

**A INCLUSÃO DENTRO DA INCLUSÃO:
O Aluno Negro e Surdo na Rede de Educação
Pública da Cidade de São Paulo**

LOURDES BENEDITA DA SILVA SOUSA

São Paulo

2023

LOURDES BENEDITA DA SILVA SOUSA

**A INCLUSÃO DENTRO DA INCLUSÃO:
O Aluno Negro e Surdo na Rede de Educação
Pública da Cidade de São Paulo**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Pesquisa em Educação Popular e Culturas da Universidade Nove de Julho como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Doutor Maurício Pedro da Silva

São Paulo

2023

Sousa, Lourdes Benedita da Silva.

A inclusão dentro da inclusão: o aluno negro e surdo na rede de educação pública da cidade de São Paulo. / Lourdes Benedita da Silva Sousa. 2023.

108 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2023.

Orientador: Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva.

1. Inclusão. 2. Racismo. 3. Capacitismo. 4. Interseccionalidade.

I. Silva, Maurício Pedro da.

II. Título.

CDU 37

LOURDES BENEDITA DA SILVA SOUSA

A INCLUSÃO DENTRO DA INCLUSÃO: A Intersecção do Aluno Negro e Surdo na Rede de educação pública de São Paulo

Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Nove de Julho ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Pesquisa em Educação Popular e Culturas como obtenção ao grau de Mestre em Educação, pela Banca Examinadora, formada por:

São Paulo, 20 de setembro de 2023

Banca Examinadora

- 1.1. Presidente:** Prof. Dr.: Maurício Pedro da Silva - Orientador (UNINOVE/SP)
- 1.2. Membro Examinador I:** Prof.^a Dr.^a: Ana Maria Haddad Baptista (UNINOVE/SP)
- 1.3. Membro Examinador II:** Prof.^a Dr.^a: Kelly Lislie Julio – (UFSJ/MG)

São Paulo

2023

Dedico este trabalho aos meus filhos Junior e Beatriz, minha maior motivação para enfrentar o mundo; ao Paulo, meu companheiro de vida, pelo amor, suporte, compreensão e apoio incondicional; aos meus pais, Geralda (in memoriam) e Zezé (in memoriam); à minha irmã Regina, pela cumplicidade e amizade em todos os momentos; aos meus irmãos Zelão, Miranda e Kati, pelo apoio, carinho e incentivo; finalmente a todas as pessoas que, de alguma forma, me impulsionaram para esta jornada rumo ao conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos a Deus, pela vida e por me dar sempre o que eu preciso, mesmo quando eu não consigo entender seus desígnios. Ao Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva, meu orientador, agradeço o apoio, a partilha dos saberes e todo suporte durante o percurso que foram fundamentais para desenvolvimento desta pesquisa. Acima de tudo, por estimular meu interesse pelo conhecimento e pelo acolhimento que tornou possível conciliar formação acadêmica, desenvolvimento profissional e vida familiar. Às minhas sobrinhas, aos meus sobrinhos, ao meu cunhado, às minhas cunhadas e todos aqueles que de alguma maneira dividiram ou dividem a minha jornada. Às minhas amigas e amigos parceiros desta louca viagem chamada vida, especialmente, Eliane Marques Mendonça por toda amizade, e compreensão.

RESUMO

Esta pesquisa trata de temas referentes à discriminação que ocorre contra indivíduos negros e com deficiência, especialmente a surdez, pessoas que sofrem duplo preconceito diariamente em nossa sociedade. Tendo como base o tema da inclusão, o presente estudo embasou-se em legislações vigentes que proíbem e consideram crime qualquer espécie de discriminação. No entanto, a pesquisa constata que, apesar da existência dessas leis, há um apelo para a criação de políticas públicas e intervenção do Estado a fim de garantir esses direitos essenciais a todos os brasileiros e de forma mais incisiva à interseccionalidade dos grupos negros(as)/deficientes. Além das questões sociais, os problemas enfrentados pela pessoa negra com deficiência também geram bastante impacto no acesso e permanência em sala de aula e em contrapartida as taxas de analfabetismo e fracasso escolar são cada vez mais latentes nesse grupo específico. É necessária uma escola que repense a construção de práticas e estratégias que viabilizem a liberdade, o acesso, a permanência e a garantia do direito de aprender, inerentes a todos os estudantes para que a justiça social se faça presente de forma equânime.

Palavras-Chave: 1. Inclusão – 2. Racismo – 3. Capacitismo – 4. Interseccionalidade

ABSTRACT

This research addresses themes related to discrimination against individuals who are Black and disabled, people who suffer daily in our society. As we discuss inclusion, the present study is based on current legislation that prohibits and considers any form of discrimination a crime. However, despite the existence of these laws, there is a call for the creation of public policies and state intervention to guarantee essential rights for all Brazilians and more specifically, the intersectionality of black/disabled groups. Beyond social issues, the problems faced by black individuals with disabilities also have a significant impact on access and participation in the classroom. Conversely, rates of illiteracy and academic failure are increasingly pronounced within this specific group. A school is needed that rethinks the development of practices and strategies that enable freedom, access, permanence, and the right to learn that are inherent to all students. This way, social justice can be present in an equitable manner.

Key words: 1. Inclusion - 2. Racism - 3. Ableism - 4. Intersectionality

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Rendimento escolar população geral e surdos.....	85
Gráfico 2 - Taxa de reprovação escolar por raça/cor	86
Gráfico 3 - Pesquisa	87
Gráfico 4 – Pesquisa	88
Gráfico 5 – Pesquisa	88
Gráfico 6 – Pesquisa	89
Gráfico 7 – Pesquisa	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – EMEBS Anne Sullivan.....	100
Quadro 2 – EMEBS Helen Keller.....	101
Quadro 3 – EMEBS Lucie Bray.....	102
Quadro 4 – EMEBS Neusa Basseto.....	103
Quadro 5 – EMEBS Professor Mário Pereira Bicudo.....	104
Quadro 6 – EMEBS Professora Alice Meirelles Reis.....	105

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CF	Constituição Federal
D.O.U.	Diário Oficial da União
ECA	Estatuto da Criança do Adolescente
EMEBS	Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBC	Instituto Benjamim Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L	Locação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Libras	Língua Brasileira de Sinais

M	Movimento
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Professor de Atendimento Educacional Especializado
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PMSP	Prefeitura do Município de São Paulo
PNE	Plano Nacional de Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SME	Secretaria Municipal de Educação
SEESP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
TEN	Teatro Experimental do Negro
TICs	Tecnologia da Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1: A EDUCAÇÃO DO NEGRO NA PERSPECTIVA HISTÓRICA	26
1.1 RACISMO ESTRUTURAL E EXCLUSÃO.....	26
1.2 RACISMO RECREATIVO.....	32
1.3 A EDUCAÇÃO DO NEGRO NO MUNDO.....	35
1.4 A EDUCAÇÃO DO NEGRO NO BRASIL.....	38
CAPÍTULO 2: SURDEZ E CAPACITISMO SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-DISCURSIVA	49
2.1 O QUE É CAPACITISMO.....	49
2.2 CARACTERÍSTICAS DA PESSOA SURDA E/OU DEFICIENTE AUDITIVA.....	52
2.3 EDUCAÇÃO GLOBAL DO SURDO E HISTÓRIA.....	54
2.4 EDUCAÇÃO DO SURDO NO BRASIL.....	57
2.5 SURDEZ COMO DIFERENÇA OU DEFICIÊNCIA.....	58
CAPÍTULO 3: POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	61
3.1 O QUE SÃO POLÍTICAS PÚBLICAS.....	61
3.2 A DIFERENÇA DE ACESSO DE NEGROS E NÃO NEGROS.....	62
3.3 AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A INCLUSÃO DE NEGROS E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	64
3.4 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIAL PARA SURDOS.....	78

CAPÍTULO 4: A INTERSECÇÃO DO ALUNO NEGRO E SURDO: QUANDO O RACISMO E O CAPACITISMO SE ENCONTRAM.....	81
4.1 CONCEITO DE INTERSECCIONALIDADE.....	82
4.2 PESQUISA: INTERSECÇÃO RACISMO E CAPACITISMO.....	84
4.3 PESQUISA COM ALUNOS E PROFESSORES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS.....	96
APÊNDICES.....	102

APRESENTAÇÃO

O lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas.

Djamila Ribeiro

Início a escrita deste estudo com uma breve apresentação, pois não existe discurso neutro e acredito que salientar quem fala é essencial para alertar o leitor sobre o que esperar desta dissertação. A minha trajetória pessoal me levou a abandonar o “Por que sou eu que devo fazer?” e adotar o “Por que não sou eu que devo fazer?” Nessa perspectiva, acredito que é necessária a realização de estudos sobre se, e como, é possível fazer uma reflexão com relação à discriminação na escola e a exclusão de estudantes negros e de estudantes com alguma deficiência, principalmente a surdez.

O meu conhecimento empírico, adquirido em mais de três décadas de trabalho na educação, me leva a crer que ocorra uma exclusão ainda maior de indivíduos que estão na intersecção dos dois grupos (negros e surdos). Pressupomos que esse estudo revele a exclusão dentro da exclusão, já que ao pertencer a apenas uma das categorias, a de pessoa negra, vivencio a iniquidade de oportunidades, quiçá posicionada nesse entrecorte.

O meu percurso escolar e pessoal sempre foi pautado, e ainda é, pelo preconceito ora pelo fato de ser negra, ora por ser mulher, entre tantos outros motivos e sei das dificuldades encontradas ao longo do meu caminho pessoal e acadêmico. Imagino como seria se além de todos os entraves que experimentei e experimento até hoje, eu ainda tivesse alguma deficiência.

Antes de abordar o tema do meu projeto gostaria de falar um pouco de como cheguei até aqui. Sou uma mulher de mais de cinquenta anos, nascida e criada na periferia de São Paulo, sou a oitava filha de um casal formado por uma dona de casa e um eletricista. Ambos valorizavam a educação escolar, meu pai andava cerca de dezesseis quilômetros por dia para poder pagar a passagem para que os meus irmãos mais velhos fossem para outro bairro estudar, uma vez que o bairro em que morávamos só oferecia o ensino primário, antigo nome dos quatro primeiros anos do ensino fundamental. O fato de eu ser a filha mais nova fez com que eu tivesse

uma vida bem melhor do que a de meus irmãos mais velhos, pois quando eu tinha uns 5 anos, três dos meus irmãos mais velhos já trabalhavam e ajudavam na renda familiar e assim, diferente de meus irmãos, dentro das minhas aspirações infantis, eu não tive nenhuma privação financeira.

Quando eu tinha onze anos minha família foi abatida por uma sequência de tragédias: morre meu irmão de vinte e dois anos, atropelado por um indivíduo bêbado disputando corrida com outro motorista, que foi identificado, mas não punido. Em consequência disso meu pai desistiu de viver, entrou em uma depressão profunda e enfartou, no dia que completara nove meses do assassinato do meu irmão, o ano era 1982. Em 1983 e 1984 faleceram dois tios muito presentes na minha vida familiar.

Ainda no ensino fundamental, eu e muitas outras crianças negras, fomos colocadas no fundo da sala de aula, a professora nunca respondia as perguntas do grupo que ela chamava de forma muito desrespeitosa de *turma da lua*. Nesse ano eu sabia que a escola era o lugar onde eu não queria estar, eu comia borra de café para vomitar e não ter que ir para a escola. Essa foi a única vez que eu repeti de ano, os sentimentos de fracasso escolar e de ser preterida pela professora marcaram significativamente a minha trajetória escolar. Como consequência da artimanha infantil que eu dispunha para não ir à escola até hoje eu não tomo café.

Um pouco mais velha, ser uma boa aluna e ter boas notas me garantiram alguns privilégios em minha casa, então sempre me dediquei aos estudos. Os meus pais acreditavam que a educação era a forma de ascensão social mais confiável, apesar de a minha mãe ter estudado apenas até o quarto ano e de meu pai nunca ter sentado nos bancos escolares e de ser alfabetizado por ela. Tive a sorte de frequentar uma escola no ensino médio em que os professores eram, em grande parte, dedicados e preocupados com a nossa inserção social, os docentes fomentavam o conhecimento e incentivavam os estudantes a ingressar nas universidades públicas e/ou particulares.

Em 1987 comecei a trabalhar na Associação e Casa de Artes e Cultura Afro-brasileira - ACACAB, conheci alguns escritores, participei do 3º Encontro de escritores negros brasileiros, realizado na cidade de Petrópolis, Rio de Janeiro. Nesse encontro, tivemos algumas discussões, como sociedade civil organizada, para fazer sugestões para um projeto de lei que iria integrar a Constituição de 1988. Nessa época discutíamos questões de ações afirmativas. Em 1989,

participei da coletânea, “*Enfim nós Mulheres Negras*”, edição bilíngue. Em 2003, participei da edição 26 dos Cadernos Negros.

Comecei duas graduações diferentes em universidades particulares, entretanto abandonei, trabalhei no Datafolha, instituto de pesquisa da cidade de São Paulo, conheci a cidade de Francisco Morato e recebi um convite para lecionar Língua Portuguesa nessa cidade. O ano era 1990, havia uma grande necessidade de professores na rede estadual de São Paulo, pois o governador de São Paulo, na época, tinha como uma de suas plataformas eleitorais inaugurar uma escola por dia.

Quando eu iniciei na educação me senti realizada profissionalmente e descobri o que eu gostaria de fazer pelo resto da minha vida: eu era uma professora. Em março de 1992 eu me casei e no ano seguinte me tornei mãe, mas a criança morreu no parto, o que evidentemente teve um grande impacto na minha vida pessoal e profissional. Em 1995, tive meu filho e em 1998 consegui passar no vestibular da FUVEST e a ausência de mensalidade foi um fator determinante para eu poder me candidatar, ingressar e concluir o curso de Letras da Universidade de São Paulo.

No ano 2000, tive minha terceira gestação e minha segunda filha. Terminei a minha graduação e licenciatura no ano de 2002, ingressei no concurso para professores do estado em 2003. Em 2004 comecei a lecionar em uma escola particular que deu bolsa de estudos integral para os meus dois filhos.

Em 2006 tomei posse do cargo de professora na prefeitura de São Paulo e, no mesmo ano, fiz o curso de Pedagogia, nos anos de 2008 e 2009 lecionei na faculdade Mário de Andrade, entretanto sem abandonar os outros três empregos. Em 2010, a prefeitura de São Paulo ofertou em parceria com a UNESP acesso a um programa de pós-graduação em Educação Especial com ênfase na surdez e em 2012 comecei a trabalhar em uma Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBS. Atuei nessa escola por seis anos e essa experiência, de alguma forma, me propiciou a possibilidade de falar sobre surdez e negritude.

Em 2012 exonerei meu cargo no Estado e ingressei no segundo cargo da prefeitura no Centro de Educacional Unificado, CEU Pera-Marmelo, na Sala de Recursos Multifuncionais - SRM, antiga Sala de Recursos Para Alunos de Inclusão – SAAI. Nesse meu percurso atuava diretamente com crianças com várias deficiências individuais e deficiências associadas. Percebi

que, dentro da chamada inclusão escolar, havia discriminação dos alunos negros que, em grande parte, não estavam adequados à idade e série, o que me fez começar a me perguntar se esses cidadãos eram discriminados duplamente, contudo não encontrei estudos sobre o tema. Em 2017 fui convidada para ser assistente de diretor, cargo que ocupo desde então. Como ainda na minha trajetória profissional percebo no cotidiano situações de racismo e capacitismo, a minha pretensão é entender como estes fenômenos ocorrem e, principalmente, como combatê-los.

INTRODUÇÃO

A inquietação que desencadeou essa pesquisa é: o estudante negro e surdo é duplamente discriminado, ora pelo racismo ora pelo capacitismo? Para conseguir obter uma resposta satisfatória foi necessário recorrer a publicações de livros, artigos, teses e dissertações sobre o tema, além da elaboração, aplicação e análise de um questionário estruturado, que teve como ferramenta o Google Forms.

Na conjuntura da educação de estudantes negros e surdos brasileiros, é perceptível que ainda são muito escassas as discussões, indagações e inquietações sobre a educação escolar de cidadãos pertencentes aos dois grupos (negros/as e surdos/as). Foram encontradas publicações que abordavam a cada um dos grupos de forma isolada, entretanto os institutos de pesquisa não abordam estes dois fatores de exclusão (racismo e capacitismo) de forma simultânea.

Devido à amplitude dessa questão, esse estudo teve como temática os aspectos dificultadores de acesso à educação integral, as impressões sobre o sucesso acadêmico de estudantes surdos e negros, justificado pela necessidade de ter um panorama amplo da produção acadêmica a respeito da formação integral do estudante negro e surdo.

Akotirene (2023, p.21), diz: “(...)considero a interseccionalidade como um sistema de opressão interligado (...)”. Embora a autora se refira às questões de racialidade e gênero, o termo aqui, tomado por empréstimo, é empregado para falar da intersecção do grupo de pessoas negras e do grupo de pessoas surdas. A autora fala ainda de vários outros tipos de intersecção ancorados em questões sociais, tais como condicionantes socioeconômicos, raciais, regionais. É possível agregar alguns outros fatores escolaridade dos pais, acesso à cultura e lazer, desemprego, violência policial, orientação sexual, precariedade no acesso à saúde, educação e moradia dignas, capacitismo. Quanto mais destes aspectos se concentram no indivíduo maiores são as dificuldades enfrentadas.

Logo, por se falar em inclusão, o presente estudo embasou-se em legislações vigentes que proíbem e consideram crime qualquer espécie de discriminação. No entanto, apesar da existência dessas leis, há um apelo sobre a criação de políticas públicas e intervenção do Estado para garantir os direitos essenciais a todos os brasileiros, sobretudo ao grupo discutido nessa pesquisa.

O conceito de educação, presente nesta pesquisa, refere-se a uma ação que visa à formação integral do homem, na sua totalidade, integral e crítica. Uma educação que, de acordo

com Freire (1967) propicie uma leitura crítica do mundo com um desejo genuíno e transformá-lo.

Além das questões sociais mencionadas anteriormente, os problemas enfrentados pelo estudante negro e com deficiência também geram impacto expressivo no acesso e permanência em sala de aula, em contrapartida as taxas de analfabetismo são cada vez mais latentes nesse grupo em específico, como nos revelaram os sites e autores pesquisados.

A escolha por uma pesquisa estruturada se deu pela praticidade de obter os dados necessários em uma época pandêmica e pós-pandemia (esse estudo realizou-se entre o segundo semestre de 2021 e o primeiro semestre de 2023), momento em que as pessoas ainda se encontram fragilizadas e assustadas e evitam o contato físico, optando assim pelo contato virtual.

Os objetivos desse trabalho incluem identificar, categorizar, analisar e desvelar os diferentes enfoques e perspectivas sobre esse tema, além de registrar as impressões de professores ouvintes que trabalham com estudantes surdos, estudantes surdos e jovens surdos egressos das EMEBS. A revisão e o levantamento dos conhecimentos produzidos sobre o tema foram fundamentais para realizar a análise quantitativa e qualitativa dos dados coletados. Também houve um extenso trabalho de leitura e reflexões sobre obras de autoras e autores contemporâneos que estudam os dois grupos objetos desta pesquisa. Além de confrontarmos dados oficiais e públicos disponíveis em plataformas virtuais de fácil consulta, contudo a relação entre eles proporciona uma nova possibilidade de análise.

Da mesma forma que o racismo se impregna nas relações sociais, o preconceito contra o indivíduo com deficiência também. As vítimas do preconceito têm uma árdua tarefa para superar os desafios a elas impostos por uma sociedade que rejeita qualquer diferença. Assim, esta pesquisa mostra a situação dos indivíduos que estão na intersecção destes dois conjuntos e que por isso são discriminados duplamente, ora por ser negro, ora por ser deficiente ou ainda por pertencerem às classes sociais menos favorecidas. Entretanto essa última análise, embora apareça com frequência, não fará parte totalmente, neste momento, da intenção de estudo. De acordo com Akotirene, (2023, p. 43) “[...] A interseccionalidade impede aforismos matemáticos hierarquizantes ou comparativos.”

Apesar de o tema “pessoa com deficiência” já aparecer nos Censos Demográficos desde o século XIX e de questões referentes aos negros já aparecerem na literatura do século XIX,

apenas na segunda metade do século XX e início do século XXI essas questões se tornaram mais latentes no Brasil. A necessidade de instituir no país o Estatuto da Pessoa com Deficiência e de criar a Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial são fortes indícios da necessidade da intervenção do Estado para garantir direitos essenciais a todos os cidadãos brasileiros. Entretanto, não é raro perceber que há cidadãos que carecem, por suas peculiaridades, ser amparados por políticas de proteção de dois grupos: o de pessoas negras e o de pessoas com deficiência.

A desigualdade racial e a iniquidade impactam diretamente no cidadão negro e interferem no acesso e permanência do estudante negro nas salas de aula. No país, de acordo com os dados do Censo 2022, ao observarmos o analfabetismo funcional, menos de quatro anos de estudo, notamos que 36% da população negra está nesta situação, contra o percentual de 20,2% da população branca. O analfabetismo absoluto na população acima de quinze anos atinge 7,5% dos brancos e 20% dos negros.

O relatório elaborado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), divulgado em 2004, com base no Censo 2000, aponta que o analfabetismo de crianças com deficiência é de 22,4 %, o dobro daquela computada em outras crianças. Sendo assim, o educando negro com deficiência é o sujeito mais excluído da educação formal brasileira e carece de mecanismos que auxiliem na equidade que lhe garanta acesso, permanência e qualidade na educação formal.

De acordo com dados do Censo Demográfico de 2000 do IBGE, a incidência de pessoas com deficiência é maior entre os negros, 17,5%, já na população branca este percentual é de 13,8%. É possível, ainda perceber que há maior incidência na população mais velha.

A escola, como vimos em nossa pesquisa, historicamente, privilegia os modelos eurocêntricos, neurotípicos e considerados padrão dentro de seus muros e isso contribui para que o aluno negro e com deficiência seja duas vezes excluído, por ser negro e por ser deficiente. Para redimir essa diferença, o primeiro passo é tornar visível este privilégio e problematizá-lo.

O estudante surdo, muitas vezes é apresentado a LIBRAS no seu período de escolarização no ensino fundamental. De acordo com Silva, (2001, p. 47) “[...] até recentemente a escolarização do aluno surdo só teria sentido se ele conseguisse fala, ou seja, dominar os sons da língua.” Sendo assim, as Escolas Municipais de Educação Bilingue para Surdo, EMEBS,

perderiam o sentido, uma vez que não faz parte dos seus objetivos pedagógicos oralizar os surdos.

Contudo, a percepção das EMEBS como homogeneização da educação para surdos não é suficiente para entender os diversos conflitos e preconceitos dentro dessa estrutura. A educação nessa perspectiva não pode ser apenas uma nova metodologia, colonialista e despolitizada, pois em consonância com Skliar, (1997, p. 7):

Discutir a educação bilíngue numa dimensão política assume um duplo valor: o “político” como construção histórica, cultural e social, e o “político” entendido como as relações de poder que atravessam o conhecimento e delimitam a proposta e o processo educacional. Existem, neste último sentido, um conjunto de políticas para a surdez[...]

Por ser instância fomentadora dos princípios democráticos, a escola deve atuar na defesa da liberdade e justiça social, além de privilegiar a construção de novas práticas e relações com o mundo social. Porém, a escola não está imune às ideias cristalizadas na sociedade, ela sofre a ação da sociedade e a influencia num movimento dialético. É na escola, através do conhecimento, que, muitas vezes, o sujeito deveria descobrir que o pré-conceito é apenas a ausência de conceito/conhecimento. Nessa perspectiva, a escola precisa trabalhar no intuito de promover a equidade social e combater as injustiças.

De acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) a população que se autodeclara preta e/ou parda representa 53% dos brasileiros e, em relação à cor autodeclarada, o percentual de pessoas com deficiência na população brasileira é de 8,9%, ou seja, aproximadamente 18,6 milhões de pessoas. de 2 anos ou mais. Este grupo de pessoas corresponde à 9,2% da população negra e 8,7 da população branca. E ainda:

Os dados da PNAD mostram também que as pessoas com deficiência estão menos inseridas no mercado de trabalho, nas escolas – e, por consequência, tem acesso a renda mais dificultado. Segundo o levantamento, a taxa de analfabetismo para pessoas com deficiência foi de 19,5%, enquanto para as pessoas sem deficiência foi de 4,1%. A maior parte das pessoas de 25 anos ou mais com deficiência não completaram a educação básica: 63,3% eram sem instrução ou com o fundamental incompleto e 11,1% tinham o ensino fundamental completo ou médio incompleto. Para as pessoas sem deficiência, esses percentuais foram, respectivamente, de 29,9%

e 12,8%. Enquanto apenas 25,6% das pessoas com deficiência tinham concluído pelo menos o Ensino Médio, mais da metade das pessoas sem deficiência (57,3%) tinham esse nível de instrução. Já a proporção de pessoas com nível superior foi de 7,0% para as pessoas com deficiência e 20,9% para os sem deficiência.¹

A questão também é econômica. Segundo dados do IBGE, publicados em novembro de 2022, a proporção de pessoas pobres no país observada pelo recorte de cor demonstra a diferença entre brancos e negros, abaixo da linha da pobreza, com renda inferior a US\$ 5,50, encontra-se 18% da população branca e 36,5% da população negra.

Além disso, o preconceito contra o deficiente é tão marcado que foi preciso a promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, também chamado de Lei Brasileira da Inclusão, para a garantia mínima de direitos de brasileiros com deficiência.

Há ainda barreiras atitudinais dos educadores, que são atitudes que impedem ou prejudicam a participação social das pessoas com deficiência em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. Essas barreiras advêm das concepções e preconceitos dos educadores que atendem essa população com dupla dificuldade na escola: o aluno negro e surdo.

Ao pesquisar os números da exclusão, evidencia-se qual segmento da população brasileira é mais vulnerável e por isso a sociedade precisa de mais ações que, de fato, minimizem ou eliminem qualquer tipo de exclusão, visto que já está previsto em Lei. No entanto, é preciso salientar que a existência da lei não garante a sua efetivação, também se fazem necessários órgãos de fiscalização para que ela saia do papel. Além disso, a mobilização dos educadores e a formação continuada são de suma de importância, uma vez que esses sujeitos serão os agentes da transformação.

Dessa forma, a justificativa dessa pesquisa é a de verificar os estudos sobre interseccionalidade, embasados por Akotirene (2023, p.21), Almeida (2021), Bento (2022), Kilomba (2019) e outros autores, considerando que a intersecção entre dois ou mais marcadores de processos de exclusão para um mesmo aluno faz com esse tenha maior dificuldade em ultrapassar os obstáculos que encontra em seu caminho de ascensão social, o que lhe atrapalha a conquista da cidadania plena.

¹ <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023>

Para que possamos abordar a inclusão escolar e o êxito dos estudantes, se fez necessário falar do que é fracasso escolar e salientar alguns conceitos que norteiam esta pesquisa. Aqui as concepções de educação e sucesso não se limitam ao ato de ensinar, embora seja um dos aspectos da educação.

A educação, quando libertadora, permite que a pessoa possa ser plenamente livre, no sentido de ser capaz de tomar as decisões sobre sua vida, de forma consciente e que seja protagonista de sua própria história. Possibilita também que o cidadão possa ter acesso e garantia de permanência nos diferentes níveis de escolaridade, independentemente de sua condição biológica ou característica racial.

Esse estudo se deu por meio do método da abordagem descritiva com análise quanti-qualitativa, que objetiva identificar e descrever o sucesso de estudantes negros com deficiência nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental e nas Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos. O processo de análise se dará por meio dos dados coletados quantificados e apresentados por meio de gráficos e tabelas, com a finalidade de descrevê-los, analisá-los e categorizá-los.

A referida pesquisa tratou sobre os temas referentes à discriminação que ocorre com indivíduos com deficiência negros, que sofrem diariamente em nossa sociedade, além de integrarem as classes sociais menos favorecidas e tais condições foram objeto de estudo no que se refere à inclusão.

Foram selecionados descritores que nortearam a busca, a localização de bancos de dados, o levantamento de pesquisas, a leitura do material coletado, a análise do conteúdo, a tabulação dos dados, organização e síntese dos dados em quadros e tabelas, a síntese geral, inferências e considerações.

O processo de análise se deu por meio dos dados coletados quantificados e apresentados por meio de gráficos e tabelas, com a finalidade de descrevê-los, analisá-los e categorizá-los.

A metodologia utilizada foi a da revisão bibliográfica sobre o tema, pesquisa de campo com alunos e professores de pessoas surdas e negras, e ainda a pesquisa de dados educacionais em sites como o INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas-, MEC- Ministério da Educação e Cultura-, IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-, PNAD-Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, entre outras fontes, a fim de verificar as estatísticas sobre a educação da população negra e com deficiência no Brasil. Os gráficos e dados estão colocados, parte nos capítulos e parte nos anexos.

Para o desenvolvimento deste estudo estabeleceu-se três fases:

Fase 1 – Pesquisa bibliográfica:

- Surdez e história;
- Políticas públicas para surdos;
- Negro na história;
- Políticas públicas para negros.

Fase 2- Pesquisa nas EMEBS sobre racismo e capacitismo:

- Professores de surdos;
- Estudantes surdos;
- Surdos egressos das EMEBS.

Fase 3 -Aprofundamento teórico:

- Leitura atenta de artigos, dissertações, teses, revistas e livros físicos e virtuais;
- Organização e sistematização dos dados coletados;
- Análise e elaboração das considerações finais.

Os resultados dessa pesquisa estão divididos em quatro capítulos para uma melhor organização didática.

No primeiro capítulo colocamos as discussões sobre a questão do racismo estrutural, institucional e recreativo, mostrando que os tipos de racismo marcam a vida da pessoa negra de diversas formas e que foram usados para a criação de leis que criminalizam essa prática. Neste capítulo optamos por estudar os autores/pesquisadores com lugar de fala, ou seja, que são negros e que não falam apenas de forma teórica, uma vez que sente na pele esse racismo. Trouxemos também um pouco de história e dados sobre a educação do negro no Brasil e no mundo.

No segundo capítulo colocamos os conceitos de deficiência e as questões que permeiam a vida das pessoas com deficiência. Pesquisamos sobre as leis que amparam as pessoas com deficiência e o percurso histórico das visões sobre a pessoa com deficiência. Fechamos o capítulo colocando elementos sobre a surdez, tema de nossa pesquisa.

No terceiro capítulo, mostramos as políticas públicas e as leis criadas a fim de defender as pessoas negras do racismo e as com deficiência do capacitismo. Constatamos que não faltam leis aprovadas e promulgadas, em níveis municipais, estaduais e federal, que dão respaldo para que as pessoas que sofrem racismo ou capacitismo possam evocar para se defender. No entanto, muitas delas ainda não foram inseridas na prática e muitas pessoas que delas se beneficiariam, mal as conhecem.

No quarto capítulo falamos sobre a intersecção negro-surdo e como isso impacta a vida do jovem estudante. Vimos que a interseccionalidade é um conceito que mostra que nem sempre as pessoas sofrem discriminação apenas por um segmento: aqui se cruzam questões de gênero, raça, classe social e capacidade laboral. No entanto, para essa pesquisa, utilizamos a intersecção negro-surdo, considerando que a pessoa negra traz essa marca da racialização e, sendo surda, a marca da deficiência.

Assim, esta dissertação é uma breve visita a conceitos relacionados com a educação de pessoas com deficiência no Brasil, na qual também abordaremos temas relacionados às questões étnico-raciais na educação e, como estes dois aspectos podem influenciar no sucesso ou fracasso escolar.

CAPÍTULO 1: A EDUCAÇÃO DO NEGRO NA PERSPECTIVA HISTÓRICA

A raça foi a sobra sempre presente no pensamento e na prática das políticas do Ocidente, especialmente quando se trata de imaginar a desumanidade de povos estrangeiros – ou a dominação a ser exercida sobre eles. (Achille Mbembe, 2023, p.)

Neste capítulo abordaremos a temática do racismo estrutural ou, como o chama Almeida (2023) “Racismo Institucional” por estar tão naturalizado na sociedade brasileira e também a perspectiva histórica da educação do negro no Brasil, algo que aconteceu de forma irregular e informal durante muito tempo, antes que os negros fossem admitidos na escola pública formal.

Sabe-se que a história do povo negro não começa no Brasil com a escravidão, mas se inicia na África. Albuquerque (2006, p. 15) mostra que:

Na África havia impérios poderosos como o Mali, reinos bem consolidados como o Kongo (que não deve ser confundido com o atual país Congo), mas também pequenas aldeias agrupadas por laços de descendência ou linhagem. Ainda havia os grupos nômades de comerciantes, agricultores e pastores que se deslocavam sempre que as condições climáticas ou as oportunidades de negócios assim os obrigassem. Mesmo porque o continente africano caracterizava-se pela desproporção entre o enorme território e o pequeno contingente populacional. Entretanto, a expansão de reinos, a migração de grupos, o trânsito de caravanas de mercadores, a disputa pelo acesso aos rios, o controle sobre estradas ou rotas podiam implicar em guerra e subjugação de um povo a outro

De acordo com Albuquerque (2006), em vários países da África era comum a escravização de pessoas e isso se dava como forma de punição para delitos, pagamento de dívidas, além de rapto de pessoas de um grupo para outro. Assim que os europeus chegam à África, encontram povos de diferentes culturas e passam a realizar tráfico de pessoas negras para diversos lugares do mundo. Como precisavam desenvolver as colônias, países como Espanha, Portugal e Inglaterra, passaram a enviar pessoas de várias partes do continente africano para as Américas.

Assim, o povo negro que chegou às Américas, sequestrado de suas terras, passou a carregar a história de povo escravizado. No Brasil a escravidão durou 335 anos e marcou profundamente a história do povo negro que tanto ajudou a construir esse país.

A sombra da escravidão perdura até hoje nas relações de trabalho, nas escolas e nas estruturas sociais, como mostram os autores brasileiros que estudam a história do Brasil.

1.1 RACISMO ESTRUTURAL E EXCLUSÃO

Muitos autores abordaram o tema do racismo e os limites dessa dissertação impede que possamos abordar aqui todos os autores que estudamos. Assim, ao tratar desse tema, preferimos aprofundar os estudos em poucos autores e autoras, alguns contemporâneos, que já incorporaram em seus textos as contribuições de autores mais antigos. Acreditamos que não é possível abordar o racismo estrutural sem citar bell hooks, Grada Kilomba, Frantz Fanon, Achille Mbembe, entre tantos outros. E aqui no Brasil é indispensável ler Sueli Carneiro, Cida Bento, Nilma Lino Gomes, Djamila Ribeiro, Kabengele Munanga, Silvio Almeida, Jessé de Sousa e tantos outros.

O que estes autores têm em comum é o seu lugar de fala ao abordar o problema do racismo com propriedade e conhecimento de causa, pois não o fazem apenas como estudiosos estrangeiros, mas como extremamente qualificados, uma vez que são pessoas que vivenciam o problema em suas trajetórias de vida.

E qual a importância disto? É o fato que Adichief (2009, p. 12) chama de perigo da história única. De acordo com a autora “É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna”. Continuando, Adichief (idem, p. 14) afirma que “A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história.”

Adichief (2009, p. 14) conta que deparou com inúmeros estereótipos sobre a África na sua viagem aos Estados Unidos. A autora, que é nigeriana, disse que nunca se viu como africana, uma vez que nasceu em um país do continente africano e que não é possível considerar a África como um espaço hegemônico, já que os países têm culturas e línguas diferentes. Diz a autora que

Sempre senti que é impossível se envolver direito com um lugar ou uma pessoa sem se envolver com todas as histórias daquele lugar ou daquela pessoa. A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos.

Esses autores são estudiosos negros que falam de sua própria história, sem que se adquira o tom confessional. Ocupam a posição não dicotômica de sujeitos/objetos, ou seja, são sujeitos estudando a própria história, não apenas objetos a serem estudados. Kilomba, (2019, p.

28) defende que “Essa passagem de objeto a sujeito é o que marca a escrita como um ato político”.

Assim como cremos que, mesmo com toda teoria que possamos ter acesso, não será possível para uma mulher explicar o que é um chute no pênis, pelo fato de ela não possuir este órgão, jamais poderá entender quantificar e qualificar essa dor, da mesma forma acreditamos ser difícil para um não-negro explicar o que é o racismo e quais os danos que ele pode causar nas pessoas vítimas dessa prática discriminatória e covarde. Munanga (1996, p. 215) diz que

O racismo brasileiro na sua estratégia age sem demonstrar sua rigidez, não aparece à luz, é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente em seus objetivos. Essa ideologia é difundida no tecido social como um todo e influência o comportamento de todos – de todas as camadas sociais, e até mesmo as próprias vítimas da discriminação social.

Almeida (2023, p. 41-42) define racismo como uma visão de lugares fixos para os negros e negras e do apagamento das contribuições desse povo para o desenvolvimento do país:

O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. Após anos vendo telenovelas brasileiras, um indivíduo vai acabar se convencendo de que mulheres negras têm uma vocação natural para o trabalho doméstico, que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente ingênuas, ou que homens brancos sempre têm personalidades complexas e são líderes natos, meticolosos e racionais em suas ações. E a escola reforça todas essas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes.

De acordo com Almeida, ocorre no Brasil uma naturalização do racismo, tornando-o parte da sociedade em que vivemos, a que o autor chama de “racismo institucional”, pois faz parte de todos os aspectos da sociedade. Apesar da luta dos movimentos negros, e alguns partidos políticos alinhados mais à esquerda, para que isso mude, negros e negras ainda sofrem discriminação em todos os espaços que frequentam e na escola, uma instituição que representa a sociedade, isso não seria diferente. Segundo o autor (2023, p. 31):

O conceito de racismo institucional foi um enorme avanço no que se refere ao estudo das relações raciais. Primeiro, ao demonstrar que o racismo transcende o âmbito da ação individual, e, segundo, ao frisar a dimensão do poder como elemento constitutivo das relações raciais, não somente o poder de um indivíduo de uma raça sobre outro, mas de um grupo sobre outro, algo possível quando há o controle direto ou indireto de determinados grupos sobre o aparato institucional.

A população negra escravizada possibilitou o que hoje chamamos de Américas, essa afirmação não é novidade, porém, antes da escravização, um dos atos mais cruéis e duradouros

de toda a história humana, o sequestro e tráfico de pessoas durou, oficialmente no Brasil por 338 anos, de 1550 até 1888. Entretanto, extraoficialmente, foi muito mais duradoura. As atrocidades cometidas pelo povo europeu contra o povo africano não encontram precedentes na história humana.

Segundo o levantamento realizado pelo Banco de Dados do Comércio Transatlântico de Escravos², entre os anos de 1502 e 1866 ocorreram 36 mil viagens para deslocar escravizados ao redor do mundo, levando cerca de 10,7 milhões de negros africanos. O Brasil foi o país que mais recebeu escravizados. O mesmo inventário organizado pelo Banco de Dados do Comércio Transatlântico de Escravos, registrou que 4,86 milhões de negros desembarcaram oficialmente no País até meados de 1880.

Albuquerque (2006, p. 35-36) diz que

Além dos incalculáveis sofrimentos causados pela separação forçada de indivíduos de suas comunidades e famílias, aquele comércio promoveu o esvaziamento demográfico de muitas regiões da África. Ao privar as comunidades de indivíduos adultos, o tráfico transplantava às Américas algo muito necessário na África: o trabalho do africano. No mais, a presença dos europeus no continente africano representou tanto a integração da África negra ao grande circuito comercial do Atlântico, quanto determinou os rumos das sociedades do Novo Mundo, que incluía a região que veio a se tornar o Brasil.

Albuquerque (2006) mostra que foram trazidos para as Américas, mais de onze milhões de homens, mulheres e crianças, isso sem contar os que morreram ao longo das viagens. Contudo, a história do continente africano não se restringe ao período dos sequestros e da escravização. Em várias passagens da Bíblia há menções ao povo etíope que compreendia a população negra que vivia na Núbia do Sul de Egito e ao Sudão.

A África negra é cercada por ricas savanas, florestas densas, litoral, montanhas e estes elementos geográficos conseguiram protegê-la do restante do mundo. Entretanto, isso não é sinal de que não havia educação, os negros africanos, com suas culturas milenares, já conheciam, por exemplo, o processo de fundição do ouro, processo esse que só chegou à Europa no início da Idade Média. Albuquerque (2006, p. 44) mostra que

Os europeus os trouxeram [os negros] para trabalhar e servir nas grandes plantações e nas cidades, mas eles e seus descendentes fizeram muito mais do que plantar, explorar as minas e produzir riquezas materiais. Os africanos para aqui trazidos como escravos tiveram um papel civilizador, foram um elemento ativo, criador, visto que

² <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/diversas/item/1476-documentos-sobre-o-trafico-transatlantico-de-escravos-entre-os-seculos-xvi-e-xix>

transmitiram à sociedade em formação elementos valiosos da sua cultura. Muitas das práticas da criação de gado eram de origem africana. A mineração do ferro no Brasil foi aprendida dos africanos. Com eles a língua portuguesa não apenas incorporou novas palavras, como ganhou maior espontaneidade e leveza. Enfim, podemos afirmar que o tráfico fora feito para escravizar africanos, mas terminou também africanizando o Brasil. (chaves nossas)

Algumas das principais criações negras sofrem um apagamento de autoria, não por acaso. Pinheiro, (2021, p.7), afirma: “(...) Existem diversas formas de apagamento da negritude uma delas é de atribuírem as invenções africanas a povos extraterrestres”. Assim a educação do negro, na perspectiva histórica, é alijada de referências positivas, não só no continente africano como no restante do mundo, as contribuições dos negros são apagadas em sua autoria. Eliminando ou clareando as referências positivas e salientando tudo que é ruim, torna-se muito difícil para o estudante negro se sentir como integrante de uma parcela da população que produz e consome cultura.

O apagamento a referências é uma tarefa constante dentro e fora do Brasil, aqui há casos em que um bairro inteiro perde sua primeira identidade, como acontece com o bairro da Liberdade, um bairro historicamente negro, situado na região do centro histórico da capital do estado de São Paulo, cuja estação de metrô, a partir de vinte e quatro de julho de dois mil e dezoito, presta homenagem à população oriental que habita a região que hoje chama Japão-Liberdade e promove a supressão da presença da população negra, que historicamente possui uma relação muito mais antiga com esta região do que os imigrantes do império do Sol Nascente.

Bento (2022, p. 15) afirma que “É urgente fazer falar o silêncio, refletir e debater essa herança marcada por expropriação, violência e brutalidade para não condenarmos a sociedade a repetir indefinidamente atos anti-humanitários similares.” Segundo a autora há um pacto da branquitude em manter o poder e o mérito nas mãos do branco e isso leva a uma exclusão do negro. De acordo com a autora (idem, ibidem)

O pacto é uma aliança que expulsa, reprime, esconde aquilo que é intolerável para ser suportado e recordado pelo coletivo. Gera esquecimento e desloca a memória para lembranças encobridoras comuns. O pacto suprime as recordações que trazem sofrimento e vergonha, porque são relacionadas à escravidão.

Continuando, Bento (2022, p. 22) afirma que

A história dos quilombos, assim como a de muitos importantes levantes ou revoltas que ocorreram antes da abolição, forçando o fim da escravidão, é omitida na historiografia oficial. Isso pode ter ocorrido para não ferir a imagem de país da suposta

democracia racial ou, ainda, para não reconhecer o protagonismo da população negra na história nacional.

Dessa forma, o estudante negro não consegue se ver para além de descendentes de um povo escravizado, o que causa impacto em sua identidade. De acordo com Munanga (1986), as pessoas tendem a se identificar com o que é positivo, sendo assim sem referências negras positivas é comum pessoas tentarem promover um apagamento de sua origem étnica. Assim, explicitar a origem africana de várias personalidades relevantes de nossa história ou as contribuições científicas da população africana e afro-brasileira são importantes instrumentos para o sucesso do estudante negro. Entretanto a escola, ainda hoje, não promove o que a lei 10.639/03 determina em seu Artigo 1º, § 1º:

O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

As escolas, de forma geral, ainda trabalham apenas as questões étnico-raciais no mês de novembro e destacam apenas as contribuições na culinária e nos esportes. As lutas do povo negro não são retratadas, assim como não são retratadas as atrocidades cometidas pelos europeus contra este povo, ainda quem carrega as marcas da vergonha da escravidão são as vítimas e não os algozes. A escola, todos os dias, impõe aos negros a Síndrome de Estocolmo³.

Para Bento (2022) recuperar a história de resistência do povo negro e suas lutas contra a opressão trará maior compreensão das formas como se dão as relações entre os sujeitos numa sociedade capitalista que lucra a partir da divisão das pessoas. A autora afirma que a memória das lutas e feitos do povo negro no Brasil estão nas memórias coletivas que fazem com que surjam artistas, intelectuais, grupo de mulheres que se juntam numa nova forma de quilombo para resistir e recriar a história de um povo que não deve ser visto apenas como descendentes de escravos. Diz a autora (idem, p. 24)

O capitalismo racial elucida como o capitalismo funciona por meio de uma lógica de exploração do trabalho assalariado, ao mesmo tempo que se baseia em lógicas de raça, etnia e de gênero para expropriação, que vão desde a tomada de terras indígenas e quilombolas até o que chamamos de trabalho escravo ou o trabalho reprodutivo de gênero etc. É um regime que congrega classe e supremacia branca. Aliás, capital e raça já se uniram há séculos: do tráfico negreiro transatlântico à destruição da população maia, asteca e guarani; dos combates portugueses na África Central aos

³ N.A. - A síndrome de Estocolmo, descrita por Nils Bejerot, em 1973, é um estado em que a vítima é grata ao seu sequestrador, seja por lealdade ou medo de retaliação.
<https://www.biologianet.com/curiosidades-biologia/sindrome-de-estocolmo>. acesso em 28/08/2023

inúmeros massacres em terras colonizadas por países europeus Central aos inúmeros massacres em terras colonizadas por países europeus.

Um grande problema, mostra Bento (2022) é a eliminação sistemática do povo negro via violência policial e institucional que ocorre no Brasil e nos Estados Unidos. A autora mostra que isso vem aumentando na medida em que o fascismo crescente vem ocupando lugares de poder aqui e lá. O fascismo se caracteriza por uma supremacia de uns sobre os outros, nesse caso, dos brancos sobre os negros e legitima uma suposta superioridade de classe e de casta, considerando que o “diferente”, o “inferior”, deve ser eliminado. Isso coloca sobre a cabeça dos negros mais um peso: o medo de ser morto de forma banal. Conforme a autora (2022, p. 42)

Quando pessoas ou grupos são colocados fora do limite em que estão em vigência regras e valores morais, podemos entender que a norma da afeição humana foi violada. A exclusão moral é marcada por um distanciamento psicológico e uma ausência de compromisso moral em relação aos que estão sendo expropriados ou excluídos. Eles estão fora do nosso universo moral e “autorizam” o exercício da maldade humana. (aspas da autora).

Nesse caso, o que se percebe é uma desumanização do outro, exatamente como ocorreu no processo de escravização: para justificar que os negros fossem tratados como escravos, a humanidade deles foi roubada e foram tratados como “seres bárbaros, selvagem e sem alma”, inclusive por padres e pastores cristãos. A volta do fascismo que desqualifica e desumaniza o outro é ainda resquício dessa visão colonizadora e eurocentrada.

Para modificar essa situação, diz Bento (2022, p. 61), é necessário que as instituições passem a considerar que não haverá um país justo sem inclusão do negro na sociedade em igualdade de condições com o branco

É nesse sentido que, mesmo quando as mais altas lideranças organizacionais definem que a política de diversidade e equidade é pra valer, as resistências emergirão. Qualificar e manter vivas as vozes pela equidade e diversidade em organizações públicas e privadas da sociedade civil pode colaborar para a construção da democracia em outras questões que envolvem a sociedade, dificultando a instauração de sistemas políticos, econômicos e sociais em que o pensamento único seja a regra.

Bento (2022, p. 69) vê com esperança as organizações de luta com várias pautas a fim de tornar as relações de trabalho e de convivência no Brasil. Diz ela que

Constatamos nos últimos anos, em várias organizações não governamentais que trabalham com direitos humanos e meio ambiente, funcionários se organizando em grupos com enfoque étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de pessoas com deficiência. Esses coletivos provocam a organização a avançar na agenda de equidade, localizam e acolhem novos funcionários com perfil diverso daquele que marca a

organização, bem como auxiliam na criação de oportunidades de treinamento e mentorias para esses profissionais contratados.

Há grupos de mulheres negras buscando ajudar outras mulheres negras a olharem para a sua situação de dificuldade e saírem desse lugar. Há grupos de educadores que criam cursinhos pré-vestibulares gratuitos para oferecerem mais conhecimento e ajudar o jovem negro das periferias a ingressarem numa universidade, de preferência pública, e isso vem trazendo alguma mudança, ainda que pequenas, na vida dessas pessoas. No entanto, o momento atual é de resistência a essas lutas por parte de um grupo que se considera destituído desse lugar de supremacia onde sempre esteve e são essas pessoas que defendem a continuidade da segregação e exclusão por raça, gênero e orientação sexual. Conforme Bento (2022, p. 69) “O medo e a ameaça de perder a hegemonia que caracteriza os pactos narcísicos continuam a se manifestar, tensionando os processos, mas as organizações vão aprendendo que podem aguentar.”

Assim, para que o negro seja capaz de se ver na história, a luta e resistência do povo negro deve ser recuperada através de um trabalho com a própria identidade, buscando referências em tudo o que foi construído a partir da chegada dos africanos ao Brasil e de como o trabalho escravo construiu esse país e, portanto, não há vergonha em ser descendente de escravos, mas sim, há vergonha em ser descendente de escravistas e supremacistas brancos que usaram um critério inconsistente de raça para oprimir outros povos e lhes explorar o trabalho, roubando-lhes as possibilidades de construir sua própria história.

1.2 O RACISMO RECREATIVO

Moreira (2019) aponta um tipo de racismo cotidiano que acontece no Brasil e que é tão ou mais cruel que o racismo explícito e que ele chamou de “racismo recreativo”. Nesse caso é uma prática racista que vem disfarçada de piadas e de humor. O autor define humor como uma característica do ser humano em criar momentos de descontração e riso, o que torna, aparentemente, leve um tema grave. Infelizmente esta prática não é combatida no ambiente escolar com veemência proporcional a gravidade da agressão.

Porém, no caso de piadas racistas, capacitistas, sexistas ou homofóbicas quando usadas por um grupo para menosprezar o outro, traz uma visão de que o grupo atingido é mais suscetível. Diz Moreira (2019, p. 49): “O humor racista satisfaz a necessidade de diferenciação

que pessoas brancas sentem em relação a indivíduos considerados inferiores e também cria um sentimento de solidariedade entre os membros desse grupo”.

O humor racista é cruel porque, disfarçados de piadas, são colocadas as piores formas de discriminação. Com a justificativa de que é “apenas uma piada” e que por isso as pessoas atingidas não deveriam se ofender, são disseminadas opiniões perniciosas e sutis formas de agressão de um grupo sobre o outro, no caso que nos interessa, dos brancos sobre os negros.

Moreira relata que ofensas racistas que foram denunciadas tiveram seus autores absolvidos por se tratar de contextos considerados de humor. É como se o momento de humor justificasse todo tipo de ofensa. De acordo com Moreira (2019, p. 50)

A teoria da superioridade é certamente a mais antiga das análises sistemáticas sobre o humor, cujas premissas básicas foram elaboradas pelos gregos antigos. Desde o início, os autores que a desenvolveram afirmaram que o humor envolve algum grau de malícia, pois sempre rimos de piadas que retratam situações ridículas nas quais certas classes de pessoas estão envolvidas. A comédia seria então uma representação de sujeitos que consideramos inferiores; ela enfatiza esse aspecto de modo a despertar prazer nas pessoas. O prazer decorre do fato de que a piada hostil permite afirmar a noção de que o indivíduo tem valor maior do que um membro de outro grupo, pessoa que é julgada a partir de estereótipos negativos ou a partir dos infortúnios pelos quais ela passa.

A necessidade de diminuir o outro, diz o autor, está relacionada a um sentimento de superioridade que isso traz para aquele que usa de piadas, chistes, anedotas etc. Para reforçar estereótipos e manter os papéis atribuídos por esse grupo ao outro. É o caso também de piadas sexistas que sempre colocam a mulher num papel secundário e inferior com frases prontas como “lugar de mulher é na cozinha” ou “mulher ao volante, perigo constante” e, quando questionamos, nos dizem que é apenas uma brincadeira, portanto, não temos que reclamar.

Moreira (2019) mostra também que o humor, do ponto de vista psicológico, pode trazer alívio a situações do cotidiano que pressionam as pessoas e uma possibilidade de descarregar os sentimentos hostis em relação ao outro que é considerado inferior. Dessa forma, o racismo recreativo torna-se mais difícil de combater. Diz o autor (idem, p. 54)

(...)o humor racista tem um caráter estratégico: ele existe para perpetuar os estereótipos responsáveis pela marginalização moral e material de minorias raciais. Ele tem sido utilizado como meio de legitimação social. Sexto, o humor racista também garante satisfação psicológica, especialmente para membros do grupo racial dominante. A reprodução de estereótipos negativos em relação a grupos minoritários também cria um sentimento de solidariedade entre aqueles que detêm poder político e cultural. (negritos nossos)

No entanto, mostra Moreira (idem, ib.) que “(...) esse tipo de humor causa danos psicológicos e sociais às suas vítimas. Elas se sentem moralmente degradadas por causa de piadas racistas, além de sofrerem danos materiais em função da percepção negativa que as pessoas têm delas.” Ou seja, embora o grupo dominante tente minimizar a questão e dizer que tudo se trata apenas de uma simples brincadeira, o grupo atingido não sente da mesma forma. Conforme o autor (idem, ib.)

Não podemos esquecer que o racismo e o humor são produções culturais. Isso significa que expressam o consenso dos grupos que têm o poder de criar e reproduzir sentidos. O racismo está baseado na premissa de que as raças humanas não possuem o mesmo valor, pressuposto que legitima diversas práticas discriminatórias que procuram garantir vantagens materiais e culturais aos membros do grupo racial dominante. O humor racista é uma das formas que pessoas brancas utilizam para referendar o sistema de opressão social que as beneficiam, mas elas sempre argumentam que ele é algo benigno.

Ou seja, quem define se o humor ou a piada é racista ou não? Deveria ser os atingidos por ela, mas não é o que ocorre. As pessoas que fazem as piadas racistas geralmente consideram que a reação do ofendido é desmedida e argumentam que “foi só uma piada”. Conforme Moreira (2019, p. 59) o humor racista ajuda também a manter os privilégios de um grupo branco:

Um exemplo pode nos ajudar a entender o papel do humor racista na perpetuação dessa relação entre identidade branca e privilégio racial. A degradação sexual de membros de minorias raciais é um dos exemplos clássicos do racismo recreativo. Piadas sobre a virilidade de homens asiáticos e de homens negros são muito comuns entre nós. Os primeiros são representados como pessoas que carecem desse atributo em função do suposto tamanho diminuto de seus membros sexuais. Por sua vez, os membros do segundo segmento são retratados como indivíduos sexualmente bem-dotados. Muitas pessoas riem histericamente de comentários que retratam homens asiáticos como sujeitos incapazes de satisfazer mulheres sexualmente, bem como de piadas que tratam homens negros como atletas sexuais.

De acordo com Moreira (2019) essa forma de encarar os negros e asiáticos, aparentemente bem-humoradas, mostra que só os homens brancos seriam parceiros sexuais ideais, mostrando o asiático como incapaz e o negro como um ser animalizado. Dessa forma, o negro seria relegado ao instinto sexual e retirado dele a sua capacidade de raciocínio, a sua racionalidade.

Nos meios de comunicação o racismo recreativo é reforçado, como mostra Moreira (2019) ao analisar alguns personagens de programas humorísticos. De acordo com o autor, Tião Macalé representa o negro feio, desdentado, e o humor estava justamente nessa incongruência entre a imagem de um sujeito negro, feio e sem dentes, ajudando a reforçar a ideia de que negros são feios e descuidados de si.

Outro personagem muito popular na TV aberta foi Mussum. Mostrado sempre como bêbado e falando palavras diferentes do comum, Mussum representou essa ideia do negro que está sempre em um bar ou em um ambiente em que circulam bebidas alcoólicas. Diz Moreira (2019, p. 69) que “(...) Ele era um exemplo do tipo de humor construído em torno da premissa da superioridade do homem branco em relação ao homem negro porque os personagens brancos eram sempre representados como pessoas sóbrias.”

Moreira (2019) fala também da personagem Vera Verão que representava um homem negro homossexual, esguio, careca e que se vestia como mulher. Nesse caso, de acordo com o autor, há uma dupla discriminação, pois a personagem era mostrada sempre disponível a se relacionar com homens brancos, o que, além do racismo, também fere a dignidade dos homossexuais, por retratá-los como promíscuos.

O autor mostra que os negros, nos programas de humor, são sempre mostrados de forma pejorativa e depreciativa, tanto o homem como a mulher negra são colocados como feios, sujos, animalizados ou subservientes. E isso é uma forma de desqualificar e reforçar os estereótipos sobre as pessoas negras e lhes causa muito sofrimento. O lado perverso é que é difícil aplicar a lei que qualifica a injúria racial ou racismo, porque é considerada uma forma de recreação e as pessoas que fazem as piadas afirmam que não tinham a intenção de ofender.

Dessa forma, o racismo recreativo é uma forma perversa e cruel de perpetuar a atitudes racistas no Brasil e é necessário combatê-lo com a mesma força que combatemos todos os outros tipos de racismo. Conforme Moreira (2019, p. 96) “(...) O racismo recreativo permite que pessoas brancas mantenham uma representação positiva de si mesmas ao encobrir a hostilidade racial por meio do artifício do humor.”

A alegada liberdade de expressão, diz o autor, não passa de uma forma de justificar e referendar um tipo de humor que ofende e diminui um grupo de pessoas. Moreira (2019) não nega a importância de as pessoas poderem se expressar livremente sobre diversos assuntos, porém, essa liberdade não é irrestrita e os discursos de ódio, que propõem a eliminação das minorias e de todos que pensam diferente, não podem ser tolerados.

A liberdade de expressão pode ser vista de duas formas: do ponto de vista do opressor ou do oprimido. O opressor vai minimizar os efeitos das piadas racistas, enquanto o oprimido ficará com os efeitos negativos desse tipo de piada que marca psicologicamente os indivíduos

alvo. Dessa forma, qualquer programa de televisão ou na internet que fira a dignidade de negros, deficientes, mulheres etc. deve ser denunciado e combatido a fim de evitar que cresça e continue a ofender e humilhar outros seres humanos.

1.3 A EDUCAÇÃO DO NEGRO NO MUNDO

Os “Negros Educados” têm a atitude de desprezo em relação ao próprio povo porque em suas escolas, bem como nas escolas mistas, os Negros são ensinados a admirar os hebreus, os gregos, os latinos e os teutônicos e a desprezar os africanos.

(WOODSON, 2018, p. 06)

A educação baseada no eurocentrismo deslegitima a contribuição da população negra e outras populações na construção da sociedade como conhecemos hoje. As escolas, de forma geral, silenciam a participação do negro e o papel da do continente africano na cultura. O mito da Grécia como lugar de origem (Shohat & Stam, 2006, p. 18-19) é ainda replicado nas escolas ocidentais e é parte indispensável ao próprio discurso eurocêntrico, não encontrando uma verdadeira identidade com a realidade histórica. De acordo com os autores

O eurocentrismo, endêmico ao pensamento e educação atuais, tona-se algo natural, questão de “bom senso”. Parte-se do pressuposto de que a filosofia e a literatura são a filosofia e a literatura europeias. O “melhor do que foi pensado e escrito” é aquilo que foi pensado e escrito pelos europeus (o que inclui não apenas a Europa, mas também os “neo-europeus” das Américas, das Austrálias e de outros lugares). A história restringe-se à história europeia, enquanto todo o resto é reduzido àquilo que o historiador Hugh Trevor-Roper (em 1965!) chamou de “movimentos insignificantes de tribos bárbaras em canto pitorescos, mas irrelevantes do globo”. (...) (aspas e parêntesis dos autores no original)

O fato de as sociedades ocidentais modernas se identificarem com a origem grega e romana, modelos revolucionários franceses e ingleses, ou ideais de democracia, pautados em valores europeus, faz com que parte dos conhecimentos valorizados pela escola deixe de fora outros tipos de organização e sociedades que ainda são vistas como bárbaras ou não-civilizadas.

Conforme (Shohat & Stam, 2006, p. 89-138) as produções cinematográficas no mundo e, especialmente de Hollywood, representam o negro, historicamente, como selvagem, uma população que precisa ser tutelada por heróis brancos, que irão se envolver na causa e só assim o negro terá êxito. Ainda que houvesse vozes dissidentes que tentavam mostrar a história pelo viés dos negros e indígenas, dizem os autores, essas vozes se perdiam no meio de produções milionárias que exaltavam o branco como herói e o negro e indígena como um povo selvagem que precisaria ser civilizado.

É recorrente a imagem da Grécia como berço da civilização, em oposição a impérios bárbaros, tanto nos livros didáticos quanto na pela indústria cultural, assim o negro torna-se, quanto muito, coadjuvante na história oficial e em muitos casos aparece apenas como objeto, não como sujeito de direitos. hooks⁴ (2013, p. 12) diz: “A excessiva ânsia de aprender era facilmente entendida como uma ameaça à autoridade branca” quando aborda o seu período de educação básica. Woodson (2018, p. 8) conta que

Em uma escola de verão para negros, há dois anos, um instrutor branco deu um curso sobre o negro, usando para seu texto uma obra que ensina que os brancos são superiores aos negros. Quando questionado por um dos alunos por que ele usava tal livro, o instrutor respondeu que queria que eles tivessem esse ponto de vista. Mesmo as escolas para negros, então, são lugares onde eles devem ser convencidos de sua inferioridade.

O autor mostra que todo o ensino está voltado a considerar o negro como um ser inferior, o que leva o negro a querer sair de seu meio quando consegue uma educação acadêmica mais profunda ou ascender financeiramente. Conforme Woodson (2018, p. 8)

Praticamente todos os negros bem-sucedidos neste país são do tipo sem educação ou de negros que não tiveram nenhuma educação formal. A grande maioria dos negros que deram os últimos retoques em nossas melhores faculdades são praticamente inúteis no desenvolvimento de seu povo. Se depois de deixar a escola, eles têm a oportunidade de dar aos negros o que os tradutores da raça gostariam que aprendessem, essas pessoas podem, assim, ganhar a vida ensinando ou pregando o que aprenderam, mas nunca se tornam uma força construtiva no desenvolvimento da corrida. A chamada escola, então, torna-se um fator questionável na vida desse povo desprezado.

Se a escola, um lugar que tem como ideologia a inclusão de todos, segrega e reforça o racismo, por que os negros ainda querem estudar? Woodson (1933, p. 14) fala sobre a segregação dos negros nas escolas norte-americanas e a forma como sempre foram mostrados a fim de construir-lhes uma identidade distorcidas que os faziam odiar-se a si mesmos. Diz o autor

No ensino de belas artes, esses instrutores geralmente começaram com a Grécia, mostrando como essa arte foi influenciada de fora, mas omitiram a influência africana que os cientistas agora consideram significativa e dominante no início da Hélade. Eles falharam em ensinar ao estudante o Melting Pot do Mediterrâneo com os negros da África trazendo suas mercadorias, suas ideias e seu sangue para influenciar a história da Grécia, Cartago e Roma. Tornando o desejo um pai do pensamento, nossos professores ignoraram essas influências ou se empenharam em diminuí-las elaborando teorias em contrário

⁴ A autora mantém o seu nome sempre com letra minúscula e para respeitar a escolha dela, assim também o fazemos.

Nos Estados Unidos, por exemplo, país considerado uma potência mundial do ponto de vista econômico, os negros, num passado muito próximo, não eram considerados cidadãos, sendo assim não tinham seus direitos civis respeitados e mesmo em 2023 ainda se discute a constitucionalidade das cotas raciais, principalmente pelo fato de o governo conservador de Donald Trump ter indicado três dos nove membros da Suprema Corte americana, o que facilita a aprovação de pautas reacionárias, o que pode trazer retrocesso às lutas do povo negro norte-americano por mais equidade.

Tanto lá quanto aqui há constantemente ataques aos direitos conquistados e existe um grupo de pessoas que se sente incomodado em ver o negro ascender social e intelectualmente, pois o negro representa, de acordo com Kilomba, (2019, p. 37)

O sujeito negro torna-se então tela de projeção daquilo que o sujeito branco teme reconhecer sobre si mesmo (...). Tais aspectos desonrosos, cuja intensidade causa extrema ansiedade, culpa e vergonha, são projetados para o exterior como um meio de escapar dos mesmos. (...). No mundo conceitual branco, o sujeito negro é identificado como o objeto “ruim”, incorporando os aspectos que a sociedade branca tem reprimido e transformado em tabu, isto é, agressividade e sexualidade. Por conseguinte, acabamos por coincidir com a ameaça, o perigo, o violento, o excitante e também o sujo, mas desejável – permitindo à branquitude olhar para si como moralmente ideal, decente, civilizada e majestosamente generosa, em controle total e livre da inquietude que sua história causa. (aspas da autora)

Essa projeção do branco sobre o negro traz uma visão destituída de humanidade. Continuando, a autora (2019, p. 38)

(...) não é com o sujeito negro que estamos lidando, mas com as fantasias brancas sobre o que a negritude deveria ser. Fantasias que não nos representam, mas, sim, o imaginário branco. Tais fantasias são os aspectos negados do eu branco reprojatados em nós, como se fossem retratos autoritários e objetivos de nós mesmas/os. Fantasias que não nos representam, mas, sim, o imaginário branco. Tais fantasias são os aspectos negados do eu branco reprojatados em nós, como se fossem retratos autoritários e objetivos de nós mesmas/os. Elas não são, portanto, de nosso interesse. (...)

Dessa forma, a educação do negro se tornou “uma deseducação” como afirma Woodson (2018). Sendo uma projeção sombria da branquitude, o negro constrói a sua identidade através da negação, ou seja, de tudo o que não é branco. Essa realidade vem mudando a partir do momento em que os negros se tornam sujeitos do conhecimento e começam a falar de si a partir de sua própria história e lugar de fala.

1.4 A educação do negro no Brasil

A preocupação com a educação da população negra no país é muito recente, o estado volta o olhar para essa grande parcela da população apenas no final do século XX, sendo que a população negra está presente no país desde o século XVI. Na condição de sequestrado e escravizado o negro era tratado apenas como instrumento de trabalho e riqueza, e em alguns casos que assombam até os meados do século XXI, é possível perceber a dificuldade de tratar o negro como semelhante.

Acreditamos que essa omissão do estado aconteceu porque, se por um lado por muitos séculos esse assunto não era atrativo, por haver poucos negros na academia, por outro abrir uma pauta como essa representaria um perigo para a manutenção de privilégios brancos que se perpetuam ao longo dos séculos.

Há também a dificuldade pela ausência de fontes confiáveis, além de que a história “oficial” contada nas escolas que sempre foi eurocêntrica. Não é raro encontrar nas escolas básicas do país professores que acham que a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas, é recente, mesmo passados vinte anos de sua promulgação. Cavalleiro (em ROMÃO, 2005, p. 10) mostra que

O Brasil, país com a segunda maior população negra do mundo – atrás apenas da Nigéria –, conseguiu ao longo de sua história produzir um quadro de extrema desigualdade entre os grupos étnico-raciais negro e branco. Até bem pouco tempo, o Estado brasileiro não incorporava as categorias racismo e discriminação racial para explicar o fato de os negros responderem pelos mais baixos índices de desenvolvimento humano, e os brancos pelos mais elevados.

Por muitos anos, as escolas excluíram de suas narrativas qualquer fonte que não fosse europeia, pois se a Europa era a base da civilização, o que ocorria fora dela não era relevante, mesmo a história da educação brasileira não era abordada na formação de professores até a segunda metade do século XX. Os conteúdos de uma educação brasileira só foram garantidos em 1962 pelo parecer CFE 251/62. De acordo com Barros, (ROMÃO, 2005, p. 85), só crianças negras livres, ou seja, que não eram escravas, podiam frequentar a escola durante o final do século XIX, no entanto

Assim como ter de provar que eram livres, durante a vigência da escravidão, diversos outros mecanismos foram acionados para dificultar o ingresso e a permanência de alunos negros na escola, mesmo após o fim da escravidão. Depoimentos mostram que falta de “vestimentas adequadas”, ausência de um adulto responsável para realizar a matrícula, dificuldades para adquirir material escolar e merenda, por exemplo, eram empecilhos enfrentados por alunos dessa origem para acessar a escola. (...) (aspas da autora)

As pesquisas que têm em seu arcabouço o negro e sua relação com a escola são muito recentes. De acordo com Cruz (em ROMÃO, 2005, p.) “A realização de estudos e pesquisas sobre as relações raciais nas escolas brasileiras tem ocorrido desde o final dos anos 1970, quando se vai perceber uma considerável presença de estudantes negros nas universidades públicas”. Antes disso, conforme Romão (2005, p. 17)

A escola como um não lugar para os negros constituiu-se pela invisibilidade, pelo esquecimento. E também pelas políticas de negação do reconhecimento direito às diferenças. A história da educação do negro traz para o nosso convívio determinações históricas de exclusão. Mas, também, traz possibilidades pelas identidades que revela, pelas formas de resistência cultural, pela tradição da história resguardada pelas práticas educativas populares, pelos valores ancestrais perpetuados pela memória dos mais velhos. (...)

A dificuldade de achar referências sobre o tema continua em 2023, a temática de negro e educação no Brasil continua ainda muito carente de estudos e muitos dos documentos são inferências de relatos orais do tempo da escravidão. Atualmente, os próprios afro-brasileiros continuam as pesquisas iniciadas por desbravadores, na segunda metade do século XX, com muito mais dificuldades.

Durante o Império e nos primeiros anos da República uma pequena parcela da população negra se apropriava do conhecimento escolar, mas de forma extraoficial, seja por meio de pessoas letradas que se dispunham a ensinar de maneira informal ou por meio de escolas criadas pelos próprios negros.

Embora com poucos registros, alguns trabalhos apontam a fundação do Colégio Perseverança, fundado em 1860 e o Colégio São Benedito, para alfabetizar os filhos dos homens de cor da cidade (MACIEL, 1997), fundado em 1902, ambos em Capinas, no interior de São Paulo. Ainda é possível ter registros de aulas públicas oferecidas pela Irmandade de São Benedito até 1821, em São Luís do Maranhão (MORAES, 1995).

Cruz (em ROMÃO, 2005, p. 29), ainda cita registros da Escola Primária no Clube Negro Flor de Maio em São Carlos, SP; A escola dos Ferroviários em Santa Maria, RS; Cursos da Frente Negra Brasileira, SP; registro de uma escola criada pelo Negro Cosme, no Quilombo da Fazenda Lagoa Amarela, em Chapadinha MA. De acordo com a autora, em Campinas havia cinco escolas voltadas para negros libertos e escravos em 1871.

Entre o final do século XIX e o início do século XX, Souza (1999), ao estudar os sete primeiros grupos escolares instalados em Campinas, no período de 1897 a 1925,

identifica a presença de crianças negras em fotografias de turma de alunos de diferentes grupos escolares e em diferentes épocas.

O Censo de 1890 aponta que, um ano após a Proclamação da República, o Brasil tinha uma população de 14,3 milhões de pessoas e que apenas 2,1 milhões sabia ler e escrever. Mesmo sem que houvesse proibição formal de acesso à escola na primeira lei sobre educação brasileira, publicada em 1827, outra lei publicada no Rio de Janeiro em 1837, proibia a presença de pessoas com moléstias contagiosas e de escravos e pretos africanos nas escolas. Vale ressaltar que mesmo a população negra liberta vivia em espaços onde a incidência de doenças contagiosas era muito maior.

Cruz (em ROMÃO, 2005, p. 29) mostra que a construção de escolas para os negros no Brasil não é fruto da decisão do estado, mas uma conquista da luta desse povo para ser incluído nas esferas de cidadania. Diz a autora que

A luta das camadas negras pela sua inclusão no processo de escolarização oficial evidencia que mesmo à margem da cidadania os negros acompanharam os processos de compactação da nação brasileira e nele exerceram influência. Os mecanismos do Estado brasileiro que impediram o acesso à instrução pública dos negros durante o Império deram-se em nível legislativo, quando se proibiu o escravo, e em alguns casos o próprio negro liberto, de frequentar a escola pública, e em nível prático quando, mesmo garantindo o direito dos livres de estudar, não houve condições materiais para a realização plena do direito (CUNHA, 1999; FONSECA, 2000).

As questões raciais ao longo da história da educação, até o último século, beiram à invisibilidade e ao apagamento dessa luta, o que mostra Adichief (2019) quando chama a atenção para o “Perigo da história única”: no Brasil, a população negra brasileira e sua educação é vista quase que exclusivamente como objeto de estudo, não como produtora de conhecimento. Conforme Barros (em ROMÃO, 2005, p. 85)

(...) as dificuldades enfrentadas por alunos negros, presentes durante o século XIX, permaneceram nas primeiras décadas do século XX; no mesmo período em que aconteciam os debates acerca da importância da disseminação da educação popular. À medida que nos aproximamos da atualidade, é ainda mais fácil apreender essas dificuldades, em função principalmente de depoimentos deixados por pessoas negras que viveram o processo de escolarização no período estudado durante esta pesquisa e recolhidos por pesquisadores de diversas áreas.

Como se pode observar pelos autores citados, a educação do negro no Brasil sempre foi dificultada e até negada, redundando numa série de dificuldades para o aluno negro até o momento presente.

A organização Todos Pela Educação (em ROMÃO, 2005) destaca a desigualdade entre negros e brancos no acesso e permanência nas escolas na atualidade. Se por um lado é possível observar que entre as matrículas na educação infantil, 32% das matrículas eram de crianças de crianças negras (nesse recorte temos pessoas pretas e pardas) entre 2016 e 2018, ainda assim o número de matrículas de pessoas brancas é de 39%, portanto maior, dado que representa uma divergência de oportunidade desde o ingresso na escola, já que, de acordo com o IBGE, 56,1% da população brasileira é composto por pessoas negras.

Se o ingresso de pessoas negras na educação infantil, em relação às pessoas brancas, é menor do que o percentual de negros na sociedade brasileira, a conclusão do ensino médio até 19 anos de idade é ainda menor entre negros, menos de 60% dos jovens negros concluem o Ensino Médio nessa faixa etária, enquanto o número de jovens brancos que conseguem terminar o Ensino Médio nessa idade é de 75%.

Ainda de acordo com o Instituto TDP “[...] esta disparidade na conclusão é reflexo da desigualdade no desempenho adequado ao longo dos anos, que começa a se ampliar ainda no Ensino Fundamental”

O INEP aponta que em 2017, 51,9% dos negros possuíam aprendizagem adequada em Língua Portuguesa, enquanto 70% dos estudantes brancos estavam nessa situação. Em matemática, os negros com aprendizagem adequada representam 39,55% enquanto os brancos somam 59,5%.

Após a pandemia que assolou o planeta em 2020 e 2021, a população negra foi a mais atingida na permanência na escola de acordo com a análise realizada pela Plano CDE. Com base nos dados do instituto de pesquisa Datafolha, os estudantes negros foram os mais impactados de forma negativa por terem menor acesso às atividades remotas devido aos problemas com conectividade à rede de computadores. Reis (2020, p. 07) afirma que

A pretensa “autonomia para estudar” e flexibilidade na construção do conhecimento à distância (física), anunciadas como salvação para a conjuntura atual, esbarram, porém, em diversas barreiras. Sobretudo, diante da inegável desigualdade digital que assola o país, onde 20 milhões de domicílios não possuem acesso à internet. O ensino remoto, nesses parâmetros, pode distanciar ainda mais as classes sociais que usufruem dos meios, dos serviços, dos suportes e das ferramentas indispensáveis para continuidade do período letivo e aquelas que reivindicam a infraestrutura básica de sobrevivência. As disparidades de acesso, utilização e domínio das TIC, sem dúvidas, dificultam a execução de políticas de virtualização do ensino na educação básica e superior que vêm sendo implementadas, atingindo crianças e jovens

socioeconomicamente e racialmente vulneráveis de maneira desproporcional. (aspas do autor).

De acordo com Reis (2020, p. 10) enquanto houver desigualdade racial e social no Brasil, não podemos afirmar que vivemos em uma sociedade democrática, já que democracia é além de apenas escolher representantes, mas que haja representatividade de fato. Diz o autor

(...)Disparidades raciais, sociais e locais devem ser enfrentadas, de modo intransigente. O combate à desigualdade racial na educação é indispensável para que qualquer mudança social seja efetivada, na medida em que, sem a implementação de políticas públicas antirracistas, não será possível viver em uma sociedade realmente democrática. Caso contrário, o racismo – sistêmico, estrutural e institucional – seguirá materializado nas barreiras interpostas entre estudantes brancos e negros, com o significativo racial desconectando destinos e trajetórias escolares.

O Instituto Porvir⁵ mapeou a dificuldade dos negros na escola e construiu um infográfico mostrando essas dificuldades a partir de uma pesquisa feita por ele e disponibilizada no site do instituto, no qual há também propostas para resolução dessa problemática. De acordo com Oliveira (2020, s/p):

Disparidades raciais, sociais e locais devem ser enfrentadas, de modo intransigente. O combate à desigualdade racial na educação é indispensável para que qualquer mudança social seja efetivada, na medida em que, sem a implementação de políticas públicas antirracistas, não será possível viver em uma sociedade realmente democrática. Caso contrário, o racismo – sistêmico, estrutural e institucional – seguirá materializado nas barreiras interpostas entre estudantes brancos e negros, com o significativo racial desconectando destinos e trajetórias escolares

Assim, a educação do negro tem sido diferenciada da do não negro, mostrando uma intersecção entre racismo e classe social, como veremos a seguir.

1.4 O NEGRO E O NÃO-NEGRO

Não é possível falar da educação do estudante negro e do estudante não-negro sem levar em consideração aspectos das classes sociais em que as pessoas estão inseridas. A agência IBGE⁶ de notícias divulgou alguns dados sobre as condições financeiras que afetam de forma desigual pessoas negras e não-negras. De acordo com a agência em 2021, considerando-se a linha de pobreza monetária convergente com o Banco Mundial, a proporção de pobres era de 36,45 na população negra e 18,6 entre os brancos.

⁵ <https://porvir.org/infografico-o-impacto-da-pandemia-e-do-racismo-na-trajetoria-dos-jovens-negros-no-ensino-medio/>

⁶ <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/>

De acordo com o censo de 2022, o IBGE⁷

A taxa de analfabetismo recuou de 6,1% em 2019 para 5,6% em 2022. O Nordeste tinha a taxa mais alta (11,7%) e o Sudeste, a mais baixa (2,9%).

No grupo dos idosos (60 anos ou mais) a diferença entre as taxas era ainda maior: 32,5% para o Nordeste e 8,8% para o Sudeste. Das 9,6 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade que não sabiam ler e escrever, 59,4% (5,3 milhões) viviam no Nordeste e 54,1% (5,2 milhões) tinham 60 anos ou mais.

Entre as pessoas pretas ou pardas com 15 anos ou mais de idade, 7,4% eram analfabetas, mais que o dobro da taxa encontrada entre as pessoas brancas (3,4%). No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo dos brancos foi de 9,3%, enquanto entre pretos ou pardos ela chegava a 23,3%.

Pela primeira vez, mais da metade (53,2%) da população de 25 anos ou mais havia concluído, pelo menos, a educação básica obrigatória, isto é, possuíam ao menos o ensino médio completo. No entanto, para as pessoas de cor preta ou parda, esse percentual foi de 47%, enquanto entre as brancas a proporção era de 60,7%.

Como podemos observar pelos dados divulgados pela agência, quando se trata de educação formal, os brancos sempre vêm antes dos negros em porcentagem de escolarização e busca pelo ensino superior. Isso nos leva a inferir que o descaso com a educação do povo negro no passado reflete hoje nesse processo de desescolarização do negro, o que dificulta uma maior inserção na sociedade em igualdade de condições com os brancos.

No campo do trabalho e renda também ocorre uma disparidade entre negros e brancos. Segundo a mesma agência as taxas de desocupação, e subutilização também são desiguais, enquanto a população negra tem taxas de 16,35% de desocupação e 32,5 de subutilização, enquanto a população não-negra tem taxas de 11,3% e 22,5%, nos mesmos quesitos. A taxa da informalidade também é maior entre os negros, sendo de 45,2 % e entre os não-negros de 32,7%.

O rendimento médio dos trabalhadores não-negros também é muito superior ao dos trabalhadores negros. Em 2021, um trabalhador negro ganhava em média R\$ 1.789 o trabalhador branco recebia R\$ 3.099. Em relação aos cargos de comando 53% dos trabalhadores do país eram negros, entretanto, nos cargos de comando essa população não ocupava, em 2021, nem 30% dos cargos.

⁷ <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>

A desigualdade de condições é muito evidente, de acordo com os dados do estudo Desigualdade social por Cor ou Raça no Brasil, divulgado pelo IBGE. E de acordo com o analista do IBGE, João Hallak, “As populações preta e parda representam 9,1% e 47% da população brasileira, respectivamente. No entanto, nos indicadores que refletem melhores níveis de condições de vida, a participação dessas populações é mais baixa.” De acordo com pesquisas do Observatório da Educação⁸ que fez uma pesquisa em parceria com a Fundação Instituto Unibanco, o racismo estrutural tem grande impacto na educação dos jovens brasileiros:

De caráter estrutural e sistêmico, a desigualdade racial no Brasil é inquestionável e persiste devido a fragilidade de políticas públicas para o seu enfrentamento. **De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, enquanto os pretos e pardos representam 56% da nossa população, a proporção deste grupo entre todos os brasileiros abaixo da linha de pobreza é de 71%, já a fração de brancos é de 27%. Quando olhamos os números de extrema pobreza, a discrepância quase triplica: 73% são negros e 25% brancos.** Nessa perspectiva, construir uma sociedade mais igualitária requer a compreensão do papel de cada estrutura socioeconômica na reprodução do racismo para elaborar estratégias efetivas de enfrentamento. (os negritos são do texto original)

Ainda segundo essa pesquisa, a própria construção curricular do ensino brasileiro tem barreiras para aplicar a lei 10639, que trata da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura do povo Afro-brasileiro. Essa lei vinha sendo aplicada, mas enfrentou retrocessos nos anos de 2019 a 2022. Dessa forma, mostra a pesquisa que o negro não se vê representado nos espaços escolares, o que o faz, muitas vezes, não ter estímulo para os estudos. No site tem a fala de Cida Bento que diz que

Quando uma cultura se impõe sobre a outra – como aconteceu no Brasil – é ela que fala. Há, portanto, um lugar de poder. Você forma crianças (brancas, negras, indígenas) para pensar o branco, o negro e o indígena de uma determinada forma. Você cria um imaginário, criado em crianças brancas, negras e indígenas que irão ocupar diferentes lugares sociais. A hierarquização irá acontecer, e ao final você tem violência e conflitos raciais. A escola tem um lugar determinante na construção do imaginário.

Dentro dessa perspectiva, a lei 10.639 foi um avanço para que a cultura negra integrasse os currículos e contemplasse os estudos dessa cultura. Porém, o Instituto Geledés constatou que 71% das escolas municipais não aplicavam a lei e nem a colocavam no currículo conteúdos de história afro-brasileira, restringindo as atividades apenas ao Dia da Consciência Negra que foi institucionalizado apenas em 2003, apesar de já haver reivindicações desde os anos 70. Esse

⁸ https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/desigualdade-racial-na-educacao?campaignid=20486978387&adposition=&adgroupid=161265998348&matchtype=b&keyword=desigualdade%20racial&uf=&nomecampanha=&pht=&gclid=CjwKCAjw6eWnBhAKEiwADpnw9pNh13WzxCdswMrr9D6YQ0tCkT2ZFUQWHtz8vDgK8xrHZWDxl669bXoCT4MQAvD_BwE

dia homenageia Zumbi dos Palmares e é comemorado no dia 20 de novembro, dia de sua morte. Algumas cidades o colocam no calendário como feriado, outras não, mas esse dia já faz parte do calendário escolar e é comemorado ou não de acordo com o planejamento das escolas.

Os movimentos e as lutas do povo negro para garantir programas de inclusão nas universidades conseguiram que fosse aprovada a lei 12.711/2012, que garante reserva de vagas para estudantes negros e pardos nas universidades públicas, o que trouxe um aumento desses jovens ocupando os assentos das universidades e acarreta uma melhoria de vida para esses jovens através do acesso à educação superior.

No entanto, a lei ainda não garantiu que estudantes negros e pardos tivessem o acesso universal à educação e continuam ingressando menos que os brancos de mesma classe social no ensino superior. Essa desvalorização da população negra tem raízes bem profunda na sociedade brasileira e isso faz com que frases e atitudes racistas ou preconceituosas sejam naturalizadas. São comentários que associam o negro a situações criminosas, degradantes e vexatórias, muitas vezes em forma de piada ou comentários maldosos e ainda, como ocorre em todo o país, a associação do negro à marginalidade.

Ainda há eufemismos para falar da pessoa negra, o que demonstra o desconforto de algumas pessoas ao falar com ou da pessoa negra, como se isso fosse alguma ofensa ou agressão. Ações como estas evidenciam o estigma social que as palavras “preta/o” ou “negra/o” suscitam. Como ensina Almeida (2021, p. 41): “Pessoas racializadas são formadas por condições estruturais e institucionais. Nesse sentido podemos dizer que é o racismo que cria a raça e os sujeitos racializados”.

Os privilégios que o indivíduo branco desfruta, na maioria das vezes o precedem em uma sociedade racializadas e o fato de o sujeito não querer desfrutar destes benefícios não o impedem de desfrutar, pois se o racismo está na estrutura não é possível eliminá-lo, embora seja muito importante, apenas nos costumes. É preciso agir na estrutura para que as oportunidades sejam equânimes.

Há um imaginário sobre a situação do negro e seus lugares sociais e as escolas, assim como as representações dos meios de comunicação e a indústria cultural de massa, reforçam esses estereótipos e alimentam a sociedade que reforça, de forma implícita ou explícita, o que Cida Bento (2022), de maneira muito eficaz, chamou de “*O pacto da branquitude*”. De acordo

com a autora, a herança da estrutura social de outrora ainda impacta nas relações contemporâneas. Conforme Bento (2022, p. 15)

Descendentes de escravocratas e descendentes de escravizados lidam com heranças acumuladas em histórias de muita dor e violência, que se refletem na vida concreta e simbólica das gerações contemporâneas. Fala-se muito na herança da escravidão e nos seus impactos negativos para as populações negras, mas quase nunca se fala na herança escravocrata e nos seus impactos positivos para as pessoas brancas.

A dor e violência são elementos no cotidiano da pessoa negra e a escola, em sua estrutura formal ou informal, reforça muitos desses estereótipos, seja em seu cotidiano que trabalha cultura e conhecimento na perspectiva eurocêntrica e os chama de cultura, como se houvesse um único modelo de cultura ou em momentos que aparecem de forma pontual, como o dia da Consciência Negra, que deveria ser uma exaltação à resistência do povo sequestrado e escravizado e se apresenta como feiras culturais de comidas típicas, palavras de origem africana e oficinas de turbantes e criação de bonecas abayomis⁹.

Como diz Pereira¹⁰ (2021) “Essa ideologia do racismo imobiliza a democracia. Não há democracia com o racismo estrutural sendo operado dentro do Estado. Isso não é Estado democrático. Não é um Estado que assegura direito a todos. Então essa história dual da Fundação Cultural Palmares atenta contra o Estado democrático de direito.”

Sem igualdade racial não é possível se falar em democracia e dizer que o Brasil é um país democrático. Democracia também se faz com igualdade de oportunidade para todos e não apenas nas escolhas de representantes políticos.

Cortês (2021¹¹) diz que

O Dia da Consciência Negra transformado em feriado não é simplesmente pelo feriado em si, mas sim pela reflexão e pela reparação da dívida que o Brasil, como nação, tem com a comunidade negra. As políticas afirmativas são apenas uma breve reparação. Somos a maioria da população brasileira, mas não estamos representados nas câmaras de vereadores, nas assembleias legislativas, na câmara federal, no Senado, no Executivo, assim como nas empresas. A luta começa agora.

Assim, as lutas por inclusão do povo negro continuam enquanto houver segregação e discriminação racial.

⁹ Nota da autora. Segundo a tradição, as bonecas abayomis eram feitas por mães em navios negreiros.

¹⁰ <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/11/dia-da-consciencia-negra-50-anos-liberdade-conquistada-nao-concedida>

¹¹ Idem, ibidem

CAPÍTULO 2: SURDEZ E CAPACITISMO SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-DISCURSIVA

Não é possível falar da educação do estudante negro e surdo sem explorar as várias concepções de educação que atingem os dois grupos. Assim, este capítulo dedica-se a abordar a história da educação de pessoas surdas no mundo e mais especificamente no Brasil. De acordo com Freire, (2021, p. 95):

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática de liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não seria possível fazê-lo fora do diálogo.

2.1 O QUE É CAPACITISMO

O conceito de capacitismo está relacionado à discriminação de pessoas com deficiência, pois considera que há determinados corpos que são considerados “normais” e outros deficientes, subestimando a capacidade da pessoa com deficiência devido a essa limitação que pode ser física, mental ou intelectual. Foggetti ¹² (2022) lista os tipos de capacitismo. De acordo com ela

Segundo o Guia Anticapitista, escrito por Ivan Baron, um influenciador nordestino, existem 3 tipos de capacitismo:

- **Capacitismo Médico:** Muitas pessoas se referem equivocadamente a pessoas com deficiência como se fossem ou estivessem doentes. Isso é chamado de capacitismo médico.
- **Capacitismo Recreativo:** Este termo é usado para definir o tipo de capacitismo mais comum entre a sociedade. Se refere àquelas brincadeiras de mau gosto envolvendo deficiências.
- **Capacitismo Institucional:** Este tipo de capacitismo acontece quando as organizações contratam apenas uma cota de pessoas com deficiência e não as trata com equidade em relação aos colaboradores sem deficiência. Isso também é percebido na falta de acessibilidade presente nestes lugares.

O capacitismo coloca a PCD numa posição de inferioridade, já que quase não são incluídas no mercado de trabalho. De acordo com a Cartilha “Capacitismo” do Comitê pela Diversidade (2021):

No Brasil, apesar da Lei de Cotas garantir uma porcentagem mínima de contratação de PCDs em empresas com mais de 100 funcionários, estima-se que, do total de 45,6 milhões de brasileiros que possuem algum tipo de deficiência (seja física, visual,

¹²<https://www.handtalk.me/br/blog/capacitismo/#:~:text=A%20palavra%20E2%80%9Ccapacitismo%E2%80%9D%20significa%20a,em%20virtude%20de%20suas%20defici%C3%AAsncias>. Acesso em 09/08/2023

intelectual, auditiva, mental, múltipla ou surdocegueira), **apenas 1% está no mercado de trabalho.** (negritos nossos)

Ou seja, o capacitismo afasta a pessoa com deficiência do mercado de trabalho, possivelmente porque há uma ideia de incapacidade para desenvolver qualquer atividade laboral devido às suas peculiaridades. As atitudes capacitistas costumam tratar a pessoa com deficiência, por um lado como vítimas ou “coitadinhas”, por outro lado, com uma hipervalorização de sua trajetória, o que também a coloca em um lugar de discriminação.

Também é preciso compreender o que propõe o Estatuto da Pessoa com Deficiência 2013:

Art. 7º. Todas as pessoas com deficiência são iguais perante a lei e não sofrerão nenhuma espécie de discriminação.

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência, todas as formas de discriminação ou qualquer distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício dos direitos e liberdades fundamentais dessas pessoas, incluindo a recusa de adaptação razoável.

§2º As medidas afirmativas necessárias para efetivar a igualdade de oportunidades e inclusão das pessoas com deficiência não serão consideradas discriminatórias, não sendo essas pessoas obrigadas a aceitá-las.

No entanto, a lei não garante a inclusão das pessoas com deficiência na prática e na escola. Conforme mostra Sousa (2021, p. 17)

Na sociedade em que vivemos, o preconceito por vezes se apresenta de maneira sorrateira e até com base em discurso de boas intenções, e não é diferente quando falamos desse tipo de prática para com as pessoas com deficiência. Considerando que o capacitismo é um termo utilizado quando ocorre discriminação ou violência experienciadas por pessoas com deficiência, sejam elas física, intelectual ou sensorial, violência esta que considera tais pessoas como incapazes em razão da sua condição. Observa-se que essas práticas discriminatórias podem ocorrer voluntariamente por meio de agressões físicas, xingamentos, arquiteturas inacessíveis, ou involuntariamente através de tratamento com sentimento de pena, inferioridade ou até mesmo uma superproteção exacerbada. (...)

O capacitismo é sutil e se mostra de uma forma sorrateira, diz Sousa (2021) e às vezes surge como proteção exagerada e excesso de cuidado. Isso ocorre tanto nos ambientes escolares como profissionais. Essa concepção está muito ligada a um padrão estético também da sociedade capitalista que só considera como “normal” um corpo que esteja dentro do padrão proposto por essa época. De acordo com Sousa (2021, p. 27-28)

No ambiente escolar é comum que os estudantes com deficiência recebam uma proteção exacerbada por parte de seus professores ou seus cuidadores, tal proteção os

julga como coitados, enraizando sentimentos de pena ou dó, tais sentimentos acabam por minimizar a pessoa e logo, sua deficiência a sobrepõe. Quando adotadas 28 por profissionais, práticas semelhantes a estas, acabam inviabilizando essas crianças e reduzindo consideravelmente sua autonomia, pois lhes é dito que em razão de sua condição de pessoa com deficiência, elas não têm capacidade de realizar determinadas ações no ambiente escolar.

Sousa (2021) fez uma ampla pesquisa com professores e alunos com deficiência numa escola na região da Paraíba e constatou o capacitismo nesse ambiente escolar, o que, segundo ela, levava o aluno com deficiência a se desinteressar das aulas.

Andrade (2016) relata o seu contato com um aluno de baixa visão na escola em que trabalhava. O aluno, entusiasmado com a história de Carl Sagan, diz que quer ser cientista, mas imediatamente se lembra que não pode por não enxergar direito. O capacitismo já atravessou essa criança de 12 anos que sente não ter as mesmas condições que os demais para se tornar o que gostaria de ser no campo da profissão. Assim, diz Andrade (2021, s/p) que

A lógica capacitista se configura como uma mentalidade que lê a pessoa com deficiência como não igual, incapaz e inapta tanto para o trabalho quanto para, até mesmo, cuidar da própria vida e tomar as próprias decisões enquanto sujeito autônomo e independente. Tudo isso porque, culturalmente, construiu-se um ideal de corpo funcional tido como normal para a raça humana, do qual, portanto, quem foge é tido, consciente ou inconscientemente, como menos humano.

Qualquer maneira de tratar o aluno com deficiência, seja como coitadinho, seja como herói, é prejudicial ao seu processo. Uma inclusão de fato deveria garantir que houvesse oportunidades iguais para todas as pessoas em todas as situações.

De acordo com a Agência IBGE¹³ de notícias: Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda”, publicado no dia 07 de julho de 2023. De acordo com a agência

Cerca de 18,6 milhões de pessoas de 2 anos ou mais de idade do país (ou 8,9% desse grupo etário) tinham algum tipo de deficiência. Os dados são do módulo Pessoas com deficiência, da Pnad Contínua 2022.

No terceiro trimestre de 2022, a taxa de analfabetismo para as pessoas com deficiência foi de 19,5%, enquanto entre as pessoas sem deficiência essa taxa foi de 4,1%.

Apenas 25,6% das pessoas com deficiência tinham concluído pelo menos o Ensino Médio, enquanto 57,3% das pessoas sem deficiência tinham esse nível de instrução.

A taxa de participação na força de trabalho das pessoas sem deficiência foi de 66,4%, enquanto entre as pessoas com deficiência essa taxa era de apenas 29,2%. A

¹³ <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda>

desigualdade persiste mesmo entre as pessoas com nível superior: nesse caso, a taxa de participação foi de 54,7% para pessoas com deficiência e 84,2% para as sem deficiência.

O nível de ocupação das pessoas com deficiência foi de 26,6%, menos da metade do percentual encontrado para as pessoas sem deficiência (60,7%).

Cerca de 55,0% das pessoas com deficiência que trabalhavam estavam na informalidade, enquanto para as pessoas ocupadas sem deficiência esse percentual foi

O rendimento médio real habitualmente recebido pelas pessoas ocupadas com deficiência foi de R\$1.860, enquanto o rendimento das pessoas ocupadas sem deficiência era de R\$ 2.690.

Esses dados são importantes porque mostram por estatísticas o que já sentimos na prática: que a pessoa com deficiência fica à margem da educação e das relações de trabalho no país. Se a pessoa for pobre e negra, o nível de marginalização aumenta e isso é inconcebível para um país que se diz democrático como o Brasil em pleno século XXI, quando a medicina e a tecnologia já avançaram tanto e pode proporcionar melhor qualidade de vida às pessoas com deficiência.

2.2. CARACTERÍSTICAS DA PESSOA SURDA E/OU DEFICIENTE AUDITIVA

A surdez ou deficiência auditiva são usadas como sinônimas, porém, há diferenças entre as duas. Existe a surdez total e a parcial e isso também impacta na forma como essas pessoas com esse tipo de deficiência são vistos e tratados. Nem todo surdo se comunica por LIBRAS, a Língua Brasileira de Sinais, alguns conseguem entender o que estão sendo dito através de leitura labial, isso acontece, principalmente entre ouvintes que perderam a audição em algum momento da vida e conseguem reconhecer o que o outro fala a partir do movimento dos lábios.

Há pessoas que não têm audição nenhuma por terem perdido a audição ainda quando eram pequenos ou nasceram com a deficiência, em geral, esses se comunicam por LIBRAS, tendo essa como sua língua materna. Conforme Sacks (1998, p. 11)

O termo “surdo” é vago, ou melhor, é tão abrangente que nos impede de levar em conta os graus de surdez imensamente variados, graus que têm uma importância qualitativa e mesmo “existencial”. Há os que têm “dificuldade para ouvir”, mais ou menos 15 milhões dentre a população americana, pessoas que conseguem ouvir parte do que se fala com o auxílio de aparelhos auditivos e um pouco de atenção e paciência provindos de quem fala com eles. Muitos de nós têm pais ou avós nessa categoria — um século atrás, eles teriam usado cornetas acústicas; hoje, usam aparelhos auditivos. (aspas do autor no original)

É importante salientar a trajetória educacional do sujeito surdo no Brasil e no mundo e entender qual a implicação que cada concepção tem no ensino de surdos e não-surdos, pois as

concepções de ensino, de forma intencional ou inconscientemente, norteiam a prática. Assim, mesmo quando o indivíduo acredita não ter preconceito, se o educador se identifica com determinada concepção educacional que exclui, a sua prática pode mostrar-se extremamente excludente.

É de extrema importância que a sociedade consiga interagir com a criança surda de forma que esta interação faça sentido, ressalta Goldfeld, (2002, p.74):

A aprendizagem que se inicia pelas relações interpessoais, necessita, na maioria das vezes, da linguagem. O atraso na linguagem, obviamente, causa atraso na aprendizagem e conseqüentemente no desenvolvimento, já que é a aprendizagem que o impulsiona.

Dessa forma, para Goldfeld (2002) não é o indivíduo surdo que apresenta um atraso em sua aprendizagem, mas a sociedade que não consegue fazer-se entender ou entender a criança surda que falha em sua interação. Para que haja a escolarização plena da criança surda, é necessário que o ambiente seja preparado para essa tarefa e que tenha sentido para a pessoa a ser alfabetizada. Como a prática da escolarização não se dá sem conflitos, as pessoas envolvidas nesse processo devem estar preparadas para a superação. Ferreiro, (1993, p.24), diz:

O desenvolvimento da alfabetização ocorre sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças. Quando tentam compreender, elas necessariamente transformam o conteúdo recebido. Além do mais, a fim de registrarem a informação, elas a transformam.

Contudo, o surdo tem muitos de seus direitos negados, pois na sua escolarização não lhe são apresentados modelos com os quais ele possa se identificar e novamente a ideologia do professor e suas escolhas afetam muito mais o estudante surdo do que os demais. Fernandes, (1999, p.77), afirma:

Através das metodologias do ensino de Língua Portuguesa adotadas tradicionalmente, negou-se aos surdos o acesso a práticas linguísticas significativas que o auxiliassem a perceber o sentido na aprendizagem de uma segunda língua. Como consequência, as respostas para o fracasso apresentado não foram buscadas nas estratégias inadequadas destinadas ao aprendizado da língua, mas foram justificadas como inerentes à condição da “deficiência auditiva” e não como possibilidade diferenciada de construção gerada por uma forma de organização linguístico cognitiva diversa.

Dentre as estratégias de escolarização do surdo, temos a Comunicação Total que possui os seguintes objetivos básicos: facilitar a integração do surdo com o meio e fornecer condições adequadas para o seu bom desenvolvimento psicolinguístico. Ciccone, (1990, p. 07 e 53) afirma:

E, dessa maneira, seja pela linguagem oral, seja pela de sinais, seja pela datilologia, seja pela combinação desses modos que, por ventura, possam permitir uma comunicação total, seus programas de ação estarão interessados em “aproximar” pessoas e permitir contatos (...) facilitar ao surdo sua integração efetiva na comunidade em que ele vive, e na sociedade em que deve participar, com direitos e deveres; respeitada sua diferença, oferecendo-lhe as condições adequadas ao seu bom desenvolvimento psicolinguístico, facilitando-lhe, assim, o acesso ao saber daquela sociedade, através de um programa escolar eficiente.

Os conceitos sofrem mudanças ao longo do tempo, não seria diferente com a surdez, esse caso particular foi muito discutido nas décadas de 1980 e 1990, neste momento histórico há uma nova concepção a respeito do sujeito surdo e os estudos sobre a língua de sinais se intensifica no mundo e de forma muito particular no Brasil.

É importante ressaltar que nesse estudo o modelo adotado será o socioantropológico que entende a surdez como diferença cultural, social, linguística e política. De acordo com Goldfeld (2002, p. 43) “o conceito mais importante que a filosofia bilíngue traz é de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias”.

A Educação dos Surdos faz parte da Educação Inclusiva, que de acordo com a UNESCO 2021, é o direito a uma educação de qualidade que atenda as necessidades básicas. No arcabouço da educação inclusiva estão também grupos étnico-raciais, os jovens e adultos e a população mais vulnerável.

2.3 EDUCAÇÃO GLOBAL DO SURDO E HISTÓRIA

A sociedade exclui o surdo quando o encara como uma pessoa deficiente e o classificou como uma pessoa anormal, pois sempre considerou como “normal” o homem caucasiano, ouvinte, neurotípico, heterossexual, entre tantas outras características cristalizadas como padrão na história ocidental. Por muito séculos os surdos foram considerados incapazes de aprender, e, por isso, necessitados da proteção estatal. De acordo com Sacks (1989, p. 15)

A situação das pessoas com surdez pré-linguística antes de 1750 era de fato uma calamidade: incapazes de desenvolver a fala, e portanto “mudos”, incapazes de comunicar-se livremente até mesmo com seus pais e familiares, restritos a alguns sinais e gestos rudimentares, isolados, exceto nas grandes cidades, até mesmo da comunidade de pessoas com o mesmo problema, privados de alfabetização e instrução, de todo o conhecimento do mundo, forçados a fazer os trabalhos mais desprezíveis, vivendo sozinhos, muitas vezes à beira da miséria, considerados pela lei e pela sociedade como pouco mais do que imbecis — a sorte dos surdos era evidentemente medonha. (aspas do autor no original)

De acordo com Lima, (2004) a pessoa surda era vista, desde a Grécia antiga, como alguém incapaz de raciocinar, uma vez que acreditavam que só podendo falar é que a pessoa poderia pensar. Essa visão perdurou até o século XV e apenas no século XVI, Pedro Ponce de Leon, monge beneditino, que viveu de 1520 a 1584, se propôs a ensinar crianças surdas da nobreza para garantir-lhe direitos que poderiam lhe serem usurpados. Sua metodologia de ensino incluía a oralização, escrita e datilologia (sistema de representação das letras, por meio das mãos). Ponce de Leon também criou uma escola de professores surdos.

Quase dois séculos depois, em 1750, de acordo com Lima (2004), o Abade de L'Epee aprendeu a se comunicar e usar os sinais dos surdos pobres que circulavam por Paris. L'Epp conseguiu sistematizar estes sinais em uma combinação de gestos e gramática sinalizada. Essa metodologia possibilitou que estudantes surdos pudessem ler e escrever em francês. Em 1755, o Abade fundou de forma inédita uma escola com apoio público para surdos.

Segundo Sacks (1989, p.37)

Esse período – que agora parece uma espécie de época áurea na história dos surdos – testemunhou a rápida criação de escolas para surdos, de um modo geral dirigidas por professores surdos, em todo o mundo civilizado, a saída dos surdos da negligência e da obscuridade, sua emancipação e cidadania, a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade – escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, tornaram-se subitamente possíveis.

No mesmo período, Samuel Heinick desenvolve, na Alemanha, uma proposta oralista para a inserção do surdo na sociedade, em oposição à língua de sinais. Heinick funda a primeira escola pública baseada na oralização dos surdos. Tanto a metodologia de L'Epp, quanto a de Heinick forma submetidas à análise da comunidade científica e a primeira foi considerada mais relevante. Esse fato faz com que Heinick não obtenha êxito na ampliação de recursos para seu instituto (Cf. Goldfeld, 2002).

De acordo com Goldfeld (2002) o educador estadunidense Thomas Gallaudet (1787 - 1851) viajou para a Europa no intuito de encontrar inspiração para fundar uma escola em Hartford. Conheceu primeiramente a escola inglesa de Thomas Braidwood (1715 – 1806) envolta em alguns segredos e que utilizava o método oral. Em seguida, Gallaudet, foi à Paris e encontrou Laurent Clerc, um aluno de L'Epp. Os dois voltam para os Estados Unidos e fundam em 1817 a primeira escola para surdos no país. Nessa escola, a comunicação ocorria em todos os ambientes por meio de uma adaptação do francês sinalizado ao inglês. Graças ao sucesso do

método, outras escolas foram abertas nos Estados Unidos e a maioria dos professores surdos eram egressos da escola de Hartford.

Da hibridização da Língua Francesa de Sinais com a Língua de sinais nativa americana, surge a American Sign Language (ASL). Em 1850, a ASL passa a ser utilizada em todas as escolas e o inglês sinalizado cai em desuso. Em 1964, a Universidade Gallaudet é inaugurada e torna-se a primeira escola superior para surdos.

Os surdos tiveram, nessa época, um grande salto em sua escolarização. Entretanto, mesmo obtendo êxito, a ASL sofre vários ataques e fortíssima oposição. De acordo com Sacks (1989, p.41):

O grande ímpeto de educação e libertação dos surdos, que dominou a França entre 1770 e 1820, continuou assim seu curso triunfante nos Estados Unidos até 1870 (Clerc, sempre ativo até o final de sua vida e com um grande carisma pessoal, morreu em 1869). E depois – e esse é o ponto crucial em toda a história – a maré virou, voltou-se contra o uso do Sinal por e para os surdos. Em vinte anos, o trabalho de um século foi desfeito.

Conforme expõe Sacks (1989), a ASL foi demonizada e o método oral ganhou forças e muitos seguidores, alguns mais exaltados afirmavam que a Língua de Sinais eram uma barreira para a oralização do surdo. Um grande defensor do método oral foi Alexander Graham Bell, inventor do telefone. Graham Bell gozava de grande prestígio social, por isso, sua opinião era muito respeitada e interferiu no resultado da votação do Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em 1880, em Milão. Nesse Congresso os Educadores Surdos foram impedidos de votar e isso permitiu que a visão oralista fosse escolhida e o uso dos sinais fossem oficialmente proibidos.

Os estudantes surdos foram submetidos à aprendizagem pelo método oral e proibidos de usar língua de sinais. Acreditava-se que o desenvolvimento do surdo teria que ocorrer da mesma forma que a do ouvinte. Logo o objetivo dos educadores de surdos passa a ser o desenvolvimento da língua oral.

Esse movimento leva uma queda significativa de professores surdos, sendo que em 1850 era de cinquenta por cento e, em 1960, cai para doze por cento, na prática, os surdos passam a ser instruídos e educados por ouvintes. Os estudantes surdos eram forçados a treinamentos exaustivos e intensivos. Sacks (1989) afirma que a oralização levou a um retrocesso nas conquistas educacionais dos surdos.

Na década de 1960 é perceptível a perda dos estudantes com o método oralista. Pais e professores de surdos, além de historiadores, psicólogos e outros profissionais começam a questionar quais as causas desse fracasso escolar que atingia os estudantes surdos. E, em 1970, portanto, quase um século depois do Congresso de Milão, William Stokoe publica um artigo demonstrando que a ASL possui todas as características de uma língua oral. E, afirma Sacks (1989, p. 24) depois de estudar sobre surdez e Língua de Sinais, que, para a pessoa surda, “(...)A língua de sinais, convenci-me então, era uma língua fundamental do cérebro.”

Várias pesquisas tendo como foco a língua de sinais são iniciadas nesta época. Dorothy Schifflet inicia o método de Abordagem Total (*Total Approach*) que equaciona o uso da língua de sinais, língua oral, leitura labial, treino auditivo e datilologia. Roy Holcom altera o nome do método Abordagem Total para Comunicação Total (*Total Communication*) e inicia uma metodologia que utiliza todas as formas de comunicação na educação de surdos.

No início dos anos de 1980 surge o bilinguismo que promovia a língua de sinais como primeira língua dos surdos e a língua majoritária do território onde o surdo está inserido como segunda língua. Essa visão ganhou forças nos anos de 1990 e continua sendo difundida até hoje.

2.4 EDUCAÇÃO DO SURDO NO BRASIL

O Brasil não ficou apartado das tendências e concepções teóricas, ideológicas e filosóficas internacionais, sendo assim, a Educação do Surdo no Brasil estava em consonância com o que ocorria no Ocidente. De acordo com Lima (1999) Em 1855, o Imperador D. Pedro II convidou o professor francês Hernest Huet para trabalhar na educação de duas crianças surdas no país. Huet acreditava nas ideias de L’Epp, por isso utilizava a língua de sinais.

Conforme Lima (1999) em 1857, foi fundado o INES, primeira escola para surdos no país. No princípio eram admitidos apenas meninos e usava a língua de sinais na comunicação. Seguindo as tendências globais, em 1911, o INES passou a adotar o oralismo e a língua de sinais, diferente do que ocorria no mundo, passou a ser proibida oficialmente apenas em 1957, mas os estudantes continuaram a usá-la em conversas informais e fora das salas de aula.

No mesmo ano, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos passa a ser chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos, legitimado pela Lei 3.198/57. O INES durante muito tempo recebia surdos do Brasil e da América do Sul, por ser a única instituição oficial.

No governo de Getúlio Vargas foram criadas as escolas especiais para alunos com deficiência que eram considerados capazes de aprender. As escolas especiais, criadas para a educação do surdo, não eram escolas regulares e os separava dos alunos considerados “normais”. Explica Lima (1999, p. 102) que:

Enquanto a escola comum foi encarada como local para obtenção de um tipo de saber acumulado historicamente, sendo este conhecimento de extrema importância para a inserção do indivíduo na sociedade moderna, daí a sua democratização ter se tornado motivo de confronto entre os representantes das diferentes classes sociais, a escola para os surdos-mudos não foi vista da mesma maneira nem foi criada com fim semelhante.

De acordo com a autora, a escola “especial”, criada para surdos-mudos, não pressupunha um processo de inclusão dessas crianças no mundo. Segundo Lima (1999, p. 102) “(...)a escola especial assumiu com os deficientes a mesma função do hospício no que diz respeito ao isolamento dos considerados divergentes. Distingue-se deste último pela intenção de criar procedimentos de ensino com a finalidade de habilitar socialmente surdos e cegos.”

Nos anos de 1960 várias instituições especializadas foram criadas baseadas na educação francesa para surdos, esses espaços foram essenciais para a criação da Libras (Língua Brasileira de Sinais) que é um compilado de formas de comunicação utilizadas pelos surdos do país e a língua francesa de sinais.

Como pudemos observar, historicamente, a educação de surdos no Brasil é marcada por propostas divergentes, que passam pelo oralismo, a comunicação total e o bilinguismo. Porém, em todas é visível que a educação de pessoas surdas é uma conquista de luta dos segmentos de pais de crianças surdas e das próprias pessoas surdas que se uniram em associações e lutaram para serem incluídas no processo de educação brasileiro.

2.5 SURDEZ COMO DIFERENÇA OU DEFICIÊNCIA

Várias áreas do conhecimento contribuem para a Educação Especial, dentre elas é possível apontar a Antropologia, a Sociologia, que colaboram para o entendimento da surdez e, de acordo com a perspectiva adotada, a educação de surdos terá um direcionamento: se o surdo é visto como um cidadão pleno deve ter direitos respeitados, caso ele seja visto como um ser incompleto será tratado como um cidadão de segunda ordem.

É dessa perspectiva que existe uma diferença entre “educação especial” e educação inclusiva. Enquanto a primeira é voltada para as pessoas com deficiência, a segunda reconhece

que há diversidade e pluralidade na forma de ser das pessoas que devem ser vistas como iguais nas suas diferenças. Nesse sentido, a educação especial deve ser também inclusiva.

No entanto, durante muito tempo existiram escolas de educação especial, que separava os alunos com deficiência das crianças consideradas normais, o que é uma forma de excluir e estigmatizar os estudantes com deficiência. A LDB (lei 9394/1996), artigo 58, considera que “entende-se por educação especial, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Entender, historicamente, as proposições que fundamentam a surdez na perspectiva clínica, terapêutica ou na perspectiva socioantropológica se faz necessário para reconhecer a contribuição da escola na formação de sujeitos surdos e não-surdos.

Na primeira perspectiva a surdez é vista como deficiência ou ausência. Goes (2002), destaca que é comum entre alguns pesquisadores considerar que a educação oralista tem caráter terapêutico e reduz *déficits*, assim o surdo é uma pessoa com deficiência auditiva e deve ser tratado muito mais sob o prisma políticas públicas de saúde do que aspectos de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, se acreditava que o sujeito surdo precisava muito mais de tratamento terapêutico do que medidas educacionais. Enquanto houvesse a oposição deficiência/eficiência, a surdez tornava o sujeito menos valioso.

Nessa concepção, o oralismo torna-se uma importante ferramenta para fazer do indivíduo surdo o mais próximo possível do modelo ouvinte. Porém, o oralismo não deu conta de uma série de questões educacionais e a sua adoção pode levar ao fracasso de grande parte dos estudantes, uma vez que a língua oral para o surdo não é adquirida de forma natural, ela é imposta de forma artificial, sem a reflexão linguística necessária e sem ser compartilhada pela rede de proteção que deveria garantir direitos de todos as cidadãs e cidadãos exclui uma parte significativa de uma nação.

Aspectos da visão da surdez influenciam diretamente nos modelos de educação do estudante surdo, atualmente lidamos com três propostas mais delimitadas são elas: oralismo, comunicação total e bilinguismo. Estas propostas se diferem pela visão que se tem da surdez e da língua de sinais.

A filosofia oralista privilegia o uso da língua majoritária levando prejuízo à língua de sinais, uma vez que não reconhece sua legitimidade e por acreditar que sua utilização prejudica a inserção social do surdo. De acordo com Góes (2002) alguns pesquisadores da área da surdez consideram que a educação oralista tem caráter terapêutico, de tratar e reduzir os déficits. Nessa compreensão, o surdo se aproxima mais do modelo de paciente com deficiência auditiva do que estudante com direito à aprendizagem.

Frente ao fracasso educacional do oralismo outras propostas emergiram. A abordagem da comunicação total defendeu o uso de variados recursos comunicativos. Nessa filosofia, muda-se o foco da perspectiva clínico-terapêutica para a concepção socioantropológica, assim o surdo passa a ser concebido como diferente. Decorre desses debates a filosofia bilíngue, que considera a língua de sinais como a primeira língua do surdo, que deve ser aprendida o quanto antes e, como segunda língua, a majoritária utilizada pela sociedade. Contudo, o modelo bilíngue traz em seu bojo diferentes modelos que acarretam também num cenário de embates.

De acordo com o Censo de 2022¹⁴, o Brasil tem mais de 10 milhões de surdos e, de acordo com a pesquisa, essas pessoas ainda enfrentam muitas dificuldades para acessar os serviços básicos do dia a dia, como usar o telefone e poder falar com empresas e buscar serviços essenciais. Pensando nisso, segundo a agência de notícias, um empresário, Cleber Santos, criou um espaço na internet para reclamações de falta de acessibilidade para surdos, depois que seu irmão morreu em decorrência de uma alergia que ele, por ser surdo, não conseguiu pedir ajuda.

No site o empresário Cléber Santos conta que

Atualmente, a plataforma tem mais de duas mil denúncias. O setor que mais soma reclamações de falta de acessibilidade é o bancário, com 34% do total, seguido do setor público. Ainda há reclamações contra empresas, faculdades, serviços de televisão e telefonia e internet. Para fazer a reclamação, basta se cadastrar no site. Também é possível enviar um vídeo em Libras explicando o problema, além de anexar fotos e vídeos

Dessa forma, notamos que a inclusão das pessoas surdas no Brasil vai avançando em passos lentos, mas já conta com mecanismos para ajudar o desenvolvimento e o modo de ver essas pessoas como plenamente capazes.

¹⁴ <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/direitos-humanos/audio/2022-07/brasil-tem-mais-de-10-milhoes-de-pessoas-surdas-segundo-o-ibge>

CAPÍTULO 3: POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste capítulo falaremos sobre as políticas públicas de educação inclusiva, tanto em uma perspectiva racial como a de pessoas com deficiências, que tentam diminuir as desigualdades e discutiremos a sua eficácia.

Conforme já detalhamos nos capítulos anteriores, vivemos em um país que não tolera as diferenças e as tornam desigualdade. As políticas públicas de inclusão têm como objetivo minimizá-las ou superá-las. Esse capítulo apresenta uma breve narrativa dos dispositivos legais e institucionais da trajetória da educação inclusiva. O processo não está finalizado aqui no Brasil, mas a educação brasileira apresenta avanços significativos, exceto nos anos compreendidos entre 2019 e 2022, em relação às políticas públicas e a garantia de matrícula, entretanto, na prática ainda há distorções conceituais sobre o que significa incluir todos, especialmente, no currículo formal.

3.1 O QUE SÃO POLÍTICAS PÚBLICAS

As políticas públicas são ações governamentais que garantem diversos direitos à população em diversas áreas, tais como saúde, educação, lazer. A sua função principal é a promoção da qualidade de vida e bem-estar das pessoas. Apesar de serem públicas, também podem ser desenvolvidas ou destinadas a entes privados, caso haja interesse público. As políticas públicas devem assegurar os direitos previstos na Constituição Federal. Elas são instrumentos para implementar mudanças na sociedade e atingem setores que afetam toda a sociedade ou alguns grupos específicos.

É por intermédio das políticas públicas que os problemas de exclusão social, desemprego e desigualdade de renda, são combatidos. No Brasil, elas são divididas em quatro tipos, são eles: distributivas, são aquelas destinadas a uma parcela específica da população ou de uma situação particular; redistributivas, são para um grupo específico, entretanto, o objetivo é redistribuir recursos, bens e serviços; constitutivas, determinam, regulamentam e definem as ações, quem e como estas ações são implantadas para atender os interesse públicos; regulatórias são aquelas que regulam o Estado, estabelecem regras que contribuem para organizar os processos burocráticos.¹⁵

¹⁵ De acordo com site <https://athonedu.com.br/blog/politicas-publicas/>- acesso em 10/09/2023

Para grande parte da população, as políticas públicas são insuficientes para que haja equidade e a necessidade de políticas públicas é latente, alguns avanços ocorrem, embora numa velocidade muito mais lenta do que a ideal. Cida Bento, em seu artigo publicado em 21 de junho de 2023, diz:

[...] é uma conquista do movimento negro e de instituições educacionais que se organizaram para que a letra ‘R’ do VAAR – Valorização Aluno/Ano por Resultado – fosse alterada para “Raça”, de forma que os recursos fossem destinados a redes que apresentassem redução de desigualdades raciais e socioeconômicas.

Mesmo com todos os entraves sociais, os vários grupos e personalidades do movimento negro conseguem alguns avanços, para que muitas políticas públicas sejam mais equânimes.

3.2 A DIFERENÇA DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA ESCOLA DE NEGROS E NÃO NEGROS

“Ao mesmo tempo, a escola não era um dos ambientes mais acolhedores para crianças negras como nós.[...]” (Bento, 2023, p.12)

Quem frequenta ou frequentou a escola consegue entender a profundidade da frase da doutora em psicologia, conselheira e uma das fundadoras do CEERT, Cida Bento, quando ela defende que não basta apenas o acesso, mas é necessário que haja mecanismos de proteção que garantam o acesso e a permanência de crianças, adolescentes, jovens e adultos pretos em espaços de educação formal.

A autora, eleita em 2015 pela revista *The Economist* como uma das cinquenta pessoas mais influentes do mundo no campo da diversidade, pondera que ainda há desigualdade de acesso de pessoas negras na educação infantil, porém, para além do acesso é preciso garantir que seja ofertada uma educação de qualidade e acolhedora para as crianças negras e não negras. Ela ainda reforça que a escola garanta, não apenas educação, mas também estrutura adequada, tecnologia e alimentação, além de ser um espaço que os valores civilizatórios sejam destacados. Bento (2023) reforça que a escola não deve ser o lugar que a todo momento explicita que o estudante negro é um estrangeiro, no sentido em que é visto sempre como o diferente, o outro.

O jornalista Tiago Rogero¹⁶ destaca que desde o início da história do Brasil a educação do negro é impedida ou dificultada. Entretanto, mesmo com todas as dificuldades criadas o

¹⁶ <https://desafiosdaeducacao.com.br/historia-tiago-rogero/> - acesso em 10/09/2023

sonho de uma educação de qualidade acessada por todos ainda está presente na população negra.

O papel que o negro ocupa no sistema educacional brasileiro é compreendido apenas através do conhecimento da maneira como a sociedade brasileira estabelece suas relações com a população negra nos diferentes períodos da história nacional, tempos coloniais, passando pelos imperiais e pelas fases da república.

Para entender como a exclusão do negro no sistema educacional ocorre é preciso compreender como alguns fatores históricos brasileiros se desencadearam ao longo do tempo. Em 1854, foi publicado o Decreto nº 1.331 de 17 de fevereiro, determinava o ingresso de estudante de qualquer cor na escola, desde que não padecessem de moléstias contagiosas, que fossem vacinados e não fossem escravos. Entretanto, a prática era muito diferente.

Alguns registros mostram que havia segregação e ausência de inclusão dos estudantes negros em instituições de ensino do Rio de Janeiro, enquanto simultaneamente famílias buscavam escolas que formassem suas crianças. A historiadora e professora da Universidade Federal de Pernambuco Silva (2002, p. 149) demonstrou a existência de uma escola destinada a estudantes negros: a de propriedade do professor Pretextato dos Passos e Silva. Ao referir-se ao professor Pretextato, a historiadora comenta:

Tratou-se de uma escola primária particular, desvinculada do aprendizado de ofícios específicos e urbana (na freguesia do Sacramento), destinada a atender meninos “pretos e pardos” – cuja maioria dos pais não possuía sobrenome e assinatura própria – criada em 1853 por um certo professor que se autodesignou “preto”. Ele requereu em 1856, ao então inspetor geral da Instrução Primária e Secundária da corte (Eusébio de Queirós), algumas concessões para a continuidade do funcionamento da escola. (aspas da autora no original)

Ao justificar a relevância de sua escola e o seu funcionamento necessário, Silva (2002, p. 149) argumentou: “(...) em algumas escolas ou colégios, os pais de alunos de cor branca não querem que seus filhos ombriem com os de cor preta, e que por isso os professores geralmente repugnam admitir os meninos pretos. Os que são admitidos na aula não são bem acolhidos (...).”

Nessa época, a existência de escolas específicas para crianças negras demonstra a preocupação com a exposição delas a práticas racistas dentro da escola, entretanto, pelo fato de a escola não ser pública, limitava muito o número de crianças atendidas.

No final do século XIX e início do XX, havia a necessidade de criar escolas para a população negra. Desse período e até a contemporaneidade, para garantir a inserção e permanência do estudante negro na escola, os movimentos negros, têm exercido protagonismo. De acordo com Gomes (2017, p. 24): “A educação é o campo escolhido para as reflexões aqui realizadas devido ao fato de ser um direito social, arduamente conquistado pelos grupos não hegemônicos do Brasil e que durante muito tempo foi sistematicamente negado aos negros e às negras brasileiros.”

Entretanto, mesmo passados mais de 150 anos da Lei que tenta inserir o negro na educação formal, a desigualdade com o acesso e a permanência do negro na escola continua. De acordo com a PNAD do IBGE, a taxa de analfabetismo continua muito grande entre negros (7,4%), mesmo que esta taxa tenha o menor nível histórico desde 2016, ainda é mais que o dobro da registrada entre brancos (3,4%). Em 2022, entre jovens de 14 a 29 anos que estão fora da escola, 70% são negros e 28% brancos, e acordo com dados do mesmo levantamento.

O Instituto Mobilidade e Desenvolvimento Social revela que as chances de um jovem negro de 20 a 24 anos estar fora da escola, antes de concluir o ensino médio, é 55% maior do que de um jovem branco.

A pandemia que assolou o mundo e trouxe com ela perdas muito expressivas em muitas áreas da vida das pessoas e escancarou as diferenças entre negros e brancos em todos os aspectos, como saúde, renda, desemprego, educação. Durante a pandemia, o índice de abandono escolar voltou a subir e mais que dobrou entre os anos de 2020 e 2021, em relação ao ano de 2019, no ensino médio passou de 1,8% para 5%, em 2021 e os estudantes negros são mais atingidos pela evasão escolar.

3.3 AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A INCLUSÃO DE NEGROS E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A efetivação de qualquer medida num estado democrático de direito passa, obrigatoriamente, pela legislação. E as leis de um país refletem o momento histórico de uma sociedade. Contudo, para entender este momento é necessário conhecer o percurso.

As ações afirmativas para a educação de negros no Brasil estão ligadas à luta dos movimentos negros que reivindicavam continuamente o direito de cidadania para esse segmento da população brasileira. De acordo com Calbino, Lima e Salvino (2022, p. 23):

Desde a chegada em massa dos povos africanos ao Brasil, as formas de exploração da vida do povo escravizado eram totalitárias, impossibilitando qualquer garantia no campo da educação. Esse processo se arrastou ao longo de quatro séculos, sendo reforçado na primeira constituição do país (Império do Brasil, 1824) que impossibilitava a alfabetização formal desses povos.

Na passagem do século XIX ao século XX, após a abolição da escravatura, iniciaram-se os movimentos para a igualdade de direitos dos negros, porém só ganharam força a partir da segunda metade do século XX. Várias reivindicações e ações foram feitas pelos grupos ligados ao Movimento Negro ao longo das décadas:

TEN - em 1950, defendeu a obrigatoriedade da história e cultura do continente africano, em sua diversidade e as lutas de pessoas negras no Brasil; MNU – nas décadas de 1970 e início da década de 1980, apresentava as mesmas reivindicações; CNNC – em 1986, apresentava a necessidade de ensinar História da África e História do Negro no Brasil e solicitação do acesso da população negra à educação básica; em 1995, a Marcha “Zumbi dos Palmares contra o Racismo pela Cidadania e pela Vida” contou com mais de trinta mil participantes, cujos representantes entregaram para o presidente em exercício, Fernando Henrique Cardoso, o “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial”; em 2003 foi promulgada a Lei 10.639 que determina a inserção da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos da educação básica.

Em 2010, foi aprovado o Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288 que reúne um conjunto de direitos destinados à população negra e enfatiza a necessidade de haver discussões e ações voltados para a maior parte da população brasileira que, apesar de ser maioria numérica, segundo dados do IBGE 56,1%, ainda é chamada em muitos meios de minoria.

Em relação às pessoas com deficiência, ainda há a necessidade de inclusão de forma efetiva no espaço escolar de forma que essa criança com deficiência seja vista para além dos seus limites físicos ou intelectuais.

A educação especial no Brasil, por muito tempo, esteve à margem do ensino regular e, algumas vezes, foi apenas um atendimento educacional substitutivo com algumas instituições especializadas e remuneradas pelo Estado. Ao longo da história da educação especial no país houve instituições que segregavam e estigmatizavam as crianças com deficiência. Além dessas instituições, ainda eram formadas as chamadas classes especiais que separava a criança com alguma deficiência das crianças “normais”, o que estigmatizava as primeiras. Essa organização

se apoiava na dicotomia normalidade/anormalidade, sendo que esta última estava muito mais ligada ao atendimento clínico/terapêutico que educacional. (Cf. SEESP/MEC¹⁷, 2008, p. 6):

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência.

O caráter assistencialista da educação das pessoas com deficiência relegava estes cidadãos e cidadãs ao âmbito da Educação Especial e os dispositivos legais referentes à Educação Regular não contemplava as pessoas com deficiência na forma da inclusão necessária para superar diferenças.

No século XIX já ocorriam algumas ações isoladas aqui no Brasil, inspiradas em experiências internacionais, no atendimento de pessoas com deficiências físicas, motoras e sensoriais. No entanto, estas ações não estavam relacionadas às políticas públicas de educação. No Brasil, somente nos anos de 1970 esta modalidade de ensino foi instituída e nomeada como “educação dos excepcionais” (MANTOAN, 2002).

De acordo com o documento SEESP/MEC, (2008), a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, agora chamado de Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), são marcos importantes para a atendimento às pessoas com deficiência no país.

No início do século passado, em 1926, é fundado o instituto Pestalozzi, especializado em atendimento de pessoas com deficiência mental (termo usado na época). Em 1945, ocorre o primeiro atendimento especializado a pessoas com superdotação. Em 1954, é fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). A educação dos surdos começa oficialmente com a inauguração do INES, ao longo de mais de 150 anos desta história a educação passa por vários momentos no Brasil.

Na Constituição de 1988 a inclusão escolar começa a ganhar maior visibilidade. Alguns eventos internacionais impulsionaram ainda mais a discussão e criação de leis para a comunidade surda brasileira. Dentre esses eventos, os mais relevantes são a Conferência

¹⁷ <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>- acesso em 09/0/2023

Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtein na Tailândia em 1990 e a Conferência Mundial sobre Educação, que aconteceu na cidade espanhola de Salamanca, em 1994.

Nessa segunda conferência foi elaborado um documento que intencionava criar diretrizes básicas para a educação em consonância com o movimento de inclusão social, na intenção de fomentar e reformar políticas públicas e sistemas educacionais. Esse documento é conhecido como Declaração de Salamanca (1994), considerado um dos principais documentos sobre inclusão social juntamente com a Declaração sobre Educação para Todos (1990) e a Convenção dos Direitos da Criança (1988).

A Legislação para a Educação de pessoas com deficiência só é contemplada oficialmente em 1961, pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no governo do presidente João Goulart, nos artigos 88 e 89, respectivamente:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (D.O.U.,1961)

Em 1971, portanto, após o Golpe Militar de 1964, a Lei nº 5.692/71 altera a LDB de 1961, no entanto,

[...] ao definir “tratamento especial” para os estudantes com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e acaba reforçando o encaminhamento dos estudantes para as classes e escolas especiais (MEC, 2008, p. 2-aspas no texto original).

Nesse mesmo período, o MEC, por meio do Decreto nº 74.725, de 1973, cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) com a finalidade de “promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais”, conforme consta em seu artigo 1º. No artigo 2º lemos,

O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade.

De acordo com a SEESP/MEC (2008), o CENESP, pautado pelo enfoque integracionista, fomentou ações educacionais direcionadas para as pessoas com deficiência e superdotação, todavia, suas práticas mantiveram-se configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

Até esse momento, a concepção de “políticas especiais” para tratar a educação de pessoas com deficiência se mantém, visto que uma política pública de acesso e universalização da educação para as pessoas com deficiência não se efetiva. É apenas em 1988, com o advento da Constituição Federal (CF), que a educação passa ser definida enquanto “direito de todos” e dever do Estado, conforme consta no artigo 205.

No que tange aos princípios nos quais a educação será ministrada, a CF (1988) estabelece “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Art. 206, Inc. I); quanto ao atendimento às pessoas com deficiência, é estabelecido como dever do Estado o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Art. 208, Inc. III).

A Lei nº 7.853/89 dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência. Na área da Educação, estabelece a inserção de escolas especiais, privadas e públicas no sistema educacional e a oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial em estabelecimento público de ensino. Prevê, ainda, a matrícula compulsória em cursos regulares de instituições públicas e privadas de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem ao sistema regular de ensino.

Na década de 90, o Estatuto da Criança do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, no artigo 53, reforça o direito da criança e do adolescente à educação, visando seu pleno desenvolvimento, o preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho, e determina que “Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino (Art. 55)”.

Nessa mesma década, a formulação das políticas públicas brasileiras da educação inclusiva passa ser influenciada pelos documentos da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994).

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem (Tailândia), transcende o enfoque da integração ao apontar como objetivo a reestruturação das escolas a fim de responder às necessidades de todas as crianças, assegurando-lhes o acesso e a permanência.

Igualmente, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizada pela UNESCO em parceria com o governo espanhol, realizada em Salamanca em junho de 1994, propõe reflexões e orientações para que ocorram, de fato, as transformações inclusivas no espaço educativo. A Declaração de Salamanca passou a ser um referencial na elaboração de políticas públicas do mundo todo, na qual se lê:

O princípio fundamental desta “Linha de Ação” é de que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem na rua e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. Todas essas condições levantam uma série de desafios para os sistemas escolares. No contexto desta Linha de Ação, a expressão "necessidades educativas especiais" refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, p. 17-18).

A Declaração de Salamanca (1994) trouxe várias contribuições à educação especial e a seu público-alvo ao igualar os direitos de todos os indivíduos, independente das suas diferenças cognitivas, físicas, linguísticas, culturais e sociais. O Brasil, ao aderir à Declaração, assume o compromisso de melhorar os indicadores nacionais da Educação Básica, priorizando o acesso, a universalização e a permanência, conforme já estabelecido na Constituição Federal de 1988.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, reforça os princípios e diretrizes já proclamados pela CF (1988), porém os especifica e os detalha. Em relação à Educação Especial a define como “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Art. 58)”.

O Decreto nº 3.298, de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, e dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial “como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino (Art. 24, inciso II)”.

A Portaria nº 1.679/99 dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.

A Lei nº 10.098/00 estabelece,

(...)normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação (Art. 1º).

No artigo 2º, da Lei nº 10.098/00, ao definir os termos acessibilidade e barreira, inclui o acesso comunicativo e as barreiras nas comunicações e informação.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, em conformidade com legislações anteriores, institui “as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades (Art. 1º)”. Ainda de acordo com as Diretrizes,

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.

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Em 2001 é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, o qual tem duração de dez anos. O documento faz uma análise diagnóstica da situação da educação especial no Brasil em que ressalta o “direito à educação” e o atendimento preferencial na rede regular de ensino, ressalvados os casos de excepcionalidade, nos quais são exigidos diferentes formas de atendimento. Ainda de acordo com o documento:

Apesar do crescimento das matrículas, o déficit é muito grande e constitui um desafio imenso para os sistemas de ensino, pois diversas ações devem ser realizadas ao mesmo tempo. Entre elas, destacam-se a sensibilização dos demais alunos e da comunidade em geral para a integração, as adaptações curriculares, a qualificação dos professores para o atendimento nas escolas regulares e a especialização dos professores para o

atendimento nas novas escolas especiais, produção de livros e materiais pedagógicos adequados para as diferentes necessidades, adaptação das escolas para que os alunos especiais possam nelas transitar, oferta de transporte escolar adaptado etc.

Mas o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana (PNE, 2001, meta 8.1).

O Decreto nº 3.956/2001 promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência – Convenção de Guatemala (1999) - e reafirma que as pessoas com deficiências têm os mesmos direitos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, incluindo o direito de não serem discriminadas com base na deficiência. No artigo 1º desse Decreto define-se:

O termo "deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

O termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (aspas do texto original)

De acordo com o MEC/SEESP (2008, p. 4), “Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.”

Em relação à formação docente, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, determina que a organização curricular de cada instituição de ensino deverá prever, entre outros “o acolhimento e o trato da diversidade” (Art. 2º, Inc. II) e no artigo 6º, parágrafo 3º, inciso II, define como conhecimentos exigidos à formação: “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas”.

Em 2002, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida pela Lei nº 10.436/02, como meio legal de comunicação e expressão e concebida como:

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Art.1º).

A Lei 10.436/02 também determina que:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente (Art. 4º).

No mesmo ano, a Portaria nº 2.678/02 subscreve diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braile em todas as modalidades de aplicação, compreendendo o projeto da Grafia Braile para a Língua Portuguesa recomendando seu uso em todo território nacional.

Introduzido, em 2003, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, tinha por finalidade:

(...) apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, estimulando um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso a todos à escolarização, à oferta do atendimento educação especializado e à garantia da acessibilidade (SECADI/MEC, p.6).

Publicado em 2004, pelo Ministério Público Federal, o documento O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, apresenta um referencial para a construção dos sistemas educacionais inclusivos. O documento aponta que, “O objetivo é divulgar os conceitos mais atuais e adequados às diretrizes mundiais de inclusão da pessoa com deficiência na área educacional” e, acrescenta:

[...] o que se defende é uma educação ministrada com a preocupação de acolher a TODAS as pessoas. Ou seja, sem preconceitos de qualquer natureza e sem perpetuar as práticas tradicionais de exclusão, que vão desde as discriminações negativas, até uma bem-intencionada reprovação de uma série para outra (2014, p.5).

A fim de impulsionar a inclusão educacional e social O Decreto nº 5.296/04, regulamenta as Leis 10.048, de 8 de novembro de 2000, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (Art. 1º) e estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com

deficiência. A definição das deficiências é abordada no capítulo II, artigo 5º deste Decreto, no qual lemos a respeito da surdez:

§ 1º Considera-se, para os efeitos deste Decreto:

I - Pessoa portadora de deficiência, além daquelas previstas na Lei nº 10.690, de 16 de junho de 2003, a que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas seguintes categorias:

[...]

b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;

O Decreto nº 5.626/05 regulamenta a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Esse Decreto estabelece a inclusão da Libras como disciplina escolar, da formação do professor e do instrutor de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua e a organização da escola e classes bilíngues.

Em 2006, o Ministério da Educação (MEC), o Ministério da Justiça, a UNESCO e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos apresentam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, o qual visa que temáticas referentes às pessoas com deficiência sejam incluídas no currículo da educação básica.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, trouxe como eixos:

a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC (MEC/SEESP, 2008, p. 5).

Ainda de acordo com o PDE,

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (MEC/SEESP, 2008, p. 09).

Em direção à efetivação do PDE, é expedido em 2007, o Decreto nº 6.094/07 que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados e a participação das famílias e da comunidade. Esse Decreto visa à melhoria da qualidade da educação básica. Em relação à educação especial, estabelece em seu plano de metas: “garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas (Cap. I, Inc. IX)”.

A Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi inserida à legislação brasileira, em 2008, por meio do Decreto Legislativo nº186/2008 e do Decreto Executivo nº6949/2009, que estabelece aos Estados Partes o compromisso de assegurar e promover o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, sem qualquer tipo de discriminação por causa de sua deficiência. O propósito da Convenção é exposto no Artigo 1, o qual se lê:

O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente.

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

O Decreto nº 6.571/2008 dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Para a implementação deste Decreto, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publica a Resolução CNE/CEB, 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica. O documento determina que,

Art. 1º [...] 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.

A Resolução CNE/CEB nº04/2010, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica reforça a transversalidade da educação especial em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e aponta que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes público-alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular e no AEE como complemento ou suplemento à escolarização (Art.29, § 1º).

Sobre a acessibilidade de materiais didáticos, o Decreto nº 7.084/2010 determina que o Ministério da Educação adote mecanismos para promoção da acessibilidade nos programas de material didático destinados aos alunos da educação especial e professores das escolas públicas da educação básica (Art. 28).

Em 2011, o Decreto nº 6.571/2008 é revogado pelo Decreto nº 7.611/2011. No artigo 2º desta Lei, que ratifica leis anteriores, lemos:

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - Complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - Suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Além disso, institui a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), instaurando o duplo cômputo das matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.

No mesmo ano, 2011, o Decreto 7612/2011 institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, que tem por finalidade:

Art. 1º [...] promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e

seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, com status de emenda constitucional, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

Em 2012, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista é instituída pela Lei nº 12.764/2012, a qual considera a pessoa com transtorno do espectro autista como pessoa com deficiência. Ademais, estabelece que “O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos (Art. 7º)”.

A Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência por 10 (dez) anos, estabelece aos Estados, Distrito Federal e Municípios a elaboração de seus planos de educação com estratégias que: “garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades (Art. 8º, Inc. III)”. Para tal, determina como meta:

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

Em 2015, foi sancionada a Lei nº 13.146 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), a qual objetiva a inclusão social e cidadania das pessoas com deficiência, assegurando-lhes e promovendo em condições de igualdade o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais. Ressalta-se que, esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.

De acordo com o Livro I, Capítulo I, artigo 2º:

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

No artigo 3º desta Lei ainda temos as seguintes definições:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

[...]

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

[...]

d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

[...]

V - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações;

No que tange o direito à educação, no capítulo IV lemos:

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

[...]

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

[...]

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

[...]

§ 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do **caput** deste artigo, deve-se observar o seguinte:

I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;

II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras.

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

[...]

VI - Adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

Conforme exposto, o cenário brasileiro contempla vários dispositivos legais que garantem a inclusão de todos no sistema educacional, entretanto a educação inclusiva ainda se encontra em processo de construção rumo à garantia da qualidade social do ensino para todos.

3.4 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIAL PARA SURDOS

O Decreto nº 5.626/05 regulamenta a Lei nº 10.436/02 e o artigo 18 da Lei nº 10.098/00. E determina que: “Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.00Hz e 3.00hz.”

A definição do INEP, 2021.:

Consiste em impedimentos permanentes de natureza auditiva, ou seja, na perda parcial (deficiência auditiva), ou total (surdez) da audição que, em interação com barreiras comunicacionais e atitudinais, podem impedir a plena participação e aprendizagem do aluno (p. 7).

O Decreto nº 9665/19 institui em seu artigo 35:

“**Art. 35.** À Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos compete:

I - Planejar, orientar e coordenar, em parceria com os sistemas de ensino voltados às pessoas surdas, com deficiência auditiva ou surdo-cegueira, e com as instituições

representativas desse público, a implementação de políticas de educação bilíngue, que considerem a Língua de Sinais Brasileira (Libras), como primeira língua, e Língua Portuguesa Escrita, como segunda língua:

II - Fomentar a criação de Escolas Bilíngues de Surdos, em todo o território nacional, com oferta de educação integral, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino;

III - definir e implementar ações de apoio didático, técnico e financeiro ao ensino bilíngue;

IV - Promover o desenvolvimento de ações para a formação inicial e continuada de profissionais da educação bilíngue;

V - Planejar e executar ações que visem ao fortalecimento dos Centros de Apoio aos surdos dentro das Escolas Bilíngues, para a formação educacional, elaboração de materiais didáticos bilíngues e interação com a família;

VI - Promover a transversalidade e a intersetorialidade da educação bilíngue, visando a assegurar o pleno desenvolvimento linguístico-cognitivo e a aprendizagem dos estudantes surdos, surdo cegos e deficientes auditivos;

VII - formular e implementar políticas que favoreçam o acesso, a permanência e a aprendizagem nas instituições de ensino bilíngue, por meio da integração com setores de cultura, esporte e arte;

~~**VIII** - promover o acesso a programas de educação linguística precoce e identificação de bebês surdos, por meio de parcerias com órgãos da área da saúde e da assistência social;~~

(Revogado)

IX - Participar, junto ao Conselho Nacional de Educação, na elaboração de diretrizes voltadas à educação bilíngue de surdos; e

X - Promover e favorecer a realização de estudos e pesquisas referentes às experiências com e na educação bilíngue de surdos.” (D.O.U., 2019, p.6)

Antes mesmo desse decreto, a cidade de São Paulo, mobilizada por uma comunidade surda atuante, já tem o atendimento ao aluno surdo, tendo Libras como primeira Língua (L1) e Português como segunda Língua (L2), e há seis escolas que prestam exclusivamente este tipo de atendimento na cidade de São Paulo, inicialmente chamadas de Escola Municipal de Educação Especial (EMEE).

O primeiro Núcleo Educacional para Crianças Surdas na cidade de São Paulo é o Helen Keller, criado em 1952, na região central da cidade de São Paulo, entre os anos de 1988 e 1999 foram criadas mais cinco escolas específicas para atender à demanda do município, denominadas EMEE – Escola Municipal de Educação Especial, EMEE “Anne Sullivan” na Zona Sul, EMEE “Neusa Basseto” na Zona Leste, EMEE “Madre Lucie Bray” na Zona Norte, EMEE “Vera Lúcia A. Ribeiro” na Zona Oeste e EMEE Professor Mário Pereira Bicudo na

Zona Norte. Com o Decreto 52.785/2011, estas escolas passaram a ser chamadas de EMEBS. As informações mais detalhadas destas escolas estão nos anexos.

Em 2012, foram criadas duas Escolas Polo Bilíngue para Surdos e Ouvintes no CEU Capão Redondo, na Zona Sul, e CEU São Rafael, na Zona Leste. O atendimento nestas unidades compreende classes bilíngues exclusivas para surdos na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental I e classes bilíngues para surdos e ouvintes a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. O Decreto nº 57.379/2016 garante a atendimento especializado a todos os estudantes surdos matriculados na RME, seja nas escolas bilíngues, nas escolas polo bilíngue ou nas escolas comuns.

De acordo com o site da SME, a rede municipal de educação paulistana atende, em 2022, **1.277 alunos surdos**, dos quais 641 estão matriculados nas EMEBS¹⁸, 126 nas Unidades Polo e 510 incluídos em classes comuns. Os estudantes surdos cujos pais optam por matricular seus filhos em escolas comuns são auxiliados por Intérpretes de Libras e atendidos no contraturno nas Salas de Recursos Multifuncionais por Professores de Atendimento Educacional Especializado – PAEE e Instrutores de Libras.

Entretanto, na prática isso não acontece, pois para que a professora ou professor atue como PAEE, não há a exigência de conhecimento em Libras, mas a formação em educação especial, em muitos casos esta formação é exclusivamente online e não se aprofunda em nenhuma deficiência, sendo assim, um PAEE pode não ser fluente em Libras, com isso não há nenhuma garantia que um estudante surdo seja atendido em suas necessidades linguísticas e/ou muito menos nas especificidades étnico raciais.

Na intersecção do aluno surdo e negro a problemática se aprofunda, uma vez que as discussões sobre racismo e capacitismo ainda são muito tímidas na formação dos professores, seja nas faculdades ou nas formações continuadas que ocorrem nas escolas. Alguns assuntos são considerados delicados no momento do debate. Nenhum professor quer ser taxado de racista e/ou capacitista, no entanto, essa visão perpassa o preconceito institucional contra um e outro e subjaz nos chamados currículos ocultos, aquele que não é oficial das escolas, mas que aparecem subliminarmente nas práticas dos educadores. (Cf. COSTA, 2009)

¹⁸ em anexo, quadros com informações detalhadas das seis EMEBS da cidade de São Paulo

Capítulo 4. A INTERSECÇÃO ALUNO NEGRO E SURDO: QUANDO O RACISMO E O CAPACITISMO SE CRUZAM

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 2021, p. 94).

Neste capítulo falaremos da intersecção entre os dois segmentos abordados nesse estudo: a inclusão do aluno negro e do aluno surdo nas redes regulares de ensino da Cidade de São Paulo.

Na busca por aluno negro e surdo na internet, deparamos com as seguintes manchetes¹⁹:

Erliandro Silva é o primeiro aluno negro surdo a se formar na UFJF. Essa notícia é do dia 07 de outubro de 2021. Outra manchete com o mesmo tema: “Faculdade Zumbi dos Palmares forma primeiro aluno negro com deficiência auditiva em São Paulo”, notícia do dia 03 de outubro de 2021:

Nesta quarta-feira, 26, a faculdade Zumbi dos Palmares, única no Brasil com 87% de alunos negros autodeclarados, receberá uma defesa de TCC inédita na instituição. É do aluno do curso de direito Sandro dos Santos Pereira, surdo, com o tema “o surdo como sujeito de direitos”. Ele é professor de libras na escola municipal de ensino bilíngue para surdos Hellen Keller e na Derdic-PUC SP, artista plástico e atua como ator em teatro.²⁰

Essas notícias são um importante termômetro de como está a educação de negros e surdos no Brasil. Se a formação acadêmica de alunos negros e surdos é um motivo de comemoração nas universidades, isso mostra que não é algo considerado comum e corriqueiro, o que só reforça nossa hipótese que o aluno negro e surdo acaba sendo duplamente discriminado e excluído da escola formal.

Para falar de inclusão é necessário compreender, à luz da Lei 12.288, o que é a exclusão, através discriminação racial:

I - Discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos

¹⁹ <https://www2.ufjf.br/noticias/2021/10/07/superacao-como-um-importante-gesto/>

²⁰ <https://zumbidospalmares.edu.br/faculdade-zumbi-dos-palmares-forma-primeiro-aluno-negro-com-deficiencia-auditiva-em-sao-paulo/>

político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada;

II - Desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica;

Em relação à pessoa com deficiência, a LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015, instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência. No capítulo 1, a lei afirma que

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

O Estatuto da Pessoa com Deficiência define o conceito de deficiência e quais as políticas que devem ser aplicadas para incluir o sujeito com deficiência nas várias esferas da sociedade. No capítulo 2, artigo 4, a lei diz que “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.”

Dessa forma, o Estatuto da Pessoa com Deficiência trouxe importantes avanços legais na inclusão das pessoas com deficiências na sociedade, buscando superar a visão capacitista que ainda vigora no país. O Estatuto deu respaldo legal para que as pessoas possam se amparar no sentido de não serem discriminadas em virtude de sua deficiência, o que lhes dá maior dignidade. Contudo, muitos dos materiais que chegam nas escolas não contemplam estes alunos, ainda mesmo com a instalação das EMEBS em todas as regiões da cidade de São Paulo, muitas crianças surdas ainda estão fora delas e o número de estudantes nestas escolas é muito baixo, conforme demonstram os quadros.

4.1 CONCEITO DE INTERSECCIONALIDADE

De acordo com Akotirene (20, p. 23) afirma que o mundo colonial coloca as pessoas que são consideradas fora dos padrões como “o Outro”, ou seja, aquele que é diferente e por isso não cabe no mundo dos “normais”. Assim, a interseccionalidade, de acordo com a autora, é a opressão que perpassa por várias condições dentro da sociedade. Diz Akotirene (2023, p. 27)

A interseccionalidade impede aforismos matemáticos hierarquizantes ou comparativos. Em vez de somar identidades, analisa-se quais condições estruturais atravessam corpos, quais posicionalidades reorientam significados subjetivos desses corpos, por serem experiências modeladas por e durante a interação das estruturas, repetidas vezes colonialistas, estabilizadas pela matriz de opressão, sob a forma de

identidade. Por sua vez, a identidade não pode se abster de nenhuma das suas marcações, mesmo que nem todas, contextualmente, estejam explicitadas.

Ou seja, a autora define interseccionalidade como um conjunto de fatores de discriminação que marcam as pessoas, repetindo padrões de segregação dessas pessoas. Dessa forma, a intersecção pode ocorrer com ser mulher, negra, com deficiência e vivendo em pobreza material, o que acarreta maior dificuldade em sair do lugar marginalizado que a sociedade brasileira coloca essas pessoas. Inclui-se nesse conceito também a questão da orientação sexual, dos corpos gordos etc.

Assim, Akotirene (2019, p. 28), entendendo que é importante analisar esse conceito à luz das problemáticas sociais, afirma que

Recomenda-se, pela interseccionalidade, a articulação das clivagens identitárias, repetidas vezes reposicionadas pelos negros, mulheres, deficientes, para finalmente defender a identidade política contra a matriz de opressão colonialista, que sobrevive graças às engrenagens do racismo cisheteropatriarcal capitalista. Sendo assim, não apenas o racismo precisa ser encarado como um problema das feministas brancas, mas também o capacitismo como problema das feministas negras cada vez que ignoramos as mulheres negras que vivem a condição de marca física ou gerada pelos trânsitos das opressões modernas coloniais: sofrendo o racismo por serem negras, discriminadas por serem deficientes. Portanto, na heterogeneidade de opressões conectadas pela modernidade, afasta-se a perspectiva de hierarquizar sofrimento, visto como todo sofrimento está interceptado pelas estruturas.

Dessa forma, uma mulher negra, com alguma deficiência, pobre, que não seja heterossexual e fora dos padrões estéticos imposto pela sociedade, tem grande chance de ser marginalizada e/ou invisibilizada, causando-lhe intenso sofrimento psicológico.

Do meu ponto de vista decolonial, é contraproducente empregar interseccionalidade para localizar apenas discriminações e violências institucionais contra indígenas, imigrantes, mulheres, negros, religiosos do candomblé, gordos e grupos identitários diversificados. O padrão global moderno impôs estas alegorias humanas de Outros, diferenciadas na aparência, em que preconceitos de cor, geração e capacidade física, aperfeiçoam opressões antinegros e antimulheres – mercadorias humanas da matriz colonial moderna heteropatriarcal do sistema mundo.

Essa visão de interseccionalidade compreende que não é possível compreender as opressões de forma isolada, mas que se interligam criando várias maneiras de exclusão social. Dessa forma, o aluno negro, que já é discriminado por conta de sua raça, será duplamente discriminado se tiver alguma deficiência. E, sendo pobre economicamente, será triplamente discriminado de acordo com sua classe social.

Ferreira (2018, p. 42) mostra que essa intersecção entre o aluno negro e o surdo fortalece um sistema baseado no preconceito de classe, raça e capacidade. Conforme a autora, que se identifica também como negra e surda:

A identidade racial para negros surdos acontece com frequência na comunidade negra surda. A discussão sobre o sujeito surdo negro versus negro surdo é complexa, já que só pelo fato de serem surdos, já têm o fator discriminatório dentro e fora do espaço escolar. Isso evidencia a importância de se discutir sobre as questões raciais com os surdos, pois existem alunos surdos negros, surdos brancos, surdos índios, surdos ruivos e surdos cegos. Assim, deve-se pensar em uma metodologia diferente para cada caso.

Ferreira (2018) fez uma pesquisa com alunos negros e surdos a fim de observar como se sentiam nas instituições de educação. A pesquisadora traz as vozes desses alunos negros e surdos que contam como se sentiam durante o seu processo de escolarização. Os relatos impressionam. Edvaldo, um dos entrevistados, conta que na escola os professores o faziam se sentir exposto, já que o apontavam sempre como a aluno surdo e, durante os intervalos, alguns colegas não brincavam com ele, alegando que não queriam brincar com um negro. Duplamente discriminado, Edvaldo (APUD FERREIRA, 2018, p. 84) conta que

Com o passar dos anos e eu fui crescendo, porém, eu me sentia da mesma forma, sendo apontado, sendo pressionado. Muitas vezes os professores me chamavam de teimoso, de burro, mas hoje a minha vida já evoluiu, eu sou uma pessoa diferente e hoje eu tenho um aprendizado muito rápido, muito acelerado. Porém, eu tive muitas barreiras ao longo da minha vida escolar e eu tive que quebrar essas barreiras para hoje ser quem eu sou.

Ferreira (2018) relata as falas de cinco pessoas negras e surdas que sofreram duplo preconceito no seu processo de escolarização e quais foram as estratégias de enfrentamento da parte deles para esse preconceito. Cada um deles teve uma forma de enfrentar, ainda assim, o preconceito os marcou bastante, fazendo-os duvidar de si mesmos. A constatação da pesquisadora foi a de que são necessárias mais ações afirmativas, como formação de professores e educação para a diversidade, o que pode melhorar o convívio entre os alunos na escola.

4.2 PESQUISA: INTERSECÇÃO RACISMO E CAPACITISMO

É a partir dessa perspectiva, a da intersecção entre negritude e surdez, que trazemos a visão e a busca do aluno surdo e negro para se inserir na sociedade em igualdade de condições com o aluno branco surdo e o aluno negro “normal”.

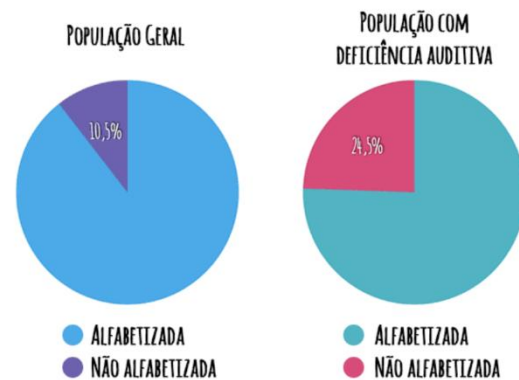
Para entendermos como funciona na prática essa exclusão, fizemos uma pesquisa de campo utilizando a plataforma Google Forms. Como nossa pesquisa foi realizada no contexto da pandemia de coronavírus, necessitamos realizá-la a partir de redes sociais. Enviamos os formulários para os alunos via correio eletrônico, eles foram respondidos e o próprio aplicativo do Google Forms criou os gráficos e as estatísticas.

Esse estudo utiliza o método da abordagem descritiva com análise quantitativa e qualitativa. “As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2002, p.42).

Além da pesquisa de campo, também pesquisamos na internet as informações sobre a escolarização do aluno negro que colocamos nesse tópico. O objetivo foi verificar até que ponto a criança e adolescente negra é excluída da escola e quais são os motivos.

A ausência de definição de período específico para a análise se deu devido à dificuldade de encontrar um material prévio tratando do tema abordado e mudança das formas de interação desde o final da segunda década e início da terceira década do século XXI.

Gráfico 1



O IBGE considera como alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece. Foi considerada analfabeta a pessoa que aprendeu a ler e escrever, mas que esqueceu devido a ter passado por um processo de alfabetização que não se consolidou e a que apenas assinava o próprio nome.

Fonte: <https://desculpenaoouvi.com.br/>

Os dados apresentados no gráfico acima demonstram diferenças de rendimento entre estudantes surdos, em relação aos ouvintes, de acordo com o Censo demográfico do IBGE, publicado no site DesculpaNãoOuvi.com.br, e corroboram com a hipótese de que os surdos têm menor êxito na educação em relação aos ouvintes.

Entre as pessoas negras há uma defasagem de ensino conforme nos explicita o gráfico abaixo de acordo com dados do INEP:

Gráfico 2



Fonte: Unicef, com dados do INEP (Censo da Educação Básica 2018)²¹

A desigualdade representada no gráfico acima demonstra o abismo entre brancos e negros no sistema educacional brasileiro que, ao estudarmos a história do povo negro no Brasil, constatamos que as segregações ocorridas em um passado não tão distante impacta nos dias atuais. De acordo com Almeida (2019, p.27):

Assim, a principal tese dos que afirmam a existência de racismo institucional é que os conflitos raciais também são parte das instituições. Assim, a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos.

Como se pode observar pelo gráfico e a afirmação de Almeida (2019), o racismo institucional é o grande causador das distorções sociais que ocorrem nas oportunidades oferecidas para brancos e negros. Continuando, ao falar de que há poucos negros no espaço acadêmicos e nas profissões como advogados, médicos e outras profissões de nível superior, Almeida (2019, p. 39) afirma que

²¹ <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/10/31/alunos-pretos-representam-39percent-do-total-das-matriculas-e-58percent-do-total-de-reprovados-diz-unicef.ghtml>- acesso em 25/06/2023

(...)De fato, negros e negras são considerados o conjunto da população brasileira, apresentam menor índice de escolaridade e, sim, o sistema político e econômico privilegia pessoas consideradas brancas. Mas o que as explicações três e quatro não mostram é o motivo pelo qual pessoas não brancas têm menos acesso à educação e como e por que pessoas brancas obtêm vantagens e privilégios sociais.

Por racismo institucional entendemos, de acordo com Almeida (2019) que não é algo individual, mas faz parte das instituições e da estrutura social do país, o que torna tão difícil combatê-lo, mas isso se faz urgente se quisermos que o Brasil seja mais justo com todos os brasileiros.

4.3 PESQUISA COM ALUNOS E PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DA CIDADE DE SÃO PAULO

Com o objetivo de compreender como professores e alunos encaram o racismo e o capacitismo dentro das escolas públicas municipais criamos e aplicamos uma pesquisa com o recurso. A utilização desta ferramenta é justificada pelo fato de ser aplicada no ano de 2021, momento em que ainda estávamos em isolamento social devido à pandemia do Coronavírus, que necessitamos fazer a pesquisa de forma virtual.

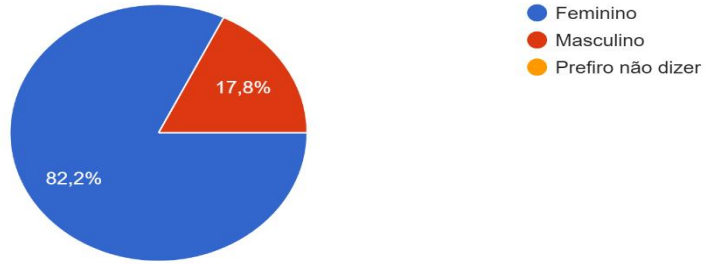
Compreendemos que esse método pode limitar as respostas, uma vez que, se fosse pessoalmente, haveria uma conversa mais aprofundada sobre as questões. No entanto, foi o que pudemos fazer devido às limitações. Foram enviados aproximadamente cem questionários, entretanto, apenas quarenta e cinco pessoas devolveram as respostas pela internet. Os dados das escolas pesquisadas encontram-se no anexo desse trabalho.

O grupo é composto por estudantes, egressos das EMEBS, professores destas instituições. Não houve separação dos segmentos uma vez que o mesmo formulário foi endereçado a todos, é possível fazer inferências, a partir da idade, sobre quem é docente ou estudante, entretanto não foi esta a intenção da pesquisa, o objetivo desta pesquisa é saber como a comunidade de professores ouvintes e/ou surdos e estudantes surdos percebem fatores discriminatórios condicionados pelo racismo e capacitismo, presentes nas escolas e na sociedade de forma geral.

As pessoas que responderam a pesquisa entendem que há divergência de oportunidades para estudantes negros e surdos, conforme as questões e suas respostas transcritas abaixo:

Gráfico 3

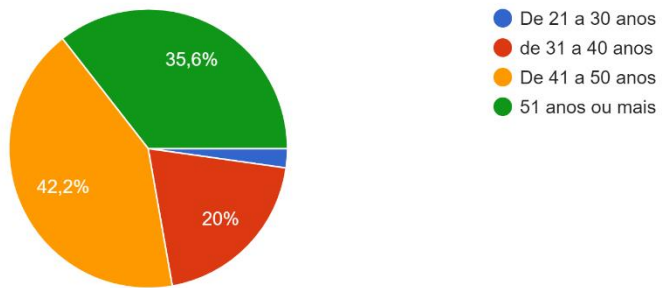
Qual é o seu gênero?
45 respostas



Fonte: da pesquisa

Gráfico 4

Qual é sua idade
45 respostas

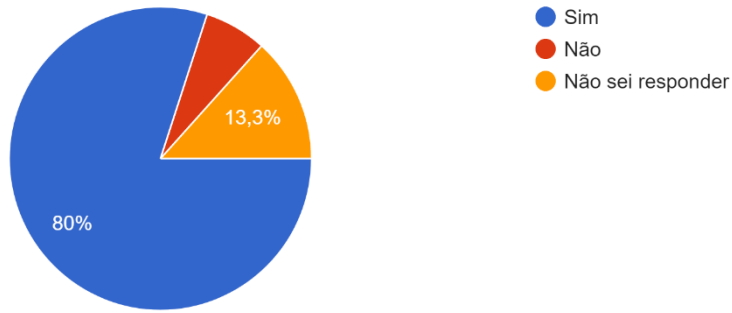


Fonte: da pesquisa

Gráfico 5

De acordo com sua percepção, alunos surdos são discriminados?

45 respostas

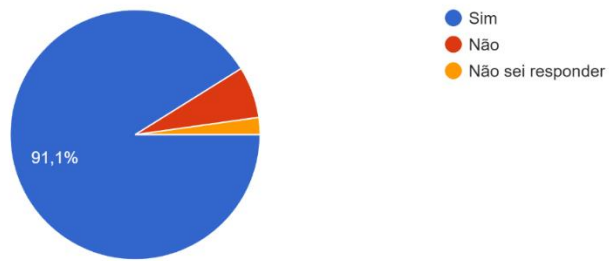


Fonte: da pesquisa

Gráfico 6

De acordo com sua percepção, alunos negros são discriminados?

45 respostas

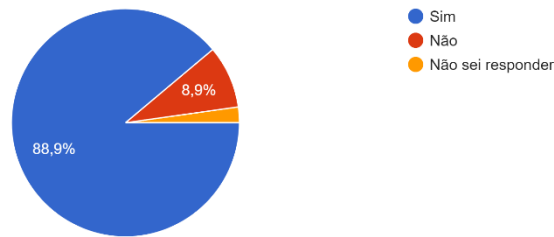


Fonte: da pesquisa

Gráfico 7

Você acredita que há necessidade de políticas públicas para atender as pessoas que fazem parte dos dois grupos (negros e surdos)?

45 respostas



Fonte: da pesquisa

Como se pode observar pelos gráficos, das quarenta e cinco respostas, maioria das professoras da rede municipal de São Paulo são mulheres na faixa etária entre quarenta e um e cinquenta anos. 80% das professoras que responderam à pesquisa acreditam que surdos são discriminados no espaço escolar e 91,1% acreditam que os negros são discriminados. 88,9% das que responderam acreditam que é haver políticas públicas ajudar na inclusão dos alunos negros e surdos.

Essa pesquisa, feita em escolas da periferia da cidade de São Paulo, revelou que a situação socioeconômica é um elemento fundamental para entender a discriminação na escola. Entretanto, os conflitos dentro das camadas também são relevantes, pois dentre os surdos há discriminação do surdo negro e dentre os negros há discriminação dos negros surdos.

Sendo assim, a análise não pode ser apenas estrutural, mas é preciso olhar dentro das camadas da estrutura social e reconhecer os dispositivos de poderes institucionais em ação, através de estratégias e saberes consolidados localmente.

Dentro das camadas sociais ainda há capacitismo e racismo, assim concordamos com o que Sílvia Almeida (2019, p. 31), atual Ministro dos Direitos e da Cidadania, define como racismo institucional:

O conceito de racismo institucional foi um enorme avanço no que se refere ao estudo das relações raciais. Primeiro, ao demonstrar que o racismo transcende o âmbito da ação individual, e, segundo, ao frisar a dimensão do poder como elemento constitutivo das relações raciais, não somente o poder de um indivíduo de uma raça sobre outro, mas de um grupo sobre outro, algo possível quando há o controle direto ou indireto de determinados grupos sobre o aparato institucional.

O racismo, por si só, já é bastante prejudicial para a população negra e quando a ele se junta também o capacitismo, a situação se torna mais difícil. Nessa intersecção entre racismo, capacitismo, situação econômica de pobreza material, ser mulher etc, traz problemas sérios de

autoestima, dificuldades para se reconhecer enquanto sujeito em um país que culpa as próprias pessoas por seu fracasso diante de uma situação tão grande de desamparo.

Para mudar essa situação, faz-se urgente investir em escolas adequadas e para isso é só colocar em práticas as leis existentes que protegem e criam condições para que os alunos negros e surdos, ou com outras deficiências, possam aprender na escola em igualdade com outras crianças que não estejam nessa intersecção. Almeida (2021, p. 96) fala dessa intersecção, mas a chama de causa cumulativas, o que, para o autor, torna-se um ciclo:

Para Myrdal, a situação da população negra poderia ser explicada pelo que denominava de causas cumulativas. Um exemplo: se pessoas negras são discriminadas no acesso à educação, é provável que tenham dificuldade para conseguir um trabalho, além de terem menos contato com informações sobre cuidados com a saúde. Conseqüentemente, dispendo de menor poder aquisitivo e menos informação sobre os cuidados com a saúde, a população negra terá mais dificuldade não apenas para conseguir um trabalho, mas para permanecer nele. Além disso, a pobreza, a pouca educação formal e a falta de cuidados médicos ajuda a reforçar os estereótipos racistas, como a esdrúxula ideia de que negros têm pouca propensão para trabalhos intelectuais, completando-se assim um circuito em que a discriminação gera ainda mais discriminação.

A discriminação racial, profundamente arraigada em nossa sociedade, leva as pessoas a considerarem que a vida de pessoas negras importa menos que a de brancos ou outros segmentos raciais. Dessa forma, a maioria das mortes que acontecem nas periferias são de jovens negros. Assim, o movimento “vidas negras importam” que começou nos EUA após o assassinato de George Floyd pela ação policial depois de já estar contido e desarmado, reverbera aqui no Brasil também, onde acontecem tantas mortes de pessoas negras, desde crianças, adolescentes até idosos. Bento (2022, p. 70) propõe que:

Por fim, vale ressaltar que trabalhar com equidade exige um posicionamento sistêmico, significa reconhecer e enfrentar o racismo entranhado nas diferentes instâncias sociais, seja no interior das organizações, seja no campo em que ela atua enquanto parte de um coletivo de organizações que compõe a sociedade. Significa apoiar a construção de um estado de bem-estar social substantivo e conseqüentemente as políticas públicas, já que os principais beneficiários delas são os grupos mais vulnerabilizados e que dependem disso para acessar serviços de saúde, trabalho, educação e moradia. Diz respeito a se posicionar e fortalecer publicamente a retomada dos direitos constitucionais e das redes de proteção conquistadas pelas populações femininas, negras, quilombolas e indígenas.

Buscar a equidade é um processo contínuo e permanente de luta e transgressões, principalmente no espaço escolar. Conforme Monte (2006, p. 8) embora o discurso da inclusão já esteja amplamente assimilado pelos meios educacionais, a prática ainda necessita de maior incentivo. Ainda é comum, diz a autora, o tratamento para com o aluno com deficiência, ser

tratado como “inválidos, anormais, excepcionais, incapacitados, subnormais, deficientes, portador de deficiência, portadores de necessidades educacionais especiais e, mais recentemente, a terminologia utilizada é pessoas com deficiência.”

Monte (2006) propõe que a escola se adapte ao aluno com deficiência, crie um espaço inclusivo em que ela possa se locomover e se sentir pertencente, qualquer que seja a sua deficiência. No caso do aluno surdo, há casos em que a surdez é reversível ou é possível usar aparelhos auditivos, portanto, em alguns casos a surdez pode ser uma deficiência temporária ou definitiva e é isso que será necessário ser visto na escola a fim de incluir esse aluno que chega.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho de pesquisa focamos na exclusão — e nas lutas para a inclusão — do aluno negro e surdo nas escolas do município da cidade de São Paulo e a continuidade de estudo nas etapas superiores. Partiu de uma inquietação particular que se comprovou ao longo de mais de três décadas trabalhando com crianças e adolescentes em escolas regulares e mais seis anos dedicados a educação de pessoas surdas nas EMEBS. Neste tempo de trabalho, com olhar de mulher negra que sou, foi e é possível perceber o racismo em muitas esferas da vida social e particularmente na educação, nas escolas especializadas em educação para surdos não é diferente. Este olhar é compartilhado com jovens egressos das EMEBS, estudantes e educadores destas instituições como demonstra o gráfico 7 (p.89).

Apesar de as políticas educacionais abarcarem muitas leis para garantir a prática da inclusão, percebemos que, na prática, a questão é mais profunda, uma vez que, no caso do aluno negro e surdo, o racismo institucional e estrutural faz parte de todas as instituições que esse aluno frequenta. Mesmo nas EMEBS estes estudantes são estigmatizados, partindo do pressuposto que todos as crianças são surdas, já o aluno que não é negro é visto como um aluno “*ideal*”²². Por isso, ao longo dessa dissertação, trouxemos muitos dados e autores que falam sobre o racismo, porque, além da deficiência, ser negro marca o aluno para toda a vida, uma vez que a escola, muitas vezes, o expõe e estigmatiza desde sua infância.

As marcas de um passado recente (135 anos) e tenebroso, onde pessoas compravam, usavam e vendiam outras pessoas, no qual o povo negro foi escravizado, continuam presentes numa sociedade que separa as pessoas por cor, classe social e capacidade de trabalho. Assim, não só a intersecção racismo e capacitismo é paralisante para esse estudante, junta-se a isso uma sociedade excludente que foca as conquistas pelo mérito pessoal, o que vemos não ser verdadeiro, já que não há merecimento em nascer de uma determinada cor ou estar inserido em uma classe social com muitos privilégios ou sem nenhum.

A partir dos dados pesquisados foi possível constatar que há uma discrepância entre inclusão dos educandos e garantia de matrícula, além do que a partir da trajetória histórica é garantido um ensino universal e a partir daí iniciou-se um conjunto de legislações que garantam o acesso, permanência e inclusão de todas as pessoas, uma vez que todos os indivíduos

²² Nota da autora – Afirmação pautada no conhecimento empírico

apresentam necessidades educacionais especiais, considerando que cada pessoa aprende de forma peculiar.

Além disso, o Brasil, país em que a escravidão, no mundo moderno, foi a mais longa e a última nação a acabar com essa atrocidade, ainda tem resquícios da falta de políticas públicas voltadas à comunidade negra. A nação apresenta um enorme paradoxo: se por um lado há um modelo oficial de educação eurocêntrico, por outro usa como símbolos do patrimônio cultural brasileiro, elementos originários da África Subsaariana, porém sem conseguir valorizá-los, omitindo muitas vezes de forma intencional a origem de elementos que fazem parte de um legado da cultura de um povo que também construiu esse patrimônio.

Ao analisar os dados publicados pelo INEP, em publicação sobre as inscrições do ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio, que avalia o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica e é um dos principais canais de acesso à educação superior no Brasil, notamos que o número de inscritos surdos ou com deficiência auditiva no ano de 2022 é 2.176, o que representa 0,064% num universo de aproximadamente 3,4 milhões de participantes.

O INEP também revela que, apesar de o número de estudantes negros (pretos e pardos) ainda representar a maioria das inscrições, por ser essa via, para muitos estudantes, a única chance de acessar o curso superior, esse número vem caindo ao longo dos últimos anos, tanto de forma proporcional, quanto absoluta. Em 2022, ano do último ENEM, esse grupo foi de 54,8% em um grupo de cerca de 3,4 candidatos, sendo que em 2019 o número era de 59,1% em 5,1 milhões, já em 2020 a quantidade era de 61,3% dentre os 5,6 milhões de candidatos e em 2021, os candidatos negros representavam 56,4% de um total de 3,1 milhões.

Com esses dados é possível observar como a sociedade se estrutura e como os discursos de inclusão têm estado mais nos documentos públicos do que nos espaços educativos e nas práticas. A educação brasileira enfrenta desafios constantes, seja pela precariedade de recursos, pelo mau uso de dinheiro público destinado à educação, por políticas que resultam em escolas dificultadoras da realização de uma inclusão séria e potente.

Assim, torna-se necessário que a escola não seja somente um espaço para a integração social aos educandos com alguma deficiência ou TGD, mais especificamente aos da comunidade surda e negra, foco desta pesquisa. É preciso que sejam oferecidas condições reais de inclusão dessas pessoas que já sofrem preconceito(s) em todos os espaços que frequentam.

É necessário tornar visíveis alguns elementos de nossa sociedade, pois de acordo com Silva (1995) a invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem

como a inferiorização de seus atributos, através de estereótipos, os leva a rejeitar seus valores estéticos e culturais e assimilar valores de grupos sociais com mais visibilidade. No entanto não é possível considerar um único padrão de aluno, já que a diversidade se faz presente nas escolas públicas, por mais que tentem disseminar um padrão branco e capaz. É necessário atentar para a incorporação das diversidades no material usado em sala de aula.

Mesmo se a escola não for a responsável direta pela exclusão do estudante negro “*e com deficiência*”²³, como diz Gomes (2005), a escola é responsável por perpetuar ou eliminar certas barreiras, dependendo da posição que ela toma no atendimento do alunado, focando na diversidade ou tentando homogeneizar os grupos, passando por cima das diferenças.

Gomes (2005) destaca que cabe ao educador e à educadora compreender como diferentes povos classificaram a si e aos outros ao longo da história, com mecanismos que criam hierarquias que favorecem as teorias racistas e interferem na construção da autoestima e impedem a construção de uma escola democrática, que, de acordo com certas classificações, foram hierarquizadas no contexto do racismo e como este fenômeno interfere na construção da autoestima da pessoa negra.

E ainda de acordo com Munanga (2005), os professores, por falta de preparo ou preconceito, não conseguem usar momentos de flagrante discriminação no espaço para discutir a diversidade. É preciso, portanto, desnudar estas situações para que elas possam ser discutidas.

Diante dessa problemática se faz necessário uma escola que repense a construção de novas práticas que viabilizem a liberdade e a justiça social a partir da equidade, principalmente no que se refere ao aluno com surdez, que diante do contexto histórico apresentado, sofreu uma série de exclusões e por vezes foram rotulados como incapazes de aprender.

²³ Nota da autora: A expressão não aparece no texto original

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Cia. Das Letras, 2009. Plaetras no Ted Talks: Chimamanda Ngozi Adichie: Chimamanda Adichie: o perigo de uma única história | TED Talk
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. -- São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2023.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.
- ANDRADE, Sidney. **Capacitismo: o que é, onde vive, como se reproduz?** Disponível em: [https://medium.com/@sidneyandrade23/capacitismo-o-que- %C3%A9-onde-vive-como-se-reproduz-5f68c5fdf73e](https://medium.com/@sidneyandrade23/capacitismo-o-que-%C3%A9-onde-vive-como-se-reproduz-5f68c5fdf73e). Último acesso em: 07 set 2023.
- ARROYO, M. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. In: BRASIL, Ministério da Educação. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. 2. ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008.
- BASTOS, V. C. C. A. **Educação Especial no Contexto da Educação de Jovens e Adultos: Processo Duplamente Inclusivo**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1110-4.pdf>. Acesso em: 05/set./2015
- BENTO, Maria Aparecida. **Cidadania em preto e branco**. São Paulo, Ática, 1998.
- _____. **Branqueamento e Branquitude no Brasil**. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.) *Psicologia social do Racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2002, p.25-28.
- _____. **O pacto da branquitude**. São Paulo, Companhia das Letras, 2022
- BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Rio de Janeiro: FAE, 1989.
- _____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)
- _____. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. [4. ed.] / elaboração prof^a Daisy Maria Collet de Araujo Lima – Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal... [et. al.]. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006
- _____. **Decreto nº 3.298, de 20/12/1999**. – Regulamenta a Lei nº 7853, de 24 de outubro de 1989. Brasília: MEC, 1999.
- _____. Lei nº 9394/96. – **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- _____. Lei nº 12.288 – **Estatuto da Igualdade Racial**, 20 de julho de 2010.

CAPRINI, Aldieris Braz Amorim (org.). **Educação e diversidade étnico-racial**. Jundiaí, Paco, 2016.

CICCONE, M. M. C. **Comunicação Total: introdução, Estratégias, a Pessoa Surda**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

COSTA, Glaucia Glivian Erbs da. **AONDE SE ESCONDE O CURRÍCULO OCULTO? Dispositivos e rituais que silenciam vozes no currículo escolar**. Dissertação (mestrado) UNIVALI -UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ -Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – PMAE, 2009. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-84850/aonde-se-esconde-o-curriculo-oculto-dispositivos-e-rituais-que-silenciam-vozes-no-curriculo-escolar-> Acesso em 10/09/2023

DIANGELO, Robin J. **Não basta não ser racista: sejamos antirracista**; tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Faro Editorial, 2018.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Traduzido por Sebastião Nascimento e Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FERNANDES, S. **É Possível Ser Surdo em Português? Língua de Sinais e Escrita: Em Busca de uma Aproximação**. In: SKLIAR, C. (Org). *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos*. 2v, Porto Alegre: Mediação, 1999, 59-81.

FERREIRA, Priscilla Leonnor Alencar. **O ensino de relações étnico-raciais nos percursos de escolarização de negros surdos na educação básica**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2018.

FERREIRO, E. **Alfabetização em Processo**. Tradução: Sara Cunha Lima, Marisa do Nascimento Paro. 9 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 42. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GOLDFELD, M. **A Criança Surda: linguagem e Cognição Numa Perspectiva Sociointeracionista**. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. In: MUNANGA, Kabengele(org.) *Superando o racismo na escola*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 143-154.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2021.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação. Episódios de Racismo Cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA, C. R. O.; RÜCKERT, F. Q. **A ve(o)z do povo surdo: do historicismo à história cultural**. Revista Primeira Escrita, Aquidauana, v. 7, n. 1, p. 7-19, 2020

LOGES, Tatiana Avila. CARVALHO, Marília Pinto de (Org.). **Diferenças e Desigualdades na Escola**. Campinas: São Paulo, 2012. 192 p. Cadernos Cenpec | Nova série, [S.l.], v. 2, n. 2, sep. 2013. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/c00adernos/article/view/181>>. Acesso em: 25 jan. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v2i2.181>

MARTINS, Erenay. **Espaçotempo & ancestralidade de matriz africana em terras caboclas**. Dissertação (mestrado) Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072017-104002/publico/ERENAY_MARTINS_MACIEL_rev.pdf – Acesso em 10/09/2023

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**; traduzido por Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude, usos e sentidos**. São Paulo, Ática, 1986.

_____. **As facetas de um racismo silenciado**. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva (Org.) Raça e Diversidade. São Paulo, EDUSP, 1996, p. 213-229.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **História preta das coisas: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2021

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaira, 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019

ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf- acesso em 07/09/2023.

SABINO, G, CALBINO, D., & LIMA, I. (2022). **A trajetória dos movimentos negros pela educação: conquistas e desafios**. Linhas Críticas, 28, e40739. Disponível em: A trajetória dos movimentos negros pela educação: conquistas e desafios | Linhas Críticas (unb.br). Acesso em 29/08/2023.

SÁ, Nelson Pereira de. **Escolas de surdos: avanços, retrocessos e realidades** / Nelson Pereira de Sá. - Manaus: UFAM, 2011. Dissertação (mestrado). Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/190705/S%c3%81%20Nelson%20Pereira%20de%202011%20%28disserta%c3%a7%c3%a3o%29%20UFAM.pdf?sequence=1&isAllowed=y> – acesso em 09/09/2023.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo. Companhia das Letras, 1998.

SANTOS, Augusto Sales dos. (org.) **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2007.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. EUDFBA/CEAO. Salvador, 1995.

SILVA JR., Hédio. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, Adilson Florentino da. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física**. elaboração Adilson Florentino da Silva, Ana de Lourdes Barbosa de Castro, Maria Cristina Mello Castelo Branco. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. Em C. Skliar (Org.), **Educação & exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. (p.105-153). Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

WOODSON, Carter G. **A deseducação do negro**. São Paulo: Medu Neter, 2018.

Sites pesquisados:

http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf

<http://www.capital.sp.gov.br> acesso em 11/03/2023

<http://www.ibge.gov.br/home>. Acessado em 25 de Abril de 2021

<http://www.ipea.gov.br/portal>. Acessado em 25 de Abril de 2021

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-11/> acesso em 16.05.2023

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/geral/audio/2022> acesso em 20/07/2023

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/> acesso em 12/06/2023

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>

<https://aun.webhostusp.sti.usp.br/index.php/2017/05/30/escolas-municipais-de-sao-paulo-promovem-inclusao-de-alunos-com-surdocegueira/> acesso em 18 de junho de 2022

<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/181/209>

https://culturaeduca.cc/equipamento/escola_detalhe/35079005/ acesso em 25/02/2023

https://culturaeduca.cc/equipamento/escola_detalhe/35079005/#fndtn-panel-ficha acesso em 20 de junho de 2022

https://culturaeduca.cc/equipamento/escola_detalhe/35079017/ acesso em 25/02/2023

https://culturaeduca.cc/equipamento/escola_detalhe/35079029/

https://culturaeduca.cc/equipamento/escola_detalhe/35079029/ acesso em 25/02/2023

https://culturaeduca.cc/equipamento/escola_detalhe/35079030/ - acesso em 25/02/2023

https://culturaeduca.cc/equipamento/escola_detalhe/35079042/ acesso em 25/02/2023

https://culturaeduca.cc/equipamento/escola_detalhe/35079736/ acesso em 25/02/2023

<https://docplayer.com.br/19077196-A-confluencia-entre-a-formacao-do-professor-e-o-curriculo-a-inclusao-educacional-do-aluno-surdo.html>

<https://docplayer.com.br/19484414-Relacoes-raciais-na-perspectiva-curricular-e-educacional.html>

<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br>

<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/desigualdade-racial>-
acesso em 20.06.2023

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/23302>

<https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1162/1011>

<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20213/9203>

<https://porvir.org/infografico-o-impacto-da-pandemia-e-do-racismo-na-trajetoria-dos-jovens-negros-no-ensino-medio/>

<https://qedu.org.br/escola/35079029-emebs-vera-lucia-aparecida-ribeiro-profa/questionarios-saeb>

<https://uzomadiversidade.com.br/wp-content/uploads/2021/07/Cartilha-CAPACITISMO.pdf> -
acesso em 09/09/2023

<https://www.capital.sp.gov.br/noticia/emebs-helen-keller-tera-ensino-medio-a-partir-de-2019>
acesso em 20 de junho de 2022

<https://www.ceert.org.br/noticias/44915/educacao-basica-e-etapa-crucial-para-instituir-uma-politica-de-equidade> -
acessado em 29/08/2023.

<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/brasil-tem-18-6-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia-indica-pesquisa-divulgada-pelo-ibge-e-> -acesso em 07/07/2023


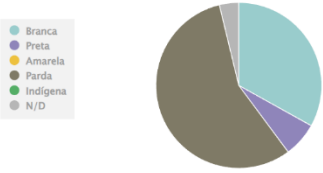
<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/216175312/artigo-35-do-decreto-n-9665-de-02-de-janeiro-de-2019> acesso em 03.03.2023

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/3304>

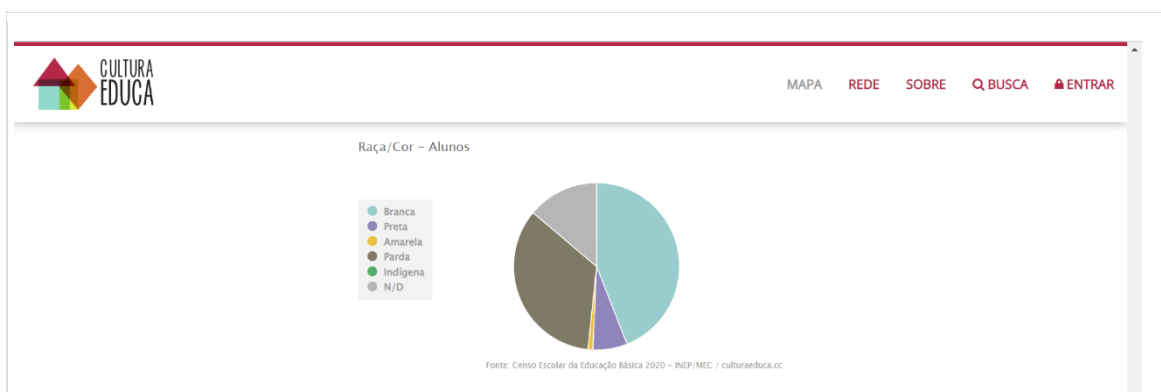
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200006> acesso em 20.04.2023

ANEXOS

QUADRO 1 - EMEBS ANNE SULLIVAN

 MAPA REDE SOBRE Q BUSCA ENTRAR	
Raça/Cor - Alunos  <small>Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2020 - INEP/MEC / culturaeduca.cc</small>	
<i>Identificação</i>	
Código INEP	35079030
Dependência Administrativa	Municipal
Situação de Funcionamento	Em atividade
Localização	Urbana
Localização Diferenciada	Não se aplica.
Endereço	RODRIGUES PAIS - 512 - CHACARA SANTO ANTONIO - CEP: 04717-020
Telefone	(11) 51824492
Email	N/D
<i>Matrículas</i>	
Atendimento Educacional Especializado (AEE)	
Educação Infantil - Pré-escola	7 matrículas
Ensino Fundamental - Anos Iniciais	60 matrículas
Ensino Fundamental - Anos Finais	66 matrículas
<small>Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2020 - INEP/MEC</small>	

QUADRO 2 - EMEBS HELEN KELLER



Identificação


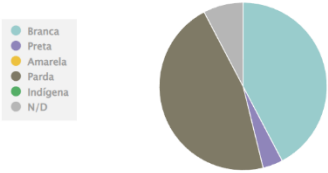
Código INEP	35079005
Dependência Administrativa	Municipal
Situação de Funcionamento	Em atividade
Localização	Urbana
Localização Diferenciada	Não se aplica.
Endereço	PEDRA AZUL - 314 - ACLIMACAO - CEP: 04109-000
Telefone	(11) 55734189
Email	N/D

Matrículas


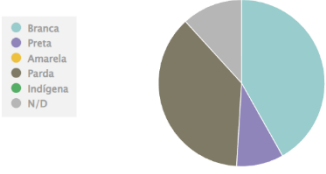
Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Ensino Fundamental - Anos Iniciais	27 matrículas
Ensino Fundamental - Anos Finais	64 matrículas
Ensino Médio	111 matrículas
Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental	7 matrículas

QUADRO 3 - EMEBS LUCIE BRAY

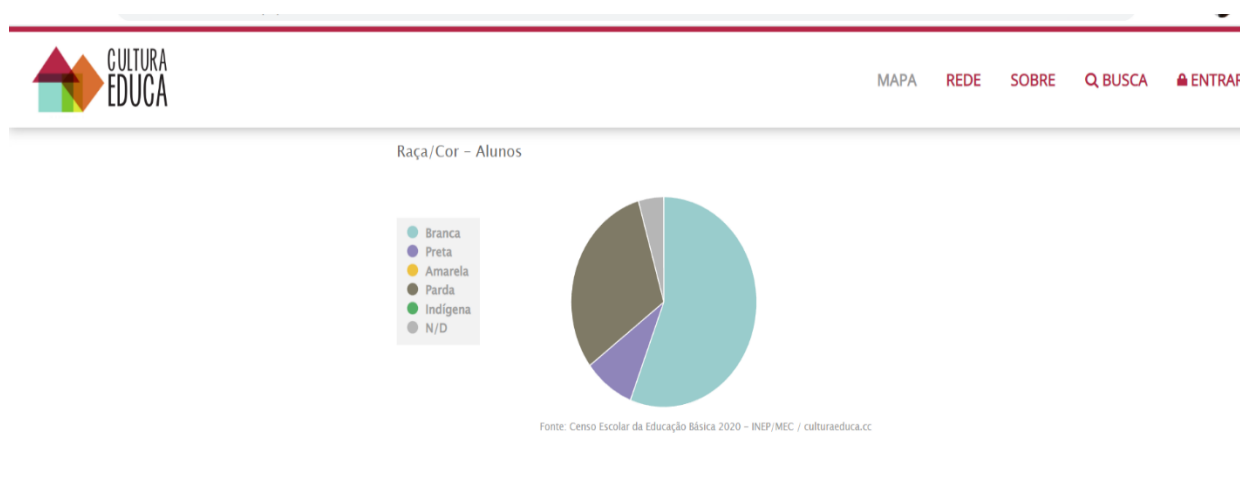
 MAPA REDE SOBRE Q. BUSCA ENTRAR 	
Raça/Cor - Alunos	
 <p style="text-align: center; font-size: small;">Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2020 - INEP/MEC / culturaeducac.cc</p>	
Identificação	
Código INEP	35079042
Dependência Administrativa	Municipal
Situação de Funcionamento	Em atividade
Localização	Urbana
Localização Diferenciada	Não se aplica.
Endereço	SAO GERALDINO - 236 - VILA CONSTANCA - CEP: 02258-220
Telefone	(11) 22405315
Email	N/D
Matrículas	
Atendimento Educacional Especializado (AEE)	
Educação Infantil - Pré-escola	7 matrículas
Ensino Fundamental - Anos Iniciais	18 matrículas
Ensino Fundamental - Anos Finais	27 matrículas
Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2020 - INEP/MEC	

QUADRO 4 – EMEBS NEUSA BASSETO

 MAPA REDE SOBRE Q BUSCA ENTRAR 	
<p>Raça/Cor - Alunos</p>  <p>Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2020 - INEP/MEC / culturaeducar.br</p>	
Identificação	
Código INEP	35079017
Dependência Administrativa	Municipal
Situação de Funcionamento	Em atividade
Localização	Urbana
Localização Diferenciada	Não se aplica.
Endereço	TAQUARI - 459 - MOOCA - CEP: 03166-000
Telefone	(11) 26946923
Email	N/D
Matrículas	
Atendimento Educacional Especializado (AEE)	
Educação Infantil - Pré-escola	12 matrículas
Ensino Fundamental - Anos Iniciais	49 matrículas
Ensino Fundamental - Anos Finais	92 matrículas

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2020 - INEP/MEC

QUADRO 5 - EMEBS PROFESSOR MÁRIO PEREIRA BICUDO



Identificação

Código INEP	35079736
Dependência Administrativa	Municipal
Situação de Funcionamento	Em atividade
Localização	Urbana
Localização Diferenciada	Não se aplica.
Endereço	FELIX ALVES PEREIRA - 73 - JARDIM CENTENARIO - CEP: 02882-030
Telefone	(11) 39856179
Email	N/D

Matrículas

Atendimento Educacional Especializado (AEE)


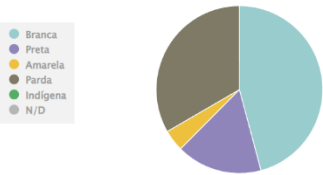
Educação Infantil - Pré-escola	9 matrículas
Ensino Fundamental - Anos Iniciais	28 matrículas

Ensino Fundamental - Anos Finais

31 matrículas

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2020 - INEP/MEC

QUADRO 6 - EMEBS PROFESSORA VERA LÚCIA APARECIDA RIBEIRO

 MAPA REDE SOBRE Q.BUS	
<p>Raça/Cor - Alunos</p>  <p>Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2020 - INEP/MEC / culturaeduca.cc</p>	
<i>Identificação</i>	
Código INEP	35079029
Dependência Administrativa	Municipal
Situação de Funcionamento	Em atividade
Localização	Urbana
Localização Diferenciada	Não se aplica.
Endereço	BENEDITO PEREIRA - 206 - JARDIM LIBANO - CEP: 05138-120
Telefone	(11) 39067057
Email	N/D
<i>Matrículas</i>	
Atendimento Educacional Especializado (AEE)	
Educação Infantil - Pré-escola	9 matrículas
Ensino Fundamental - Anos Iniciais	18 matrículas

Ensino Fundamental - Anos Finais

21 matrículas

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2020 - INEP/MEC