pautado.

É importante salientarmos que ao propor escutar/ouvir a partir da experiência na Educação entendemos este conceito conforme proposto por Larrosa (2002,

p.21,28) a partir do par *experiência/sentido* contrapondo-se ao modo de pensar na Educação “como relação entre ciência e técnica, ou entre teoria e prática [...] A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”.

2.1.2 Passos no campo: tempos e acontecimento

O primeiro movimento empreendido foi contatar a Secretaria Municipal de Educação e a apresentar a pesquisa para secretária de Educação com vistas à liberação das professoras e das gestoras para a realização das entrevistas. Depois de autorizada, foi marcada a conversa com assessoras da gestão visando realizar convite para participação e também para sistematizar datas e horários com as escolas.

As escolas escolhidas foram organizadas em conjunto com as assessoras. Inicialmente, propus três escolas e um setor da gestão. Dei destaque, neste momento, à necessidade das três áreas de atuação das professoras, que seria de forma coletiva, ou seja, as três professoras de escolas diferentes. Fechamos, neste encontro, o número de três escolas: duas de ensino fundamental e uma de educação infantil.

As gestoras propuseram escolas que estivessem acompanhando alunos negros com deficiência e se responsabilizaram por fazer o convite às professoras e me repassando as datas disponibilizadas. Salientei, neste momento, a importância da diversidade de territórios das escolas e de trabalho das assessoras como um critério enriquecedor, possibilitando trazer olhares de diferentes realidades do município.

Para a realização das entrevistas, encontrei dificuldade em conseguir unir as três professoras em uma única data, deste modo, em diferentes momentos, procurei contatar as mesmas e, além de remarcar datas, ressaltar a importância desta organização para a proposta de entrevistas planejadas. Destaco que em uma das escolas, realizei a entrevista com quatro pessoas, pois a diretora da escola demonstrou interesse em participar em função do tema discutido na pesquisa, contribuindo de forma muito interessante com experiências e importantes apontamentos sobre o cotidiano de trabalho na escola.

Os resultados em relação à proposta de pequenos grupos ocorreram como o esperado, ou seja, o diálogo a partir das ferramentas disparadoras gerou trocas de experiências e discussões a partir dos olhares de cada área de atuação ocupada no acompanhamento dos sujeitos em questão na pesquisa. Este formato de entrevista também propiciou debates e reflexões do trabalho interdisciplinar pensando os fazeres junto aos alunos negros e com deficiência.

A análise das entrevistas será realizada cuidadosamente no próximo capítulo. Esta análise está pautada em pontos como: a complexidade dos discursos, a aposta na micropolítica dos encontros que propõe olhar para os discursos ditos e os ruídos destas falas na produção de novos discursos.

3 POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL: UM OLHAR HISTÓRICO E SOCIAL

Trajetória! Eis-me aqui nos caminhos teóricos desta pesquisa, tendo encontros e reencontros, porém, com outro olhar, agora mais analítico. Os passos que dou neste trajeto são atentos e cheios de descobertas. Comprometo-me, neste capítulo, a mapear aspectos históricos e estruturantes do modo de produzir as relações étnico-raciais no Brasil. “Iluminar situações, ou problematizá-las representa passo fundamental nesse país em que muitas vezes as diferenças são silenciadas, em nome de se evitarem maiores conturbações” (SCHWARCZ, 2009a, p.74).

Ao se estabelecerem como colonizadores no século XVI, os portugueses encontram uma nova terra povoada por cerca de cinco milhões de índios, que não estavam dispostos a ser colonizados, e, já na primeira metade do século XVI, nessas terras, que hoje conhecemos como Brasil, iniciou-se o tráfico dos africanos para substituir a mão de obra indígena, justificando-se que estes não se “adaptaram” ao trabalhar na agricultura (MUNANGA, 1996a).

Em 1538 desembarcam na região Nordeste os primeiros africanos escravizados no intuito de serem usados nas lavouras de cana-de-açúcar, que necessitavam de grande número de mão de obra para o plantio, colheita e trabalho nos engenhos. A partir do século XVIII, o tráfico aumentou na intenção de trabalho e também na extração do ouro, juntamente ao extenso intercâmbio interno de africanos escravizados do Nordeste para Minas Gerais (LOBO, 2015).

Durante o século XVIII, uma quantidade ainda maior de africanos foi trazida e escravizada e passou a ser utilizada em uma ampla gama de atividades, incluindo, além dos antigos engenhos de açúcar e das minas de ouro e diamante, também a pecuária e a produção de alimentos. Ao mesmo tempo, cresceu a escravidão urbana, tanto nas antigas cidades de Salvador, Recife e Rio de Janeiro, quanto nas novas vilas criadas com o surto minerador (ALADRÉN, 2010).

Mesmo com a existência de movimentos de proibição do tráfico no século XIX, este se manteve, havendo um aumento do tráfico interno. Lobo (2015) ressalta que não houve instituição mais duradoura, mais persistente e mais conservadora do que a escravidão no Brasil, que perdurou por quatro séculos da história brasileira, sendo o último país das Américas a extingui-la.

A escravidão foi a grande prática generalizada no país, sem qualquer possibilidade de refúgio das pessoas escravizadas. Nesse período, as relações entre senhores e pessoas escravizadas davam-se também por meio do corpo, sendo que os senhores submetiam-lhes a castigos corporais: açoites, marcas a ferro, o que muitas vezes resultavam em mutilações; abusos sexuais. Diante de tal situação, são desenvolvidas diversas formas de resistência corporal por meio das danças, dos cultos, dos penteados, das tranças e da capoeira. Também, nessa época, fizeram valer o conhecimento ancestral trazido da África acerca de ervas medicinais para curar doenças e para a cicatrização das feridas deixadas pelos açoites (GOMES, 2005).

As lutas pelo fim da escravidão se deram ao longo dos anos por meio de intensos movimentos pautados na defesa pública da emancipação das pessoas escravizadas ou na abolição imediata da escravidão. Estes movimentos foram integrados por pessoas de diferentes “origens, condições e posições políticas, como parlamentares, intelectuais, jornalistas, profissionais liberais, setores médios, militares, trabalhadores pobres, imigrantes, ex-escravos e escravos” (ALADRÉN, 2010, p.136).

Sendo suas pautas debatidas intensamente pela sociedade o então chamado “movimento abolicionista” consolidou-se predominantemente a partir de 1880. Na mesma época tem-se um movimento abolicionista urbano e fora dos domínios da cidade são constituídos quilombos¹⁴ que enfraqueciam as autoridades por meio de revoltas e fugas coletivas (ALADRÉN, 2010).

A extinção da escravidão no Brasil ocorreu somente no ano de 1888. Forjada sob pressões de interesses políticos e mobilizações populares, a abolição documentada formalmente é um ato ilusório quanto à garantia de direitos e cidadania conforme esperado pelos abolicionistas. A população escravizada permanece à margem da sociedade e em condições muito semelhantes ao período que antecede a assinatura do documento legal da abolição no país.

¹⁴Quilombo é seguramente uma palavra originária dos povos de língua bantu (kilombo, aporuguesado: quilombo). O quilombo brasileiro é uma cópia do quilombo africano reconstruído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra estrutura política na qual se encontraram todos os oprimidos. Imitando o modelo africano, eles transformaram esses territórios em espécie de campos de iniciação à resistência, campos esses abertos a todos os oprimidos da sociedade (negros, índios e brancos), prefigurando um modelo de democracia plurirracial que o Brasil ainda está a buscar. (MUNANGA, 1996b, p. 58,62).

3.1 ESCRAVIZADOS E DEGENERADOS: o racismo científico e os rumos da sociedade brasileira

As construções sociais produzidas acerca da população negra no Brasil após a abolição são constituídas sobre influências de teorias raciais como a do racismo científico. Esta parcela da população passa a ser colocada no lugar de subserviência e degeneração hereditária, justificando, desse modo, seu lugar de escravizado. No decorrer deste processo histórico, o Brasil passa a ser visto, então, como uma nação mestiça, socialmente incapaz de desenvolvimento. Para Lobo (2015), "no século XIX, a noção de raça produziu no Brasil consistência necessária para o regime escravista, que já se esfacelava, e continuou sua domesticação sobre os corpos dos negros e mestiços após a Abolição" (p.184).

Conforme Lobo (2015), os debates acerca das hierarquias das raças se inicia por meio das teorias da humanidade¹⁵ originando posteriormente construções teóricas influenciadas pela Teoria do Evolucionismo de Darwin, nas quais a visão poligenista transformou-se a partir do argumento "de que raças, apesar de origem única, separam-se em épocas remotas e, por seleção natural das contingências do meio, umas evoluíram e outras não" (p.185). É a partir desta compreensão a origem do

darwinismo social, que justifica as desigualdades sociais pela diferenças raciais e advogava a conservação da pureza das raças contra a degeneração da mestiçagem. Em oposição a esta compreensão a versão monogeista ganhou uma perspectiva evolucionista social, na qual a visão acerca das desigualdades não traduziam diferenças biológicas, mas estágios mais ou menos avançados de progresso evolutivo, passagens obrigatórias que a humanidade teria de enfrentar para atingir uma etapa civilizatória mais complexa e diferenciada (LOBO, 2015, p.185).

Em relação à naturalização da ideia de incapacidade cientificamente comprovada, as construções da *noção de raça*, conforme Lobo (2015), sustentavam a hierarquia entre as raças, cultural ou biológica sempre mantidas e naturalizadas

¹⁵As teorias da humanidade que antecedem a teoria de Darwin "centravam-se na questão do monogenismo (a humanidade teria surgido de uma única fonte) e do poligenismo (pontos iniciais de criação diferentes)" (LOBO 2015, p.184).

a partir de duas posições teóricas vários arranjos. Desde os que permaneciam poligenistas nas origens (vários pontos iniciais de criação do homem), mas que admitiam a evolução única dirigida a um mesmo ponto de civilização, até os monogeistas e evolucionistas sociais que mantinham estrita hierarquia entre as raças. [...] Por último, os monogesistas, que, muitas vezes advogando o evolucionismo social, eram ainda movidos pelo determinismo biológico ao enaltecer a mestiçagem pelo produto híbrido. (LOBO, 2015, p.185,186).

Segundo Kern (2013), a emergência da eugenia é um exemplo por excelência do modo como o determinismo biológico-racial compôs-se a partir de um vínculo explícito entre discurso científico e discurso de poder que se estabeleceu em certa altura do século XIX. Guerra (2006) explica que esse conceito culminou em uma nova ideologia de melhoria da raça humana por meio da ciência, batizada por eugenia (bem-nascer), criada por Sir Francis J. Galton¹⁶.

Influenciado pelo racismo e vivenciando períodos históricos de abolição da escravatura (1888) e inauguração da República (1889) a questão racial era vista como ponto-chave na transformação e para o futuro do país. Kern (2013), destaca as produções dos intelectuais Sílvio Romero e Nina Rodrigues com suas teorizações originais a partir do emprego seletivo do racismo científico europeu. Para estes intelectuais: “a mestiçagem racial ora era encarada como o maior empecilho, como em Rodrigues, ora como a solução redentora, como em Romero, para que o verdadeiro progresso efetivasse” (p.3).

É neste contexto que ocorre o encontro entre o saber médico eugênico higienista e o saber darwinista social, entrando em ação nas práticas médicas no período final do século XIX, sobretudo na Escola de Medicina Tropical Baiana com sua atenção especial aos temas da medicina criminal e na Escola do Rio de Janeiro com pesquisas e atuação na área da higiene pública (SCHWARCZ, 2009a).

Neste cenário, as práticas médicas começam a combater doenças compreendidas como originárias da mestiçagem. Reconhecida como grande fator de degeneração, os casos como “embriaguez, loucura, epilepsia, violência ou amoralidade” passavam a ser utilizados como provas de ligação entre a

¹⁶ Francis Galton (1822-1911) foi antropólogo, meteorologista, matemático e estatístico. Criador “da Eugenia, compreendida como uma ciência genuína sobre a hereditariedade humana que por meio de instrumentação matemática e biológica, identifica os melhores membros, e estimular a sua reprodução e os portadores de características, degenerativas da mesma forma, evitar que se reproduzissem” (DEL CONT, 2008, p.202).

degeneração e o mestiço, fortalecendo os modelos darwinistas sociais e sua condenação ao cruzamento (SCHWARCZ, 2009a, p.92).

O intelectual Nina Rodrigues integrou os dois centros de destaques acerca destas discussões na Bahia e no Rio de Janeiro. Nestas universidades, juntamente a outros intelectuais, propõe diversas teorias, uma delas sendo a do branqueamento. Acreditava-se por meio deste ideal ser constituído no país um processo de “purificação”, no qual o sangue africano seria “melhorado” através da superioridade do branco. É também desta teoria uma das origens do incentivo à entrada de estrangeiros no país (MELO, 2014b).

Nesta conjuntura as influências das ideias darwinistas sociais, eugênicas e racistas no Brasil produzidas sob olhar dos intelectuais já citados, nas palavras de Bolsanello (1996) compreendiam que

o brasileiro não tinha conseguido o desenvolvimento do país por ter se tornado “preguiçoso, ocioso, indisciplinado e pouco inteligente, devido ao calor e mistura de raças inferiores. Era necessário pelo menos resolver o problema racial, uma vez que contra o clima nada podia ser feito (BOLSANELLO, 1996, p.158).

3.2 BEM-NASCIDO: da política de branqueamento eugenista ao mestiço autêntico brasileiro

Estando as questões raciais no bojo das discussões acerca do crescimento do país, as estratégias para este fim alinham-se com base no processo de branqueamento, tendo na vinda de imigrantes europeus uma possibilidade estratégica para este fim. Segundo Doebber (2011), o ideal do branqueamento teve respaldo na desqualificação dos negros, vistos como incapazes de produzir em um sistema de livre iniciativa sendo necessária, conseqüentemente, a substituição da mão de obra negra pela branca imigrante e o incentivo à miscigenação como forma de gerar um povo cada vez mais branco, ou seja, garantir a melhoria gradual da população que compunha a nação brasileira.

Conforme Schwarcz (1996), com a instituição de recursos eugênicos o Brasil passou a se articular a partir do olhar da miscigenação como estratégia de branqueamento e, assim, a partir de 1911, uma interpretação heterodoxa das teses eugenistas ganha espaço. Naquele ano, o governo brasileiro enviou a Londres, para

participar do I Congresso Universal das Raças, o cientista João Batista de Lacerda, diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, que convidado a participar do congresso

defendeu uma tese clara e direta com relação ao futuro do país. Em *Sur les métis au Brésil*, Lacerda afirmava que "o Brasil mestiço de hoje tem no branqueamento em um século sua perspectiva, saída e solução", em uma evidente afirmação de que o presente negro de hoje seria substituído por um futuro cada vez mais branco. (SCHWARCZ, 1996, p.97).

Domingues (2002) afirma que o conceito de branqueamento é considerado essencial para a compreensão das relações raciais no Brasil, salientando que o seu aprofundamento implica discutir o processo a partir de um viés do discurso ideológico, onde o foco da discussão está localizado na busca de interiorização dos modelos culturais do branco assimilando valores sociais e morais e da análise da realidade empírica que diz respeito ao viés de clareamento fenotípico ligado à cor da população.

Segundo Silva (2012), no Brasil, a partir das proposições de caráter eugenista de branqueamento, tanto por meio da seleção de imigrantes europeus (considerados como raça superior) quanto pelo conseqüente estímulo à miscigenação (em que o sangue branco sobrepunha-se ao sangue negro), surgem diferentes intervenções sobre a cultura nacional, bem como uma rede discursiva com efeitos significativos na constituição de regimes de verdade sobre a população e a "identidade nacional".

São nestas circunstâncias que, na década de 1930, o Brasil passava a negar o pessimismo acerca do país mestiço e os argumentos do darwinismo social com cunho de desvalorização da miscigenação. Esta mudança passa a ser constituída sob a ordem de explicações advindas de um olhar cultural e não mais científico racial. Deste modo, tem-se um período histórico no qual o mestiço e sua cultura passam a ser considerados a representação da autêntica identidade brasileira. (SCHWARCZ, 2009a).

Costa (2001) descreve que a chamada ideologia da mestiçagem em nada se confunde com o cruzamento biológico de diferentes fenótipos humanos, mas sim se trata de uma visão de mundo que reinventa o país, a partir da possibilidade de convivências de grupos socioculturais tão heterogêneos que constituíam o Brasil.

Inserindo-se nessa discussão, Tadei (2002) considera que a nova função atribuída à mestiçagem estava voltada a domesticar o caráter agressivo e insubordinado do negro africano e a criar um nexos social nacionalista entre as várias raças que compunham a população brasileira. Nesse conjunto de argumentos, a ideia de mestiçagem, segundo o mesmo autor, é defendida pela Igreja, que compreendia a mestiçagem como um purgatório entre o mundo negro (entregue às forças do mal) e o mundo branco dos cristãos, da mesma forma que promovia a “integração” do negro à sociedade brasileira a partir da fusão obrigatória de elementos da cultura do negro e da cultura europeia.

No discurso oficial, o “mestiço vira nacional” e, conseqüentemente, tem-se um processo de desafricanização de diferentes elementos culturais do povo negro. Schwarcz (2009a) descreve em sua produção alguns exemplos:

A feijoada, então destacada como um “prato típico da culinária brasileira”. Originalmente conhecida como “comida dos escravos”, a feijoada se converte em “prato nacional”, carregando consigo a representação simbólica da mestiçagem. A capoeira reprimida pela polícia do final do século XIX e incluída como crime no código penal de 1890 é oficializada como modalidade esportiva em 1937. Também o samba, “de dança de preto” virava “canção para exportação” saindo da marginalidade para ganhar as ruas; tocado pelas escolas e nos desfiles, que passaram a ser subvencionados a partir de 1935. (SCHWARCZ, 2009, p.98).

Nessa conjuntura, vários autores, como Arthur Ramos¹⁷, Gilberto Freyre e Jorge Amado¹⁸, promovem uma visão positiva em relação à mestiçagem. A grande contribuição dada por Gilberto Freyre e Arthur Ramos está no deslocamento da questão do âmbito puramente racial/biológico para o plano cultural, atacando o conjunto miscigenação, degeneração e perversão (TADEI, 2002). No livro *Casa-Grande & Senzala*, obra máxima de Gilberto Freyre, publicada em 1933, o autor apresenta a mestiçagem como um aspecto peculiar da população brasileira e propõe

¹⁷ Artur Ramos em 1935 em *O folclore negro no Brasil - analisa* o que chama de “lento processo de sincretismo” que leva à formação da dança negra brasileira, com ênfase na miscigenação cultural particularmente presente na leitura culturalista (Schwarcz, 1996, p.52).

¹⁸ Jorge Amado - em seus romances a mestiçagem aparece sob muitas faces e com direito a várias versões. Por exemplo, em *Gabriela, Cravo e Canela*, vemos surgir não só o romance entre o estrangeiro e a morena brejeira. Em *Compadre de Ogum*, o próprio padre, em determinado momento, incorpora um orixá, mostrando de que maneira o sincretismo religioso brasileiro significava uma maneira especial de entender a Bahia; um modelo dileto para pensar o Brasil. (SCHWARCZ, 2009b, p.35,36).

uma nova interpretação sobre a constituição social e racial no país (SILVA; ASSMANN; SPECHT 2014).

A ideologia da mestiçagem encontra em Gilberto Freyre sua melhor expressão intelectual no plano político do nacionalismo de Vargas, que confere à mestiçagem rasgos de ideologia estatal dos próximos governantes até os governos militares. Algumas das posições presentes no debate racial brasileiro na virada para o século XX passam a ser compreendidas como respostas a problemas levantados na esfera de tal discussão (COSTA, 2001).

Schwarcz (2009a) pauta os estereótipos sociais que emergem juntamente a esse ambiente nacionalista, como as figuras do malandro brasileiro e da mulata nacional. Ambos carregavam consigo o característico preconceito que pairava sobre a população negra desde o período escravocrata: o malandro associado “a coisa de preto”, à imagem de recusa ao trabalho formal, e a mulata vista como exótica e sensual. Entretanto, nesse bojo da mestiçagem e da nacionalização como movimentos de igualdade racial oficial, a desigualdade e a violência do dia a dia desaparecem no movimento ufanista.

3.3 A HISTÓRIA DE UMA “DEMOCRACIA RACIAL” QUE JÁ NASCEU MITO

Em consequência da ideologia da miscigenação, o país passa a ser visto a partir da ótica de convivência harmoniosa entre brancos, negros e imigrantes, tentando construir um discurso de igualdade, ausente de racismo e discriminação racial. É neste contexto que se constitui o chamado mito da democracia racial, persistente ainda nos dias de hoje no imaginário social do Brasil.

O mito da democracia racial transformou-se no discurso oficial acerca das relações raciais no Brasil. Considerava-se que no país havia um sistema sem qualquer barreira legal ou institucional para a igualdade racial e, em certa medida, desprovido de qualquer manifestação de preconceito ou discriminação racial com a população negra (DOMINGUES, 2005).

Raça e racismo seriam excluídos da narrativa da nação e, com isso, a democracia racial passaria a ser emblema da identidade nacional. Nesse contexto, o discurso das relações cordiais entre os tipos humanos e a ideia de um “paraíso

racial” foram, inclusive, sedutores para a população negra dos EUA, país que possuía um modelo racista (SILVA, 2012).

Domingues (2005) salienta que a chamada democracia racial construída no Brasil historicamente não sustenta uma democracia social, tendo em vista que:

[...] do ponto de vista do discurso legal, cidadãos negros passariam a desfrutar de uma igualdade de direitos e oportunidades em relação aos brancos em todas as áreas da vida pública: educação, emprego, moradia, terra, saúde, lazer, etc. No entanto, não podemos esquecer que, segundo o artigo 70, título IV, da Constituição de 1891, não tinham direitos políticos, ou seja, não podiam votar e ser votados, entre outros, os analfabetos, condição na qual se encontrava a maioria da população negra, em São Paulo, no alvorecer da República. (DOMINGUES, 2005, p. 117).

Os negros continuaram em desvantagem frente aos brancos e, segundo a elite, o fracasso na vida do negro deveria ser interpretado como consequência de seus próprios déficits. As deficiências eram, em geral, vistas como herança da escravidão e da degradação moral, social e cultural do cativo, que teriam deformado a mentalidade do negro, desviando-o da escola e do trabalho. Sustentava-se a concepção de que o negro passaria a conceber a liberdade como o oposto ao trabalho, à responsabilidade e à disciplina (DOMINGUES, 2005).

Adentrando a essa discussão, Munanga (2010) argumenta que o mito da democracia racial foi e ainda é apresentado como se fosse a verdade da sociedade brasileira. O fato de o negro não ter se tornado cidadão pleno após a abolição da escravidão é reconhecido como uma debilidade do próprio, e não da sociedade que o excluiu. Da mesma forma, o atraso em relação a outros grupos raciais é também considerado falha dos próprios negros, que são vistos como sem competência suficiente para reagir com força enquanto grupo social.

Outros pontos relevantes acerca do mito da democracia racial no Brasil envolvem a relação dessa conjuntura com os processos econômicos e sociais no que tange à população negra no país. Segundo Guimarães (2006), o chamado “paraíso racial”, que estrutura um conjunto de crenças na ausência de preconceitos de raça no país, foi um modo tacitamente pactuado tanto em termos de simbologia nacional como em termos da sua política econômica e social de integração dos

negros à sociedade de classe, reivindicando para o Brasil não a imagem de paraíso, mas de democracia.

O ideal do movimento de nacionalização e a série de símbolos que se tornam mestiços encorajam um ideal de igualdade racial na sociedade brasileira com visibilidade internacional. Destarte, no ano de 1951, inaugurou-se o Programa de Pesquisas sobre Relações Raciais no Brasil, projeto financiado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com o propósito de usar o “caso brasileiro” como propaganda de um país que representava um caso bem-sucedido nas relações étnico-raciais e assim poderia servir de exemplo para outras nações. (SCHWARCZ, 2009a).

Colaborando nessa discussão, Ianni (2004) alude que a UNESCO, crendo na ideia de ser o Brasil uma democracia racial, decidiu promover estudos para incentivar o esclarecimento do problema e proporcionar dados substantivos os quais comprovassem essa tese. O autor salienta que esse projeto foi desenvolvido em uma época em que o mundo saía de uma guerra na qual o racismo era parte intrínseca das batalhas ideológicas e militares somado às brutalidades raciais desenvolvidas no nazismo (incorporado pelo fascismo).

O impacto desses estudos, porém foi assimilado de modo traumático em função de certo compromisso da ideologia brasileira e da academia, como ambiente cultural e com a tese da democracia racial. Estes estudos revelam “a realidade do preconceito racial de par em par com o preconceito de classe e, portanto, o preconceito racial constitutivo da sociabilidade na sociedade brasileira” (IANNI, 2004, p.10).

As produções acadêmicas na década de 1970 também trouxeram inovação no âmbito das relações raciais no Brasil ao introduzir o conceito de racismo, o que não ocorrera até então por se tratar de um tema que não fora abordado pela geração de 1950, ligada às pesquisas da UNESCO. A introdução do racismo na agenda de estudiosos da área apontava a complexidade do tema das relações raciais no país, tendo em vista a situação cotidiana de desvantagens raciais que assolava a população negra (ROCHA, 2005).

3.4 MOVIMENTO SOCIAL NEGRO BRASILEIRO: combate ao racismo à brasileira

Salienta-se, contudo, que além dos estudos oriundos de pesquisadores da ONU e demais intelectuais acerca do assunto relações raciais, o Movimento Social Negro possui uma trajetória histórica nas discussões e na produção de reflexões relacionadas à temática racial no Brasil. Suas lutas pelo combate à discriminação racial, que marginaliza a população negra, utilizaram diferentes estratégias de mobilização social, atravessando diversas fases na história do país.

Domingues (2007), em sua produção, analisa as diferentes fases históricas do Movimento Social Negro no Brasil. Descreve, em seu estudo, desde a chamada primeira fase (1889-1937), iniciada no período pós-abolição (organização de clubes, centros cívicos, associações e entidades políticas, de caráter social). A chamada segunda fase (1945-1964), período de retomada da atuação no campo político, educacional e cultural, passando a enfatizar a luta pela conquista dos direitos civis, até o momento de maior maturidade, no qual o Movimento Social Negro transformou-se em um movimento de massa por meio da Frente Negra Brasileira na então terceira fase (1978-2000).

No fim dos anos 1970, os movimentos sociais antirracistas vão se tornando mais combativos e contundentes em relação às acusações de discriminação racial no Brasil. A terceira fase do Movimento Social Negro é marcada por grande mobilização social e política em decorrência da oposição à ditadura militar e do consequente processo de redemocratização (ROCHA, 2005).

Nos anos 1970, têm-se como um marco particular no país as informações sobre a movimentação política de negros contra o racismo em países como os Estados Unidos e a África do Sul. O Movimento Social Negro e intelectuais em todo o Brasil acompanhavam os movimentos de direitos civis e as ações do grupo Black Power nos Estados Unidos, assim como as ideias em defesa de direitos e oportunidades iguais para os negros norte-americanos (MESSIA, 2009; ALBUQUERQUE; FRAGA; FILHO, 2006).

Entre as centenas de entidades negras que emergem nesse momento no Brasil, o Movimento Negro Unificado (MNU)¹⁹ foi decisivo nas discussões sociais e

¹⁹ O Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR) foi criado em 7 de julho de 1978 em ato público em repúdio à discriminação racial sofrida por quatro jovens no Clube de Regatas Tietê. No seu 1º Congresso, o MNUCDR como luta prioritária do movimento foi pautado ações contra

políticas, reintroduzindo e ressignificando o conceito de raça. Traziam como objetivo denunciar as desigualdades entre brancos e negros na luta pela conscientização e valorização da cultura negra (ROCHA, 2005).

Conforme Silva (2012), neste período, o MNU embasou suas ações em bases teóricas a partir de pesquisas²⁰ de intelectuais da área com argumentos irrefutáveis no que concerne ao racismo no Brasil. É neste contexto que o Movimento Social Negro vai construir uma crítica contundente à ideia de miscigenação como suporte para a organização do discurso sobre a identidade nacional e as relações étnico-raciais no país.

Schwarcz (2009a) enfatiza que o Movimento é a marca da contestação, por parte da população negra, de uma democracia racial, visto as grandes diferenças sociais em relação ao acesso à educação, lazer e distribuição de renda. O Movimento Negro Unificado (MNU), então, fortalece-se na luta por essas questões juntamente a outras organizações paralelas sensíveis à causa que se agregam às lutas.

Para Domingues (2007), as pautas sistematizadas tinham por objetivo contestar a ordem social vigente a denunciar publicamente o problema do racismo. Pela primeira vez na história, o Movimento Negro anunciava como uma de suas palavras de ordem a expressão: “negro no poder!”

É também nessa conjuntura que se tem constituída uma característica fundamental do Movimento Social Negro no Brasil, a utilização da palavra *Negro* agregada ao nome de Movimento Social. Conforme Domingues (2007), para incentivar o negro a assumir sua condição racial, o MNU

resolveu não só despojar o termo “negro” de sua conotação pejorativa, mas o adotou oficialmente para designar todos os descendentes de africanos escravizados no país. Assim, ele deixou de ser considerado ofensivo e passou a ser usado com orgulho pelos ativistas, o que não acontecia tempos atrás. O termo “homem de

a discriminação racial. Neste evento seu nome passou a ser chamado de Movimento Negro Unificado (MNU) (DOMINGUES, 2007). Também no ano de 1978, o 13 de maio, data comemorativa da abolição, é substituída pelo 20 de Novembro (data da morte de Zumbi), como dia da Consciência Negra (SILVA, 2012, p.206).

²⁰ Durante os anos 1960 e 1970 uma série de pesquisas contribuiu para recolocar o problema das relações “raciais” no Brasil. Esses trabalhos, majoritariamente de cunho sociológico, como os de Fernando Henrique Cardoso, *Capitalismo e escravidão no Brasil meridional* (1962), de Otávio Ianni, *As Metamorfoses do Escravo* (1962) e Florestan Fernandes, *A integração do Negro na Sociedade de Classes* (1965), demonstraram como a herança escravista havia criado barreiras importantes para o processo de integração do negro na sociedade capitalista brasileira (SILVA, 2012, p.205).

cor”, por sua vez, foi praticamente proscrito (DOMINGUES, 2007, p.115).

No contexto nacional de mobilização no combate ao racismo e discriminação racial o MNU empreende continuamente suas lutas. Destaca-se, no ano de 1995, a *Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e pela vida*, contando com a participação de 30 mil manifestantes. Como resultado dessa mobilização, foi entregue ao então presidente da República o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, contendo um diagnóstico identificando a situação social, econômica, educacional e de saúde da população negra. Esse documento exigia uma posição do governo brasileiro diante da necessária superação do racismo. (SILVA, 2012; GOMES, 2011a). De acordo com Telles (2003), a resposta do governo foi a criação de um grupo de trabalho ministerial (GTI) composto

por representantes de vários ministérios e ativistas do movimento negro, cuja função consistia em estudar propostas de combate à discriminação racial. O autor destaca que essa foi a primeira vez que um líder do governo brasileiro reconhecia a existência do racismo no país e anunciava a possibilidade de medidas de promoção da justiça racial (TELLES, 2003, p.77).

É nesse contexto que o Movimento Social Negro pauta a luta pelas Políticas de Ações Afirmativas. Conforme Telles (2003), este debate é realizado no “Seminário Internacional sobre Multiculturalismo e Racismo” no ano de 1996, mesmo período no qual foi lançado o Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH), constatando a necessidade de implementação de políticas de curto, médio e longo prazos, incluindo-se o desenvolvimento de ações reparatórias em relação a populações historicamente excluídas, como população negra, mulheres e indígenas.

É também nesse momento histórico que se realiza uma inflexão em relação ao lugar da questão racial na política pública, sobretudo no campo educacional, conjuntura esta que é reforçada com marcante participação do Movimento Social Negro na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2001 na cidade de Durban, na África do Sul. (GOMES, 2011a).

A conferência em Durban possui uma particularidade, uma vez que foram pleiteados e declarados não apenas o reconhecimento das explorações ou discriminações, seja contra grupos étnicos, culturais ou de gênero, como também o pleito pela urgente retratação dos culpados (colonizadores e exploradores) e a justa reparação dos povos atingidos, destacando-se os afrodescendentes e indígenas da América Latina (CALDAS; SANTOS; SANTOS, 2011).

Quanto à participação do Movimento Social Negro brasileiro em Durban, Messias (2009) afirma que é após a Conferência que o governo concretamente começa a assumir e compreender a importância das Políticas de Ações Afirmativas como tentativa de garantir a igualdade entre brancos e negros. A delegação brasileira em Durban no ano de 2001 foi a maior das delegações. No que tange às mudanças acerca das relações raciais pós-Conferência de Durban, Maggie e Fry (2004) asseveram que:

As medidas pós-Durban, ao proporem ações afirmativas em prol da “população negra”, entre elas o reconhecimento oficial da legitimidade de reparações para com a escravidão e cotas para negros nas universidades públicas. [...] Ações afirmativas implicam, evidentemente, imaginar o Brasil composto não de infinitas misturas, mas de grupos estanques: os que têm e os que não têm direito à ação afirmativa, no caso em questão, “negros” e “brancos” (MAGGIE E FRY, 2004, p.67, 68).

As Políticas de Ações Afirmativas são um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A chamada discriminação positiva visa, por um período provisório, a criação de incentivos a grupos minoritários, de forma a buscar o equilíbrio e a remover barreiras, formais e informais, que os impeçam de ascender socialmente. Nesse contexto, as políticas de reparação de cunho racial buscam a correção das desvantagens oriundas da desigualdade racial advindas da discriminação racial e do racismo na sociedade Brasileira (OLIVEN, 2007).

Enquanto política de reparações com vistas à inclusão social, considera-se relevante compreender que:

[...] a demanda por reparações visa que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais

sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações. (BRASIL, 2004, p.11).

No Brasil, as primeiras ações de inclusão na perspectiva das Políticas de Ações Afirmativas são, na década de 1990, relativas à inclusão da pessoa com deficiência no mundo do trabalho²¹. Nessa perspectiva, foi estabelecida a contratação de pessoas com deficiência em empresas privadas, bem como a reserva de vagas para deficientes em concursos públicos (OLIVEN, 2007). Porém, Hidalgo (2011) declara, em seus estudos, que as ações reparatórias para pessoas com deficiência no Brasil ainda têm sido muito tímidas, permitindo afirmar que há uma inclusão insatisfatória no mercado de trabalho.

Destaco também como avanço na garantia de políticas públicas, em 2003, a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)²². Também em 2003, é sancionada a Lei Federal nº 10.639/2003, alterando a Lei nº 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). (GOMES, 2011^a; SILVA, 2012). As alterações da referida Lei, na LDB, são nos artigos 26-A e 79-B, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio (BRASIL, 2003).

As Políticas de Ações Afirmativas de caráter étnico-racial na educação passaram a ser particularmente apoiadas com a promulgação da mencionada Lei. Conforme documento do Ministério da Educação (MEC) intitulado *Relações étnico-raciais e de gênero: inclusão social* a inserção dessa temática no currículo propõe

²¹ A Lei 8.213 de 24 de julho 1991 chamada Lei de Cotas institui a contratação de pessoas com deficiência de forma obrigatória dependente do porte da empresa conforme art. 93º, incisos de I a IV. www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm.

²² A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), criada em 2004, tem como objetivo contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio de políticas públicas que ampliem o acesso à educação continuada e que sejam voltadas para os segmentos da população vítima de discriminação e de violência, incluindo indígenas e quilombolas. Após reestruturação, passou a ser composta também pelo eixo da inclusão – conforme o Decreto n.º 7.690/2012 (Secadi) – e a desenvolver o fortalecimento do desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino e promoção da educação inclusiva. (BRASIL, 2009; BRASIL, 2011)

desconstruir o mito da democracia racial e a crença de que negros não atingem os mesmos patamares de brancos por falta de competência, promovendo ainda a possibilidade à população negra de conhecer sua *verdadeira* história e cultura. (BRASIL, 2007).

Outro importante movimento foi o projeto de Lei nº 3.627/2004²³ que prevê reserva de no mínimo 50% de vagas em universidades públicas em cada concurso vestibular para estudantes oriundos da rede pública, com percentual mínimo para a população de negros e indígenas. Desse modo, por meio de constantes debates e mobilização do Movimento Social Negro a reserva de cotas para negros foi sendo discutida e implantada de forma progressiva e com diferentes experiências no país (SILVÉRIO, 2007).

Dando continuidade ao processo de avanços, destaco, ainda, no ano de 2005 a introdução da obrigatoriedade de classificação racial dos estudantes em todos os níveis no Censo Escolar (Educacenso). Sendo o Censo o principal instrumento de coleta de informações da Educação Básica, a inclusão da informação sobre cor/raça obtida é capaz de revelar, por exemplo, como a desigualdade étnico-racial tem influência sobre a trajetória dos alunos (BRASIL, 2015).

3.5 ENTRE ESCRAVIZADOS E LIBERTOS: onde está a educação?

O contexto de acesso e permanência da população negra na educação brasileira é permeado por períodos históricos de interdições e lutas pela garantia deste direito. Estes movimentos se iniciam no período escravocrata e permanecem em constante debate atualmente, sendo demarcados por avanços e disputas sociais.

A educação no sistema escravocrata, diferentemente do período de colonização jesuítica, é caracterizada pela substituição dos cursos seriados por aulas avulsas ministradas por professores improvisados. Tal conjuntura mantém-se

²³ O respectivo projeto foi promulgado pela Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. Prevê 50% de reserva aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita em instituições federais, de ensino técnico e de nível médio. As vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm

até 1808, com a chegada da Coroa Portuguesa no Brasil e a construção de uma organização em cursos “menores” e “maiores” e primário-secundário e superior, respectivamente (SILVA; ARAÚJO, 2005).

Em relação ao acesso da população negra escravizada, Silva e Araújo (2005) afirmam que esta parcela da população sofreu com impeditivos de frequentar a escola formal, pois “era restrita, por lei, aos cidadãos brasileiros automaticamente esta legislação (art. 6, item 1 da Constituição de 1824) coibia o ingresso da população negra escrava, que era, em larga escala, africana de nascimento”(p.97).

A chamada Reforma de Couto Ferraz - Decreto nº 1.331 de 17 de fevereiro de 1854 - instituiu a obrigatoriedade da escola primária para crianças maiores de sete anos e a gratuidade das escolas primárias e secundárias da Corte. Entretanto, no Decreto, no artigo 69, fica descrito que não serão admitidos à matrícula: “§ 1º os meninos que padecerem moléstias; contagiosas, § 2º os que não tiverem sido vacinados e § 3º os escravos” (BRASIL, 1854).

Neste contexto, para Silva e Araújo (2005), o conteúdo dessa legislação previa a exclusão dos negros escravizados, adultos e crianças, além de associá-los às doenças contagiosas da época. Entretanto, descrevem movimentos de resistência em outros espaços e situações nas quais as pessoas escravizadas passaram a ser alfabetizadas como

observação silenciosa das aulas das sinhás-moças e da instrução religiosa dos padres. [...] Outra possibilidade é a do encaminhamento de escravos do sexo masculino às escolas vocacionais ou de aprendizado e o ensino das letras por aqueles que as tinham treinado numa profissão (SILVA; ARAÚJO, 2005, p.69).

Nesse contexto, são reconhecidas as constantes linhas de fuga e movimentos na busca de transformação do lugar social instituído para a população negra escravizada. O acesso ao mínimo de instrução e aproximação com a educação negado de diferentes modos é também revertido em formas diversas e constantes na história.

Em relação ao contexto educacional e ao período escravocrata com suas interdições ligadas às pessoas escravizadas, é relevante discorrer sobre a Lei nº 2.040/1871 conhecida como “Lei do Ventre Livre”, promulgada em 1871. É previsto

no artigo 1 desta legislação: “os filhos de mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei serão considerados de condição livre” (BRASIL, 1871).

De acordo com Fonseca (2001), essa Lei marca um dos pontos históricos de tensões abolicionistas, tendo como uma de suas estratégias a libertação dos nascidos de mulheres escravizadas e a inserção destes na educação formal garantida pelo Estado. Esta incidiria sob a única fonte legal de escravidão que se encontrava limitada desde o ano de 1850²⁴, a partir da proibição do tráfico de africanos.

Quanto ao encaminhamento das crianças nascidas em condição de liberdade, segundo a Lei fica exposto no artigo 1, parágrafo 1º

§1.Os ditos filhos menores ficarão em poder o sob a autoridade dos senhores de suas mães, os que terão obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá opção, ou de receber do Estado a indenização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. [...] O Governo poderá entregar a associações por ele autorizadas, os filhos das escravas, nascidos desde a data desta lei, que sejam cedidos ou abandonados pelos senhores delas (BRASIL, 1871, p.1).

Conforme Gonçalves (2010), o governo imperial passou a se organizar frente a essa legislação tendo como objetivo garantir os cuidados das crianças negras que nasceriam livres. Porém, são poucos os estudos que apontam a existência de iniciativas tanto dessas instituições como do próprio governo que visassem à educação das crianças negras. Muitas dessas instituições destinadas à acolhida dos nascidos livres nunca receberam uma criança sequer.

Com o decorrer desse processo, torna-se visível a interferência na articulação da legislação como previsto nos debates abolicionistas. Conforme Fonseca (2001), a articulação entre abolição e educação

tal como se deu nos debates relativos à libertação do ventre não foi colocada em destaque para proteger as crianças que nasceriam livres. No fundo, o que ela verdadeiramente expressa é a tentativa de

²⁴ A chamada Lei Eusébio de Queirós proibiu o tráfico em 1850 depois de tantos enfrentamentos com o governo britânico. Mais conhecida como “lei para inglês ver”, apresentou poucos avanços iniciais no seu objetivo, pois o tráfico, sobretudo o interno, continuara, assim como a apologia que ainda se fazia presente na boca dos mesmos que tinham sido obrigados a proibi-lo de vez (BOSI, 1988).

minimizar o impacto que o fim do trabalho escravo poderia gerar na sociedade brasileira que receberia um número significativo de indivíduos originários do cativeiro na condição de cidadãos livre (FONSECA, 2001, p. 13).

Ressalva-se que, nesse cenário, a educação voltada para a população negra presente nos debates e discussões sobre a abolição estaria ligada ao receio de uma emancipação demasiado abrupta e, conseqüentemente, a preocupações acerca da mão de obra (BARROS, 2005a).

Quanto a esse contexto, Silva e Araújo (2005) afirmam que, após a abolição da escravatura, várias tentativas foram realizadas a fim de regulamentar o ensino público brasileiro por meio de diferentes reformas educacionais. Porém, ao se analisar as implicações dessas medidas na progressividade educacional dos negros paulistas tanto do século XIX como do século XX, concluiu-se que:

[...] a população negra teve presença sistematicamente negada na escola: a universalização ao acesso e à gratuidade escolar legitimaram uma “aparente” democratização, porém, na realidade, negaram condições objetivas e materiais que facultassem aos negros recém-egressos do cativeiro e seus descendentes um projeto educacional, seja este universal ou específico. (SILVA; ARAÚJO, 2005, p.71).

Barros (2005b), em sua dissertação “Negrinhos que por ahi andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870 – 1920)”, constata a existência de discursos acerca da importância da educação para o segmento negro e a comprovação da presença de alunos dessa origem em escolas públicas. No entanto, por outro lado, é evidente nas fontes bibliográficas a existência de dificuldades sendo direcionadas aos mesmos tanto no ingresso quanto em relação à permanência destes.

As primeiras oportunidades concretas de educação escolar e ascensão da população negra surgem ainda no Estado Republicano, quando o desenvolvimento industrial dos anos finais do século XIX impulsionou o ensino popular e profissionalizante. O chamado ensino popular é constituído mediante a organização de grupos escolares urbanos, que ofereciam Ensino Primário de melhor qualidade, e

de escolas isoladas, com cursos diurnos e noturnos instalados em bairros operários e fazendas (SILVA; ARAÚJO, 2005).

Garcia (2007) ressalta, ainda, que as oportunidades educacionais para essas populações só serão mais visíveis no início do século XX, especificamente nas décadas de 1920 e 1930, com a disseminação de escolas técnicas para atender à demanda do mercado de trabalho. Para Silva e Araújo (2005), tais escolas tiveram o papel de propiciar a escolarização profissional e superior de uma pequena parcela da população negra, em contraponto a uma conspiração de circunstâncias sociais que mantinham os negros fora da escola.

3.6 EDUCAÇÃO PARA QUEM? uma pauta cotidiana para o movimento social negro

Os tensionamentos acerca das pautas na educação para a população negra partem de modo incisivo por meio do Movimento Social Negro. As diferentes mobilizações adentram setores políticos de diversas ordens na busca pela equidade de direitos desta parcela da população no campo educacional. As lutas neste âmbito são históricas nos países e demonstram a relevância deste movimento no contexto nacional inclusive na área acadêmica.

A parcela da população negra que obteve sucesso com o acesso à educação passa a formar uma nova classe social independente e intelectualizada. A mobilização social desta configura-se como um mecanismo de autoproteção e resistência, servindo de base para as primeiras reivindicações sociais negras após a abolição e para o fortalecimento do Movimento Social Negro (SILVA; ARAÚJO, 2005).

Conforme Gomes (2011a), após a abolição e desde meados do século XX a educação era vista como pauta prioritária das reivindicações organizadas pelo Movimento Social Negro. A autora enfatiza que quanto mais a população negra liberta passava a figurar na história um *status* político de cidadão (mesmo sendo abstrata tal configuração no contexto da desigualdade racial pós-abolição), mais a organização frente às lutas acerca dos direitos por educação se fortalecia. Pautas como a inclusão de História e Cultura do Negro já são levantadas nesse período.

As lutas que obtiveram forte repercussão na década de 1920 tinham como objetivo a igualdade de direitos e uma Educação ampla, que propiciasse aos negros recém-egressos da escravidão e a seus descendentes a participação nos eventos

culturais, sociais, políticos e econômicos em curso. Os discursos eram em prol da valorização, do respeito, do prestígio, da honorabilidade e da ascensão social através da educação do negro (SILVA; ARAÚJO, 2005).

De acordo com Barros (2005b), a São Paulo da década de 1920 caracterizava-se pelo fortalecimento do Movimento Social Negro frente às pautas educacionais. Nessa época, utilizava-se como principal estratégia a produção de jornais. A denominada Imprensa Negra visava denunciar e reverter o quadro de marginalização de libertos, ex-escravizados e seus descendentes. Suas produções enfocavam as mais diversas mazelas que afetavam a população negra no campo do trabalho, da habitação, da educação e da saúde (DOMINGUES, 2007).

A Frente Negra Brasileira (FNB), associação de caráter político, recreativo e beneficente, nasce em São Paulo no período após abolição, visando a se tornar uma articulação nacional. Com diferentes departamentos, incluía também a tomada de ações educacionais específicas, como é o caso das escolas com cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos. (GOMES, 2011; SILVA; ARAÚJO, 2005).

Quanto ao crescimento da FNB, Domingues (2007) afirma que a associação expandiu-se por estados brasileiros, entre eles “Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Bahia e Pernambuco” (p. 106). Tendo alcançado um relevante nível organizacional, além de manter o foco na escola, foram desenvolvidos

grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, além de oferecer serviço médico e odontológico, cursos de formação política, de artes e ofícios, assim como publicar um jornal, o A Voz da Raça (DOMINGUES, 2007,p.106).

Gomes (2011a) ressalva a importância de lembrar a experiência do Teatro Experimental do Negro (TEN) na cidade do Rio de Janeiro, projeto que alvitava trabalhar pela valorização social do negro no Brasil por meio da educação, da cultura e da arte. Segundo a autora:

[...] o TEN alfabetizava seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos – e oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a ver, enxergar o espaço que ocupava o grupo afro-brasileiro no contexto nacional. (GOMES, 2011a, p.140).

Abadias do Nascimento (2004), em seu artigo intitulado “Teatro Experimental do Negro: trajetórias e reflexões”, descreve que, por meio da resposta da imprensa e de outros setores da sociedade, esse movimento e sua própria denominação surgem como um fermento revolucionário. Era previsível o destino polêmico do TEN em uma sociedade em que a menção pública da palavra *negro* provocava sussurros de indignação e em que há séculos se tentava esconder o racismo e a discriminação racial com o mito da democracia racial como é reconhecido na sociedade brasileira.

Enfrentando o tabu das relações raciais até mesmo com os movimentos culturais aparentemente mais abertos e progressistas, pois até esses não tinham “papel” para atores negros mesmo em peças nativas. Nascimento (2004) afirma que as estratégias criadas estavam organizadas em duas frentes:

[...] promover, de um lado, a denúncia dos equívocos e da alienação dos chamados estudos afro-brasileiros, e fazer com que o próprio negro tomasse consciência da situação objetiva em que se achava inserido (NASCIMENTO, 2004, p. 210,211).

Dentre as lutas do Movimento Social Negro brasileiro após 1970, as reivindicações no campo da educação são constantes. Cardoso (2006) aponta a comprovação por parte dos movimentos de reconhecimento da educação como campo privilegiado de enfrentamento do racismo. Esta afirmativa deve-se à compreensão do sistema público de ensino no Brasil que atribui à responsabilização acerca do baixo desempenho da criança e do jovem negro aos próprios negros na explicação hegemônica para esse crítico desempenho.

De acordo com Gomes (2011b), na década de 1980, durante o processo de abertura política e redemocratização, o Movimento Social Negro passa a atuar em conjunto com outros movimentos sociais, principalmente aqueles de caráter identitário. Suas pautas problematizam o enfoque de classe social presente nas reivindicações dos movimentos da época, indagando

o Estado, a esquerda brasileira e os movimentos sociais sobre o seu posicionamento neutro e omissivo diante da centralidade da raça na formação do país. O Movimento Negro reivindica que a questão racial deveria ser compreendida como uma forma de opressão e exploração estruturante das relações sociais e econômicas brasileiras, acirrada pelo capitalismo e pela desigualdade social (GOMES, 2011b, p.3).

Esse período também possibilitou o surgimento de um novo perfil de intelectual, que passa a pesquisar as relações raciais, sobretudo no campo educacional. Oriundo da consolidação da pós-graduação em Educação, tem-se o gradual ingresso de intelectuais negros nas universidades públicas e a aparição de novos grupos de pesquisa educacional e de congressos voltados para a temática “negro e educação”. Cabe ressaltar que nessa época são discutidos temas como a discriminação do negro nos livros didáticos e a necessidade de inserção da temática racial e da História da África nos currículos (GOMES, 2011b).

Cardoso (2006) ressalta que os discursos enfáticos do Movimento Social Negro no fim das décadas de 1980 e 1990, denunciando os estereótipos, o racismo e as discriminações raciais, pressionam a academia a incorporar a dimensão étnico-racial no levantamento de novos indicadores sociais no Brasil. Ganhando paulatinamente mais espaço em pesquisas acerca da política educacional, passa a ser problematizado diferentes questionamentos, tendo assim estas questões participação de forma marcante na Constituinte (1988) e na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96).

Gomes (2011b) traz para o debate o fato de o Movimento Social Negro reivindicar a inserção da questão racial na escola, educação básica e universidade para todos. Entretanto, o movimento identifica que as políticas públicas de educação pós-ditadura militar, de caráter universal, ao ser implementadas não atendiam à grande massa da população negra e não se comprometiam com a superação do racismo. É nesse contexto que as Políticas de Ações Afirmativas começam a se configurar como uma possibilidade às demandas do Movimento Social Negro e deste modo passam a afirmar o lugar da educação básica e superior como um direito social e, desse modo, como direito à diversidade étnico-racial.

Por conseguinte, a educação permanece sendo um dos principais campos de luta do Movimento Social Negro no Brasil. As articulações entre a educação escolar e os processos educativos que se dão no âmbito dos movimentos sociais, nos processos políticos e nos grupos culturais são bandeiras das lutas na busca da garantia a processos, políticas e práticas educativas acerca da vivência da igualdade social, da equidade e da justiça social aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais (GOMES, 2011a).

Nesse sentido, Gomes (2011a) afirma que o Movimento Social Negro luta historicamente por um projeto educativo que se choca, muitas vezes, com a

racionalidade hegemônica que impera na teoria social e pedagógica cercada pelo mito da democracia racial. A autora reforça que o projeto de luta do Movimento *pela e na Educação*:

[...] apresenta outro tipo de saber, construído numa história em que a diversidade étnico-racial sempre esteve presente, em que a alteridade sempre esteve pautada, não só no reconhecimento do Outro, mas na luta política de ser reconhecido como um outro que tem direito de viver a sua diferença e ver sua cultura e sua identidade respeitadas tanto no cotidiano das escolas e dos seus currículos quanto na política educacional (GOMES, 2011a, p.137).

3.7 CAMINHOS PARA A VISIBILIDADE: Lei nº 10.639/2003 e a inclusão do aluno negro

A Lei Federal nº 10.639/2003 incide sobre todo o âmbito educacional, pois propõe uma nova postura para a educação, uma proposta de política curricular que alvitra aos brasileiros uma cidadania forjada em um novo projeto de sociedade. Essa Política de Ação Afirmativa não requer novos conteúdos, mas sim estabelecer o reconhecimento das diferenças nas relações que permeiam o campo educacional, ou seja, educação para as relações étnico-raciais.

Para Gomes (2011b), as Políticas de Ações Afirmativas voltadas para a valorização da identidade, da memória e da cultura negra entram em confronto com as práticas e com o imaginário racial presentes nas estruturas educacionais brasileiras, onde circulam fortemente o mito da democracia racial, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais.

Gomes (2011b) dá destaque à referida legislação a partir da compreensão da complexidade do campo das relações raciais brasileiras sobre qual incide. Isso quer dizer ser necessário ir além da adoção de programas e projetos específicos voltados para a diversidade étnico-racial, realizados de forma aleatória e descontinuada, mas trabalhada como uma política curricular na qual

a inserção da questão racial nas metas educacionais do país, no Plano Nacional da Educação, nos planos estaduais e municipais, na gestão da escola, nas práticas pedagógicas e curriculares e na formação inicial e continuada de professores(as) de forma mais contundente (GOMES, 2011b, p.117).

De acordo com a legislação atual, as práticas pedagógicas devem possibilitar respeito e valorização às diferenças, a fim de superar as desigualdades étnico-raciais presentes na educação escolar brasileira nos diferentes níveis de ensino. Enquanto política pública de Estado, seu caráter pedagógico abrange o reconhecimento e a valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros, promovendo conhecimentos que promovam o orgulho de sua origem africana, bem como de sua participação e importância na história brasileira (BRASIL, 2007).

Para Gomes (2005), o debate sobre a Lei Federal nº 10.639/2003 é muito pertinente em relação às práticas pedagógicas e aos fazeres cotidianos dos professores. Essa afirmativa deve-se ao entendimento do importante papel destes na formação da cidadania e na promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula.

Nessa perspectiva, as pedagogias constituídas com base na respectiva Lei atuam no combate ao racismo e à discriminação racial. Elaboradas a partir da educação para as relações étnico-raciais positivas, tendo como objetivo a construção de cidadania, ao passo de que esses temas venham a ser trabalhados como problemáticas da sociedade brasileira, e não especificamente dos negros (BRASIL, 2007).

Essa questão é discutida por Silvério (2015), ao apontar que as Políticas de Ações Afirmativas problematizam, junto com a sociedade brasileira, a persistência de desigualdades sociais históricas originadas com base em hierarquias raciais e na política de mestiçagem. Estando no centro da disputa sociopolítica que se abriu no país, a mudança do campo normativo legal na Educação passou a dar visibilidade e inclusão à diversidade étnico-racial.

Deste modo, a proposição é educar para relações étnico-raciais positivas e promover um processo de inclusão na Educação brasileira. “É fazer emergir as dores e os medos que têm sido gerados na busca de entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros” (BRASIL, 2007, p.34).

A necessidade de reconhecimento, valorização e afirmação de direitos da população negra no que diz respeito à educação passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei Federal nº 10.639/2003. Esses pressupostos estão interligados na medida em que reconhecer exige a valorização e o respeito às

peças negras. Significa, assim, que a educação deve buscar compreender seus valores e lutas, bem como ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação:

[...] apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de antepassados seus terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. (BRASIL, 2007, p.33).

Gomes (2005), neste contexto, justifica que a ênfase na identidade resulta, também, na ênfase da diferença. Tendo em vista que a busca da identidade por parte de um grupo social evoca a diferença deste em relação à sociedade ou a outro grupo e instituição, ela possui um processo de elaboração e diminuição das diferenças internas do próprio grupo e dos vários grupos que formam. (GOMES, 2005).

A identidade negra é entendida no presente estudo juntamente com Gomes (2005) como uma construção social, histórica, cultural e plural que implica a relação dos sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico-racial sobre si mesmos e a partir da relação com o outro.

Nessa perspectiva, a presente legislação enquanto política curricular permite aos negros o direito de se reconhecerem na cultura nacional e expressarem suas visões de mundo próprias de sua identidade suprimidas pelo racismo, o qual imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam (BRASIL, 2007).

4 PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: HISTÓRICO NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Neste percurso, com passos atentos e reflexivos, dedico-me a uma perspectiva de aprofundamento e análise de aspectos históricos na sociedade brasileira, constituídas a respeito das pessoas com deficiência, considerando como relevante ponto o acesso à educação. Neste capítulo, será desenvolvido movimentos que correspondem a transformações sociais a esta parcela da população, considerando fatos históricos, legislações, normativas e políticas públicas.

Segundo Nogueira (2006), ao longo do período da história da humanidade as pessoas com deficiência ocupam lugares sociais distintos “em função do modelo social, religioso e/ou de produção econômica de cada época”. Assim, a cada época têm-se uma maneira, uma forma, um olhar para as pessoas com deficiência que podem ir desde a rejeição total, pois consideradas empecilhos à sobrevivência do grupo, até o acolhimento de forma protetiva (p.28).

Por exemplo, nos períodos históricos como do Brasil Colônia (1500-1822), as pessoas com deficiência ficavam restritas em casa com suas famílias e mesmo não existindo grandes instituições asilares, eram, em determinados casos, por exemplo, de “desordem pública”, encaminhadas às Santas Casas ou às prisões. Esta conjuntura não se modifica nos tempos do Império (1822-1889), com sua sociedade aristocrática, elitista, rural, escravocrata e com limitada participação política mantinha-se pouco propícia à assimilação das diferenças, principalmente a esta parcela da população (LANNA JÚNIOR, 2010).

De acordo com Schewinsky (2004), no século XIX, a concepção social de deficiência sofre diferentes modificações, principalmente com o advento da Revolução Industrial. Neste período os desdobramentos acerca dos cuidados propostos às pessoas com deficiência são organizados por meio de instituições asilares, “tratamento” em regime de institucionalização. Conforme Moreira (2012), as instituições criadas no Brasil do século XIX endereçadas às pessoas com deficiência foram inspiradas em organizações da Europa e América do Norte as quais seguiam modelos de institucionalização e segregação.

No século XX, têm-se a existência de um novo perfil de pessoas com deficiência, são mutilados após as duas Grandes Guerras e acidentados nas

indústrias, advento da Revolução Industrial. Estes fatores sociais passam a ser desencadeantes de um grande aumento da assistência a estas pessoas, com surgimento de programas de reabilitação global, incluindo inserção profissional (SCHEWINSKY, 2004).

Esse movimento mundial é sentido no Brasil na década de 1920, com maior aprofundamento nas décadas de 40 e 50. As iniciativas de tratamento despendidas às pessoas com deficiência são promovidas por meio de iniciativa da sociedade civil, construídas por organizações que abordam novos tipos de deficiência²⁵, com formas de trabalho diferenciadas, não estando restritas a práticas educativas atuando também na saúde (LANNA JÚNIOR, 2010).

Moreira (2012) nos chama atenção para o fato de que foram, porém poucos investimentos do Estado com vistas a políticas e programas para atender às necessidades das pessoas com deficiência. A conjuntura é de permanência do “isolamento compulsório dos doentes mentais e deficientes intelectuais, comumente confundidos. De igual modo, pessoas atingidas pela hanseníase²⁶ foram internadas e isoladas compulsoriamente em hospitais-colônia” (p.9).

Na percepção de Lanna Júnior (2010), o modesto comprometimento do Estado brasileiro com políticas públicas para pessoas com deficiência mobilizou a sociedade civil para a criação de organizações²⁷ voltadas à assistência nas áreas de educação e da saúde desta parcela da população. O autor destaca ainda a criação dos centros de reabilitação física, inspirados nos modelos europeus e norte-americanos, que recebiam predominantemente vítimas da Segunda Grande Guerra. No Brasil, porém, a principal causa da deficiência física não era a guerra e estes centros em meados da década de 50 passaram a atuar com objetivo de reabilitação para as pessoas acometidas pelo grande surto de poliomielite.

A década de 50 também presencia a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a partir das ideias contidas nesse documento se iniciam os primeiros movimentos organizado por familiares, na perspectiva de construção de

²⁵ Até o momento descrito, no país somente parcela diminuta da população, em face da demanda nacional de pessoas com deficiência, era atendida, por terem instituições destinadas apenas a dois tipos de deficiência: a cegueira e a surdez (LANNA JÚNIOR, 2010).

²⁶ O estigma relacionado às pessoas com hanseníase fica evidenciado nas palavras de Lanna Júnior (2010, p. 22) ao citar que estas pessoas “eram denominada “leprosa”, “insuportável” ou “morfética”.

²⁷ As organizações citadas são as Sociedades Pestalozzi (1932) e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (1954) (LANNA JÚNIOR, 2010).

cidadania para as pessoas com deficiência. Porém, a abordagem assistencial ainda permanecia predominante, contribuindo para que essa construção ocorresse de forma lenta.

A partir da Declaração, no Brasil começa a se exigir um novo olhar a estes sujeitos, pois o vigente era voltado para a institucionalização e segregação dos sujeitos com deficiência (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011). Esta conjuntura social é composta por importantes debates no que tange às responsabilidades sociais do Estado brasileiro. Sua visão quanto a desinstitucionalização estava focada em diminuir os gastos advindos da população então residente em espaços asilares. Na compreensão de Aranha (2001), a luta pela defesa dos direitos humanos e civis das pessoas com deficiência fez uso de brechas e contradições de um sistema político e econômico que tinha como interesse diminuir gastos com a população para avançar na sua integração na sociedade.

Neste contexto, Aranha (2001) dá destaque às transformações sociais ocorridas por meio do “incômodo” social no tocante à institucionalização. As novas concepções então propostas possuem origem na busca da “normalidade”. Este processo estava fundamentado na chamada “ideologia da normalização, que representava a necessidade de introduzir a pessoa com deficiência na sociedade, ajudando-a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana o mais próximo do normal, quanto possível” (p.15).

Os aspectos de normalidade fundante das possibilidades de integração destes sujeitos na sociedade acabam por perpetuar os mesmos estigmas incapacitantes. As perspectivas comportamentais consideradas diferentes do “normal” foram atribuindo a estes indivíduos termos como: “excepcionais, retardados, atrasados” (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011, p.141).

Conforme apontado por Lanna Júnior (2010), todas as iniciativas relacionadas às pessoas com deficiência, desde o Império até a década de 70, são parte de uma história na qual as mesmas não possuíam autonomia para decidir o que fazer da própria vida, sendo na maioria das vezes interpelados com ações de “caridade”. Contudo, entre as pessoas com deficiência, esse foi um período de gestação da necessidade de organização como outros movimentos afirmativos, dispostos em lutar por seus direitos humanos, autonomia, garantia de cidadania e principalmente possibilidade de decidirem sobre a própria vida.

4.1 MOVIMENTO POLÍTICO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: visibilidade e cidadania

Adentrar ao contexto social brasileiro como cidadão foi um importante ponto de pauta do Movimento Político das Pessoas com Deficiência. As lutas empreendidas pela garantia de direitos e não por caridade ou assistencialismo repercutem nacionalmente no acesso a diferentes espaços sociais até então negados a esta parcela da população. A visibilidade constituída por meio da cidadania atua também na afirmação da diferença e valorização humana.

Concomitantemente ao processo de redemocratização política no Brasil, as pessoas com deficiência passam a protagonizar importantes movimentos com vistas a viabilizar lutas caracterizadas pela conquista de espaços sociais, econômicos e de inclusão, garantindo o reconhecimento de direito à cidadania, por meio de construção de políticas sociais (CABRAL FILHO; FERREIRA, 2013).

Conforme Lanna Júnior (2010), no fim dos anos 70 tem-se importante visibilidade do Movimento Político das Pessoas com Deficiência. Suas ações de articulação nacional e construção de organizações sociais possibilitaram arquitetar estratégias de luta pela garantia de direitos. Alia-se a estes fatos, a proclamação da ONU, em 1979, da organização do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), planejado para 1981 sob o tema “Participação Plena e Igualdade”.

Neste mesmo ano (1979) foi criada a Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, constituída por organizações de diferentes estados e de tipos de deficiência, que se reúnem para traçar estratégias de luta por seus direitos. Foi também a partir da Coalizão que se deu a construção do I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas com Deficiência (MOREIRA; NUNES, 2017).

Realizado em Brasília no ano de 1980, este encontro teve grande repercussão nacional para as lutas do Movimento. Contando com participantes de estados diversos e representatividade de pessoas com diferentes deficiências tendo a participação de aproximadamente

mil participantes, incluindo cegos, surdos, deficientes físicos, hansenianos e outros, provindos de lugares diversos do país. O movimento assumiu a representatividade para mediações que viabilizassem a pauta de lutas, a definição das estratégias a serem adotadas para 1981, as prioridades das demandas e a criação da

Coalizão Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, englobando todas as áreas de deficiência (CABRAL FILHO; FERREIRA, 2013, p.105).

Destaco novamente que o Ano Internacional das Pessoas Deficientes potencializou diversos movimentos políticos no país desde o ano de seu lançamento pela ONU, pois, a solicitação aos países de criar uma comissão nacional foi realizada pelo Brasil em 1980 conforme os decretos nº 84.919 e nº 85.123, respectivamente. Saliento que esta comissão se constituiu somente com representantes de órgãos governamentais, gerando indignação e mobilização nos representantes da Coalizão. A inserção dos integrantes do Movimento ocorreu após reivindicação junto ao então presidente da República (LANNA JÚNIOR, 2010).

Este período de preparação para o Ano Internacional das Pessoas Deficientes foi de extrema importante para a visibilidade das pessoas com deficiência. Lanna Júnior (2010) afirma que

o AIPD cumpriu o objetivo desejado pela ONU. No Brasil, as pessoas com deficiência ganharam destaque. Suas reivindicações por direitos e suas mobilizações se fizeram notar como nunca antes havia acontecido. Essa foi a contribuição do AIPD: a visibilidade” (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 46).

As mobilizações sociais do Movimento continuaram a se fortalecer, sendo realizados posteriormente o 2º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes; o 1º Congresso Brasileiro de Pessoas Deficientes no Recife (1981) e o III encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes em São Bernardo (1983) (CABRAL FILHO; FERREIRA, 2013).

As pautas de lutas organizadas no III Encontro tiveram o papel de transformação organizacional do Movimento. Segundo Moreira e Nunes (2017), um rearranjo foi decidido em plenária, definindo novas estratégias políticas na organização nacional, e o Movimento passou a se constituir por tipos de deficiência. Este novo formato levou ao surgimento de organizações nacionais por área de deficiência, que virão a se constituírem em organização não governamentais (ONG).

Na compreensão de Lanna Júnior (2010), a definição de organização nacional por tipos de deficiência foi o reflexo da diversidade de aspirações existentes no

movimento. A decisão tomada não representou uma cisão em vários movimentos, mas, sim, um rearranjo decorrente da necessidade de lutar por especificidades sem eliminar as ações conjuntas.

Ainda no processo de organização do Movimento Político das Pessoas com Deficiência na década de 80 temos a criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência – CORDE. Com ano de criação em 1986, efetivada três anos depois pela Lei 7.853/89, estabelece:

as normas gerais dos direitos das pessoas com deficiência; as competências dos órgãos da administração pública em relação ao segmento; as normas de funcionalidade das edificações e vias públicas; e as competências da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência – CORDE. Esse órgão foi de grande importância no encaminhamento das lutas e com frequência agiu em consonância com movimentos sociais específicos (CABRAL FILHO; FERREIRA, 2013, p.109).

Durante sua trajetória, a CORDE fez parte de diferentes secretarias e ministérios. Destaco, porém, em função da relevância frente à estrutura política sua transformação no ano de 2009, em Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. A criação da Subsecretaria significa, do ponto de vista da estrutura do governo federal, aumento de *status* do órgão. No ano de 2010, o Decreto 7.256 aprovou a Estrutura Regimental da Secretaria de Direitos Humanos e criou a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, responsável pela articulação e coordenação das políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência tendo maior força política frente a seus objetivos junto ao Poder Executivo federal brasileiro (LANNA JÚNIOR, 2010).

Até esse momento da história, em termos constitucionais, a única referência aos direitos das pessoas com deficiência era a Emenda nº 12, de outubro de 1978, conhecida como "Emenda Thales Ramalho", que no seu artigo único define:

É assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante: I. educação especial e gratuita; II. assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país; III. proibição de discriminação, inclusive quanto a admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários; IV. possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos (BRASIL, 1978, p.1).

Eis que em 1988 é finalmente promulgada a Carta Magna do Brasil, a chamada “Constituição Cidadã” tornando-se um marco nacional para os brasileiros. A participação das pessoas com deficiência foi antecedida de debates sobre suas pautas de reivindicações em espaços de fóruns e encontros nacionais de forma a atingir maior número de representantes da população (LANNA JÚNIOR, 2010).

Porém, saliento que as conquistas hoje vigentes na Constituição apresentam histórico de lutas, uma vez que depois da fase de sistematização e votação do texto da Constituição, as propostas do movimento das pessoas com deficiência ficaram aquém do esperado. Somente após a construção de uma “Emenda Popular” seguida de campanhas em todo o Brasil para recolher as trinta mil assinaturas necessárias para enviar novamente à Constituinte foram alcançadas a inserção de suas pautas (LANNA JÚNIOR, 2010).

As propostas advindas das pessoas com deficiência na busca de garantia de direitos correspondiam ao

rompimento com a trajetória de tutela; o rompimento do viés caritativo; o direito ao respaldo jurídico, ou seja, uma conquista reconhecida por toda a sociedade brasileira. Os artigos da Constituição Federal de 1988 condizentes a esse processo vislumbravam formas de proteção social das pessoas com deficiência, e se constituíram em expressão dos anseios e lutas desse grupo. (CABRAL FILHO; FERREIRA, 2013, p.108).

Adentrando à discussão, Moreira e Nunes (2017) afirmam que o principal êxito alcançado na Constituição foi à superação da lógica de segregação inscrita no capítulo “Tutelas Especiais”, sendo uma das principais reivindicações das pessoas com deficiência que o texto constitucional não consolidasse a tutela, e, sim, a autonomia. Ressalvo a inserção do princípio da inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, vislumbrando formas de proteção social dos mesmos que passou a ser incorporado a partir da retificação realizada na Constituição.

Por conseguinte, na década de 1990, o Decreto 3.298/99, que regulamenta a lei 7.853/89, traz uma primeira conceituação de deficiência e dispõe sobre a *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*. Concomitante a execução desse Decreto, tem-se a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE (CABRAL FILHO; FERREIRA, 2013).

O CONADE²⁸ é um órgão colegiado, de deliberação coletiva com vistas a garantir a implementação da Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. A referida política é um dispositivo de garantia de direito às pessoas com deficiência por meio de responsabilização de órgãos públicos e governantes (MOREIRA; NUNES, 2017).

Outro avanço garantido às pessoas com deficiência na década de 90 ocorreu por meio da Lei 8.213/91 que dispõe sobre cotas para inserção no trabalho formal. Com o decreto 129/91 foi promulgada a Convenção nº 159, da Organização Internacional do Trabalho - OIT, sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes (BRASIL, 1991a). A Lei de Cotas representa o ingresso mais material das Políticas de Ações Afirmativas no contexto nacional neste período.

Com o advento da Lei de Cotas, as empresas com 100 (cem) ou mais empregados ficam obrigadas a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com pessoas reabilitadas ou com deficiência. Está ainda prevista, além da reserva de vagas, a proibição de qualquer discriminação aos critérios de admissão dos amparados e quanto à remuneração (BRASIL, 1991b).

Ao dialogar sobre as Políticas de Ações Afirmativas por meio de inclusão no trabalho às pessoas com deficiência adotadas no país, Vasconcelos (2010) destaca que, apesar de alguns avanços, há um longo caminho na perspectiva de compreensão acerca da complexidade desta proposta, considerando os variados aspectos do mundo do trabalho, das pessoas e das instituições envolvidas.

A potência de uma política pública de inclusão para inserção no trabalho formal, conforme Vasconcelos (2010), exige

não apenas a implementação do sistema de cotas como fator indutor de novas vagas e da discussão e mobilização em torno do tema. É também necessário um conjunto de medidas que envolvam a inclusão escolar, o estímulo à habilitação e ao desenvolvimento profissional, a reabilitação de pessoas vitimadas por acidentes ou doenças (VASCONCELOS, 2010, p.51).

²⁸ Em 2003, a Lei 10.683, de 28/05/2003, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, trouxe em seu artigo 24 a menção do Conade como parte da estrutura do governo, vinculada a então Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Em março de 2010 foi editada a Medida Provisória nº 483 alterando a Lei 10.683, que atualizou o nome do Conade, necessária por conta da ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU. Dessa forma o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência passou a ser Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/conade>.

O século XXI vê relevantes iniciativas na conquista e discussão acerca de direitos humanos. De acordo com Lanna Júnior (2010), os desafios quase intransponíveis quando são enfrentados trazem significativas conquistas e, como exemplo, o autor cita a realização das Conferências Nacionais dos Direitos da Pessoa com Deficiência que colocaram o tema num novo patamar de visibilidade e construção de políticas públicas no País. Essas conferências foram:

- I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência realizada em Brasília em 2006- O tema central do evento foi “Acessibilidade: você também tem compromisso” (BRASIL, 2006);
- II Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com deficiência. Novamente reunidos em Brasília, em 2008. O tema apresentado: “Inclusão, Participação e Desenvolvimento: um novo jeito de avançar”²⁹ (CABRAL FILHO; FERREIRA, 2013).

Segundo Moreira e Nunes (2017), nessas conferências houve ampla participação democrática, sendo as deliberações oriundas destes fóruns incorporadas integralmente ao “3º Programa Nacional dos Direitos Humanos – PNDH , Decreto nº 7.037/2009, tendo como ação programática o cumprimento do Decreto de Acessibilidade”³⁰ (p.93).

Muitos avanços são alcançados pelo Movimento Político das Pessoas com Deficiência. A chegada do século XXI deixa marcado na história nacional uma das mais importantes ações: a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU assinada em Nova York, em 30 de março de 2007, foi ratificada com equivalência de emenda constitucional pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2008a; 2009).

²⁹ Tendo em vista sua relevância na luta pelos direitos das pessoas com deficiência as Conferências foram realizadas nos anos subsequentes. Em 2012 a III Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência com o tema “Um olhar através da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU: novas perspectivas e desafios” (BRASIL, 2013a) e a IV Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência em 2015 com o tema “Os desafios na implementação da política da pessoa com deficiência: a transversalidade como radicalidade dos Direitos Humanos” (BRASIL, 2016).

³⁰ O Decreto nº5296/2004 foi promulgado com vistas a regulamentar as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm

Para além dos avanços a respeito de legislações e normativas, a equivalência da Convenção à emenda constitucional tem peso de uma mudança paradigmática, possibilitando que as pessoas com deficiência passem a ser vistas na relação com as diferentes barreiras impostas pela sociedade frente aos seus direitos constitucionais.

Conforme a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), já no Preâmbulo - “Os Estados Partes na presente Convenção” – acordam que a deficiência

[...] é um conceito em evolução e resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (ONU, 2006, p.1).

Nas palavras de Caiado (2009), a ratificação no conceito de deficiência realizada pela Convenção desloca o foco da deficiência de um impeditivo somente orgânico e patológico, sua ênfase passa a ser a existência de barreiras sociais que impedem sua participação na vida social. Dialogando com esta perspectiva, considera-se que a “desvantagem social vivenciada pelas pessoas com deficiência não é uma sentença da natureza, mas o resultado de um movimento discursivo da cultura da normalidade, que descreve os impedimentos corporais como abjetos à vida social” (DINIZ, BARBOSA E SANTOS, 2009, p.74).

4.2 CAMINHOS DE INCLUSÃO: o acesso das pessoas com deficiência à educação

Como discutido neste capítulo, a garantia de direito ao lugar social de cidadão é pautada pelas pessoas com deficiência com movimentos evidenciados em lutas históricas, ao longo de períodos de muitas articulações sociais tanto nacionais como internacionais. O ingresso e permanência na educação têm lugar central nesta discussão uma vez que estar incluído socialmente perpassa acessar a este direito constitucional, onde o espaço escolar é constituído de encontros produtores de vida para os sujeitos que dele fazem parte. Poderemos, deste modo, analisar como esta parcela da população vem acessando e sendo incluída na educação Brasileira.

Conforme Bruno (2006), a deficiência como fenômeno humano individual e social possui determinações conceituais por meio de representações socioculturais de cada comunidade, em diferentes gerações, e pelo nível de desenvolvimento científico, político, ético e econômico da sociedade. No que tange o acesso à educação para as pessoas com deficiências³¹ estes fatores são demarcados em um processo histórico que compreende rejeição, discriminação e preconceitos.

No contexto educacional tradicionalmente o arranjo organizacional para as pessoas com deficiência foi criado tendo na Educação Especial a referência de atendimentos em espaço substitutivo ao ensino comum. Deste modo, foram evidenciadas diferentes compreensões, terminologias e modalidades que tinham na criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais o lugar para o ensino dos alunos com deficiência (BRASIL, 2008b).

No Brasil Império tivemos as primeiras ações de cunho educacional voltadas às pessoas com deficiência, sendo construídas instituições para esse fim, tais como: em 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant (IBC); em 1857, o Imperial Instituto dos Surdos Mudos atualmente Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro (BRASIL, 2008b).

O conceito destas instituições era essencialmente de caráter assistencialista, assim como o modelo europeu, porém, faziam parte da estrutura administrativa do Império, na área de instrução pública. Eram classificadas como instituições de ensino, tendo como principal objetivo o aprendizado do ensino das letras, das ciências, da religião e de alguns ofícios manuais (LANNA JÚNIOR, 2010).

Segundo Mazzotta (1996), existem registros de ações voltadas às pessoas com deficiência em 1874 no Hospital Estadual de Salvador. Os chamados atendimentos pedagógicos ou médico-pedagógico³² tiveram início para os

³¹ Segundo Bruno (2006, p.9), “a educação de pessoas com deficiência nasceu de forma solitária, segregada e excludente. Ela surgiu com caráter assistencialista e terapêutico pela preocupação de religiosos e filantropos na Europa. Mais tarde, nos Estados Unidos e Canadá, surgiram os primeiros programas para prover atenção e cuidados básicos de saúde, alimentação, moradia e educação dessa parcela da população, até então marginalizada e abandonada pela sociedade. As primeiras iniciativas para a educação de pessoas com deficiências surgiram na França em 1620, com a tentativa de Jean Paul Bonet de ensinar mudos a falar”.

³² Segundo Mazzotta (1996), no Brasil no século XX surge maior interesse pela educação das pessoas com deficiência. Como exemplo, em 1900, durante o 4º Congresso de medicina e cirurgia no Rio de Janeiro, foi apresentado por Dr. Carlos Eira a monografia intitulada *Da educação e tratamento médico-pedagógico dos idiotas*. Posteriormente, no país, outros intelectuais foram produzindo nesta área.

denominados deficientes mentais³³. O autor ressalva que quanto ao tipo de assistência ofertada há informações insuficientes para ser caracterizada como atividades educacionais.

Na primeira metade do século XX, conforme Lanna Júnior (2010), não foram promovidas pelo Estado novas ações para as pessoas com deficiência, mantendo apenas de forma modesta e lenta os institutos de cegos e surdos com criação em outras cidades. Neste contexto, são criadas as instituições especializadas particulares. No ano de 1926, é fundado o primeiro Instituto Pestalozzi e, em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Ambas instituições são iniciativa da sociedade civil (BRASIL, 2008b).

Neste período a educação para as pessoas com deficiência é seguida de intensa expansão das instituições especializadas privadas. Kassir (2011) ressalta que:

os trechos pinçados de nossa história tratam de aspectos a serem considerados para o entendimento da formulação de uma política educacional brasileira. Pelas características de nossa educação, a atenção direcionada para pessoas com deficiência (Educação Especial) deu-se, em grande medida, pela ação de um conjunto de instituições privadas de caráter assistencial, não considerado pertencente à rede de ensino brasileira (KASSAR, 2011, p.44).

No ano de 1961, temos o primeiro movimento que rompe com a Educação Especial organizada em espaços substitutivos ao ensino comum para as pessoas com deficiência, fundamentado pelas disposições da LDB - Lei nº 4.024/61³⁴, que aponta no artigo 88 “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961).

³³ Conforme Mazzotta (1996, p.20), no começo do século XIX, iniciou-se o atendimento educacional dos “débeis” ou “deficientes mentais”. O médico *Jean Marc Itard* mostrou a educabilidade de um “idiota”, o denominado “selvagem de Aveyron” [...] Menino de doze anos capturado de uma floresta em Aveyron na França [...] Reconhecido como a primeira pessoa a usar métodos sistematizados para o ensino de deficientes ou retardados mentais Itard publicou em Paris o livro onde registrou suas tentativas e que é tido como o primeiro manual de educação de retardados: *De l’Éducation d’un Homme Sauvage*.

³⁴ No intuito de oferecer uma educação igualitária como direito de todos foi proposto pelo então ministro da Educação Clemente Mariani o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que resultou, após longo processo de tramitação, na primeira Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61, sancionada em 20 de dezembro de 1961. Esta foi modificada por emendas e artigos, sendo reformada pelas leis 5.540/68, 5.692/71 e, posteriormente, substituída pela LDB 9.394/96 (CERQUEIRA et al, 2009, p.1).

A referida normativa prevê como princípio básico implícito que a educação dos “excepcionais” deverá ocorrer com a utilização dos mesmos serviços educacionais organizados para a população em geral, ou seja, no ensino comum. Adentrando esta discussão, Mazzotta (1996) questiona a utilização da expressão “sistema geral de educação” descrita no artigo 88, pois o termo “geral” é abrangente podendo significar tanto inserção nos serviços educacionais quanto nos especiais.

Como é de conhecimento geral, em 1964, ocorreu um Golpe Militar no Estado brasileiro. Os avanços alcançados até então sofrem drásticos retrocessos, sendo constituídas perspectivas opostas às dispostas na LDB em 1961. Segundo Kassar (2011), em 1973, no bojo da ditadura militar, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp). Este órgão passou a ser responsável por formular as ações de Educação Especial, fazendo uso de uma perspectiva desenvolvimentista adotada pelo regime militar com fundamentos nos princípios de normalização e integração.

Para Aranha (2000), o paradigma da integração na Educação Especial representa a

necessidade de modificar a pessoa com necessidades educacionais especiais, de forma que esta pudesse vir a se assemelhar, o mais possível, aos demais cidadãos, para **então** poder ser **inserida, integrada**, ao convívio em sociedade (ARANHA, 2000, p.160) (*grifo do autor*).

Sendo as referidas perspectivas teóricas apontadas predominantes na Educação Especial, Kassar (2011) aponta que nas décadas de 70 e 80 os alunos que necessitavam de atendimento mais especializado continuaram, em sua maioria, vinculados às instituições especiais assistenciais do setor privado.

Adentrando às ações desenvolvidas pelo Centro Nacional de Educação Especial, Mazzotta (1996) dá destaque à Portaria CENESP/MEC nº 69, que teve por objetivo definir normas para a prestação de apoio técnico e financeiro à Educação Especial no ensino público e privado. Para o autor, esta normativa denota certo avanço, principalmente, em nível conceitual no que tange ao delineamento do público que se destina e a modalidade de atendimento. A Educação Especial é entendida como parte integrante da Educação

visando ao desenvolvimento pleno das potencialidades do “educando com necessidades especiais”. Aparece aí, pela primeira vez, a expressão “educando com necessidades especiais” em substituição a expressão “aluno excepcional”, que daí para frente, é praticamente abolida dos textos oficiais. Todavia a nova expressão surge mais como eufemismo do que, propriamente, como fruto de nova compreensão da clientela da educação especial (MAZZOTTA, 1996, p. 75,76).

Mazzotta (1996), porém ressalta que a CENESP mantém sua tradicional gestão de recursos, resguardando a maior parte de abrangência destes para investimentos financeiros disposto nas instituições e entidades particulares. Em 1986, a CENESP foi transformada em *Secretaria de Educação Especial (SESP)* passando a adquirir o *status* de órgão central de direção superior, do Ministério da Educação.

Com o advento da abertura e promulgação da “Constituição Cidadã” a segunda metade da década de 80 é marcada por importantes transformações no âmbito da Educação Especial. Dou ênfase à garantia constitucional conquistada por meio de importantes movimentos das pessoas com deficiência, de inserção dos alunos com deficiência na rede regular de ensino conforme Capítulo III – “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, Seção I – “Da Educação”, em seus artigos:

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.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

[...]

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - **atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino**; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (BRASIL, 1988, p.121,122) (*grifo meu*) .

A aprovação do referido texto no âmbito da educação na Constituição Federal de 1988 prevê a política educacional como política pública de caráter universal. Este direcionamento representa avanços para as pessoas com deficiência, pois além da garantia de acesso prevê a organização da Educação Especial por meio do

atendimento educacional especializado e preferencialmente na rede regular de ensino (KASSAR, 2011).

Adentrando aos anos 90, conforme Mazzotta (1996), novas conformações são feitas pelo MEC no que tange à Educação Especial. A Secretaria de Educação Especial³⁵ sofre alterações a respeito de seu papel, em função de diferentes contextos políticos como também em relação ao debate acerca da busca de inserção da Educação Especial aos demais órgãos centrais de administração de ensino, deixando de lado seu caráter mais autônomo frente às demais modalidades de ensino.

Entretanto, estas mudanças não se sustentam na medida em que rapidamente esta conjuntura de “órgão independente” é retomada junto ao *status* novamente de Secretaria, deixando exposto que tais mudanças advêm de uma fragilidade de direcionamento e disputas dos poderes federais assim como a ausência de uma política pública para Educação Especial (MAZZOTTA, 1996).

Nos anos 90, a Educação Especial passa a discutir mudanças paradigmáticas como, por exemplo, transição do processo de integração dos alunos com deficiência para discussões e movimentos de inclusão de todos os alunos nas escolas regulares. Este debate é desencadeado, segundo Bruno (2006), após a “Declaração mundial de educação para todos”, resultado da “Conferência de Educação para Todos”, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e o *Plano decenal de educação*³⁶ *para todos*.

Conforme a “Declaração mundial de educação para todos” em relação aos alunos com deficiência são previstas as necessidades de medidas para que se tenham acesso à aprendizagem básica, pois, temos no artigo 3 “Universalizar o acesso à educação e promover a equidade”:

5-As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos

³⁵ Em 1990 a SEESPE e a Secretaria Nacional de Educação Básica (Seneb) assumiu a responsabilidade de implementar a política de educação especial. Em 1992 o MEC recolocou o órgão de educação especial na condição de Secretaria, agora com a sigla SEESP. Apesar das mudanças nos nomes e no estatuto, Cenesp-SEESPE (MENDES, 210).

³⁶ O Plano decenal de educação para todos foi elaborado pelo Brasil, no ano de 1993. Este “não é algo definitivo e acabado, que deva ser adotado pelas escolas do País inteiro, incondicionalmente, sem levar-se em consideração a realidade de cada escola. Ele indica as diretrizes da política educacional e vem sendo aperfeiçoado e adequado nos Estados e Municípios através da elaboração de seus próprios planos” (BRASIL, 1993, p. 6).

portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO,1990, p.4).

Conforme Bruno (2006), são importantes as diferenças conceituais entre integração e inclusão. A perspectiva inclusiva retira o foco da deficiência e centra no trabalho com o aluno, buscando que o ambiente onde o mesmo está inserido passe a se tornar favorável ao seu desenvolvimento. A proposta conceitual da integração propõe que o aluno procure se “adequar” ao espaço ofertado como proposto, o trabalho é centrado na deficiência pelo viés da perspectiva de normalização como possibilidade de inserção. Desta forma, segundo a autora, os referidos conceitos não são sinônimos, mas metáforas distintas que contêm imagens e práticas diferentes.

Assim, a metáfora do “sistema de cascata”, no conceito da **integração**, sugere [...] preparação gradativa do aluno para o ensino comum. A ênfase recai, portanto, na **adaptação do aluno, e não na modificação do ambiente**. Já o princípio filosófico da **inclusão** é definido pela metáfora do “caleidoscópio”, cuja imagem sugere uma composição mais rica pela combinação e diversidade das partes e pelo movimento, [...] as crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um **ambiente rico e variado** (BRUNO, 2006, p. 14) (*grifo meu*).

Considerando os avanços na perspectiva inclusiva, outro importante marco internacional é a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais”. Representando noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais, reunidos em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de junho de 1994, é construída a “Declaração de Salamanca”. Neste documento, destaco a introdução do termo “Necessidades Educativas Especiais” (UNESCO, 1994).

Nesta Declaração, são referendados pontos que reforçam a inserção para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação, ou seja, por meio de uma perspectiva inclusiva. São descritos que:

as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;

as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994, p.2).

Conforme Tezzari (2015), outro importante movimento político no âmbito da perspectiva inclusiva é a Lei nº 9.394/96 que confere atualização nas versões anteriores da LDB, contendo um capítulo específico sobre a Educação Especial. Conforme a referida legislação, no capítulo V – “Da Educação Especial”, no artigo 58 é estabelecido:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996, p.19).

No que diz respeito ao conteúdo do artigo 58, Tezzari (2015) ressalva que a utilização do termo “preferencialmente” é um ponto de tensionamento que ainda se apresenta tanto nas práticas cotidianas como no plano legal. Também é prevista a oferta de serviços de apoio especializado quando necessário tendo a oferta de Educação Especial assumida como dever constitucional do Estado.

Na década inicial do século XXI são estabelecidos movimentos acerca da escolarização das pessoas com deficiência. Um importante marco para o avanço de dispositivos normativos com vistas à garantia da escolarização ser necessariamente no ensino comum é a aprovação da Res. nº 02/2001 do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica (CNE-CEB) (BAPTISTA, 2011). A citada resolução tem por objetivo Instituir as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial

na Educação Básica, que contemplam recomendações quanto à escolarização na escola regular nos artigos:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Art 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p. 1).

Nos anos seguintes, houve uma série de iniciativas com vistas à implementação de políticas de educação em uma perspectiva de ampliação dos sujeitos a serem escolarizados na escola regular. Dentre estas, muitas foram aquelas que evidenciavam as iniciativas do Ministério da Educação na busca de ações consideradas ‘inclusivas’. Ressalto, dentre as iniciativas do MEC, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade que visava à difusão de sistemas inclusivos por meio da formação e da gestão (BAPTISTA, 2011).

Em 2005 é publicado o Documento orientador do *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, com vistas a servir de subsídio à execução das ações de continuidade e consolidação do mencionado programa. Este envolve 106 municípios-polo que atuam como multiplicadores para municípios da sua área de abrangência. Traz no seu bojo o objetivo de “disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implementação e consolidação do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade nos municípios brasileiros” (BRASIL, 2005, p.10).

Alves e Barbosa (2006), em artigo oriundo da aproximação de experiências com os gestores e professores dos municípios-polos em todo país³⁷, apontam que a

³⁷ O presente artigo, toma como referência a implementação, no ano de 2003, do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que materializa a política pública de desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos em 144 municípios-pólos, em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal (ALVES; BARBOSA, 2006).

implementação do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade corrobora das perspectivas que fundamentam as políticas educacionais, no qual o ideário do princípio democrático da educação para todos só se efetiva em sistemas educacionais os quais se especializam em todos os alunos e não apenas em alguns deles.

Considerando as legislações já discutidas bem como projetos e programas que voltam o olhar para a inclusão dos alunos com deficiência deve-se salientar também a garantia de permanência destes pelo viés arquitetônico, o qual implica diferentes barreiras para os mesmos. Saliento, também, o Decreto 5.296, de 02 de dezembro de 2004, outra normativa de suma importância no sentido de garantia dos direitos destes alunos na Educação, estabelecendo normas de acessibilidade a serem observadas pelas escolas. São destacados, neste sentido, o artigo 24 (II, III) – “Das Condições Específicas”:

Art. 24. Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.

II - coloca à disposição de professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência ou com mobilidade reduzida ajudas técnicas que permitam o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas; e

III - seu ordenamento interno contém normas sobre o tratamento a ser dispensado a professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência, com o objetivo de coibir e reprimir qualquer tipo de discriminação, bem como as respectivas sanções pelo descumprimento dessas normas (BRASIL, 2004).

Quanto à importância da acessibilidade são relevantes as palavras de Caiado (2009) ao salientar que promover acessibilidade extrapola o meio físico mas compreende as possibilidades ofertadas pela escola para alcançar os objetivos propostos no processo educacional. Neste sentido, ao conceituar acessibilidade: “abrangeria desde a definição de políticas públicas até os recursos mais simples que o professor possa utilizar em sala de aula para superar as barreiras que impedem seu aluno com deficiência de aprender” (p.334).

Conforme já discutido neste capítulo, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência apresenta importante mudança no conceito de

deficiência, transformando paradigmas médicos-centrados em uma perspectiva que discute as barreiras sociais e atitudinais impostas às pessoas com deficiência impedindo assim seu desenvolvimento. No que tange à educação a repercussão de suas proposições influenciou positivamente na construção da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, assim como contribuiu com o contexto político de inserção dos alunos com deficiência na escola regular.

Na Convenção, tem-se a descrição sobre o sistema de educação inclusiva, no artigo 24:

1-Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Com vista ao exercício deste direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes asseguram um sistema de educação inclusiva a todos os níveis e uma aprendizagem ao longo da vida [...] (ONU, 2006).

Conforme os objetivos propostos no artigo mencionado a educação é direito das pessoas com deficiência e deve estar centrada na busca de garantia de seu desenvolvimento pleno e participação social. São relevantes as palavras de Caiado (2009) em relação às condições necessárias providas pelo Estado para que a deficiência não seja impeditiva ao acesso de crianças, jovens e adultos ao sistema escolar inclusivo, de qualidade e gratuito. Afirma-se que:

[...] medidas individualizadas de apoio devem ser adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta de inclusão plena” e pontuam-se alguns exemplos como: aprendizado no braille, na língua de sinais, com escrita e comunicação alternativa, habilidades de orientação e mobilidade (CAIADO, 2009, p.335).

Em relação às legislações e avanços na educação é pertinente também dar destaque à Lei 12.711/2012 alterada pela Lei 13.409/2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Este movimento que acompanha o crescimento de acesso à educação superior e técnica no país é justamente o reflexo da inclusão na escola regular.

Dentre as ações de garantia do acesso e permanência das pessoas com deficiência no nível superior, além das legislações citadas e aporte dos movimentos políticos, também existe um suporte às instituições de ensino superior federais que recebem estes alunos por meio do Programa Incluir: acessibilidade na educação superior.

Conforme o documento orientador do *Programa Incluir: acessibilidade na educação superior*³⁸ SECADI/SESu (2013b) este programa tem por objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, nos quais “garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade” (BRASIL, 2013b, p.3).

Apoiando os aparatos legais para educação a partir de um aspecto inclusivo, é também importante apontar a Lei nº 13.146/2015, chamada de Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Esta legislação prevê a inclusão das pessoas com deficiência no sistema educacional em todos os níveis e aprendizado com garantia do poder público em assegurar, criar, desenvolver, programar, incentivar e acompanhar os desdobramentos a esta referida determinação (BRASIL, 2015).

Santos (2016), a partir de uma análise documental da Lei Brasileira de Inclusão, defende o argumento que

a mudança de compreensão sobre a deficiência de uma perspectiva meramente biomédica, para uma compreensão como desigualdade social reforça a ideia da deficiência não como atributo individual, mas como resultado de uma sociedade despreparada para a diversidade humana (SANTOS, 2016, p. 3007).

³⁸ No período de 2005 a 2011, este Programa Incluir efetivou-se por meio de chamadas públicas concorrenciais, iniciando a formulação de estratégias para identificação das barreiras ao acesso das pessoas com deficiência à educação superior. A partir de 2012, esta ação foi universalizada atendendo todas as IFES, induzindo, assim, o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada (BRASIL, 2013).

4.3 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: passos da perspectiva inclusiva

A construção de uma política pública para Educação Especial é reflexo de muitas caminhadas na luta por uma educação democrática, universal e principalmente responsável por transformações sociais. Incluir a todos! Mais do que a garantia de um direito constitucional deste país, é possibilitar a formação escolar sob a ótica da cidadania, na qual a afirmativa das diferenças é positiva e força motriz da educação.

Como discutido neste capítulo, no século XX iniciam-se movimentos a partir da concepção de inclusão escolar. São destacadas, neste contexto, ações nacionais e internacionais por meio de eventos na área da educação e voltadas para educação das pessoas com deficiência. Também são intensas as novas normativas e legislações na perspectiva de inclusão dos alunos com deficiência na escola regular com o suporte necessário para seu desenvolvimento.

Porém, paradoxalmente contrário ao crescente movimento mundial pela inclusão, no Brasil é publicado o documento da Política Nacional de Educação Especial (1994), alicerçado no paradigma integracionista. Este modelo de Educação Especial possui base nos princípios da normalização, no modelo clínico de deficiência, atribuindo às características físicas, intelectuais ou sensoriais dos alunos com deficiência, caráter incapacitante e impeditivo quanto à perspectiva de inclusão educacional (BRASIL, 2013).

Na referida política há orientação de ‘integração instrucional’ às classes comuns do ensino regular; porém, em seu texto, são reafirmados pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem. Não há, deste modo, transformação das práticas educacionais, e a responsabilidade da educação dos alunos com deficiência mantém-se exclusivamente no âmbito da Educação Especial (BRASIL, 2008b).

Ingressando neste debate, Baptista (2011) aponta que no período de discussões acerca da Política de Educação Especial, em 1994, no MEC, as classes especiais ainda estavam sendo pautadas como espaços imprescindíveis para os alunos com deficiência nas escolas brasileiras.

Os movimentos na perspectiva inclusiva que ocorrem no início do século XXI questionam a estrutura segregadora reproduzida nos sistemas de ensino, que mantém alto o índice de pessoas com deficiência em idade escolar fora da escola e a matrícula de estudantes público-alvo da educação especial, majoritariamente, em escolas e classes especiais. É exatamente diante deste cenário que avançam as propostas de uma educação na perspectiva inclusiva, efetivando assim mudanças conceituais, político e pedagógicas, coerentes com o propósito de tornar efetivo o direito de todos à educação (BRASIL, 2013c).

É nesta conjuntura, após períodos intensos de debates em diferentes instâncias ligadas à Educação e ao Movimento Político das pessoas com deficiência que em 2008 é constituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Neste documento foram delineadas as diretrizes orientadoras para a política brasileira, afirmando um grupo específico de sujeitos prioritários da ação da Educação Especial, indicando que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) não deveria substituir, mas, sim, complementar o ensino em classes comuns (BAPTISTA, 2011).

Em 2009, a Resolução 04/2009 institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Também é descrito nesta normativa o público-alvo para qual é ofertado o AEE.

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009).

Para Müller e Haas (2014), o AEE é compreendido como importante dispositivo para elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, eliminando barreiras e promovendo acesso à participação e à

aprendizagem no ensino regular, considerando as necessidades específicas dos estudantes que formam o público-alvo da Educação Especial.

Em relação ao AEE é descrito na referida política que as atividades desenvolvidas a partir deste dispositivo diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento é complementar à formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008b). Quanto ao currículo e fazeres pedagógicos desenvolvidos é descrito que este atendimento

disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (BRASIL, 2008b, p.8).

Ao discutir as repercussões sociais oriundas do paradigma da inclusão, a afirmativa preponderante constitui-se por meio do entendimento da inclusão escolar como promotora de respostas às diferenças individuais de estudantes, e propulsora de projetos de transformações nas políticas públicas na educação. É a partir desta concepção que a Política Nacional de Inclusão Escolar na Perspectiva da Educação Inclusiva começa a ser gestada, identificando formas de exclusão: geracionais, territoriais, étnico-racial, de gênero, de classe social e as pessoas com deficiência (BRASIL, 2013c).

Corroborando desta compreensão, Plaisance (2015) declara que:

No Brasil a inclusão faz parte de um conjunto de políticas nacionais, de modo que a noção diz respeito tanto a diferentes aspectos da sociedade, tais como emprego, escolarização, transporte, populações como pobres e afro-brasileiras e “pessoas com necessidades especiais” de fato esta se define *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (PLAISCANCE, 2015, p.236).

A realização de delineamento teórico em direção ao embasamento para esta dissertação considerou de extrema relevância mapear o contexto histórico de produção social de estigma relacionado ao sujeito desta pesquisa *aluno negro e com deficiência* por meio de pontos no qual foi reconhecida íntima conexão com

características do sujeito em questão, considerando principalmente a história e contexto social das pessoas com deficiência e população negra no Brasil.

5 CAMINHOS CONCEITUAIS: ESTIGMA E SEUS DESDOBRAMENTOS

Neste capítulo, percorreremos o caminho para nos aproximarmos do conceito de estigma, nesse trajeto, também, faz-se necessário trazer conceitos que à primeira vista podem ser considerados sinônimos, e aqui, serão tratados como conceitos correlatos, como: estereótipo, preconceito, racismo e discriminação racial. Para isso, recorreremos a Goffman e também a estudos recentes, por exemplo, neste capítulo, apresentaremos o conceito de duplo estigma de Melo (2014a), dentre outras pesquisas.

O termo estigma teve sua criação na civilização grega, que segundo Goffman (1988), tratava-se de uma população com bastante conhecimento de recursos visuais e

criaram o termo *estigma* pra se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar algo de extraordinário ou mau sobre o *estatus* moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um **escravo**, um **criminoso**, ou **traidor** ou uma **pessoa marcada**, ritualmente poluída, que devia ser evitada; especialmente em lugares públicos (grifo meu) (GOFFMAN, 1988, p.11).

Na era Cristã, aponta Goffman (1988), há um acréscimo de dois níveis de metáforas ao termo estigma: “o primeiro deles referia-se a sinais corporais de graça divina que tomavam a forma de flores em erupção sobre a pele; o segundo uma alusão médica a esta alusão religiosa referia-se a sinais corporais de distúrbios físicos” (p.11). Assim, carregar um estigma, estar estigmatizado poderia ser traduzido como estar com uma marca divina, não sendo essa boa nem ruim.

Na contemporaneidade, pode-se perceber ainda essa origem do termo, pois é “amplamente usado de maneira um tanto semelhante ao sentido literal original” (GOFFMAN, 1988, p.11), porém como adverte Goffman: “é mais aplicado à própria desgraça do que a sua evidência corporal” (p.11).

Atualmente, pode-se entender a dinâmica que leva ao estigma com três pontos fundamentais: a sociedade, os ambientes e as rotinas. A sociedade, pois “estabelece os meios de categorizar as pessoas” e, também, dita quais atributos devem ser considerados como comuns e naturais para os seus membros; os ambientes sociais ficam responsáveis em estabelecer as categorias de pessoas que

têm probabilidade de serem neles encontradas. E, por fim: as rotinas de relação social, as quais “em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com “outras pessoas” previstas sem atenção ou reflexão particular” (p.12).

Para exemplificar, lembremo-nos da última vez que uma pessoa que não era das nossas relações sociais nos foi apresentada, essa pessoa era um “estranho” e, segundo Goffman (1988), exatamente, quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua “identidade social”. Assim, sempre que um estranho nos é apresentado, mesmo sem que nos apercebamos, transformamos nossas “preconcepções em expectativas normativas, em exigências apresentadas de modo rigoroso”. Na maioria das vezes, adverte Goffman, “ignoramos que fizemos tais exigências ou o que elas significam até que surge uma questão efetiva”, e assim “percebemos que durante todo o tempo estivemos fazendo algumas afirmativas em relação àquilo que o indivíduo que está à nossa frente deveria ser” (p.12).

Dentro destas relações, podem surgir evidências de que o estranho à nossa frente tenha um atributo que o torna diferente de outros, sendo, até, de uma espécie menos desejável, Goffman (1988) então propõe que

[...] evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontra numa categoria em que pudesse ser incluído, uma pessoa má, perigosa, fraca... Assim deixamos de considerá-lo criatura comum e total reduzindo a uma pessoa estragada e diminuída. **Tal característica é um estigma** especialmente quando seu efeito de descrédito é muito grande. Algumas vezes ele também é considerado uma fraqueza uma desvantagem (GOFFMAN,1988, p.12,13) (*grifo meu*).

Para Goffman (1988), o estigma é um processo constituído socialmente, desenvolvido por meio de categorizações estabelecidas através de atributos considerados comuns e naturais para cada categoria de pessoas nelas encontradas (GOFFMAN,1988, p.11,12).

Goffman (1988) acredita que a pessoa estigmatizada possui duas identidades: a real e a virtual. Sendo a primeira categoria, o atributo que o sujeito na realidade prova possuir e a segunda o caráter de categorização e atributos que é imputado ao indivíduo.

Deste modo, a característica central da vida, do indivíduo estigmatizado segundo Goffman (1988), é explicada por meio da chamada "aceitação" ou seja: aqueles os quais têm "relações com ele não conseguem lhe dar o respeito e a consideração que os aspectos não contaminados de sua identidade social os haviam levado a prever e que ele havia previsto receber; ele faz eco a essa negativa descobrindo que alguns de seus atributos a garantem" (p.18).

Siqueira e Cardoso (2011), afirmam que é um processo complexo a formação de conceitos de estigma, e percebem que "não há o lado positivo em ser estigmatizado, mas somente o negativo" (p.110). Prosseguem os autores, dizendo que:

O estigma traz efeitos ruins e prejudiciais aos estigmatizados, até mesmo alcançando o âmbito do desenvolvimento do autoconceito e da baixa autoestima, havendo sempre tentativas de práticas de escape, amenização ou fuga da condição que lhes é imposta (SIQUEIRA E CARDOSO, 2011, p.110).

Dentro dos conceitos, ou melhor, do conceito de estigma, Goffmann (1988) ainda traz que encontramos três tipos de estigma claramente diferente. Pois,

Em primeiro lugar, há as abominações do corpo – as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas [...] Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família. (GOFFMAN, 1988, p.14)

Independentemente de qual tipo de estigma vem à tona, pode-se afirmar que este estará sempre relacionado a conhecimentos insuficientes ou inadequados, conhecidos como estereótipos. Conforme Almeida (2014), os estereótipos justificam e legitimam imagens positivas e negativas acerca daqueles que são os "semelhantes preferidos" e os "diferentes desprezíveis". É também, descrito pelo autor, que estas marcas acabam por decretar no plano social o que somos e para onde vamos.

Melo (2014a), em seu estudo intitulado "Estratégias de enfrentamento de pessoas negras e com deficiência frente ao duplo estigma", traça o conceito de duplo estigma direcionado às pessoas negras e com deficiência, onde constata que:

“...focar tal público, duplamente estigmatizado pelo seu pertencimento a categorização cruzada de negro e pessoa com deficiência, é já partir do pressuposto da existência tanto do racismo contra pessoas negras, quanto de formas de discriminação, preconceito e estigmatização contra pessoas com deficiência” (MELOa, 2014, p.14).

Em relação ao objetivo de sua pesquisa, Melo (2014a) ao se debruçar no estudo de um público duplamente estigmatizado, buscou

investigar as estratégias de enfrentamento psicológico utilizadas por pessoas negras e com deficiência, diante da condição que associa dois atributos supostamente negativos advindos do seu pertencimento a uma categorização múltipla cruzada entre a identidade racial negra e a identidade de deficiência motora/física (MELO, 2014a, p.16).

Nos estudos discutidos, assim como nesta pesquisa, fica explícita a produção social do estigma expressa na duplicidade de categorização na qual estão inseridas as pessoas negras e com deficiência. Estas relações são permeadas por *preconceito, racismo e discriminação racial*. Volto meu olhar para o objeto de estudo desta dissertação, ou seja: o aluno negro e com deficiência no espaço escolar.

Como estamos vendo, a produção de estigmas está inteiramente ligada às relações sociais, e sabemos que as relações sociais se dão também no espaço escolar, podendo ficar este propício para que essa produção seja constituída. O espaço escolar mostra-se também como potente local para que essa produção de estigma seja problematizada e enfrentada. Collares e Moysés (1992), em sua pesquisa intitulada: “Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau no município de Campinas” afirmam que:

Cada criança estigmatizada representa, em sua totalidade, a manifestação da dimensão social. Mas, não manifestação linear, direta. A expressão do coletivo é transformada, modulada, pelas especificidades de cada uma [...] A criança incorpora/resiste ao estigma em toda a sua vida, não apenas em fragmentos, como vida na escola (COLLARES; MOYSÉS 1992, p.26).

Cordeiro e Buendgens (2012) asseveram que a produção de estigmas é multideterminada socialmente, edificada ao longo do tempo e implacável com aqueles que não se enquadram nos padrões socialmente estabelecidos. Na escola, as questões que emergem, no convívio social, dizem respeito aos movimentos de inclusão/exclusão geradores de diferentes formas de preconceitos e violências nas relações interpessoais, reforçando, assim, os processos de exclusões e inclusões em determinados grupos, espaços e situações.

Contribuindo nesta perspectiva, as autoras Salles e Silva (2008) apontam que a sociedade categoriza as pessoas em função do que considera comum e natural para um grupo social, um status social. As concepções construídas sobre esses grupos são transformadas em expectativas e normas na qual é esperado que as pessoas se comportem de acordo com elas.

Em relação ao conceito de preconceito, segundo Lacerda, Pereira e Camino (2002), o termo pode ser definido como uma forma de relação intergrupala na qual, especificamente nas relações de poder entre grupos, são expressas e desveladas atitudes negativas e depreciativas, comportamentos hostis e discriminatórios para com os membros de um grupo.

Em relação a situações de exclusão no ambiente escolar aos alunos com deficiências, Amaral (1998) destaca também que estigmas, preconceitos e estereótipos são socialmente constituídos, provocando tais discrepâncias nas ações e sentimentos, deixando o foco nas potências dos estudantes acerca do que conseguem e podem realizar, para dar ênfase naquilo que eles não conseguem realizar como o esperado.

Para adentrarmos nos conceitos de racismo e discriminação racial, faz-se necessário que explicitemos que nesta dissertação o termo *raça* é compreendido dentro de uma perspectiva social. Gomes (2005) salienta que o conceito de *raça*, a partir do Movimento Social Negro, traz uma perspectiva social, pois,

quando usam o termo *raça*, não o fazem alicerçados na idéia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses

e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas (GOMES, 2005, p.45).

Na busca pelo delineamento conceitual sobre discriminação racial, Gomes (2005, p. 55) descreve primeiramente que “a palavra discriminar significa “distinguir”, “diferençar”, “discernir”. A discriminação racial é, portanto, considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. A autora traz as diferenças acerca de racismo e de preconceito, para isso, exemplifica que os primeiros se encontram no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, enquanto a discriminação é a adoção de práticas que acabam por se efetivar.

Considerando a relevância de voltar o olhar acerca da discriminação racial no espaço escolar, tendo em vista a grande proporção de prejuízos causados, Silva Jr. (2002) é enfático ao dispor sobre a escola como espaço concretamente preditor de destinos profissionais, ocupacionais e de trajetórias de vida, aos alunos negros, causando repercussões sobre a vida social e intrapsíquica, podendo ser um entrave ao seu pleno desenvolvimento. É ainda destacado pelo autor que:

As manifestações da discriminação racial na escola conformam um quadro de agressões materiais ou simbólicas, de caráter não apenas físico e/ou moral, mas também psíquico, em termos de sofrimento mental, com conseqüências ainda não satisfatoriamente diagnosticadas, visto que incidem cotidianamente sobre o alunado negro, alcançando-o já em tenra idade (SILVA Jr. 2002, p.14).

Monsma (2016) apresenta uma definição de racismo onde enfatiza que este se caracteriza pelo essencialismo negativo, como intrínseca e duravelmente negativas as características internas de um grupo étnico tais como moralidade, aptidões, inteligência e disposições. O essencialismo negativo serve para justificar a dominação ou exclusão do grupo assim definido. Deste modo, racismo ao ser conceituado, deve incluir dois elementos: “a dominação étnica e uma ideologia que essencializa e categoriza negativamente o grupo subordinado, justificando sua subordinação” (p.43).

Auxiliando com a caracterização do conceito de racismo, Gomes (2005) denomina que este é:

por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de idéias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores (GOMES, 2005, p.52).

As vivências de racismo presentes na escolarização, segundo Gomes (2012), produzem subjetividades que interferem negativamente na construção das identidades e autoestima dos sujeitos negros, brancos, indígenas, entre outros. Saliento a educação escolar, a partir de seu papel na formação humana, onde em suas relações sociais e sistematização de conhecimentos, “apresenta-se como uma área central para a realização de uma intervenção positiva na superação de **preconceitos, estereótipos, discriminação e racismo**”. (*grifo meu*) (p.24).

Neste delineamento conceitual de estigma e conceitos considerados correlacionados à trajetória percorrida busquei a interlocução com o sujeito desta pesquisa: aluno negro e com deficiência, tanto em relação à produção de estigma, como de vivências de duplo estigma nas relações sociais estabelecidas no espaço escolar. Esta produção teórica procurou também apresentar pressupostos do conceito de estigma a partir de Goffman (1988) garantindo seus apontamentos ao expor que “a história natural de uma categoria de pessoas com um estigma deve ser claramente diferenciada da história natural do próprio estigma” (p.41).

6 ALUNOS NEGROS E COM DEFICIÊNCIA: A POTÊNCIA DOS DISCURSOS

Neste capítulo, apresento a análise do material coletado nas entrevistas organizadas em pequenos grupos de três escolas da Rede Municipal de Novo Hamburgo, assim como um quarto agrupamento de gestoras da secretaria de Educação desta mesma cidade. Cada grupo discutiu a partir dos eixos temáticos acerca da produção de estigma em alunos negros e com deficiência no espaço escolar.

Os eixos contemplaram os três temas: *aluno negro e as políticas públicas para as relações étnico-raciais na educação* (6.1.1), *aluno com deficiência e as políticas públicas em Educação Especial Inclusiva* (6.1.2) e *aluno negro e com deficiência: o duplo estigma* (6.1.3.). O arranjo destas temáticas buscou abranger a complexidade da discussão proposta ao apresentar o aluno negro e com deficiência como sujeito de direito no espaço escolar, objeto de estudo desta pesquisa.

Na ocasião das entrevistas, sentamos em mesas redondas e em uma roda de conversa, com o grupo de gestoras. Usamos computador para assistir aos vídeos e cada entrevistada recebeu um material impresso para assim acompanhar a leitura. O formato destes encontros proporcionou a proximidade, olharmos nos olhos: expressando opiniões favoráveis ou contrárias umas das outras, com intuito de refletir sobre a proposta da pesquisa.

A organização com as três professoras de diferentes áreas de atuação possibilitou que fossem trazidos diferentes olhares a partir dos lugares os quais ocupam em seus fazeres na escola. Destaco a participação da diretora de uma das escolas, formando um grupo de quatro pessoas, enriquecendo ainda mais a entrevista, principalmente por explicitar suas posições em todas as questões de forma bastante contundente.

As entrevistadas demonstraram interesse em participar da entrevista, disponibilizando o tempo para conversa e implicação na discussão. Apenas em uma das escolas foi delimitado tempo para entrevista e notei certo receio em discutir principalmente sobre o tema do racismo e discriminação racial.

A conversa com as gestoras aconteceu de forma mais rápida e objetiva, tendo também solicitação de um tempo estipulado. Em alguns momentos houve questionamentos sobre a proposta apresentada por mim, tema desta pesquisa: direcionar o olhar para o duplo estigma: aluno negro e com deficiência. O

estranhamento apareceu em falas: “isso me incomoda um pouco” (...) e “independente da deficiência acontecem muitas situações de racismo nas escolas e não são alunos com deficiência, por isso que a gente estranhou”. Elas se referiam a ter que “olhar” para o aluno com deficiência e negro, levando em consideração, também, a cor/raça.

Os elementos de análise emergem após leitura exaustiva do material transcrito, seguido de exame dos discursos recorrentes, permitindo uma riqueza de dados que serão desenvolvidos neste capítulo. Os discursos analisados são referenciados a partir de nomes fictícios em relação às escolas e nominados pelas funções no caso das professoras e gestoras, garantindo o anonimato, porém possibilitando a visibilidade do lugar que ocupam na escola e gestão.

POTÊNCIA DOS DISCURSOS

6.1 EIXO1: ALUNO NEGRO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO

Nesse eixo propus dois vídeos e a leitura de um trecho da Lei Federal 10.639/2003 como disparadores iniciais da entrevista. A discussão realizada evocou experiências por parte das professoras e gestoras relacionadas ao tema, dando origem a três elementos de análise: autoimagem e conflitos com padrões de beleza; racismo na escola e Lei Federal 10.639/2003.

Autoimagem e conflitos com padrões de beleza

Proponho esse elemento de análise a partir de evidências apresentadas pelas professoras durante as entrevistas, onde situações de alunos negros no tocante ao reconhecimento de sua autoimagem e conflitos com padrões de beleza são evocadas a partir de preceitos pautados em nossa sociedade. Tais evidências afluem no decorrer da conversa por meio de relatos nos quais as professoras reconhecem na fala e no comportamento dos alunos estas questões vivenciadas no espaço escolar.

*É uma realidade que pelo menos eu vejo na escola né. Porque, eu já tive alunas negras e lembro de uma menina negra há uns dois anos atrás que chegou para mim chorando desesperada: Mas o que foi?... “**O fulano me chamou de negra!**” (Professora da Sala de Recursos, escola Begônia, 2016) (grifo meu).*

Este relato da professora demonstrou que a aluna ao ser chamada de negra entende o adjetivo como depreciativo e sendo a imagem dela, totalizando o seu ser, sua imagem, sua história, demonstrando, assim, no choro um conflito em relação à sua identidade negra e aos significados sociais negativos atribuídos a ser negra.

Esse discurso é delimitado tendo em vista a representatividade da produção de estigma - por ser negra produzida no espaço escolar e na construção de sua identidade negra. Segundo Goffman (1988), o termo estigma é compreendido como referência a um atributo profundamente depreciativo, demarcando uma linguagem de relações e não de atribuições.

O estigma está ligado a algo que é construído na relação, um tipo especial de associação entre atributo e estereótipo que estigmatiza alguém com base na “normalidade” de outrem. Ao conceituar normalidade, neste contexto, consideramos a referência de beleza aceita nesta sociedade, caracterizada pela pessoa branca de descendência europeia (GOFFMAN, 1988).

***O que eu vejo que é muito reflexo da sociedade.** Eles preferem um papel de novela tu vê assim tudo branco né?! Daí eles vão preferir ser (...). Às vezes falta uma autoidentidade negra. (Professora da Sala de Aula, escola Margarida, 2016) (grifo meu).*

Neste discurso é pautado como uma questão social a negação da autoimagem negra pelos alunos pela mídia. Os papéis de destaques em novelas e propagandas reforçam modelos de beleza a partir da imagem de pessoas brancas, não tendo deste modo referências de pessoas negras para estes alunos no sentido de construção de sua autoimagem negra.

Nos relatos das professoras podemos observar lembranças de cenas onde o estigma é produzido na relação, já estando estipulados socialmente lugares e moldes de beleza os quais o negro não se encaixa. Estas questões sociais interpelam os alunos negros causando comportamentos de negação de sua autoimagem e conseqüente necessidade de encaixe em moldes padrões.

Nas palavras de Goffman, o indivíduo estigmatizado percebe que não é aceito e não estão dispostos a manter com ele contato de bases “iguais”

[..] ademais, os padrões que ele incorporou da sociedade maior tornam-no intimamente suscetível ao que os outros vêem como seu defeito, levando-o inevitavelmente, mesmo que em alguns poucos momentos, a concordar que, na verdade, ele ficou abaixo do que deveria ser. A vergonha se torna uma possibilidade central, que surge quando o indivíduo percebe que um de seus próprios atributos é impuro (1988, p.17).

Relacionando estes discursos com a reprodução do estigma no espaço escolar são relevantes as palavras de Gomes (2002) ao descrever a escola como espaço no qual aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos. Promotora de um processo educativo amplo, a escola pode ser considerada como um dos espaços que contribuem na construção da identidade negra podendo valorizar identidades e diferenças assim como estigmatizá-las, discriminá-las e até mesmo negá-las.

Os reflexos do estigma são visíveis na cena descrita demonstrando processos de negação referente à autoimagem na relação com padrões sociais de beleza estabelecidos. As questões levantadas identificam ainda a reprodução de questões sociais como racismo e discriminação racial presentes na constituição enquanto sujeito desta aluna por meio de estereótipos fenotípicos conforme discutido em referencial teórico desta pesquisa.

*[...] uma aluna que eu atendo no laboratório de aprendizagens³⁹, ela se discrimina por ser negra. Esses dias nós estávamos conversando aí ela disse que a mãe dela ia deixar o cabelo dela crescer e tal, aí eu disse: que bonito, né, que vai ficar bem estiloso e tal. Aí ela disse: **“Não, vão me chamar de macaca”**. (Professora da Sala de Recursos, escola Margarida, 2016) (grifo meu).*

As referências da professora ao cabelo “bem estiloso” são vistas de forma negativa pela aluna. Sua negação está associada a não reconhecer em sua imagem semelhança com os modelos de beleza sociais e sim atributo depreciativo, oriundo

³⁹Esta professora de Sala de Recursos atua na escola também acompanhando alunos no Laboratório de Aprendizagem.

de estereótipos racistas, comumente utilizados na sociedade. Esta questão fica em destaque na fala: “*Não, vão me chamar de macaca*”.

O conceito de estereótipo é definido como generalizações sobre pessoas baseadas apenas no fato delas pertencerem a um grupo ou categoria social, assim como, na crença em que todos os membros possuem características e atributos semelhantes (ALMEIDA, 2007). Neste sentido, os estereótipos são capazes de deixar “marcas sociais, que acabam por decretar, no plano social, o que somos e para onde vamos” (ALMEIDA, 2014, p.32).

*Na mostra de curtas⁴⁰ esse ano eu lancei para eles: “Quero sobre inclusão e diversidade” [...] as duas escolas que eu trabalho escolheram o tema do negro. Foram os únicos curtas que falaram sobre diversidade, não da deficiência. Falaram da diversidade da cor em toda mostra. Na história “A menina bonita do Laço de Fita”, a menina principal que a gente pegou, a única menina negra que tem na turma, ela não se deu conta até que ela se viu na tela do cinema. Ela disse: “**A menina bonita sou eu!**”. (Professora da Sala de Recursos, escola Begônia, 2016) (grifo meu).*

Nesta cena, a professora enfatizou que a aluna só consegue se reconhecer como a *menina bonita* quando assiste “aos curtas” no cinema, pois durante o período de gravação junto aos colegas não havia conseguido se colocar neste lugar. Este relato de surpresa ao se reconhecer no papel principal da história e como referência de beleza demonstra a baixa autoestima e dificuldade de reconhecimento de autoimagem positiva vivenciadas por muitos alunas e alunos negros que se constituem como sujeitos em relações sociais calcadas em estigmas raciais.

Segundo Bastos (2015), no espaço escolar os alunos estão elaborando suas próprias experiências raciais e o olhar atento para estes eventos pode elucidar mecanismos discriminatórios ainda atuantes na nossa sociedade. Deste modo, o reforço de estereótipos e representações negativas do que é “ser negro” marcam as trajetórias destes sujeitos no espaço escolar sendo necessário desenvolverem diferentes estratégias para lidar com as subjetivações do racismo.

⁴⁰Os “curtas” citados neste discurso fazem parte da Mostra Experimental de Curtas-Metragens Curta Inclusão e Diversidade, promovida pelo setor de Inclusão e Diversidade da Secretaria de Educação de Novo Hamburgo. Este evento é realizado anualmente e tem por objetivo contar as histórias e experiências transformadoras de inclusão e diversidade dentro e fora dos espaços escolares utilizando recursos tecnológicos como o audiovisual. www.curtainclusao.novohamburgo.rs.gov.br/.

Para Almeida (2014), os estereotípicos raciais e étnicos no Brasil, nos quais a associação moral se justificaria por meio do processo histórico e social de dominação das pessoas brancas em relação às pessoas negras, influenciam na percepção do comportamento da pessoa negra frente à sociedade confrontando o que está por trás das convicções culturais e estruturais sociais que se perpetuam.

São trazidas lembrança/experiências potencializadas pelos vídeos apresentados. Essas versam sobre a similaridade das respostas encontradas nos vídeos a situações vivenciadas no ambiente escolar, no que tange à negação pela identificação com a figura da boneca negra.

*Tenho uma amiga que fez com os alunos dela este experimento. Ficou bem interessante e a resposta sempre a mesma: **a boneca branca é a mais bonita, a boneca preta é a feia.** (Professora da Sala de Recursos, escola Begônia, 2016) (grifo meu).*

Saliento nestes discursos a semelhança na realização do experimento demonstrado no vídeo e o retorno apresentado por uma das professoras em um espaço escolar de seu conhecimento. Os indícios de estigma por ser negro existente na sociedade tomam visibilidade a partir da negação de identificação e de beleza na imagem da boneca negra.

*É o que a gente encontra aqui na escola, principalmente, na Educação Infantil, são **poucas as crianças que utilizam a boneca negra.** Uma menina só que busca aquela boneca que é a aluna negra. [...] A maioria das crianças prefere pegar as bonecas mais clarinhas⁴¹. (Coordenadora Pedagógica, escola Margarida, 2016) (grifo meu).*

*Em relação ao vídeo ...a questão da diferença do bonequinho branco e do negro [...] **eu quando pequena só tive bonecas brancas** por que na minha geração não existiam bonecas negras. (Professora da Sala de Recursos, Escola Girassol, 2016) (grifo meu).*

Estes relatos demonstram uma transformação dos fazeres pedagógicos a partir de tensionamentos criados pelas políticas públicas de cunho étnico-racial para Educação. Saliento o destaque estabelecido pelas professoras da existência de brinquedos nos quais os alunos brancos e negros possam reconhecer a diversidade

⁴¹ Não temos a informação quanto aos dados de cor/raça dos alunos citados pela professora neste discurso.

humana que habita a escola. Permitir esta discussão pode ampliar a compreensão do processo formativo no espaço escolar.

Segundo Bastos (2015), na escola ocorre um dos mais marcantes confrontos de pertencimentos, é neste espaço, para além da família, que as identidades de raça são também construídas. “Não que esse processo de constituição das identidades tenha fim, mas a escola, com suas práticas socializadoras, possuem especial lugar nos embates entre o reconhecer-se e o ser reconhecido/a nas suas diferenças” (p.620).

Racismo na escola

O racismo na escola foi outro elemento de análise que toma destaque nesse eixo. Dou ênfase a pontos nos quais há indícios de reprodução social do racismo na escola, embasados em estigmas relacionados ao ser negro e nas possibilidades de lugar social são possíveis para os mesmos, fundadas em estereótipos construídos socialmente.

Estas cenas foram emergindo nas entrevistas em debates motivados pelas ferramentas disparadoras e não oriundas de perguntas preestabelecidas demonstrando ainda que estes acontecimentos estão inscritos nas relações do espaço escolar no contexto estudado e foram aparecendo conforme a conversa foi acontecendo e as lembranças permitiram relacionar aos temas debatidos.

*Durante o ano passado uma escola me chamou que tinha problema de racismo, né... Que **era uma menina negra que era chamada de macaca, de negra...**Então a gente fez um trabalho na escola (Assessora, Gestão, 2016)(grifo meu).*

*Ah! Numa das escolas eles mesmos criaram uma história sobre racismo. Quando as crianças escreveram a história. Eu fui mostrar para minhas colegas e teve uma que disse:“Tu não vai deixar eles fazer isso?!” Eu disse: por quê? Porque tem uma cena que uma diz: “Sora tem um escravo na sala”. Mas muita gente ficou apavorada, inclusive minha diretora, que disse: “Mas porque que esta professora não faz nada?” “Essa professora tem que conversar com esses alunos”. Daí eu não quis dizer para diretora assim, né! **Mas, é assim que funciona, as professoras dizem: “Tá”...“Deixa.” A maioria pelo menos, para não se envolver, e eles vão reproduzindo o que eles vivem dentro da escola.** (Professora da Sala de Recursos, escola Begônia, 2016) (grifo meu).*

Os indícios de práticas racistas expostos neste contexto fazem parte de situações vivenciadas pelas professoras e gestoras e demonstram cenas com intervenções e propostas reflexivas aos alunos como também relatam dificuldade por parte de professoras em abordar tais questões e problematizar atitudes racistas na escola.

É ainda anunciado o auxílio das assessoras para trabalhar estas questões de racismo e discriminação racial na sala de aula e escola manifestando fazeres de gestão e implementação de políticas para as relações étnico-raciais. Este trabalho constata ter relação com o possível suporte necessário para que as professoras em situações de reconhecimento de atos racistas possam problematizar esta questão com seus alunos.

Cavalleiro (2005) aponta o silêncio escolar sobre o racismo cotidiano como impeditivo do potencial intelectual de milhares de mentes brilhantes nas escolas brasileiras. Tal situação nos embrutece ao longo de nossas vidas nos impedindo de sermos seres realmente livres para ser o que escolhemos, “livres dos preconceitos, dos estereótipos, dos estigmas, entre outros males” (p.11).

*Minha filha, na educação infantil, tava brincando com uma menina negra e a menina negra queria ser a Barbie e ela disse: “**não tu não vai ser a Barbie, porque a Barbie é loirinha que nem eu. Tu não pode ser a Barbie**”. (Professora da Sala de Aula, escola Margarida, 2016) (grifo meu).*

*É uma coisa que a gente vê... As crianças que estão chegando têm que se iniciar novamente todo um trabalho com elas, **porque fazem muita discriminação com o negro, com deficiente**. As próprias crianças da sala de aula, **da faixa etária quatro**, a gente tava encontrando -fazendo essa discriminação. (Coordenadora Pedagógica, escola Margarida, 2016) (grifo meu).*

Este conjunto de cenas ilustra a existência de racismo no contexto estudado na Educação Infantil. Situações vivenciadas no período inicial da inserção escolar destes alunos demarcam a existência destas práticas no cotidiano da escola, ofertando indícios da reprodução por parte destas crianças de um contexto social no qual estão inseridas, onde o estigma relacionado aos negros faz parte das relações e delimita posições sociais.

O relato onde a filha da professora explicita que a menina negra não pode ser a boneca Barbie demarca qual figura a colega não pode ocupar especificamente

por ser negra, ou seja, existe socialmente um estereótipo de corpo e cor que pertence a esta boneca, um conjunto de opiniões prévias de quem pode representar tal figura.

Os estereótipos sociais formados a partir do “encaixe” de categorias sociais não só funciona como base organizativa social, mas, também, como um facilitador para a justificativa da existência de barreiras intransponíveis entre o “nós” e o “eles”. Esse “local social”

muitas vezes é cercado por muros para garantir que cada um se mantenha em seu lugar, assim a categorização muitas vezes extrapola mera organização perceptiva e faz-nos parecer viver em um território bélico, em meio a conflito entre nós *versus* eles (ALMEIDA, 2014, p.32).

Destaco também o relato da coordenadora pedagógica ao apontar a necessidade de estes comportamentos serem trabalhados na escola, salientando ainda a discriminação feita para alunos negros e também com deficiência, pontuando indagações acontecidas nas entrevistas sobre o duplo estigma de alunos negros e com deficiência.

Segundo Passos (2012), é preciso compreender que as relações vivenciadas nas instituições de Educação Infantil são resultados de uma construção social com as contradições e os conflitos manifestados por meio “dos sujeitos (adultos e crianças) que cotidianamente nela se inter-relacionam, com suas identidades e pertencimentos diversos (étnico-raciais, de gênero, de classe, entre outros)” (p.14).O autor destaca a necessidade de

enfrentar as práticas racistas e o imaginário racial, ainda presentes na estrutura social brasileira e, portanto, também nas instituições de Educação Infantil nos quais o mito da democracia racial; a ideologia do branqueamento; a negação do racismo e do preconceito e a naturalização das desigualdades raciais impregnam as relações pessoais e institucionais (PASSOS, 2012, p.15).

Lei Federal 10.639/2003: fazeres pedagógicos e uma política curricular

Este elemento de análise se constituiu por meio de debates a partir da leitura de um trecho da Lei Federal 10.639/2003 durante as entrevistas. As indagações

propostas buscavam identificar como as professoras e gestoras vêm lidando com esta legislação nas ações pedagógicas.

*É que precisa um olhar mesmo todo assim...Tirar um pouco só da escravidão. **Normalmente se trabalha apenas a escravidão, sofrimento, aquela coisa, e deixa-se a resistência de lado.** Só escravidão, só apanhando. Quem é que vai querer estar nesse lugar né?! **Precisa ser trabalhada a resistência. O Quilombo, Zumbi dos Palmares.** Aquela resistência, do dia a dia precisa ser trabalhada. Ninguém sofreu pacificamente sabe! (Professora da Sala de Aula, escola Margarida, 2016) (grifo meu).*

*As gurias que trabalham na mediação à leitura em sala de aula, elas têm feito este trabalho com as turmas. Elas também observaram quando contaram a história da princesa né. Então eles queriam modificar... **Mostrou a princesa negra. Eles disseram que não podia princesa... Não pode ser negra.** Então ela trabalhou com eles: “porque que não pode ser negra?” Né?! (Coordenadora Pedagógica, escola Margarida, 2016) (grifo meu).*

Destaco estes trechos pois dão evidências de fazeres pedagógicos propostos pela referida Lei sob a ótica de uma política curricular, transversal a disciplinas e conteúdos, questionando estereótipos históricos do papel do negro na sociedade, possibilitando, assim, para alunos negros e brancos uma perspectiva cidadã de formação.

Os discursos destas professoras apontam um trabalho organizado com intuito de trabalhar a história e cultura Africana e Afro-Brasileira a partir de uma perspectiva discutida e fortalecida pelo Movimento Social Negro, principalmente no tocante a ressignificar o lugar social do negro na história do país.

A Lei Federal 10.639/2003 não propõe simplesmente novos conteúdos, mas sim uma nova postura diante da vida, do país, diante das pessoas, pois o reconhecimento da história e da cultura dos africanos e dos afro-brasileiros corresponde a valores constitucionais do país, já que neste documento é descrito que todos devemos conhecer as raízes que constituem a cultura e história brasileira (SILVA, 2013).

Recordo-me também da ênfase dada pela professora ao discutir a necessidade de serem trabalhados, por exemplo, Zumbi dos Palmares e os movimentos das pessoas escravizadas em resistência à escravidão, manifestando grande envolvimento com esta abordagem no seu trabalho em sala de aula.

São ainda relevantes relatos do uso de livros didáticos trabalhados pelo viés da transformação social por meio da afirmação da diferença discutindo o estigma sobre ser negro o qual permeia o espaço escolar. Um dos exemplos citado é a fala de crianças: “princesa não pode ser negra”, sendo, então, problematizado por meio da ferramenta de contação de histórias, contextualizando os países africanos e suas princesas. Nesta escola, outros temas como preconceito pela deficiência também são trabalhados deste modo.

Munanga (2010), nesse sentido, reforça que na maioria das vezes as histórias presentes nos livros didáticos são apresentadas sob uma ótica que reforça estereótipos deixando marcas incalculáveis no aparelho psíquico dos sujeitos negros. É ainda, grifado pelo autor, a importância da memória, da história, da cultura e da identidade coletiva do negro na produção de cidadania na escola a partir da compreensão acerca das contribuições de todos os segmentos étnicos e culturais de que é constituído o Brasil.

Eu fiz nesse ano com eles Abayomi⁴²né. (...) Quando a gente pegou o tecido (...)em nenhum momento nem eles perguntaram por que o pano era preto ou não era branco... Ninguém teve essa pergunta. Mais uma vez a briga foi pelas cores das roupinhas que eles iriam colocar. (Professora da Sala de Aula, escola Girassol, 2016) (grifo meu).

Neste relato observo que o trabalho desenvolvido mesmo trazendo uma história de origem Africana, pautada na resistência das mulheres negras escravizadas, não chega a abordar com os alunos esses temas, contentando-se simplesmente que eles reproduzam uma boneca negra, perdendo, assim, uma oportunidade em contextualizar as origens, trabalhando a história e a cultura africana e afro-brasileira.

Conforme o relato da professora: por não haver indagação, é compreendido que esses alunos não “se importam” com a cor, portanto, não são racistas. Deste modo, não são incentivadas discussões sobre racismo, discriminação racial, trabalho com autoimagem positivas de alunos negros.

⁴²Bonecas, símbolo de resistência, ficaram conhecidas como Abayomi, termo que significa 'Encontro precioso', em Iorubá, uma das maiores etnias do continente africano cuja população habita parte da Nigéria, Benin, Togo e Costa do Marfim. www.afreaka.com.br/notas/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino.

Conforme Dupret (2007), o material didático, assim como as práticas pedagógicas na Educação, tem papel fundamental em proporcionar condições para que outras imagens sejam mencionadas, nas quais os valores étnico-raciais do negro possam ser apresentados sem “guetizações” e “engessamentos”, mas, sim, demonstrando uma história sem preconceções, com a riqueza das contribuições do povo negro na constituição do Brasil valorizando suas origens africanas.

*Uma coisa que me preocupa muito na escola é que essa Lei, **ela só é trabalhada na Semana da Consciência Negra**. Todo mundo só se lembra que existe isso na semana... **Aí chega a Semana da Consciência Negra tá a professorada toda enlouquecida atrás de material para trabalhar, aí canta uma música...e aí acabou... Esqueceram**. Trabalha agora em novembro isso e não se trabalhou o ano inteiro. (Professora da Sala de Recursos, escola Begônia, 2016) (grifo meu).*

Em relação à implantação desta legislação na escola são apresentadas críticas pelas professoras e gestoras apontando que o trabalho desenvolvido nesta perspectiva é realizado pontualmente na “Semana da Consciência Negra”, sob a ótica de data comemorativa.

*E que é algo que a gente faz parte, desse processo de implementar literalmente esta Lei. É o nosso trabalho e a gente vem comentando né...A participação nas escolas olhando, acompanhando, sabendo quais os tipos de dificuldades que eles têm, né... **Realmente alguns professores ainda pensam que..., quando aparece alguma situação, eu trabalho a Lei...**E aí a gente retoma de que não é só isso precisa ter conhecimento do que realmente é a história. (Assessora, Gestão, 2016) (grifo meu).*

Reconheço, nesse trecho descrito pela gestora, a necessidade ainda de uma implementação mais efetiva desta legislação, não simplesmente para marcar uma data comemorativa, pois assim caminha em contramão com o previsto pela própria legislação, que pretende uma perspectiva mais equânime para a sociedade.

No estudo intitulado *Política Educacional Étnicorracial: Os 10 Anos da Lei 10.639/03. Discutindo Gestão e Políticas Públicas na Educação*, realizado por Silva e Oliveira (2013) é apontada, exatamente, as dificuldades por parte dos gestores em efetivar, no âmbito do currículo escolar, práticas pedagógicas embasadas na realização de reflexões e ações para além de projetos de trabalho em datas

específicas. Tal reflexão assinala ações pontuais folclorizando a educação das relações étnico-raciais, demonstrando um caminho longo entre a letra da lei e a realidade da sala de aula.

6.2 EIXO 2: ALUNO COM DEFICIÊNCIA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2008b, p.5).

Nesse eixo foram ofertados, como forma de suscitar debate sobre o tema proposto, dois vídeos e a leitura de um trecho da introdução da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. As experiências geraram reflexões e discussões relacionadas principalmente a dois elementos: inclusão de alunos com deficiência na escola regular e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Inclusão de alunos com deficiência na escola regular

Neste elemento de análise são abordados discursos acerca do processo de inclusão na escola regular no contexto estudado. Saliento os diferentes fazeres e saberes os quais permeiam a caminhada das professoras e gestoras. Os pontos destacados aproximam-se do olhar da perspectiva inclusiva no cotidiano da escola, sem receita ou fórmula, mas acontecendo no encontro com alunos. Também são trazidos neste elemento opiniões e questionamentos de professores e familiares quanto à “conveniência” de inserção das pessoas com deficiência na escola regular.

Em um primeiro momento, os posicionamentos que emergem corroboram com falas dos vídeos ferramentas disparadores, demonstrando enfrentamento de desafios nos processos de trabalho a partir da perspectiva inclusiva. As gestoras afirmam mudanças de paradigmas acerca do trabalho desenvolvido anteriormente acompanhando alunos com deficiências em classes especiais e escolas especiais e agora com inserção na sala de aula em escola regular por meio da perspectiva inclusiva.

Foi necessário fazer desta forma, [...] “goela abaixo”[...]. Porque nós vínhamos de uma caminhada que tava muito certo que era aquilo, por mais que as pessoas falassem “todos têm direito de estar na escola”, não havia essa possibilidade, não tinha! (Assessora, Gestão, 2016) (grifo meu).

Durante a entrevista o debate gerado em torno deste discurso entre as gestoras deixou demarcado *um olhar* quanto o seu trabalho como gestoras na implementação de políticas educacionais junto às escolas e, também, devido às próprias atribuições do cargo, foram (são) questionadas em relação aos seus saberes, crenças e modos de executar o trabalho.

Quanto à expressão “goela baixo” fica exposto a vivência de embates na busca da materialidade do movimento da educação na perspectiva inclusiva, no sentido de ser preconizado que todos devem ser inseridos dentro da sala de aula, na escola regular, a partir das legislações que tencionam a educação para todos.

Segundo Ropoli et al (2010), a perspectiva inclusiva possibilita uma ruptura quanto a paradigmas conservadores na Educação colocando em questão principalmente seus fundamentos de “modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças” (p.7).

As duas escolas que eu trabalho, as professoras se esforçam muito para manter as crianças, para incluir eles nas atividades, por exemplo, **se ela está trabalhando com os planetas com os alunos ela prepara uma atividade com o mesmo contexto com o mesmo sentido, mas dentro da capacidade do aluno de inclusão né!** (Professora da Sala de Recursos, escola Begônia, 2016) (grifo meu).

Neste discurso a professora apresenta o acompanhamento dos alunos com deficiência evidenciando um processo de trabalho na perspectiva inclusiva. A mesma demonstra encontrar experiências positivas que possibilitam acompanhar estes alunos considerando as singularidades de cada sujeito no processo de aprendizagem.

Durante a entrevista fica explícita, nas colocações desta professora, sua implicação com os movimentos de inclusão escolar, assim como posição crítica nos encontros que teve ao desempenhar a função de professora da sala de recursos. Destaco ainda sua postura militante expressa na forma de dialogar e em seus

gestos ao apontar a *escola para todos* como espaço de inclusão formal e material dos alunos com deficiência em todas as atividades do espaço escolar.

*A gente tem sim o currículo adaptado, uma ajuda da **professora da sala de recursos para a gente pensar, da coordenadora pedagógica, da nossa orientadora, da diretora, aliás, assim de todos da escola.** (Professora da Sala de Aula, escola Girassol, 2016) (grifo meu).*

Neste discurso, reconheço a interlocução entre as áreas de atuação das professoras na construção do currículo e planejamento em relação à aprendizagem da aluna com deficiência. Destaco, neste sentido, o suporte ofertado pelas professoras da sala de recursos e coordenação pedagógica à professora da sala de aula e o entendimento do trabalho colaborativo e interdisciplinar. Atuando deste modo, conforme a perspectiva inclusiva, tem-se a construção de um projeto integrado de circulação desta aluna em todo espaço escolar potencializando seu desenvolvimento.

Com o contexto de fortalecimento da inclusão escolar e metas de escolarização das pessoas com deficiência é instituído vasto debate acerca das diretrizes da escola no país, da sua organização pedagógica e do trabalho dos professores. Estas transformações têm objetivo de potencializar a “pluralidade de ações que sejam complementares, articuladas e que garantam o acesso ao conhecimento, assim como a oferta de apoios demandados por um grande contingente de alunos” (BAPTISTA, 2011, p.60).

Ao longo das discussões apareceram no discurso das professoras alusão a cenas escolares onde colegas professores e familiares põem em dúvida a inclusão na escola regular:

*[...] tem também na escola **pais que questionam: “mas como aquela criança está nessa escola junto com meu filho”.** Professores que questionam: **“essa criança deveria estar em outro espaço!” “deveria estar numa APAE, para que estar aqui?”** nós temos professores aqui na escola, não podemos negar que questionam a inclusão, então ainda há um processo. (Coordenadora Pedagógica, escola Margarida, 2016) (grifo meu).*

Estas cenas narradas pela coordenadora pedagógica deixam explícito o caráter processual da inclusão em escola regular vivenciado no cotidiano estudado. Assim, esse ainda é um importante ponto para ser discutido com os integrantes da escola no sentido de afirmar a perspectiva inclusiva sob a ótica de uma realidade que deve avançar na educação, potencializando cada vez mais a inclusão dos alunos com deficiência sob esta perspectiva na educação.

Neste discurso a coordenadora pedagógica trouxe estas questões a partir do estigma relacionado aos alunos com deficiência ao ser exposto por integrantes da escola a olhares da sociedade acerca de quais *lugares* os mesmos devem ocupar, incluindo, neste caso, a própria escola. São relevantes as palavras de Goffman (1988) ao apontar que as atitudes dos “normais” frente a uma pessoa com um estigma e os atos empreendidos em relação a ela são bem conhecidas na medida em que são respostas da ação social na qual se acredita que alguém com um estigma não seja completamente humano,

com base nisso fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida. Construimos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ele representa (GOFFMAN,1988, p.14,15).

Para Plaisance (2015), é a partir das representações das pessoas como “anormais” que se cria a necessidade de colocá-las em instituições também incomuns, como exemplo da Educação na qual a atribuição de “especial” indica uma característica negativa das crianças implicadas e, “ao mesmo tempo define um lugar de educação (estabelecimento ou turma), ele próprio definido sob a égide do “especial”, como em um jogo de espelhos”(p.32).

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Neste elemento de análise as evidências levantadas pelas professoras e gestoras referentes à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Educação Inclusiva frisam um processo histórico de luta pela inserção das pessoas com deficiência na Educação e escola regular assim como um lugar social de visibilidade a estas pessoas. Este olhar trouxe consigo discursos de equidade, no

sentido de pensar um espaço escolar para todos em suas singularidades, dialogando deste modo com os avanços que esta política oferece para os alunos com deficiência.

Tem todo um histórico né, de luta! (Coordenadora Pedagógica, escola Margarida, 2016).

*Historicamente é um período curto para tantos avanços. **Aconteceu muito rápido, nossa ... acho que é um ... avanço muito grande,** às vezes têm coisas que demoram vinte, trinta anos. (Assessora na gestão, 2016) (grifo meu).*

Nestes discursos, assim como observei em todas as entrevistas, é reconhecido pelas entrevistadas que só houve a inserção das pessoas com deficiência na escola regular e de modo geral na sociedade a partir de um histórico de lutas desta parcela da população. Durante nossas conversas, reconheço ainda a vivência de importantes transformações no cotidiano de trabalho junto a estes alunos no município estudado, ressaltado nos discursos um cunho crítico e politizado nas reflexões apresentadas.

Conforme o documento intitulado *A consolidação da inclusão escolar no Brasil: 2003 a 2016*, no que tange à garantia de direitos e inserção das pessoas com deficiência na escola regular, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva representa um novo marco teórico e político da educação do país. Suas diretrizes corroboram de lutas contra segregação e a modelos de ensino e de aprendizagem, geradores de exclusão (BRASIL, 2016).

*Com toda essa mudança trazida né, ao longo dos anos pra cá, aqui na escola estudamos um pouco sobre as deficiências e fizemos todo projeto. Porque na verdade **a gente tem que atender todo mundo né, todas as crianças de uma mesma forma, mas dentro das suas especificidades.** (Coordenadora Pedagógica, na escola Margarida, 2016) (grifo meu).*

*Escola também é lugar de transformação né, e reflexo da sociedade. **O preconceito vai sendo desmistificado com muito trabalho, até pra gente mudar.** Se a gente olhar para trás alguns anos o que a gente pensava, como a gente via o que a gente mudou e se transformou! (Assessora na gestão, 2016) (grifo meu).*

As manifestações destes discursos corroboram com as preconizadas pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva a partir do olhar para as singularidades no acompanhamento dos alunos com deficiência. A reestruturação dos fazeres pedagógicos e projetos da escola como descrito são exemplos deste processo ocorrendo na escola.

Ainda é importante ressaltar, a partir da ótica da respectiva política, os discursos da escola como espaço de transformação social, onde o preconceito existente com as pessoas com deficiência pode ser revisto, incluindo neste sentido, alunos, professores, pais e sociedade como um todo.

Estes apontamentos emergiram nas entrevistas por meio de reflexões ao realizarmos a leitura da introdução da política como ferramenta disparadora para os debates. Cabe, deste modo, evidenciar o trecho desta política ao descrever que

a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008b, p.6).

6.3 EIXO 3: ALUNO NEGRO E COM DEFICIÊNCIA: o duplo estigma

O terceiro e último eixo temático das entrevistas foi organizado para pensar as vivências de duplo estigma do aluno negro e com deficiência a partir de um escrito de minha autoria durante a experiência de acompanhamento de Akins. Esta ferramenta texto/imagem foi construída a partir de percepções e vozes captadas por mim, neste tempo em que me foi suscitado *o olhar* para uma possível duplicidade de barreiras vivenciadas por um aluno negro e com deficiência.

Para melhor compreensão apresento, abaixo, trecho de minha autoria do material trabalhado nas entrevistas. Saliento que seguido da leitura do mesmo apresentei sua construção e descrevi algumas experiências, sempre mantendo o anonimato do aluno e da escola.

Akins é um aluno de inclusão!

Aluno que não tem caderno, não copia, não vai ao banheiro sozinho.

Aluno negro e com deficiência... *Aluno NÃO*

- Na família dele todos são assim!

-Tu deves pesquisar este caso, eles não aprendem!

-O mais importante é aprender a ir ao banheiro!

A partir desta proposição foram organizados os seguintes elementos de análise: acompanhamento de alunos negros e com deficiência; família e vivências de duplo estigma. As professoras e gestoras trouxeram, em seus discursos, casos/cenas que fizeram parte de suas trajetórias no decorrer da atuação profissional ao acompanhar alunos negros e com deficiência, além de reflexões sobre vivências de duplo estigma no espaço escolar, incluindo os diferentes olhares das famílias e escola para estes sujeitos.

Acompanhamento de alunos negros e com deficiência

As cenas narradas demarcam importante postura das professoras no processo de escolarização de seu aluno, seus fazeres pedagógicos abarcam desenvolvimento da aprendizagem, produção de vida e autonomia.

*Hoje **esse menino** com deficiência intelectual **que “não queria nada com nada” é um negro lindo, deficiente intelectual sim, mas ta acompanhando, lendo dia a dia... Já consegue fazer uns cálculos, usar dinheiro... Não podemos rotular, fazer um pacotinho fechado dizendo que acabou todas as expectativas. Ele é muito mais. Não é esse rótulo tão negativo. Ele tem coisas superpositivas!** (Professora da Sala de Aula, escola Margarida, 2016) (grifo meu).*

*O vídeo dele, ajudei a fazer e foi escolhido para ir na Mostra⁴³. **Ele ficou com a autoestima lá em cima né! Ele diz meu vídeo tá lá no cinema e tal. Então aquilo ali ele falava pra todo mundo... Eu acho***

⁴³A “Mostra” descrita neste discurso é a Mostra Experimental de Curtas-Metragens Curta Inclusão e Diversidade, já mencionada anteriormente.

que assim também deu um gás assim pra ele valorizar as habilidades dele, né. (Professora da Sala de Recursos, escola Margarida, 2016)(grifo meu).

Ambos os discursos destacados tratam de um aluno negro e com deficiência acompanhado pelas professoras entrevistadas. Neste caso/cena ressaltamos as evidências de vivências de estigmas trazidas pela professora ao descrever que este menino carrega uma *bagagem*, “não queria nada com nada”.

O aluno traz consigo o estereótipo de não aprendiz, nega-se, assim, sua cidadania por meio do direito à aprendizagem. Melo (2014a), em estudo realizado com objetivo de investigar o enfrentamento do duplo estigma em pessoas negras e com deficiência, aponta evidências de impactos negativos na autoestima e na autoimagem, como consequência da estigmatização. Tais sentimentos são trazidos como propulsores de sensação de ser uma pessoa inferior, indigna de estar em determinados lugares e fazer determinadas coisas.

Esta referência negativa, entretanto, foi ressignificada pelas professoras por meio de arranjos pedagógicos emancipatórios que extrapolam o espaço escolar como, por exemplo, ensinar a usar dinheiro, pegar ônibus sozinho para ir à escola, ser autor de um curta-metragem.

Senti durante a entrevista que estas experiências deixaram marcas e fazem parte da construção de uma escola e de uma educação na perspectiva inclusiva, do trabalho vivo que é produzido em ato, no cotidiano da escola. Conforme apresentado por Merhy e Franco (2005) o “trabalho vivo em ato” é fruto do encontro com o outro, no exato momento em que acontece produzindo uma fonte de energia criadora e criativa da singularidade de todos os sujeitos envolvidos.

Família

Durante o tempo que trabalhei com Akins, registrei alguns olhares da escola frente à família do aluno. Como visto no texto/imagem figuram as seguintes frases: “Na família dele todos são assim!” e “Tu deves pesquisar este caso, eles não aprendem!” Nossa conversa levou à construção deste elemento de análise onde as professoras e gestoras trazem diferentes percepções em relação às famílias assim como em relação às falas propostas por mim.

*A questão que **a mãe olha pra ela com olhar de pena** né, e aí não deixa crescer assim! (Coordenadora Pedagógica, escola Girassol, 2016)(grifo meu).*

*Nesse caso específico a mãe relata que a própria aceitação dela foi difícil. Houve já no início um conflito entre o casal que resultou na separação, então: **a mãe hoje tem a menina sozinha**. (Professora da Sala de Recursos, escola Girassol, 2016) (grifo meu).*

Nestes discursos as professoras trazem para a entrevista a realidade vivenciada por uma aluna negra e com deficiência. Estas questões são levantadas pelas professoras com base na importância do diálogo entre escola e família no acompanhamento dos alunos, tendo em vista a relação íntima com o desenvolvimento dos mesmos.

As questões familiares levantadas nas entrevistas apontam a relação de estigmas sociais interferindo no comportamento apresentado pela mãe. As professoras relatam que a mesma coloca-se como superprotetora ou tem “um olhar de pena para filha”, deixando explícito seu receio com preconceitos sociais e acabando por interferir na autonomia e desenvolvimento da filha.

Conforme Pádua e Rodrigues (2013), os familiares das pessoas com deficiência interferem diretamente em relação à autonomia, à estimulação e como lidam emocionalmente com as dificuldades. A postura familiar deverá ser de suporte para minimizar sentimentos de inadequação, exclusão social, excessiva dependência e falta de consciência sobre as reais dificuldades e possibilidades.

Outro ponto trazido em relação ao contexto das famílias e escola foi abordado a partir da leitura do texto/imagem.

*Eu fiquei pensando o que mais me chamou atenção nessas frases é aquela: “na família dele todos são assim”. Eu fiquei pensando “assim” como? **O que a escola estava querendo dizer que: eram negros? Eram com deficiência? Eram os que não aprendem? O que era o “assim” pra elas?** (Assessora, Gestão, 2016)(grifo meu).*

Durante as entrevistas os debates acerca do texto/imagem sobre a frase “na família dele todos são assim” abordaram diferentes questões, sempre pautando o olhar da escola para este sujeito negro e com deficiência e possíveis situações de

estigma para o mesmo e sua família, de forma sutil por meio dos rótulos de não aprendentes.

Destaco esses dois recortes de discursos, dentre inúmeros ocorridos, pois, acredito que esses dão espaço para a discussão em relação entre ser negro e ter uma deficiência com uma condição de não aprendente e também como uma herança familiar, partindo deste modo de uma compreensão da existência de estigmas relacionados a estes sujeitos.

Segundo Velho (1985), ao se discutir a ideia de estigmatização, aproximamos-nos da noção de “grupos desviantes”:

Ter-se-ia de, um lado, grupos rotulados ou estigmatizados como “desviantes” e de outros grupos admitidos como “normais” [...] o conceito de estigma implica necessariamente um quadro relacional uma vez que qualquer daquelas categorias não pode ser pensada isoladamente, mas dentro de um sistema de oposições sociais: neste caso “desviantes” e “normais” emergem como tipos que se afirmam contrastivamente, constituindo assim, uma manifestação de categorização social (VELHO, 1985, p.30).

Vivências de duplo estigma

Neste elemento de análise são abordadas vivências de duplo estigma: aluno negro e com deficiência. Os discursos dão evidências de uma compreensão por parte das professoras e gestoras da existência de barreiras oriundas do racismo e preconceito em relação à deficiência para com estes alunos.

Esta duplicidade é apontada a partir de um contexto social no qual o espaço escolar é colocado em debate e questionado pelas entrevistadas. São discutidos os fazeres pedagógicos dos professores na escola e junto à comunidade na busca de promover discussões que façam a intersecção a estes sujeitos em ambos os contextos.

Ressalto a importância destes movimentos no sentido de colocar o tema de pesquisa em discussão e problematizar o espaço escolar neste sentido. Trabalhando com a afirmação da diferença, busquei promover entre as professoras e gestoras o debate neste eixo onde há o encontro do sujeito negro e com deficiência.

*As pessoas padronizam as coisas e o que foge um pouco é errado, não é humano. **Se tu é negro fugiu do padrão, se tu tem uma deficiência tu fugiu do padrão.** É homossexual tu fugiu do padrão. Isso vem mesmo de casa assim né. Vem de culturas. (Professora da Sala de Aula, escola Begônia, 2016) (grifo meu).*

*Aí eu **vejo a diferença do olhar da escola** porque já veio rotulado, digamos assim. Um menino totalmente rotulado já **trazendo vários estigmas é negro, é inclusão, sabe, então: já** vem rotulado. (Professora da Sala de Aula, escola Margarida, 2016) (grifo meu).*

Nos trechos onde é narrado “fugiu do padrão” e “vem rotulado”, as ideias apresentadas são usadas no sentido de afirmar a existência de estigmas e de uma duplicidade no caso dos alunos negros e com deficiência. É inclusive afirmado pela professora ao falar de seu aluno que o mesmo trouxe consigo vários estigmas.

Nesta conjuntura a produção de estigma é discutida a partir de um contexto social e cultural, no qual os modelos pautados pela sociedade ditam as regras de quem pode ou não ocupar determinados lugares sociais. A diferença que habita a escola, muitas vezes reconhecida socialmente e culturalmente como “desviante”, conforme Goffman (1988), sinaliza:

pode-se chamar “destoante” a qualquer membro individual que não adere às normas, e denominar “desvio” a sua peculiaridade, começando com a noção muito geral de um grupo de indivíduos que compartilham alguns valores e aderem a um conjunto de normas sociais referentes à conduta e a atributos pessoais (GOFFMAN, 1988, p. 118).

Ainda é trazido *o olhar* da escola frente a estes sujeitos, onde fica explícito no discurso de uma das professoras ao enxergar disparidades em relação ao seu aluno negro e com deficiência no espaço escolar em função da duplicidade de estigmas e consequentes olhares para o mesmo a partir desta ótica de atributos negativos.

Melo (2014a) demonstra, em seu estudo, que além dos aspectos de inacessibilidade, tanto de âmbito estrutural quanto de âmbito das relações interpessoais pautadas no racismo e preconceito pela deficiência, há influências claras no desempenho educacional destes sujeitos. Em sua pesquisa, narrativas de entrevistados afirmam ter enfrentado dificuldades no desempenho por terem sido

alvos de estigmatização, dificultando muito a formação escolar e sequer conseguir concluir os estudos.

Eu fiquei pensando muito por um tempo essas semanas assim... Talvez...ele tenha que lidar com duas coisas: ser negro e ter deficiência. Têm que lidar com duas situações. Dois estigmas. (Assessora, Gestão, 2016) (grifo meu).

Porque ele junta dois estigmas que colocam a pessoa lá no fundo do poço. A questão de ser negro e a questão de ser deficiente. E se ele fosse branco será que o investimento não seria diferente? Será que a fala não seria diferente? (Professora da Sala de Recursos, escola Begônia) (grifo meu).

Os discursos que emergem logo após a leitura do texto/imagem traduzem certo desconforto por parte de uma assessora em relação a vivências dupla de estigma deste sujeito, deixando transparecer em suas expressões e apontando o “talvez” como um ponto de reflexão e compreensão em relação a este debate.

Em relação a vivências de duplo estigma por pessoas negras e com deficiência, Melo (2014a) relata que os participantes de sua pesquisa acreditam serem vistos pelos outros por meio de representações coletivas negativas, sendo alvo de “estigmatização e discriminação que interferem enquanto consequências e efeitos, diretamente na sua autoestima, desempenho educacional e saúde física e mental” (p.10).

Outro ponto relevante são os questionamentos trazidos pela professora em relação ao contexto de investimentos feitos ou não pela escola para Akins. O debate durante a entrevista abrange uma duplicidade de estigmas relacionada a alunos negros e com deficiência a partir da discussão quanto ao reconhecimento da “diferença” ser vista socialmente como ponto negativo, embasada em discriminação e preconceito no espaço escolar.

O que nos deixa assim com mais vontade de querer ajudar é também o fato dele ter tudo contra ele e ser tão feliz, tão afetuoso. (Professora da Sala de Recursos, na escola Margarida)

Ainda no que tange à vivência de duplo estigma o discurso da professora, onde a mesma refere-se ao aluno negro e com deficiência na qual acompanha na escola, deixa grifada a existência de vivências de estigma em relação ao mesmo a

partir da expressão: “dele ter tudo contra ele”. Este aluno é visto pela escola como resiliente frente a diferentes questões sociais que aparecem no cotidiano da escola e demonstram o enfrentamento do duplo estigma.

Melo (2014a) em sua pesquisa considerando as pessoas negras e com deficiência sob a ótica do estigma a partir de representações coletivas descreve que

as representações coletivas estereotipadas compartilhadas sobre a pessoa negra e sobre a pessoa com deficiência fornecem subsídios para o processo de estigmatização destas pessoas. As ameaças causam diversas emoções, sensações desagradáveis e sofrimento psíquico (MELO, 2014a, p.102).

6.4 EVIDÊNCIAS FUNDAMENTAIS NA ARTICULAÇÃO DOS DADOS

Ao analisar a articulação dos dados apresentados evidenciou-se importante relação entre as políticas públicas educacionais propostas a serem debatidas nas entrevistas a partir da Lei Federal 10.639/2003 e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, identifiquei haver sim a produção social de estigma de alunos negros e com deficiência produzida no espaço escolar.

Quanto a Lei Federal 10.639/2003, verificou-se, no contexto estudado, que as diretrizes desta legislação são trabalhadas e discutidas na rede de educação, porém, com fragilidades no que tange à implementação desta enquanto política pública curricular conforme o preconizado. Reitero, neste sentido, discursos acerca das diretrizes da referida Lei serem desenvolvidas na escola somente na Semana da Consciência Negra.

Neste contexto os elementos de análise se articulam ao engendrar o tema do racismo e da autoimagem do aluno negro tendo em vista que o trabalho realizado a partir da perspectiva da referida legislação atuaria em ambos os contextos vivenciados no espaço escolar operando frente à existência de estigma com estes sujeitos.

No que concerne à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, constata-se relevantes fazeres pedagógicos com vistas à perspectiva inclusiva na escola regular, com importante representatividade quanto

ao direcionamento acerca dos pressupostos da referida política nos fazeres pedagógicos.

É também reconhecido desafios no trabalho desenvolvido neste cenário pensando o papel de transformação social no que diz respeito ao lugar social de alunos com deficiência ser trabalhado com os integrantes da escola vislumbrando maior compreensão acerca da equidade na Educação. Nesta conjuntura, a articulação dos dados demonstra vivências de estigmas relacionados ao aluno com deficiência no espaço escolar.

No que tange à produção social de duplo estigma vivenciada por alunos negros e com deficiência, é reconhecida a existência destas experiências produzidas no espaço escolar a partir de uma construção da sociedade que adentra a escola a partir das relações nela estabelecidas e coloca estes sujeitos em posições estigmatizadas.

Conforme descrevo na articulação dos dados, é evidente a duplicidade de estigmas na qual estes sujeitos estão inscritos, tendo este fenômeno explicitado impactos negativos acerca da autoestima e processo de aprendizagem destes alunos. Saliento, ainda, a relevância do contexto familiar apresentada nesta análise tanto na perspectiva de sofrer prejuízos acerca destas experiências como de atuar a partir de uma ótica excludente, estigmatizante.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da diversidade que habita a escola, faz-se importante voltar o olhar para as relações sociais que permeiam este espaço. Este apontamento está embasado em uma perspectiva de Educação que supera fazeres pedagógicos conteudistas e se organiza com vistas à aprendizagem como produção de cidadania, pois o espaço escolar propicia a afirmação da vida e das diferenças. Partindo destes pressupostos, este estudo buscou analisar a produção de estigma em alunos negros e com deficiência no espaço escolar.

Em face deste objetivo, foi realizada densa construção de arcabouço teórico acerca da análise dos processos históricos envolvendo as relações sociais no país a respeito das pessoas negras e das pessoas com deficiência. Também foram analisadas legislações e normativas que destacam principalmente os movimentos e avanços relativos ao acesso, inserção e permanência deste recorte populacional na Educação. Esta produção contou com fundamentação acerca do conceito de estigma, principalmente, a partir de Goffman (1988) e de conceitos correlatos os quais, nesta pesquisa, acabam por compor o próprio conceito de estigma e de duplo estigma.

A partir da análise do referencial teórico observou-se que no contexto das relações sociais da sociedade brasileira, a população negra é atravessada por experiências históricas de racismo e discriminação racial, construídas por meio de vertentes hierarquizadas do racismo científico e do processo que constitui o mito da democracia racial. O Movimento Social Negro é central nas lutas desta parcela da população, assim como, de políticas públicas educacionais para as relações étnico-raciais na educação como, por exemplo, a Lei Federal 10.639/2003.

No que tange às relações sociais sobre as pessoas com deficiência no país foi possível reconhecer que a exclusão vivenciada por meio de preconceitos no decorrer da história é retrato de uma sociedade construída com importantes disparidades acerca da garantia de direitos da população. O Movimento Político das Pessoas com Deficiência trouxe para o cenário de lutas sociais o protagonismo desta parcela da população, onde os direitos disputados de forma primordial buscavam direito à cidadania. No contexto da educação, reconheço e dou ênfase aos avanços e às transformações intensas as quais ocorrem por meio da perspectiva inclusiva, a qual propicia a inserção dos alunos com deficiência na

escola regular, destacando a importância da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Frente ao recorte populacional apresentado nesta construção teórica é visível a interlocução entre as políticas públicas educacionais da Lei Federal 10.639/2003 e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, relevante movimento de Ações Afirmativas no campo da Educação onde a perspectiva reparatória proposta nos fazeres pedagógicos caminha na direção da equidade, rompendo com modelos históricos de exclusão para com esta parcela da população.

O delineamento e análise das produções teóricas também possibilitaram reconhecer a duplicidade de estigmas no qual os alunos negros e com deficiência estão sujeitos no espaço escolar. Este indício toma visibilidade a partir do reconhecimento de uma estrutura discriminatória, produtivistas deste país onde as pessoas com deficiência enfrentam cotidianamente barreiras para alcançar oportunidades para seu desenvolvimento. Este modelo excludente é também vivenciado pelas pessoas negras, constantemente alvos de um ideal de branqueamento, onde impera o mito da democracia racial e a miscigenação. Foi possível ainda reconhecer que alunos negros e com deficiência estão sujeitos na escola aos constantes olhares estigmatizante arraigados em estereótipos depreciativos.

É na micropolítica dos encontros que emergem os discursos das professoras e gestoras do município de Novo Hamburgo/RS apresentados também em resposta ao objetivo desta pesquisa. A análise deste material aponta íntima relação entre as políticas públicas educacionais direcionadas aos alunos negros e alunos com deficiência em relação à produção de estigma a estes sujeitos no espaço escolar.

No que concerne à Lei Federal 10.639 constatou-se fragilidades no que tange à implementação desta enquanto política pública curricular conforme o preconizado e conseqüente fragilidade quanto a seu papel como, por exemplo, enfrentamento do racismo, construção de autoimagem positiva do aluno negro atuando em ambos os contextos vivenciados no espaço escolar frente à existência de estigma com estes sujeitos.

No tocante à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva os discursos evidenciam que os fazeres pedagógicos com vistas

à inclusão e permanência do aluno com deficiência na escola regular são implicados e seguem os direcionamentos acerca do previsto na referida política. Porém, são verificados desafios em relação à construção do lugar social destes alunos como integrantes da escola regular, vislumbrando, assim, maior compreensão acerca da equidade neste cenário.

As fragilidades evidenciadas em relação as referidas políticas públicas no contexto estudado, demonstram relevante relação na produção social de estigma vivenciadas por alunos negros e com deficiência no espaço escolar em função das dificuldades em operar frente a atos discriminatórios e de racismo compreendidos como barreiras na perspectiva de inclusão e transformação social na Educação.

Em relação à produção social de estigma relacionado ao aluno negro e com deficiência são reconhecidas vivências de duplo estigma no espaço escolar a partir de uma construção da sociedade que adentra a escola por meio das relações nela estabelecidas e coloca estes em posições estigmatizadas.

A evidente duplicidade de estigmas, na qual estes sujeitos estão inscritos, explícita por parte das professoras e gestoras demonstra efeitos negativos acerca da autoestima e processo de aprendizagem destes alunos, salientando a complexidade de relações que se estabelecem a partir destas vivências no espaço escolar.

Os apontamentos obtidos nesta dissertação demonstram que esse tema é um terreno fértil para futuras pesquisas. Esta constatação é embasada por meio do reconhecimento de maior necessidade de exploração no campo da Educação acerca das complexas relações de exclusão e enfrentamento oriundas da dupla estigmatização vivenciada pelo aluno negro e com deficiência no espaço escolar e cotidiano de suas vidas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWIC, Anete; OLIVEIRA, Fabiana; RODRIGUES; Tatiane Cosentino. **A criança negra, uma criança e negra**. In: Educação e raça: perspectivas pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ABAYOMI. **Boneca Abayomi**. Disponível em: < Marfim.www.afreaka.com.br/notas/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino.>. Acesso em:02/05/2017.

ALADRÉN, Gabriel. Tráfico de escravos e escravidão na América Portuguesa. In: MATTOS, H.; ABREU, M.; DANTAS, C.V. **Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira– FEUFF**, n. 12, Rio de Janeiro/Niterói: Alternativa-EdUFF, 2010.

ALVES, Denise de Oliveira; BARBOSA, Kátia Aparecida Marangon. Experiências Educacionais Inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar. In: Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Org.Berenice Weissheimer Roth. Brasília/DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ALVAREZ, Johnny; Passos, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. Pistas do método da cartografia: **Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade** / orgs. Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia. – Porto Alegre: Sulina, 2015.

ALMEIDA, Juliana Barbosa Lins. **A invenção dos outros: estereótipos étnicos, raciais e regionais no Brasil e na Espanha**.2014. 476f. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Paraíba. Centro de Ciências Humanas Letras e Artes. Departamento de Psicologia. Doutorado Integrado em Psicologia Social. João Pessoa, 2014.

_____. **Crenças Sociais acerca das diferenças entre homens e mulheres e suas relações com a percepção da violência do homem contra a mulher**.2007. 140f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba. Centro de Ciências Humanas Letras e Artes. Departamento de Psicologia. Mestrado em Psicologia Social. João Pessoa, 2014.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, no. 21, 2001. Disponível em: < http://www.centroruibianchi.sp.gov.br/usr/share/documents/08dez08_biblioAcademic o_paradigmas.pdf >. Acesso em 15 de maio de 2017.

_____. **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SESP 2000.

ALBUQUERQUE, Walmira Ribeiro; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil. Universidade Federal da Bahia. Salvador:** Centro de Estudos Afro-Orientais. IV. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 321 p. 2006. Disponível em: <<http://www.ceao.ufba.br/livrosevideos/pdf>>. Acesso em: 07/02/2016.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação.** In: DIFERENÇAS E PRECONCEITOS NA ESCOLA: Alternativas teóricas e Práticas. Julio Groppa Aquino (org.) São Paulo Summus Editorial, 1998.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, 2011. Edição Especial.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do século XX. In: ROMÃO, Jerus (Org). **História da Educação do Negro e outras histórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo. **Negrinhos que por ahi andão:** a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920). 2005, 165f. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2005b.

BASTOS, Priscila da Cunha. “Eu nasci branquinha”: construção da identidade negra no espaço escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 9, n. 2, 2015.

BOLSANELLO, Maria Augusta. Darwinismo Social, eugenia e racismo “científico”: sua repercussão na sociedade e na educação brasileira. **Revista Educar**, Curitiba: n.12, p. 153-165, 1996.

BOSI, Alfredo. A escravidão entre dois liberalismos. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v.2, n.3, 1989.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão** . 4^o. ed Brasília : MEC/SESP, 2006.

_____. **Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art8>. Acesso em: 08/03/2016.

_____. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.** Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade). Relatório Final: Brasília/DF, 2013a.

_____. **Documento Orientador Programa Incluir: acessibilidade na educação superior SECADI/SESu (2013)**. Secretaria de Educação Superior - SESu e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão- SECADI. Brasília, DF, 2013b.

_____. **Contexto histórico da construção da Educação Inclusiva no Brasil**. In: Orientações para implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SESP, 2013c.

_____. **Anais da 4ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Brasília/DF, 2016.

_____. **Lei 8213 de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm>. Acesso em: 16 de maio de 2017.

_____. **Decreto nº1229 de 22 de maio de 1991**. Promulga Convenção nº 159, da Organização Internacional do Trabalho - OIT, sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0129.htm> Acesso em: 16 de maio de 2017.

_____. **Decreto nº 5.296, de 5 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 18/05/2017.

_____. **Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10048.htm>. Acesso em: 18/05/2017.

_____. **Lei nº10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acesso em: 18/05/2017.

_____. **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. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em 12/05/2016.

_____. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

_____. Ministério da Saúde. **Política nacional de Saúde Integral da População Negra: uma política para o SUS**. 2. ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2010.

_____. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: relações étnico-raciais e de gênero**. Organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP), equipe de elaboração Ulisses F. Araújo... [et al.]. Brasília: MEC, 2007.

_____. **Decreto Legislativo nº 186, de 09 de Julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. 2008a. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/decreto186.pdf>>. Acesso em 15/05/2017.

_____. **Decreto nº 6.949 de 25 de Agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. 2009. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em:15/05/2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008b.

_____. **Resolução CNE/ CEB n.º 02, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar Educacenso - O Item Cor/Raça no Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília: MEC/INEP, 2015.

_____. **Decreto 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 16/05/ 2017.

_____. **Lei nº12.711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e das outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 12/05/2017.

_____. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Lei brasileira de inclusão. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 17/05/2017.

_____. **Lei 13.409 de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm>. Acesso em: 15/05/2017.

_____. **Documento Orientador Educação Inclusiva: Direito a Diversidade.** Brasília: MEC/SESP, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Nota Técnica nº 04/2014, de 23 de janeiro de 2014.** Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar Brasília:MEC,2014.

_____. **Anais da I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência: Acessibilidade, você também tem compromisso.** Brasília: CONADE, 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB Nº. 13/2009.** Parecer homologado Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 24/9/2009, Seção 1, p. 13. Brasília: MEC,2009.

_____. **Decreto Presidencial nº 6571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília-DF, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.**1961.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Disponível em : < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 16/05/2017.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 16/05/2017.

_____. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. **Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte.** Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto->

1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 12/05/2017.

_____. **Lei 2.040 de 28 de setembro de 1871.** Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento aqueles filhos menores e sobre a libertação anual de escravos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM2040.htm>. Acesso em: 12/05/2017

_____. **Emenda Constitucional Nº12, de outubro de 1978.** Assegura aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica. 1978. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc12-78.htm>. Acesso em: 19/05/2017.

_____. **Medida Provisória N º483 de 24 de março de 2010.** Altera as Leis nº10.683, de 28 de maio de 2003, que dispõe sobre a organização d Presidência da República e dos Ministérios, e 8.745, de 9 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender necessidades temporária de excepcional interesse público, e da outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Mpv/483.htm>>. Acesso em: 15/05/2017.

_____. **Resolução CNE/ CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009.

_____. **Anais da 4ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.** Brasília/DF, 2016.

CABRAL FILHO, Adilson Vaz; FERREIRA, Gildete. Movimentos Sociais e o Protagonismo das Pessoas com Deficiência. **Revista do Serviço Social**, Brasília v.15, n. 32, 2013.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação. **Revista “Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 35, 2009.

CALDAS, Alcides dos Santos; SANTOS, Antonio Luiz Moreira; SANTOS, Ramon. Conferência de Durban: Implementação e desenvolvimento das políticas de promoção da igualdade no Brasil. In: XI CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. **Anais...** Disponível em: <www.xiconlab.evetos.dype.com.br/resources/anais>. Acesso em:07/02/2016

CARDOSO, Nadia Maria. **Instituto Steve Biko:** juventude negra mobilizando-se por políticas de afirmação dos negros no ensino superior. 2006. 246f. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Introdução**. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CERQUEIRA, A. G. C.; SOUZA, T. C.; MENDES, P. A. A trajetória da LDB: um olhar crítico frente à realidade brasileira. **Anais do Ciclo de Estudos Históricos**, UESC, Santa Catarina, 2009. Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/cicloshistoricos/anais/aliana_georgia_carvalho_cerqueira.pdf>. Acesso em: 16/05/2017.

CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; BUENDGENS, Jully Fortunato. Preconceitos na escola: sentidos e significados atribuídos pelos adolescentes no ensino médio. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, 2012.

COSTA, Sérgio. A mestiçagem e seus contrários - etnicidade e nacionalidade no Brasil contemporâneo. **Revista de Sociologia da USP Tempo Social**, v.13, São Paulo, n.1, 2001.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau no município de Campinas. **Revista em Aberto**, Brasília, n.53, 1992.

CUTI. **Luiz Silva (Cuti)**. Disponível em: www.geledes.org.br/luiz-silva-cuti/#gs.fGvngc. Acesso em: 06/06/2017.

CRIOLO. **Meninos Mimados**. Espiral de Ilusão. Digiplace, 2017.

DEL CONT, Vanderlei. Francis Galton: eugenia e hereditariedade. **Revista Scientiæ zudia**, São Paulo, v. 6, n. 2, 2008.

DIAS, Karina de Araújo; SILVA, Vânia Beatriz Monteiro. **Formação continuada de educadores para diversidade étnico-racial: a rede municipal de ensino de Florianópolis em foco**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação IX Sul, Florianópolis. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Cultura_e_Relacoes_Etnico_Raciais/Trabalho/06_28_36_756-6873-1-PB.pdf>. Acesso em: 20/03/2016.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson Rufino. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n.11, 2009.

DOEBBER, Michele Barcelos. **Do ideário do branqueamento ao reconhecimento da negritude: Biopolítica, Educação e a Questão Racial no Brasil**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação 34, 2011, Natal. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT21/GT21-236%20int.pdf>> Acesso em: 07/01/2016.

DOMINGUES, Petrônio. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). **Revista Diálogos Latinoamericanos**, n.1, México, 2005.

_____. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo**, Niterói, v.12, n.23, 2007.

_____. Negros de Almas Brancas? A ideologia do branqueamento no interior da comunidade negra de São Paulo, 1915-1930. **Revista Estudos Afro-Asiáticos**, São Paulo, Ano 24, nº 3, 2002,

DUPRET, Leila. Cor, **imaginário e Educação**: revelações dos jovens da Baixada Fluminense. In: Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF, Rio de Janeiro/Niterói, v.9, 2007.

FONSECA, Marcus Vinicius. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; PINTO, Regina Pahim. **Negro e Educação**: presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo: Ação educativa, 2001.

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade fragmentada**: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993-2005. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

GUERRA, Adréa. Do holocausto nazista à nova eugenia no século XXI. **Revistas Ciência e Cultura**. [online]. São Paulo, v.58, n.1, pg. 4-5, 2006.

GOFFAMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução: Márcia Bandeira de Melo Leite Nunes Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Revista Política & Sociedade**, Florianópolis, v.10, n. 18, 2011a.

_____. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Paulo, v.27, n.1, p. 2011b.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03. Nilma Lino Gomes (org.). 1.ed. -- Brasília: MEC ; Unesco, 2012.

_____. Educação e Diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola. **Revista do Museu Antropológico**, Goiânia, v. 3 e 4, n.1, p. 9-17, 2000.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? In: **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: HENRIQUES, Ricardo. (Org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/03**. SECAD/MEC: Brasília, 2005.

_____. Educação e Identidade Negra. **Revista Aletria**, Belo Horizonte, v.9 p.38-47, 2002.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negro e educação no Brasil. In: LOPEZ, Eliane Marta Teixeira (Org.). **500 anos da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Depois da democracia racial. *Tempo Social*, **Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 18, n. 2, 2006.

HILDALGO, Luís Henrique Fernandes. **Ações afirmativas para inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho**. 2011.136f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Norte do Paraná. Paraná, 2011.

IANI, Octavio. O preconceito racial no Brasil. **Revista Estudos Avançados**. São Paulo, v. 18, n.50, 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira. Educação Especial.*, Marília, v.17, 2011.

KERN, Gustavo da Silva. **Racialismo, Eugenia e Educação nas primeiras décadas do século XX**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação 36, 2013, Goiânia. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt_21_trabalhos_pdfs/gt21_3386_texto.pdf> Acesso em: 07/01/2016.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LACERDA, Marcos; CÍCERO, Pereira; CAMINO, Leoncio. Um estudo sobre as formas de preconceito contra homossexuais na perspectiva das representações sociais. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.15,n. 1,2002.

LARROSA, Jorge Bondía, J.L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 19-28, Jan- Abr, 2002.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

MAGGIE, Ivonne; FRY, Peter. A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v18, n.50, 2004.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: Análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2,2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Bauru: USC 2004.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez,1996.

MELO, Carlos Vinicius Gomes. Estratégias de enfrentamento de pessoas negras e com deficiência frente ao duplo estigma. 186f, 2014. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia, Salvador, 2014 a.

MELO, Débora Jesus de Lima. Nina Rodrigues e o discurso sobre "As raças" na formação da Nação Brasileira. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 29, Natal, 2014b. **Anais...** Disponível em: <http://www.29ba.abant.org.br/resources/anais/1/1401_983465_ARQUIVO_ARTIGO-RBA-deboramelos.pdf> Acesso em: 10/01/2016.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, nº. 57, 2010.

MERHY,Emerson Elias; FRANCO, Túlio Batista. **Trabalho em Saúde**. In: EPJV / FIOCRUZ ,2005. Disponível em: <<http://www.uff.br/saudecoletiva/professores/merhy/indexados-05.pdf>>. Acesso em:20/04/2017.

MERHY, Emerson Elias. **Notas da aula da disciplina Vivenciando o Devir-Cartógrafo e as Pesquisas em Micropolítica e Cuidado**. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 14 de abril de 2016.

_____. MERHY, Emerson Elias. O cuidado com o cuidado em saúde. Saiba explorar seus paradoxos para defender a vida. Campinas, 2004. Disponível em: www.uff.br/saudecoletiva/professores/merhy/capitulos-09.pdf Acesso em: 24/04/2017.

MESSIAS, Marta Irís Camargo da Silveira. **O movimento social negro: da contestação as políticas de ações afirmativas e a implicação para aplicação da Lei Federal 10.639/03 – o caso da rede municipal de ensino de Santa Maria – RS**. 2009. 295f. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 2009.

MOREIRA, Nádia Xavier; NUNES, Nilza Rogéria de Andrade. Movimentos sociais e a luta política na promoção da cidadania de pessoas com deficiência. **Revista Interdisciplinar UVA**, Rio de Janeiro, Ano VIII, n.16, 2017.

MÜLLER, Marizete Almeida; HAAS, Clarissa. **A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: diretrizes orientadoras para a rede Estadual de Ensino**

do Rio Grande do Sul - Caderno Pedagógico 01. Secretaria de Educação do Estado - SEDUC-RS, Porto Alegre, 2014.

MUNAGA, Kabengele. **Educação e Diversidade Cultural**. In: Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira. EdUFF: Rio de Janeiro, 2010.

_____. **Apresentação**. Superando o Racismo na escola. 2.ed. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2005.

_____. Lutas contínuas concretizam mudanças sociais e raciais. In: PIETÁ, Elói; RIBEIRO, Matilde (Orgs.). **Direitos humanos como direito de todos, sem exceção**, v.6, Coleção 2003-2010: O Brasil em transformação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2010.

_____. Mestiçagem e experiências interculturais no Brasil. In: SCHWARCZ, Lilia Mortiz; REIS, Letícia Vidor de Souza (Org.). **Negras imagens: Ensaio sobre Cultura e Escravidão no Brasil**. São Paulo: Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996a.

_____. Origem e histórico do Quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo, n.28, 1996b.

NASCIMENTO, Abadias. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo. V.18, n.50, 2004.

NEGRAÇÃO. **Coleitivo Negração**. Disponível em:
< <http://coletivonegracao.blogspot.com.br/>> Acesso em: 03/06/2017.

NOGUEIRA, Roberto Dantas. Estudo de requisitos mínimos para o escape de pessoas portadoras de necessidades especiais de locomoção, em prédios de vários pavimentos no Brasil. Niterói: 131f, 2006. Dissertação (Mestrado) em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal Fluminense, 2006.

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; Araújo, Clarissa Martins. A representação cultural da deficiência nos discursos midiáticos do portal do professor do MEC. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n.1, 2016.

OLIVEIRA SILVEIRA. **Oliveira Ferreira da Silveira**. Disponível em: < <http://www.palmares.gov.br/?p=31262>>. Acesso em: 06/06/2017.

OLIVEN, ARABELA Campos. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Revista Educação**, Porto Alegre, v.61, n.1, 2007.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembléia Geral da ONU em dezembro de 2006**. Disponível em:< <http://bengalalegal.com/onu.php>>. Acesso em: 30 de maio de 2016.

PADUA, Elisângela Souza Pimenta; RODRIGUES, Luzia. Família e deficiência: reflexões sobre o papel do psicólogo no apoio aos familiares de pessoas com deficiência. **Anais VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**, 2013. Disponível em:

<<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/>>. Acesso em: 15/04/2017.

PASSOS, Joana Célia. Educação, infâncias negras e políticas públicas: contribuições dos estudos étnico-raciais. Texto oriundo de reflexões tecidas na mesa “Educação e Infância: contribuições das Ciências Humanas e Sociais” apresentando no **I Seminário Internacional de Educação Infantil**, Florianópolis, 2012. Disponível em: <<http://www.siei.ufsc.br/>>. Acesso em: 19/04/2017.

PAIXÃO, Marcelo. Desigualdades nas questões raciais e sociais. In: BRANDÃO, A. P. A. **Cor da Cultura - Saberes e Fazeres - Modos de Ver**. Rio de Janeiro. 2006.

PLAISANCE, Eric. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. **Revista Educação**, Porto Alegre, v.38, n. 2, 2015.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Égler; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação; MACHADO, Rosângela. **Aos Leitores e como Introdução** In: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. Brasília: MEC/SESP, 2010.

ROCHA, Edmar José. **Auto-declaração de cor e/ou raça entre alunos (as) paulistanos (as) do ensino fundamental e médio**: um estudo exploratório. 2005. 156f. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2005.

SALLES, Leila Maria Ferreira; SILVA, Joyce Mary Adam de Paula. Diferenças, preconceitos e violência no âmbito escolar: algumas reflexões. **Revista Cadernos de Educação**, Pelotas, v.30, 2008.

SANTOS, Wederson. Deficiência como restrição de participação social: desafios para avaliação a partir da Lei Brasileira de Inclusão. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 21, n.10, 2016.

SCHEWINSKY, Sandra Regina. A barbárie do preconceito contra o deficiente - todos somos vítimas. **Revista Acta Fisiátrica**. São Paulo, v.11, n.1, 2004.

SCHWARCZ. Lilia Moritz. **Racismo “à brasileira”**. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque de; SZWAKO, José Eduardo (orgs). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009a.

_____. Usos e abusos da mestiçagem e da raça no Brasil: uma história das teorias raciais em finais do século XIX. **Revista Afro-Ásia**, Salvador, n.18, 1996

_____. Complexo de Zé Carioca- Notas sobre uma identidade mestiça e malandra. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, Anpocs, 1995.

_____. **“O artista da mestiçagem”**. In: GOLDSTEIN, Ilana Seltzer e SCHWARCZ, Lília Moritz (Org.). O universo de Jorge Amado. São Paulo: Cia das Letras, v.2. 2009b.

SCHOLZ, Danielle Celi dos Santos. **Narrativas poético-amorosas: encontro entre saúde mental coletiva e as relações étnico-raciais na saúde e educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2015, 49f. Trabalho de Conclusão de Residência. Programa de Residência Integrada Multiprofissional em Saúde Mental Coletiva. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

SILVA, Mozart Linhares; ASSMANN, Carolina; SPECHT, Roberta. Educação e dispositivo de segurança: governando diferenças étnico-raciais no Brasil. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, v. 6, n. 12, 2014.

_____. Miscigenação e Biopolítica no Brasil. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, v. 4, n. 8, 2012.

SILVA, Maurício Pedro. Novas Diretrizes Curriculares para o estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana: A Lei 10. 639/03. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 9, n.1, p. 3952, 2007.

SIQUEIRA, Ranyella; CARDOSO, Hélio. O conceito de estigma como processo social: uma aproximação teórica a partir da literatura norte-americana. **Revista Imagonautas**, São Paulo, v. 2, n.1, 2011.

SILVA Jr., Hédio. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais** / Hédio Silva Jr. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, Geraldo; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jerus (Org). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Mesa-redonda "Dez anos da Lei 10.639/03: balanços e perspectivas". NAP- Brasil –África/FFLCH-USP 2013. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=GZZwAUPsXSc>>. Acesso em: 20/04/2017.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Relações étnico-raciais e educação: entre a política de satisfação de necessidades e a política de transfiguração. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 9, n. 2, 2015.

TADEI, Emanuel Mariano. A mestiçagem enquanto um dispositivo de poder e a constituição de nossa identidade nacional. **Psicologia Ciência Profissão**, v. 22, n.4, Brasília, 2002.

TEZZARI, Mauren Lúcia. Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos: a potencialidade de uma proposta Diante de Novos Contextos e Novas Demandas. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (org). **Escolarização e deficiência**

[recurso eletrônico]: configurações na política de inclusão escolar. São Carlos: Marquezine & Marquezini: ABPEE,2015.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 1990/1998.

_____. UNESCO, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **Declaração de Salamanca,** 1994.

VASCONCELOS, Fernando Donato. O trabalhador com deficiência e as práticas de inclusão no mercado de trabalho de Salvador, Bahia. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional,** São Paulo v.35, n.121, 2010.

VELHO, Gilberto. **Desvio e divergência: uma crítica da patologia social.** 5ª Edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar

TELLES, Edward. **Race in Another America: The Significance of Skin Color in Brazil.** Princeton: Princeton University Press, 2004.

ANEXOS

ANEXO A - Modelo do Termo de Consentimento Informado utilizado para entrevistas com professoras da Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS



TERMO DE CONSENTIMENTO E UTILIZAÇÃO DE DADOS COLETADOS PARA PESQUISA-PROFESSORAS

Eu, _____, professora da Escola “Margarida” do município de Novo Hamburgo declaro estar ciente da utilização dos dados referentes a entrevista na pesquisa de mestrado intitulada “Alunos negros com deficiência: uma produção social de duplo estigma”, que tem como objetivo de “analisar a produção de estigma em alunos negros e com deficiência no espaço escolar”, da pesquisadora Danielle Scholz, sob a orientação da professora Cláudia Rodrigues de Freitas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Estou ciente que a participação é voluntária, sem qualquer vantagem financeira. Também estou ciente que me é assegurado o direito de não participar ou de me retirar da pesquisa, a qualquer momento, sem que isso represente qualquer tipo de prejuízo profissional ou pessoal. Estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, na presente pesquisa e produções oriundas da mesma sendo divulgadas somente de forma anônima.

Novo Hamburgo, ____ de _____ de 2016.

Professora

Danielle Scholz

Mestranda em Educação – UFRGS

Dr^a Cláudia Freitas

Professora Orientadora - UFRGS

ANEXO B - Modelo do Termo de Consentimento Informado utilizado para entrevistas com gestoras da Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS



Eu, _____, gestora do setor “Primavera” da Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS declaro estar ciente da utilização dos dados referentes a entrevista na pesquisa de mestrado intitulada “Alunos negros com deficiência: uma produção social de duplo estigma”, que tem como objetivo de “analisar a produção de estigma em alunos negros e com deficiência no espaço escolar”, da pesquisadora Danielle Scholz, sob a orientação da professora Cláudia Rodrigues de Freitas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Estou ciente que a participação é voluntária, sem qualquer vantagem financeira. Também estou ciente que me é assegurado o direito de não participar ou de me retirar da pesquisa, a qualquer momento, sem que isso represente qualquer tipo de prejuízo profissional ou pessoal. Estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, na presente pesquisa e produções oriundas da mesma sendo divulgadas somente de forma anônima.

Novo Hamburgo, ____ de _____ de 2016.

Gestora

Danielle Scholz

Mestranda em Educação – UFRGS

Dr^a Cláudia Freitas

Professora Orientadora - UFRGS