UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES, COMUNICAÇÃO E DESIGN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÍDIA E TECNOLOGIA

NECROEDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO SOBRE A FORMAÇÃO BÁSICA DE ADOLESCENTES CALUNGAS

DÉBORA MARTINS LOPES

BAURU
2023

DÉBORA MARTINS LOPES

NECROEDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO SOBRE A FORMAÇÃO BÁSICA DE ADOLESCENTES CALUNGAS

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia, da Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design (FAAC), da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho (UNESP), para obtenção do título de Mestra em Mídia Tecnologia sob a orientação do: Prof. Dr. Juarez Tadeu de Paula Xavier.

BAURU
2023

L864n

Lopes, Débora Martins

Necroeducação, diversidade e inclusão : um estudo etnográfico sobre a formação básica de adolescentes calungas / Débora Martins Lopes. -- Bauru, 2023

257 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design, Bauru

Orientadora: Juarez Tadeu de Paula Xavier

1. Necroeducação. 2. Educação Inclusiva. 3. Diversidade. 4. Tecnologias Mundanas. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE DÉBORA MARTINS LOPES, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÍDIA E TECNOLOGIA, DA FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES, COMUNICAÇÃO E DESIGN.

Aos 23 dias do mês de agosto do ano de 2023, às 10:00 horas, no(a) https://meet.google.com/ppw-qqsv-ogj?hs=224, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de DÉBORA MARTINS LOPES, intitulada **Necroeducação, diversidade e inclusão: um estudo etnográfico sobre a formação básica de adolescentes calungas**. A Comissão Examinadora foi constituida pelos seguintes membros: Professor Doutor JUAREZ TADEU DE PAULA XAVIER (Orientador(a) - Participação Presencial) do(a) Departamento de Comunicação Social / UNESP/FC-Bauru, Professor Doutor DORIVAL CAMPOS ROSSI (Participação Presencial) do(a) Departamento de Design da Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design / Universidade Estadual Paulista , Profa. Dra. DEBORA CRISTINA JEFFREY (Participação Virtual) do(a) Faculdade de Educação / Universidade Estadual de Campinas. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Professor Doutor JUAREZ TADEU DE PAULA XAVIER

DÉBORA MARTINS LOPES

NECROEDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO SOBRE A FORMAÇÃO BÁSICA DE ADOLESCENTES CALUNGAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: AMBIENTES MIDIÁTICOS E TECNOLÓGICOS

LINHA DE PESQUISA: GESTÃO MIDIÁTICA E TECNOLÓGICA

BANCA EXAMINADORA:

PRESIDENTE/ORIENTADOR: PROF. DR. JUAREZ TADEU DE PAULA XAVIER
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" (UNESP)

PROFª DÉBORA CRISTINA JEFFREY
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)

PROFª DORIVAL CAMPOS ROSSI
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" (UNESP)

RESULTADO: APROVADA

BAURU, 23/08/2023.

“Em cada um dos rostos negros que encontro em minha caminhada, pulsa uma esperança de vida que desafia a violência do racismo. Viveremos!” Sueli Carneiro, 2011

DEDICATÓRIA

Para meus pais, os maiores incentivadores do meu desenvolvimento pessoal.

Para meus irmãos e irmãs de caminhada, que são minha inspiração.

Para todos aqueles que são desumanizados e lutam diariamente pela sua humanização.

Para todas as pessoas que assim como eu não aceitam a realidade posta e confrontam um sistema que insiste em nos calar.

E, principalmente, para meus ancestrais que tanto me movem, guiam e inspiram.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi feito por muitas mãos; ele é fruto da coletividade, do diálogo autêntico e horizontal, por isso, os agradecimentos pelo apoio que recebi durante esta jornada não caberiam em uma página. Resumo aqui, então, os agradecimentos às pessoas, mencionando também os projetos que tornaram este um sonho possível.

Em primeiro lugar, agradeço aos Orixás e entidades que me fortalecem. Estendo este agradecimento aos meus irmãos de fé e à Dona Jô, minha Yalorixá, que continuamente me aconselha e ensina lições que transformam minha vida.

Agradeço a minha família, que é minha base e fonte de força inesgotável. Sem o apoio de vocês, jamais estaria aqui.

Agradeço à minha afilhada Cecília, que é minha luz nos momentos mais difíceis.

Agradeço a todos os amigos que torceram e apoiaram minha caminhada, sobretudo, Clarisse Costa, Helton de Sá, Elisa Angelo, Márcio João, Beatriz Barni e Maria Vitória.

Agradeço à minha companheira Caroline Lima, pelo suporte, cuidado e fé imensurável em mim durante o desafiador processo da escrita desta dissertação.

Agradeço ao Núcleo de Estudos e Observações em Economia Criativa (NeoCriativa), que, além de um grupo de pesquisa, é uma cápsula civilizatória na Universidade. O Neo trouxe irmãs que materializam diariamente o lema “uma sobe e puxa a outra”. Paola Leutwiler, Carina Nascimento, Meiriane Jordão, Fernanda Alves, Thuani Fernanda, Isabella Holl e Fernanda Gatto, vocês são um presente na minha vida!

Agradeço à Ana Carolina, irmã mais velha do Neo, que desde a primeira vez que pensei em fazer o Mestrado, acolheu-me e auxiliou-me em todas as etapas desafiadoras desse processo. Você me motiva a ser uma pesquisadora disruptiva e potente!

Agradeço a todas integrantes do Projeto Cristiana, que me mostraram na prática a força que um grupo formado por mulheres negras carrega.

Agradeço a todos os educadores que moldaram minha trajetória acadêmica, principalmente, Leandro Mantovani e Ana Carolina Talamoni, que desde o início da graduação acreditaram no meu trabalho e mostraram a força transformadora da educação.

Agradeço ao movimento “Vidas Negras com Deficiência Importam”, que é minha inspiração diária. Lutar com vocês é acreditar em um futuro no qual as vozes negras, com deficiência e negras com deficiência não são caladas.

Por último e não menos importante, agradeço ao Professor Juarez. Faltam-me palavras para descrever a sua importância na minha vida. Você é minha maior referência, minha inspiração, meu *griot* em terra, sempre disposto a auxiliar, acolher e apontar os melhores caminhos para minha trajetória pessoal e acadêmica. Muito obrigada por tudo! Sou porque somos, hoje e sempre. Axé!

LOPES, Débora Martins. Necroeducação, diversidade e inclusão: um estudo etnográfico sobre a formação básica de adolescentes calungas, 2023. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia) – FAAC – UNESP, orientação do Prof. Dr. Juarez Tadeu de Paula Xavier, 2023.

RESUMO

Vivencia-se uma sociedade delineada por sistemas de poder, como o racismo e o capacitismo, que são retroalimentados pela necropolítica. Por estar presente em toda a sociedade, a política da morte também atinge espaços pedagógicos, como a escola, que deveria formar cada indivíduo em seus aspectos culturais, sociais e cognitivos. Contudo, a necropolítica dentro desses espaços, denominada necroeducação, obstrui o acesso, o ensino e a permanência de populações marginalizadas, como a negra e com deficiência. Sendo assim, o presente trabalho busca investigar o processo de formação educacional básica dos grupos mencionados, bem como apontar políticas públicas, estratégias tecnológicas e midiáticas que possam ampliar as possibilidades de inclusão educacional. Para tanto, desenvolveu-se um estudo etnográfico em uma Escola de Ensino Fundamental na periferia de São Vicente - SP, em que se buscou observar os processos, as pessoas, sobretudo os calungas (educandos nascidos em São Vicente), as plataformas e os protocolos dos sujeitos envolvidos e da instituição. Diante disso, as tecnologias mundanas apresentam-se como mecanismos de enfrentamento da necroeducação, pois promovem a educação interseccional e para a diversidade, que é obrigatoriamente inclusiva.

Palavras-Chave: Necroeducação. Educação Inclusiva. Diversidade. Tecnologias Mundanas.

LOPES, Débora Martins. Necroeducation, diversity, and inclusion: an ethnographic study on the basic education of calunga adolescents, 2023. Master's thesis (Media and Technology Postgraduate Program) - FAAC - UNESP, supervised by Prof. Dr. Juarez Tadeu de Paula Xavier, 2023

ABSTRACT

Society is shaped by power systems such as racism and ableism, which are reinforced by necropolitics. As it permeates all levels of society, the politics of death also affects educational spaces like schools, which should foster the development of individuals in their cultural, social, and cognitive aspects. However, necropolitics within these spaces, known as necroeducation, hinders access, teaching, and the presence of marginalized populations, such as Black individuals and those with disabilities. Therefore, this study aims to investigate the process of basic educational formation for the mentioned groups and propose public policies, technological strategies, and media approaches that can enhance educational inclusion opportunities. To achieve this, an ethnographic study was conducted in an elementary school located in the outskirts of São Vicente, SP, on what the processes, individuals, particularly the "calungas" (students born in São Vicente), platforms, and protocols of the subjects involved and the institution itself were observed. In light of this, everyday technologies emerge as mechanisms to confront necroeducation, as they promote intersectional and diversity-focused education that is inherently inclusive.

Keywords: Necroeducation. Inclusive Education. Diversity. Mundane Technologies.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 11
CAPÍTULO 1: O desmonte da educação inclusiva no Brasil 16
CAPÍTULO 2: Necropolítica e o genocídio de corpos acêntricos 30
CAPÍTULO 3: Necroeducação e os corpos acêntricos no ambiente escolar 41
CAPÍTULO 4: Tecnologias mundanas expandindo as possibilidades de inclusão educacional 56
CAPÍTULO 5: Do *locus* ao *logus*: por uma metódica científica contra-hegemônica 67
5.1 As instâncias da pesquisa 68
5.2 As fases da pesquisa 69
CAPÍTULO 6: Sobre o que vivi, senti e compreendi: um estudo etnográfico em uma escola municipal de ensino fundamental em São Vicente – sp 74
6.1 A sala de aula: o microcosmo da sociedade 79
6.2 Círculos de cultura como tecnologia mundana 89
6.3 A entrevista como mecanismo de captação da profundidade dos educadores 99
CONSIDERAÇÕES FINAIS 110
REFERÊNCIAS 116
APÊNDICES 125
- Caderno de campo 125
- Sequência didática 194
ANEXOS 194
- Termos de consentimento 194
- Entrevista 1: professora de matemática 198
- Entrevista 2: atendente de educação 210
- Entrevista 3: coordenadora 228
- Resumo em linguagem simples 251

APRESENTAÇÃO

Este trabalho, materialização da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e extensão, nasce e é profundamente marcado pela minha experiência como mulher negra no Brasil. Por isso, o ponto de partida da dissertação é o processo de descoberta da minha negritude dentro dos espaços educacionais. Sob este prisma, gostaria de lembrá-los de que, como Conceição Evaristo nos ensina, "a nossa escrevivência não pode ser lida como história de ninar os da casa-grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos", portanto, buscarei inquietá-los para que enfim possamos mergulhar nos capítulos que aqui apresento.

Nasci e fui criada na Vila Missionária, bairro periférico da Zona Sul de São Paulo, ao qual tenho muito orgulho de pertencer. A Missionária é minha raiz; é minha quebrada. Neste espaço, compreendi, desde cedo, que eu não era como as crianças brancas com que tive contato. Mesmo sem ter consciência racial, já sentia - principalmente na escola - as dores do racismo, e logo aprendi a desenvolver mecanismos de enfrentamento às violências que sofri desde criança. Por essa razão, acredito que pesquisar as relações étnico-raciais no ensino básico não é fruto do acaso.

Durante a adolescência, passei pelo momento de maior negação da minha negritude, que foi ocultada desde muito cedo. "Morena", era como denominavam minha cor e era como me via. Minha "cor do pecado" era praticamente uma travessura do sol, como Bianca Santana diz no livro "*quando me descobri negra*". E essa cor era o maior motivo da negação da minha própria existência. Cabelos alisados, loiros, maquiagem de tom mais claro, inúmeras tentativas de fuga daquilo para que não havia escapatória. A frustração de não conseguir alcançar o padrão branco ecoava na minha cabeça e, dessa forma, ingressei na Universidade em 2015.

Ao entrar com 18 anos na Unesp-Campus do Litoral Paulista, tive contato com um mundo até então desconhecido. Educação, políticas públicas, movimentos sociais, cotas, transição capilar... Temas que acreditava estarem distantes; com isso, na minha cabeça, um caldeirão de questionamentos borbulhava. Durante essa fase, lembro-me de vagos questionamentos sobre raça, mas o medo de mexer nas minhas escaras tomava conta dos meus pensamentos, bloqueando assim a construção positiva da minha identidade racial.

Em contrapartida, nesse mesmo período, apaixonei-me pela educação e passei a desenvolver projetos de ensino e extensão, todos ligados a populações em condições de vulnerabilidade social. Costumo falar que esses projetos foram a minha maior fonte de desenvolvimento dentro da Universidade. O contato com instituições públicas e sem fins

lucrativos, bem como com educandos e educadores distintos despertou-me o olhar crítico sobre a classe e o gênero.

Dentre esses trabalhos, destaco o que impactou de forma direta a construção da pesquisa que trago neste documento: o projeto de ensino Bio.Tátil, que surgiu em 2016, com o objetivo de romper com as barreiras que impedem o pleno desenvolvimento educacional de educandos no ensino de ciências e transformou todas as minhas concepções sobre a educação, tema que será abordado no decorrer da dissertação. O diálogo com educandos com deficiência, sobretudo a visual, revelou-me o mundo sob outra ótica, que apontou novos caminhos a serem seguidos e novos questionamentos a serem respondidos.

Comecei a execução do projeto ainda com os cabelos lisos e o pensamento profundamente embranquecido, o que construiu uma "imagem" para os educandos com deficiência visual. Contudo, durante o desenvolvimento do Bio.Tátil, passei pelo processo mais disruptivo da minha vida: o de me descobrir negra. Esse processo eclodiu durante uma viagem, em que observei que, mesmo usufruindo do mesmo espaço, as colegas brancas recebiam respeito e cortejo; e eu, objetificação e preterimento.

A partir dessa ruptura, passei a pesquisar incessantemente conteúdos midiáticos sobre questões étnico-raciais. O acesso a esses materiais expôs as escaras que tanto tentei ocultar, trazendo à tona inúmeras violências que sofri e, contudo, não sabia nomear. Agora, as dores passaram a ter um nome: racismo. Encarar o racismo como nunca antes, ter a consciência de quem eu era e os desdobramentos no tecido social impactou bruscamente todas as esferas da minha vida. Comecei a fazer transição capilar, valorizar minhas raízes ancestrais e debater o assunto em todos os espaços onde estava inserida. As dores que carregava transformaram-se em luta. Somando-se a esse processo, fui iniciada na umbanda. A imersão nesse espaço sagrado de matriz africana apresentou-me uma cosmovisão de mundo que não hierarquiza corpos, que acolhe e aceita todos os seres tais quais eles são, o que fortaleceu a construção da minha identidade racial.

O resultado do rompimento com os valores hegemônicos foi o (re)nascimento de uma nova educadora e pesquisadora com práxis pedagógicas completamente distintas das iniciais. Grande parte dos educandos do Bio.Tátil, ao notarem as mudanças, tiveram a "imagem" construída sobre mim desfeita. Suas expectativas não foram atingidas, afinal, "como uma professora tão legal pode ser negra?". Considerando essa ambiência perversa e as contradições que meu corpo no espaço educacional a qual estava inserida gerou, passei a compreender as

demandas do projeto sob a ótica interseccional, trazendo para as análises a raça, classe, gênero e deficiência - recortes sociais que hoje moldam este trabalho.

A adoção de uma abordagem interseccional proporcionou indagações acerca dos processos de ensino vinculados à educação inclusiva, para a diversidade e a formação educacional de grupos acêntricos, sobretudo, dos educandos negros com deficiência. Dentro dessa atmosfera, destaco três situações que geraram intensos questionamentos, os quais guiaram-me na execução desta pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia (FAAC/Unesp-Bauru).

A primeira situação ocorreu no ano de 2018, quando a temática "corpo humano" foi abordada para educandos de uma instituição voltada para pessoas com deficiência visual que cursavam o Ensino Fundamental II e Médio, com o intuito de proporcionar a compreensão do corpo físico e político, por meio de conhecimentos básicos na área de anatomia, fisiologia humana e sociologia. Em uma das atividades propostas, os educandos descreveram como seriam "fotos perfeitas" para os seus perfis da rede social denominada "Facebook". Todos os educandos negros, que representavam cerca de 90% da turma, descreveram fotos em que a sua imagem ideal apresentava pele clara, olhos azuis ou verdes, corpos magros, cabelos loiros, lisos e longos para as meninas. Um fato importante a ser mencionado é que estes educandos nasceram cegos ou perderam a visão ainda bebês. Ao me confrontar com essa situação, pergunto-me: Como se dá a construção do "belo"? Como o racismo atinge a população negra com deficiência?

A segunda diz respeito a uma educanda negra e surda com quem me deparei na sala de aula de uma Escola Municipal de São Vicente. Durante as aulas, era frequente a ausência do intérprete de Libras, fator que ocorria porque o profissional também era responsável pelo auxílio de uma educanda com deficiência visual, que cursava outra série do Ensino Fundamental II. Logo, o intérprete trabalhava em duas turmas distintas, no mesmo horário, a fim de contemplar as demandas de cada uma. Os momentos de ausência acarretavam o baixo aproveitamento da educanda surda, pois nenhum dos educadores e os demais educandos utilizavam a Língua de Sinais, o que impedia a fixação e assimilação do conteúdo, bem como sua interação com a turma em que estava inserida, o que resultava em um comportamento notadamente apático, passivo e solitário. No contexto descrito, emergiu a pergunta: Por que, mesmo existindo políticas públicas que asseguram a inclusão em todos os ambientes, situações como essa ainda se fazem presentes?

Por fim, com o decorrer das atividades promovidas durante os anos de execução do projeto, observou-se um abismo entre os conteúdos didáticos assimilados por pessoas sem deficiência e com deficiência. As PCDs apresentaram maiores lacunas educacionais, bem como maiores índices de distorção idade-série. Contudo, o abismo aprofundava-se quando o educando com deficiência era negro. Nesse contexto, trago o questionamento: Como se dá a interação da raça, classe, gênero e deficiência no ambiente escolar? Como a escola pode contribuir com a promoção da identidade positiva do educando negro, do educando com deficiência e do educando negro com deficiência?

Nas próximas páginas, procuro responder a esses e a outros questionamentos, sob a luz de autores que dialogam com a abordagem interseccional, com as relações étnico-raciais e com a educação inclusiva. Para tanto, iniciaremos com o capítulo “O desmonte da educação inclusiva no Brasil', no qual serão apresentados conceitos que moldam o trabalho e o ataque gerado pela esfera pública de ódio às ações afirmativas, especialmente no campo da educação, direcionadas aos grupos mais vulneráveis em nossa sociedade. Em seguida, no capítulo 2, “Necropolítica e o genocídio de corpos acêntricos”, busco compreender como a supremacia branca pavimentou a desumanização de pessoas negras, pessoas com deficiência e pessoas negras com deficiência, resultando em uma política de morte que ceifa essas vidas em escala industrial. Dando continuidade, no capítulo 3, “Necroeducação e os corpos acêntricos no ambiente escolar”, examinarei como a escola, desde seus primórdios, tornou-se um dos elementos centrais na retroalimentação da política de morte no Brasil. No capítulo 4, “Tecnologias mundanas expandindo as possibilidades de inclusão educacional”, procurarei compreender como essas tecnologias, ao adotarem uma abordagem interseccional, podem desafiar a perversidade educacional cotidiana enfrentada pelos corpos acêntricos. No capítulo 5, “Do *locus* ao *logus*: por uma metódica científica contra-hegemônica”, farei uma imersão no processo metodológico traçado durante a pesquisa.

O último capítulo, intitulado "Sobre o que vivi, senti e compreendi: um estudo etnográfico em uma escola municipal de ensino fundamental em São Vicente - SP", apresenta o trabalho de campo realizado a partir dos estudos prévios e das experiências pessoais e profissionais anteriores. A etnografia foi realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental com educadores e educandos, que, em sua maioria, são calungas - pessoas nascidas em São Vicente, cidade do litoral de São Paulo. Este termo evoca o mundo mágico afrobrasileiro e a cosmovisão africana. “Calunga” representava o mar que os escravizados atravessavam, a terra em que ficariam em diáspora e até mesmo as rotas de fuga. Com o passar dos anos, a

expressão incorporou-se à população da cidade litorânea e passou a identificar todos os vicentinos, não apenas os povos em diáspora que permaneceram no local. Na umbanda, "calunga" ainda pode representar a entidade *Exú*, o mar (calunga grande) e o cemitério (calunga pequena). A partir deste ponto do texto, optarei por utilizar o termo para referir-me aos educandos que encontrei no campo, a fim de trazer à tona as raízes ancestrais que moldam suas realidades e identidades.

Por fim, compreendo este trabalho não como algo irrefutável, mas sim como uma tecnologia social viva, que está em constante mudança e que reflete a profunda vontade de rasgar o circuito de vulnerabilidades no qual eu, os sujeitos da pesquisa e todas as populações acêntricas estão inseridas. Dessa forma, espero contribuir com a construção de políticas públicas, fomentar a elaboração de recursos tecnológicos e midiáticos disruptivos e promover oportunidades que abram espaço para a criação de novas narrativas, que atuem como molas propulsoras na construção de uma sociedade aberta às diferenças, que reconhece e respeita a pluralidade sociocultural brasileira. Friso que o trabalho também está disponível em linguagem simplificada, para que todos - sem exceção - possam acessar a episteme construída. Boa leitura!

CAPÍTULO 1: O DESMONTE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Nos últimos anos, a palavra “inclusão” tornou-se corriqueira no vocabulário político e educacional, contudo, observa-se que, com a pulverização do termo, houve um esvaziamento do seu significado. Assim sendo, quando os termos “inclusão” ou “educação inclusiva” são mencionados, em geral, há a compreensão de que se referem apenas a um “público-alvo”, no caso, o de pessoas com deficiência (PCDs)[1], que, no contexto educacional, são tratadas como “crianças de inclusão”, “uma referência que deteriora a identidade e estigmatiza quem é apontado” (FREITAS, 2022, p. 14). Dentro dessa lógica, ocorre a reprodução de estereótipos que versam sobre impossibilidades e obstáculos, os quais direcionam a construção de estratégias pedagógicas à parte daqueles sem deficiência, ou seja, a perspectiva resulta diametralmente contrária àquilo que de fato propõe a educação inclusiva:

> Constata-se, na sociedade brasileira, a obliteração cumulativa do sentido mais potente da palavra inclusão, na medida em que esta é usada para afirmar aquilo que a Educação Inclusiva tem por objetivo negar e superar. Isso se dá em contextos macroestruturais, como os que se expressam com leis e normativas, e também nos que são microestruturados, como os que se mostram na lâmina do microscópio cotidiano. (FREITAS, 2022, p. 22)

Nesse sentido, a presente pesquisa busca recuperar o sentido primordial da educação inclusiva, que é a educação para a diversidade manifestada na heterogeneidade de corpos, cores, gêneros, nas diversas formas de ser, estar e aprender, em que na escola (em) comum, todos - sem distinção - fazem parte dos processos de ensino e aprendizagem (FREITAS, 2022). Sob tal prisma, a educação inclusiva “não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno” (MANTOAN, 2003, p. 9); para tanto, é primordial reconhecer a interseccionalidade que molda a existência dos educandos.

A episteme da interseccionalidade utilizada como ferramenta analítica, dessarte, busca compreender a complexidade do mundo e suas relações, por meio de práxis-críticas que consideram a raça, gênero, classe, sexualidade, etnia, deficiência, status de cidadania, nacionalidade, faixa etária, entre outros recortes, como fatores que se moldam e relacionam-se de forma conjunta, influenciando de forma positiva ou negativa todas as esferas do convívio social (COLLINS, 2020).

---

[1] “Aquelas [pessoas] que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (ONU, 2006a, artigo 1º.)

Quando direcionada pela ótica interseccional, a educação inclusiva é capaz de reconhecer e acolher os sujeitos mais vulneráveis dentro do ambiente escolar, aos quais o acesso a esse meio "pode ser comparado a cruzar fronteiras" (FREITAS, 2022) - como será abordado ao longo dos capítulos. Esses sujeitos, tais quais as pessoas negras, periféricas e com deficiência, serão aqui chamados de sócio-acêntricos, conforme cunhado por Ferreira :

> Termos como "minoritários" ou "minorizados" não traduziam, com clareza, qual o significado ou os motivos para se utilizar essas palavras: 'O termo criava confusão quando se tratava de comunicação. Fazia-se uma associação com a quantidade de indivíduos. Os negros, por exemplo, são mais de 50% da população do país, mas são um 'grupo minoritário'. Por isso a escolha do termo sócio-acêntrico, porque o sentido maior seria dizer que esses grupos não têm representação social e política. (FERREIRA, 2012)

Na perspectiva da legislação brasileira, após a Constituição de 1988[2], conhecida como "Constituição Cidadã" e vigente até hoje, instaurou-se a implementação de políticas públicas voltadas à redemocratização da sociedade. Por este instrumento, pela primeira vez, sujeitos acêntricos foram contemplados, pois seu texto extinguiu distinções de gênero, raça, classe, idade e religião e conferiu a todo cidadão a liberdade e o direito de escolher seus representantes políticos, o que sedimentou a democracia no país. No que tange à educação, por meio do Artigo 205, a educação passou a ser direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A partir desse ponto, foram construídas políticas públicas que fomentaram a inclusão de sujeitos acêntricos dentro e fora do ambiente escolar, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei n° 9394/1996)[3], que afirma, em seu Artigo 3º, Título II, que o ensino será ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, no respeito à liberdade e no apreço à tolerância, na gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, na gestão democrática do ensino público, na garantia de padrão de qualidade, entre outros. Além disso, no Artigo 59 é determinado que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

---

[2]BRASIL, 1988. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16/03/23, às 19:14.

[3]BRASIL, 1996. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16/03/23, às 19:14.

superdotação, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.

Somando-se a essas iniciativas, foram construídas importantes políticas, tais como: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que prevê atendimento complementar ao ensino regular com o intuito de proporcionar a aprendizagem, autonomia e independência das PCDs (BRASIL, 2008)[4]; o Decreto Legislativo nº 186/2008[5], que aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU:

> Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, [...] (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕE UNIDAS, 2006a, s.p.)

E ainda há a Lei Federal n° 13.146/2015[6], também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que garante a inserção das PCDs em todos os setores da sociedade.

Ressalta-se também a implementação de ações afirmativas de cunho étnico-racial, como a Lei Federal n°10.639/2003[7], alterando a LDBEN, através da inserção dos artigos 26, 26A e 79B. Estas alterações tornam obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em escolas públicas e privadas (BRASIL, 2003), o que deve contemplar a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e a presença do negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição deste povo nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Além disso, a lei também incluiu no calendário o "Dia Nacional da Consciência Negra".

Outra importante ação afirmativa materializa-se na execução da Lei n° 12.711/2012 (BRASIL, 2012)[8], que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, na qual, no Art. 3º, é estipulado que:

---

[4]BRASIL, 2008. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 19/07/22, às 09:15.

[5]BRASIL, 2008. Decreto Legislativo nº 186, de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 20/03/23, às 08:05.

[6]BRASIL, 2015. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em : 20/03/23, às 08:02.

[7]BRASIL, 2003. Lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 02/08/22, às 10:21.

[8]BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em 24/05/2022, às 11h57min.

> Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL. 2012, s.p)

Apesar desses avanços, há uma fenda abissal entre o que preconizam as leis e a conjuntura vivenciada pelos corpos acêntricos, pois, para Carneiro (2011), no Brasil, os direitos não são apenas concedidos por uma Constituição. Na realidade, "os direitos são frequentemente aplicados com base em entendimentos históricos a respeito de quem é visto como merecedor em uma dada sociedade" (NEMER, 2021, p.16). Segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2010[9], das 45 milhões de pessoas que possuem algum tipo de deficiência - aproximadamente 24% da população - apenas 0,9% possuem carteira assinada. A população com deficiência apresenta taxas de alfabetização menores do que a população total em todas as regiões do país e, na maior parte dos casos, vive em ambientes precários com baixa ou nenhuma acessibilidade. Além disso, destaca-se que 24,3% das PCDs são negras e 56% se identificam como mulheres[10], grupos mais vulneráveis e por isso mais expostos às violências, devido ao capital financeiro, território ocupado, racismo religioso, sexismo, misoginia, acesso à saúde, educação e outros.

Com relação à população negra[11], que representa cerca de 56,2% dos brasileiros, observa-se que, dos 10% mais pobres, 76% são pretos e pardos (IBGE, 2009); entre os quase dois milhões de presos existentes no país, 64% são negros (BORGES, 2018); as maiores taxas de desemprego são de mulheres pretas (IPEA, 2017). O Ministério da Saúde indica que a população negra é a parcela da sociedade que apresenta os maiores índices de violência, as maiores taxas de mortalidade materna e infantil e a prevalência de doenças crônicas e infecciosas, relacionadas com condições de vida precárias (BRASIL, 2017). Além disso, um trabalhador negro ganha cerca de 17% a menos do que um branco, mesmo que ambos tenham

---

[9]Censo 2010. Disponível em: https://censo2010.ibge.gov.br/. Acesso em: 19/07/22, às 10:43.

[10]Relatório alternativo para a comissão para eliminação da discriminação racial (CERD) revisão do relatório periódico do Drasil. Disponível em: https://ponte.org/wp-content/uploads/2022/11/PT-Relatorio-CERD-alternativo-Brasil-2022-24.10.pdf. Acesso em: 20/03/23, às 08:15.

[11] Conforme convenção do IBGE, no Brasil, negro é quem se autodeclara preto ou pardo, pois população negra é o somatório de pretos e pardos, estes "*compõem um agrupamento que, do ponto de vista dos indicadores sociais, apresenta condições de vida semelhantes e igualmente inferiores quando comparadas ao grupo branco, razão pela qual se define hoje, política e sociologicamente*" (CARNEIRO, 2011)

origens sociais semelhantes[12]; ou seja, a pobreza no Brasil tem cor e é preta (CARNEIRO, 2011).

Contudo, após o impeachment da Presidenta Dilma Vana Rousseff, em 2016, desencadeou-se a instalação de políticas neoliberais ou *necroliberais*[13], que culminaram no agravamento dessa conjuntura e no fortalecimento da extrema direita no cenário nacional. Essa ambiência acentuou-se com o pleito presidencial de 2018, que consolidou a marca fundamentalista e o conservadorismo no Estado, a partir da constituição da "esfera pública do ódio" – efeitos da chamada extrema direita (XAVIER, 2021). A eleição de Jair Messias Bolsonaro trouxe, pela primeira vez, desde o final da ditadura civil-militar (1964-1985), um conjunto de características identificadas com a plataforma política de grupos supremacistas de todo o mundo, a qual rejeita as regras democráticas, nega a legitimidade dos oponentes políticos, encoraja a violência e restringe os direitos humanos (LEVITSKY, 2018).

Esse conjunto de procedimentos foi observado na gestão bolsonarista, que se mostrou vinculada aos interesses de dominação, opressão, segregação, privatização e intolerância à diversidade. Sua arquitetura diluiu políticas de inclusão, atribuições e tratados ligados aos direitos humanos, desencadeando no Brasil o desmonte de serviços públicos, programas sociais, garantias trabalhistas e previdenciárias que atingiram de forma negativa os grupos acêntricos (CARVALHO, 2017).

Quando tomou posse, Jair Messias Bolsonaro declarou que seu governo se comprometeria com grupos marginalizados, com o respaldo de sua esposa, Michelle Bolsonaro, que desenvolve trabalhos voltados à comunidade surda e realizou um discurso em Libras (Língua Brasileira de Sinais) que reiterou essa posição[14]. Em seu pronunciamento, ela afirmou: *"*Gostaria de modo muito especial de dirigir-me à comunidade surda, às pessoas com deficiência e a todos aqueles que se sentem esquecidos: vocês serão valorizados e terão seus direitos respeitados. Tenho esse chamado no meu coração e desejo contribuir na promoção do ser humano… Estamos todos de um lado só. Juntos alcançaremos o Brasil próspero, com amor, ordem, progresso, paz, educação e liberdade para todos.*"*

---

[12]*Negros ganham 17% menos do que brancos da mesma origem social, aponta estudo da PUCRS*. Disponível em: https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2020/11/20/negros-ganham-17percent-menos-do-que-brancos-da-mesma-origem-social-aponta-estudo-da-pucrs.ghtml. Acesso em: 02/08/22, às 16:21.

[13]Achille Mbembe cunhou o termo "necroliberalismo" para referir-se ao acirramento das práticas neoliberais dentro do contexto da necropolítica no mundo.

[14]*Michelle Bolsonaro faz discurso em Libras no parlatório do Palácio do Planalto*. Disponível em: https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/01/michelle-bolsonaro-faz-discurso-em-libras.ghtml. Acesso em: 24/07/22, às 14:00.

Entretanto, o discurso foi uma encenação com o objetivo de produzir uma narrativa acolhedora e segura para pessoas em condição de vulnerabilidade. A fabulação construída - uma máquina ideológica que sustenta as ações preponderantes da atualidade (SANTOS, 2000) - rompeu-se no segundo dia de governo, quando houve a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), por meio do Decreto nº 9.465 (BRASIL, 2019)[15], iniciando-se assim o desmonte da educação inclusiva no Brasil.

Instituída em 2004[16], a SECADI foi uma importante conquista dos movimentos sociais que lutam pelo direito da educação de sujeitos marginalizados ao longo da história do Brasil. Sob a luz dos princípios de equidade, enfrentamento da violência, intolerância e discriminação, a função da secretaria foi:

> Contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças, e da diversidade sociocultural, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais (BRASIL, 2016, s.p.)[17].

Vinculada a instituições públicas de ensino básico, superior e a representantes sociais de todos os estados e municípios brasileiros, a SECADI atuou na elaboração de políticas públicas e iniciativas nas modalidades: Educação de jovens e adultos (EJA), educação especial na perspectiva inclusiva, educação ambiental e em direitos humanos, educação do campo, indígena, quilombola e para as relações étnico-raciais. Entre seus feitos, estão o Programa Escola Acessível (BRASIL, 2011)[18], a implantação das salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2007)[19], a formulação das diretrizes operacionais para o

---

[15] BRASIL, 2019. Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2 de janeiro de 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286. Acesso em: 19/07/22, às 11:30.

[16] A princípio foi elaborada a Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), apenas no ano de 2011, o eixo "inclusão" foi adicionado à SECAD, tornando-a Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), extinguindo assim à Secretaria de Educação Especial (SEESP)

[17] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão – SECADI. Brasília, 2016. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cpd/arquivos/apresentacao-sr-sr-jose-rafael-miranda. Acesso em: 21/07/22, às 15:59.

[18] BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 27 de 02 de Junho de 2011. Brasília, 2011. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3450-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-27-de-2-de-junho-de-2011. Acesso em: 21/07/22, às 16:04.

[19] BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº- 13, n° 24 de Abril de 2007. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2012-pdf/9935-portaria-13-24-abril-2007. Acesso em: 21/07/22, às 16:11.

atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica (BRASIL, 2009)[20], o Programa Incluir – Acessibilidade à Educação Superior (BRASIL, 2008)[21], o Censo MEC/INEP - Principais indicadores da educação de pessoas com deficiência (BRASIL, 2014)[22], o acompanhamento da frequência escolar de crianças e jovens em vulnerabilidade[23], a UNIAFRO - ações afirmativas para a população negra na educação superior[24] , a PROLIND - Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas[25] e o Programa PET Conexões de Saberes[26].

Vale ressaltar que, apesar de problemáticas como o orçamento escasso e, por vezes, a falta de participação e avaliação, a SECADI estava atuando sob a pressão de movimentos sociais, universidades e institutos federais, a fim de fortalecer o acesso, ensino e permanência de grupos acêntricos no ambiente escolar. Sendo assim, sua extinção representou um golpe fatal nas conquistas no campo da educação inclusiva e para a diversidade (TAFFAREL, 2019). Macaé Evaristo, ex-secretária de educação do estado de Minas Gerais e titular da SECADI, entre 2013 e 2014, salienta que a secretaria focalizava a redução das desigualdades educacionais, por meio da construção de políticas voltadas à população negra, a qual foi excluída do direito à educação praticamente por todo o século XX[27]. Segundo ela,

---

[20] BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 2 de Outubro de 2009. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 21/07/22, às 16:09.

[21] BRASIL. Ministério da Educação. Diário Oficial da União Seção 3 - Programa Incluir: Acessibilidade no Ensino Superior. n° 84 5 de maio, 2008. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Incluir/incluir2008.pdf. Acesso em: 21/07/22, às 16:06.

[22]BRASIL. Ministério da Educação. Principais Indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência Censo MEC/INEP. Brasília, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2014-pdf/16759-principais-indicadores-da-educacao-de-pessoas-com-deficienciaa. Acesso em: 21/07/22, às 16:08.

[23] BRASIL. Ministério da Educação. Acompanhamento da Frequência Escolar de Crianças e Jovens em Vulnerabilidade - Condicionalidade em educação do Programa Bolsa Família – PBF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/fundacoes-de-apoio-sp-997796191/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17451-acompanhamento-da-frequencia-escolar-de-criancas-e-jovens-em-vulnerabilidade-condicionalidade-em-educacao-do-programa-bolsa-familia-pbf-novo. Acesso em: 20/01/23, às 10:54

[24] BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Formação Continuada de Professores em Educação para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana e para Educação Quilombola. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17447. Acesso em: 20/01/23, às 10:55.

[25] BRASIL. Ministério da Educação. Prolind. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/prolind. Acesso em: 20/01/23, às 10:59.

[26] BRASIL. Ministério da Educação. Programa PET Conexões de Saberes. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17446-programa-pet-conexoes-de-saberes-novo. Acesso em: 20/01/23, às 11:04.

[27]*Lei de ensino da história africana faz 18 anos com desafios para sair do papel*. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/11/lei-de-ensino-da-historia-africana-faz-18-anos-com-desafios-para-sair-do-papel.shtml. Acesso em: 19/07/22, às 15:23.

vivenciou-se no Brasil um grande retrocesso, que se materializou nos cortes de verbas destinadas à educação e em um completo desrespeito às metas e às prioridades estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE)[28]. Pontes (2019) complementa:

> A extinção da SECADI endereçou-se às populações vulneráveis, com as quais o Estado brasileiro tem uma inestimável dívida histórica. Isto, por consequência, ameaça o próprio direito à educação, uma vez que estas populações, ausentes de políticas públicas, tornam-se alvos preferenciais da evasão escolar e do baixo rendimento. (PONTES, 2019, n.p.)

Em contrapartida, para o ex-presidente Jair Bolsonaro (2019), a extinção da secretaria foi benéfica e possuiu o objetivo de "formar cidadãos preparados para o mercado de trabalho. O foco oposto de governos anteriores, que propositalmente investiam na formação de mentes escravas das ideias de dominação socialista"[29]. Porém, a ação demonstrou a urgência governamental de implementar uma agenda política ancorada em valores que ferem a Constituição de 1988.

Legitimando a vertente ideológica de seu governo, em dezembro de 2019, por ironia, no Dia Internacional da Pessoa com Deficiência, o ex-presidente encaminhou ao Congresso o Projeto de Lei 6.195/2019 (BRASIL, 2019)[30], que flexibilizava a Lei nº 8.213 (BRASIL,1991)[31], referente à contratação de 2% a 5% de PCDs nas empresas que possuem mais de cem funcionários. Na proposta de Bolsonaro, organizações que optarem por não contratar PCDs apenas devem pagar uma multa equivalente a dois salários mínimos durante três meses. Além disso, a lei estabelecia que a admissão de uma pessoa com deficiência "grave", sendo indefinido o critério utilizado para sua definição, equivale à contratação de duas PCDs.

---

[28]O Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020, possui o objetivo de articular nacionalmente os sistemas de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e suas respectivas estratégias de implementação, de forma a assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).

[29]BOLSONARO, Jair Messias. "Ministro da Educação desmonta secretaria de diversidade e cria pasta de alfabetização. Formar cidadãos preparados para o mercado de trabalho. O foco oposto de governos anteriores, que propositalmente investiam na formação de mentes escravas das ideias de dominação socialista." 2 de Janeiro, 2019, 18:51. Twitter: @jairbolsonaro. Disponível em: https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1080567217031393283. Acesso em: 19/07/22, às 16:01.

[30]*No Dia Internacional da Pessoa com Deficiência, Bolsonaro desobriga empresa de contratar PCDs*. Disponível em: https://sintrajufe.org.br/ultimas-noticias-detalhe/no-dia-internacional-da-pessoa-com-deficiencia-bolsonaro-desobriga-empresa-de-contratar-pcds/. Acesso: 24/07/22 às 14:53.

[31]BRASIL, 1991. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm. Acesso em: 24/07/22, às 14:58.

Tendo em vista o ataque à lei de cotas no mercado de trabalho, que há 31 anos possui um papel pedagógico inestimável na sociedade, manifestantes de vários locais do Brasil articularam ações políticas que barraram a implementação do projeto. O coordenador da Comissão de Metalúrgicos do ABC com Deficiência, Sebastião Ismael de Sousa, alerta que boa parte das empresas cumprem a cota somente por conta da fiscalização; logo, se a PL fosse implementada, a marginalização das PCDs tornar-se-ia ainda mais aguda[32].

Ainda na seara dos ataques aos grupos acêntricos, o ex-ministro da economia, Paulo Guedes, afirmou que o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), programa federal para estudantes - em suma negros - de baixa renda financiar mensalidades do ensino superior, é "*bolsa para todo mundo*" e exprime "*um desastre*". Em uma reunião do Conselho de Saúde Complementar, em abril de 2021, Guedes disse que "o filho do porteiro do prédio" tirou zero em todas as provas e conseguiu financiamento, afirmando ainda que o programa deu "bolsa para quem não tinha a menor capacidade. "*Não sabia ler, escrever*", continuou, descredibilizando assim o sistema de provas e o FIES, além de demonstrar inconformismo com o fato de pessoas em condição de vulnerabilidade estarem ocupando universidades[33]. Ratificando a fala de Guedes, o ex-ministro da educação, Milton Ribeiro, afirmou, em agosto de 2021, que a "*Universidade deveria, na verdade, ser para poucos, nesse sentido de ser útil à sociedade*", garantindo que as verdadeiras "vedetes" (protagonistas) do futuro sejam os institutos federais, capazes de formar técnicos, uma vez que, segundo ele: "*Tem muito engenheiro ou advogado dirigindo Uber porque não consegue colocação devida. Se fosse um técnico de informática, conseguiria emprego, porque tem uma demanda muito grande*"[34].

Dando continuidade ao desmonte das políticas de inclusão, em setembro de 2020, o governo bolsonarista lançou o Decreto 10.502 (BRASIL, 2020)[35], referente à "nova" Política Nacional de Educação Especial - Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE), que, na realidade, de novo possuiu apenas a data e o nome (LEPED, 2020). A PNEE

---

[32] *Mobilização derruba da pauta projeto que quer acabar com a lei de cotas para deficientes*. Disponível em: https://smabc.org.br/mobilizacao-derruba-da-pauta-projeto-que-quer-acabar-com-a-lei-de-cotas-para-deficientes. Acesso: 24/07/22 às 18:26.

[33] *Guedes critica Fies e reclama de bolsa para filho de porteiro*. Disnponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/ensino-superior/2021/04/4921198-guedes-critica-fies-e-reclama-de-bolsa-para-filho-de-porteiro.html. Acesso em: 20/01/23 às 13:26.

[34] *Ministro da Educação defende que universidade seja "para poucos"*. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/10/ministro-da-educacao-defende-que-universidade-seja-para-poucos.ghtml. Acesso em: às 20/01/23 às 13:37.

[35] BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de Setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 21/07/22, às 16:14.

propôs um modelo educacional embasado em um paradigma antigo e ultrapassado, que segue na direção contrária a todas as conquistas adquiridas para e com as PCDs, pois retoma a concepção segregacionista-assistencialista, em que a escola e classe especial ao invés de complementar a formação educacional de PCDs - como é proposto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - substitui o sistema de ensino regular. Ou seja, a PNEE flexibiliza a legislação, abrindo uma brecha para a recusa da matrícula de PCDs nas escolas regulares, prática comum no passado e que até então é crime, conforme a Lei nº 12.764/12[36]. A justificativa do governo para a implementação do Decreto foi promover o direito de as famílias escolherem o melhor ambiente escolar para seus filhos, porém não há possibilidade de escolha quando o *locus* da educação inclusiva é o ensino regular.

Somando-se a esse fator, o Decreto foi proposto sem a participação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), que ,desde 1999, possui a função de desenvolver com o Estado e a sociedade civil, ações e políticas públicas que assegurem a inclusão em todas as esferas sociais (BRASIL, 1999)[37]. Além disso, a PNEE não contou com o respaldo de entidades e movimentos sociais construídos por e para PCDs, divergindo assim do lema internacional do movimento de pessoas com deficiência: "Nada sobre nós sem nós"[38]. É importante frisar que a medida, também, foi um instrumento construído pelo governo com propósito de terceirizar a Educação Especial (LEPED, 2020), para que, desse modo, recursos públicos não fossem destinados à escola pública e inclusiva garantida pela Constituição, mas sim à iniciativa privada a que poucos possuem acesso.

Dentro da discussão sobre a implementação da PNEE, Bolsonaro declarou que a educação inclusiva atrapalha o desenvolvimento de educandos sem deficiência pois "*nivela*

---

[36]A Lei nº 12.764, denominada Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), endossa o acesso das PCDs à educação, moradia, ao mercado de trabalho; à previdência e assistência social, e instigue multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos ao gestor escolar ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com TEA, ou qualquer outro tipo de deficiência (BRASIL, 2012). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 19/0722, às 09:21.

[37] BRASIL. Decreto nº 3.076, de 1º de Junho de 1999. Cria, no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1999. Disponível em: https://bit.ly/3nKfMQd. Acesso em: 21/07/22, às 16:16.

[38] ROWLAND, William. *"Nada sobre nós, sem nós: algumas reflexões sobre o movimento das pessoas com deficiência na África do Sul"*. Disponível em: http://www.bengalalegal.com/nada-sobre-nos. Acesso em: 20/07/22, às 11:35.

por baixo" aqueles que estão na sala de aula[39]. A fala foi reiterada por Milton Ribeiro, que afirmou não querer o "*inclusivismo*" e que a convivência com crianças com deficiências mais severas seria impossível[40]. No entanto, estudos comprovam que a educação inclusiva favorece o ensino e a aprendizagem de educandos com e sem deficiência, pois ambientes diversos são capazes de promover práxis transgressoras e democráticas que auxiliam na construção de uma sociedade equitativa (MANTOAN, 2003; HEHIR, 2016; SILVA, 2016).

O referido documento, bem como as declarações a seu favor, provocou o movimento "Revoga já Decreto 10.502" (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2020), através de manifestações realizadas pela sociedade civil, coletivos, entidades sem fins lucrativos e instituições de todo Brasil. Relatores da Organização das Nações Unidas (ONU) também se pronunciaram através de uma carta enviada ao governo, que expõe sua preocupação com a contrariedade "*às obrigações internacionais do governo brasileiro de promover a universalidade e a não-discriminação no gozo do direito à educação por todos*"[41]. A pressão causada pelas movimentações e por questionamentos no Supremo Tribunal Federal (STF), através de ações orientadas pela Rede Sustentabilidade e pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB), resultou em uma audiência pública convocada pelo ministro Dias Toffoli, em que expositores de instituições, movimentos sociais e governo defenderam seus posicionamentos acerca da PNEE[42], o que provocou a suspensão do decreto.

Destaca-se a participação - histórica - de Luciana Viegas Caetano, mulher negra, autista, educadora, mãe de duas crianças pretas, sendo uma delas autista de alto nível de suporte, que falou em nome do Vidas Negras com Deficiência Importam (VNDI), o primeiro movimento social que pauta raça e deficiência convocado para uma audiência no Brasil[43]. Em seu discurso, Luciana frisou a importância de um olhar interseccional sobre a deficiência, uma

---

[39] *Bolsonaro afirma que educação inclusiva "nivela por baixo"*. Estadão, 2021. Disponível em: https://brasil.estadao.com.br/blogs/vencer-limites/bolsonaro-afirma-que-educacao-inclusiva-nivela-por-baixo/. Acesso em: 20/07/22, às 11:29.

[40] *Ribeiro sobre crianças deficientes nas escolas: 'Não queremos inclusivismo"*. Disponível em: https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/08/24/milton-ribeiro-ministro-da-educacao-fala-criancas-deficiencia.html . Acesso em:20/07/22, às 11:30.

[41] *Em carta sigilosa, relatores da ONU denunciam Bolsonaro por "segregação"*. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2021/04/05/em-carta-sigilosa-relatores-da-onu-denunciam-bolsonaro-por-segregacao.htm. 21/07/22, às 15:57.

[42] *STF: Audiência pública sobre ensino especial começa nesta segunda-feira*. Disponível em: https://ordemdemocratica.com.br/stf-audiencia-publica-sobre-ensino-especial-comeca-nesta-segunda-feira/. Acesso em: 21/07/22, às 10:38.

[43] *Representantes da Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva participam de audiência pública sobre o Decreto 10.502/2020*. Disponível em: https://campanha.org.br/noticias/2021/08/18/representantes-da-coalizao-brasileira-pela-educacao-inclusiva-participam-de-audiencia-publica-sobre-o-decreto-105022020/. Acesso em: 20/03/23, às 08:24.

vez que "*pensar em uma educação inclusiva sem levar em consideração a realidade do povo preto desconsidera como os processos educacionais são diversos*"[44]. Além disso, a ativista aponta que o julgamento foi um marco histórico, pois, além de pautar a inconstitucionalidade da PNEE, discutiu a concepção da educação no país. Para ela, a lógica do decreto faz com que haja a crença de que a diversidade é inimiga, sendo que a verdadeiro algoz é a falta de diversidade nos espaços escolares.

> Todos os alunos têm condição de aprender e se desenvolver dentro da escola regular, só basta um ambiente seguro, acolhedor e inclusivo. Entretanto, faltam espaços de debate sobre a educação inclusiva na escola regular que levem em consideração o protagonismo das PCDs. Não existem soluções fáceis para problemas complexos, não é construindo ambientes segregados para receber crianças com deficiência, que vamos dar conta dos problemas da educação. A existência de alguém não atrapalha o processo de aprender e de existir do outro. (CAETANO, 2021)

Os movimentos contra os ataques às políticas de inclusão social demonstram que, mesmo em meio à brutalidade, há a formação de redes de resistência e apoio que se contrapõem à barbárie. Tais circunstâncias oportunizam o confronto com opressões que retroalimentam movimentos extremistas, como os incitados pelo ex-presidente Bolsonaro (NEMER, 2021).

Dessarte, durante a gestão bolsonarista, vivenciou-se um período histórico nebuloso, em que a democracia foi veemente atacada pela esfera pública do ódio. Ações afirmativas voltadas à inclusão social foram coibidas por políticas de silenciamento, segregação e marginalização, ou seja, políticas pautadas na lógica da descartabilidade humana. Entretanto, com a reeleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no dia 30 de outubro de 2022, um novo cenário começou a ser delineado, fato que se consolidou com a sua posse no dia 1° de fevereiro de 2023.

Durante a cerimônia, destaca-se a subida à rampa do Planalto, que contou com uma simbólica queda de protocolo, devido à ausência de Bolsonaro, que estava nos EUA[45]. Lula subiu a rampa acompanhado da primeira dama, Rosângela Lula da Silva, do vice-presidente Geraldo Alckmin e sua esposa Maria Lúcia Guimarães Ribeiro Alckmin, seu cachorro

---

[44] Vidas Negras com Deficiência fala na Audiência Pública do STF | Educação Inclusiva | Luciana Viegas. Disponível: https://www.youtube.com/watch?v=-fWe1Owisvs. Acesso em: 21/07/22, às 10:41.

[45] *Bolsonaro viaja aos EUA para não passar faixa a Lula*. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/deutschewelle/2022/12/30/bolsonaro-viaja-aos-eua-para-nao-passar-faixa-a-lula.htm. Acesso em: 20/03/23, às 08:26.

“Resistência” e oito pessoas que representavam a diversidade do povo brasileiro[46]. Entre os cinco, estavam: cacique Raoni Metuktire, de 90 anos, ativista da causa indígena; Francisco, de 10 anos, uma criança negra da periferia de São Paulo; Weslley Viesba Rocha, 36 anos, metalúrgico desde os 18 anos; Murilo de Quadros, de 28 anos, professor; Jucimara Fausto dos Santos, cozinheira; Ivan Baron, jovem com deficiência, ativista na luta anticapacitista; Flávio Pereira, 50 anos, artesão e Aline Souza, uma mulher negra de 33 anos que é presidente da Rede Centcoop (Central das Cooperativas de Trabalho de Catadores de Materiais Recicláveis) do Distrito Federal, que colocou a faixa presidencial no Lula.

Segundo o Professor Juarez Xavier (2023)[47], a subida representou um manifesto em defesa das pautas construídas nos últimos anos pelos movimentos sociais, que têm como fio condutor a aquisição de direitos fundamentais para o bem viver de grupos marginalizados na sociedade. Sendo assim, o momento - histórico - materializa o sentido mais amplo da inclusão, que é o reconhecimento e compreensão da diversidade, na qual “os homens humanizam-se, trabalhando juntos para fazer do mundo, sempre mais” (FREIRE, 2020, p. 29). Dentro dessa conjuntura, grupos acêntricos proclamam a “sua palavra” tornando-se assim sujeitos de suas histórias (FREIRE, 2020).

Entretanto, é vital lembrar-se de que os fundamentos da extrema direita, fomentados pela gestão de Jair Bolsonaro, seguem sendo retroalimentados em alta escala em todo tecido social, fato corroborado pelas ações terroristas de seus apoiadores, em ações contra a Democracia e as Instituições Brasileiras, manifestando contrariedade à eleição e à gestão do Presidente Lula[48]. A consequência disso é uma resposta cada vez mais violenta da sociedade, legitimada pelo discurso de ódio bolsonarista, que impacta de forma brutal os grupos acêntricos, que, além de serem aprisionados a representações preconceituosas e estigmatizadas, têm obstruído o direito constitucional e indispensável do ser humano: o acesso à educação. Sendo assim, faz-se necessário compreender a arquitetura desse perverso cenário

---

[46] *Veja quem são os representantes do povo brasileiro que subiram a rampa com Lula*. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2023/01/5063027-veja-quem-sao-os-representantes-do-povo-brasileiro-que-subiram-a-rampa-com-lula.html. Acesso em: 20/03/23, às 08:41.

[47] XAVIER, Juarez. A subida da tampa ontem, foi um manifesto em defesa das pautas construídas nos últimos anos pelos movimentos sociais. Colocá-las em prática é nossa responsabilidade, como ativistas da diversidade, direitos humanos, igualdades e pelo futuro. 2 de janeiro. Instagram: @jxavier3107. Disponível em: https://www.instagram.com/p/Cm6ntCIuHfb/. Acesso em: 20/03/23, às 08:48.

[48] *Terroristas bolsonaristas invadem Congresso Nacional, Palácio do Planalto e STF, em Brasília.* Disponível em: https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2023/01/08/bolsonaristas-radicais-entram-em-confronto-com-a-policia-na-esplanada-e-sobem-rampa-do-congresso-nacional-em-brasilia.ghtml. Acesso em: 20/03/23, às 08:43.

que tem como uma das bases a necropolítica que foi engendrada ao longo da história do Brasil.

CAPÍTULO 2: NECROPOLÍTICA E O GENOCÍDIO DE CORPOS ACÊNTRICOS

Segundo o 1º Artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU)[49], em 10 de dezembro de 1948, "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos". No Artigo 2°, afirma-se que "Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição". No entanto, é preciso compreender que a ideia de igualdade, liberdade e dignidade estendida a todas as pessoas é uma concepção relativamente nova no ocidente moderno (WEST, 2002).

Nesse sentido, Cornel West, filósofo e professor da Universidade de Princeton, nos Estados Unidos, em seus estudos, observa como os fenômenos da revolução científica do século XVI, a transformação cartesiana da filosofia e o renascimento clássico pavimentaram a construção do discurso moderno do ocidente que secreta a ideia da supremacia branca:

> Esta lógica é manifesta na forma em que as metáforas dominantes, noções e categorias do discurso moderno produzem e proíbem, desenvolvem e delimitam concepções específicas de verdade e conhecimento, beleza e caráter, de maneira que certas ideias se tornam incompreensíveis e ininteligíveis. (WEST, 2002, n.p.)

Dentro dessa atmosfera, a revolução científica somada à transformação cartesiana da filosofia fincou a autoridade da ciência ocidental. A partir desse prisma, a ciência desenvolvida na Europa não apontava apenas respostas de problemas concretos, haja vista que também passou a ser um mecanismo de poder capaz de fornecer uma cópia fidedigna da realidade. Essa lógica fabricou conhecimentos e conceitos segregacionistas, tidos como irrefutáveis, que resultaram em uma suposta hierarquia na produção de saberes, a qual exclui epistemes ancestrais, bem como a ciência desenvolvida em locais distintos como no Continente Africano, na América latina e por outros povos (WEST, 2002).

Ainda na senda do discurso moderno do ocidente, Cornel West (2002) apresenta o efeito do renascimento clássico na construção da supremacia branca. Para o autor, a partir desse fenômeno, houve o resgate da apreciação e apropriação da herança artística, estética e

---

[49]Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos, Acesso em 14/06/2022, às 12h57min.

cultural da Grécia antiga, o que significou a imposição das metáforas oculares gregas[50] e os ideais clássicos de beleza, proporção e moderação. O olhar normativo sobre corpos e culturas estruturou a ideia do "homem universal" que impõe padrões a serem seguidos e estabelece a concepção do "belo" na sociedade.

> Essas normas foram conscienciosamente projetadas e promovidas por muitos escritores iluministas, artistas e acadêmicos, dos quais o mais famoso foi J.J. Winckelmann. Em seu livro amplamente lido, History of Ancient Art [História da arte antiga], Winckelmann retratou a Grécia antiga como um mundo de corpos belos. Ele estabeleceu regras – na arte e na estética – que deveriam governar o tamanho dos olhos e das sobrancelhas, da clavícula, das mãos, pés e especialmente narizes. Ele definiu beleza como uma nobre simplicidade e uma grandeza serena [quiet grandeur]. (WEST, 2002, n.p.)

Sendo assim, toda existência que extrapola as normas propostas está sujeita a estigmas e exclusões, como os corpos negros e com deficiência. Tais corpos têm sua humanidade negada e são passíveis de serem inferiorizados, mortos, vendidos, trocados e estudados como objetos.

Fundamentados nesses princípios, cientistas fomentaram trabalhos que fortaleceram e disseminaram a lógica do homem universal. Dentre eles, destacam-se os estudos ligados à fisionomia (imagem 1) e à frenologia (imagem 2), pseudociências que associavam fenótipos negroides a perversidades e fenótipos eurocêntricos à benevolência, produzindo assim estereótipos racistas e construções históricas que têm como marca a supremacia branca (WEST, 2002) e a teratologia (imagem 3), disciplina que se propunha a estudar os "monstros" da sociedade, aqueles considerados inadaptados ou degenerados da espécie, as quais possuem "defeitos de fabricação", o que se entende hoje como PCDs (LOBO, 2015).

---

[50] "As metáforas oculares gregas – o olho da mente, a mente como espelho da natureza, a mente como uma arena interior com seu observador interno – dominaram o discurso moderno no ocidente."(WEST,2002)

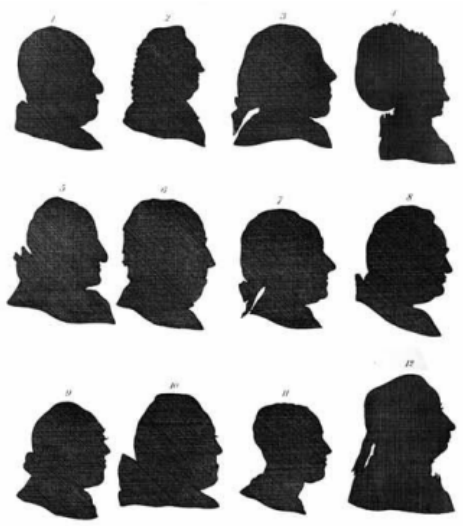

Figura 1. Perfis de narizes por Johann Kaspar Lavater.

A figura 1 exibe diversidade de rostos em perfis ilustrados, pintados de preto e numerados de um a doze. Em fundo branco e quadrado, os diferentes tipos de narizes estão ressaltados: alguns mais finos e outros mais arredondados.

Figura 2. O mapa da Frenologia no século XIX.

A figura 2 mostra um indivíduo careca de perfil ilustrado, com rosto e ombro centralizados. Pele branca, nariz fino e as palavras “amabilidade, amor parental, desinibição, continuidade, autoestima, firmeza, veneração, benevolência, natureza humana, comparação, eventualidade, tamanho, individualidade, formato, peso, localidade, causalidade, imitação de amabilidade, espiritualidade, esperança, conscienciosidade, aprovação, amizade ou aderência, cumplicidade, vitalidade, combatividade, cautela, sublimidade, idealidade, alegria, tempo, cor,

afinação, ordem, cálculo, língua, apetite, destruição, segredo, ganância" traduzidas do inglês para o português, desenhadas nas regiões encefálicas e ocular e formam o mapa da frenologia. Tudo em fundo preto e circular.

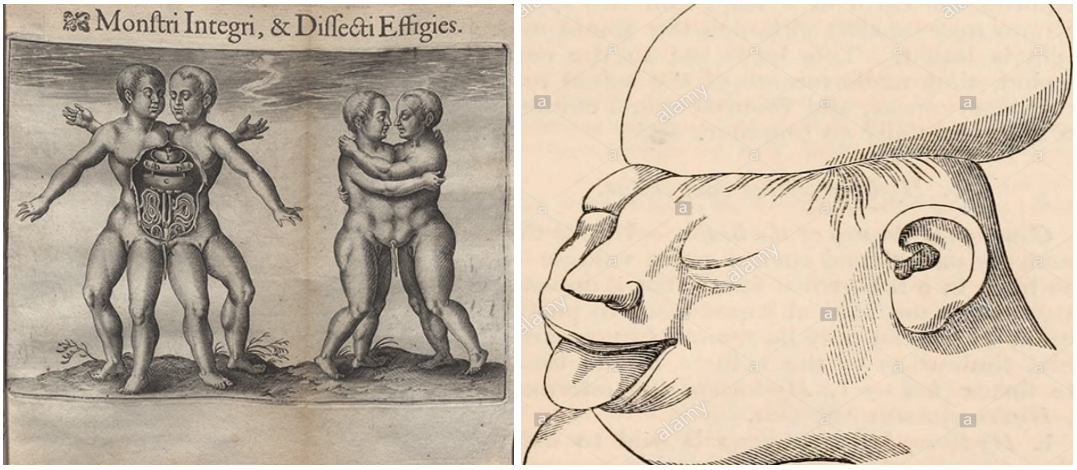

Figura 3. Estudos da teratologia.

A Figura 3, à esquerda, exibe gêmeos siameses, unidos do ombro à cintura, ilustrados de preto e branco em duas situações: na primeira, os corpos estão virados para a frente, ligados apenas pela parte posterior, com a parte anterior aberta e os órgãos expostos. Acima, está a frase *"Monſtri Integri, & Diffecti Effigies"*, em latim, que significa "forma completa e diferente do monstro" em português. Na mesma figura, à direita, os corpos estão abraçados e totalmente unidos.

Os pensamentos e conceitos que as figuras ilustram foram pontes para a construção de perversas teorias, como o racismo científico e o modelo biomédico da deficiência. O racismo científico do século XIX considerava características biológicas, físicas, condições ambientais e climáticas para justificar as diferenças morais, psicológicas e intelectuais entre as diferentes raças. Desse modo, o clima tropical e a pele não branca eram indicativos de estupidez, comportamentos violentos, imorais e nocivos. Esses parâmetros foram utilizados por Arthur de Gobineau como argumento para evitar a "mistura de raças", pois a partir dela indivíduos tornavam-se "degenerados". Intelectuais de renome, faculdades de medicina, escolas de direito e museus de história natural sustentaram essa teoria que obteve enorme repercussão e prestígio nos meios políticos e acadêmicos do mundo inteiro. O racismo científico foi utilizado como justificativa para a escravização de povos africanos e institucionalizou o racismo moderno em todas as esferas da sociedade, tornando-o parte do imaginário social (ALMEIDA, 2019; SCHWARCZ, 2018).

Já o modelo biomédico da deficiência, que também surgiu no século XIX, propunha que “corpos com impedimentos” deviam ser objetos de intervenção médica. Essas interferências, que ressaltam o determinismo biológico, tinham como objetivo classificar corpos por meio das lesões, doenças e deficiências apresentadas, que representavam desvantagens naturais e indesejadas (DINIZ, 2009). Sob este olhar patológico, a deficiência é igualada ao próprio impedimento: a deficiência é impedimento (HUGUES, 2002). Sendo assim, tais corpos são lidos como não inteligíveis, menos aptos, inválidos ou descartáveis, pois não atingem as premissas do homem universal. Essa concepção capacitista penetrou no tecido social, tornou-se hegemônica e, assim como o racismo científico, impactou diretamente as construções sociais, políticas e culturais da sociedade.

Ambas teorias retratam que na lógica da supremacia branca não há espaço para a diversidade. Há apenas a corrosão de narrativas, a supressão de vidas e a aniquilação de qualquer possibilidade de igualdade em beleza, cultura e capacidade intelectual de populações que destoam da norma hegemônica (WEST, 2002). Mesmo com o advento do sequenciamento do genoma no século XX, o qual demonstrou que não há diferenças biológicas e culturais que fundamentam o tratamento discriminatório entre indivíduos (ALMEIDA, 2019), é fato que tais perspectivas estão vivas no tecido social e no imaginário popular. Na base dessa estrutura, permanece uma questão central: a concepção de que certos humanos são mais ou menos humanos do que outros, tornando natural que os “seres portadores de uma humanidade incompleta”, como os acêntricos, tenham seus direitos negados e sua vida ceifada (CARNEIRO, 2011).

Dentro da atmosfera descrita, o teórico camaronês Achille Mbembe (2018) apresenta o conceito de necropolítica, que expressa a máxima da soberania do Estado quando dita quem pode viver e quem deve morrer, por meio da distribuição de direitos, recursos e possibilidades. Tal conceito define, assim, quem importa e quem não importa, quem é descartável e quem não é, e a raça atua como mecanismo de regulação da distribuição da morte, afinal, essa é a "condição para a aceitabilidade do fazer morrer" (FOUCAULT, apud MBEMBE, 2018.p.18). Além disso, frisa-se que essa morte não se limita ao puro aniquilamento físico do ser, haja vista que ela também diz respeito à morte em vida, ou seja, a morte simbólica, bem como, a morte de epistemes.

Essa reflexão parte do conceito de biopoder de Michel Foucault (2015) - uma espécie de necropoder ou poder da morte. Para Foucault, o “fazer viver e deixar morrer” define-se no campo biológico. Nesse sentido, para preservar e manter o desenvolvimento dos corpos

desejáveis, ou seja, aqueles que são tidos como produtivos, é preciso exterminar os corpos indesejáveis, os quais ameaçam o funcionamento da sociedade (JUNIOR, 2018). “Este biopoder, elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, garantiu a inserção dos corpos no aparelho de produção, ajustando também a população aos processos econômicos” (FOUCAULT, 2015, p.152).

No mesmo contexto, o Estado nazista é considerado o elemento chave no estabelecimento do direito de matar. Ao conjugar as características de Estado racista, assassino e suicidário, tornou-se um arquétipo perfeito do necropoder (MBEMBE, 2018). Durante o regime, em 14 de julho de 1933, foi promulgada a lei de prevenção contra a “prole geneticamente doente” (Das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses, doravante GezVeN), que promoveu a esterilização de mais de 400 mil pessoas com condições consideradas congênitas (retardo, esquizofrenia, bipolaridade, depressão, epilepsia, doença de Huntington, cegueira, surdez e as demais deficiências). Além da GezVen, houve o programa Aktion T4, que tinha como slogan “uma vida que não valia a pena ser vivida”, que assassinou mais de 260 mil PCDs (Imagem 4). (FRIEDLANDER, 1995, apud, DIAS, 2013).

Figura 4. Cartaz nazista mostra pessoas com deficiência como peso morto para o país.

Na figura 4, há a ilustração em preto e branco de um homem levantando um peso morto representado por duas pessoas com deficiência. Acima da imagem, está a frase “hier trägst du mit ein erbkranker kostet bis zur erreichung des 60. lebensjahres im Durchschnitt 50.000 RM”, no idioma alemão, com a tradução para o português: “Aqui você contribui. Um paciente hereditário custa em média 50.000 até os 60 anos”.

Outra manifestação do necropoder foi a escravização de povos africanos por mais de três séculos no Brasil (1535-1888). Estima-se que 4,8 milhões de africanos tenham desembarcado no território sob as mais desumanas condições de existência (SCHWARCZ, 2018), que resultaram na perda do lar, dos direitos sobre o próprio corpo e do estatuto político. A consequência dessa perda tripla foi a dominação absoluta que culminou em uma morte em vida dos povos escravizados (MBEMBE, 2018).

> Como instrumento de trabalho, o escravo tem um preço. Como propriedade, tem um valor. Seu trabalho responde a uma necessidade e é utilizado. O escravo, por conseguinte, é mantido vivo, mas em "estado de injúria", em um mundo espectral de horrores, crueldade e profanidade intensos (MBEMBE, 2018, pg. 28)

É fundamental mencionar que a escravidão mercantil africana durante o período moderno se enraizou de forma violenta em todo o tecido social, deixando profundas marcas em nosso cotidiano (SCHWARCZ, 2018). O Brasil não foi apenas o último local a abolir a escravidão. Ele não garantiu políticas de promoção a inserção social dos recém-libertos, o que provocou intensos processos de marginalização da população negra (CARNEIRO, 2011), que resultou no “apartheid à brasileira”, ou seja, em uma sociedade de castas que é apartada racialmente. Diante desse cenário, para compreender o Brasil de fato, como ele é, é fundamental compreender o racismo sistêmico que é fundante, estruturante e replicante. O racismo, enquanto uma tecnologia de poder (MBEMBE, 2018), está no corpo e na alma deste país. Não é uma patologia, uma anormalidade ou um desvio de caráter. O racismo fornece o sentido, a lógica e as tecnologias que retroalimentam formas de desigualdade e violência que vão moldar a sociedade contemporânea (ALMEIDA, 2019).

A serviço do racismo, a necropolítica tornou-se um projeto institucionalizado de genocídio de grupos acêntricos que carrega um legado escravocrata, colonizador e higienista. Constituindo-se como uma tecnologia viva que se molda de acordo com o contexto histórico, nota-se que o Brasil hodierno é uma espécie de laboratório global da necropolítica, em que há a produção da morte em larga escala por políticas de descartabilidade humana, materializadas na desassistência social e na produção de violências brutais contra populações marginalizadas, as quais foram intensificadas pela “esfera pública do ódio”.

Dados do Atlas da Violência 2021[51] apontam que a taxa de violência letal contra pessoas negras é 162% maior que entre as não negras. Do mesmo modo, mulheres negras

---

[51]Atlas da violência 2021. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1375-atlasdaviolencia2021completo.pdf. Acesso em: 13/07/22 às 12:18.

corresponderam a 66% de mulheres assassinadas no Brasil, sendo o risco de uma mulher negra ser morta 1,7 vezes maior do que o de uma mulher não negra. Tais estatísticas demonstram a exposição da população negra à brutalidade que se dá pela condição de subcidadania vivenciada.

Casos como a chacina do Jacarezinho no Rio de Janeiro, que resultou em vinte e nove vidas pretas e pardas ceifadas pela polícia na operação mais letal da história da cidade[52], demonstram como o Estado é capaz de transformar-se em uma máquina de guerra (MBEMBE, 2018), a qual é vista como benéfica e legítima, pois os corpos presentes nas periferias são lidos como inimigos da "sociedade de bem", assim, "uma relação desigual é estabelecida ao mesmo tempo em que é afirmada a desigualdade do poder sobre a vida" (MBEMBE, 2018, p.29).

> A percepção da existência do Outro como um atentado contra minha vida, como uma ameaça mortal ou perigo absoluto, cuja eliminação biofísica reforçaria meu potencial de vida e segurança, é este, penso eu, um dos muitos imaginários de soberania, característico tanto da primeira quanto da última modernidade. (MBEMBE, 2018, p. 19 e 20)

Com relação às PCDs, o Atlas aponta que, a cada hora, um caso de violência é registrado. A violência física é a mais notificada, representando 53% dos casos, seguida da violência psicológica (31%) e da negligência e do abandono (29%). Nessa circunstância, a taxa de notificação de violência contra mulheres é duas vezes maior que a de homens. Além disso, mulheres com deficiência intelectual[53], sobretudo as negras, apresentam os maiores índices de violência sexual, pois estão mais propensas a condições de vulnerabilidade e dependência de cuidados por parte de responsáveis, familiares e amigos próximos, que, na maioria dos casos, são os seus abusadores.

Duas situações ocorridas no Brasil ilustram as inúmeras violências vivenciadas por esse segmento social nos últimos anos. O primeiro caso ocorreu em junho de 2020, com Douglas, um jovem negro, surdo e com deficiência intelectual de alto nível de suporte, que, ao ser confundido com um ladrão, foi assassinado por policiais militares durante uma

---

[52] *EDITORIAL I O alvo tem cor, e ela é preta: o triste recado do massacre do Jacarezinho*. Disponível em: https://www.ufrgs.br/humanista/2021/05/12/editorial-i-o-alvo-tem-cor-e-ela-e-preta-o-triste-recado-do-massacre-do-jacarezinho/. Acesso em: 13/07/22 às 18:01

[53] Deficiência Intelectual/Cognitiva: "é o funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer e trabalho". (Brasil, 2016); (IBGE, 2013). Elaboração: Diest/Ipea, FBSP e IJSN.

abordagem[54]. Sua mãe, uma mulher negra e periférica, obteve notícias de seu filho somente 48 horas após o ocorrido. O segundo caso, de outubro de 2021, diz respeito a Ilza Maria Assunção, uma cuidadora negra, de 56 anos, que faleceu em casa por consequência de problemas cardíacos. Seu filho Breno, de 19 anos, um jovem negro tetraplégico, que vivia sob seu cuidado, ficou sem se alimentar e também morreu[55].

Nesses perversos exemplos, nota-se a quantidade de camadas que a necropolítica é capaz de produzir. Com uma ação eficaz, organizada, rápida e por vezes silenciosa, a tecnologia necrófila erradica a pluralidade da diversidade humana, bem como retroalimenta os "mundos de morte" que são locais em que populações acêntricas estão sujeitas a conjunturas que as tornam verdadeiras "mortas-vivas" (MBEMBE, 2018), delimitando assim espaços de não ser:

> Existe uma zona do não ser, uma região extraordinariamente estéril e árida, uma encosta perfeitamente nua, de onde pode brotar uma aparição autêntica. Na maior parte dos casos, o negro não goza da regalia de empreender essa descida do verdadeiro inferno. (FANON, 2020, p. 22).

Essa atmosfera foi escancarada e aprofundada com a pandemia da Covid-19. Observa-se que a necropolítica bolsonarista, regente no período, aperfeiçoou suas "tecnologias-chave" de extermínio de sujeitos marginalizados (MBEMBE, 2018), através da omissão frente às ações de combate do coronavírus, bem como da negligência da assistência social para indivíduos que tiveram as condições de vulnerabilidade agravadas devido ao isolamento, fechamento de comércios, desemprego alarmante e o colapso na saúde e na educação.

O ex-presidente Bolsonaro, desde o início da pandemia, propôs o uso da hidroxicloroquina como "tratamento precoce", mesmo com evidências científicas comprovando a ineficácia do medicamento e pontuando os graves efeitos colaterais gerados a partir da sua utilização indevida[56]. Estudos indicam que o uso do medicamento por pacientes

---

[54] *Jovem surdo é morto pela polícia ao ser confundido com ladrão*. Disponível: https://recordtv.r7.com/balanco-geral/videos/jovem-surdo-e-morto-pela-policia-ao-ser-confundido-com-ladrao-13062022. Acesso em: 14/07/22 às 12:27.

[55] *Corpos de mãe e filho são encontrados em residência no Bairro Tocantins em Uberlândia*. Disponível em: https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/2021/10/13/corpos-sao-achados-em-residencia-no-bairro-tocantins-em-uberlandia.ghtml. Acesso em: 14/07/22 às 12:45.

[56] *A história de Bolsonaro com a hidroxicloroquina em 6 pontos: de tuítes de Trump à CPI da Covid*. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-57166743. Acesso em: 15/07/22 às 11:27.

com Covid-19 foi um dos responsáveis pelo aumento da taxa de mortes[57]. Além disso, a gestão bolsonarista ignorou 53 e-mails da farmacêutica Pfizer, enviados para a negociação da compra de vacinas - a principal via de combate ao vírus - atrasando assim a imunização da população e tornando o Brasil um dos países com o maior índice de mortalidade no mundo durante os anos de pandemia[58] e o "caldeirão" das variantes do SARS-CoV-2[59]. Somando-se a isso, Bolsonaro mostrou-se contra o isolamento social, medida proposta pela Organização Mundial da Saúde (OMS), classificou como "idiotas" as pessoas que ficavam em casa para se proteger[60] e promoveu e estimulou aglomerações[61].

No tocante das políticas públicas de assistência social, ganhou destaque nesse período o auxílio emergencial, que teve como objetivo atenuar os impactos econômicos causados pela pandemia. O benefício de R$ 600 mensais assegurou aos mais vulneráveis uma fonte de renda em meio a demissões e diminuições de salários[62], contudo, inicialmente Jair Bolsonaro colocou-se contra a medida de proteção, argumentando que o valor "é muito para o Brasil"[63]. O ex-presidente ainda vetou integralmente o projeto da Câmara dos Deputados (PL 2508/20), que dava prioridade para o pagamento do auxílio em cota dupla (R$ 1.200,00) para mulheres

---

[57] *Estudo associa uso de hidroxicloroquina a alta de mortes em pacientes com Covid.* https://www.cnnbrasil.com.br/saude/hidroxicloroquina-esta-ligada-ao-aumento-de-mortes-por-covid-19-mostra-estudo/. Acesso em: 15/07/22 às 11:39.

[58] *Covid-19: Brasil está entre países com maior mortalidade em excesso, diz OMS*. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2022/05/5005653-covid-19-brasil-esta-entre-paises-com-maior-mortalidade-em-excesso-diz-oms.html. Acesso em: 15/07/22 às 14:22.

[59] *Covid: por que o Brasil se tornou 'caldeirão de variantes' do coronavírus e qual o perigo disso.* Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-57283273. Acesso em: 15/07/22 às 15:22.

[60] *Bolsonaro sobre quem cumpre isolamento social: "Idiotas"*. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2021/05/17/interna_politica,1267431/bolsonaro-sobre-quem-cumpre-isolamento-social-idiotas.shtml. Acesso em: 15/07/22 às 15:07.

[61] *Bolsonaro esteve, em média, em uma aglomeração por dia durante a pandemia*. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/05/17/bolsonaro-esteve-em-media-em-uma-aglomeracao-por-dia-durante-a-pandemia.htm. Acesso em: 15/07/22 às 15:13.

[62] *Aprovado pelo Congresso, auxílio emergencial deu dignidade a cidadãos durante a pandemia*. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/12/30/aprovado-pelo-congresso-auxilio-emergencial-deu-dignidade-a-cidadaos-durante-a-pandemia. Acesso em: 15/07/22 às 16:01

[63] *Bolsonaro se mantém contra valor de R$ 600 para o auxílio: "É muito para o Brasil"*. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2020/10/19/bolsonaro-se-mantem-contra-valor-de-r-600-para-o-auxilio-e-muito-para-o-brasil. Acesso em: 15/07/22 às 16:16.

chefes de família[64]. Frisa-se que essas mulheres são majoritariamente negras e que, junto de suas famílias, representaram as maiores vítimas da pandemia[65]:

> Os dados sobre prevalência do vírus na população periférica, onde se concentram a população negra e de baixa escolaridade mostram que estes grupos estão mais expostos à infecção, enquanto os coeficientes padronizados de mortalidade por raça/cor mostram que também as pessoas negras são as que, proporcionalmente, mais morrem na maioria dos distritos do MSP. Se é verdade que a doença afeta mais pessoas idosas, constatar que a população preta e parda é mais atingida porque jovens estão morrendo mais do que deveriam é um sinal claro da desigualdade e do grave problema de maior exposição ao coronavírus, piores condições de vida e acesso ao sistema de saúde. (NISIDA, CAVALCANTE, 2020, s.p.)

Como reflexo da necropolítica bolsonarista em tempos de pandemia e da desigualdade aviltante que delineia a sociedade, em 2022 o Brasil voltou ao Mapa da Fome. Segundo o relatório da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), mais de 60 milhões de pessoas, ou seja, um em cada três brasileiros enfrenta algum tipo de insegurança alimentar[66], fazendo com o que país retornasse para os patamares sociais próximos aos do ano de 2004. Assim, foram retiradas, para uma grande parcela da população brasileira - constituída fundamentalmente por mulheres e negros - as conquistas alcançadas entre 2004 e 2013 acerca da alimentação adequada e saudável, o que representa um retrocesso de 15 anos em apenas cinco, sendo os dois últimos os mais alarmantes (PENSSAN, 2021).

Os processos de desumanização, aniquilamento e dominação, consubstanciados na presença estarrecedora da fome, no genocídio em escala industrial e na desassistência social, fomentada pela esfera pública do ódio, consagram e fortalecem a política da morte no Brasil, que tem como um componente de etiqueta a violência contra grupos vulneráveis (MBEMBE, 2018). Ademais, por estar presente em toda sociedade, a necropolítica também atinge espaços pedagógicos, como o ambiente escolar, que deveriam formar cada indivíduo em seus aspectos culturais, sociais e cognitivos. Contudo, a política de morte dentro desses espaços, denominada *necroeducação*, produz o extermínio dos mecanismos capazes de promover o bem viver e a inclusão de educandos acêntricos.

---

[64] *Bolsonaro veta prioridade a mulher chefe de família no auxílio emergencial*. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/680028-bolsonaro-veta-prioridade-a-mulher-chefe-de-familia-no-auxilio-emergencial/. Acesso em: 15/07/22 às 16:26.

[65] *Negros e mulheres chefes de família são maiores vítimas da pandemia*. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2022-03/negros-e-mulheres-chefes-de-familia-sao-maiores-vitimas-da-pandemia. Acesso em: 15/07/22 às 17:00.

[66] *De volta ao Mapa da Fome, Brasil tem 60 mi de pessoas com insegurança alimentar*. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2022/07/5020611-pais-esta-de-volta-ao-mapa-da-fome-da-onu.html. Acesso em: 23/07/22, às 16:49.

CAPÍTULO 3: NECROEDUCAÇÃO E OS CORPOS ACÊNTRICOS NO AMBIENTE ESCOLAR

A política de morte não vem sozinha; carrega consigo aparatos que engendram o seu funcionamento. Dentre esses, a escola constitui-se como um dos elementos fulcrais na sua retroalimentação. Quando a educação é pautada pela lógica necrófila, na qual o Estado e o bolsonarismo estão imersos, esta se torna o que chamaremos de uma *necroeducação*, que se materializa na destituição da cidadania por meio da obstrução dos caminhos que levam sujeitos acêntricos ao pleno desenvolvimento educacional (COSTA, 2020).

A obstrução desses caminhos se dá porque a escola direcionada pela necroeducação é um espaço de reprodução das estruturas sociais do necroestado patriarcal capitalista supremacista branco (HOOKS, 1992); então, as violências que atingem corpos acêntricos, como o racismo, sexismo e capacitismo, fazem-se presentes e são ampliadas sob roupagens educacionais que perpetuam um movimento contínuo e perverso de expulsão ao invés de acolhimento dos educandos em condições de vulnerabilidade. Para Collins (2020):

> As escolas são mais que instituições onde as crianças adquirem competências técnicas e capital social para se tornar atrativas para quem as empregará. As escolas certamente fazem isso, mas também são lugares onde as relações de poder interseccionais privilegiam sistematicamente alguns estudantes em detrimento de outros. (COLLINS, 2020, p. 308)

O movimento de expulsão dentro da educação é observado ao longo da história do mundo, uma vez que sujeitos acêntricos foram privados de direitos básicos, como o acesso ao ensino de qualidade. No Brasil, durante o período da escravização, a possibilidade de proporcionar uma educação formal para essa população era praticamente nula, visto que os povos escravizados, com suas humanidades escamoteadas, não eram considerados cidadãos e, pela Lei número 1, de 14 de janeiro de 1837, eram impedidos de frequentar o ensino formal: “São proibidos de frequentar as escolas públicas: Primeiro: Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos” (FONSECA, 2002, p. 12).

No entanto, com a promulgação da Lei n° 2040, de 28 de setembro de 1871, popularizada como “Lei do Ventre Livre”, estabeleceu-se que as crianças nascidas de mulheres escravizadas passavam a ser consideradas livres, porém permaneceriam até os oito anos sob a posse dos senhores de suas mães, os quais deveriam escolher se ficariam com a criança até a idade de 21 anos - podendo durante esse período explorar a sua mão de obra - ou

se a entregariam ao Estado em troca de uma indenização de 600$000 (seiscentos mil réis). Desenvolveu-se, a partir dessa resolução, um debate sobre a educação para o grupo, pois com a lei foi estabelecida, mesmo que de forma sutil, a distinção entre criar e educar (FONSECA, 2001). Segundo o parecer da comissão responsável pela leitura do projeto de lei apresentado à Assembleia Geral Legislativa, em 1870:

> Art. 7º — Os filhos das escravas nascidos depois da publicação desta lei serão considerados livres. Os libertos em virtude desta disposição ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, que exercerão sobre eles o direito de patronos, e terão a obrigação de criá-los e tratá-los, proporcionando-lhes sempre que for possível a instrução elementar (Câmara dos Deputados, 1874, p. 27).

Em outras palavras, a distinção entre "criação" e "educação" isentou os senhores da responsabilidade de alterar as práticas escravistas às quais estas crianças eram submetidas. Em contrapartida, houve a necessidade de o Estado implementar ações voltadas à educação e ao acolhimento dos filhos de escravizados, porém, além de o governo não estar disposto a criar condições favoráveis para a inserção social das crianças, não existia uma estrutura capaz de receber esse grande contingente populacional, cerca de 403.827 pessoas, nem verba suficiente para arcar com os custos da indenização para os senhores (FONSECA, 2001). Logo, a parceria com instituições particulares e a criação de associações para a educação das crianças nascidas "livres" apresentou-se como uma alternativa viável para a "solução" das demandas apresentadas.

Entretanto, após a primeira geração de filhos de escravizados completarem oito anos de idade, o Estado recebeu apenas 113 crianças, o que representava cerca de 0,028% do número total de indivíduos nessa situação (FONSECA, 2001). A quantia irrelevante fez com que o Estado diminuísse de forma brusca o incentivo e investimento para a criação de instituições de educação e acolhimento, bem como a parceria com empresas privadas voltadas a esse segmento. Tal conjuntura alavancou o trabalho escravo infantil, uma vez que os senhores de engenho viram nas crianças a possibilidade de diminuir a escassez da mão-de-obra que estava crescente no período (FONSECA, 2001; SCHWARCZ, 2018).

Dentro dessa atmosfera, destaca-se que negligenciar a inserção dos povos em diáspora na educação constitui-se como um projeto político. A inclusão da população nos processos de ensino e aprendizagem formais representava uma ameaça à sociedade escravista, pois, por meio da leitura, escrita e do desenvolvimento das suas faculdades intelectuais, os escravizados teriam seu senso crítico estimulado, o que poderia fomentar a organização de rebeliões contra o sistema em que estavam inseridos (SCHWARCZ, 2018). Para Fonseca (2001):

> A prática da leitura e da escrita, como se observa, era considerada perigosa e ameaçadora, não sendo permitida sua difusão entre os escravos. É uma perspectiva em que a educação é vista como fator de perturbação e ameaça à ordem. Por esse motivo, mantinham-se as práticas educacionais voltadas para a formação dos escravos nos limites estritos daquilo que a função servil exigia para a produtividade e a segurança da sociedade escravista. (FONSECA, 2001, n.p)

Ademais, acreditava-se que o contato entre os povos em diáspora e as pessoas livres do sistema escravocrata poderia "adoecer" a "sociedade sadia", visto que, na lógica supremacista branca, a cultura, estética e intelectualidade desses sujeitos são consideradas basais (WEST, 2002).

Em contrapartida, a população escravizada, diferente do que se acredita, não sucumbiu e desenvolveu formas de resistência por meio da apropriação de saberes formais que se materializaram na criação de espaços educacionais que eram construídos pelos próprios negros, dentro e fora de instituições. Exemplos dessas instituições são: o Colégio Perseverança ou Cesarino, que funcionou de 1860 a 1876 em Campinas-SP, e, por meio da verba adquirida pela mensalidade de meninas livres do sistema escravocrata, que estudavam no período diurno, disponibilizava aulas gratuitas para meninas negras no período noturno (GIMENES, 2013); e a escola criada por Cosme - um dos líderes da Guerra dos Balaios, entre 1838 e 1841, no Estado do Maranhão - no Quilombo da Fazenda Lagoa-Amarela, localizada em Chapadinha - MA, para alfabetização de escravizados aquilombados (CUNHA, 1999, p. 81, apud, CRUZ, 2005). A despeito da apropriação de saberes formais, Cruz (2005) afirma:

> A necessidade de ser liberto ou de usufruir a cidadania quando livre, tanto durante os períodos do Império, quanto nos primeiros anos da República, aproximou as camadas negras da apropriação do saber escolar, nos moldes das exigências oficiais. Sendo assim, embora não de forma massiva, camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução quando criavam suas próprias escolas; recebiam instrução de pessoas escolarizadas; ou adentravam a rede pública, os asilos de órfãos e escolas particulares. (CRUZ, 2005)

Nessa vereda, a abolição da escravatura em 1888 não foi suficiente para erradicar o "apartheid à brasileira", pois, como visto, não houve medidas sociais que beneficiassem política, econômica e socialmente os recém-libertados (CARNEIRO, 2011). O ambiente escolar permaneceu sendo restrito, pois "a camada senhorial organizava e mantinha a instrução escolar para si, perpetuando-se nos postos burocráticos do Estado, nos cargos políticos e nas melhores posições sociais e econômicas" (SILVA, 2005), retroalimentando assim a segregação e a marginalização da população negra.

Após 90 anos da abolição, em meio à ditadura, emergiu o Movimento Negro Unificado (MNU), no ano de 1978[67], com o intuito de mobilizar o Brasil contra o racismo e demonstrar que o mito da democracia racial[68], fomentado pelo governo vigente na época, era uma verdadeira falácia. Em meio às pautas levantadas pelo MNU, estava o acesso ao ensino e a permanência da população negra no ambiente escolar, já que a educação permanente do grupo representa um dos principais mecanismos para o combate da brutalidade do racismo. Entre os feitos do movimento está a intensa contribuição na construção da "Constituição Cidadã", que representa a primeira política pública que vai ao encontro dos interesses da população negra, uma vez que as legislações anteriores negavam a existência do racismo, pois baseavam-se na democracia racial, fator que produziu políticas de apagamento, silenciamento e segregação. Um exemplo é a Constituição de 1934[69], que apresenta caráter fascista, pois propõe uma educação eugenista. O MNU também contribuiu com a construção de ações afirmativas, fortaleceu e ampliou o debate sobre as relações étnico-raciais, representando assim uma das principais tecnologias sociais de resistência da população negra no Brasil.

Sob o prisma das pessoas com deficiência, também se verificam profundas marcas da exclusão e marginalização desenhadas ao longo da história de nosso país, dado que, segundo Mazzotta (1982), por muitos anos a educação voltada ao grupo foi fundamentada na concepção de que a condição das PCDs - tidas como 'incapacitadas", "deficientes" e/ou "inválidas" - era imutável ou quando possível deveria ser "corrigida", levando-as assim à completa omissão do Estado frente à organização de serviços voltados ao atendimento de suas especificidades e a inclusão tardia nos processos de ensino e aprendizagem formal. Além disso, no Título II, Artigo 8º, Item 1º da Constituição de 1824[70], determinou-se a privação do exercício dos direitos políticos às PCDs - no documento mencionadas como "incapacitados físico ou moral".

---

[67]*Conheça as origens do Movimento Negro Unificado*. Disponível em: https://revistaraca.com.br/a-origem-do-movimento-negro-do-brasil/. Acesso em: 28/02/23 às 18:37.

[68]"(...) Erigiu-se no Brasil o conceito de democracia racial; segundo esta, pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência (...). A existência dessa pretendida igualdade racial constitui o 'maior motivo de orgulho nacional' (...)". No entanto, "devemos compreender democracia racial como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país". (NASCIMENTO, 1978, pp.41 e 92.)

[69]BRASIL, 1934. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 20/03/23, às 08:59.

[70] BRASIL, 1824. Constituição Política do império do Brazil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 06/03/23 às 18:14.

Nesse sentido, a educação para PCDs iniciou-se no Brasil de maneira tímida, sob a égide da segregação (JANNUZZI, 2017). O marco inaugural desse momento foi a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos[71] (Decreto Imperial n° 1.428), no Rio de Janeiro em 1854, pelo Imperador D. Pedro II (MAZZOTTA, 1982). O Instituto, por meio do regime de internato, oferecia o ensino primário, alguns ramos do secundário, educação moral, religiosa, música, ofícios fabris e trabalhos manuais aos deficientes visuais matriculados (JANNUZZI, 2017). Além disso, era concedida após dois anos de estudos a possibilidade de os alunos considerados "aptos" trabalharem como professores no local. Alguns anos depois, em 1857, construiu-se o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (INSM)[72], no Rio de Janeiro (Lei n° 839/1857), que se propunha a ensinar a língua portuguesa, aritmética, geografia, história do Brasil, escrituração mercantil, linguagem articulada, doutrina cristã e leitura sobre os lábios para surdos. Frisa-se que no INSM a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi construída e difundida para todo território.

Ambas instituições, apesar de representarem grandes avanços históricos diante da completa invisibilidade, expunham fundamentos excludentes, pois as PCDs estavam fadadas a locais isolados da "sociedade sadia" – que, como referido, é estruturada pela supremacia branca que, para que se mantenha "saudável", provê a alienação daqueles que fogem de sua norma. Por essa razão, não havia a possibilidade da interação dentro de processos de ensino e aprendizagem de pessoas com e sem deficiência, uma vez que os tidos como "enfermos", além de serem vistos como inaptos para o desenvolvimento das suas faculdades intelectuais, poderiam comprometer o ensino e a formação daqueles considerados "aptos" para o ingresso na educação formal (JANNUZZI, 2017).

Somando-se a isso, as instituições contavam com poucos matriculados, os quais provinham de famílias com poder aquisitivo e livres do sistema escravocrata, isto é, a elite brasileira da época. Mazzotta (1982) estima que, em 1872, durante o período da escravidão, havia cerca de 15.848 cegos e 11.595 surdos; destes, 35 eram atendidos pelo Imperial Instituto

---

[71] O Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi renomeado em 1890, com a Proclamação da República (1889), para Instituto Nacional dos Cegos e em 1891 passou a chamar-se Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem ao ex-professor de matemática e ex-diretor, Benjamin Constant Botelho de Magalhães (MAZZOTTA, 1982). Atualmente, o Instituto Benjamin Constant é mais do que uma escola que atende crianças e adolescentes cegos, surdocegos, com baixa visão e deficiência múltipla. Disponível em: http://antigo.ibc.gov.br/publicacoes/revistas/98-institucional/sobre-o-ibc/80-sobre-o-ibc. Acesso em: 06/03/23 às 17:26.

[72] Através da Lei n° 3.198/1957 o Instituto passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Hoje o INES atende em torno de 600 alunos surdos, da Educação Infantil até o Ensino Médio de forma complementar, sendo que a arte e o esporte completam o atendimento. Disponível em: https://www.ines.gov.br/conheca-o-ines. Acesso em: 06/07/23 às 19:03.

dos Meninos Cegos, e 17 pelo Imperial Instituto dos Surdos-Mudos - fato que expõe a imprescindível necessidade de trazer à tona os recortes de raça e classe dentro do debate sobre as PCDs sobre diversidade e inclusão.

As pessoas com deficiência que não eram contempladas pelos serviços de instituições especializadas, em suma, eram destinadas a espaços filantrópicos como as Santas Casas de Misericórdias, ficavam limitados ao lar de suas famílias ou encontravam-se em situação de rua, e muitas vezes eram presas por desordem pública, uma vez que, durante o período imperial (1822-1889), a "loucura" - sob a ótica proveniente da deficiência mental e/ou intelectual, por exemplo - era considerada crime (JANNUZZI, 2017; KRAEMER, 2020). Salienta-se que há poucos estudos sobre as condições das PCDs escravizadas ou filhas de escravizados durante o período; em vista disso, sabe-se que este segmento social encontrava-se à margem da sociedade, pois muitas vezes era rejeitado pelos senhores de engenho devido à concepção de incapacidade para servir de mão de obra escrava e era proibido de frequentar instituições governamentais, já que estas eram regidas pelo governo escravocrata (LOBO, 2008).

No decorrer do século XX, com a escravidão abolida, impulsionou-se a criação de salas, instituições estaduais e privadas - sendo as privadas em maior número - voltadas apenas para o público com deficiência (JANNUZZI, 2017). Durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945), em 1934, por meio do Decreto 24.794/34[73], foi estabelecida, para compor o Ministério da Educação e Saúde Pública, a "Inspetoria do Ensino Emendativo", que se dedicava ao ensino exclusivo para as PCDs, o que hoje se entende por educação especial[74]:

> Art. 3º Atendendo à destinação específica dos estabelecimentos de que trata o artigo anterior e em face da finalidade do seu conjunto, que é o aproveitamento e o corretivo possível dos anormais do físico, dos sentidos, da moral e da mente, com o objetivo utilitário social ao lado da proteção caritativa, o Ensino Emendativo inicialmente será ministrado nos seguintes estabelecimentos: a) institutos para cegos; b) institutos para surdos-mudos; c) escolas de prevenção; d) escolas de correção; e) escolas reformatórias; f) patronatos agrícolas. (BRASIL, 1934, s.p.)

---

[73] BRASIL, 1934. Decreto nº 24.794. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24794-14-julho-1934-515847-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 13/03/23 às 11:44.

[74] A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o atendimento educacional especializado – AEE, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade (BRASIL, 2008).

Enfatiza-se que o Ensino Emendativo parte do modelo biomédico, no qual a deficiência é compreendida como uma patologia e/ou "anormalidade", portanto deve ser corrigida a ponto de os "anormais" tornaram-se "normais" ou o mais próximo desta condição possível, com o intuito de inseri-los à sociedade (DINIZ, 2009). Para Jannuzzi (2017):

> Do tronco comum assim alimentado saíam dois galhos: um forte, com folhas e frutos viçosos, representando a educação do normal; o outro, raquítico, com folhas e frutos mirrados, representando a educação emendativa, isto é, a do anormal. Nesse galho estavam as diversas deficiências, englobando os criminosos, tarados, idiotas, cretinos, imbecis, surdos-mudos, cegos de nascença e deficientes físicos. (JANNUZZI, 2017, p. 66)

Além disso, as salas especiais e as instituições seguiram atendendo uma pequena parcela populacional, o que as tornou inacessíveis e restritas apenas às pessoas com poder aquisitivo. Lima (2006) estima que "até a década de 1960, as crianças com deficiência não eram atendidas pelo sistema regular, e a Educação Especial só recebia um contingente de 10 a 15% do total dessas crianças." (p. 28).

Anos depois, em 1961, durante o governo de João Goulart (1961-1964), após movimentações de entidades públicas e filantrópicas ligadas ao movimento das PCDs (FIGUEIRA, 2011), foi implementada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n° 4.024/61[75], que prevê no Artigo 88 que a educação voltada aos "excepcionais" - quando for possível - deve ser realizada no sistema geral de educação. Posteriormente, no ano de 1971, devido aos interesses militares durante a ditadura do governo de Garrastazu Médici (1969-1974), sancionou-se a Lei n° 5.692/71[76] que estabeleceu alterações na LDB 4024/61 e em específico no 9° artigo, estipulou que os educandos com deficiência física ou mental, os que apresentam atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados devem receber tratamento especial, ou seja, devem ser apartados dos demais. Ainda nessa vereda, em 1973, foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que coordenou a educação especial em todo território brasileiro. Por conseguinte, a educação especial foi fortalecida e estimulada, uma vez que nenhuma das ações supracitadas efetivou o acesso universal à educação regular e formal. O cenário mudou - assim como para a população negra - com a implementação da

---

[75]BRASIL, 1961. lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 20/03/23, às 09:19.

[76]BRASIL, 1971. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 13/03/23 às 17:58.

Constituição de 1988, que, como citado no primeiro capítulo, gerou um estopim para a criação de políticas de inclusão.

Diante do exposto, nota-se que a história da educação no Brasil é marcada por um projeto político supremacista branco, que intencionalmente impulsionou a marginalização de corpos acêntricos. Desde os primórdios, a educação formal e regular constitui-se como uma necroeducação, pois foi estruturada para corresponder aos interesses da população que se nutre da normativa supremacista, ou seja, a classe hegemônica, representada por homens brancos sem deficiência e com poder aquisitivo em mãos. Por essa lógica, os corpos acêntricos representam sujeitos de menor valia e, portanto, têm permissão para serem excluídos e segregados, fato que desencadeou ao longo dos anos uma profunda disparidade nos seus processos de formação básica e superior.

> Seguindo essa lógica, não apenas as escolas ensinam aos homens brancos de elite que eles são melhores que todas as outras pessoas, como as escolas enquanto instituição são criadas para fornecer um capital cultural a esse grupo, para que possam cumprir esse objetivo. Os grupos oprimidos enfrentam uma realidade oposta – os princípios da educação bancária os ensinam a respeitar as práticas que produzem sua subordinação. (COLLINS, 2020, p. 304)

Os dados falam por si. Segundo a PNAD Educação 2019[77], mais da metade dos brasileiros de 25 anos ou mais, cerca de 51,2%, não completaram o ensino médio. Dos cinquenta milhões de pessoas de 14 a 29 anos, 20,2%, ou 10,1 milhões, não concluíram alguma das etapas da educação básica, seja por terem abandonado a escola, seja por nunca a terem frequentado. Desse total, 71,7% são pretos e pardos. Além disso, a evasão escolar presente em larga escala na passagem do ensino fundamental para o médio atinge de forma brutal a população negra e com deficiência, que como motivos do abandono apontam a necessidade de trabalhar (39,1%), a falta de interesse (29,2%), gravidez (23,8%) e afazeres domésticos (11,5%). A pesquisa ainda mostrou que a taxa de analfabetismo está em 6,6%, sendo que para pretos e pardos, a taxa é 5,3 p.p maior do que para brancos (8,9% e 3,6%). Completando o quadro, o IBGE constatou que mais de 67,6% da população com deficiência não têm instrução ou o ensino fundamental completo[78].

---

[77] *PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio*. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio. Acesso em: 27/07/22, às 14:39.

[78] *IBGE: Taxa de PcDs com fundamental incompleto ou sem instrução é de 67%.* Disponível em: https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/08/26/ibge-pcds-fundamental-incompleto-sem-instrucao-taxa-2019-pns.htm. Acesso em: 27/07/22, às 15:18.

Em meio à pandemia, houve a adoção da portaria nº 343, publicada no Diário Oficial da União em 17 de março de 2020, que autoriza em caráter excepcional:

> A substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020, p.1).

A necroeducação intensificou-se, desestruturando todas as nuances educacionais. Em decorrência do fechamento temporário das Instituições de Ensino, os profissionais da educação precisaram remodelar o fazer e o pensar pedagógicos. Contudo, o desafio tornou-se mais complexo com a desassistência do ex-governo e o alto índice de pessoas sem acesso aos recursos tecnológicos digitais de informação e comunicação, quadro denominado como apartheid digital (BONILLA; OLIVEIRA, 2011).

Segundo o IBGE (2019), cerca de 4,3 milhões de educandos da rede pública de ensino - formada em suma por pessoas pertencentes a grupos acêntricos - entraram na pandemia sem internet. Os principais motivos foram a falta de conhecimento sobre como usar o serviço (21,4%) e a renda insuficiente para a contratação, assim como para a compra de aparelhos celulares (21,4%). Além disso, em alguns casos, somam-se a estes fatores a indisponibilidade da internet nas regiões onde os educandos residem (19,2%). Quando comparado com a rede privada - formada em maioria por pessoas com maior poder aquisitivo - notou-se que quase a totalidade dos educandos de 15 a 17 anos possuíam acesso à internet (98,9%) e computador ou notebook em casa (91,0%). Por outro lado, apenas 48,6% dos educandos de 15 a 17 anos da rede pública dispunham de acesso à internet e computador ou notebook (IBGE, 2021).

Embora o uso de plataformas digitais e de aulas remotas (síncronas ou assíncronas) tenha sido adotado pela maioria das instituições de ensino, segundo dados da PNAD Covid-19, 30% dos educandos de 6 a 17 anos que receberam atividades estudaram quatro dias ou menos durante a semana, sendo que, na rede pública, o percentual é mais que o dobro da rede privada, 33,8% contra 13,5%. Constatou-se também que o percentual de educandos da rede pública que dedicou menos de duas horas diárias aos estudos foi de 46,5%, enquanto na rede privada foi de 21,8% (IBGE, 2021). Como resultado, os matriculados na rede pública tiveram um baixo acompanhamento e assimilação das aulas remotas; além disso, 4 milhões destes educandos, que majoritariamente são pretos, pardos, pobres e pessoas com deficiência,

abandonaram os estudos[79]. Em contrapartida, educandos do ensino privado apresentaram um maior aproveitamento e uma maior inserção nos vestibulares, que tornaram o Enem de 2021 o mais branco e elitista da década[80].

Mesmo em um contexto de apartheid digital e pandemia, em que há a necessidade da implementação de medidas que assegurem o ensino para todos, o governo de Jair Bolsonaro teve como prioridade a aprovação do projeto de lei que regulamenta o *homeschooling* ou ensino domiciliar, que defendia o intuito de proporcionar maior liberdade de escolha educacional[81]. A modalidade - que fomenta a necroedução - aderida por apenas 30 mil famílias brasileiras[82], é segregacionista e inconstitucional, uma vez que é estipulado que o tripé família, estado e sociedade é o responsável pelo desenvolvimento da educação (BRASIL, 1988). Segundo Pichonelli (2019) e Belintane (2021)[83], o homeschooling busca domesticar educandos e suprimir o convívio com as diferenças:

> Educados em casa, por pais ou por alguém da religião, os filhos dessa gente não seriam submetidos a tensões discursivas, escapariam das contradições fundamentais da vida, que é a convivência na diferença. A tal homeschooling, que não deixa de ser adepta da "escola sem partido" e do "negacionismo", faz o mesmo jogo, não aceita que professores tenham opiniões, que possam exercer a dinâmica do ensino de forma a exercitar o debate com os conteúdos que os alunos trazem de suas casas (BELINTANE, 2021, s.p.).

Posto isso, observa-se que um dos pilares da necroeducação é a ineficiência do Estado em erradicar as desigualdades presentes na sociedade, ou seja, a educação necrófila inicia-se antes da escola. Ela tem como pontapé inicial a construção de uma sociedade pautada em interesses econômicos, que se sobrepõem às necessidades de populações marginalizadas. Como resultado desse quadro, torna-se comum crianças e adolescentes negros deixarem de estudar para trabalhar em subempregos, o aumento de jovens na criminalidade, meninas

---

[79] *Pandemia provoca abandono e retrocesso na educação, dizem estudos.* Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2021/01/4902749-pandemia-provoca-abandono-e-retrocesso-na-educacao-dizem-estudos.html. Acesso em: 02/08/11, às 15:23.

[80] *Enem mais branco e elitista da década; legado de um MEC com discurso capacitista e preconceituoso*. https://www.hypeness.com.br/2021/09/enem-mais-branco-e-elitista-da-decada-legado-de-um-mec-com-discurso-capacitista-e-preconceituoso/#:~:text=Um%20levantamento%20do%20Semesp%20. Acesso em: 28/07/22, às 08:53.

[81] *Em vitória do governo Bolsonaro, ensino domiciliar é aprovado na Câmara*. Disponível em: https://educacao.uol.com.br/noticias/2022/05/18/em-vitoria-do-governo-bolsonaro-ensino-domiciliar-e-aprovado-na-camara.htm. Acesso em: 28/07/22, às 10:02.

[82] *Educação domiciliar pode estar sendo adotada por 30 mil famílias brasileiras*. https://www.otempo.com.br/cidades/educacao-domiciliar-pode-estar-sendo-adotada-por-30-mil-familias-brasileiras-1.2511113. Acesso em: 01/08/22, às 16:39.

[83] *"Ambiências" de ensino no pós-covid*. Disponível em: https://jornal.usp.br/artigos/ambiencias-de-ensino-no-pos-covid/. Acesso em: 02/08/11, às 15:29.

engravidarem por falta de acesso à informação e PCDs isoladas em suas casas devido à falta de acessibilidade e oportunidades.

Dessa forma, é expressa a primeira morte de corpos acêntricos no sistema educacional: o apagamento de suas matrículas. Sem acesso à educação, a pobreza na infância e adolescência é fomentada, uma vez que esta também é constituída pela negação dos direitos humanos. Sem direitos fundamentais garantidos, jovens passam a vivenciar uma subcidadania quando experimentam a condição permanente de "viver na dor" (MBEMBE, 2018). O fato foi comprovado em uma análise desenvolvida pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2018), que constatou que 6 em cada 10 crianças e adolescentes brasileiros vivem na pobreza, sendo que quase 27 milhões de jovens, o que representa 49,7%, têm um ou mais direitos negados. Os mais afetados são as meninas e os meninos negros, que pertencem a famílias pobres monetariamente e estão em situação de “privações múltiplas”.

Para aqueles que acessam a educação, há o encontro com outra faceta da necroeducação: o epistemicídio - a morte das epistemes contra hegemônicas (CARNEIRO, 2005). Consequência da hierarquização de saberes discutida no capítulo 2, o epistemicídio destitui a racionalidade, cultura e civilização de povos subjugados (CARNEIRO, 2005):

> O epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Por isso, o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender. (CARNEIRO, 2005 p. 97)

No contexto escolar, o epistemicídio se dá na ausência de currículos escolares que abordem a história, a cultura e a ciência produzidas por e para o povo negro, mesmo com a implementação da Lei n°10.639/2003, assim como pelos povos originários e as pessoas com deficiência. Salienta-se que, quando os grupos mencionados são apresentados através de livros didáticos e atividades pedagógicas, na maior parte dos casos, são retratados de forma estigmatizada e arraigada de preconceitos, como é observado em inúmeras instituições no dia dos povos indígenas e da consciência negra (MUNANGA, 2005).

Segundo Sueli Carneiro (2011), por meio de um aparelho educacional moldado por uma lógica unilateral, a narrativa de grupos historicamente oprimidos é apagada, atingindo de forma brutal educandos descendentes dessa ancestralidade, que têm infringida sua subjetividade pela imposição do embranquecimento cultural. Esse fator provoca o

rebaixamento da autoestima, a diminuição da confiança intelectual e, por fim, a morte simbólica de corpos acêntricos. A morte em vida favorece a morte física, sobretudo, dos corpos negros, como aponta o DJ dos Racionais MC's, KL Jay, em entrevista ao "Alma Preta Jornalismo"[84]. Para ele "se a sua mente já está morta, o seu corpo ir embora é muito mais fácil", afirmando assim que a morte da população negra ocorre antes do tiro.

Eliane Cavalleiro (2012) evidenciou o silêncio escolar perante o racismo cotidiano. Em sua pesquisa, a autora demonstra que a maioria dos profissionais da educação infantil assimilam a existência do racismo fora dos muros da escola, porém, no seu interior, negam a sua presença estarrecedora. Intensificando a conjuntura, educandos negros sofrem uma espécie de "economia dos afetos" fomentada por educadores que distribuem de forma desigual a afeição pelas crianças. Os profissionais direcionam-se para as crianças brancas - consideradas boas - de forma carinhosa, o que as fazem sentirem-se aceitas, bonitas e inteligentes; em contrapartida, as crianças negras muitas vezes são tratadas de forma hostil, e os elogios que recebem são fruto de tarefas bem executadas e não por elas serem "seres humanos dignos de admiração e incentivo" (CARNEIRO, 2011, p. 72). O resultado é a criação de um ciclo perverso, em que educadores reproduzem o racismo, incentivando assim comportamentos racistas de crianças brancas, uma vez que passam a considerar crianças negras inferiores, fator que dificulta o desenvolvimento intelectual de negros e impede a construção de seres realmente livres para ser o que quiserem, "livres dos preconceitos, dos estereótipos, dos estigmas, entre outros males" (CAVALLEIRO, 2012, p.11).

Outro mecanismo subsidiado pela lógica da necroeducação é a ausência ou escassez de acessibilidade no ambiente escolar. A partir da compreensão de que acessibilidade parte de seis dimensões fundamentais - arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal - observa-se que, mesmo com a Lei n° 10.098/2000[85] em vigor, que estabelece as normas gerais e critérios básicos para a sua promoção das dimensões, instituições de ensino não propiciam ambientes em que as especificidades das PCDs são atendidas (SASSAKI, 2009). Segundo dados do Censo Escolar (INEP/MEC, 2020), 60% das escolas brasileiras não apresentam qualquer medida de acessibilidade arquitetônica, sendo que os recursos de acessibilidade mais comuns são os banheiros acessíveis (47%), a presença de

---

[84] *Epistemicídio, a morte começa antes do tiro*. Disponível em: https://almapreta.com/sessao/cotidiano/epistemicidio-a-morte-comeca-antes-do-tiro. Acesso em: 28/07/22, às 17:13.

[85] BRASIL, 2000. Lei n° 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 20/03/23, às 09:54.

corrimão (25%) e rampas (48%). Verifica-se ainda a ausência de professores de apoio em sala de aula, intérpretes de Libras, recursos pedagógicos inclusivos e uma formação docente voltada à inclusão educacional, que, ao contrário, estão presentes nas escolas atitudes segregadoras e discriminatórias[86].

As negligências apresentadas constituem grandes obstáculos para a permanência de PCDs no ambiente escolar, afinal, suas necessidades básicas não são supridas. Com limitações na comunicação com educandos e educadores, na mobilidade e nos processos de ensino e aprendizagem, mais uma morte é produzida no ambiente escolar, no caso, a da autonomia dos educandos com deficiência. Essa autonomia não é algo natural, dado que pode ser construída ou destruída de acordo com a relação dos sujeitos com outros sujeitos e destes com o conhecimento (FREIRE, 2021) e, uma vez ceifada, estabelece-se uma relação passiva nos processos de aprendizagem, que impossibilita a existência da voz ativa de PCDs, reduzindo assim o desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais para a construção da cidadania.

Acrescenta-se que todas as conjunturas apresentadas atingem indivíduos negros com deficiência, uma vez que seus corpos são marcados pelo duplo estigma do "ser negro" e do "ser com deficiência". Estigmas deixam sequelas na vida daqueles que os carregam, trazendo traumas e inúmeras barreiras a serem enfrentadas (GOFFMAN, 2008). Para Siqueira e Cardoso (2011), seus efeitos alcançam o âmbito do "desenvolvimento do autoconceito e da baixa autoestima, havendo sempre tentativas de práticas de escape, amenização ou fuga da condição que lhes é imposta" (p.110). Sendo assim, as violências interseccionais que os afetam, devido à convergência do racismo e do capacitismo, culminam na distribuição de desvantagens políticas, educacionais, afetivas e econômicas, o que ressalta a ligação entre deficiência, raça e pobreza no Brasil:

> Nesta relação entre as pessoas com deficiência e a pobreza, a deficiência é tanto uma causa quanto uma consequência da pobreza, o que se manifesta em um ciclo complexo, pois a pobreza potencializa a vulnerabilidade e a má saúde, que gera deficiência, que, por sua vez, gera mais pobreza, continuando o ciclo. (MELO, 2014, p.21).

---

[86] *Inclusão de pessoa com deficiência ainda esbarra no preconceito, diz ativista*. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2017-09/inclusao-de-pessoa-com-deficiencia-ainda-esbarra-no-preconceito-diz. Acesso em: 20/03/23, às 09:26.

Segundo o relatório “Situação das pessoas negras com deficiência no Brasil”[87], a situação descrita é exposta na quantidade de jovens negros com deficiência matriculados em escolas de ensino público (42,9%) e jovens brancos com deficiência na rede privada (48%). É válido pontuar que não é posta alguma superioridade ou inferioridade pelas escolas públicas ou privadas. O que deve ser refletido são as oportunidades de acesso que instituições privadas produzem, sendo este um aspecto importante a respeito da condição socioeconômica da população negra com deficiência no Brasil. Nota-se ainda que, mesmo representando cerca de 56% da população com deficiência, as mulheres negras são as que menos frequentam o ensino público e privado. A presença masculina acentuada revela as consequências da fusão do racismo, capacitismo e sexismo no Brasil, que propiciam uma espécie de asfixia social na vida de mulheres negras com deficiência (CARNEIRO, 2011).

Ademais, a redução e/ou ausência de investimento econômico na educação constitui outro recurso que consolida a necroeducação no Brasil. Em 2022, o Governo Bolsonaro cortou cerca de R$ 3,2 bilhões do orçamento do MEC (Ministério da Educação), atingindo de forma negativa os órgãos ligados à pasta, como institutos e universidades federais, o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Além de prejudicar a qualidade do ensino no Brasil, os cortes afetam a manutenção de políticas públicas, bem como a promoção do bem-estar da sociedade. Somando-se a isso, dentro desta atmosfera necrófila, os profissionais da educação são desvalorizados por meio da baixa remuneração, ambientes educacionais precários, longas jornadas de trabalho e uma formação inicial e continuada incompleta, fatores que desencadeiam uma sequência de condutas prejudiciais à qualidade da vida dos educadores e aos processos pedagógicos dos educandos, fomentando assim o sucateamento da profissão docente e do ensino, sobretudo, o público (SOUZA, 2017).

Portanto, o maior alvo da necroeducação brasileira é o ensino público e inclusivo. Inseridos nesse ambiente inamistoso, os educandos acêntricos, em especial os negros, os com deficiência e os negros com deficiência, vivenciam a “pedagogia da exclusão” (SAVIANI, 2012). Tal circunstância, denominada “inclusão excludente”, insere sujeitos marginalizados no

---

[87]Relatório alternativo para a comissão para eliminação da discriminação racial (CERD) revisão do relatório periódico do Brasil. Disponível em: https://ponte.org/wp-content/uploads/2022/11/PT-Relatorio-CERD-alternativo-Brasil-2022-24.10.pdf. Acesso em: 28/03/23, às 14:05.

sistema educacional, porém demarca os espaços que estes podem ocupar (SOUZA, 2011). No caso, o local que os resta é o não-lugar (FANON, 2020). Como resultado, a escola torna-se o carimbo do Estado patriarcal capitalista supremacista branco (SOUZA, 2019; HOOKS, 1992) - uma verdadeira máquina de exclusão, que, frente a educandos em condição de vulnerabilidade, rejeita ao invés de acolher. No lugar de proferir a voz, silencia. Ao invés de construir pontes, cria barreiras. Ela doutrina, oculta e violenta. “O seu amor é um amor às avessas - um amor à morte e não à vida” (FREIRE, 2021, p.64).

Logo, na necroeducação, o direito à educação torna-se um privilégio daqueles que correspondem às normas do homem universal. Esses, através do acesso à educação, têm nutrido o circuito de privilégios no qual estão inseridos, em detrimento da retroalimentação do circuito de vulnerabilidades que sujeitos acêntricos vivenciam. Em suma, nessa lógica, corpos marginalizados são mortos fisicamente, intelectualmente e historicamente (COSTA, 2020), o que vai na contramão da educação para a diversidade, que é impreterivelmente para a vida.

CAPÍTULO 4: TECNOLOGIAS MUNDANAS EXPANDINDO AS POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

Como apresentado nos capítulos anteriores, dentro de ambiente escolar, há uma segregação e discriminação latentes, visto que a sala de aula é um microcosmo da sociedade, o que a torna um espaço contestado de produção de conhecimento (COLLINS, 2020), sobretudo, pelos sujeitos a que Paulo Freire se refere como “oprimidos” (FREIRE, 2020). Para Patricia Hill Collins (2020), eles são análogos aos corpos acêntricos, que, a saber:

> Como marginalizados, “seres fora de” ou “à margem de”, a solução para eles estaria em que fossem "integrados”, “incorporados” à sociedade sadia de onde um dia “partiram”, renunciando, como trânsfugas, a uma vida feliz... Sua solução estaria em deixarem a condição de ser “seres fora de” e assumirem a de “seres dentro de”. Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se", em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si. (FREIRE, 2020, p.84 e 85)

Dentro dessa perspectiva, entende-se que, a partir da compreensão das opressões que atingem tais corpos dentro de um sistema que os torna “seres para o outro”, é possível assimilar processos de exploração, marginalização, impotência, imperialismo cultural, violências físicas, verbais e simbólicas (NEMER, 2021). Assim, desvelando a realidade posta, abre-se um caminho frutífero para a edificação de possibilidades de transformação, em que corpos marginalizados tornam-se “seres para si”.

Entre as possibilidades propulsoras desse processo, estão as tecnologias mundanas. Segundo David Nemer (2021), em seu livro “Tecnologia do Oprimido: desigualdade e o mundano digital nas favelas do Brasil”, esses mecanismos constituem-se na apropriação, desenvolvimento e/ou reinterpretação de tecnologias cotidianas, como as sociais, artefatos, operações, atividades não produtivas e espaços tecnológicos, por sujeitos acêntricos, que as utilizam para a construção de ferramentas que os conduzam a humanização e aquisição do bem viver. Sendo assim, as tecnologias mundanas abrem novas alternativas para “a cultura e a tecnologia, e contribui com uma preocupação renovada com a democracia”. (NEMER, 2021, p. 25-26).

Por serem provenientes de diversos corpos acêntricos, as tecnologias mundanas desfazem uma visão homogênea e reducionista da opressão, em que há uma pseudo compreensão de que grupos sociais diferentes vivenciam violências de forma igual, sendo que a realidade é diametralmente oposta, visto que cada grupo encara opressões de modo único

(NEMER, 2021). Por exemplo, pessoas racializadas do gênero feminino, com deficiência e LGBTs, são atingidas de forma interligada pelo machismo, sexismo, racismo, capacitismo e LGBTfobia, enquanto pessoas não racializadas do gênero masculino, com deficiência e poder aquisitivo, são atingidas exclusivamente pelo capacitismo.

Em função disso, as tecnologias mundanas representam uma abordagem interseccional (NEMER, 2021), pois uma vez que sujeitos acêntricos estão expostos às violências interseccionais, como as citadas acima, que os conduzem à "situações-limite" - brutais obstáculos que necessitam ser superados ao longo de suas vidas - fazem-se necessários "atos-limite", os quais se efetivam na criação de múltiplas estratégias de enfrentamento (FREIRE, 1992, apud NEMER, 2021). É nesse momento que entram em cena as tecnologias mundanas, um "ato-limite" capaz de transgredir a perversidade cotidiana no âmbito individual e coletivo.

Em seu estudo etnográfico realizado com moradores do chamado "Território do Bem", localizado na periferia de Vitória - Espírito Santo, Nemer (2021) aponta que os espaços físicos dos Centros Tecnológicos Comunitários (CTCs) - organizações sem fins lucrativos que disponibilizam acesso às tecnologias digitais para grupos em condição de vulnerabilidade, como os telecentros - são tecnologias mundanas que se constituem como locais seguros para o convívio social e a aprendizagem. Nos telecentros observados, espaços repletos de computadores, muitas vezes reutilizados, conectados à internet rápida, gratuita e aberta, moradores apropriaram-se de forma coletiva dos recursos disponíveis, estabelecendo assim relações de troca que amenizam a cruel realidade vivenciada em seus cotidianos:

> Os Centros Tecnológicos Comunitários (CTCs), como LAN houses e Telecentros, representavam alguma coisa maior que apenas um cybercafé ou um laboratório de informática. Eles representavam espaços seguros dos quais os moradores da favela se apropriaram para aliviar a opressão de suas vidas cotidianas. Conforme Paulo Freire enfatizou, o oprimido precisa de espaços seguros para a exploração. Nesses espaços, poderiam confrontar as difíceis realidades social, política e psicológica de suas existências enquanto buscavam a libertação. (NEMER, 2021, p, 350-351)

Além disso, os territórios informativos ofereciam oficinas pedagógicas realizadas por agentes de inclusão[88]. As formações auxiliavam os moradores a desenvolverem suas habilidades em diferentes plataformas digitais, preparavam-nos para entrevistas e para o mercado de trabalho e os ensinavam a desenvolver trabalhos artesanais, os quais poderiam gerar renda e/ou entretenimento para a comunidade. Os espaços ainda eram utilizados por

[88]"Infomediários responsáveis por cuidar de cada Telecentro ao ajudar usuários com suas necessidades computacionais" (NEMER, 2021, p. 352).

moradores que desejavam realizar tarefas e projetos escolares, bem como procurar por vagas de emprego através da internet.

Isso significa que os CTCs, enquanto poderosas tecnologias mundanas, são mais do que espaços técnicos em que tecnologias digitais são ofertadas gratuitamente. Correspondem a um espaço de convivência social vital, no qual grupos acêntricos sentem-se seguros e acolhidos, e, por meio, deles criam possibilidades de ação libertadora que os impulsionam a superação da sua precariedade, ou seja, são uma verdadeira materialização do "esperançar", de Paulo Freire, pois, a partir deles corpos marginalizados, levantam-se e constroem realidades disruptivas:

> É preciso ter esperança, mas esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo. (FREIRE, 1992, p.110-111)

Esse "fazer de outro modo" é fulcral dentro do ambiente escolar, pois a educação inclusiva de qualidade, diferente do que se verifica hoje, é um direito de todo cidadão. É uma necessidade que a educação "sirva para abrir os espíritos, não para fechá-los, que respeite e promova o respeito às diferenças culturais, que ajude a fortalecer nos corações e mentes de todos os brasileiros o ideal da igualdade de oportunidades" (MUNANGA, 2005, p.9). Desse modo, a tecnologia mundana aplicada nos processos de ensino e aprendizagem apresenta-se como uma importante abordagem pedagógica, pois, com ela, educadores e educandos, sobretudo os em condição de vulnerabilidade, munem-se de ferramentas acessíveis, criativas, horizontais e inclusivas.

Acredita-se que, tendo como ponto de partida os recursos provenientes de conhecimentos contra hegemônicos, que se opõem ao epistemicídio, e as vivências dos educandos e educadores, intermediadas pelo diálogo autêntico e horizontal[89], são levantadas e problematizadas as demandas da comunidade pedagógica (HOOKS, 2013). Logo, a dialogicidade crítica irá fornecer instrumentos tangíveis e intangíveis para que a interseccionalidade possa "navegar melhor pelas diferenças" (COLLINS, 2020, p. 331). Assim, rompendo com a lógica individualista, compreende-se a realidade circundante, para que, em comunhão, sejam construídas ferramentas que modifiquem problemas concretos,

---

[89] "O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo" (FREIRE, 2020, p. 28)

como as tecnologias mundanas. Esse fazer, cerne da transformação, é o fator fundamental no que implica ser humano, pois o homem é um ser de práxis (FREIRE, 2020).

Nessa dinâmica não hierárquica, em que tecnologias são construídas - com - a comunidade, não - para - ela (FREIRE, 2020), forma-se uma teia pedagógica, na qual cada sujeito e sua singularidade possui um valor inestimável no processo de construção do ensino e aprendizagem, o que torna possível a resolução em rede das demandas que impactam educadores e educandos, além da produção de um ambiente educacional arraigado de práticas pedagógicas que acolhem e compreendem a diversidade, fomentando assim o real sentido da inclusão.

A fusão da escola com as tecnologias mundanas é capaz de potencializar o raiar dos agentes da mudança social, pois impulsiona o poder criativo, a dialogicidade, a reflexão decolonial e a leitura crítica do mundo, trazendo à tona a valorização radical de cada indivíduo, contribuindo assim "para a renovação quantitativa da espécie humana, servindo de alicerce a uma nova civilização" (SANTOS, 2003, p.169). Além disso, práxis humanizadoras, como esta, que são capazes de ressignificar e transformar realidades, podem contribuir com a realização dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, sobretudo, o ODS 4, que visa assegurar uma educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos[90].

Sob essa ótica, o projeto de ensino Bio.Tátil é uma materialização do processo descrito. Apoiado pelos Núcleos de Ensino da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e pela Secretaria da Educação de São Vicente (SEDUC-SV), a iniciativa, que surgiu em 2016, buscou romper com as barreiras que impedem o pleno desenvolvimento educacional de educandos no ensino de ciências (LOPES, 2018). O projeto foi implementado em duas instituições de ensino. A primeira foi um centro de educação e reabilitação para deficientes visuais, localizado na cidade de Santos, na região do Litoral Centro do Estado de São Paulo e para cerca de 40 educandos de 6 a 82 anos, todos com deficiência visual, sendo que alguns também possuíam autismo, deficiência física e intelectual participaram. A segunda, foco desse capítulo, foi uma escola municipal de ensino fundamental (EMEF), localizada na periferia da cidade de São Vicente - Litoral Centro do Estado de São Paulo e 25 educandos do 7° ano fizeram parte, durante as aulas de ciências, no primeiro semestre de 2019.

---

[90] *Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil*. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs. Acesso em: 27/03/23, às 12:07.

O trabalho na instituição iniciou-se por meio de uma roda de conversa que buscou estabelecer um vínculo horizontal com os educandos e educadores. Durante a atividade, por meio do diálogo autêntico, os participantes compartilharam suas narrativas dentro e fora da sala de aula, o que fomentou o desenvolvimento de uma dinâmica em que eles desenharam silhuetas de corpos, cada qual à sua maneira. A partir dos desenhos, propôs-se uma conversa sobre a diversidade humana em que foram levantadas questões ligadas à raça, classe, deficiência, gênero, sociedade e biologia. Grande parte dos envolvidos demonstrou interesse e curiosidade sobre a temática, o que tornou o momento valioso e repleto de reflexões e trocas de experiências. Contudo, também surgiram dificuldades em aceitar e acolher a diferença inerente aos seus cotidianos. Em diversos momentos, houve a percepção de que os educandos e educadores foram displicentes com relação a uma educanda negra e surda, que, na maior parte do tempo, tinha pouca ou nenhuma interação com seus colegas e professores, que não buscavam comunicar-se com ela, sobretudo nos momentos em que a intérprete de Libras estava ausente.

A partir das demandas levantadas, em visitas realizadas na EMEF, buscou-se conversar com os educandos e educadores sobre as situações apresentadas, com o objetivo de fomentar um processo de reflexão e transformação das problemáticas observadas. Somando-se a isso, com o intuito de auxiliar o trabalho da educadora, que relatou a dificuldade em tornar as aulas de ciências lúdicas e acessíveis para todos, iniciou-se um processo conjunto de construção de recursos pedagógicos inclusivos. Para tanto, o projeto Bio.Tátil apropriou-se de materiais considerados como "lixo" por grande parte da população, como utensílios de baixo custo e recicláveis, para construir recursos didáticos multissensoriais[91] - os quais hoje são compreendidos como preciosas tecnologias mundanas - por exemplo, as maquetes táteis, desenhos em alto relevo, experimentos olfativos e gustativos.

Por conseguinte, a utilização das tecnologias mundanas multissensoriais na sala obteve resultados satisfatórios. Houve a expansão das possibilidades de captação e apreensão de conteúdos, fator que rompe com a lógica excludente em que há apenas um único caminho para a aprendizagem, pautada, por vezes, em um único sentido, como a audição e a visão (CAMARGO, 2008). Segundo a educadora de ciências, os recursos construídos além de facilitarem a explicação, aumentaram o interesse, a absorção e a conexão dos educandos com

[91]Os recursos utilizados compõem a didática multissensorial, um método pedagógico de interesse geral para o ensino e aprendizagem das ciências experimentais e da natureza, que estimula todos os sentidos humanos na captação de informações do meio e inter-relaciona esses dados formando conhecimentos completos e com significado, transformando o que era antes considerado abstrato em tangível e acessível (SOLER, 1999).

a matéria, tornando o ambiente escolar mais dinâmico e afetuoso. Para os educandos, a estratégia adotada permitiu uma aprendizagem descontraída e próxima da realidade vivenciada por eles.

Os educandos, divididos em grupos, confeccionaram tecnologias mundanas multissensoriais acerca da matéria aprendida em sala de aula e as apresentaram para outros educandos da instituição. Durante a execução, notou-se a preocupação de tornar as tecnologias acessíveis a todos os públicos, comportamento que, segundo a educadora de ciências e a intérprete, nunca havia sido manifestado antes. As ferramentas produzidas apresentavam diversas cores e texturas elaboradas com alimentos, papéis distintos, tampas de garrafa, cola quente, entre outros materiais de baixo custo. Os grupos ainda elaboraram folhas com explicações dos conteúdos em braille[92], passaram a interagir com a intérprete de Libras para aprender sinais e a apresentação do conteúdo foi repleta de falas sobre a importância da diversidade, o que gerou um grande debate sobre a inclusão fora e dentro do ambiente escolar.

Como resultado, observou-se uma grande mudança comportamental dos participantes do projeto. Os educadores da instituição perceberam a importância da utilização de tecnologias mundanas no processo de ensino e aprendizagem, bem como compreenderam o impacto positivo que há no desenvolvimento educacional quando ocorre a reflexão crítica e participativa. Os educandos aprenderam lições para além da disciplina de ciências e compreenderam a importância do respeito à diversidade sociocultural presente no tecido social e a necessidade de realizar práticas transgressoras por meio do diálogo autêntico. Sendo assim, através das tecnologias mundanas, como os recursos pedagógicos multissensoriais desenvolvidos pelos educandos e educadores, ampliaram-se as possibilidades de inclusão educacional, contribuindo assim com as legislações vigentes no Brasil e proporcionando uma maior interatividade entre o educando, o educador e o conteúdo.

Outra importante iniciativa é o “Vidas Negras com Deficiência Importam” (VNDI). Configurando-se como uma tecnologia mundana, que parte de uma tecnologia social, no caso, os movimentos voltados para grupos acêntricos, o VNDI, desde ano de 2020, constrói junto da sociedade civil e do Estado mecanismos de enfrentamento à invisibilidade dos corpos negros com deficiência, evidenciada pelo número reduzido de estudos e pesquisas acerca do tema,

[92]Sistema de escrita tátil utilizado por pessoas com deficiência visual.

pela escassez de acesso aos espaços acadêmicos e pelas ações que excluem tais corpos das políticas públicas de inclusão e acessibilidade[93].

O movimento surgiu do *#blackdisabledlivesmatter*[94] que se originou nos EUA durante as manifestações geradas pelo brutal caso do George Floyd[95]. Luciana Viegas, hoje presidente do VNDI, incomodada com a sub-representação de PCDs negras em todas as esferas da sociedade, apropriou-se das redes sociais e mobilizou pretos e pardos com deficiência por todo território, para construir o primeiro movimento brasileiro com uma abordagem interseccional da raça e deficiência, que alavancou por meio da pergunta pulsante "Onde estão as pessoas negras com deficiência?"[96]. Por meio das plataformas digitais, as movimentações nacionais produziram conexões internacionais. Negros com deficiência de diversos países conectaram-se com os brasileiros, também em busca de responder à pergunta pulsante, criando juntos, uma rede de compartilhamento de narrativas negligenciadas ao redor do mundo. Acerca destas ações, Nemer (2021) afirma:

> Eles usam as mídias sociais para escaparem da violência nas ruas, para combaterem a cultura do silêncio — na qual as pessoas são incapazes de refletirem criticamente sobre seus mundos e se tornam facilmente dominadas —, e para buscarem suas libertações, encontrando um lugar seguro para socializarem, se alfabetizarem, e materializarem suas próprias emoções. As mídias sociais se tornam uma outra forma de sobreviver. (NEMER, 2021, p. 391)

---

[93]Apresentação do manifesto do movimento Vidas Negras Com Deficiência Importam. Disponível em: https://www.instagram.com/reel/CO32w1knHtJ/. Acesso em: 03/04/23, às 16:40.

[94]*Black Disabled Lives Matter*. Disponível em: https://blackeducationmattersresources.com/new-page-4. Acesso em: 03/04/23, às 16:42.

[95]*Caso George Floyd: morte de homem negro filmado com policial branco com joelhos em seu pescoço causa indignação nos EUA*. Disponível em:https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/05/27/caso-george-floyd-morte-de-homem-negro-filmado-com-policial-branco-com-joelhos-em-seu-pescoco-causa-indignacao-nos-eua.ghtml. Acesso em: 03/04/23, às 16:45.

[96] Papo preto: Mulheres negras na luta anticapacitista #125. Locução de: Stela Diogo e Luciana Viegas. Alma Preta Jornalismo, 9 de março de 2023. Podcast. Disponível em: https://open.spotify.com/episode/5261BpUdoHIIVU5eMrnkoG?si=13fcd24cd8574097. Acesso em: 29/03/23, às 17:50.

Desde então, o movimento que defende a luta anticapacitista, antirracista, antimanicomial[97], abolicionista penal[98] e a abordagem biopsicossocial[99], atua dentro e fora das redes sociais, desenvolvendo trabalhos coletivos de conscientização, formação e apoio para a comunidade negra, com deficiência, e principalmente negra com deficiência. Além disso, o movimento realiza o acolhimento de familiares e cuidadores de PCDs, bem como, preza pela promoção da dignidade humana, a neurodiversidade[100] com qualidade de vida e entende a deficiência como parte da diversidade humana, como assegura a "Convenção Internacional sobre Direitos da Pessoa com Deficiência".

Destaca-se a participação do VNDI dentro de processos de ensino e aprendizagem por meio do desenvolvimento de estudos, debates e formações acerca da diversidade, interseccionalidade e inclusão. Neste contexto, embasados no princípio "Nada Sobre Nós, Sem Nós", em consulta e parceria com a comunidade das PCDs negras no Brasil, os pesquisadores do movimento, com apoio da *Minority Rights Group International* (MRG), que trabalha para garantir os direitos das minorias étnicas, religiosas e linguísticas em todo o mundo[101], e da Universidade de York, localizada em Heslington na Inglaterra[102], construíram o relatório intitulado "Situação das pessoas negras com deficiência no Brasil"[103].

---

[97]"O Movimento da Luta Antimanicomial se caracteriza pela luta pelos direitos das pessoas com sofrimento mental. Dentro desta luta está o combate à ideia de que se deve isolar a pessoa com sofrimento mental em nome de pretensos tratamentos, ideia baseada apenas nos preconceitos que cercam a doença mental. O Movimento da Luta antimanicomial faz lembrar que como todo cidadão estas pessoas têm o direito fundamental à liberdade, o direito a viver em sociedade, além do direito a receber cuidado e tratamento sem que para isto tenham que abrir mão de seu lugar de cidadãos". Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/18-5-dia-nacional-da-luta-antimanicomial-2/#:~:text=O%20Movimento%20da%20Luta%20Antimanicomial,que%20cercam%20a%20doen%C3%A7a%20mental. Acesso em: 03/04/23, às 16:50.

[98]"O abolicionismo penal tem várias teorias que propõem diversos encaminhamentos para problemas da criminalidade e visam à responsabilização do infrator e à reparação da vítima com medidas alternativas que não sejam o aprisionamento e a violação dos direitos humanos do infrator. Segundo Passetti (2020), o abolicionismo penal considera cada ação criminosa como uma situação-problema específica que é possível de resolução sem que haja necessariamente a judicialização do conflito." (BORGES, 2021)

[99]O modelo biopsicossocial é uma abordagem multidisciplinar que compreende as dimensões biológica, psicológica e social de um indivíduo.

[100]Para Judy Singer (1998) a neurodiversidade refere-se a vasta gama de composições neurológicas que englobam todos os seres humanos, ou seja, os diferentes modos de existir a partir da formação cerebral e neurológica.

[101]Minority Rights Group International. Disponível em: https://minorityrights.org/new/. Aesso em: 10/04/21, às 16:4.

[102]Universidade de York (University of York). Disponível em: https://www.york.ac.uk/. Acesso em: 05/04/23, às 16:19.

[103]Relatório alternativo para a comissão para eliminação da discriminação racial (CERD) revisão do relatório periódico do Brasil. Disponível em: https://ponte.org/wp-content/uploads/2022/11/PT-Relatorio-CERD-alternativo-Brasil-2022-24.10.pdf. Acesso em: 28/03/23, às 14:05.

O documento inédito foi apresentado na 108ª Sessão do Comitê para a Eliminação da Discriminação Racial (CERD), da Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 2022, em Genebra[104]. Os dados sobre a educação, justiça, saúde, violência, seguridade, cuidado e serviços sociais, que foram coletados, cruzados e analisados coletivamente, apontaram que a violência interseccional gerada pelo racismo, sexismo e capacitismo impactam de forma negativa todas as dimensões da vida da população negra com deficiência. A constatação da situação perversa obteve destaque na Sessão e produziu recomendações históricas por parte do Comitê da ONU ao governo brasileiro, entre elas, o financiamento para o desenvolvimento de pesquisas que busquem cruzar dados que, em sua maioria, encontram-se desagregados, sendo o foco na "situação de afro-brasileiros, indígenas e quilombolas, que enfrentam formas interseccionais de discriminação, incluindo aqueles com deficiência e/ou que se identificam como LGBTQIAPN+"[105].

É importante reiterar que os membros do VNDI realizam de modo presencial e online, um trabalho árduo de formação inicial e continuada para educadores e pessoas interessadas nas pautas levantadas pelo movimento. Uma iniciativa imprescindível para a disseminação de informações e narrativas invisibilizadas ao longo da história do mundo, as quais constituem-se como alicerces na construção de ambientes que contemplem e compreendam corpos acêntricos. Posto isso, ressalta-se que há décadas a presença de movimentos sociais na educação consiste em uma tecnologia mundana medular na denúncia das escaras do Estado patriarcal capitalista supremacista branco (HOOKS, 1992) que se (re)produz no ambiente escolar por meio da necroeducação. Sendo assim, nesta pesquisa, acredita-se que sem as contra narrativas produzidas por essas tecnologias, hoje experienciaríamos uma realidade ainda mais perversa para corpos acêntricos, que estariam completamente abstraídos do exercício efetivo da cidadania (RIBEIRO, 2002).

Entretanto, não pode-se cair na fabulação de que esta é uma tarefa fácil. Desenvolver tecnologias que tenham uma abordagem interseccional desmascara antagonismos, preconceitos e discriminações dentro e fora da sala de aula, o que, por vezes, gera uma

---

[104] *Situação das pessoas negras e com deficiência no Brasil será denunciada na ONU*. Disponível em: https://ponte.org/situacao-das-pessoas-negras-e-com-deficiencia-no-brasil-sera-denunciada-na-onu/. Acesso em: 03/04/23, às 17:15.

[105] *Comitê da ONU faz recomendações ao governo brasileiro sobre a discriminação de pessoas negras com deficiência*. Disponível em: https://vidasnegrascomdeficiencia.org/comite-da-onu-faz-recomendacoes-ao-governo-brasileiro-sobre-a-discriminacao-de-pessoas-negras-com-deficiencia. Acesso em: 03/04/23, às 17:20.

"tensão das diferenças" (HOOKS, 2013) - um desafio inevitável enfrentado pela interseccionalidade, na qual as heterogeneidades existentes precisam ser negociadas (COLLINS, 2020). Essa tensão, provinda de um sistema educacional que reforça a supremacia branca e seus valores, faz com que educadores e educandos acreditem que a diversidade é inimiga e colocá-la como âmago do ensino e da aprendizagem irá retirar a "harmonia" do ambiente escolar, causando medo nos sujeitos envolvidos. Contudo, a suposta harmonia estende-se apenas para aqueles que corresponderem às normativas do homem universal, como já mencionado.

O medo do "novo", provocado pela necessidade da transformação dos paradigmas, da forma pensar, escrever, comunicar e compreender (HOOKS, 2013), que as tecnologias mundanas exigem, não pode paralisar educadores e educandos, pois, uma vez que o medo for o condutor do trajeto de formação educacional percorrido por eles, o ambiente escolar permanecerá sendo um local que não abarca as diferentes dimensões do ser humano. Sendo assim, diante da tensão, é fundamental criar condições para que as diferenças tornem-se o combustível de práxis educacionais disruptivas.

Para alcançar a mudança almejada, é preciso fomentar a construção de cursos de pedagogia e licenciatura, bem como formações continuadas, tal qual as do VNDI, em que educadores possam expressar seus medos, inseguranças e concomitantemente aprendam a desenvolver estratégias, mecanismos e tecnologias que partam de um olhar interseccional da realidade (HOOKS, 2013). Para tanto, é preciso que os governos e as instituições escolares se engajem na aplicação de ações afirmativas já existentes, como as Leis 10.639/2003 e 13.146/2015, que precisam ser incorporadas nos currículos, para que estes sejam descolonizados através de epistemes contra hegemônicas construídas por autores periféricos, negros, PCDs, mulheres e LGBTs, ou seja, os oprimidos de nossa sociedade, que criam um "intercruzamento de conhecimentos que coexistem no mundo" (RUFINO, 2019, p. 40).

Isto significa que inserir as tecnologias mundanas no ambiente escolar não é uma tarefa fácil, mas é uma tarefa possível. Além de possível, é vital, visto que a fenda de possibilidades que abre-se por meio delas, beneficia todos os sujeitos, pois seus valores e pressupostos viabilizam a consciência crítica do *status quo*[106], conduzindo-os a compreensão de como identidades individuais e coletivas são assimiladas e refletidas na mecânica do tecido social. Acerca disso, Collins (2020) afirma:

---

[106]Condição de alguém ou algo, estado em que as coisas se encontram.

> O valor da educação crítica é para todos. Todos se beneficiam de uma melhor compreensão da dinâmica das desigualdades sociais interseccionais, bem como dos tipos de pensamento crítico e das habilidades de resolução de problemas que podem remediá-las. Desenvolver consciência crítica sobre a maneira como as identidades individuais e coletivas refletem e organizam os domínios da estrutura de poder pode mudar uma vida. (COLLINS, 2020, p. 305)

E é exatamente por terem o poder de mudar vidas, que as tecnologias mundanas expandem a inclusão dentro de espaços educacionais. Esta mudança, parte da diversidade intrínseca à sociedade, que, neste cenário, é como uma "pílula matrix", ou seja, a engrenagem de processos formativos diversos que relacionam-se com as diferentes manifestações da existência humana. Doravante, pode-se "gerar o poder de buscar novas formas de estar no mundo" (LORDE, 2019, apud, COLLINS, 2020, p.312). Por esse motivo, sujeitos acêntricos, por meio dessas tecnologias, recuperam suas humanidades escamoteadas. Essa subversão, é o pronunciamento e modificação de seus mundos, que cria a história e os tornam "seres para si" (FREIRE, 2020).

Sendo assim, se a necroeducação fecunda-se pelo aniquilamento físico e simbólico dos oprimidos, a tecnologia mundana fecunda-se por meio da fertilização de suas vidas. Como ferramenta pedagógica, ela promove o cooperativismo e a criatividade, evoca potências, acolhe as diferenças, profere a palavra, supera as perversidades e cria possibilidades para que a inclusão seja tangível. A sua revolução é biófila, criadora da vida (FREIRE, 2020, p. pág.233). Por fim, por esta perspectiva, educandos e educadores são como rizomas, entrelaçados pela diversidade, que constroem, a partir de seus nós, raízes adventícias de uma nova realidade.

CAPÍTULO 5: DO *LOCUS* AO *LOGUS*: POR UMA METÓDICA CIENTÍFICA CONTRA HEGEMÔNICA

Esta não é uma pesquisa neutra ou imparcial, pois “toda neutralidade proclamada é sempre uma escolha escondida, na medida em que os temas, sendo históricos, envolvem orientações valorativas dos homens na sua experiência existencial” (FREIRE, 1978, p.89). Posto isto, o ponto de partida do presente estudo é a compreensão de que a supremacia branca, produziu um “olhar normativo” que observa, compara, mede e ordena as características, o que culmina na racionalidade, cientificidade, objetividade, e em ideais estéticos e culturais, que excluem a inteligibilidade e legitimidade da ideia de igualdade em beleza, cultura e capacidade intelectual de sujeitos acêntricos, como a pessoas negras e com deficiência (WEST, 2002). A partir do exposto, entende-se que o racismo e o capacitismo, são elementos fundantes e estruturantes, retroalimentados na sociedade brasileira pela necropolítica que influencia de forma brutal o ambiente escolar e a formação educacional dos indivíduos acêntricos, vedando assim, a construção de uma educação de fato inclusiva (CAVALLEIRO, 2012; LOBO, 2008; MBEMBE, 2018).

O estudo situa-se no campo da antropologia cultural que "estuda culturas humanas no tempo e no espaço, seus desdobramentos, suas formas de construções simbólicas e suas representações" (XAVIER, 2009, p. 10). Para tanto, a partir das reflexões de Paulo Freire (1981, 1971, 2018), optou-se por ter sujeitos de pesquisa, pois no diálogo autêntico e na relação dinâmica entre a objetividade e subjetividade, não ocorre a redução de grupos sociais a objetos passivos da pesquisa. Nessa perspectiva, há uma co-participação ativa dos sujeitos na construção das ideias sobre a educação inclusiva e para a diversidade.

Para tanto, a metodologia está baseada nas ideias de Maria Immacolata Vassalo Lopes no livro “*Pesquisa em Comunicação*” (2003). Para a autora a pesquisa é um processo de construção e aprofundamento das instâncias e fases dos estudos. Nesse contexto, a metodologia não pode atuar como uma “receita”, pois “a reflexão não se faz de modo abstrato, porque o saber de uma disciplina não é destacável de sua implementação na investigação” (LOPES, 2003, p.92), ou seja, é preciso compreender a realidade e seus desdobramentos nos processos investigativos, bem como nas narrativas dos sujeitos da pesquisa. Evidencia-se ainda, que a metodologia abarca questões teórico-conceituais acerca da construção de novas epistemes e a metódica refere-se às ferramentas utilizadas na captação, organização, análise e interpretação dos dados.

5.1 AS INSTÂNCIAS DA PESQUISA

Para Lopes (2003), a pesquisa está dividida em uma frente discursiva e outra prática, ambas estão correlacionadas e se manifestam de forma conjunta em toda práxis investigativa. O eixo discursivo engaja de forma explícita ou implícita, quatro instâncias metodológicas: epistemológica, teórica, metódica e técnica.

A instância epistemológica corresponde a vigilância crítica e a construção do sujeito científico. Ela se desenvolve internamente à parte prática e é renovada de forma contínua, a fim de assegurar a cientificidade do estudo. Neste sentido, a ruptura epistemológica se configura como uma operação de crítica metódica das categorias, dos problemas e os esquemas acerca da percepção do sujeito, que considera as dimensões físicas e subjetivas. Essa instância possibilitou o recorte da raça, classe, deficiência e do gênero, com o objetivo de compreender o impacto do racismo, capacitismo e a atuação da necroeducação dentro do ambiente escolar e nos processos de ensino e aprendizagem.

A segunda instância é a teórica, que configura-se como um espaço de formulação sistemática das hipóteses e dos conceitos, os quais delineiam a definição da problemática, a análise e interpretação dos dados. Tal instância funciona como “quadros de referência e nas ciências sociais se referem ao paradigma marxista, aos funcionalista e ao compreensivo” (p.124). Esse processo proporcionou a elaboração de um quadro teórico nacional e internacional, que busca ampliar e aprofundar o debate sobre os desdobramentos do racismo, do capacitismo e da necropolítica, sobretudo, nas escolas públicas e regulares, uma vez que tais instituições apresentam estruturas que nutrem as violências mencionados. Sendo assim, é primordial apontar as possibilidades de ruptura dessa lógica, pois a escola, mesmo envolta por perversidades, é um espaço capaz de florescer um ambiente fértil em narrativas humanizadoras, e, por isso, transgressoras da realidade truculenta que sujeitos acêntricos vivenciam.

A terceira etapa do processo é a metódica, uma instância que dá objetividade aos elementos constitutivos da investigação (problema, hipóteses, técnicas de observação, verificação etc) por meio das operações de exposição e causação. Neste estudo, a exposição apresenta conhecimentos que estruturam as reflexões realizadas, como a necropolítica, violências interseccionais dentro e fora do ambiente escolar, mídias e tecnologias mundanas. Para cada eixo elaborou-se a exploração de teóricos buscando relacioná-los com as provocações levantadas através das práxis investigativas realizadas.

A última instância é a técnica e refere-se a construção dos dados ou do objeto empírico, por meio da observação (da informação do dado), seleção (do dado ao objeto) e a operacionalização (do objeto à informação). Para tanto, foi utilizado o conceito de tipo-ideal, um instrumento que orientou a investigação, como uma espécie de parâmetro (WEBER, 1999). Dessarte, formulou-se um tipo-ideal de escola, na qual observou-se educadores e educandos, sobretudo os acêntricos, bem como suas relações com o ambiente em que estão inseridos. Em seguida, foi iniciada a avaliação das informações observadas, e por meio de entrevistas em profundidade e círculos de cultura, procurou-se compreender a dimensão subjetiva de tais narrativas.

5.2 AS FASES DA PESQUISA

Para Lopes (2003), a parte prática da pesquisa corresponde a realização de quatro fases fundamentais. São elas: definição do sujeito da pesquisa, observação, descrição e interpretação.

A definição do sujeito da pesquisa constituiu-se na elaboração do problema, do quadro teórico e da hipótese. É importante destacar que a formulação do problema é uma construção que iniciou-se durante a realização do projeto de ensino Bio.Tátil - como citado anteriormente - que apontou questões a serem elucidadas sobre raça, classe, gênero e deficiência. Tal viés instiga reflexões críticas sob a ótica da interseccionalidade, acerca do acesso, ensino e permanência de sujeitos acêntricos na escola, bem como propicia questionamentos sobre quais são as melhores tecnologias educacionais que podem contribuir com a superação das violências que atingem tais corpos no ambiente escolar. À vista disso, as questões centrais deste projeto foram: como se dá o processo de formação educacional para grupos sociais acêntricos? Como aumentar as possibilidades de inclusão através de políticas públicas e recursos educacionais de mídia e tecnologia?

Para respondê-las, utilizou-se uma base teórica composta por diferentes autores que discorrem sobre o racismo, capacitismo, necropolítica e educação inclusiva, tais como: Cornel West (2002), Patricia Hill Collins (2020), Achille Mbembe (2018), Bell Hooks (2013, 1992), Débora Diniz, (2003, 2007, 2009, 2010), Lilia Lobo (2015), Kabengele Munanga (2005, 2009, 2015), Marcos Cesar de Freitas (2022), David Nemer (2021) e Paulo Freire (1981, 1971, 2018).

Em conclusão, fornecendo a "conexão necessária entre teoria e investigação, teoria e fato" (LOPES, 2003), a hipótese levantada é que a necropolítica retroalimenta desigualdades, propiciando efeitos negativos no desenvolvimento educacional de grupos acêntricos. Portanto, faz-se necessária uma ambiência democrática para o desenvolvimento de mídias e tecnologias disruptivas.

A segunda fase corresponde à observação. Nesta etapa, houve a coleta e reunião de evidências concretas, capazes de reproduzir os fenômenos desta pesquisa. Para realizar este intento, optou-se pela realização de um estudo etnográfico, um ramo da ciência cultural que caracteriza sociedades humanas (XAVIER, 2009), pois segundo Freitas (2022):

> A pesquisa etnográfica é bastante importante para o universo de investigação que diz respeito ao tema Educação Inclusiva. Especialmente porque a imersão que caracteriza a inserção do pesquisador no campo de observação proporciona apreender aquilo que antropologicamente pode ser reconhecido como "categoria nativa". Em outras palavras, proporciona registrar as bases com as quais as próprias personagens da trama analisada constroem o que são, o que fazem e quais nexos são articulados para que cada um elabore o referir-se a si, o identificar-se. (FREITAS, 2022, p. 17)

Sob esse prisma, a etnografia foi realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), na cidade de São Vicente-SP. Frisa-se que a escolha por uma escola de ensino regular e não especial como tipo-ideal, se dá pela compreensão de que a escola regular é o *locus* da educação inclusiva, pois é o produto da educação para a diversidade, democrática e transgressora, em que não há "espaços educacionais protegidos, à parte, restritos a determinadas pessoas" (MANTOAN, 2003). Além disso, durante o ano de 2019, foram desenvolvidos na instituição dois estágios curriculares obrigatórios, sendo que em um deles houve a produção de uma pesquisa sobre a inclusão no ensino de ciências. Ou seja, o espaço escolhido não era desconhecido e a observação partiu de um olhar crítico baseado em uma ampla revisão bibliográfica, na aproximação com o campo de discussão e elaboração de uma política pública.

Conforme exige o método científico, foram realizadas quinze visitas sistematizadas, sendo duas na Secretaria da Educação da cidade (trâmites do comitê de ética) e treze na escola. A fim de documentar e disciplinar as visitas, elaborou-se um caderno de campo (nos apêndices) com foco narrativo em primeira pessoa, estruturado por meio de datas em ordem crescente, pois desta forma é possível identificar o amadurecimento do processo de compreensão dos fenômenos verificados. No caderno, foram feitas anotações densas[107] sobre

[107] "A descrição densa procura explicar o comportamento humano, mas também seu contexto, de modo que aquele comportamento humano se torne significativo para pessoas de fora." (NEMER, 2021, p. 243)

o que foi observado e sentido em campo, a fim de levantar dados fidedignos à realidade posta. Além disso, optou-se por inserir no documento um sistema de codificação, no caso, um glossário, para elucidar os termos e conceitos comuns observados.

Acerca das visitas sistematizadas, é importante mencionar que mesmo apresentando um contato anterior, a inserção na instituição foi exógena, ou seja, de fora para dentro. Este fator poderia alterar de forma brusca o comportamento das pessoas pertencentes ao ambiente analisado, o que provocaria a contaminação dos dados. Por esse motivo optou-se pela realização de observações preliminares - cerca de quatro visitas – em que de forma discreta e sem efetuar juízo de valor, levantou-se o contexto geral do cenário, como: a infraestrutura, acessibilidade, a entrada e saída dos educandos e educadores, os meios de transporte utilizados, o funcionamento da secretaria, o comportamento dos sujeitos e o seu fluxo pelo ambiente. O restante das observações ocorreu dentro de duas salas de aula distintas, sendo uma no período da manhã, no caso, o 9° ano, composto por cerca de 28 educandos, e outra no período da tarde, correspondente ao 6° ano, que apresentava 18 educandos. As turmas foram selecionadas devido a marcante presença da diversidade de corpos, cores, gêneros e ideologias - fatores fundamentais para o estudo proposto. O objetivo dessa inserção foi observar de forma assídua a relação educador-educando e educando-educando.

Nesse sentido, houve a preocupação com a construção de um ambiente marcado por trocas horizontais, pelo diálogo autêntico e pelo compromisso com a transformação, para que o trabalho percorresse caminhos científicos contra hegemônicos, os quais tenham como ponto de partida a compreensão da realidade e o diálogo com a população marginalizada, para que o ponto de chegada seja a libertação social. Buscou-se romper com a perspectiva hegemônica, na qual o pesquisador - detentor do conhecimento - possui ideias irrefutáveis e uma visão colonizadora do ambiente estudado e dos sujeitos - vistos como objetos - da pesquisa.

Por se tratar de uma pesquisa-ação, modalidade da pesquisa participante, caracterizada por uma base empírica que é “concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo” (THIOLLENT, 2003, p.14), foram escolhidas três técnicas etnográficas para a coleta de dados, são elas: as entrevistas em profundidade, os círculos de cultura e um questionário complementar.

As entrevistas em profundidade foram realizadas durante o mês de dezembro de 2022 com a coordenadora, uma educadora e a atendente de educação - funcionárias que apresentam

um forte elo com os educandos e suas atuações são fundamentais para o funcionamento da instituição. Os diálogos estruturados por perguntas abertas, em que as entrevistadas foram motivadas a expressar suas crenças, pensamentos e atitudes sobre a temática da pesquisa (JOLLEY, 2009; MATTAR, 2005), duraram, em média, 1 hora e 30 minutos, sendo o Google Meet a plataforma utilizada para a sua realização e gravação dos dados (transcrições disponíveis nos apêndices).

Os círculos de cultura de Paulo Freire (2018), "uma postura ético-política em relação à produção do conhecimento e à transformação social" (SAMPAIO, 2014), foram realizados no mês de novembro de 2022, nas salas de aula com a turma do 9° ano e do 6° ano. As atividades duraram cerca de 80 minutos e tiveram como objetivo promover um espaço de partilha das narrativas acerca da inclusão e diversidade. Para estimular a atividade, foram utilizados dois temas geradores: as manifestações da diversidade dentro e fora da sala de aula e escola como possibilidade de construção de uma educação para e pela diversidade. A partir desse mecanismo, foi possível viabilizar encontros dialógicos e a partilha das vivências de grupos acêntricos em que houve um contínuo movimento de percepção, reflexão e modificação:

> Ao objetivar seu mundo, o alfabetizando nele reencontra-se com os outros e nos outros, companheiros de seu pequeno "círculo de cultura". Encontram-se e reencontram-se todos no mesmo mundo comum e, da coincidência das intenções que o objetivam, ex-surge a comunicação, o diálogo que criticiza e promove os participantes do círculo. Assim, juntos, recriam criticamente o seu mundo: o que antes os absorvia, agora podem ver ao revés. No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em "reciprocidade de consciências"; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo. (FREIRE, 2018, p. 15)

Ao final do círculo de cultura, o questionário complementar (em anexo) foi aplicado para as turmas com o intuito de traçar o perfil dos alunos (idade, autodeclaração, gênero e deficiência) e coletar informações específicas sobre a temática abordada. O documento contou com oito perguntas, sendo que em quatro aplicou-se, para as respostas, a escala Likert invertida, resultando nas seguintes possíveis respostas: 1 - Concordo totalmente; 2- Concordo; 3 - Neutro; 4 - Não concordo e 5 - Discordo totalmente.

Houve envio do Termo de Consentimento aos pais, mães ou responsáveis pelos educandos e também aos funcionários da instituição (em anexo), conforme a resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012)[108]. Todos foram cordiais durante a

[108]BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, Diário Oficial da

aplicação das técnicas e cooperaram com a pesquisa. Juntamente ao envio do questionário, havia uma nota explicando a natureza da pesquisa, e o mesmo foi feito com as entrevistas. As perguntas feitas aos educandos e às educandas levaram em consideração o fato de serem menores de idade, respeitando o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A terceira fase da pesquisa é a descrição, que é marcada pela correlação entre a fase de observação e da interpretação dos dados. Os dados foram tratados a partir das técnicas da análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977) envolvem:

> Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitam a influência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIM, 1977,47)

A seguir, aplicou-se o categoria de análise dos 4P's, desenvolvida pelo Prof. Dr. Juarez Xavier - orientador deste trabalho - que busca compreender quatro esferas fundamentais de fenômenos, são elas: o processo, que nesta pesquisa abrange o fluxo de organização escolar (aspectos históricos, políticos, operacionais e funcionais); as pessoas, no caso, o perfil dos gestores, professores, servidores e alunos; as plataformas, que compreendem as mídias e tecnologias colocadas à disposição e os protocolos, que entende-se pelas questões protocolares e comportamento ético deontológico dos envolvidos. Para Bardin, dimensões como os 4P's, representam "uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos" (BARDIN, op.cit. p. 117).

A quarta e última fase etapa da pesquisa, a interpretação, é um desdobramento da análise realizada, em que os dados empíricos foram teorizados a partir do quadro teórico adotado, que buscou captar fenômenos com profundidade e complexidade por meio da observação das contradições que estão em constante movimento e transformação. Além disso, todos os fenômenos sociais foram aclimatados às suas condições históricas, políticas, sociais, econômicas e culturais.

União, 12 dez. 2012 Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf.Acesso em: 02/08/22, às 11:02.

CAPÍTULO 6: SOBRE O QUE VIVI, SENTI E COMPREENDI: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL EM SÃO VICENTE – SP

A etnografia, enquanto o recurso utilizado para compreender fenômenos microestruturais que refletem fenômenos macroestruturais, será narrada em primeira pessoa, uma vez que "busco a voz, a fala de quem conta, para se misturar à minha" (EVARISTO, 2018, p.9). Posto isso, o nosso ponto de partida é a cidade de São Vicente, localizada na parte central do litoral paulista, conhecida como Baixada Santista, onde resido há quase oito anos. Durante esse tempo, pude perceber que a cidade, a primeira do Brasil, nos poucos vestígios de sua história, conserva um forte legado colonialista. Ao andar pelas ruas, sobretudo as do centro, observamos pinturas e monumentos que enaltecem símbolos escravocratas, a chegada dos portugueses no território brasileiro e a catequização de indígenas. Essa herança, provinda do longo processo de colonização, transformou a cidade em seus "primeiros anos de existência" em uma potência, contudo, o seu apogeu decaiu rapidamente, pois Santos, cidade vizinha, apresentava melhores condições para o atracadouro de embarcações. Além disso, São Vicente não continha espaço e terras apropriadas para a expansão agrícola. Somando-se a isso, a cidade sofreu ataques piratas e uma espécie de maremoto, que impulsionaram o sucateamento do local (TULIK, 2003). O processo alavancou as ocupações populacionais em áreas periféricas e a desigualdade social na cidade, a qual observa-se de forma aviltante nos dias de hoje.

Atualmente, São Vicente, a segunda cidade mais populosa do litoral paulista, apresenta áreas com maior investimento voltadas ao comércio e ao turismo, base da economia local, e áreas marginalizadas, onde moradores - sobretudo negros - de baixa e/ou média renda ocupam. Uma das áreas marginalizadas é o Parque Bitarú, um bairro periférico próximo ao centro, que é o sexto maior da cidade, tendo cerca de 15.879 habitantes (IBGE, 2010). O bairro, composto principalmente por mulheres (IBGE, 2010), é repleto de comércios locais, conta com uma sede do Corpo de Bombeiros, um posto médico da Prefeitura, algumas creches, escolas e uma Universidade pública, a Unesp-IB/CLP, onde realizei minha graduação. Na região existe rede de abastecimento, tratamento de água e esgoto, coleta de lixo e fornecimento de energia elétrica. Suas ruas são largas e exibem calçadas, em sua maioria, esburacadas e com pouca e/ou nenhuma acessibilidade.

Entre as escolas da região, está a que realizei este estudo. A instituição municipal de ensino fundamental (EMEF) escolhida, fica situada próxima a rua Japão, área originalmente povoada por pescadores profissionais artesanais e japoneses, que hoje apresenta degradações físicas, um índice considerável de criminalidade e um apagamento de sua história ligada às culturas japonesa e caiçara. O pequeno espaço onde a escola foi construída, era, no passado, um matadouro que fornecia carne fresca para os moradores de São Vicente.

Segundo o seu plano de gestão, atualmente, a EMEF atende cerca de 755 educandos que dividem-se entre o Ensino Fundamental II, que ocorre no período matutino e vespertino, e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), realizada no período noturno. A equipe gestora possui uma diretora, uma assistente de direção, dois coordenadores pedagógicos e cinquenta educadores. Existem onze funcionários terceirizados, sendo quatro educadores readaptados. Sua visão enquanto instituição de ensino é propiciar a formação dos educandos como cidadãos autônomos críticos, para que possam ter a capacidade de argumentar e refletir. A missão é oferecer um ensino de excelência à comunidade e propiciar condições para uma aprendizagem significativa, atualizada e eficaz, que prepare educandos competentes, éticos e com argumentação sólida. Entre seus valores estão as relações éticas e morais, comprometimento, respeito, cooperação, solidariedade, inovação, criatividade, melhoramento contínuo e o contato entre a escola e a família.

O ambiente escolhido não era completamente desconhecido, pois além de morar no bairro, anteriormente realizei estágios supervisionados no local, contudo, havia cerca de três anos que não estava "no e com o chão da escola" (FREITAS, 2021, p. 14). Por já ter estado lá, houve certa apreensão pelo que poderia encontrar e compreender durante a pesquisa, pois neste espaço iria vivenciar a "ruptura epistemologia" (LOPES, 2003) de forma consciente. Sendo assim, em julho de 2023, evocando minha ancestralidade, retornei ao chão da escola.

Nesta senda, julgo indispensável pontuar a leitura social do meu corpo político em campo. Como uma jovem pesquisadora negra, pude observar que muitos educadores, em nenhum momento, sentiram-se incomodados com a minha presença. Os olhares voltados a mim, muitas vezes, eram descredibilizando minha capacidade de estar realizando uma pesquisa de mestrado. Entretanto, confesso que, apesar do desconforto, tal situação contribuiu para que pudesse captar inúmeras falas e comportamentos espontâneos ligados ao tema estudado, como citarei mais à frente. Já com os educandos, houve uma certa identificação, visto que muitos confundiam-me como uma "nova aluna", o que também contribuiu para a construção de uma relação horizontal, marcada pelo diálogo autêntico. Para mais, acredito que

se eu fosse uma pesquisadora branca ou um pesquisador, o que vivi, senti e compreendi, certamente seria diferente. Sem dúvidas, o fato de ter sido uma adolescente que sentiu, de forma mais aguda, o racismo no ensino fundamental e médio, e que hoje participa de um grupo de pesquisa e um movimento social voltados à compressão das violências interseccionais, possibilitou um olhar sensível sobre as problemáticas encontradas.

Sendo assim, ao retornar, notei que antes de começar as aulas, que pela manhã ocorrem das 7h - 11h45min e pela tarde das 13h - 17h45min (únicos períodos que tive contato), o entorno da escola fica repleto de educandos conversando, os quais dirigem-se a ela, principalmente, sozinhos, andando ou de bicicleta. A maioria destes educandos são calungas pretos e pardos, possuem a faixa etária entre 11 à 14 anos e moram no próprio bairro ou adjacências, em casas de alvenaria que dispõem rede elétrica, esgoto e água. A grande parte possui pais separados e têm suas mães como arrimos de família, alguns ainda são criados ou moram com os avós.

Adentrando no ambiente escolar, percebi que praticamente não houve mudanças na infraestrutura. A instituição, em seu limitado espaço, apresenta no térreo: um pátio na entrada, que é tomado por bicicletas; uma cozinha, onde as merendeiras trabalham; uma cantina, na qual vendem-se diferentes tipos de alimentos industrializados para educandos e educadores; sala dos professores, que contêm banheiro, um pequeno refeitório e livros à disposição; secretária, que aloca os funcionários da administração; dois banheiros, sendo um deles o único com acessibilidade em toda escola; pátio interno, utilizado para pequenos eventos, atividades pedagógicas e a refeição dos educandos; quatro salas de aula e uma sala de recursos multifuncionais. No primeiro andar - acessado apenas por uma escada - encontram-se: uma sala de vídeo, usufruída para a realização de múltiplas atividades; a biblioteca, que tornou-se um depósito de livros didáticos, os quais educandos aproximam-se apenas quando os educadores solicitam; dois banheiros e seis salas de aula. Os seus corredores são repletos de cartazes que informam a existência de cursos gratuitos, passeios escolares e conteúdos aprendidos em sala de aula. Frisa-se que há piso tátil em poucos espaços da instituição.

Todas as salas de aula possuem duas janelas para ventilação e iluminação, em média 35 conjuntos de carteiras (cadeira e mesa) que estão dispostas em fileiras, quadros de avisos, lousa, tela de projeção, ventiladores, projetor e caixas de som – sendo que os últimos três, por vezes, não funcionam. A sala de recursos multifuncionais é menor do que as demais partes da escola, porém é bem equipada e nela constam em perfeitas condições: jogos, livros, tablets, dois computadores para pessoas com baixa visão, materiais didáticos acessíveis e lúdicos.

Neste espaço, ocorrem cerca de trinta de sete atendimentos no período de contraturno para calungas com deficiência, realizados por educadoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O atendimento não é destinado apenas aos matriculados nesta instituição, também frequentam educandos provenientes de colégios vizinhos, já que neles não há estrutura suficiente para a realização das atividades propostas pelo AEE.

A escola não possui quadra poliesportiva e, por este motivo, a comunidade local cedeu um campo do bairro. O espaço fica localizado na rua ao lado - marcada por calçadas desniveladas e esburacadas - e tem uma bela vista para o Parque Estadual do Xixová-Japuí, Ponte Pênsil e para o mar, entretanto, há um forte odor proveniente da grande quantidade de resíduos descartados de forma incorreta na praia. Além disso, o espaço não possui uma boa infraestrutura. Não há nenhum tipo de acessibilidade, bebedouro e cobertura - o que gera um imenso desconforto nos dias de sol forte e nos dias de chuva o local torna-se inacessível. Nas aulas de educação física, no lugar de traves, encontram-se pedras marcando o gol e, para o jogo de vôlei, a escola disponibiliza uma estrutura de metal com um cordão, que faz a função da rede. O acesso configura-se como um risco, pois para chegar até a quadra, os educandos, sob supervisão, precisam atravessar a rua em frente à escola, a qual apresenta um fluxo considerável de carros. A permanência também é complexa, uma vez que o local apresenta histórico de criminalidade. Ademais, outras escolas da região que não possuem quadra, utilizam o espaço para a realização da educação física, o que gera, por vezes, um choque de horários das aulas.

Para a realização de eventos pedagógicos maiores e comemorações, a comunidade também disponibiliza seu clube - localizado a 100 metros da escola. O espaço amplo apresenta cadeiras, mesas, churrasqueira e bar, porém dentro dele não há acessibilidade. Do mais, comumente, há garrafas e latas de bebidas alcoólicas vazias no chão, o que caracteriza um ambiente impróprio para menores de idade, mesmo que os educandos não tenham, sob nenhuma hipótese, acesso aos produtos.

Vale ressaltar que apesar dos ambientes disponibilizados não apresentarem uma infraestrutura adequada, eles são de suma importância, pois possibilitam a existência de atividades pedagógicas que a estrutura escolar não comporta. Além disso, essa circunstância fortalece o vínculo entre comunidade local e comunidade escolar, aproximando assim as famílias dos processos de ensino e aprendizagem de suas crianças, fator que auxilia os educadores a entenderem as demandas dos calungas. Isso significa que esta é uma relação

necessária para a troca de conhecimentos e a comunicação eficaz, o que resulta em melhorias no desenvolvimento social e pedagógico da comunidade como um todo.

A atmosfera fora das salas de aula é marcada pela descontração dos calungas e o trabalho intenso dos colaboradores. A entrada dos educandos - sempre solícita e alegre - é supervisionada por três funcionárias, sendo duas negras e uma branca. As merendeiras e as pessoas que realizam com muito afinco os serviços de limpeza da escola, são majoritariamente negras e tem uma relação de afeto com os educandos e alguns educadores. A secretaria, composta por mulheres brancas, busca atender pais, familiares - que esporadicamente frequentam a escola - e educandos, de forma ágil. Muitas vezes, a administração precisa articular as demandas dos educandos com o Conselho Tutelar e o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), como observado algumas vezes durante o campo, por exemplo, quanto educandos tinham muitas faltas ou apresentavam graves problemas familiares e/ou socioeconômicos. A sala dos professores, frequentada por um corpo docente formado, sobretudo, por homens e mulheres brancas, é um espaço, muitas vezes, de descontentamento, em que as conversas giram em torno da política brasileira, dos problemas escolares e pessoais. Nota-se ainda que entre os inúmeros livros voltados à construção das práticas pedagógicas - pouco usufruídos pelos educadores - encontram-se apenas dois que versam as relações étnico-raciais. Não há nenhum outro livro que paute a história, bem como, os feitos de corpos acêntricos.

A dinâmica percebida do intervalo é agitada e pode-se dizer que durante o período, o ambiente é organizado, considerando a quantidade de calungas e o pequeno espaço que eles ocupam. A alimentação deles é dividida entre os que compram lanches na cantina e os que comem a merenda disponibilizada pela Diretoria de Alimentação Escolar da Prefeitura Municipal da cidade, que é a grande maioria. O pátio fica repleto de educandos, divididos em grupos, interagindo entre si. Nota-se que os educandos com deficiência, sobretudo a intelectual e o autismo, estão entre os poucos educandos que não são incluídos em nenhum dos grupos. Além disso, há uma divisão socioespacial na escola, explícita durante o intervalo e o período das aulas, que é marcada pela apropriação de todos os espaços disponíveis para educandos por aqueles que não apresentam dificuldade de locomoção, os quais podem percorrer todo o espaço da instituição. Apenas o térreo, sobretudo, o pátio e um banheiro, são ocupados por aqueles que possuem mobilidade reduzida, como pessoas que usam cadeiras de rodas, devido à ausência de uma rampa para o acesso ao primeiro andar e de salas e banheiros

com acessibilidade arquitetônica, o que expressa, dentro da necroeducação, a morte da autonomia dos calungas com deficiência.

6.1 A SALA DE AULA: O MICROCOSMO DA SOCIEDADE

Dentro da sala de aula, a compreensão das relações educando-educando e educador-educando foi expandida. Sendo assim, iniciei minha inserção na “turma I” do período matutino, seguida da “turma II” do vespertino. Para que não fosse notada de forma excessiva e com isso alterar de forma brusca o comportamento dos envolvidos, em ambas as turmas, busquei, na maior parte do tempo, realizar a observação sentada em carteiras localizadas no fundo de cada sala.

Segundo documentos da instituição, a turma I, possui cerca 28 calungas, entre 14 e 16 anos, que em sua maioria são pretos e pardos, além disso, há a presença de um educando negro com deficiência intelectual. Observa-se que a turma comunicativa e agitada, também apresenta uma marcante divisão socioespacial condicionada pelo gênero, raça e deficiência. A turma é dividida em grupos formados apenas por meninas e outros apenas por meninos. Os grupos de meninas, dispostos em diferentes locais da sala, estão em maior quantidade, pois cada um deles é formado por um número menor de integrantes. Os meninos formam juntos dois grandes grupos que ficam concentrados entre a lateral e o fundo da sala – a este último chamarei de “grupo do fundo”. Todos os grupos apresentam pretos, pardos e brancos, contudo, é possível notar a existência de dois educandos que não encaixam-se em nenhum dos agrupamentos, um deles é um educando negro retinto, que será denominado Calunga 1, que sempre está no fundo da sala, e o educando negro com deficiência intelectual, o Calunga 2, localizado sempre na primeira carteira.

A interação dentro dos grupos se dá de forma distinta. Nos grupos dos meninos, observa-se um maior sentimento de união, pouca fragmentação entre eles, apesar dos conflitos do dia-a-dia, porém suas trocas são delineadas por violências verbais, consubstanciadas em palavras de baixo calão, comentários e piadas racistas, machistas, sexistas, capacitistas, LGBTfóbicas e xenofóbicas, que buscam reforçar a masculinidade em construção, a heterosexualidade e a susposta “normalidade” dos calungas, por exemplo: “Tu tá loucão pra sair do armário!", "Aquela escola só tem pobre e fedido", "Acho que ele é bi, tem cara de quem corta para os dois lados”, "Acho que você é não-binário", “Tu tem doença mental", “Estou sentado igual baiano" e "Acho que ele é trans!”.

Neste meio, destaco o “grupo do fundo”, que é composto por meninos negros, e representa o grupo mais arruaceiro, comunicativo e agitado da sala de aula. Nota-se que entre os seus membros há uma maior presença de comentários, piadas e sátiras racistas, que frequentemente colocam a categoria preto e pardo como termos pejorativos, conforme observamos no diálogo a seguir:

- *“*Você não percebeu que é aula vaga, preto?” - Perguntou um deles.
- “Preto é tu, seu macaco!” - Respondeu o outro.
- “Tu tá muito racistinha!” - Retrucou o primeiro.

Diálogos como o mencionado, nesse contexto, possuem um efeito cascata que geram comentários do mesmo teor entre os membros do grupo, tais como: "Para de ser negro e dá a cadeira pra mina!", "Cala boca, negro!", "Culpa do X! Moleque negro, você tem que parar de ser negro", “Só podia ser pardo", "A nota tá preta igual você", "Olha o preto macaco!", “Tira o pé daí, seu preto”, “Cala boca, preto”, "Olha lá, Y, teu uber!" - apontando para um carro de polícia, "Sabe por que não existe flor preta? Porque preto não é flor que se cheire", "Sabe como fazer uma rave na África? Coloca uma garrafa d'água no teto” e "Que cheirinho de piche" ao se referirem a um colega.

Na maior parte do tempo, os membros do grupo toleram esses comportamentos, pois para eles a inferiorização do negro é naturalizada. Entretanto, em raros momentos, percebe-se um profundo incômodo, expresso, por exemplo, na fala de um dos meninos: "Essas piadinhas de preto já estão cansando!”. Quando há uma manifestação de reprovação, observa-se que outro efeito cascata é impulsionado, no caso, o de reflexão da sociedade racista a qual estamos inseridos, que os levam ao compartilhamento de situações de discriminação vivenciadas, o que ocorreu após a frase mencionada, em que o seu interlocutor - um jovem negro de 17 anos que repetiu alguns anos da escola - contou que certa vez, ao voltar de bicicleta do seu treino de basquete, foi enquadrado na orla da praia, pois a polícia suspeitou que ele poderia estar envolvido com os arrastões que estavam ocorrendo na Baixada Santista. Acerca da situação - que expressa a lógica da necropolítica em que corpos negros são vistos como inimigos - o jovem disse com um aspecto de tristeza e indignação: "Você acha que um menino usando o tênis rosa que eu tava ontem aqui, todo suado do treino, ia roubar alguma coisa?”. Para Abdias do Nascimento (1983), pelo fato de o calunga ser negro:

> Ele é vítima predileta da violência policial. O negro é o primeiro a ser preso, escolhido a dedo em “batidas” e buscas em geral violentas. Tal arbitrariedade confirma o dito popular: “branco correndo é atleta; preto correndo é ladrão. (NASCIMENTO, 1983, p. 18)

Ainda sobre o “grupo do fundo”, percebe-se que seus membros são os educandos que hostilizam o Calunga 1 com maior intensidade. Este calunga, que comumente permanece calado, afastado dos demais colegas e apresenta um baixo rendimento escolar, segundo educandos e educadores, costuma enaltecer a ideologia nazista através de comentários e desenhos da suástica em cadernos, avaliações e carteiras. A direção, ciente da situação, tentou dialogar com a sua família sobre a questão, porém não houve abertura de seus pais, o que fez com que a questão fosse ocultada dentro da escola. Devido à situação, educadores relataram que temem o educando, o que afasta-os dele. Esse contexto tornou-se uma espécie de “munição” para o “grupo do fundo", que a utiliza como justificativa para cometer violências verbais e simbólicas contra o mesmo, pois, segundo eles, “ele não é importante". A resposta do Calunga 1 para a situação é o silêncio. Não há nenhum tipo de réplica frente aos comentários hostis direcionados a ele, no lugar, há apenas uma constante busca pela interação com outros meninos, principalmente, os do fundo, por meio de comentários tímidos sobre situações cotidianas. Essa busca, porém, é estéril, pois seus colegas não o incluem em nenhum grupo, o que resulta na sua exclusão na sala de aula.

A postura do “grupo do fundo” é fruto do pressuposto supremacista de que o negro é ruim e o branco é bom, que é internalizado por pretos e pardos e que geram dentro de si, de forma consciente e inconsciente, o auto-ódio e o ódio aos seus semelhantes. Tais sentimentos, dentro da escola, são expressos nas brincadeiras, piadas e comentários racistas observados, fixando a estigmatização do negro como uma raça inferior (CAVALLEIRO, 2012), no entanto, para Munanga (2005), a conjuntura apontada pela sociedade como “racismo do negro” oculta o verdadeiro algoz da situação - o Estado patriarcal capitalista supremacista branco - pois “a vítima do racismo torna-se o réu, o executor; e o autor da trama sai isento e acusador” (MUNANGA, 2005, p.31). Além disso, o sentimento de inferioridade é dilatado pela necroeducação, que promove o aniquilamento das epistemes do povo negro dentro das escolas - tema aprofundado adiante. Logo, como consequências extremas, temos casos como o do Calunga 1, que compatibiliza com ideias fascistas, mesmo que estas sejam contra a sua própria existência:

> A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto-rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações. (MUNANGA, 2005, p.22)

Em contrapartida, entre os diferentes grupos de meninas, é possível perceber a existência de uma rivalidade alimentada por casos amorosos, competições de beleza e estilo, que fomentam discussões e a desunião entre elas. Reconheceu-se ainda que as garotas utilizam o celular com maior frequência dentro da sala de aula, pois enquanto os meninos estão brincando entre si, elas estão interagindo umas com as outras pelas redes sociais, por meio de fotos, postagens e mensagens, as quais fomentam a rivalidade, ou seja, a lógica do patriarcado é replicada dentro das plataformas, o que as coloca também um ambiente de competição desenfreada, pois as "desigualdades estruturais estão sendo incorporadas em uma variedade crescente de novas tecnologias digitais" (NEMER, 2021, p. 23). Apesar deste perverso ambiente, observa-se que no interior desses grupos, quando comparado ao dos meninos, percebe-se mais respeito e a menor presença de violências verbais, simbólicas, piadas e comentários que discriminam grupos acêntricos.

Há pouca interação entre os grupos das meninas e os de meninos dentro da sala de aula, o que se dá-se devido às brincadeiras, comentários discriminatórios e pela marcante presença de piadas machistas e sexistas, que constrangem as garotas e tornam o ambiente hostil e violento para elas, o que as afastam dos garotos e dos lugares que eles ocupam. Uma educanda, por exemplo, perguntou-me como estava sendo a experiência de ficar no fundo da sala, pois segundo ela "No fundo é o pior".

O choque entre os gêneros agrava-se nas aulas de educação física. Os grupos dos meninos monopolizam a quadra e dominam os jogos, excluindo assim a participação ativa das meninas nas atividades. Elas sentem que este ambiente não as pertence, uma vez que seus anseios e vontades são invisibilizadas. Somando-se a isso, o comportamento hostil dos garotos intensifica-se com os jogos que afloram a competitividade, levando-os a discussões e por vezes agressões físicas, tornando o espaço inseguro para as garotas. É comum encontrar as meninas, no momento em que deveriam estar exercitando seus corpos, algo fundamental para o desenvolvimento humano, sentadas mexendo no celular, conversando e/ou observando os meninos jogando e exercendo seu papel de dominação dentro do patriarcado, que preconiza a ideia de que homens "são inerentemente dominadores, superiores a tudo e a todos considerados fracos, especialmente do sexo feminino, e dotados do direito de dominar e governar sobre os fracos e manterem esse domínio através de várias formas" (HOOKS, s.d. apud, MONTEIRO, 2015).

Todavia, é possível perceber que os poucos momentos de respeito e escuta entre os diferentes grupos, ocorrem entre meninos negros e meninas negras, que renunciam aos seus

conflitos e unem-se. Juntos eles compartilham suas vivências, acolhem-se e apoiam-se no enfrentamento à brutalidade do racismo. Essa conexão é um legado da ancestralidade negra, expressa, por exemplo, no Itã em que Ibejis - os orixás gêmeos - armaram um plano para escapar de Icu, a Morte, por meio do trabalho coletivo feito com criatividade, alegria e persistência:

> A Morte colocou armadilhas em todos os caminhos e começou a comer todos os humanos que caíam nas suas arapucas. Homens, mulheres, velhos ou crianças, ninguém escapava da voracidade de Icu, a Morte. Icu pegava todos antes de seu tempo de morrer haver chegado. O terror se alastrou entre os humanos. Sacerdotes, bruxos, adivinhos, curandeiros, todos se juntaram para pôr um fim à obsessão de Icu. Mas todos foram vencidos. Os humanos continuavam morrendo antes do tempo. Os Ibejis, então, armaram um plano para deter Icu. Um deles foi pela trilha perigosa onde Icu armara sua mortal armadilha. O outro seguia o irmão escondido, acompanhando-o à distância por dentro do mato. O Ibeji que ia pela trilha ia tocando seu pequeno tambor. Tocava com tanto gosto e maestria que a Morte ficou maravilhada, não quis que ele morresse e o avisou da armadilha. Icu se pôs a dançar inebriadamente, enfeitiçada pelo som do tambor do menino. Quando o irmão se cansou de tanto tocar, o outro, que estava escondido no mato, trocou de lugar com o irmão, sem que Icu nada percebesse. […] Icu já estava esgotada e pediu ao menino que parasse a música por instantes, para que ela pudesse descansar. [...] Os Ibejis então lhe propuseram um pacto. A música pararia, mas a Morte teria que jurar que retiraria todas as armadilhas. Icu não tinha escolha, rendeu-se. Os gêmeos venceram. Foi assim que os Ibejis salvaram os homens e ganharam fama de muito poderosos, porque nenhum outro orixá conseguiu ganhar aquela peleja com a Morte. (PRANDI, 2001, p. 505-507).

Com relação ao Calunga 2, que frequenta o AEE no contraturno, pode-se notar que a intersecção da raça e deficiência gera o completo preterimento e isolamento com relação aos demais calungas. Apenas em momentos nos quais é preciso realizar atividades de forma conjunta, os educandos localizados próximos a ele na sala de aula aproximam-se, ou seja, nenhum dos grupos o insere - de fato - em suas dinâmicas, fazendo com que ele não estabeleça nenhum tipo vínculo com seus colegas. Estes, que em sua maioria não sabem da existência de sua deficiência, por ela ser invisível, involuntariamente e voluntariamente, lançam sobre o Calunga 2 um olhar de estranhamento, pois o veem como “estranho”, “anormal” e/ou “diferente”, o que poderia afastá-los da suas supostas “normalidades”, as quais devem ser nutridas por meio da relação entre seus semelhantes, no caso, pessoas sem deficiência.

A respeito da minha relação com os calungas, foi perceptível que a partir do momento em que me coloquei - de forma orgânica - como uma mulher negra, periférica, LGBTQIAPN+ e umbandista, que fala sobre vulnerabilidades e atravessamentos, houve sobretudo por parte dos sujeitos acêntricos, o reconhecimento de que nós estamos entrelaçados em um mesmo ecossistema, em um movimento constante de resgate de uma humanidade perdida. Minha

inserção na turma I, destacou-se por constantes relatos dos educandos negros e pertencentes a comunidades tradicionais de terreiros[109], que revelavam casos de discriminação e compartilhavam a importância das religiões de matriz africana em suas vidas e o racismo religioso enfrentado dentro de suas famílias.

No tocante aos educadores, em geral, observa-se que a relação com os educandos é marcada de ambos os lados por momentos de frustração, por exemplo, em casos em que as expectativas com relação ao comportamento e desempenho dos envolvidos não são atendidas, e entusiasmo, quando essas expectativas são supridas. Corroborando com as ideias de Eliane Cavallero (2000), a maior parte dos educadores não esboça afeto pelos calungas e não dialoga de forma horizontal, o que torna a relação educador-educando distante, pois sem o diálogo "não é possível práxis autêntica" (FREIRE, 2018, p.169)

Quanto ao uso da tecnologia, reconheceu-se que poucos educadores utilizam os recursos disponíveis. As aulas teórico expositivas tornam o ambiente monótono e desinteressante para os calungas, que não se sentem atraídos pela aquisição do conhecimento. Segundo o educador envolvido no projeto que distribuiu notebooks para todos os docentes de São Vicente durante a pandemia, muitos docentes são "ortodoxos" quanto ao uso de recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem. O mesmo ainda afirmou: *Tudo o que envolve tecnologia é complicado"*. Sobre o tema, para os demais educadores da EMEF, só a disponibilização destes recursos não é suficiente, pois há a necessidade da formação continuada qualificada, que não é fornecida a eles, pois o Estado quer desestimular a prática docente, fato observado de forma mais aguda na gestão bolsonarista, como mencionado no decorrer desta dissertação.

Como realizei meu trabalho de campo no final do ano, período em que muitos educadores estão aplicando provas, pude acompanhar poucas aulas em que conteúdos foram ministrados. No entanto, através das poucas oportunidades de observação e do relato de educandos, identificou-se que a grande maioria leciona conteúdos de forma descontextualizada da realidade calunga. As disciplinas, em suma, não dialogam com a Lei 10.639/2003, fazendo com que haja um ocultamento da história do povo negro dentro da sala de aula, sendo essa temática lembrada apenas no dia da consciência negra, como ocorreu no mês de novembro na Instituição. Os educadores, por mais que admitam a existência do racismo dentro do ambiente escolar, não mostram-se interessados em compreender os

[109] Povos e Comunidades de terreiro são aquelas famílias que possuem vínculo com casas de tradição de matriz africana.

desdobramentos desta tecnologia de poder em suas práticas e em seus cotidianos dentro e fora da sala de aula. Além disso, quando notam uma prática - inquestionavelmente - racista, terceirizam a interferência para os educadores negros, pois há a uma concepção velada que apenas eles devem responsabilizar-se pelo cuidado com educandos pretos e pardos e pela gestão de atos racistas. Para Munanga (2005) "essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã" (p. 15).

Com relação à turma II, identificou-se padrões comportamentais similares aos observados na turma I, como a divisão socioespacial da sala, o conteúdo ministrado, as interações entre educadores-educandos e educandos-educandos, portanto, serão destacadas somente as situações distintas encontradas. Sendo assim, a turma II, segundo os documentos da EMEF, é composta por 18 calungas, majoritariamente brancos, de 11 a 13 anos. Entre eles destaca-se a Calunga 3, uma educanda negra classificada como copista e a Calunga 4, uma educanda negra com paralisia cerebral que utiliza cadeira de rodas.

Neste grupo, por parte das meninas, se sobressai o interesse pela compreensão das pautas LGBTQIAPN+. Muitas delas, aproximavam-se para desabafar e conversar sobre a dificuldade de ser quem são dentro da escola e de suas casas, pois em ambos os locais não encontram acolhimento e são constantemente alvo da descriminação e do preconceito, o que se manifesta na fala de uma delas: *"*Eu sou panssexual e gênero fluido, só algumas pessoas da sala sabem, além de alguns professores, mas é muito difícil porque tem muita homofobia na escola, tanto dos alunos, quanto dos professores". Além disso, é importante mencionar que a população LGBTQIAPN+ da turma, frisa a importância das redes sociais no processo de descoberta das suas sexualidades, uma vez que as plataformas lhes apresentaram o seu "local no mundo" - lugar que é negligenciado por suas famílias e pela escola.

A situação da Calunga 3, uma educanda que apenas faz cópias do conteúdo escrito na lousa e nos livros, mas não sabe ler e compreender o significado das palavras, expõe os cruéis desdobramentos da intersecção da raça, classe e gênero na sala de aula. Frequentemente falta às aulas em função da distância entre a escola e sua casa e a necessidade de cuidar da sua mãe que possui endometriose. Por ela ser copista, apresenta um baixo rendimento escolar e grande parte dos educadores não possui ciência da situação. A calunga não recebe a atenção devida, ou seja, é como se fosse invisível na sala de aula. Apenas durante a aplicação de avaliações, as quais ela precisa de apoio - poucas vezes ofertado - para desenvolver, é que a situação emerge.

Contudo, após o reconhecimento, a situação é rechaçada. A conjuntura coíbe a Calunga 3, que busca esconder-se de seus colegas para evitar maiores constrangimentos. Outro fato percebido é que por ela não usar roupas como as de suas colegas e por não possuir aparelhos eletrônicos, é excluída dos grupos formados pelas outras meninas - majoritariamente brancas – o que a torna solitária na sala de aula.

A Calunga 4 é tratada de forma infantilizada e é excluída das atividades pedagógicas. A educanda está sempre acompanhada da atendente de educação, que, com muito apreço, a auxilia na locomoção e nas suas necessidades fisiológicas, como a alimentação e utilização do banheiro. Ao seu redor, costumam estar as outras calungas, todas sem deficiência, tratando-a com carinho, assim como um baixo número de docentes. No entanto, este carinho possui uma conotação infantil e assistencialista, algo que não é observado no tratamento dos demais calungas com a mesma idade. Percebe-se que devido à sua deficiência, que demanda maior suporte, o seu entorno a classifica como uma pessoa "especial", "angelical" e "boazinha", ou seja, um ser inocente, desprovido de malícias, que traz consigo incapacidades e impotências, que a afastam da normalidade (WERNECK, 1997). Em uma conversa informal, a atendente de educação afirmou que o tratamento infantilizado é refutado pela família, que apesar de superprotetora, reconhece que a garota não é angelical como a maioria acredita. Exemplificando a situação, ela expôs que certa vez a Calunga 4, ao receber uma bronca devido ao mau comportamento, fez propositalmente necessidades na sua cadeira. A educanda ao ouvir o relato, gargalhou e confirmou a história por meio de linguagem corporal.

Em nenhum momento do trabalho de campo, foi observada a inserção da calunga nas atividades pedagógicas realizadas por educadores. A educanda está integrada, não incluída dentro dos processos de ensino e aprendizagem. Nenhum dos docentes que ministram aulas para a turma II buscam traçar diferentes estratégias didático-pedagógicas, bem como uma comunicação alternativa dentro da sala de aula, mesmo que a calunga possa dialogar e aprender por meio de linguagens simples, vídeos e músicas. Percebe-se ainda a existência de uma concepção, por vezes velada e subconsciente, de que não há nenhum tipo de possibilidade de desenvolvimento da calunga. Para os que pensam dessa forma, julgam que ela apenas estar presente no ambiente escolar é suficiente, uma vez que há a fabulação de que, só isto já levará a transgressão do "destino dado" à pessoa com deficiência, que, no caso, é o completo isolamento social. Nota-se também que os educadores e a administração, transferem toda a responsabilidade pedagógica para a atendente de educação, que deve ser a única responsável pela educação da calunga, evidência confirmada pela mesma: *É como se*

jogassem ela aqui e, quem puder (no caso, ela), se vira!". O contexto aniquila a autonomia e o desenvolvimento educacional da Calunga 4, que tem alavancado o processo de exclusão dentro e fora dos muros da escola.

É importante mencionar que o único momento em que houve uma tentativa de incluí-la nos processos de ensino e aprendizagem partiu de uma educanda, que ao perceber o desconforto da calunga ao ser excluída, aproximou-se e realizou a atividade pedagógica com ela, que consistia na leitura do livro "A menina bonita do laço de fita" - literatura infantil sobre as relações étnico-raciais. Ao ouvir a história, por meio da linguagem corporal, a Calunga 4 demonstrou felicidade e satisfação. Confesso que essa foi uma das cenas mais bonitas que vi durante a etnografia. Observar a educanda, de forma orgânica, construindo um espaço de acolhimento e inclusão, nos faz perceber que a educação inclusiva, por mais difícil que seja devido a tantas perversidades que a permeiam, é capaz de ser construída e fomentada através de atitudes simples e repletas de afeto.

Por fim, a Calunga 4, uma série de vezes é retirada da sala de aula, para ir ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deveria ser realizado no contraturno, ou seja, no período da manhã, pois o atendimento, conforme Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011)[110], deve ser complementar e não substituto do ensino regular. A circunstância se dá, segundo a coordenadora, porque a especialista responsável pelos atendimentos da manhã foi afastada e devido à complexidade dos trâmites de contratação, não houve nenhuma substituição, o que tornou a sala do AEE inutilizada no período matutino. A situação expõe o descaso com os educandos com deficiência, uma vez que o AEE é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento social e pedagógico dos educandos, por meio de atividades que estimulam suas habilidades e competências. Logo, limitar o atendimento é levantar barreiras ao acesso, à participação e à aprendizagem dentro do ensino regular, o que afeta a permanência dos educandos na escola e a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Pelas circunstâncias descritas é possível notar que a Lei 13.146/2015 é parcialmente aplicada, dado que os calungas com deficiência são segregados e invisibilizados, por meio do descaso com as atividades do AEE, a baixa acessibilidade arquitetônica e a ausência de atividades pedagógicas inclusivas dentro da sala regular. Constata-se que não há uma formação docente voltada à diversidade, fator que converte-se em práticas pedagógicas que

[110]BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 02/05/23, às 14:19.

partem da compreensão de mundo hegemônica. Esta insuficiência é resultado de cursos de licenciatura, pedagogia e formações continuadas que não possuem uma abordagem interseccional. Seria, porém, injusto culpar apenas os educadores, uma vez que eles esforçam-se para educar em um país que rechaça sua profissão. Em contrapartida, não há como se retirar a responsabilidade individual que por ventura houver, mas é fundamental perceber que a situação expõe os efeitos da necroeducação regente em nosso país.

Como desdobramento das formações ineficazes, observa-se que os educadores normalizam práticas racistas, machistas, sexistas, capacitistas, LGBTfóbicas e xenofóbicas. Existem poucos registros de repreensão quando ocorrem comportamentos preconceituosos e discriminatórios, que acabam por ser atribuídos e reduzidos à imaturidade dos educandos. Somando-se a isso, existem docentes que além de ignorarem, reproduzem comportamentos e falas com o mesmo teor. A situação foi explícita durante uma conversa informal com uma das educadoras da EMEF sobre questões LGBTQIAPN+, em que a mesma afirmou: *"*Aqui tem bissexual, gays homens e mulheres, e a gente respeita, até demais às vezes, porque os alunos às vezes são chatos, cheios de mimimi e já nos apontam se a gente erra". Complementando sua fala, ela, que diversas vezes alega "não ter nada contra os gays", narrou a história de uma calunga - segundo a mesma era "bem negra" e "um homem" - que constantemente falava sobre se relacionar com outras mulheres. A docente, ao ver essa situação, começou a tratá-la como um homem, gerando uma série de represálias dos outros calungas e, por discordar deles, tratou de repreendê-los.

Para Munanga (2005), o preconceito imbuído na cabeça de educadores e a incapacidade de lidar com a diversidade, quando soma-se a conteúdos preconceituosos dos livros, materiais didáticos inacessíveis e relações entre educadores e educandos marcadas pelo preconceito e discriminação, afloram o sentimento de incapacidade em educandos acêntricos, desestimulando-os a dar continuidade nos estudos, o que desvenda o alto índice de evasão escolar e o coeficiente de repetência de educandos negros, com deficiência e sobretudo negros com deficiência.

Em contrapartida, a única vez em campo que houve uma repreensão devido a um comentário sexista na sala de aula. Observou-se a diminuição brusca desse comportamento por parte dos educandos envolvidos. A educadora que realizou essa intervenção, é uma mulher negra, que ensina matemática, que luta pelos direitos de pretos e pardos há anos, estudou no Educafro e ingressou na Universidade por meio de ações afirmativas. É ainda uma das únicas docentes que ministra aulas de forma alegre, afetuosa e interdisciplinar, o que

aproxima os educandos dela e do conteúdo. Durante suas aulas foi possível perceber o impacto positivo que emerge quando se constroem práticas educativas horizontais em que a história e os feitos de corpos acêntricos são pautados, pois os calungas rapidamente identificam-se com as epistemes, expõem seus anseios de forma ativa e sentem-se pertencentes a construção do conhecimento, o que contribui diretamente com o fortalecimento de suas autoestimas. Todavia, por trazer para a sala de aula debates sobre relações político-sociais, a docente está respondendo a um processo feito de forma anônima por um pai que alegou "doutrinação política à esquerda" por parte da professora aos educandos da instituição, mas apesar da advertência, a mesma afirma que seguirá lutando pois a educação deve ser libertadora, como Paulo Freire aponta em seus reflexões (2018).

6.2 CÍRCULOS DE CULTURA COMO TECNOLOGIA MUNDANA

Paulo Freire também nos ensina que os círculos de cultura são tecnologias mundanas, na medida em que possibilitam a alfabetização política dos oprimidos. As rodas, que por si só carregam consigo a força ancestral do povo negro, pois evocam a circularidade, valor civilizatório da cosmovisão de mundo africana, são capazes de estabelecer a horizontalidade nas relações, uma vez que possuem como premissa o diálogo autêntico sobre as diferentes realidades sócio-histórico-culturais. Essa troca nutre a ação e a reflexão, eixos articuladores da transformação social, que se dá por meio da humanização dos sujeitos acêntricos, uma vez que "existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles um novo pronunciar" (FREIRE, 2018, p. 108). Por estes pressupostos, decidiu-se aplicar essa tecnologia em sala de aula, pois notou-se a necessidade de trazer à tona as narrativas calungas ocultadas ao longo de suas vidas dentro do ambiente escolar.

Em ambas as turmas iniciou-se o círculo com a desmistificação do termo "diversidade", através de conhecimentos ligados à biologia e à sociologia, já que era desconhecido pelos calungas. A partir deste ponto, na turma I, o primeiro tema gerador - as manifestações da diversidade dentro e fora da sala de aula - emergiu, trazendo consigo relatos sobre situações de preconceito e discriminação que os calungas vivenciaram dentro da escola. Neste ponto, o Calunga 1 recusou-se a participar da atividade, porém permaneceu no espaço durante o desenvolvimento do círculo. As primeiras histórias foram voltadas para situações que ocorreram entre eles, o que gerou inúmeras provocações e uma atmosfera inamistosa, ou

seja, a atividade em um primeiro momento evocou a “tensão das diferenças” (HOOKS, 2013). Dada a tensão, foi necessário realizar uma intervenção, em que houve um momento de reflexão sobre a importância da escuta ativa e do diálogo horizontal, sobretudo, porque a grande maioria calunga é pertencente a grupos acêntricos. Então, após a reflexão, os calungas renunciaram a seus problemas interpessoais e trouxeram à luz do dia as demandas e narrativas do corpo discente. Destacarei as narrativas com maior impacto na pesquisa.

Uma educanda negra relatou-nos que sofreu assédio de um determinado professor, o que a fez realizar uma denúncia na administração da escola, porém, segundo ela, não houve nenhum tipo de atitude tomada, pois desqualificaram suas acusações. Nesse contexto, a calunga mencionou que durante o intervalo, também existiram casos de assédio por parte de alguns educandos, que passavam a mão, sem nenhum tipo de permissão, nos corpos das garotas, mas não houve nenhum tipo de intervenção por parte da administração e dos educadores. Por fim, a calunga expôs que foi chamada de gorda por uma educadora, que impediu as meninas de dobrarem suas camisetas durante um dia de muito calor na quadra, usando como justificativa que desta forma as meninas “pediam para ser assediadas” e por isso não poderiam reclamar sobre tais questões.

Um dos membros do “grupo do fundo” relatou um “caso emblemático” de racismo que ocorreu dentro da sala de aula. Segundo ele, certa vez, durante uma brincadeira que se transformou em briga, uma colega branca chamou um membro do grupo de “Botas” - macaco da personagem Dora Aventureira - gerando grande revolta e discussão entre os calungas negros e a educadora que estava presente. Os educandos envolvidos argumentaram a necessidade da educadora intervir, pois racismo é crime, contudo, a educadora, uma mulher branca, disse que deveria ser neutra com relação a situação. Segundo ele, a educadora buscou defender a aluna que fez o comentário racista, pois para ela o comentário era apenas uma brincadeira. Revoltados com a situação, os membros do grupo recorreram à direção da escola, que reconheceu o ato racista e como resposta advertiu a aluna. Somando-se aos relatos, alguns calungas mencionaram a existência de casos envolvendo homofobia por parte de educandos e educadores, porém, as histórias não foram aprofundadas.

Após esta etapa, o tema gerador II - escola como possibilidade de construção de uma educação para e pela diversidade - foi evocado, gerando inúmeros comentários. Grande parte dos calungas apontou que a escola é capaz de ser um espaço em que a diversidade é vista e respeitada, porém essa não é a realidade, pois a maior parte das disciplinas não conversam com as suas realidades e a maioria dos professores não os ouvem e levam como brincadeiras

os casos de preconceito e discriminação que acontecem em sala de aula. Nessa senda, destaco dois comentários de calungas negros, pertencentes ao “grupo do fundo”, que demonstram o desconforto devido à subrepresentação administrativa de pretos e pardos, bem como o local de inferioridade que eles ocupam dentro da EMEF:

> Eu quero me sentir incluído, mas quando chego na escola a coordenadora, a diretora e as secretárias são brancas, os professores são brancos, mas as merendeiras, as tias da faxina e inspetoras são negras. O que eu vou achar?
>
> Como vou me sentir incluído se o perfil de professor é uma mulher branca de 35 anos?

Na turma II, o círculo iniciou-se de forma distinta, pois dentro da perspectiva deste trabalho, é fundamental incluir todos nas atividades propostas. Então, optou-se por abrir a roda com a música “De toda a cor” do Renato Luciano[111], que apresenta uma letra sobre a diversidade humana. Durante a conversa, lançou-se mão da linguagem simplificada, de forma que perguntas pudessem ser respondidas com sim e/ou não, para que todos pudessem se expressar. Durante a reprodução da música, percebeu-se que a Calunga 4, por meio da linguagem corporal e expressões faciais, demonstrou alegria, entusiasmo e compreensão da letra. Ao observar seu comportamento, a atendente de educação que a estava acompanhando, exprimiu alegria e emoção, pois foram raros os momentos em que a calunga de fato foi contemplada nas atividades pedagógicas. Notou-se também que a música tornou o ambiente mais calmo, o que foi primordial para o desenrolar do círculo.

Após a reprodução da música, perguntei aos alunos se eles compreenderam a letra da canção e todos - sem exceção - responderam que sim. A partir deste ponto, o tema gerador I veio à tona. A maior parte dos comentários foram feitos pelas garotas da sala, que abordaram suas vivências e dificuldades acerca do pertencimento à comunidade LGBTQIAPN+. Todas relataram que alguns professores e administradores do colégio respeitam/aceitam a orientação sexual e o gênero delas, porém alguns demonstram que são desfavoráveis as questões que rondam suas vivências, o que dificultou a autoaceitação e autoafirmação de quem elas são dentro da escola. Com relação a família, a maioria relata a dificuldade de aceitação devido aos valores conservadores que elas carregam. Um ponto importante a ser mencionado é que o assunto abordado não causou nenhum tipo de espanto ou constrangimento na turma, que trata tais questões com naturalidade.

---

[111]De Toda Cor. Disponível em: https://www.letras.mus.br/renato-luciano/de-toda-cor/. Acesso em: 02/05/23, às 18:00.

Por conseguinte, o tema II manifestou-se, e, mais uma vez, as meninas trouxeram questões ligadas às questões LGBTQIAPN+. A maioria relatou que a escola nem sempre é um local de compreensão e acolhimento da diversidade existente, mas tem a capacidade de transformar-se em um local em que há a inclusão a partir de relações entre educadores e educandos marcadas pelo respeito e escuta atenta. Todas mencionaram que a existência de um psicólogo na escola iria auxiliá-los na resolução de situações difíceis dentro e fora da sala de aula. Ainda nesse ínterim, destaco o relato de uma calunga que expôs a dificuldade de auto aceitação do seu cabelo cacheado devido aos xingamentos e brincadeiras direcionados a ela. Contou ainda que, durante o ano, alunos não identificados fizeram pichações no banheiro com comentários pejorativos. Alguns meninos, enquanto as meninas faziam seus comentários, ficaram zombando uns dos outros e brigando entre si. Em resposta, uma das alunas que mais participou da atividade disse: *"Isso é porque eles não passam por isso!"* - em tom de repreensão, o que fez com que os educandos tivessem um momento de reflexão.

Por fim, para ambas as turmas, a filosofia do Ubuntu[112], foi posta com o intuito de alimentar a reflexão sobre a importância de ser quem somos e estar agindo de forma coletiva dentro de nossas comunidades. Foi perceptível que a filosofia tocou-os, promovendo a autorreflexão através do reconhecimento do outro a partir de si mesmo, que fez com que muitos agradecessem o momento. Entre os comentários sobre a atividade, o que mais chamou-me atenção foi: “nós esperamos 11 meses e meio pra poder desabafar”. Em outras palavras, os calungas apenas buscavam ser valorizados e ouvidos sem que a escuta estivesse contaminada por concepções segregacionistas e fundamentalistas, as quais percorrem seus cotidianos.

Após o círculo, em ambas as turmas, houve a explicação e aplicação do questionário complementar. Frisa-se que na turma II, ao questionar a atendente de educação sobre a aplicação do questionário à Calunga 4, a qual propus a realizar a leitura de forma acessível de forma que as perguntas fossem respondidas com sim ou não, a mesma afirmou: “Eu não posso ajudar ela, mas posso responder por ela" - e preencheu o questionário para a calunga sem fazer nenhuma pergunta para a mesma.

Posto isso, de acordo com os dados levantados através dos questionários, obteve-se que 64,3% dos calungas da turma I se autodeclaram como negros, sendo 25% pretos e 39,3%

---

[112] Ubu-ntu é a categoria epistemológica e ontológica fundamental no pensamento dos povos Bantu, expressando o ubu uma compreensão generalizada da realidade ontológica do Ser enquanto Ser, e o ntu assumindo formas e modos concretos de existência num processo contínuo (CASTIANO, 2010, p. 156).

pardos, enquanto os brancos representam 35,7% do total de educandos (gráfico 1). Em contrapartida, na turma II, a maior parte dos calungas se autodeclaram como brancos (55,6%), seguido de 38,9% de negros (5,6% de pretos e 33,3% pardos) e 5,6% preferem não responder (gráfico 2).

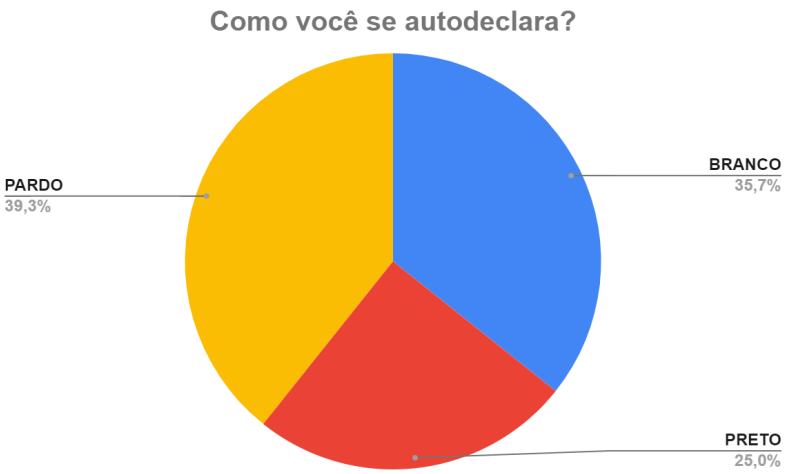

Gráfico 1. Autodeclarações - Turma I.

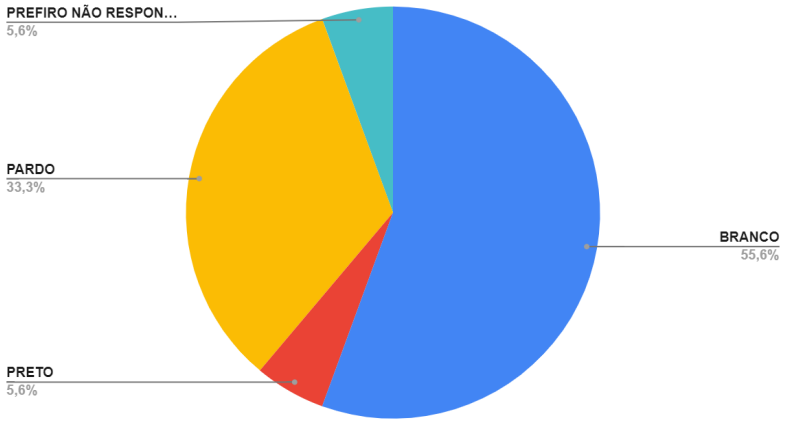

Gráfico 2. Autodeclarações - Turma II.

A maior parcela da turma I identifica-se como homem cis (55,6%), mulher cis (37%) e uma pequena quantia como não-binário (7,4%) (gráfico 3). Já a turma II tem uma maior parcela de mulheres cis (44,4%), homens cis (38,9%), não-binários (5,6%) e outros gêneros (5,6%), sendo que alguns calungas preferiram não responder (5,6%) (gráfico 4).

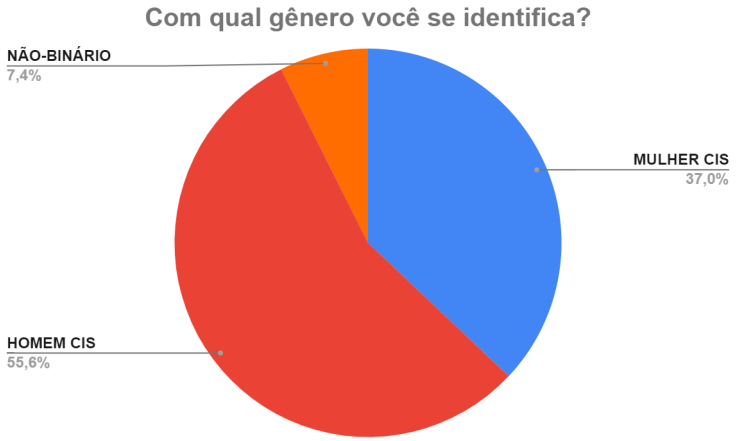

Gráfico 3. Gêneros - Turma I.

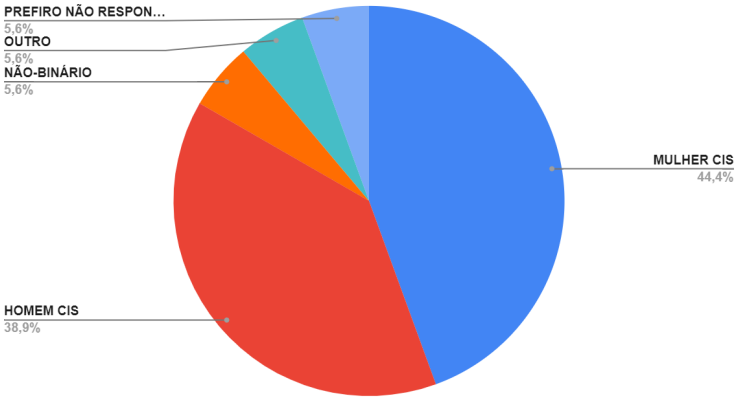

Gráfico 4. Gêneros - Turma II.

Na turma I, apenas um calunga declarou que possui deficiência, no caso, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) (gráfico 5), assim como na turma II, que também apresenta apenas uma PCD, a qual possui paralisia cerebral (gráfico 6). Entretanto, o dado referente à turma I, se contradiz com a documentação da EMEF, que aponta a existência de um educando com deficiência intelectual, o Calunga 2, que além da sala regular, frequenta o AEE. Para a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, (PNEE-EI) o educando com TDAH não requer auxílio de um segundo professor e não é considerado público alvo do AEE, portanto, temos duas questões importantes diante das informações. A primeira é referente a negação da deficiência em autodeclarações, que expõe a dificuldade da auto aceitação dentro de uma sociedade capacitista, que acarreta no ocultamento da quantificação das PCDs presentes em ambientes, o que torna ainda mais difícil a construção de ações afirmativas. A segunda questão, versa sobre a importância de se discutir a neurodiversidade dentro do ambiente escolar. Mesmo que a PNEE-EI não considere,

por exemplo, o TDAH, como uma deficiência, é fato que a ele implica na construção de estratégias que possam contemplar estes educandos, algo ainda em discussão, que necessita de uma maior evidência (FREITAS, 2022).

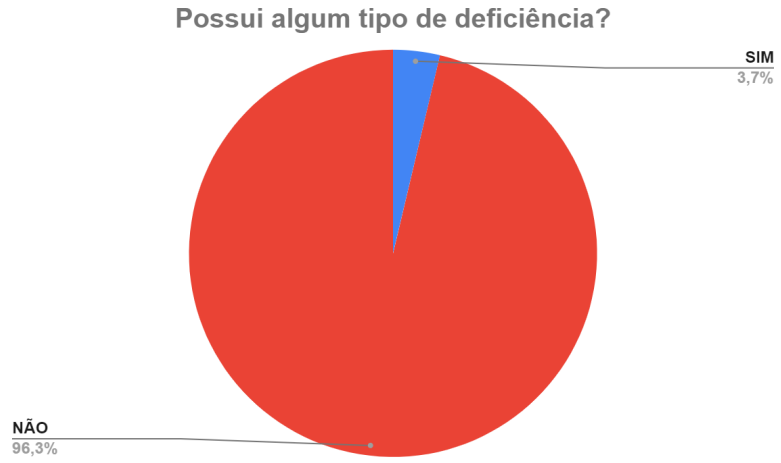

Gráfico 4. Pessoas com deficiência - Turma I.

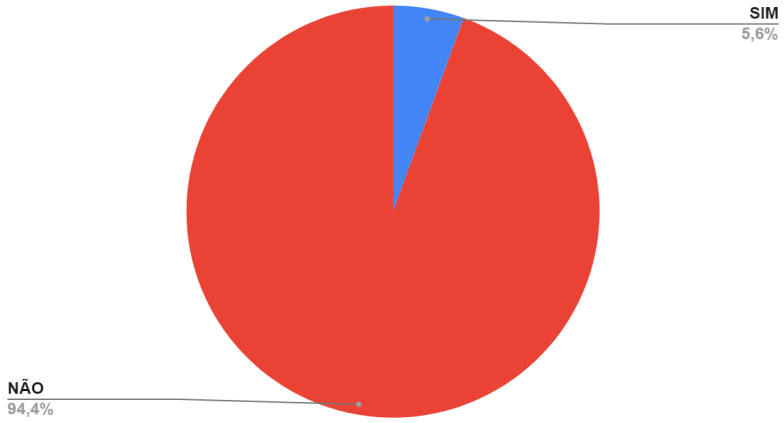

Gráfico 5. Pessoas com deficiência - Turma II.

Quando questionados se os conteúdos das disciplinas, os debates e os eventos proporcionados pela escola os auxiliavam a compreender o respeito à diversidade social, de gênero e étnico-racial, a turma II, em sua grande maioria mostrou-se neutra (40,7%), seguida de uma parcela que não concorda (33,3%), discorda totalmente (7,4%), concorda (14,8%) e aqueles que preferem responder (3,7%) (gráfico 6). Na turma II, assim como na I, a maioria se diz neutra com relação ao assunto (50%), seguida por aqueles que discordam totalmente (16,7%), preferem não responder (16,7%), não concordam (11,1%), e os que concordam (5,6%) (gráfico 7).

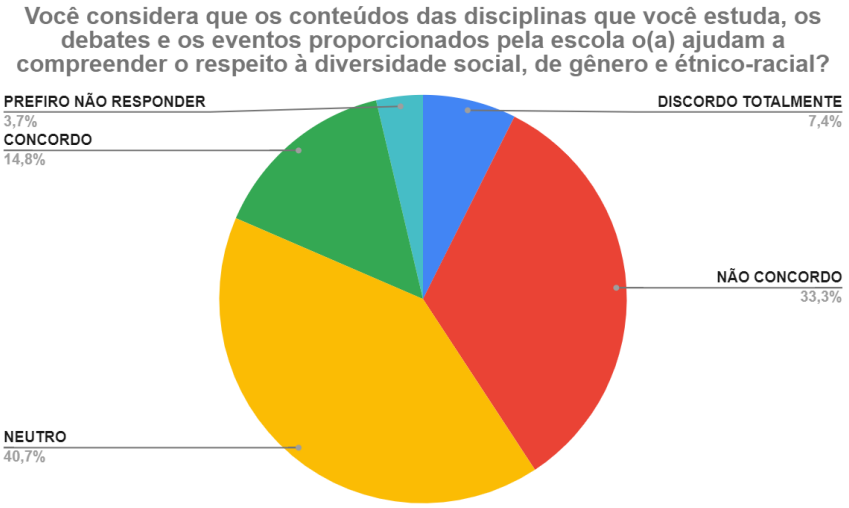

Gráfico 6. Opinião sobre os conteúdos das disciplinas, os debates e os eventos proporcionados pela escola sobre o respeito à diversidade social, de gênero e étnico-racial - Turma I.

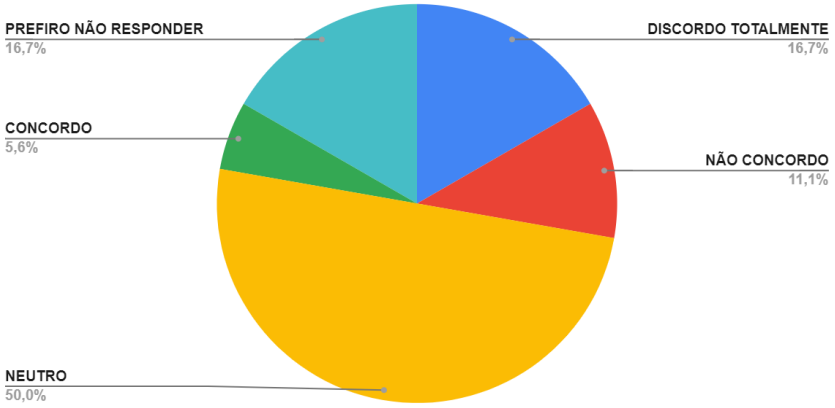

Gráfico 7. Opinião sobre os conteúdos das disciplinas, os debates e os eventos proporcionados pela escola sobre o respeito à diversidade social, de gênero e étnico-racial - Turma II.

Acerca da utilização de mídias e tecnologias como ferramentas que auxiliam na construção de uma educação para a diversidade, temos na turma II uma maioria que concorda (41,4%), uma parcela neutra (27,6%), outra que concorda totalmente (20,7%), uma minoria que não concorda (6,9%) e prefere não responder (3,4%) (gráfico 8). Na turma II, a maioria se posiciona como neutra (35,3%), seguida daqueles que concordam (29,4%), concordam totalmente (23,5%), não concordam (5,9%) e preferem não responder (5,9%) (gráfico 9).

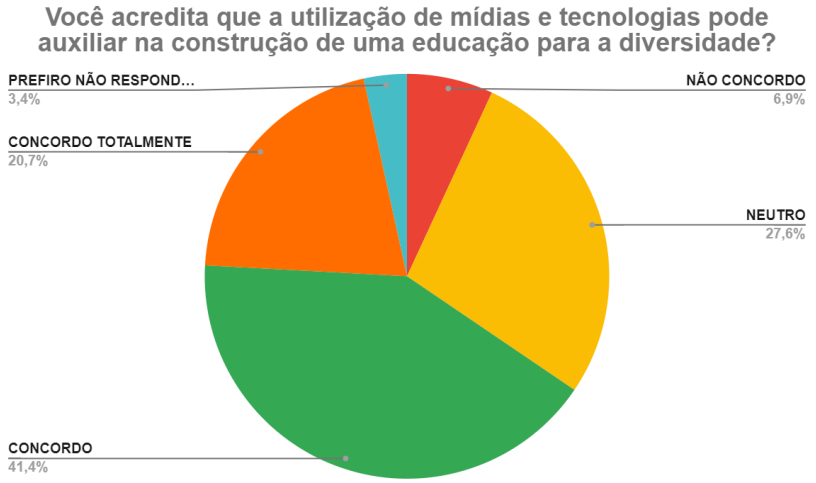

Gráfico 8. Utilização de mídias e tecnologias na construção de uma educação para a diversidade - Turma I.

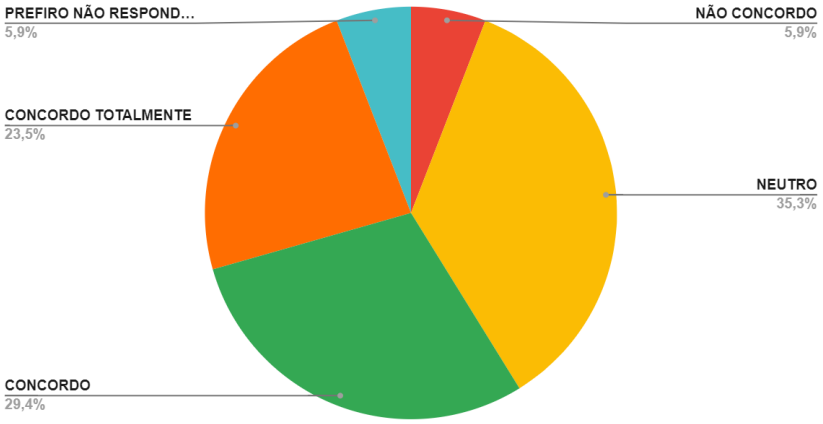

Gráfico 9. Utilização de mídias e tecnologias na construção de uma educação para a diversidade - Turma II.

Por último, mais da metade da turma II (57,1%) concorda totalmente que a educação para a diversidade é uma ferramenta eficaz na construção de uma sociedade inclusiva, uma grande quantidade concorda (32,1%), uma pequena parcela não concorda (7,1%) ou é neutra (3,6%). Na turma II, também temos uma maioria que concorda (33,3%) e concorda totalmente (22,2%), um número expressivo de neutros (22,2%) e que preferem não responder (22,2%) (gráfico 11).

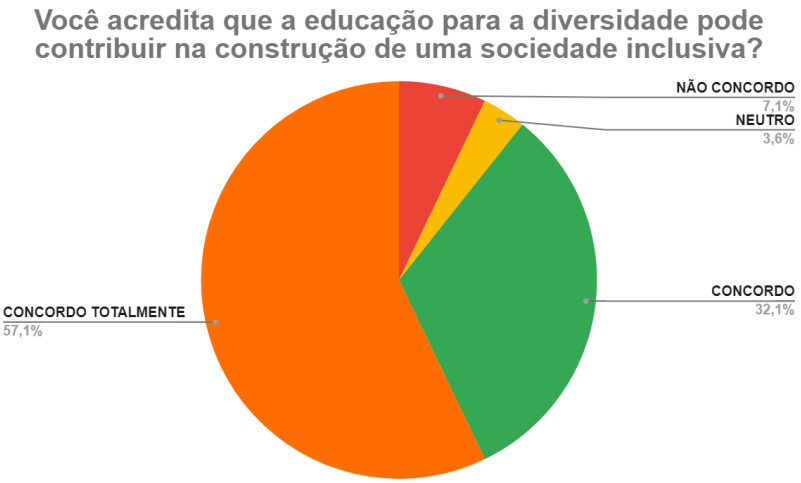

Gráfico 10. Educação para a diversidade como contribuinte na construção de uma sociedade inclusiva - Turma I.

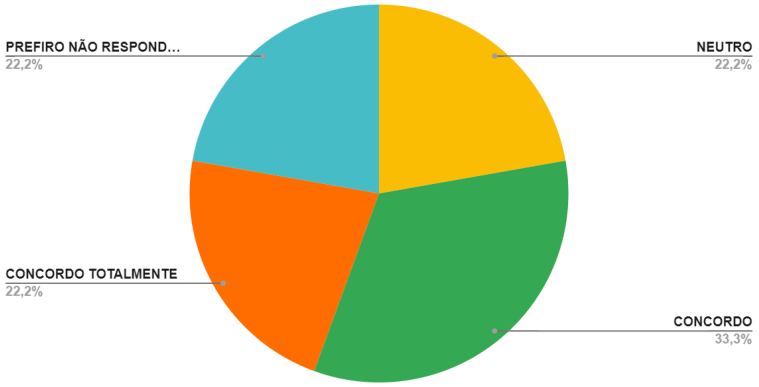

Gráfico 11. Educação para a diversidade como contribuinte na construção de uma sociedade inclusiva - Turma II.

6.3 A ENTREVISTA COMO MECANISMO DE CAPTAÇÃO DA PROFUNDIDADE DOS EDUCADORES

As entrevistas, sem dúvidas, representaram um mecanismo fundamental para o aprofundamento da compreensão de toda dinâmica escolar observada e a da relação educador-escola-educando. Pode-se perceber que assim como os calungas, os educadores sentem-se sozinhos e sem abertura para o diálogo sobre suas dificuldades e anseios e, por este motivo, possuem a ânsia de serem ouvidos sem a interferência dos demais personagens do cenário vivenciado por eles cotidianamente. Sendo assim, com vistas a seleção de pessoas que apresentam um grande vínculo com os educandos e/ou são gestoras da instituição, optou-se por trabalhar com a professora de matemática (Entrevistada 1), a atendente de educação (Entrevistada 2) e a coordenadora (Entrevistada 3).

A Entrevistada 1, identifica-se como uma mulher cis de 43 anos, parda e sem deficiência. Com mais de 10 anos em sala de aula, a docente estudou na instituição Educafro, é licenciada em matemática e possui diferentes cursos de Pós-Graduação, como em novas tecnologias, deficiência visual, gestão escolar, inclusão e neuropsicopedagogia. Durante a conversa, foi possível reiterar que a educadora, apesar da sobrecarga, ainda sente prazer em ensinar e vê "*a educação como uma missão de vida*" e como um fator primordial para a construção de uma nova sociedade. Porém, mesmo encantada pela educação, percebe-se que a mesma não vivencia um "mundo de fabulações", pois sempre que possível, ela aponta as perversidades que moldam a sua profissão e o cotidiano escolar. Por exemplo, quando foram abordadas questões ligadas à diversidade presente na escola, a docente admitiu a enorme dificuldade em se trabalhar com a heterogeneidade, sobretudo, porque sua criação, em alguns aspectos, foi conservadora. Explica ainda que, para ela, os conteúdos das disciplinas, os debates e os eventos proporcionados pela escola apresentam grandes falhas e não ajudam os calungas a compreenderem o respeito à diversidade social, de gênero e étnico-racial. Entretanto, frisa que a relação horizontal com os educandos foi e é fundamental para a sua aprendizagem e a desconstrução de valores e práticas preconceituosas:

> Eu aprendi demais (com os educandos), e eles também aprenderam com tanta diversidade. Têm alunos que são extremamente evangélicos, tradicionais, e, do outro lado da sala de aula, têm alunos discutindo sobre sexualidade. Têm alunos que viveram bullying na escola anterior. E eu aprendi muito com eles, mesmo sem estar preparada. O que me deu capacidade para enfrentar essa diversidade toda foi tudo o que eu já vivi (dentro da sala de aula). (Entrevistada 1)

Somando-se ao processo de formação conjunta, a Entrevistada 1, aponta que a construção de aulas interdisciplinares é uma via eficaz para suprir as falhas do currículo escolar:

> Eu sou uma professora que bate de frente com tudo. Eu não sigo currículo, porque se eu fizer isso, eu vou dar o mínimo pra um aluno bom, que vai ficar com o tédio em sala de aula…Então você precisa sair da sua zona de conforto e sair da sua área. Eu falo sobre história, biologia, química, e penso na filosofia. E existem algumas linhas: a obrigação de abordar o conteúdo, o aluno que merece ser respeitado durante o seu processo de conhecimento, e o mercado de trabalho. (Entrevistada 1)

Sobre a sua formação, ela afirma o contato com a Lei 10.639/2003, pois entrou na Universidade em 2004 e saiu em 2007, então as informações estão "frescas" em sua cabeça, porém dentro da escola, a Lei apesar de citada ainda "*não é uma bandeira*". Ademais, ela relatou que alguns educadores da EMEF possuem medo em falar sobre as religiões de matriz africana e questionam a existência de ações focadas para a comunidade negra, como as atividades do mês de novembro. O contexto é agravado pela sobrecarga no calendário escolar, que impede o desenvolvimento de práticas efetivas voltadas às relações étnico-raciais. Destaca-se que em nenhum momento a Lei 13.146/2015 foi abordada pela entrevistada.

Ainda dentro do tema, a entrevistada expôs que houve casos de racismo, misoginia, capacitismo, LGBTfobia e xenofobia envolvendo educadores e educandos que apresentam comportamentos moldados pelo conservadorismo religioso. Entretanto, em uma via oposta, existem os calungas que "estão começando a se enxergar como raça humana", fato que, segundo ela, está auxiliando na diminuição do preconceito. Contudo, esta é uma afirmação perigosa, pois a crença de que somos pertencentes a uma única raça e que todos são iguais, trata-se de uma simplificação que contribui para o ocultamento das relações de poder e dominação existentes em todos os ambientes e esferas da sociedade, dado que raça é uma construção social que historicamente moldou a exclusão dos corpos acêntricos (MUNANGA, 2005).

Quando abordado sobre o uso de mídias e tecnologias como um mecanismo capaz de auxiliar a prática docente, sobretudo na construção e execução de atividades voltadas para a diversidade e inclusão, a educadora afirma que os recursos podem contribuir com as discussões na sala de aula, porém as estruturas escolares não são adequadas para a sua utilização. A estrutura inapropriada, para a entrevistada, também reflete na impossibilidade da inclusão de todos os alunos nas práticas pedagógicas realizadas, uma vez que a escola não está preparada para receber diferentes grupos sociais: "Não existe essa possibilidade. É utópico

isso. Você consegue, se trabalhar com um número pequeno de alunos, mas com a quantidade de alunos que a gente tem lá na escola não dá". A inclusão, enquanto algo intangível, para ela:

> Significa equidade, é você dar oportunidade igual para todos e todos chegarem juntos, mas todos chegam de forma diferente. Eu não consigo fazer isso, e isso me deixa uma pessoa frustrada, porque eu sei que eles não chegam como deveriam chegar. Mas eu estou dando o meu melhor. (Entrevistada 1)

Todavia, mesmo julgando que há aspectos que são utópicos, a docente acredita que a educação voltada para a diversidade poderia contribuir na construção de uma sociedade mais inclusiva e acolhedora, pois é capaz de tornar os seres "mais humanos". Além disso, ainda opina que apesar das problemáticas agravadas pelo "desgoverno" (gestão bolsonarista), que sucateou a educação pela qual ela lutou por mais de 10 anos, acredita que houve grandes avanços no Brasil:

> Então eu acho que a educação teve grandes avanços sim. A gente tem muitas Déboras. Nós lutamos pra que o pobre negro, favelado, LGBTQIAPN+ tenham acesso às universidades. A gente ainda luta, porque o chão da sala de aula é fantástico, mas não é pra todo mundo, porque, às vezes, é receber processo administrativo por você pensar diferente. (Entrevistada 1)

É possível perceber que a educadora, apesar das limitações ligadas à uma formação para a diversidade ineficiente e a uma estrutura social necrófila, expressa a profunda crença nos calungas e nos seus poderes de criação (FREIRE, 2018), algo que pouco é visto em outros educadores. Além disso, o fato dela ser uma mulher negra periférica, ou seja, um corpo acêntrico, favorece o olhar sensível e atento à realidade calunga, uma vez que este universo também a pertence. Por pertencer a essa realidade e sentir o racismo todos os dias de forma brutal, construir aulas que dialoguem com a realidade do povo preto torna-se substancial. Em vista disso, há um processo, mesmo que lento, de restauração identitária dos calungas e a consolidação da educação como uma ferramenta de libertação e humanização:

> Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência. (HOOKS, 2013, p. 36)

A Entrevistada 2, atendente de educação da escola, identifica-se como uma mulher cis de 34 anos, branca e sem deficiência. Formada em serviço social, a atendente começou a trabalhar com a educação em 2022, porque passou em um concurso público, o qual exigia-se apenas o ensino médio completo. Para ela, a diminuição das exigências para "*cuidar da galera de inclusão*" é o desdobramento do sucateamento do ensino para as pessoas com

deficiência. Sobre o seu cotidiano, a entrevistada aponta que não há complexidade, pois por possuir uma irmã com deficiência de alto nível de suporte, a prática do cuidado é algo comum: "É muito mais do meu conhecimento de vida do que do meu conhecimento acadêmico". No entanto, seu trabalho é atravessado pela falta de apoio dos demais funcionários e educadores da instituição que tornam a inclusão algo ainda mais distante:

> Não tem quase nenhum apoio que eles (pessoas com deficiência) deveriam ter, principalmente na parte pedagógica. A parte de inclusão social é legal, porque eles acabam socializando com as crianças. Antigamente ficava separado, né? Aí tinha muita criança que nunca tinha convivido com uma PCD, que nem sabia direito como lidar, não sabia como falar, então eu acho que essa parte social é legal, mas a parte pedagógica deixa muito a desejar. (Entrevistada 2)

Ao falar sobre seu trabalho com a Calunga 4, a atendente afirma que:

> O pior eu acho que é não ter um profissional capacitado para atender ela direta e exclusivamente no período de aula. Eu acho que ela tinha que frequentar a escola para desenvolver o social, mas no contraturno fazer um atendimento multidisciplinar com fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, psicólogo, psicopedagoga, fonoaudióloga… eu acho que se ela tivesse todos esses atendimentos ela seria muito mais desenvolvida do que ela é, porque ela é muito inteligente. (Entrevistada 2)

Sem dúvidas, o atendimento multidisciplinar é de grande relevância e interesse, pois atua em prol da saúde, bem-estar e qualidade de vida, mas é uma falácia considerar que a escola é um espaço apenas de interação social para as PCDs. A escola - também - é esse local, porém é um ambiente onde todos, sem exceção, devem desenvolver-se plenamente, de modo que sejam fornecidos meios para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho e estudos posteriores (BRASIL, 1996).

Diferente da Entrevistada 1, a atendente acredita que os conteúdos das disciplinas, os debates e os eventos proporcionados pela escola ajudam os alunos a compreender o respeito à diversidade, visto que na época em que cursava o ensino básico a situação era pior. Com relação à sua formação, ela afirma ter estudado de forma superficial as Leis 10.639/2003 e 13.146/2015, o que torna a compreensão delas incompleta. Quando questionada sobre os casos de preconceito e discriminação na escola, afirma que entre os calungas há uma maior frequência de condutas machistas, sendo que as racistas acontecem em menor escala. Ressalta que, quando está presente no momento que ocorre uma situação como as mencionadas, ela busca dialogar com os educandos, tentando levá-los a se arrependerem e pedirem. Ela ainda frisa que as questões LGBTQIAPN+ são menos compreendidas pelos educadores mais velhos.

É possível notar que há uma contradição entre a fala da atendente e a realidade observada em campo, uma vez que atitudes e comentários racistas estão intrínsecos ao

cotidiano da EMEF. Não há uma menor incidência, mas sim uma baixa percepção e compreensão do racismo por parte de toda comunidade escolar, que leva-os a pensar que esses casos são praticamente inexistentes. Além disso, por se tratar de um pessoa branca, essa percepção torna-se ainda mais difícil, entretanto por ser uma mulher, o machismo é facilmente identificado e advertido, o que mostra, mais uma vez, a importância da presença de professores negros e de formações iniciais e continuadas que tenham uma abordagem interseccional.

A atendente também concorda com a utilização de mídias e tecnologias, pois além de contribuírem com atividades voltadas para a inclusão, elas podem estimular o interesse pedagógico dos calungas. Neste contexto, ela afirma que a educação para a diversidade pode contribuir na construção de uma sociedade inclusiva, porém, constata que essa formação não ocorre na escola, uma vez que há apenas "uma formação para você passar no vestibular e entrar em uma faculdade", portanto, "a prefeitura deveria dar cursos sobre diversidade", algo que não ocorre com frequência.

Sobre a possibilidade da inclusão educacional, que para ela trata-se de uma "forma de equidade entre todos", pensa que sua execução pode ocorrer apenas durante interações sociais e não pedagógicas, sendo o AEE e a educação especial, as principais vias para que PCDs possam desenvolver suas faculdades intelectuais:

> Se for uma atividade social eles (educandos) conseguem realizar todos juntos. A Calunga 4, sentindo-se pertencente àquilo já está ótimo, ela está realizada e se sentindo parte daquilo. Mas, em relação à parte pedagógica, eu acho que as crianças com deficiência precisam de uma atenção especial porque elas têm necessidades especiais. Têm mais dificuldade e mais obstáculos no caminho. Então, na parte pedagógica, se fizesse aquilo de oferecer um atendimento no contraturno e, no turno da aula, ser usado o que ele estudou antes pra fazer ele participar da aula, sim. Mas, ali, colocar um professor para 40 alunos que não tem nenhuma especialização com alunos com deficiência, ele não vai conseguir nem dar atenção para quem tem mais dificuldade. Até mesmo os que não tem laudo. Acho que precisaria ter mais de um professor para atingir isso de todo mundo participando e aprendendo. (Entrevistada 2)

Verifica-se que, por vivenciar todos os dias a negligência com os educandos com e sem deficiência, a atendente passou a acreditar que a construção de espaços segregados, como as escolas especiais, são caminhos ideias para o ensino e aprendizagem de PCDs. No entanto, mais uma vez, reitera-se que é a partir da convivência com a diversidade que aprende-se a respeitar as singularidades, portanto, a via adequada para a consolidação da educação inclusiva, que obrigatoriamente deve ocorrer dentro do ensino regular, é por meio de políticas públicas que invistam em acessibilidade, formações, tecnologias e em uma remuneração

adequada para educadores, para que sejam ampliadas as possibilidades de superação das barreiras atitudinais, urbanísticas, comunicacionais, tecnológicas e nos meios de transporte.

A Entrevistada 3, coordenadora da instituição, identifica-se como uma mulher cis de 50 anos, branca e sem deficiência. Licenciada em história e tecnóloga em informática, a coordenadora está há cerca de 34 anos trabalhando na educação, sendo que durante a maior parte desse período, atuou como professora de informática. Quando questionada sobre como a diversidade faz parte dos valores da Instituição, ela afirma que hoje a heterogeneidade é observada com mais clareza, porém esse ainda é um campo desconhecido. Neste momento, como materialização da questão, ela relatou que durante a separação das turmas para o ano letivo de 2023, os educadores da instituição propuseram que "todos os alunos com deficiência, laudados, autistas, até os com TDAH sem laudo, os quais não tem direito a nenhum atendimento especial" ficassem em uma mesma sala de aula, configuração, inicialmente, desaprovada por ela, pois:

> A inclusão não é isso… A inclusão é você colocar esses alunos com os outros para que eles possam interagir, para que eles possam vivenciar, enfim… E para quem os outros alunos, como a gente pode dizer os "normais", né? Vamos dizer assim…Para que eles possam também ter uma experiência com esse aluno! (Entrevistada 3)

No entanto, por outro lado, ela questionou a eficácia do modelo de inclusão seguido, sobretudo, diante da estrutura escolar real. Citou a inexistência de professores de apoio, os quais acompanhavam pedagogicamente os educandos com deficiência, e a presença dos atendentes de educação, profissionais que passam por um processo seletivo dentro de empresas terceirizadas, e, na escola, apenas auxiliam os PCDs em suas necessidades fisiológicas. Mesmo assim, após conversar com outra educadora da EMEF, decidiu manter todos os alunos, com ou sem deficiência, na mesma sala de aula, justificando que seria por uma espécie de "teste", porque, segundo ela:

> Eles (PCDs) não interagem, tá? Eles não interagem, por conta da deficiência deles, eles não interagem, sabe o que acontece? Débora? A gente tem que entender o seguinte: a deficiência existe! E ela traz… ela carrega algumas coisas, não adianta…. Eu acho que de uns anos para cá, poucos anos para cá, isso tem sido muito romantizado, sabe? É isso que eu falei, nós vamos viver nesse mundo de "ursinho carinhoso", né? De achar que o aluno incluso vai chegar e a sala vai "Oi amigo, venha!" Não! Não, esse aluno é hostilizado. Não é mais tão assim como eu disse, hostilizado, mas ele fica meio de lado… Então, até que ponto é importante? É interessante esse modelo de inclusão que a gente vem fazendo? Que já é uma evolução? Não sei, né? Porque quando tinha as salas especiais, todos ficavam numa sala só, agora eles são mesclados com os outros alunos, mas eu sei que está sendo efetivo? Eu acho que não! (Entrevistada 3)

Nesse ínterim, a entrevistada trouxe o "caso atípico" da Calunga 4, pois além dos educadores realizarem com ela um trabalho apenas de socialização, houve uma comoção dos educandos que "ficam com pena e piedade, então a acolhem", diferente da situação dos demais PCDs, como os mais velhos, autistas e com deficiência intelectual, que não causam esse tipo de sentimento nas pessoas, pois segundo ela: "eles também não são fofinhos, sabe? Eles não são carinhosos, porque eles também já vem como uma carga de um certo "ranço" pelo o que vivenciam na rua, em casa e tudo mais".

A postura da coordenadora é uma materialização de como as pessoas com deficiência são desumanizadas em nossa sociedade. Se por um lado as PCDs são alvos apenas de piedade e compaixão humana, por outro, são vistos como destituídos de bons sentimentos - como os autistas e negros são estigmatizados - o que leva a pseudo compreensão de que ambos não interagem com as demais pessoas devido às suas deficiências. Porém, como construir uma relação saudável em um espaço em que suas singularidades não são vistas? No qual a violência é constante? - como a própria entrevistada afirma. As respostas a estas perguntas não estão nas salas especiais, mas sim no fomento de práticas inclusivas, como já mencionamos e seguiremos reiterando.

Acerca da distribuição de brancos, pardos, pretos, amarelos e indígenas, a coordenadora admitiu que a escola não se preocupa com a sua composição étnico-racial. Apenas durante a uma prova obrigatória da Secretaria da Educação, no ano de 2022, em que os educandos precisaram autodeclarar-se, a administração adquiriu estas informações, as quais apontaram um número expressivo de negros e indígenas matriculados, causando espanto na coordenadora que alega nunca ter notado a presença de indígenas anteriormente. Sobre a situação, ela afirma a necessidade da realização de atividades que versam as relações étnico-raciais para além de eventos em datas simbólicas. Nesse sentido, segundo os estudos de Sueli Carneiro (2011), além de organizar atividades voltadas às relações étnico-raciais, seria fundamental a adoção de uma política permanente de autodeclaração na Instituição, para que negros e indígenas saiam da zona oculta e sejam mapeados. A partir dos indicadores, deveriam ser construídas práticas pedagógicas que reflitam a composição racial da escola, que é majoritariamente negra. Desta forma, todos calungas, sejam eles brancos, pardos, pretos, amarelos ou indígenas beneficiam-se, pois segundo Munanga (2005):

> O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas

> afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p.16)

Com relação a aplicabilidade obrigatória das leis que asseguram a diversidade no projeto político pedagógico (PPP), a entrevistada opina que: "ninguém realmente pega para estudar essas leis, tentar alguma coisa e colocar em prática" - corroborando com os estudos que apontam a baixa aplicação das ações afirmativas para grupos acêntricos dentro das escolas (LEUTWILER, 2022). Ainda sobre o PPP, menciona que a sua construção se dá apenas pelo diretor e pelo assistente de direção, não com toda comunidade, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pois viabilizar essa dinâmica é difícil dado a realidade vivenciada:

> É claro que deveria ser feito com toda a comunidade escolar, mas é muito difícil fazer isso. É aquela história que eu te falei da inclusão, existe o sonho, o "mundo colorido" e "ursinhos carinhosos", "o mundo de Bobby" e existe a realidade. O mundo de Bobby, imagina assim, como seria construído esse PPP? O diretor vai lá e promove várias reuniões, todos sentam e discutem juntos (fantasiando)... Não! Isso não existe, porque não tem como fazer isso. (Entrevistada 3)

A situação reflete na indisponibilidade de materiais didático-pedagógicos que expressem o valor da diversidade e em formações iniciais e continuadas que abordam temáticas sobre corpos acêntricos de forma superficial, que soma-se a baixa proatividade dos educadores, os quais não constroem recursos que dialogam com as demandas do chão da escola. Acerca disso, ela aponta que a sobrecarga profissional, fomentada pelo sistema em que estamos inseridos, é o maior impeditivo para que o educador possa desenvolver diferentes estratégias em suas aulas:

> O professor tem que ter esse "clique". Ele tem que se sentir incomodado, aquilo tem que incomodar ele. E eu vou te falar o que acontece, Débora, na correria do nosso dia, às vezes, ele dá aula em três escolas, não dá tempo de ele se incomodar. Por que não dá tempo de se incomodar? Porque ele não cria nem vínculo com aquele aluno, aquela escola, com aquele momento, aquele conteúdo que está trabalhando. Ele faz assim, tarefeiro e o sistema quer isso mesmo. Quer que o professor tenha menos tempo para preparar uma aula, menos tempo para refletir sobre o que acabou de falar, para se dedicar ao aluno incluso da sala dele, para pensar numa atividade que com o mesmo conteúdo tenha o máximo de aproveitamento dentro das necessidades. Então é isso que a gente vive, infelizmente… Eu gosto muito de falar porque qualidade e potência existem! Temos professores alí com muita qualidade e muito potentes, mas o sistema vai quebrando ele e chega no final do ano o cara não está conseguindo mais nem respirar, de tão cansado! (Entrevistada 3)

No que diz respeito aos casos de preconceito e discriminação, o que a entrevistada observa é uma espécie de receio dos educandos sem deficiência aproximarem-se dos PCDs - fato observado em campo -, uma maior incidência de situações que envolvam machismo e

uma menor ocorrência de LGBTfobia e racismo, reiterando assim, a perspectiva da Entrevistada 2. Sobre o racismo, ela citou a situação, relatada anteriormente pelo "grupo do fundo", durante o círculo de cultura, em que um dos seus membros foi chamado de macaco. Como forma de enfrentamento da grave questão, a coordenadora afirma que houve o contato com a família da vítima, que não quis denunciar o crime: "A família não quis dar sequência nisso como um crime, porque foi algo relacionado ao racismo estrutural, né? Foi algo entre amigos, entre meninos amigos". A docente ainda menciona que nestes casos, em geral, os educandos violentados não notam que estão sendo vítimas de racismo e os agressores não percebem que estão sendo racistas - confirmando os dados coletados em campo.

Destaca-se a frase "foi algo relacionado ao racismo estrutural" - comentário demasiadamente utilizado na atualidade, mas que sua popularização o transformou em apenas uma expressão e/ou frase pronta. O esvaziamento de sentido passou a ser utilizado como um recurso para o demérito de atos racistas, pois assim os crimes passam a ser oriundos de uma entidade maior, algo que não vimos, mas que atinge a todos, sejam eles brancos ou negros. Em outras palavras, por esta lógica todos tornam-se "vítimas" do racismo estrutural, o que retira a culpa de práticas individuais e coletivas e perpetuam o preconceito e discriminação contra pretos e pardos.

Assim como as outras entrevistadas, a coordenadora concorda com o uso de mídias e tecnologias como ferramentas que fomentem a inclusão escolar e diz que pensa em viabilizar uma instrumentalização midiática aos educadores, para que "eles consigam enxergar aquele recurso digital como um recurso educacional digital" - fator fundamental para o aumento do acesso à conteúdos de qualidade, potencialização da reflexão e a construção de metodologias ativas e inclusivas (MORAN, 2015). Por último, a docente acredita que a educação para diversidade é um caminho viável para a construção de uma sociedade inclusiva, no entanto, reforça a utopia da inclusão, que não existiria se "*nós enxergássemos mais o outro*", levantando ainda a possibilidade das salas especiais serem mais produtivas para os educandos com deficiência:

> Qual é a necessidade de você pegar um aluno, por exemplo, autista que tem várias restrições, várias necessidades e colocar ele numa sala regular. Qual é o ganho que esse aluno vai ter? Eu to falando por hoje em dia… Eu acho muito pouco. Então, de repente, aquele trabalho que era feito nas salas especiais em que tinha uma atenção própria para ele, para suas necessidades, suas habilidades e querer como você falou, querer que ele tivesse uma noção de identidade, que ele se sentisse mais tranquilo naquele grupo que o representa e que ele se sente próximo. Em alguns momentos eu penso que aquelas salas especiais eram mais produtivas para esse aluno do que o que é feito hoje com a inclusão. Eu tenho a impressão que a inclusão, não inclui. Ela na verdade, exclui…. Na verdade, ela não inclui, ela introduz. Introduz o aluno em um espaço mas ele não é incluído, até porque, quando você coloca esse aluno numa sala

> de aula, muitas vezes, o professor traz uma atividade separada, então… Não fez diferença alguma! Não inclui ele! Só vai existir inclusão quando aquela atividade, aquele conteúdo, conseguir atingir todos os alunos daquela sala de maneira igual. (Entrevistada 3)

É fato que hoje vivenciamos uma "inclusão excludente" (SOUZA, 2011), como abordado no capítulo 3 e mencionado com outras palavras pela coordenadora, porém, assim como na reflexão sobre a segunda entrevistada, a solução para a situação não é o retrocesso, mas sim a realização de ações que fortaleçam o ensino regular, público e inclusivo.

Dessarte, conclui-se que ao analisar os processos educacionais, denota-se que são orientados por valores, visões de mundo e conhecimentos hegemônicos, mesmo com a existência de legislações vigentes e intrínsecas à instituição que contemplem sujeitos acêntricos. É possível ainda perceber que a falta de investimento governamental na infraestrutura escolar tem como desdobramentos: o processo de convergência entre escola e comunidade, que fortalece o desenvolvimento da cidadania da população local; a exclusão sistêmica de calungas negros, com deficiência e principalmente negros com deficiência; e o desestímulo dos educadores. Sob a ótica das pessoas, percebe-se que o perfil dos envolvidos - assim como as demais categorias de análise - é produto do Estado patriarcal capitalista supremacista branco: as pessoas com ensino superior e pós-graduação, no caso, os educadores, são majoritariamente brancos e apresentam uma formação superficial com relação às relações interseccionais; as pessoas que apresentam apenas o ensino médio completo, são negras e estão limpando a escola, cozinhando e cuidado dos calungas; e estes, como a maioria dos jovens que estudam em colégios públicos, são pretos, pardos, pessoas com deficiência e LGBTQIAPN+, de baixa ou média renda, que carregam histórias de enfrentamento à barbárie que atingem os oprimidos de forma brutal nossa sociedade.

Sob o prisma das plataformas, estão à disposição diferentes recursos midiáticos e tecnológicos, como notebooks, telões, caixas de som, livros, materiais didáticos do AEE, porém, devido a formação limitada para a diversidade e inclusão, os materiais tornam-se estéreis e não contribuem de forma concreta com os processos de ensino e aprendizagem. Acerca dos livros, torna-se fulcral reiterar que estas tecnologias não pautam os feitos, a ciência e história de corpos acêntricos, configurando-se como recursos que geram uma série de violências simbólicas. Por fim, percebe-se que os protocolos existentes nas diferentes interações observadas, delineiam-se através dos recortes de raça, classe, gênero, deficiência e sexualidade, o que levam educadores brancos, heterosexuais e sem deficiência, a minimizarem, ocultarem e desaperceberem comportamentos, práticas e epistemes racistas,

capacitistas e LGBTfóbicas. Entre os calungas, esses protocolos materializam-se na opressão de gênero observada dentro dos grupos, nas tratativas racistas entre os semelhantes e diferentes, e na completa invisibilização e exclusão dos calungas negros com deficiência. Portanto, os calungas acêntricos têm seu desenvolvimento educacional cristalizado por meio de processos, pessoas, plataformas e protocolos que reproduzem agressões físicas, verbais, simbólicas e epistemológicas, que constroem um cotidiano de violências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Julgo essas considerações não como finais, mas sim como o marco inicial da minha contribuição no debate acadêmico sobre a educação inclusiva no Brasil, uma vez que este trabalho expressa um fragmento de um debate amplo e de grande complexidade, que está e permanecerá em aberto, afinal, a educação inclusiva é um paradigma em discussão que reflete as concepções políticas, sociais, culturais e econômicas de determinada época. Portanto, deixo em aberto as reflexões que aqui escrevo.

À vista disso, entendo a educação inclusiva como um processo no qual a diversidade é posta à mesa e a partir dela é construída de forma conjunta, horizontal e sem distinção, tal como uma teia pedagógica que tem como alicerce de seu tecer a episteme da interseccionalidade. A partir da episteme, podemos assimilar a dinâmica existente entre raça, gênero, classe, sexualidade, deficiência, etnia, status de cidadania, nacionalidade, faixa etária, entre outros recortes, que são recursos que, quando compreendidos e contemplados dentro do processo de ensino e aprendizagem, florescem possibilidades educacionais para a formação integral de cada fio que compõe a teia.

Assim, essa rede complexa de relações e conexões é capaz de abarcar os mais vulneráveis de nossa sociedade, como as pessoas negras, com deficiência e negras com deficiência, para as quais a política pública no Brasil é a do abandono sistêmico, mesmo com a existência de legislações voltadas para os segmentos. Isso ocorre porque as Leis não são suficientes para a ruptura completa dos sistemas de poder vigentes no corpo e na alma deste país, o que fomenta o racismo, o sexismo e o capacitismo, que estão incorporados em todas as esferas da nossa sociedade e no imaginário da população.

No entanto, não é porque não são suficientes que as leis não são fundamentais para a construção de um estado democrático de direito. É necessário o acompanhamento da aplicação de ações afirmativas para pessoas em condição de vulnerabilidade, como a Lei 10.639/2003 e a 13.146/2015, que, além de serem empregadas, devem ser incentivadas em todos os espaços, sobretudo dentro dos educacionais, dado que eles são capazes de ofertar o questionamento e a desconstrução de crenças que limitam a existência dos corpos acêntricos.

Essas crenças limitantes foram introjetadas em nossa sociedade pela lógica da supremacia branca, que criou concepções deturpadas sobre a estética, cultura e intelectualidade, as quais apontam o belo, o correto e o inteligente como o fenótipo, a cultura e a episteme branca, que pavimentaram a desumanização das pessoas que destoam da norma

hegemônica. A partir da concepção de que existem pessoas mais humanas do que outras, aquelas que são donas de uma humanidade incompleta tornaram-se passíveis à inferioridade, objetificação, animalização e ao genocídio, como a história e os dados apontam.

Para tanto, desenvolveu-se uma tecnologia da morte, a necropolítica, para que os “menos humanos", ou seja, os corpos indesejáveis, fossem aniquilados fisicamente e simbolicamente, junto de suas culturas e epistemes. A tecnologia necrófila triunfou. Escravidão, encarceramento em massa, manicômios, epistemicídio. Um jovem negro morto a cada 23 minutos. Uma mulher negra com deficiência violentada a cada uma hora. Jovens pretos, pardos e com deficiência em menor número nas Universidades e em maior número nas ruas, casas e cadeias. A morte em escala da população negra tornou-se e é uma realidade no Brasil, sendo que, durante a gestão da esfera pública do ódio, houve uma intensificação da brutalidade, pois o bolsonarismo nutriu-se da política da morte, através de ações guiadas pela a lógica da descartabilidade humana, que se materializaram na desassistência social e na produção de violências físicas, verbais e simbólicas contra grupos vulneráveis.

Na esfera educacional, a política da morte ganha outro nome: necroeducação - tecnologia necrófila que promove o extermínio das possibilidades de inclusão por meio de obstrução e aniquilamento das oportunidades de desenvolvimento dos educandos acêntricos, bem como da esperança dos educadores. Dessa forma, não se matam apenas consciências e corpos, mas mata-se a esperança, a autoestima, as ambições, a transformação e os sonhos. Quando um jovem preto, pardo e/ou com deficiência morre, seja fisicamente ou simbolicamente, uma comunidade inteira morre junto.

Esse cenário foi observado ao longo da história do Brasil e durante todo o percurso da etnografia. Em campo, constatou-se que a necroeducação é uma realidade latente. A infraestrutura, a organização, as políticas, o currículo, os calungas, os educadores e gestores, ou seja, todos os pontos que formam a escola apresentam em algum aspecto a marca necrófila, pois são o produto do necroestado patriarcal capitalista supremacista branco. Apesar de ser um cenário local, o que foi verificado expõe aspectos gerais de uma sociedade adoecida pelas tecnologias de poder vigentes.

Sendo assim, a economia dos afetos, somada ao currículo embranquecido e a uma formação docente e administração que não são voltadas para a diversidade causa impactos negativos na formação educacional básica de educandos negros com e sem deficiência, que têm deteriorado o amor por si e pelos seus semelhantes. Nesse fluxo, é um protocolo a produção do auto-ódio, que, na maior parte dos casos, é mascarado por brincadeiras tidas

como naturais e inerentes ao grupo, uma vez que situações racistas ocorrem de forma cotidiana entre os educandos negros. Contudo, observa-se que, quando a atitude racista parte de pessoas com um menor vínculo, não há tolerância por parte dos educandos negros, que apontam a gravidade das práticas, porém, quando o crime é apontado, em suma, ele é minimizado ou rechaçado. Os educadores não identificam e/ou compreendem situações racistas, mesmo que admitam que o racismo está presente na escola.

Quando observamos o estudo de Eliane Cavalleiro, este reconhecimento é de fato um avanço, visto que a maior parte dos educadores apontaram a existência do racismo apenas fora dos muros da escola; entretanto, a compreensão quase coletiva de que o racismo está presente em todos os espaços existentes - fato propiciado pela popularização do debate na televisão e nas redes sociais - não é o suficiente. O debate realizado de forma superficial tornou esvaziada a complexidade do racismo, fazendo com que não se chegue à real compreensão de sua profundidade e perversidade. O resultado é a banalização de práticas racistas presentes no dia a dia e observadas na sala de aula. Além de banalizado, ele é silenciado, ocultado, minimizado, fazendo com que o racismo seja permitido e incentivado dentro da escola. Aliás, nota-se ainda que a educação para as relações étnico-raciais é tida como um anexo, um tema apartado dos demais, que deve ser incorporado apenas em ocasiões excepcionais. A sua total associação ao currículo escolar é sempre impedida pela justificativa de que não há tempo e/ou espaço para o seu desenvolvimento. Nunca há tempo para debater raça. Não há espaço. Não há formação suficiente. Não há esforço para o enfrentamento.

Quando trazemos à tona o recorte de gênero, verifica-se que a escola se tornou um local inseguro para as garotas, principalmente as negras, que são alvos de assédios, objetificação e preterimento provindo dos garotos, que constantemente apresentam comportamentos sexistas e machistas, e por parte dos educadores e da administração, que não constroem uma política concreta para que haja equidade de gênero dentro das atividades pedagógicas. Ademais, friso que os educandos negros são menos solitários que as educandas negras. Estas, quando não se encaixam no protocolo de pertencimento a um grupo, por não apresentarem condições socioeconômicas favoráveis, o que lhes impede o não acesso a certas vestimentas e/ou aparelhos eletrônicos, por exemplo, são excluídas, principalmente pelas meninas brancas e ficam solitárias a maior parte do tempo na sala de aula.

Com relação às pessoas com deficiência, há a total invisibilidade de suas existências. A grande parcela destes educandos, tidos como os “verdadeiros alunos de inclusão”, estão inseridos na sala de aula apenas de forma física. Não há a produção de mecanismos

pedagógicos que possam propiciar sua inclusão nas atividades promovidas na sala de aula. A estrutura arquitetônica não os comporta. As práticas pedagógicas não os contemplam. Os educadores, educandos e a administração não os veem em sua totalidade, ou seja, a exclusão desse grupo é sumária dentro do ambiente escolar. A situação torna-se mais aguda nos casos em que a PCD é negra e possui uma deficiência invisível, pois, além das políticas públicas voltadas a este segmento social serem escassas, pois não há uma abordagem política interseccional, existe um maior desconhecimento acerca de tais deficiências por parte dos educadores, e a esmagadora maioria dos alunos com deficiências invisíveis são vistos pelos seus colegas como pessoas "estranhas" e "anormais". Essas características não se enquadram no protocolo de acolhimento dos educandos, tornando as PCDs solitárias na sala de aula. Nos casos em que a deficiência é "mais nítida", percebe-se, mesmo que de forma inconsciente, a presença de um afeto regado pela concepção da caridade e filantropia. Nesse processo, há um tratamento infantilizado direcionado a esses educandos, o que exterioriza a ideia capacitista de que eles são incapazes de desenvolver a sua autonomia.

A comunidade LGBTQIAPN+, presente cada vez com mais força dentro da escola, está exigindo o seu reconhecimento e respeito por parte de todos os que os cercam. Observa-se, felizmente, a naturalização das questões pela maior parte dos educandos, contudo, ainda há a produção de "brincadeiras" principalmente dos garotos, que trazem à tona o preconceito contra sujeitos da comunidade. Nota-se que os educadores percebem com muita nitidez tais questões, diferentemente de outras como o racismo e capacitismo, porém, novamente, não buscam compreender os desdobramentos que circundam as narrativas da comunidade, nem advertem os educandos ao verem situações de preconceito e discriminação. Há uma parcela significativa que traz consigo concepções LGBTfóbicas que são expostas em suas práticas docentes, atingindo diretamente os educandos LGBTQIAPN+ que têm a sua existência reprimida.

Os educadores estão exaustos. A falta de reconhecimento social, financeiro e governamental da sua profissão está minando a força transformadora de suas práticas e a crença na educação inclusiva. Por consequência, observamos que esse descontentamento recai sobre os educandos, que participam de aulas regadas por metodologias passivas e inacessíveis, que tornam o ambiente escolar monótono e a aquisição do conhecimento desinteressante. Somado a isso, há um movimento docente de terceirização da responsabilidade do cuidado para com os educandos acêntricos. Sempre há outro que pode lidar melhor com o racismo,

com o sexismo, com o capacitismo e a LGBTfobia. Nesse movimento de “empurrar para o outro”, ninguém de fato lida com as demandas apresentadas ou é capacitado para tanto.

Acerca da minha experiência como uma jovem pesquisadora negra em campo, pude notar que não há como realizar uma pesquisa, sobretudo a etnográfica, e não ser profundamente afetado por ela em todas as esferas da vida, uma vez que, além de respirarmos a pesquisa cotidianamente, todos os fenômenos observados acontecem não apenas com os sujeitos da pesquisa, mas também com nossos familiares, amigos, pessoas queridas e nós mesmos. Cada vez que observava uma situação racista, por exemplo, retomava as minhas escaras, as minhas vivências. Doeu-me notar que situações tão perversas como as que vivi ainda acontecem com os meus semelhantes. Machucou-me ver o completo descaso com grupos acêntricos dentro do ambiente escolar. Porém, com isso, pude compreender melhor a minha própria narrativa, e, ao compreender de forma crítica a minha história por meio da conexão com os sujeitos da minha pesquisa, percebo a construção de um movimento interno e contínuo de autoamor.

Apesar de toda cruel conjuntura apresentada em campo, também devemos nos atentar às oportunidades que florescem em meio à brutalidade. Nesse sentido, considero ser possível auxiliar na ruptura do circuito de vulnerabilidades em que sujeitos acêntricos estão inseridos e no enfrentamento da necroeducação, por meio de uma educação amorosa, crítica, interseccional e para a diversidade, que obrigatoriamente é inclusiva. Para tanto, as tecnologias mundanas atuam como potentes mecanismos que viabilizam os processos transgressores que essa educação propõe. Dessa forma, confirma-se a hipótese de que a necropolítica retroalimenta desigualdades, propiciando efeitos negativos no desenvolvimento educacional de grupos acêntricos. Por isso, é necessária uma ambiência democrática para o desenvolvimento de mídias e tecnologias disruptivas.

A fim de aprofundar essa compreensão, buscarei aplicar no doutorado, com o apoio de tecnologias mundanas, o produto final desta dissertação, que é a sequência didática “Filhos de Dandara: escurecendo ideias para um novo amanhã” (nos apêndices). A sequência, que apresenta uma abordagem interseccional, tem como fundamento a Lei Brasileira de Inclusão, a Lei 10.639/2013 e os Parâmetros Curriculares Nacionais, que propõem o eixo “Pluralidade Cultural” como tema transversal. Além disso, a interdisciplinaridade é outro elemento envolvido, pois os conteúdos de biologia, história e sociologia são relacionados, com o fito de trazer à tona um pensamento abrangente e multidimensional, que seja capaz de romper com uma visão fragmentada e unilateral do conhecimento.

Por fim, a partir das ideias de Milton Santos, concluo que existem três escolas dentro de uma: a escola das perversidades, das fabulações e das possibilidades. A escola das perversidades é marcada pela desigualdade social e pela brutalidade da necroeducação, que aniquila o bem viver de educandos e educadores. A escola das fabulações é aquela que acredita que todos desfrutamos das mesmas oportunidades, que partimos de um mesmo ponto, que vivemos em meio à democracia racial. A escola das possibilidades é aquela que tem como combustível a diversidade, interseccionalidade e a inclusão, que pode ser potencializada através das tecnologias mundanas. É a escola que compreende cada educando como a materialização mais profunda da esperança. É a escola da transformação e revolução. Dentro dessa atmosfera, pergunto-me se a escola das possibilidades é uma utopia. É... Talvez seja. Mas é nas águas das possibilidades que quero navegar e mergulhar, afinal, como meu grande *griot* me ensinou: a realidade não pode nos paralisar. Axé!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** São Paulo: Ed. Letramento, 2018.

AKOTIRENE, Karla. **Interseccionalidade.** São Paulo: Polém, 2019

ARBEX, Daniela. **Holocausto Brasileiro.** 1. ed. São Paulo: Geração Editorial, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BELINTANE, Claudemir. **"Ambiências" de ensino no pós-covid,** São Paulo: Jornal da Usp, 2017. Disponível em: https://jornal.usp.br/artigos/ambiencias-de-ensino-no-pos-covid/. Acesso em 03 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Saúde Integral da População Negra:** uma política para o SUS. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa e ao Controle Social. 3. ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2017. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_populacao_negra_3d.pdf. Acesso em: 02 ago. 2022.

BONILLA, Maria Helena Silveira. **Inclusão digital:** ambiguidades em curso. *In:* BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca. (org.). Inclusão digital: polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011.

BORGES, Juliana. **O que é:** encarceramento em massa? Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.

CAMARGO, Eder. **Ensino de Física e Deficiência Visual:** Dez anos de investigações no Brasil. São Paulo: Plêiade/FAPESP, 2008

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011.

_____. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, Alba Maria Pinho. **BRASIL NO TEMPO PRESENTE:** Regressão, desmonte de direitos, democracia em risco. Revista Transformare,[S.l.],v.1,n.1, out. 2017. Disponível em: http://www.fametro.com.br/revistatransformare/index.php/transformare/article/view/6.Acesso em: 21 jul. 2022.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio Do Lar Ao Silêncio Escolar:** Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CHARCOV, Juliana da Silva Costa. **Gestão da Diversidade nas Melhores Empresas para se Trabalhar em Minas Gerais:** Gênero, Raça, Pessoas com Deficiência e Diversidade

Sexual. 2020. Dissertação (Mestrado em Administração) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

COLLINS, Patricia Hill. **Interseccionalidade.** Tradução: Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Revoga Já!** Campanha Em Defesa De Uma Educação Inclusiva. Brasil. 2020. Disponível em: https://site.cfp.org.br/revogadecreto10502/. Acesso em: 21 jul. 2020.

COSTA, Aline Pereira da. **Necroeducação:** reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional brasileiro. Revista Brasileira de Educação [online]. 2020, v. 25. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8dCVDDgWxGdykbWLxXWfWbz/#. Acesso em: 02 ago. 2022.

CRUZ, Mariléia. **Uma abordagem sobre a história da educação dos negros.** *In*: História da Educação do Negro e outras histórias. Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

DIAS, Adriana. **Por uma genealogia do capacitismo:** da eugenia estatal a narrativa capacitista social. Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência. SEDPcD/Diversitas/USP Legal. São Paulo, junho. 2013. Disponível em: https://docplayer.com.br/145111795-Por-uma-genealogia-do-capacitismo-da-eugenia-estatal-a-narrativa-capacitista-social.html#:~:text=Mais%20de%20400%20mil%20pessoas,vivida%20(FRIEDLANDER%2C%201995). Acesso em: 21 jul. 2022.

DINIZ, Débora. **Modelo Social Da Deficiência:** A Crítica Feminista. Brasília: Letras Livres, 2003.

_____. **O Que É Deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

_____. **Deficiência, direitos humanos e justiça.** Sur - Revista Internacional de Direitos Humanos, v.6, n. 11, p. 64-77, 2009.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória.** 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

FANON, Frantz. **Pele Negra, máscara branca.** São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FIGUEIRA, Emílio. **O que é educação inclusiva.** São Paulo: Brasiliense, 2011

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

_____. **Ação cultural para a liberdade.** 3 .ed. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Criando métodos de pesquisa alternativa:** aprendendo a fazê-la melhor através da ação. *In:* Brandão CR (org.). Pesquisa Participante. São Paulo: Editora Brasiliense. 1981. p.34-41.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Marcos. **Deficiências e diversidades:** educação inclusiva e o chão da escola. 1 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2022.

FONSECA, Marcus Vinicius. **A Educação dos Negros:** Uma nova face do Processo de Abolição da Escravidão no Brasil. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

_____. **As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil.** *In:* Negro e Educação: presença do negro no sistema educacional. Petronilha
B.G e Silva e Regina P. Pinto (orgs) São Paulo: Ação Educativa ANPED, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Tradução: Roberto Machado. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GOFFMAN, Erving. **Estigmas:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. – Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GONÇALVES, Ricardo Juozepavicius. **A superioridade racial em Immanuel Kant:** as justificações da dominação europeia e suas implicações na américa latina. Kínesis, Vol. VII, n. 13, Julho, p.179-195, 2015.

GONZALEZ, Roseli Kubo. **Educação especial e processos de encaminhamento para salas de recursos:** relações gênero e cor/raça. 2013. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

HEHIR, Thomas. **Os benefícios da educação inclusiva para estudantes sem deficiência.** Instituto Alana ABT Associates,2016. Disponível em: http://bit.ly/beneficioEducacaoInclusiva. Acesso em: 21 jul. 2022.

HOOKS, Bell. **Black Looks:** Race and Representation. Massachusetts: South End Press, 1992.

_____. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo Martins Fontes, 2013.

HUGUES, Bill. **Disability and the body.** *In:* BARNES, Colin; BARTON, Len; OLIVER, Mike (Ed.). Disability studies today. Cambidge: Polity Press, 2002.

IBGE. Raça ou cor – Brasil – 2009. *In:* **Sínteses de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf. Acesso em: 19 set. 2020.

_____. **População residente, por cor ou raça, segundo o sexo, a situação do domicílio e os grupos de idade - Brasil – 2010.** *In*: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Censo Demográfico 2010. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso dia: 19 set. 2020.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.** V. 1.5 – 4. edição, 2019. Disponível em:https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101651_notas_tecnicas.pdf. Acesso em: 02 ago. 2022.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica 2018. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. 66 p.: il. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf. Acesso em: 02 ago. 2022.

_____. **Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil.** 2021. Disponível em: https://www.consed.org.br/storage/downloads/q2XupwsM6Nwz931xJC1jCLRIodFUvUYjNh Acesso em: 02 ago. 2022.

_____. **Mercado de trabalho:** conjuntura e análise. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Ministério do Trabalho. v. 1, n.0, mar.1996, Brasília, DF: Ipea, 2017. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7303/1/bmt_61_completo.pdf. Acesso em: 18 set. 2020.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil** [livro eletrônico]: dos primórdios ao início do século XXI. Coleção educação contemporânea. 2 Mb, ePUB. Campinas: Autores Associados, 2017.

JOLLEY, Janina. **Research Design Explained**, 7. Ed. Belmont: Wadsworth Cengage Int., 2009.

JÚNIOR, SILVA. **Foucault e as raízes do racismo:** os cabelos das pessoas negras diante dos recortes do biopoder. Monografia (Graduação) – Curso de Psicologia, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

KRAEMER, Graciele Mariana. **A educação das pessoas com deficiência no Brasil.** Porto Alegre: UFRGS, 2020.

LEPED, Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença. **Carta-convocação do LEPED.** Campinas, 2020. Disponível em: https://inclusaoja.com.br/2020/10/01/carta-convocacao-do-leped-contra-a-destruicao-da-inclusao-no-brasil/. Acesso em: 21 jul. 2022.

LEVITSKY, Steven. **Como as democracias morrem.** Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2018.

LIMA, Priscila. **Educação inclusiva e igualdade social.** São Paulo: Avercamp, 2006.

LOBO, Lilia. **Os infames da história:** pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LÔBO, Márcio Martins Bites. **Lei Brasileira de Inclusão:** análise da construção da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146, de 2015. 2016. 68 f. il. Monografia (Bacharelado em Gestão de Políticas Públicas) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

LOPES, Débora. **A construção da consciência corporal com o uso da didática multissensorial na educação especial com deficientes visuais.** *In:* III CINTEDI, 2018, Campina Grande. Anais III CINTEDI. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/44660. Acesso em: 18 set. 2020.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. **Pesquisa em Comunicação.** São Paulo: Edições Loyola, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MATTAR, F.N. **Pesquisa de marketing.** 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MAZZOTTA, Marcos. **Fundamentos de Educação Especial.** São Paulo: Pioneira, 1982.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica.** 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

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

MISSE, Michel. **Malandros, marginais e vagabundos:** a acumulação social da violência no Rio de Janeiro. Tese (doutorado) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 1999.

MONTEIRO, V. **Desafiem o patriarcado conforme vocês se organizam!** *In:* HOOKS, B. Ensinando a transgredir**:** a educação como prática da liberdade. Colunas Tortas. 2015. Disponível em: https://colunastortas.com.br/desafiem-o-patriarcado-conforme-voces-se-organizam/. Acesso em 02 jul. 2022.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas.** *In:* Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 15 maio 2023.

MORÉ, Carmen Leontina Ojeda Ocampo. **A "entrevista em profundidade" ou "semiestruturada", no contexto da saúde:** dilemas epistemológicos e desafios de sua construção e aplicação. (pp. 126-131). Trabalho completo em Investigação Qualitativa em Ciências Sociais, v.3. 2015. Disponível em: http://proceedings.ciaiq.org/ index.php/ciaiq2015

/article/view/158/154 . Acesso em: 21 set. 2020.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** São Paulo: Papirus, 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?** São Paulo: Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, n. 62, 2015. p. 20–31.

_____. **Um branco pode ser negro.** Não é uma questão biológica, mas política *In:* Desconfiando: Porque o mundo é maior do que imaginamos. 2009. Disponível em: http://desconfiando.wordpress.com/2009/10/15/um-branco-pode-sernegro-nao-e-uma-questao-biologica-mas-politica. Acesso em: 19 ago. 2020.

_____. **Superando o Racismo na Escola.** Brasília: MEC/SECAD, 2005.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro.** O processo de racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Combate ao racismo** – discursos e projetos (separata de discursos, pareceres e projetos, no 57). Brasília, Câmara dos Deputados, 1983.

NEMER, David. **Tecnologia do Oprimido:** desigualdade e o mundano digital nas favelas do Brasil. Vitória: Editora Milfontes, 2021.

NERI, Marcelo [et.al.]. **Retratos da deficiência no Brasil (PPD).** Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS. 2003. Disponível em: https://www.cps.fgv.br/cps/deficiencia_br/PDF/PPD_P%C3% A1ginasIniciais.pdf. Acesso em 20 set. 2020.

NISIDA, Vitor; CAVALCANTE, Lara. **Raça e Covid no município de São Paulo.** 2020. Disponível em: https://polis.org.br/estudos/raca-e-covid-no-msp/. Acesso em: 21 jul. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. 2006a. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Doc. A/61/611, Nova Iorque, 13 dez.

PENSSAN, Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional. **Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil.** 2021. Disponível em: https://olheparaafome.com.br/. Acesso em: 02 ago. 2022.

PEREIRA, Michelle. **Deficiência, raça e gênero:** análise de indicadores educacionais brasileiros. 2016. Tese (Doutorado) – Programa de estudos Pós graduados em educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

PICHONELLI, Matheus. **Homeschooling e a domesticação do aluno**. *In:* MARIANO, Alessandro. (et. al.). Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 1648-1798.

PLATAFORMA AGENDA 2030. **Objetivo 4:** Educação de qualidade. Plataforma Agenda

2030, [201-] Disponível em: http://www.agenda2030.com.br/ods/4/. Acesso em: 20/09/2020.

PONTES, Júlio. **Educação:** os primeiros passos de Jair Bolsonaro. Revista Movimento. 2019. disponível em: https://movimentorevista.com.br/2019/01/educacao-os-primeiros-passos-de-jair-bolsonaro. Acesso em: 21 jul. 2022.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RIBEIRO, Marlene. **Educação para a cidadania:** questão colocada pelos movimentos sociais. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.28, n.2, p. 113-128, jul./dez. 2002.

ROMIO, Jackeline Aparecida. **A vitimização de mulheres por agressão física, segundo raça/cor no Brasil.** *In*: MARCONDES, M. M.; PINHEIRO, L.; QUEIROZ, C.; QUERINO, A. C.; VALVERDE, D. (Orgs.). Dossiê Mulheres Negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: Ipea, 2013, p. 133-158.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.
SANTANA, Bianca. **Quando me descobri negra.** São Paulo: SESI-SP editora, 2015.

SANTOS, Anderson Oramisio; OLIVEIRA, Camila Rezende; Oliveira, Guilherme Santiago de; GIMENES, Olíria Mendes. **A História da Educação de Negros no Brasil e o Pensamento Educacional de Professores Negros no Século XIX.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: 2013.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003. 174 p.

SANTOS, Wederson Rufino; DINIZ, Debora; PEREIRA, Natália. **Deficiência e perícia médica:** os contornos do corpo. Revista Eletrônica de Comunicação e Inovação em Saúde, v. 3, n. 2, p. 16-23, jun. 2009. Disponível em: https://brapci.inf.br/index.php/res/download/13407. Acesso em: 02 ago. 2022.

SAMPAIO, Juliana. **Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde:** uma experiência com jovens no sertão pernambucano. Interface. Comunicação, Saúde e Comunicação. Botucatu, 18(2) 1299-311, 2014.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHOLZ, Danielle. **Alunos negros e com deficiência:** uma produção social de duplo estigma. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SCHWARCZ, Lilia. **Dicionário da escravidão e liberdade:** 50 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras. 2018.

SILVA, Geraldo. **Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso:** escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológica. *In:* História da Educação do Negro e outras histórias. Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Kelly Cristina Brandão. **Educação inclusiva:** para todos ou para cada um? alguns paradoxos (in) convenientes. 1. ed. Editora Escuta. 2016.

SIQUEIRA, Ranyella. **O conceito de estigma como processo social:** uma aproximação teórica a partir da literatura norte-americana. Revista Imagonautas, São Paulo, v. 2, n.1, 2011.

SOMMA, Teresa Di. **Representações sobre raça, gênero e "deficiência" no festival da canção italiana de sanremo'.** 2019. Dissertação (Mestrado em Letras, Linguagem e Identidade) - Universidade Federal Do Acre, Rio Branco.

SOUZA, Patrícia Moreira. **Identificação e caracterização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular, na rede pública estadual, em município do interior paulista.** 2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, 2011.

SOUZA, Jessé. **Ralé brasileira:** quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SOUZA, Carla da Mota. **Projeto Realfabetização:** inclusão-excludente ou exclusão-includente? *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSE, 1., 2019, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. p. 247-259.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; CARVALHO, Marize Souza. **A extinção da SECADI:** Um golpe fatal nas conquistas no campo da educação. Fortaleza: Cadernos GPOSSHE On-line, v. 2, n. 1, 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** 14° edição. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

TULIK, Olga. Turismo e Cultura Local: a herança histórica de São Vicente. **Revista Turismo em Análise**, São Paulo, 14(2), p. 90-102, 2003.

UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Pobreza na infância e na adolescência.** São Paulo: UNICEF, 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza_na_Infancia_e_na_Adolescencia.pdf. Acesso em: 02 ago. 2022.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade:** fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução: Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; Revisão técnica: Gabriel Cohn. Brasília, DF: UnB: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo: 1999.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva.** 2. ed., Rio de Janeiro: WVA, 2000.

WEST, Cornel. **Genealogy of modern racism.** *In:* Prophesy deliverance! An afroamerican revolutionary Christianity. Westminster John Knox Press: Louisville, KY; London, 2002.

XAVIER, Juarez Tadeu de Paula. **Teorias antropológicas.** 1.ed., rev. Curitiba: PR:IESDE Brasil, 2009.

_____. **Esfera pública do ódio:** o discurso da extrema direita e a negação da cidadania. *In:* XV Conferência Brasileira de Comunicação Cidadã. Mídia Cidadã, 2021. Anais da XV Conferência Brasileira de Comunicação Cidadã, 2021.

APÊNDICES

CADERNO DE CAMPO

09/07/22 - Documentação comitê de ética e observação preliminar

Laroyê Exu!

Hoje, nove de julho de dois mil e vinte e dois, começou minha pesquisa de campo. Fui depois do almoço ao colégio onde pretendo desenvolver meu trabalho, uma escola que eu já tinha frequentado antes durante os estágios supervisionados da graduação. Indo para lá, uma série de pensamentos e sentimentos vieram à tona no decorrer do caminho. O bairro da escola é o mesmo em que eu moro, mas naquele dia observei toda a arquitetura de suas ruas: calçadas e ruas esburacadas que dificultam a locomoção das pessoas, sobretudo as com dificuldades de mobilidade. Não há nenhum tipo de acessibilidade. Durante o percurso, mentalizei também, a ancestralidade que me guia e dá força. Na encruzilhada, parei e saudei Exu, entregando em suas mãos minha nova jornada.

Ainda no caminho, passando pela "avenida do bombeiro", como é conhecida em São Vicente, com um olhar mais atento percebi uma única linha guia até a porta da escola. Chegando lá, vejo que praticamente não houve mudanças desde a última vez que estive presente ali. Observo a quadra fora de toda a estrutura escolar, emprestada pela comunidade, porque ainda não se tem esse espaço próprio. No tocante da infraestrutura, tudo está similar aos anos anteriores.

O ambiente acolhedor também não tinha mudado. Bem recebida, comecei a conversar com a secretária, lembrando da minha trajetória na Unesp de São Vicente, dos estágios realizados na escola e falando sobre minha pesquisa de mestrado na Unesp de Bauru. Relatei a minha vontade de realizar a pesquisa na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), uma vez que observei questões a serem aprofundadas ligadas às pessoas com deficiência (PCDs), negras e pessoas negras com deficiência. Expliquei todos os processos burocráticos e perguntei se seria possível fazer a pesquisa no local. A secretária, então, conversou com o diretor, que me orientou a ir primeiro à Secretaria da Educação (SEDUC) e depois voltar à escola para a coleta de assinaturas.

Mesmo com o contato sendo rápido, foi possível fazer uma observação geral do espaço, como a infraestrutura e a característica acolhedora da instituição para a realização de projetos e

pesquisas, por exemplo. Saindo de lá fui até a SEDUC - como de costume muito desorganizada - e acertei a documentação burocrática.

Minhas expectativas são muito grandes com relação ao que eu vou encontrar dentro do ambiente escolar. O que mudou e não mudou? Será que as situações observadas irão conversar com as leituras que venho fazendo?

É um mix de emoções olhar para o espaço onde eu moro de forma mais crítica e sensível. Perceber, no caminhar, tudo o que está ao redor e o que isso significa para sujeitos de minha pesquisa. Acredito que essa será uma experiência muito prazerosa e a mais aguardada do mestrado, porque muito do que aprendi se materializa aqui.

28/09/22 - Documentação escola e observação preliminar

Depois de quase um mês afastada devido a problemas de saúde, hoje retomei as atividades da pesquisa de campo. Acordei cedo neste dia chuvoso e frio e fui para a EMEF. O retorno para a escola foi muito gostoso e prazeroso. Observar o ambiente com uma outra visão sobre a realidade, e sentir na prática a ruptura epistemológica foi muito bom! Experienciar a escola de forma crítica, perceber os olhares de estranhamento e curiosidade dos agentes daquele espaço - sobretudo por ser uma mulher negra e jovem - foi muito interessante.

No pátio, então, notei que a turma ali presente era majoritariamente formada por educandos negros e nenhum deles possuía algum tipo de deficiência visível. As mesmas características foram observadas no corpo de inspetores e cozinheiras, contudo a administração do colégio é fundamentalmente formada por pessoas brancas.

Ainda no pátio, presenciei uma situação no momento em que um aluno negro com o cabelo black power fazia uma “brincadeira” na fila da merenda. Apesar de não entender o contexto, uma frase direcionada a uma das merendeiras chamou minha atenção:

- V*ocê tem cabelo duro* - proferia o aluno para a funcionária, em tom de brincadeira pejorativa.

Depois, ao conversar com a substituta da diretora sobre a realização da pesquisa, percebi a utilização do termo "alunos de inclusão" referido apenas às pessoas com deficiência (PCDs) da escola, apontando assim um olhar de que a educação inclusiva versa apenas aos PCDs e não à todo o corpo discente. Além disso, notei abertura e interesse para com a proposta da pesquisa.

Repassando a conversa para a coordenadora da instituição, a mesma mostrou-se animada e interessada na proposta, dizendo ser muito ligada à inclusão, assim como todos da escola. Comentou sobre a futura participação em um curso de educação antirracista programado para o mês de outubro, além da organização de um evento em comemoração ao dia das crianças, realizado fora da instituição por falta de espaço, com desfile de beleza negra e show de talentos. Me convidou para participar e eu me propus a ajudar.

Além disso, falou também da existência do "Projeto Integra", que serve como uma espécie de reforço escolar e atividades complementares sobre temas transversais, pelo o que entendi. Mesmo sendo disponível para todos, poucos alunos participam e muitos que entram ficam pouco tempo. Para ela, a pesquisa também pode ajudar na execução do integra.

A escola se mostrou, mais uma vez, receptiva e aberta às pessoas de fora que queiram contribuir. Eu me senti muito acolhida por hora, percebi também que usar o nome da Unesp e contar sobre a minha trajetória profissional auxiliou na aceitação.

As portas foram abertas, então, para eu realizar a pesquisa na escola, e assim que eu puder e quiser, já posso aplicar os métodos escolhidos. Estou muito feliz e confiante pensando nos frutos que a pesquisa me trará. Sinto o cosmos e os orixás, atuando na concepção deste estudo, além de acreditar que esse evento vai apontar questões importantes a serem analisadas.

Neste dia, saio da escola com o sentimento de satisfação e alegre fui em direção ao centro da cidade comprar doces para saudar os gêmeos que me protegem e sem dúvidas também guiam essa pesquisa. Salve, São Cosme e São Damião. Salve os Erês e a força revolucionária das crianças!

29/09/22 - Visita SEDUC São Vicente

Confesso que ao enviar os documentos para a Secretaria de Educação, pensei que eles seriam mais um "papel" em meio a tantos que passam diariamente pela instituição. Contudo, durante o mês de agosto recebi uma mensagem inesperada da supervisora do colégio onde realizarei a pesquisa. Ela relatou que meu projeto chamou muito a sua atenção e, por isso, gostaria de ter uma reunião comigo para conhecer-me e compreender melhor a pesquisa que pretendo desenvolver.

No dia da reunião, os sentimentos de alegria e ansiedade tomaram conta de mim, afinal, esse reconhecimento não era algo planejado. Durante a conversa com a supervisora - uma mulher negra da periferia com formação voltada à educação para pessoas com deficiência - houve o relato de que a escola escolhida para eu desenvolver a pesquisa, quando comparada com as outras escolas públicas da cidade, tem um perfil mais "elitizado" por ser próxima do centro, por exemplo. Segundo ela, existem escolas em São Vicente que praticamente não há a presença de alunos brancos, e os alunos presentes estão em condição de extrema vulnerabilidade. Por outro lado, na instituição escolhida, a maior parte dos alunos, mesmo sendo pobres, não estão nas mesmas condições, fato que se materializou durante uma atividade que ela realizou no local sobre a pobreza menstrual. Nesta atividade, nenhuma das participantes disse que tinha dificuldade para comprar absorventes, enquanto que em outras escolas da região as professoras têm de ensinar as meninas a usarem panos durante o período menstrual.

Ao final da reunião, a supervisora comentou inúmeras vezes sobre a alegria de ver uma jovem negra estudando questões ligadas à raça e a deficiência, que são problemáticas alarmantes na cidade de São Vicente, um local que ela é apaixonada. Devido a importância da pesquisa, ela

pediu-me para trazer as problemáticas levantadas na pesquisa para que a secretaria possa, de alguma forma, auxiliar na resolução de tais questões. Nesse sentido, ela me apresentou para outros supervisores de escolas da região e pediu que eu explicasse a pesquisa para eles. Interessados e felizes com o trabalho que está sendo desenvolvido, o grupo salientou que essa pesquisa é um mecanismo fundamental para aperfeiçoar o ensino da cidade.

01/10/11 - Um dia após eleição do Lula

Naquela noite de domingo, trinta de outubro de dois mil e vinte e dois, assim que o candidato Luís Inácio Lula da Silva foi reeleito presidente do Brasil, pensei em escrever um relato de como isso impactaria minha pesquisa daqui pra frente.

A primeira sensação ao receber a notícia foi de extrema euforia. Me senti em uma final de copa do mundo - fogos por todos os lados da Vila Missionária, carros e motos buzinando, pessoas saindo nas ruas e gritando o fim do governo genocida, abraços e beijos de alívio com o fim do caos que nos atingia. Porém, dessa vez o que estava em jogo era algo muito mais sério - a democracia - que tanto foi atacada por Bolsonaro, como pude escrever na minha dissertação. A gestão bolsonarista foi obscura, marcada pela esfera pública do ódio, que trouxe à luz do dia o medo, a fome, o desemprego, o preconceito e a discriminação. Porém, mesmo após 4 anos de ataques brutais e escancarados à democracia, que atingiram principalmente os grupos mais vulneráveis da nossa sociedade, Bolsonaro obteve centenas de votos e inúmeras manifestações a seu favor.

Inconformismo é o que paira sob minha mente até o momento. Me pergunto o tempo todo como ainda existem tantas pessoas que acreditam que Bolsonaro é capaz de governar o país de forma eficaz e democrática. Por outro lado, quando recordo-me das leituras que fiz e das conversas com meu orientador, entendo o porquê de tudo isso e percebo que o bolsonarismo é, de fato, maior que o próprio Bolsonaro, que o movimento segue firme e mais forte do que nunca em todo o tecido social e no senado.

Nesse momento, todo o sentimento de esperança que tomou conta de mim naquele dia 30/10, mesclou-se com a preocupação. Lembrar - mais um dia - que o fascismo no Brasil é uma realidade, mesmo sendo amedrontador, se faz primordial. Hoje, primeiro de novembro de dois mil e vinte e dois, vendo por todo território as inúmeras manifestações de caminhoneiros a favor da intervenção militar, além de registros de agressões e violências contra pessoas à favor do governo Lula (uma delas gerou, inclusive, a morte de um jovem em BH), reforça a ideia de que os próximos anos serão duros, com muita luta e confronto ao rastro que o Bolsonaro deixou: um legado marcado pela incitação à violência e às regras democráticas.

Contudo, como Conceição Evaristo nos ensina: *"combinaram de nos matar, mas nós combinamos de não morrer"*. Seguiremos lutando pela democracia, por uma vida digna em que todos devem ter seus direitos respeitados e fomentados por meio de políticas públicas. Como pesquisadora, acredito que minha práxis investigativa deve seguir rompendo com ideais supremacistas, os quais direcionam o bolsonarismo. Além disso, mais do que nunca, espero que a minha pesquisa seja um mecanismo de denúncia de toda a barbárie que atinge sujeitos acêntricos - grupos que o Estado tem uma dívida histórica inestimável - e para além de denunciar, espero conseguir propor mecanismos de enfrentamento que se oponham a esfera pública do ódio e fortaleçam a universidade e a escola pública, que são grandes alvos das frentes antidemocráticos.

Ademais, espero que a gestão de Lula possa manter acesa a esperança, mesmo em meio ao medo e a preocupação acendida pela esfera pública do ódio, por meio da materialização do seu lindo e forte discurso de reeleição:

"*...Nesse 30 de outubro histórico, a maioria do povo brasileiro deixou bem claro que deseja mais, e não menos, democracia. Deseja mais, e não menos, inclusão social e oportunidade para todos. Deseja mais, e não menos, respeito e entendimento entre os brasileiros. Em suma, deseja mais, e não menos, liberdade, igualdade, fraternidade em nosso país. O povo brasileiro mostrou hoje que deseja mais do que exercer o direito sagrado de escolher quem vai governar sua vida, ele quer participar ativamente das decisões do governo. O povo brasileiro mostrou hoje que deseja mais do que direito de apenas protestar que está com fome, que não há emprego, que seu salário é insuficiente para viver com dignidade, que não*

tem acesso à saúde, à educação, que lhe falta um teto para viver e criar seus filhos com segurança, que não há nenhuma perspectiva de futuro. O povo brasileiro quer viver bem, quer comer bem, morar bem. Quer um emprego, um salário justo, reajustado sempre acima da inflação. Quer ter saúde, educação, políticas públicas de qualidade. Quer liberdade religiosa. Quer livros em vez de armas. Quer ir ao teatro, ver cinema, ter acesso a todos os bens culturais, porque a cultura alimenta a nossa alma. O povo brasileiro quer ter de volta a esperança. É assim que eu entendo a democracia: não apenas como uma palavra bonita inscrita na lei, mas como algo palpável que sentimos na pele e que podemos construir no dia a dia. Foi essa a democracia, no sentido mais amplo do termo, que o povo brasileiro escolheu hoje nas urnas.."

21/10/2022 - Reunião com a coordenadora

Durante a semana a coordenadora da escola entrou em contato para informar que o evento do dia das crianças teve que ser cancelado devido ao cronograma escolar. Apesar disso, disse que em novembro gostaria de realizar a semana da consciência negra e, então, pediu a minha ajuda para organizar e executar as atividades. Eu aceitei o convite e ela solicitou uma reunião presencial na escola.

No dia combinado fui para a escola e, como de costume, os funcionários foram solícitos. Algumas crianças estavam brincando na quadra e outras estavam dentro da sala de aula, porém, pela primeira vez vi a sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aberta. No local estava uma professora com uma aluna negra com deficiência, logo pude perceber que a educadora estava auxiliando a educanda com lições passadas em sala de aula. Após a observação, entrei na sala da coordenação e lá começamos nossa reunião.

Durante a conversa estipulamos que a ideia seria realizar uma oficina de tranças trazendo à tona uma reflexão sobre o racismo. Além disso, uma oficina de música afro e por fim um desfile de beleza negra com a possível presença de um grupo de capoeira - este último, proposto por ela e pela professora de matemática. A coordenadora mostrou-se, então, preocupada com a realização de atividades voltadas para as relações étnico-raciais. Para ela,

fazer ações apenas durante novembro é uma forma de segregação, como ocorre com mulheres, pobres e nordestinos, todavia, devido ao cronograma da escola, torna-se inviável fazer mais atividades como a planejada.

Nessa senda, abordei novamente a execução da minha pesquisa dentro da instituição e a coordenadora afirmou que a qualquer momento eu poderia começar a fazer as minhas observações. Além disso, ela contou que existem outras pesquisas sendo feitas: uma sobre desperdício alimentar com estudantes de nutrição e outra acerca do terrário com estudantes de biologia da Unesp São Vicente. A coordenadora ainda mencionou que o campo da minha pesquisa é fértil na cidade, mas, segundo ela, dentro da escola não há educandos negros com deficiência, pois devido a localização, o perfil dos alunos é diferente do de escolas mais afastadas do centro - como a supervisora comentou anteriormente. Sobre isso, ela relatou que em uma outra escola, mais afastada do centro, uma aluna negra com deficiência foi uma das únicas a tirar uma nota acima da média em uma prova. Por isso, os demais alunos se revoltaram com a situação e brigaram com o professor da disciplina, pois para eles era inaceitável que uma pessoa com deficiência fosse melhor que os outros em uma prova. Para a coordenadora, situações como esta são frequentes e fazem parte do dia a dia das escolas. Ao final, conversamos sobre a importância da Universidade dentro da instituição que, através de pesquisas, projetos de ensino e extensão, problemáticas que passam despercebidas pelos educadores são levantadas e, por vezes, sanadas.

07/11/22 - Conversa com Juarez antes de começar a observação

Antes de me aventurar oficialmente nas observações preliminares decidi que conversaria com meu orientador. Ao falar sobre isso com o Juarez, rapidamente ele me respondeu apoiando a minha ida a escola, mas quis entender melhor como seriam estruturadas essas visitas. Expliquei, então, que inicialmente gostaria de coletar dados dentro da secretaria (quantidade de alunos, autodeclarados, pcds, PPI, PPP e etc.), além de circular pela escola e entender a dinâmica da rotina da instituição. Contudo, o Juarez disse que essas visitas seriam preliminares e por isso a observação deveria ser atenta e silenciosa dentro da instituição. Então, trago aqui o resumo de tudo o que ele me explicou:

MÉTODO ETNOGRÁFICO: OBSERVAÇÃO DOS 4P'S (PROCESSOS, PESSOAS, PLATAFORMAS E PROTOCOLOS) EM VISITAS SISTEMATIZADAS

Processos - Organização educacional com foco nas questões centrais da pesquisa.

Pessoas - Relacionamento entre atores da instituição/*locus* da pesquisa (professores, alunos, gestores, funcionários, pais e especialistas - se houver).

Plataformas - Mecanismos pedagógicos tangíveis e intangíveis que implicam nas questões centrais da pesquisa.

Protocolos - Questões protocolares e comportamento ético deontológico do grupo.

OBSERVAÇÕES

- A observação preliminar é **DISTINTA** da coleta de dados;
- Na observação preliminar (feita à distância) não ocorre a alteração do cenário/procedimentos/comportamento dos envolvidos, portanto, não há juízo de valor;
- A observação preliminar é válida desde que não ocorra a contaminação dos dados coletados, caso isso ocorra a informação coletada não reproduz a realidade fidedigna.

DICAS

- Observar a entrada e saída das pessoas na escola;
- Ver qual o meio de transporte que os alunos usam e se estão acompanhados ou não;
- Perceber como é a recepção dos alunos e como estes ocupam o espaço;
- Passar pela secretaria e não permanecer nela;
- Na secretaria, observar o comportamento dos funcionários e o fluxo de pessoas no ambiente;
- Não fazer anotações perto dos atores do ambiente;

- Por vezes, se deter a um lugar;
- Se passar como invisível pois na coleta de dados é onde irei me posicionar.

08/11/22 - Observação preliminar

Laroyê Exu, Epá Babá, Adorei as Almas!

Acordei um pouco mais cedo que o normal, mais ou menos às 6:00h da manhã. Me arrumei e, cerca das 6:40, saí de casa. Fui andando para a escola - que é muito perto de casa - e cheguei lá por volta das 6:50. Antes de atravessar a rua direto para a entrada, me deparei com um fluxo muito grande de pessoas. Muitos alunos estavam sentados na quadra - que fica fora da escola e tem uma vista linda para o mar - outros estavam em frente a entrada, encostados na parede conversando e esperando dar o horário de entrada.

Depois dessa rápida observação, entrei na escola. Expliquei que iria fazer uma pesquisa na escola para a inspetora que cuida principalmente da entrada e saída dos alunos e sentei em frente à portaria principal da instituição. Com o olhar atento percebi que a grande maioria dos alunos utiliza como meio de transporte a bicicleta e vão até a escola sozinhos. Poucos - pelas minhas contas cerca de seis - vão de carro ou moto acompanhados pelos pais, e existem também alguns que vão acompanhados dos pais de bicicleta. Um ponto importante é que acredito ter visto um menino com deficiência chegando na escola acompanhado de seus pais.

Às 7:00 o sinal de entrada tocou e todos os alunos começaram a entrar na escola. A recepção era solicita, cheia de sorrisos e simpatia por parte das três funcionárias que estavam ali para recebê-los (duas eram negras e uma branca - no caso a que cuida fundamentalmente da portaria). Durante esse fluxo grande de alunos comecei a perceber que a escola é marcada pela diversidade de corpos e cores. Outro ponto é que os alunos que chegam atrasados são obrigados a escrever em um caderno o horário que chegaram - por hora não sei se há algum tipo de punição para essa conduta. Ademais, ainda observei a entrada de professores que já conhecia de vista por conta do estágio que realizei lá durante a graduação. Após a entrada dos

alunos, o pátio fica tomado por bicicletas, deixando explícito que esse é o principal meio de transporte utilizado pelos estudantes dali.

Depois de quase uma hora observando o movimento da entrada, decidi ir até o pátio principal que fica no térreo e é onde acontecem os intervalos. Escolhi ir para esse espaço porque, para chegar no primeiro andar, é preciso subir escadas, não há a presença de rampas, o que impede que alunos com baixa mobilidade passem por ali, e era exatamente alunos pcds que eu procurava. O corredor que nos leva ao pátio é repleto de cartazes, dessa vez o tema principal exposto era a tabela periódica e, durante a manhã, inseriram uma grande pintura feita no papel da Malala. Nesse corredor é onde se encontra a secretaria (nesse momento do dia, ainda cedo, vê-se poucas funcionárias trabalhando) e também é onde fica a sala dos professores, a entrada para a cozinha e a sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE) - que estava aberta e sem nenhum funcionário ou aluno - o que despertou-me uma grande curiosidade, afinal, ela deveria estar funcionando a favor dos educandos com deficiência.

Ao chegar no pátio fiquei sentada por algumas horas observando toda a movimentação que conseguia ter daquele ponto. Merendeiras trabalhando e rindo, a "tia" da cantina limpando o ambiente de trabalho, os servidores limpando o pátio e corredores. Alguns alunos fazendo cartazes da tabela periódica, cartazes do passeio ao Hopi Hari expostos informando a data e valor (11/11/22 por 200 reais, parcelado em até 9x) - o que me deixou curiosa pensando em quem tem condições de ir ao parque e qual seria a cor daqueles que têm essa oportunidade.

Logo a coordenadora me viu no pátio e me chamou para conversar sobre o evento que estamos organizando juntas. Antes de entrar na secretaria entrei no AEE e observei os materiais que estavam à vista: computador com teclado para pessoas com baixa visão, lousa branca, mesas, cadeiras, jogos didáticos e um armário. Fiquei curiosa para saber como eram as atividades ali. Então comentei com a coordenadora sobre isso e ela disse que a sala era uma "graça" porém a especialista que ficava ali foi afastada e durante esse período eles não conseguiram contratar ninguém para substituir, porque os trâmites são complexos. A sala acabou ficando praticamente sem utilização, mas ela disse que as coisas estavam se ajeitando e durante a tarde o espaço era muito ativo. Após a explicação dela sobre o espaço, na minha

cabeça apenas passavam as perguntas *"O que houve com os alunos que frequentavam ali no período da manhã? Como isso impactou eles? Até quando isso vai ficar assim?"*

Depois desse rápido diálogo entramos e iniciamos a conversa sobre o evento. Ela disse que algumas coisas teriam que mudar porque a semana do evento seria marcada por muitas provas e atividades, o que diminuiu a quantidade de dias das atividades: de três passou para apenas um. Isso me fez refletir sobre a importância que dão para o "famoso mês" da consciência negra, mas também compreendo que cumprir o cronograma escolar é algo complexo e que o final do ano é uma época conturbada. Alinhamos então como seria a atividade, uma vez que a secretaria da cultura de Praia Grande também gostaria de participar realizando uma ação com um cinedebate. A oficina de tranças que tinha proposto ficou marcada para acontecer nos primeiros horários e combinamos de trabalhar de forma coletiva, com cerca de 200 alunos. Fui indagada sobre os artistas negros que eu comentei que ia levar, e então disse que isso ainda seria confirmado. Ela propôs que, caso ocorra essa parceria, incluísse os convidados na atividade do projeto "leia São Vicente" que vai trabalhar o texto "Quarto do despejo" de Carolina Maria de Jesus. Ao saber desta ação soltei um sorriso e um suspiro de alegria, afinal, que felicidade é saber que a vida de nossa grande Carolina Maria de Jesus é abordada na instituição. Após citar essa possibilidade, ela disse também que a atividade em conjunto com os artistas aconteceria apenas de manhã, pois as atividades da tarde não teriam relação com a temática racial. Mais uma vez questionei-me. Na minha cabeça ecoava *"Como não tem relação? Absolutamente tudo envolve raça na nossa sociedade. Esse é um tema transversal, por que não abordar ele também nas leituras?"* - porém, devido ao método científico, me mantive calada.

Ainda na conversa a coordenada demonstrou estar feliz com a minha presença na escola e falou que, se eu quiser, posso entrar nas salas e assistir às aulas. Assim finalizamos a nossa reunião e, ao sair da sala, voltei para o pátio principal e pouco tempo depois começou o primeiro intervalo, apenas com as turmas que estudam no térreo.

A atmosfera do intervalo é amistosa e pode-se dizer que o ambiente é organizado, considerando a quantidade de alunos e o pequeno espaço que eles ocupam. A alimentação deles é dividida entre os que compram lanches na cantina e os que comem merenda, que é a

grande maioria. O pátio ficava repleto de grupos de alunos interagindo entre si, porém observei um único aluno sozinho no intervalo que provavelmente tem alguma deficiência - ele estava andando sozinho em círculos, algo parecido com a estereotipia. Observei também algumas alunas negras com cabelo alisado e logo pude me enxergar nelas. Um misto de sentimentos veio à tona, pois foi na escola onde me senti mais reprimida com relação ao meu cabelo. Ao bater o sinal que marca o fim do intervalo, o menino que estava sozinho foi o primeiro a se retirar do pátio.

Assim que aquele ambiente se esvaziou, fui tomar água na sala dos professores. Ao entrar lá, aproveitei que estava vazio e observei os livros que estavam disponíveis para uso. Encontrei, por hora, apenas dois sobre a temática racial e um sobre questões indígenas.

Saí da sala e novamente me dirigi ao pátio, exatamente onde estava anteriormente. Logo iniciou-se o segundo intervalo, dessa vez com os alunos do primeiro andar. O clima foi bem parecido com o primeiro intervalo, porém dessa vez não observei no pátio alunos sozinhos. Acredito que em outro dia devo observar outros ambientes durante o intervalo das turmas, para ver se encontro algo diferente do que estou relatando por hora. Algo engraçado foi que durante o intervalo uma aluna abordou-me perguntando se eu era nova na escola, porque ela também era nova e estava sendo difícil se adaptar/fazer amigos, pois todos eram muito crianças e ela tinha 16 anos (repetiu algumas séries). Ela chegou em setembro e ainda estava com dificuldade, então conversamos sobre a adaptação e o final do ano letivo que estava se aproximando. Ela estava feliz pois logo iria entrar em outro colégio - também localizado no Bairro Bitaru - onde já fui estagiária e desenvolvi projetos de extensão universitária.

Ao final do intervalo presenciei a coordenadora brigando com os alunos de forma incisiva, mas o motivo não ficou explícito. Ela gritou com eles, dizendo:

- *"Que inferno isso aqui!"*

Um tempo depois, olhou para mim e disse:

- *“Hoje vou matar um nesse lugar!”*

Logo após o ocorrido começou uma movimentação no pátio pois os alunos do 9° ano estavam acertando o pagamento e indo tirar fotos para a colação de grau. Depois de um tempo uma das turmas do térreo junto com uma turma do primeiro andar, foram para a aula de educação física na quadra fora da escola. Aproveitei o momento e me inseri na aula para observar como era a dinâmica.

Uma das exigências para ir para a quadra era não levar o celular e, claro, isso gera um grande desconforto para parte dos alunos. Após relembrar a regra, as professoras se dirigiram para a quadra com os alunos. Um fator importante é o perigo de atravessar a rua com tantas crianças. Mesmo que a maior parte das pessoas do bairro respeitem, sob minha ótica, ainda é complexo esse manejo com os alunos.

A quadra do bairro fica localizada em frente ao mar. O dia estava ensolarado e agradável, o que deixou a vista linda, mas fiquei imaginando os dias de sol forte naquela quadra sem nenhum tipo de cobertura e, pior, dias chuvosos em que eles não podem fazer nenhum tipo de atividade. A quadra também não possui nenhum tipo de acessibilidade. No lugar de traves encontramos pedras marcando o gol e, para o jogo de vôlei, a escola leva para a quadra um tipo de estrutura de metal que segura um cordão, fazendo o papel da rede.

No jogo proposto - uma espécie de jogo vôlei com uma bola de ginástica - parte da turma foi dividida em dois grupos mistos distintos. Durante a realização observei que os meninos tomavam conta da partida, poucas vezes eles abriram espaço para as meninas tocarem na bola e tudo isso acontecia de forma muito natural. Entre esses meninos estava o garoto que acredito ter deficiência, e ele foi um dos únicos garotos que tocou pouquíssimas vezes na bola. Percebi que os outros garotos monopolizaram o jogo. Terminado o vôlei, iniciou uma partida de queimada e a mesma situação se repetiu.

Durante a queimada um dos alunos encontrou um amigo que passava na rua e o abordou. Eles começaram a conversar e a professora - que parecia também conhecê-lo - interviu. Após a queimada, aquele dia de aula chegou ao fim. Fui embora com a cabeça cheia de perguntas. Para tentar respondê-las de forma holística, pretendo chegar na próxima visita um pouco mais

cedo para observar de forma mais minuciosa o pré aula e sair um pouco mais tarde para ver o pós aula.

09/11/22 - Observação preliminar

Laroyê Exu! Lá vamos nós para mais um dia de pesquisa!

Acordei e fui andando para a escola, como sempre venho fazendo, e no caminho encontrei um funcionário da limpeza de bicicleta também indo para lá. Não consegui chegar mais cedo, porém acompanhei toda a entrada dos alunos. O clima foi muito similar ao dia anterior, as funcionárias recepcionando os alunos com sorrisos no rosto, alunos na rua e na quadra conversando enquanto esperam o momento de entrar na escola. Muitas bicicletas, poucos carros e alguns pais. Os funcionários do período da manhã já não estranham minha presença e se mostram muito confortáveis com ela, inclusive a diretora da escola.

Durante a entrada, a professora de matemática abordou-me e falou que queria muito conversar. Ela disse que sabe o que estou fazendo na escola porque a coordenadora comunicou os professores no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Além disso, a professora gostaria que eu estivesse no período da tarde para ver as turmas do 7° ano, pois uma das salas irá trabalhar o tema do pantera negra e a outra provavelmente abordará as relações étnico-raciais - todas as atividades fazem parte do movimento "Leia São Vicente". Então, disse que estarei no período da tarde na escola e que posso ajuda-lá com as atividades, além disso comentei que estarei pela manhã auxiliando na atividade da Carolina Maria de Jesus, que também faz parte do Leia. A professora ainda afirmou que está na luta pelos direitos da população negra há anos, sendo que ela utilizou cota racial para ingressar na universidade, estudou no EducAfro, contudo segundo a mesma, é difícil abordar o tema racial na escola, principalmente com os alunos mais novos.

Depois dessa conversa e com o final da entrada dos alunos decidi ir para o primeiro andar da escola, pois no dia anterior eu permaneci praticamente o tempo todo no pátio. Nesse andar, que consiste em um corredor com paredes repletas de cartazes sobre o bullying, algumas salas

de aula, banheiro, sala de livros e sala de vídeo, a atmosfera é mais desorganizada, pois os alunos costumam sair das salas durante as trocas de aula.

Então, percebi que seria realizada uma atividade na sala de vídeo, perguntei se poderia assistir e o professor de tecnologia permitiu. Sentei no fundo da sala, em um canto mais escondido para não chamar atenção dos alunos e do professor. Descobri que não ia ocorrer nenhuma atividade especial, pois na realidade os alunos tiveram que ir para o espaço porque a sala de aula própria da turma seria usada para uma ação da SEDUC.

A sala de vídeo é maior que as outras em comprimento, possui um número maior de cadeiras e mesas, além de um espelho, lousa branca e retroprojetor. Contudo, a sala não é ideal para ter uma aula expositiva, fator que o professor apontou como justificativa para não dar a sua aula, além disso o mesmo alegou que durante a primeira e a última aula perde-se muito tempo de explicação, o que torna mais complicada a sua prática docente.

Os alunos não se incomodaram com a minha presença e o professor, em pouco tempo dentro da sala de aula, dirigiu-se a mim para conversar e entender melhor o que eu estava fazendo na escola. A primeira pergunta dele foi:

- *"Qual é o seu objeto de estudo?"* - mostrando algum tipo de conhecimento sobre a pesquisa científica.

Respondi que estava estudando diversidade. Então ele começou a falar que era professor de tecnologia - o que me despertou muito interesse - e de tarde trabalhava na SEDUC, no setor de ensino e tecnologia. O mesmo comentou que estava envolvido no projeto que distribuiu notebooks para todos os professores de São Vicente durante a pandemia e na instalação de recursos tecnológicos nas salas de aula do colégio, no caso retroprojetores e caixas de som. Em um tom de desabafo sobre sua prática profissional, ele mencionou a dificuldade dos professores em utilizar os recursos dispostos, segundo o educador, alguns colegas utilizam os recursos apenas para passar filmes que não acrescentam conteúdo nas aulas, outros chegam a ser "ortodoxos" quanto ao uso. Sobre os notebooks, o mesmo afirmou que a dificuldade também se fez presente pois muitos professores reclamaram do não fornecimento de internet (como no caso de Praia Grande, onde cada professor recebeu um modem portátil além do

aparelho) e outros argumentaram que não iriam utilizar o aparelho por medo de quebrar e ter que ressarcir o valor. Além disso, foi relatado a necessidade de desmentir fake news para os professores acerca do ganho dos notebooks. Uma frase durante a conversa me chamou a atenção, no caso:

- *"Tudo o que envolve tecnologia é complicado."*

Até então o professor estava de pé mas puxou a cadeira e sentou, indicando que gostaria de conversar mais. Logo, ele trouxe:

- *"Ah.. sobre as relações étnico-raciais (com dificuldade de falar o termo) bom… Conheço pessoas que trabalham com isso na SEDUC, você conhece elas?"*

Respondi que não conhecia o grupo e o mesmo mencionou que em 2015 desenvolveu com a prefeitura um curso online sobre o tema com outra professora para os educadores da região. Além disso, ele citou que uma profissional do seu setor na SEDUC desenvolveu uma tecnologia para trabalhar as relações étinico-raciais no ensino. Após esse assunto ele trouxe à tona o tema dos "alunos de inclusão", com a mesma lógica, ou seja, citando pessoas do seu meio que trabalham com a temática e não diretamente seus feitos/conhecimentos sobre. Além disso, o mesmo comentou que também é biólogo e chegou a ter estagiários de biologia da Unesp. Por fim, ele também frisou novamente a complexidade de se trabalhar com tecnologia e contou sobre a proposta de inserir wi-fi para todos da escola, sendo que para os professores o recurso já está disponível.

Ao final da aula, me retirei da sala e fui sentar em uma cadeira no início do corredor, porém em pouco tempo fui convidada a assistir uma aula ministrada pela professora de matemática que anteriormente abordou-me na entrada do colégio. Entrei na sala e a aula já havia começado há um tempo. A professora lamentou que eu tenha perdido o início da explicação em que houve a contextualização histórica do teorema de Pitágoras. Ela continuou, então, a explicação e voltou à conjuntura histórica e social da temática - algo que me surpreendeu positivamente pois, durante minha vida, poucas vezes vi uma aula de exatas interdisciplinar.

Por um momento pensei que a discussão na aula havia começado pela minha presença, porém percebi que os alunos - muito atentos e interessados - estavam habituados a ter uma aula como aquela. Nesse contexto, a professora comentou que estava respondendo a um processo feito

anonimamente por um pai que alegou a "doutrinação política à esquerda" por parte da professora aos alunos da instituição. Mesmo com a situação a mesma disse que não irá parar, pois a educação deve ser libertadora.

Ao final da aula, a professora pediu que eu me apresentasse aos alunos e explicasse a minha pesquisa. Falei de forma descontraída e rápida sobre o trabalho que estava desenvolvendo e a grande maioria mostrou-se animado. Durante a interação, houve comentários como: *"Demorou 11 meses para ela chegar"* e *"Vixi! Temos tantas histórias racistas para te contar.. Racismo, homofobia, vixi…"*, foi então que um dos alunos, disse:

- *"Você acredita que aqui temos um aluno negro nazista? Como pode? Não faz nenhum sentido!"* - e começaram a zombar do menino mencionado.

Naquele momento, a professora que estava tensa sussurrou-me confirmando a história e apaziguou a sala. Disfarçando, ela mostrou-me o aluno em questão - um menino negro retinto, sentado na última cadeira no canto da sala que constantemente permanece quieto e solitário (educando que daqui em diante, chamarei de aluno Y). Ao deparar-me com a situação fiquei espantada, pois não imaginei encontrar esse tipo de situação em campo, principalmente vindo de um menino negro. A professora, nitidamente desestabilizada com a situação, relatou que o aluno costuma desenhar suásticas e que a escola está ciente, mas não comentou nada sobre o posicionamento da direção. Ainda nessa senda, ela disse que sente muito medo, sobretudo por se posicionar contra tudo o que a ideologia nazismo apoia. Pouco tempo depois, a aula acabou e fomos juntas para a sala de vídeo.

O mesmo conteúdo foi passado nessa turma, porém os alunos estavam quietos e por isso a professora cobrou uma maior participação. Dentre os alunos notei uma menina negra com deficiência na primeira carteira, isolada dos demais alunos, que me observava com um olhar de curiosidade. Enfim, após o término da explicação a professora desabafou sobre a prática docente na instituição e no Brasil como um todo. Para ela, há um sucateamento da educação em São Vicente, a cidade do litoral com o menor salário para os professores. Apesar disso, ela gosta de trabalhar na escola por conta da gestão e do ambiente. A educadora também comentou sobre o processo de militarização de uma escola da região, o que sucateou ainda mais o ensino da instituição em questão. Ao falar do notebook que recebeu, ela mostrou-se

insatisfeita porque não haviam disponibilizado internet - corroborando com a fala do professor de tecnologia - e ainda falou que o equipamento foi pago com o dinheiro dela, ou seja, com os impostos que pagou. Ainda sobre tecnologia, a mesma mencionou que não adianta ter recursos mas não ter formação qualificada. Para ela, o estado não quer professores com formação continuada, ele quer desestimular o professor e evitar o desenvolvimento pessoal. Ela complementou falando sobre a sua vontade de fazer um mestrado e doutorado, mas disse: *"Tenho contas para pagar e dois filhos para cuidar. Preciso trabalhar e o estado não incentiva, o que é diferente das escolas federais que, pela manhã, o professor dá aula e à tarde fica no laboratório.. Por mim, todas as escolas seriam federais"*.

Durante a conversa, ela retornou a falar sobre a aula anterior que foi ministrada para uma turma muito diversa, segundo ela:

- *"Tem aluno com deficiência, lésbica, negro"*.

Depois, ela pediu para eu me apresentar e, após este momento, a aluna com deficiência se dirigiu até mim e disse que talvez fosse faltar na quarta-feira (dia da atividade da consciência negra) pois mora em São Paulo. Eu disse que não tinha problema e que depois eu poderia conversar com ela sobre o que ocorreu. No final ela disse:

- "*Estou muito feliz por ter você conosco!*"

Senti uma alegria imensa e refleti sobre o impacto de falar da diversidade em sala de aula. Pensei em como uma simples frase pode aproximar os sujeitos mais invisibilizados do ambiente escolar. Com o final da aula eu e a educadora fomos para o intervalo e ficamos na sala dos professores.

Durante os poucos minutos que estive na sala dos professores pude perceber que nenhum deles se incomodou com a minha presença. Na realidade, parecia que eu nem estava lá, pois todos agiam sem nenhum constrangimento. As conversas giravam em torno da política (todos os presentes eram contra o presidente Bolsonaro), sobre as próximas atividades que a escola iria realizar e a necessidade do professor de tecnologia arrumar os recursos quebrados na sala de aula. No final, a professora de matemática comentou que eu iria ajudar a organizar as atividades realizadas na semana da consciência negra. Todos ficaram felizes e um dos professores ainda comentou que gostaria de estar presente para tirar fotos das pessoas negras,

pois, segundo ele, a pele fica linda em preto e branco. Acabando o intervalo segui com a professora para mais uma aula.

Nessa aula os alunos estavam agitados, afinal esse é o clima pós intervalo. Todos se mostraram muito próximos a professora, assim como as outras salas, inclusive uma das alunas presenteou a professora pelo seu aniversário. A professora logo de início pediu para eu me apresentar e como nas outras turmas todos ficaram animados. A grande maioria da turma comentou que acreditavam que eu era uma aluna nova. Após corrigir algumas provas a professora deu o mesmo conteúdo lecionado anteriormente e a grande maioria dos alunos seguiram animados e dispostos a aprender com ela. A professora conversou comigo sobre a sua filha que tem TDAH, disse sobre a dificuldade da maternidade atípica e os desafios que vem com ela. Falei sobre o Vidas Negras com Deficiência Importam (VNDI) e o trabalho de apoio que fazemos com as mães de PCDs e neurodivergentes, além disso falei sobre digitais influencers que abordam sobre o assunto. Ao final da aula os alunos se despediram de mim de forma muito descontraída e carinhosa.

Durante a volta para casa refleti muito sobre a observação da manhã. Me perguntei como se deu o processo de formação do educando Y e como a escola está agindo com relação a isso. Além disso, pensei em como as deficiências invisíveis - as mais presentes na escola - são negligenciadas nas políticas públicas e no ambiente escolar. Os alunos que apresentam essas deficiências não têm nenhum tipo de apoio complementar na sala de aula e acabam sendo os mais isolados. Do mais, percebi o entusiasmo de todo corpo docente e administrativo ao ver a construção de uma ponte com a Universidade. Todos se mostraram felizes e entusiasmados com as possibilidades abertas, o que reforça a importância do ensino, da pesquisa e extensão, que são capazes de criar verdadeiras ecologias de saberes.

PERÍODO DA TARDE

No período da tarde o corpo estudantil é mais novo e por isso é maior a presença de pais na entrada, assim como de carros e motos. A recepção desses alunos, assim como na manhã, é marcada pela simpatia das funcionárias. A secretaria, diferente da manhã, possui um maior

fluxo de pais e uma maior quantidade de funcionários trabalhando. Pude acompanhar uma parte de um atendimento em que uma das funcionárias aconselhava a mãe de um aluno, que era uma mulher negra com um filho de colo, a procurar o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) para auxiliar-lá a resolver algumas pendências.

Após isso, fui para o pátio observar a dinâmica da tarde que é muito parecida com a da manhã: quase não encontramos alunos fora da sala de aula. Ainda no local, notei a porta de uma classe aberta e olhei rapidamente. Percebi que nessa sala tinha uma tutora, o que indica que ali estava alguma aluna com deficiência, fator que foi confirmado com a realização de uma aula de educação física com a turma em questão juntamente com outra que estava sem professor.

Decidi acompanhar essa aula para entender como seria a dinâmica com a aluna mencionada e a turma como um todo, então pedi autorização à professora e ela permitiu de forma muito receptiva. Ela ainda comentou que iria tentar fazer um jogo de queimada diferente para ver se as meninas participavam mais, além disso ela perguntou o que eu fazia e mostrou interesse na temática.

Cheguei na quadra, fiquei sentada em um canto, para que a minha presença fosse o mais discreta possível, e observei a turma. Todos haviam chegado, menos a aluna com deficiência. Logo observei ela - uma menina negra - vindo com a tutora e dois colegas ao lado, a mesma utiliza uma cadeira de rodas e ao que tudo indica possui algum tipo de paralisia que demanda um maior suporte. Ao chegar na quadra, a aluna foi posicionada em frente ao jogo que já estava acontecendo e ficou observando os colegas brincando. Em nenhum momento ela foi inserida na partida, a mesma apenas estava na quadra sendo tratada com muito carinho pela tutora e alguns colegas, mas sempre apenas observando. A cena me deixou muito triste e incomodada. A vontade era de conversar com a professora e tentar propor alguma modificação, mas segui meu trabalho etnográfico. Comecei então a observar a dinâmica do jogo e percebi que as meninas estavam mais ativas do que na outra aula de educação física que assisti, porém os meninos ainda eram os que dominavam a brincadeira, quem ditavam as regras e se posicionavam mais. Toda essa situação me fez pensar que nas turmas mais novas as meninas têm mais espaço para jogar do que nas mais velhas, porém como disse

anteriormente a lógica segue sendo o autoritarismo dos meninos, então será que quanto mais se cresce mais machista o homem se torna? Como a educação perpetua e contribui com isso? - Essas são questões interessantes de serem observadas durante a etnográfica e respondidas pelas aplicação do referencial teórico escolhido.

É importante mencionar que tanto a aluna com deficiência isolada do jogo quanto o comportamento dos meninos eram naturalizados. Nenhuma pessoa presente incomodava-se ou tomava alguma atitude para modificar o cenário.

Ainda durante a aula a professora pediu para os alunos que escolheram não participar dos exercícios não ficassem sentados de costas para o jogo e de frente para praia, pois havia uma pessoa em condição de rua dormindo logo abaixo da arquibancada e, mesmo podendo ser apenas uma pessoas sem más intenções, seria melhor evitar um contato mais próximo. Dito isso a professora comentou comigo que tomou essa atitude porque já houve casos de pessoas pegarem celulares de alunos enquanto estes estavam participando da aula, por isso hoje é obrigatório deixar o aparelho na sala de aula.

Um pouco depois dessa situação chegaram alunos mais novos dos que já estavam lá. Por um momento pensei que também fossem da instituição, mas ao perguntar para a professora, soube que eram alunos de outro colégio próximo do local. Ela explicou que a quadra é do bairro, por isso as vezes ocorre choque de horários. Naquele momento, a quadra foi dividida de forma harmônica e a maior parte das meninas começou a fazer exercícios de alongamento com a outra escola - composta por crianças mais novas - enquanto os meninos estavam jogando futebol. Sobre isso, a professora ainda brincou:

- "*Eles só querem saber de futebol, acham que eu sou técnica"*.

Nesse momento, a mesma aproximou-se de mim e perguntou como é fazer mestrado, a quantidade de tempo que leva para finalizar a pesquisa e a dificuldade que é realizar essa formação. A par da minha pesquisa ela começou a questionar-se como é capaz de existir racismo na escola dado que a maior parte dos alunos são negros, ela ainda fez um comparativo com uma escola particular que dava aula, dizendo:

- *"Lá, sem brincadeira, praticamente não tinha negros".*

Nessa senda, ela contou sobre um caso que presenciou na instituição em que uma garota negra que tem cabelo liso natural falou para outra menina negra de cabelo alisado que ela tinha cabelo de empregada. Ao relatar a história, ela ficou visivelmente inconformada, porém sem entender o porquê esse tipo de situação ocorre. Isso é reforçado no momento em que ela afirma não ter interferido na situação, e apenas ter repassado para outra professora que é negra e debate questões étnico-raciais.

Após essa conversa a aula acabou e todos os alunos voltaram para a escola. A última a entrar foi a aluna com deficiência e, durante o caminho, percebi mais uma vez o carinho da tutora com ela, contudo notei um tratamento infantilizado que não ocorre com as outras crianças. Após a chegada na escola houve o intervalo dos alunos e fui em direção a sala dos professores para tomar água. Aproveitei e observei a atmosfera dali.

A sala dos professores no período da tarde tem uma atmosfera similar a da amanhã. As conversas também giram em torno dos problemas escolares e da política, e assim como no outro período, os professores não se incomodaram com a minha presença. Acabando o intervalo a professora de matemática disse para eu passar com ela rapidamente em duas salas do 7° ano, então seguimos juntas para as classes.

Na primeira classe que me apresentei, assim como nas outras, recebi muito acolhimento e entusiasmo por parte dos alunos. Eles falaram sobre o trabalho que estão construindo para o evento do Leia São Vicente - uma série de imagens de ícones negros de todos os tempos que formam o simbolo do pantera negra. Assim, finalizamos a rápida conversa e fomos para a outra sala.

No outro 7° ano a recepção foi similar às outras salas, contudo, percebi um olhar muito atento à mim. Uma menina negra com lindos dreads pretos olhava-me como se sentisse de alguma forma representada. A cada palavra que eu falava, percebia um sorriso em seu rosto e uma calma no olhar. Isso tocou-me profundamente, apenas conseguia refletir sobre a importância

de ter professores negros falando sobre negritude na escola. Pensar que, de alguma forma, fui capaz de proporcionar um momento de acolhimento e representação para aquela aluna - mesmo com poucas palavras - fez o meu dia e fortaleceu-me em minha caminhada etnográfica.

Assim finalizei minha observação do dia, mais uma vez muito reflexiva e crítica sobre o cenário que venho delineando. Além disso, não consegui ver a sala do AEE aberta e sendo utilizada por educandos e educadores. Essa segue sendo a única parte da escola que não observei grandes movimentações - o que por si só já é um grande apontamento. Por último, finalizo esse relato como eu comecei: Laroyê Exu!

16/11/22 - Evento da consciência negra

A oficina intitulada "Debaixo dessa trança tem história pra contar: a criatividade e ancestralidade da população negra" mediada por mim e ministrado pela Letícia Stella Bispo - trancista e graduanda em Ciências Biológicas/Bacharelado pela UNESP São Vicente - foi realizada em 1h30min durante o período da manhã para cerca de 400 alunos e, no período da tarde, para cerca de 300. É importante mencionar que a oficina foi realizada em um clube da comunidade, pois a escola não tem estrutura para realizar eventos de grande porte. Dentro do clube não existe uma infraestrutura acessível para todos, além disso, há a presença de bebidas alcoólicas, garrafas e latas vazias no chão, o que caracteriza um ambiente impróprio para menores de idade, mesmo que os alunos não tenham acesso aos produtos.

A oficina teve como objetivo proporcionar um espaço de acolhimento e trocas de experiências acerca das relações étnico-raciais no Brasil. Ademais, buscou-se elucidar o impacto do racismo na sociedade e apontar as tecnologias ancestrais de resistência que a população negra utilizou para sobreviver à diáspora africana, que perduram até hoje, como a utilização e elaboração de tranças. Para tanto, foi realizada uma roda de conversa sobre racismo, ancestralidade e resistência, bem como uma oficina de tranças nagô.

Nos dois períodos, observou-se que os educandos estavam interessados na temática apresentada. Mesmo com a grande quantidade de pessoas, foi possível falar sem nenhum tipo de interrupção ou bagunça. Contudo, acredita-se que, se a atividade fosse realizada com um grupo menor, o conteúdo e a prática seriam melhor explorados e fixados. A grande parte dos educadores presentes também mostrou-se interessada durante a explanação do conteúdo, mas não foi observado um grande engajamento destes durante o planejamento e execução da oficina.

Por fim, notou-se que os alunos - sobretudo os negros - sentiram-se felizes e representados com a atividade proposta. Para mais, alguns dos participantes que não eram negros falaram sobre a necessidade de compreender melhor a temática para evitar situações racistas. Neste momento, é de suma importância perceber que, mesmo sendo fundamentais, ações pontuais não são capazes de combater veemente as violências racistas presentes no ambiente escolar.

21/11/22 - Observação dentro da sala de aula

Epa babá, salve mais um dia de pesquisa!

Depois das visitas que fiz anteriormente decidi que iria começar a fazer observações dentro da sala de aula para conseguir compreender melhor a dinâmica educando-educando e educador-educando. A sala que escolhi ficar foi o 9°A, uma turma que possui uma expressiva diversidade de corpos, cores, gêneros, sexualidades e ideologias. Chegando na sala percebi que os educandos não se incomodaram com a minha presença - assim como os educadores que tive contato durante o dia. Escolhi sentar no fundo da sala em um lugar que não fosse notada de forma excessiva. Por isso perguntei para alguns alunos se alguém sentava na carteira escolhida e um deles me respondeu:

- "*É o Y, mas ele não é importante"*.

Não respondi nada e, como o horário de entrada já havia acabado, sentei no local pois acreditei que o aluno Y faltaria na aula. Deste local, observei parte da dinâmica da turma: sala comunicativa e agitada, a interação maior entre os educandos se dá dentro de grupos

compostos apenas por meninos e outros apenas por meninas, porém há alguns momentos em que ocorre uma mescla.

Pouco tempo depois, o aluno Y chegou junto de outros alunos que estavam atrasados - todos ao me ver cumprimentavam-me de forma muito carinhosa. Ao perceber que seu lugar estava ocupado, o aluno Y começou a procurar um outro espaço para sentar e pediu ajuda para os colegas de classe, mas nenhum deles se esforçou para ajudá-lo. Rapidamente cedi o lugar que eu estava e, feliz, ele agradeceu. Comecei então a me perguntar se um educando branco apresentando as mesmas questões que ele traz consigo seria tratado da mesma forma pelos colegas de classe ou se os professores teriam tanto medo dele como foi relatado anteriormente.

Nesse momento, a professora de ciências ainda não havia começado a aula pois estava corrigindo provas, então um clima descontraído de conversa tomou conta da turma. Um dos diálogos que escutei veio de um grupo de alunos que senta no fundo sala - um dos mais comunicativos, agitados, participativos e bagunceiros, composto majoritariamente por meninos negros. Eles estavam falando sobre a copa do mundo e, ao ouvir a conversa, o aluno Y tentou uma aproximação através de comentários sobre o jogo da argentina, mas não houve abertura para o diálogo. Então, em tom de repressão, um dos alunos do grupo respondeu:

- *"Que jogo da Argentina! Larga de ser racista."*

Logo após o episódio a professora iniciou sua aula com a aplicação de uma avaliação. Ela entregou para os alunos uma folha com as perguntas e pediu para eles escreverem as respostas em uma folha de caderno. Rapidamente um clima de tensão estendeu-se na sala, mesmo com a professora mencionando que a prova estava fácil. Um dos alunos que estava ao meu lado - integrante do "grupo do fundo" - brincou comigo:

- *"Tia, você até pode me ajudar a colar já".*

Dei risada e não respondi a brincadeira.

Ao iniciar a prova percebi que alguns alunos, principalmente os que estavam no fundo da sala, como o aluno que brincou comigo, utilizavam o celular para responder às questões, outros tentavam comunicar-se entre si para pedir respostas e ainda houve uma troca de folha de

respostas. Ao ver essas situações fiz uma viagem no tempo, lembrei dos tempos de escola em que eu também era a aluna que "colava" na prova em uma tentativa constante de ir em busca de uma nota alta. Percebi - mais uma vez - que apesar de avanços, muita coisa não mudou desde quando fiz o ensino básico. O sistema de avaliação segue sendo falho, não contemplando as demandas dos educandos que buscam, na maior parte das vezes, apenas tirar uma boa nota e não aprender de fato o conteúdo ministrado.

Depois de um tempo, a maioria dos alunos que finalizou a prova ficou lendo, mexendo no celular e conversando. Entre os que permaneciam fazendo a avaliação estava o aluno que brincou comigo no início da atividade. A professora notou a "cola" que o mesmo estava fazendo e pediu para ele sair do fundo e ir para a frente da sala - um local que ela poderia observá-lo melhor. Logo em seguida, em tom de brincadeira, ele falou:

- *"Culpa do X! Moleque negro, você tem que parar de ser negro".*

O colega que ele mencionou - também integrante do "grupo do fundo" - apenas riu da brincadeira, demonstrando que esse tipo de comentário é comum. Assim lembrei, mais uma vez, da escola, especificamente do ensino médio, fase que tenho as mais fortes lembranças de comentários e piadas racistas que ouvia e falava em alto e bom som. Para aquela Débora, frases como a dita anteriormente eram comuns e tidas como engraçadas, mesmo que de alguma forma elas fizessem eu sentir um certo incômodo ao ouvi-las. Lembro-me do time de handebol que fazia parte. Seu nome era "The Monkeys" porque o grupo era composto majoritariamente por meninas negras. Brincávamos com o nome do time, achávamos divertido carregar esse título e nos direcionávamos umas às outras muitas vezes como "macacas". Nunca houve um questionamento desse comportamento por parte dos professores e dos alunos. Sempre foi algo natural, quase que intrínseco àquele ambiente.

Os alunos perceberam que os vi tentando pegar respostas da prova a partir de diferentes meios e vieram perguntar se eu iria contar algo para os professores, apenas respondi:

- *"Eu não estou vendo nada"* - e eles riram.

Após a turma finalizar a avaliação, todos começaram a conversar entre si e especificamente notei uma conversa do “grupo do fundo”. Eles falavam sobre o desejo de ter tênis "caros e estilosos", mostrando que esse fator imprime uma identidade para eles. Em um certo momento, um dos alunos me perguntou se o dia anterior (20/11) foi o da consciência negra. Respondi que sim. Após ouvir a resposta ele se dirigiu aos colegas dizendo:

- *"Por que ninguém falou disso? Lembrou disso?"*

E teve como resposta de um colega de classe negro:

- *"Deve ser por causa da abertura da copa, ontem pra mim só foi abertura da copa."*

Pouco tempo depois a aula acabou e a seguinte foi vaga. Com a falta do professor, o clima de descontração permaneceu. Entre as inúmeras brincadeiras de péssimo gosto feitas, ouvi de um grupo de meninos o seguinte comentário:

- *"Só pode ser o c* da mamãezinha do X que tá piscando”*

Que teve como resposta:

- *“Só podia ser pardo."*

Nesse contexto, o “grupo do fundo” iniciou uma partida de xadrez, então o aluno Y tentou, mais uma vez, uma aproximação por meio de assuntos ligados a times de basquete, mas novamente não recebeu abertura e a interação foi pouca. Por falar em interação, nesses momentos de aulas vagas percebo de forma mais explícita que não há uma grande interação entre os grupos de meninas e os de meninos. Acredito que essa atmosfera se dá por inúmeros fatores, como a marcante presença de piadas machistas e sexistas que constrangem as garotas e tornam o ambiente hostil para elas.

Após seguir tentando interagir com alguém da turma, o aluno Y começou a jogar Uno com um grupo de meninos da “frente da sala”. Ver essa constante busca do estudante pela aceitação de um grupo está me causando muitas emoções e reflexões. Percebo que ele é apenas mais um menino negro retinto da periferia que está tentando a todo custo sobreviver em meio à tantas violências, por mais que ele não perceba ou entenda de fato seu contexto. As violências verbais são constantes, assim como o preterimento que torna o ambiente para ele

extremamente hostil. Nesses momentos, coloco-me a pensar se ele realmente entende a bandeira que ele levanta - a qual pretendo entender melhor no decorrer do trabalho de campo - ou se ele apenas segue o que a família ensinou a ele, sem pensar, sem refletir e por fim sem ter uma educação que o libertasse de tais ideais.

Seguindo a observação, o "grupo do fundo" que estava jogando xadrez, em tom de brincadeira começou a cantar para todos da sala: "*negro, negro, negro, negro, negrinho, negrã*o" - uma sátira racista da musica "Beijo, Beijinho, Beijão" da Larissa Manoela - e a partir dai iniciou-se uma sequencia de comentários racistas, sexistas, capacitistas e transfóbicos. Ainda durante a partida, um dos participantes referiu-se ao seu colega como:

- *"Todo negro esse moleque."*

E o menino em questão não respondeu nada. Após o ocorrido, um deles cometeu um erro e seu colega, reprimindo-o pela jogada, disse:

- *"Tu tem doença mental".*

Fora da partida, um grupo de meninos que estava ao lado começou a ficar agitado - um deles mostrou uma foto de uma mulher que acredito ser transexual. Após isso, todos começaram a rir e fazer piadas/comentários transfóbicas como:

- *"Imagina levantar a saia e ver um p* de 23 cm."*

Um pouco depois do ocorrido, um dos meninos do mesmo grupo começou a gritar:

- *"Oxalá, Oxalá, Oxalá!"* - e todos começaram a rir.

Então, um dos meninos disse rindo:

- *"Olha só, o Deus de você!"*

E outro:

- *"Não sei o que é pior. Eu que faço a brincadeira e você que ri"*

Não entendi o contexto dos comentários, até cogitei ser devido a tatuagem que carrego no antebraço - a palavra Oxalá - mas prefiro não fazer nenhum tipo de conclusão.

Com o final da partida de xadrez, um dos meninos negros da sala me chamou e disse:

- *"Tia, olha só o argumento dele pra justificar que perdeu: eu perdi aqui mas tirei 10 na prova".*

O menino em questão - também negro - deu como resposta:

- *"E daí? Eu perco aqui, mas você é quem vai trabalhar como lojista e eu não".*

Com o fim da aula, chegou o momento do intervalo e durante o período decidi ficar na sala dos professores para comer. Na sala, a professora que aplicou a prova mais cedo estava conversando com os outros professores sobre uma aluna que "colou" na sua prova. Para ela, se o aluno conseguir colar na prova é um indicativo de esperteza e agilidade, o que faz com que ele mereça a nota. Além disso, os professores comentaram sobre a copa do mundo e as questões que estão emergindo com ela como a homofobia e o trabalho escravo envolvido na construção dos estádios - todos os que estavam presentes mostraram-se contra os ocorridos.

Acabando o intervalo iniciou-se a aula de educação física. Durante a organização da sala para a aula, em tom de brincadeira, um dos alunos direcionou-se para um dos colegas da seguinte maneira:

- *"Então pega sua cadeira, seu negro."*

O aluno em questão não respondeu ao comentário. Antes de irem para a quadra, a professora fechou as médias do semestre com base nas anotações do caderno dos alunos e as atividades realizadas na quadra. Em voz alta, ela falava a média de cada aluno para todos presentes, o que gerou inúmeros comentários e piadas. A professora ainda disse:

- *"Me fala se eu vou constranger alguém falando as notas em tom de voz alto."*

Porém nenhum dos estudantes disse algo acerca da questão, mesmo com o nítido constrangimento de alguns. Entre um dos comentários, destacou-se um feito por um educando branco para seu colega negro:

- *"A nota tá preta igual você."*

Durante o momento de fechamento das notas, uma aluna perguntou como estava sendo a minha experiência de ficar no fundo da sala. Eu disse que estava apenas observando e ela respondeu:

- *"Aí no fundo é o pior."*

E um dos meninos disse:

- *"Aqui atrás é a cota."*

Então começou uma baderna e a professora disse, em voz alta:

- *"A Débora está aqui observando o comportamento de vocês, vai falar que vocês são todos loucos. Ela está observando tudo!"*

Os alunos apenas riram e um dos integrantes do "grupo do fundo" comentou comigo em voz alta:

- *"Nós somos a sala que levanta as bandeiras, a gente só levanta na hora errada. Se um professor fala que não pode ir ao banheiro, pegamos um artigo do ECA e dizemos que podemos sair a qualquer momento para usar o banheiro e beber água."*

Outro do grupo, complementando-o, disse:

- *"Se acontece algo, já falamos que é por causa da ... (apontou para a pele dele)."*

Com as notas fechadas, todos foram para a parte prática da aula. Indo para a quadra, um dos membros do "grupo do fundo" disse para outro membro:

- *"Olha lá X, teu uber!"* - apontando para um carro de polícia.

Chegando na quadra iniciou-se um jogo de futebol em que apenas os meninos estavam jogando. Duas meninas comentaram que queriam jogar vôlei sem a presença dos meninos. A professora, então, disse para que elas se juntassem com as outras meninas e fossem jogar, afrontando os meninos, mas elas negaram por conta de problemas de convivência com outras meninas. Então, por alguns minutos, elas tentaram jogar vôlei, mas os meninos não deixaram. A educadora não propôs uma alternativa ou sequer realizou qualquer tipo de intervenção em relação a problemática, houve uma ausência da responsabilidade de promover uma aula para todos, colocando as alunas na posição de "resolver" o problema por meio do embate com os meninos, mesmo que houvesse algum tipo de opressão.

Notei que no jogo de futebol - realizado debaixo de um sol muito forte e em um chão quente - alguns meninos estavam apenas de meia ou descalços, pois segundo outra educadora física da instituição, a grande maioria não possui renda suficiente para comprar tênis novos, assim eles evitam usar os seus sapatos durante as aulas de educação física para que os calçados possam durar por mais tempo. Ainda durante a partida, o aluno Y que estava como goleiro, levou um gol. Nesse momento, uma aluna branca que estava sentada na arquibancada comentou:

- *"Que isso hein, o time adversário não pega uma."*

Sua colega - também branca - ironizou o comentário, interpretando que ele (aluno Y) "não pegava nenhuma menina". A aluna que fez o comentário disse que não tinha esse intuito. Logo depois, outro aluno cometeu um erro, o que fez com que a mesma comentasse:

- *"Ele é um retardado da cabeça."*

Um pouco depois desse momento, uma das meninas que queria uma partida de vôlei falou novamente com a professora sobre sua vontade e a educadora apenas comentou:

- *"Vai lá, pega a bola e domina"* - mas a aluna continuou sem jogar.

Dado isso, a educadora aproximou-se e perguntou o que eu estava fazendo na escola. Eu disse que estava pesquisando diversidade, então a mesma comentou que essa era a única escola onde "não existe nenhum tipo de preconceito", e que era "uma das mais diversas que tem, principalmente em relação ao preconceito daquilo de sexualidade". Perguntei se ela estava se referindo às questões LGBTQIAPN+, ela negou, perguntei se era algo relacionado especificamente a questões de gênero e ela disse que sim. A mesma ainda afirmou:

- *"Aqui tem bissexual, gays homens e mulheres, e a gente respeita, até demais às vezes, porque os alunos às vezes são chatos, cheios de mimimi e já nos apontam se a gente erra."*

Então ela contou a história de uma aluna - segundo a mesma "bem negra" e "um homem" - que ficava comentando sobre mulheres com ela. Nesse contexto, a educadora começou a tratá-la como um homem e isso gerou uma série de represálias dos alunos que alegavam que a pessoa em questão era uma mulher, mas ao ver a situação ela "cortou" os comentários. A professora ainda disse que os funcionários da escola brigam quando vêem alunos sentados um no colo do outro. Tanto menino com menina quanto menina com menina. Por fim, a mesma disse não ter nada contra os gays.

Ainda observando o comportamento dos alunos na aula, percebo que os meninos são mais unidos que as meninas. Entre as garotas, há uma forte rivalidade que gera conflitos entre elas.

PERÍODO DA TARDE

Ao voltar para a escola no período da tarde, decidi ficar um tempo maior dentro de uma classe, assim como na manhã. A turma escolhida foi o 6° A, pois assim como a outra sala, ali há uma vasta gama de diversidade. Como a primeira aula foi a de educação física, feita junto de outro 6° ano, fui com os alunos direto para a quadra.

Ao chegar na quadra o clima estava muito abafado, o sol muito forte e por não existir cobertura a permanência ali era complexa para todos os presentes. Além das duas turmas, a aula contou com a presença de três crianças da comunidade - algo muito recorrente nas atividades promovidas fora do ambiente escolar.

Ao iniciar a partida de queimada com os alunos, a educadora física (distinta da manhã) aproximou-se e desabafou sobre uma estudante da turma presente (6°A) que gostaria de ser chamada por outro nome, no caso, masculino. Ela contou que disse para a pessoa em questão que não poderia chamá-la dessa maneira, pois seria necessário vias legais para que isso pudesse acontecer. Ela ainda disse que, se a chamasse por outro nome, existiria a possibilidade dos pais reclamarem com a direção, o que acabaria prejudicando-a. Não fiz comentários sobre o assunto, apenas concordei com ela e seguimos observando a partida.

Entre todos os jogos que acompanhei até então, esse foi o que notei uma maior participação das meninas, embora os meninos ainda dominem o jogo e muitas vezes ditam as regras e os direcionamentos da partida. Ao acabar a atividade, dois meninos - um branco e outro negro - estavam comentando sobre o jogo e o interclasse que iriam participar. Um deles disse:

- *"A gente nunca vai virar gay, se a gente perder o campeonato a gente é gay."*

Confesso que, mesmo compreendendo a dimensão de estarmos inseridos em uma sociedade patriarcal, capitalista e supremacista branca, ouvir esse comentário de alguém tão novo me entristeceu. Depois, por causa da grande exposição ao sol, calor e a falta de um bebedouro na quadra, eu e uma aluna acabamos passando mal na quadra.

De fato, a estrutura do espaço é ruim para todos, sendo esta uma das maiores problemáticas arquitetônicas da escola. Além da quadra ser fora do ambiente escolar, não ter nenhum tipo de

acessibilidade e conforto, ela está exposta à rua, está em frente a uma praia que possui esgoto aberto com odor forte e um grande buraco que pode causar inúmeros acidentes.

Devido ao mal estar voltei para a classe antes dos alunos, porém pouco tempo depois todos já estavam na sala de aula, que fica no térreo. Observei que mesmo apresentando basicamente a mesma estrutura e os mesmos recursos tecnológicos, diferente da sala da manhã - localizada no primeiro andar - esta sala possui duas mesas maiores, mais largas e altas, que comumente são usadas por algumas pessoas com deficiência, como é o caso de uma educando da turma que possui paralisia cerebral e por isso utiliza cadeira de rodas. A educanda em questão faltou neste dia. Vale frisar que, se um matriculado apresenta baixa mobilidade, obrigatoriamente ele irá estudar no térreo, uma vez que na escola não há rampas para acessar o primeiro andar - fator que por si só limita a existência de PCDs nesse ambiente.

Fiquei sentada no fundo, para não chamar tanta atenção dos atores daquele local. Contudo, os alunos naturalmente direcionaram-se até mim para me cumprimentar. Entre essas abordagens, destaco uma aluna, que se autodeclara como parda, perguntando o que é apropriação cultural, porque gostaria de fazer tranças. Expliquei a questão e ela disse que gostaria que eu conversasse com ela e com seus colegas de classe.

Essa turma apresenta um comportamento mais agitado, reflexo da idade deles. Por estarem com a aula vaga - o que se estendeu por quatro períodos - a agitação ficou ainda maior, mesmo que a tutora da aluna com deficiência estivesse na sala para acompanhá-los. Alguns meninos estavam brincando de “bater” cards - o que gerava uma grande gritaria - e as meninas conversando, cantando e tirando fotos. Um fato interessante é que, mesmo que ocorra o uso do celular, na turma da manhã o uso é ainda mais frequente - acredito que isso também seja um reflexo da idade que eles apresentam.

Nesse contexto, algumas meninas me abordaram para perguntar “como conquistar alguém” e ficaram pedindo conselhos amorosos. Elas se mostraram muito confortáveis com minha presença, perguntaram qual faculdade fiz e fizeram uma brincadeira de adivinhação da minha idade, entre as apostas estavam 18 anos, 22 e 28, rimos juntas e elas voltaram para o local

onde estavam.

Por estarem com muitas aulas vagas, os alunos voltaram para a quadra e lá permaneceram por um tempo, mas eu continuei na sala, pois ainda estava me recuperando do mal estar. Quando eles voltaram para a sala, todos estavam muito exaustos e alguns inclusive passando mal. Perguntei para um dos alunos se ele estava bem e ele disse:

- *"Tia, prefiro ficar no sol do que aqui escrevendo."*

Seu amigo, ouvindo isso, respondeu:

- *"Eu não, prefiro escrever. Aqui tem ventilador e lá é um inferno."* - reiterando a dificuldade que é permanecer no local em dias quentes.

Logo após esse episódio, todos eles foram para o intervalo. Fiquei sentada com alguns alunos conversando e logo a aluna que anteriormente falou comigo sobre apropriação cultural se aproximou. Após desabafar sobre os seus "casos amorosos", a mesma começou a falar para seus colegas que eu era a "best" dela, que ela gostaria que eu a adotasse, cuidasse dela.

Pouco tempo depois, retornamos à sala e como a turma seguiu sem aula, o clima de descontração e agitação persistiu. Então a aluna que estava desabafando comigo me abordou com o seguinte questionamento:

- "*Você é homofóbica?"*

Rapidamente, respondi que jamais seria, principalmente por fazer parte da comunidade LBGTQIA+. Após essa fala, pude perceber um certo alívio da parte dela. Logo, a mesma disse:

- *"É por isso que você tem que me adotar, eu sou panssexual e gênero fluido, só algumas pessoas da sala sabem, além de alguns professores, mas é muito difícil porque tem muita homofobia na escola, tanto dos alunos quanto dos professores."*

Após relatar a situação, rapidamente ela chamou uma amiga e disse que eu era LGBT. A colega, animada com a informação, falou:

- *"Nossa, que tudo! Eu sou lésbica e estou quase namorando com uma menina."*

Então, começamos a conversar e a aluna que é gênero fluido contou sobre o processo de descoberta, trazendo à tona as dificuldades enfrentadas com a família - que é conservadora -, com si mesma e com o ambiente. Além disso, ela frisou a importância da internet na sua

descoberta, uma vez que foi acessando redes que abordam a temática que a ela pode (re)conhecer o seu "local no mundo". Durante a conversa, uma frase que me marcou profundamente foi:

- *"Tia, em menos de três dias eu pude falar mais sobre mim do que em toda a minha vida com meus pais e aqui na escola."*

Com isso, pude notar que a maior necessidade dela naquele espaço era apenas ser ouvida, sem julgamentos e preconceitos. Ouvida sem concepções segregacionistas e fundamentalistas, que percorrem o seu dia-a-dia, assim como na vida de inúmeros LGBTs.

Após a conversa, mesmo sem dar o horário da saída, tive que ir embora da escola devido aos compromissos que tinha. Saí daquele lugar com um misto de sentimentos, pois além de observar situações que não deveriam existir em um ambiente escolar saudável, mais uma vez me reconheci de certo modo em uma narrativa. Entendo a dificuldade que é se aceitar, entendo o que é achar que você é errada simplesmente por amar e acreditar que você nunca será aceita pela sua família. Mas creio que é através de conversas como as que tivemos hoje que nos (re)conectamos, criamos e renovamos nossas forças para enfrentar as perversidades que nos atravessam.

22/11/22 - Observação dentro da sala de aula

Laroyê Exú, abra os caminhos para mais um dia!

Comecei as observações no período da tarde pois, durante a manhã, estava envolvida com compromissos acadêmicos. Ao chegar na escola, como de costume, me direcionei à sala dos professores para encher minha garrafa de água e notei um número maior de professores que ainda não conhecia. Acredito que eles não se incomodaram com minha presença no local, uma vez que a grande maioria pensou que eu estava fazendo estágio na escola, algo que é muito comum na instituição.

Ao chegar na sala de aula do 6°A, a aluna com deficiência já estava sentada no local onde

costuma estar - na primeira carteira, perto da porta e ao lado de sua tutora. Pouco tempo depois os demais alunos entraram na sala e a aula foi iniciada. A professora passou uma avaliação para a turma, com exceção da educanda PCD, que não foi incluída na atividade. A aluna ficou sem fazer nada enquanto todos faziam a lição. Pouco tempo depois do início da avaliação a educanda foi retirada da sala - acredito que em direção ao AEE - mas não soube se seria para realizar algum tipo de avaliação alternativa ou se era parte do programa de atividades que ela realiza para auxiliar o seu desenvolvimento dentro e fora da escola.

Ao final da atividade na sala regular, a professora passou as médias para a turma e um trabalho de recuperação para aqueles que não alcançaram notas azuis (a partir de 5). Então, um misto de sentimentos invadiu a turma, uns choravam incessantemente pelo resultado e outros comemoravam de forma exorbitante as notas. Logo, alguns alunos, sobretudo os do fundo que são todos meninos, começaram a fazer uma série de brincadeiras entre si, sendo todas elas machistas e sexistas - comportamento similar ao grupo de meninos da sala da manhã. Em contrapartida, as meninas, que ficam em outros locais da sala, estavam conversando tranquilamente entre si.

Ao final da aula a aluna PCD voltou para sala com sua tutora - essa apresenta um ótimo relacionamento com a aluna e com o restante da sala. As trocas entre eles são descontraídas, marcadas pelo respeito e pela amizade, algo que pouco é visto entre os educadores e os educandos da escola. Um fato importante a ser mencionado é que a aluna PCD sempre está rodeada pelas meninas da sala, que buscam ajuda-lá de todas as formas, principalmente a educanda que se declara lésbica, essa sempre está ao seu lado auxiliando em todas as disciplinas.

Logo depois do ocorrido, iniciou-se a aula de artes, em que a professora perguntou se a turma tinha feito a leitura obrigatória do livro "A menina bonita do laço de fita" - livro que faz parte da literatura infantil sobre as relações étnico-raciais. Todos os alunos responderam que já haviam feito a atividade, então a mesma seguiu a aula. Ela passou uma lição para a turma, mas novamente a aluna PCD não foi incluída. A sua tutora, no momento, seguiu mexendo no celular, não realizando qualquer tipo de atividade com a aluna.

A professora em questão não me conhecia e, ao notar-me na sala de aula, naturalmente teve um olhar de estranhamento e aproximou-se para perguntar o que eu estava fazendo ali. Respondi que estava realizando uma pesquisa sobre a diversidade, ela apenas sorriu como resposta e não fez nenhum comentário sobre.

Ao voltar para sua mesa, a professora começou a fazer o fechamento das notas dos alunos por meio da avaliação dos seus cadernos, então, percebi que a única aluna que ela não pediu para realizar a avaliação foi a PCD.

Ao acabar sua atividade, a aluna que senta sempre ao lado da PCD, pegou o livro "A menina bonita do laço de fita" e começou a ler a história para sua colega. Mesmo não sendo oralizada, por meio da linguagem corporal ela demonstrou felicidade e satisfação ao ouvir a história. Confesso que essa foi uma das cenas mais bonitas que vi até o momento: ver a aluna, de forma orgânica, construindo um espaço de acolhimento e inclusão, encheu meu peito de esperança e alegria.

Pouco tempo depois a turma foi para o intervalo. Durante esse período fiquei sentada no pátio, no lugar de sempre, mas dessa vez ao lado da tutora, que estava dando comida - com muito zelo - para a aluna que ela acompanha. Algumas alunas de outras séries abordaram a educanda para comprimentá-la e abraçá-la, o que a deixava visivelmente muito feliz. É importante notar que esse tipo de comportamento foi visto majoritariamente nas meninas, os meninos em nenhum momento apresentaram esse tipo de conduta. Frisa-se que, mesmo sendo regada por muito carinho por alguns educadores e educandos, é perceptível que a aluna PCD é tratada de forma infantilizada, protocolo que não é observado na relação entre educador-educando e educando-educando sem deficiência.

Ao final do intervalo, a PCD ainda não havia terminado de comer, então a mesma seguiu no pátio com sua tutora, enquanto os demais voltaram para a sala. Dentro da sala, iniciou-se mais uma avaliação, em que mais uma vez a aluna PCD não foi incluída, emergindo a pergunta: como essa aluna consegue obter notas para passar de ano? Como é feita sua avaliação?

Durante a entrega das provas, a tutora entrou na sala e alertou a professora que uma aluna - negra - não sabia ler. Segundo a mesma, ela era “copista”, ou seja, apenas sabia copiar textos, porém não conseguia compreendê-los. A professora, espantada pois não tinha conhecimento da situação, propôs junto da tutora que eu lesse a prova para a aluna fazer a avaliação - acredito que, caso a aluna PCD não estivesse na sala, quem faria esse papel seria a tutora.

Logo aceitei a proposta e li a prova para a aluna que, nitidamente constrangida pela exposição, fez a avaliação rapidamente. Essa situação me deixou muito reflexiva, afinal, estávamos no final do ano e a professora não tinha conhecimento das condições dessa aluna. Não há espanto, porém é sempre triste ver a condição da população negra dentro da escola, o sucateamento e o descaso que permanentemente a atinge. Além disso, penso em como foi a vida estudantil dessa aluna para ela chegar no 6° ano sem sequer saber ler.

Ao finalizarem a prova, enquanto a professora as corrigia, os alunos ficaram com o tempo livre. Como de costume, os meninos brincaram de cards - de forma muito agressiva - e as meninas permaneceram conversando e mexendo no celular. Nesse momento, uma aluna abordou-me para perguntar se o que eu estava usando no pescoço seria uma guia, respondi que sim e a mesma disse que gostava muito pois sua família era da umbanda e do candomblé. Conversamos então sobre as religiões de matriz africana, a sua importância e o impacto dela na vida da aluna. Por fim, a professora passou as notas para os alunos e a aluna copista tirou uma nota abaixo da média, o que a deixou triste. Contudo, nesse momento percebi que a mesma estava, de certo modo, acostumada com a situação, como se esse local de inferioridade fosse onde ela “deveria” estar.

23/11/22 - Observação dentro da sala de aula

Odociaba iemanjá, minha mãe traga calmaria e sabedoria para meu Orí em mais um dia de pesquisa!

Cheguei na escola no período da manhã. Entrando no local, observei - novamente - a sala do AEE aberta para a limpeza, mas não havia ninguém além das funcionárias. Ao entrar na sala

da turma que venho acompanhando, percebo que os alunos estão cada vez mais acostumados com minha presença - principalmente o “grupo do fundo” - que constantemente brincam comigo, compartilham suas vivências e quando não vou para a escola no período que eles estão, perguntam o por que da minha ausência. Sinto-me feliz ao vivenciar o poder da ciência contra hegemônica, que é capaz de criar trocas marcadas pelo afeto, respeito e confiança com os sujeitos da pesquisa.

Antes de começar a aula, o clima da sala sempre é de descontração e interação entre os alunos. Mas, neste momento - assim como em outros - o aluno Y segue sendo rechaçado ao tentar conversar com os seus colegas. Ao iniciar a aula de matemática o clima de descontração seguiu, mas forma organizada, pois a educadora da disciplina tem uma postura distinta dos demais professores: ela leciona de forma alegre, afetuosa e interdisciplinar, o que aproxima os alunos dela e do conteúdo - mesmo se tratando de uma matéria que a grande parte dos estudantes tem dificuldade. Contudo, mesmo a atmosfera da sala tornando-se mais amena durante essa aula, o “grupo do fundo”, principalmente, segue fazendo piadas hostis e preconceituosas.

Um dos integrantes do grupo falou em voz alta:

- *"Acho que sua mulher te comeu."*

A professora, ao ouvir o comentário, sem hesitar, os advertiu. Essa foi a primeira vez que vejo um educador intervir quando escuta alguma “piada” ou comentário do tipo, pois a grande maioria segue sua prática sem realizar nenhum tipo de interferência. O resultado da intervenção foi a brusca diminuição desse comportamento por parte dos educandos envolvidos - é importante mencionar que os demais alunos durante o momento seguiram atentos a suas atividades. Além disso, conversando com a professora da disciplina, soube quem era o aluno com deficiência da turma - um estudante que sempre está na segunda carteira de uma das fileiras, constantemente sozinho e quieto. Durante as observações, percebi que há pouca ou nenhuma interação com ele, tanto por parte dos educandos quanto dos educadores - inclusive, me questiono se ambos sabem que ele é PCD.

Já no final da aula, durante uma conversa com a professora, um dos alunos da turma referiu-se

a si mesmo como "Filho da cor do pecado de cria". Todos da sala riram e seguiram a conversa naturalmente.

Por conta da falta de um dos professores, a aula seguinte foi vaga. Com isso, os alunos retomaram para a atmosfera de desordem. Entre as conversas em voz alta durante o momento, destaco uma entre dois alunos membros do “grupo do fundo”:

- *“Você não percebeu que é aula vaga, preto?”* - Perguntou um deles.
- *“Preto é tu, seu macaco!”* - Respondeu o outro.
- *“Tu tá muito racistinha!”* - Retrucou o primeiro.

Após esse diálogo, uma espécie de fluxo de comentários e piadas racistas se estabeleceu entre o grupo, que a todo momento utilizava a categoria “preto” como termo pejorativo, como “*tira o pé daí, seu preto*” e “*cala boca, preto*”. Um dos meninos envolvidos, ao ouvir um desses comentários, - mesmo também fazendo constantemente - disse:

- *"Essas piadinhas de preto já tão cansando."*.

É importante lembrar que todo esse contexto se dá majoritariamente na interação entre os educandos homens negros. Nesse sentido, trago o comentário do meu orientador: para ele, este é um cotidiano de violências em que,como salientou Fanon, o êxito do racismo é fazer os negros se auto odiarem, então o autoamor é revolucionário - ou como diziam no passado: o amor negro, e não o amor romântico burguês, é revolucionário.

Após essa situação, o aluno que reclamou anteriormente das piadas racistas aproximou-se e começou a conversar sobre seu cotidiano. Ele - um homem negro de 17 anos que repetiu alguns anos da escola - contou que no dia anterior, ao voltar de bicileta do seu treino de basquete, foi enquadrado na orla da praia pela polícia, que acreditou que ele poderia ter feito algo, uma vez que vem ocorrendo inúmeros arrastões na baixada santista. Falou, nitidamente com um aspecto de tristeza e indignação: "

- *Tia, você acha que um menino usando o tênis rosa que eu tava ontem aqui, todo suado do treino, ia roubar alguma coisa?”*

Acalmei-o e conversei sobre o impacto do racismo no cotidiano e a importância de sempre andar com o RG. No decorrer da conversa, acredito que ele abordou-me com o intuito de ser ouvido por alguém, que tenha uma visão racializada do mundo, que de alguma forma o acolhesse. Durante a conversa, uma aluna negra - uma das poucas que apresenta uma interação maior com o "grupo do fundo" - aproximou-se de nós e começou a nos ouvir. Ao escutar sobre racismo e ao me ver usando uma guia, ela contou que sua mãe não a deixava frequentar a umbanda por causa do preconceito. O aluno que estava conosco naturalmente disse que essa situação, assim como a outra, era fruto do racismo, então falamos sobre o racismo religioso e os seus impactos. Nesse contexto, ambos relataram a vontade de sair do Brasil e ter uma vida melhor em outro país, como é o caso do irmão da aluna. Além disso, eles contaram que a sala hoje em dia "não é mais a mesma", pois está desunida devido problemas amorosos entre os alunos que ocorreram durante o ano.

Com o final da aula e o início do intervalo, fui para a sala dos professores. No local, a atmosfera era de descontentamento por parte dos professores, pois todos os presentes relataram a grande quantidade de alunos com médias baixas. Nesse contexto, a professora de matemática comentou sobre a queda do rendimento de um aluno que está passando por problemáticas com a família e com a igreja devido a sua sexualidade. Sendo assim, a professora vai conversar com ele para tentar auxiliá-lo de alguma forma.

Com o fim do intervalo voltei para sala, onde houve a aplicação de uma prova. Fiquei sentada entre dois corredores e ao meu lado estava o aluno Y. Ao ver a conformação da sala, um dos alunos do "grupo do fundo", disse:

- *"Não senta do lado dele não, ele matou a avó."*

Ao ouvir isso, o aluno, muito constrangido, explicou que a sua avó faleceu depois de um acidente que ele estava presente. Apenas disse para ele ficar tranquilo, que estava tudo bem e logo em seguida todos começaram a fazer a atividade. Como nas outras avaliações, inúmeros alunos estavam procurando respostas na internet.

Após o término da prova, a professora não passou nenhuma lição, então todos começaram a conversar. Nessa conjuntura, um dos alunos do "grupo do fundo" disse:

- *"A tia é zika, queria que ela fosse nossa professora, o fod* é que em três dias ela já sabe tudo o que a gente faz."*

Então, comentei que havia me inscrito no banco de professores da rede e talvez isso pudesse acontecer, então o mesmo aluno respondeu:

- *"Aleluia, vamos ter um professor das cotas, só tem professor branco.".*

Importante destacar que, naquela escola, duas professoras se autodeclaram negras, mas por terem pele clara os alunos não as consideram negras.

Durante essa conversa, o aluno Y passou a mão no pulso com o intuito de perguntar as horas para mim. Ao verem isso, parte dos alunos do "grupo do fundo" começaram a falar:

- *"Ihhh tá reclamando da cor dela, é, racista?"*

Ele, ao ouvir isso, apenas riu e eu informei a hora. Perto do final da aula, em mais uma conversa entre os meninos, escutei mais um comentário preconceituoso:

- *"Estou sentado igual baiano."*

Saio desse dia de pesquisa fortalecendo a ideia de que, nos grupos onde há uma maior presença de meninos, comentários e piadas racistas, machistas, sexistas, capacitistas, LGBTfóbicas e xenofóbicos são mais presentes. Contudo, sobretudo com os alunos negros, há momentos de forte crítica racial e social, o que é uma contradição, reforçando assim a ideia de Milton Santos, sobre a existência de três mundos em um só: o mundo das perversidades, fabulações e possibilidades.

28/11/22 - Observação dentro da sala de aula

Adorei as almas, as almas me atenderam! Salve os pretos velhos, salve os meus ancestrais, salve aqueles que eu dedico essa pesquisa!

Ao entrar na escola percebi que, diferente dos outros dias, ela estava vazia, pois haveria o jogo do Brasil às 13h e os alunos que estavam presentes foram dispensados mais cedo. Na sala, durante algumas aulas vagas, os alunos falavam sobre a copa e a vontade de não ir à

escola durante os dias que a seleção jogasse, então, um dos alunos do "grupo do fundo", ao me ver, em tom de brincadeira disse:

- *"Eu ia bolar aula mas a tia veio e rendeu meu dia."* - rimos juntos e eles seguiram conversando.

No decorrer de uma conversa sobre uma partida de um jogo virtual, realizado por alguns meninos da sala no final de semana, um aluno branco abordou seu colega negro (integrante do grupo do fundo) da seguinte maneira:

- *"Olha o preto macaco!"* - o motivo do comentário racista foi porque o aluno negro errou no jogo.

Ao ver a situação, outro integrante do grupo do fundo, também negro, reiterou o comentário dizendo:

- *"É macaco!"* - e relatou as "falhas" do seu colega.

O menino mencionado, visivelmente constrangido, não respondeu os seus colegas.

Outra parte da turma, composta majoritariamente por meninas, estava afastada dos grupos citados anteriormente. Percebo que, devido às brincadeiras, piadas e comentários hostis, grande parte das garotas não gostam de ficar no fundo da sala com os garotos. Porém, os grupos das meninas são mais fragmentados e apresentam um maior número de conflitos - reflexo da rivalidade feminina construída desde cedo - o que não ocorre com tanta frequência nos grupos compostos por meninos. Além disso, o aluno com deficiência não é inserido em nenhum grupo, seja ele de meninas ou meninos. Por vezes, o mesmo conversa com um colega, mas não há uma grande interação com os demais. Percebo um olhar de estranhamento por parte de alunos sem deficiência para os alunos com deficiência. Mesmo que esse olhar se dê de forma inconsciente ou sem o conhecimento de que aquela pessoa de fato tem alguma deficiência, os alunos PCDs são frequentemente vistos como estranhos, diferentes ou anormais, o que, na maior parte das vezes, não se enquadra nos protocolos para a inclusão em um grupo.

Dentro dessa atmosfera, outra aluna negra, ao ver que eu estava usando uma guia de oxalá, abordou-me para perguntar se eu era da umbanda ou candomblé, pois a mesma era

candomblecista. Falei que era umbandista e conversamos sobre a importância das religiões de matriz africana em nossas vidas. Por fim, a mesma relatou a dificuldade da sua família cristã em aceitar a sua religião e apoiá-la nas suas decisões.

Ao acabarmos nossa conversei, escutei -novamente- uma série de comentários e piadas preconceituosas por parte dos meninos, como: *"Para de ser negro e dá a cadeira pra mina!"*, *“Tu tá loucão pra sair do armário!"*, *"Aquela escola só tem pobre e fedido."*, *"Acho que ele é bi, tem cara de quem corta para os dois lados.”*, *"Acho que você é não-binário."*, *"Acho que ele é trans."*, *"Tu tá louquinho pra sentar em um preto."*, *"Cala boca, negro!"*, *"Sabe por que não existe flor preta? Porque preto não é flor que se cheire."*, *"Sabe como fazer uma rave na África? Coloca uma garrafa d'água no teto.”* e *"Que cheirinho de pixe"* ao se referirem a um colega negro. Vale relembrar que a grande parte das falas mencionadas foram feitas por alunos negros.

Ao acabar a aula vaga, iniciou a aula de geografia, na qual os alunos estavam sendo avaliados pelas anotações de seus cadernos. Como o professor não estava passando atividades e não iria ministrar conteúdos da disciplina, conversei sobre a possibilidade de realizar um círculo de cultura durante as duas aulas da sua disciplina no dia seguinte, então, ele contente com a proposta, disponibilizou o horário para a roda. Logo, conversei com os alunos sobre a atividade que iria realizar. Frisei a não obrigatoriedade da participação e entreguei os termos de consentimento para que os seus responsáveis assinassem. O aluno Y se recusou a pegar a autorização e disse que não iria participar. Falei para ele que não havia nenhum problema e, como resposta, ele sorriu.

Após esse momento, os alunos voltaram a conversar entre si, e dentre as conversas, destaco a feita entre uma menina negra e um menino negro (membro do “grupo do fundo”) e eu, acerca da festa de final de ano que a escola vai promover para os alunos:

Ele: *"Não to com autoestima muito boa pra ir nessa festa."*

Ela: *"Aí que você tem que ir na festa mesmo!"*

Ele: *"Eu não!"*

Eu: *"Mas o que deixaria sua autoestima ruim lá?"*

Ela: *"É porque os amigos dele pegam gente e ele não.. Toda festa tu tá triste."*

Ele: *"Pra tu vê que depressão não é brincadeira"*

Ao escutar esse diálogo, penso em como racismo é capaz de destruir a autoestima e a saúde mental da população negra. Autoestima essa que é difícil de ser resgatada, sobretudo em ambientes moldados por inúmeras violências raciais, sejam elas simbólicas, epistêmicas e/ou físicas. Digo isso com a propriedade de uma menina negra que, durante os anos que frequentou a Escola, teve a sua autoestima deteriorada por um cotidiano de violências.

Acabando a aula, todos foram para o intervalo e eu fui para a sala dos professores. Na sala estava ocorrendo uma grande discussão sobre relatórios extras que a direção exigiu, deixando os educadores insatisfeitos e zangados com a conduta. Além disso, houve uma conversa sobre dois alunos que, por apresentarem um número excessivo de faltas, seriam retidos e encaminhados para o conselho tutelar.

Com o fim do intervalo, retornei à sala junto dos alunos para a última aula do dia que, no caso, era de educação física. Pouco tempo depois de entrar na sala, um aluno abordou-me para perguntar qual era a sua cor, respondi que não poderia falar isso pois é uma autodeclaração, então o mesmo afirmou ser "moreno". Um dos membros do "grupo do fundo", ao ouvir nosso diálogo, disse:

- *"Ah, se liga!"*

E uma colega negra complementou:

- *"Ele é um branco bronzeado."* - e riu.

Por ter pouco tempo de aula, a professora optou por não levá-los à quadra, então ela passou um vídeo sobre danças urbanas para os alunos - destaca-se que essa foi a primeira vez durante a etnografia que vi um educador utilizando o projetor. Durante o vídeo, que era pautada a influência da ancestralidade negra nas danças contemporâneas, a professora trouxe informações sobre o tema, mas não houve grande fundamento para isso, fazendo com que os alunos, sobretudo os negros, rissem dela. Ao perceber a situação, constrangida, ela disse para

todos:

- *"Que sala chata, não pode falar nada!"*

E a turma seguiu rindo. Após o episódio, a professora desistiu de fazer comentários, terminou de passar o vídeo e finalizou a aula.

29/11/22 - Observação dentro da sala de aula

Oraiêieo mamãe Oxum, que essa pesquisa seja frutífera e traga novas possibilidades de transformação!

Cheguei na escola no período da tarde e fui conversar com a coordenadora sobre a possibilidade de coletar dados gerais da escola, tais como: a quantidade de alunos matriculados, PCDs e negros. A coordenadora, sempre solicita, disponibilizou as documentações junto da secretaria.

Ao entrar na sala que venho acompanhando deparei-me com a educanda com deficiência cercada por outras garotas da sala, além de sua tutora que sempre é muito afetuosa. Nessa turma, diferente da manhã, percebo que as meninas, que são mais novas, apresentam menos conflitos e por isso são mais unidas. Isso me fez questionar se essa situação está relacionada aos danos dos anos de exposição ao sistema patriarcal que propicia a desenfreada competição e rivalidade feminina.

Quando a professora chegou, conversei com ela sobre a possibilidade de utilizar o horário da sua aula no dia seguinte para a realizar o círculo de cultura com os alunos. Ela se mostrou aberta e liberou a utilização da aula. Após o diálogo, rapidamente ela iniciou um debate sobre a utilização do celular em sala de aula - acredito que esse tipo de atividade não seja comum para a turma. Durante o debate realizado em roda, no qual a professora exigiu que - quase todos - participassem, pude notar que a maior parte dos alunos expõe de forma consistente suas opiniões, que em sua maioria defende uso moderado do aparelho durante as aulas. A professora expôs que também é a favor do uso desde que ocorra de forma consciente e

controlada, bem como eu, que fui convidada a dar minha opinião sobre o assunto. Em contrapartida, a tutora se mostrou contra ao uso, pois segundo ela os alunos da série em questão não possuem maturidade para utilizar o aparelho em sala de aula.

Trago à tona a utilização da expressão “quase todos” que trouxe anteriormente em meu relato. Escrevi desta forma pois durante o debate, no momento em que a aluna com deficiência, da forma com a qual se expressa, poderia colocar a sua opinião sobre o assunto,a professora pulou a sua vez. A ação ocorreu de forma natural, sem nenhum constrangimento ou incômodo. A atitude, normalizada também pelos alunos, demonstra que estar dentro de uma sala de aula não significa estar incluído nela. Além disso, durante o debate a aluna foi retirada da sala, segundo a sua tutora, para ir ao AEE, sendo que essas atividades deveriam ser realizadas no contraturno ou após a aula, uma vez que são complementares e não substitutas do ensino regular.

Ao final do debate e da aula, conversei com os alunos sobre a atividade que iria realizar e a necessidade de seus responsáveis assinarem o termo de consentimento. Durante a explicação, todos os alunos mencionaram que não sabiam o que era diversidade, o que gerou curiosidade e interesse pela conversa.

Na aula seguinte, ministrada por um professor substituto, a maioria dos alunos não demonstrou entusiasmo pelo conteúdo, uma vez que foi realizada apenas a leitura de um texto que apresentava palavras rebuscadas, e de difícil interpretação. Isso gerou uma grande dispersão da turma e a finalização da aula mais cedo. Ao acabar a aula, todos foram para o intervalo.

Durante ele, decidi permanecer no pátio junto da tutora que estava dando comida para a aluna com deficiência. Logo, eu e a educadora começamos a conversar sobre o cotidiano escolar da aluna e sua prática pedagógica dentro desse contexto. Em tom de insatisfação, ela disse:

- *"É como se jogassem ela (aluna PCD) aqui e, quem puder, se vira!"*

Ela mencionou também que a aluna não faz provas e, com isso, “só vai passando de ano”. Perguntei como era a forma de comunicação entre as duas, já que iria fazer uma atividade com a turma e gostaria que todos estivessem incluídos, então a tutora explicou que a educanda

escuta bem, compreende linguagens simples, gosta de músicas e vídeos, responde sim e/ou não e avisa quando quer ir ao banheiro. Nessa senda, ela comentou que a maioria dos professores “só fala oi” para a aluna e não se esforça para incluí-la nas atividades promovidas dentro da sala de aula, o que atrapalha o seu desenvolvimento. Para ela, "*se tivesse uma equipe multidisciplinar ela conseguiria até falar, ia se desenvolver melhor*." Sobre a família da educanda, a tutora relatou que os seus responsáveis apresentam um comportamento de superproteção, mas sabem que a menina não é angelical - como a grande maioria acredita. Sobre isso, a tutora contou que, certa vez, ao receber uma bronca devido ao mau comportamento, a aluna, revoltada com a situação, fez propositalmente necessidades na sua cadeira. A aluna, ao ouvir o relato, confirmou a história e riu junto de sua tutora.

Com os relatos da tutora e a observação realizada, pude notar que a tutora auxilia a aluna com deficiência apenas na sua locomoção e nas necessidades fisiológicas, como a alimentação e utilização do banheiro. Há um movimento contínuo de invisibilização da aluna por grande parte dos educadores, da administração e educandos. Percebe-se a existência de uma concepção, por vezes velada e subconsciente, de que não há nenhum tipo de possibilidade de desenvolvimento da aluna. Para os que pensam dessa forma, apenas estar presente no ambiente escolar é suficiente, uma vez que há a fabulação de que simplesmente a presença física é necessária para a transgressão do “destino dado” à pessoa com deficiência, que, no caso, é o completo isolamento social. Nota-se que os educadores transferem toda a sua responsabilidade pedagógica para a tutora, que deve ser a única responsável pela aluna com deficiência na sala de aula. Na esfera dos educadores, venho percebendo que a maioria está apática e possui pouca formação para a diversidade - um dos inúmeros sintomas da necroeducação.

Ao retornar do intervalo, a turma foi dispensada da aula para jogar e assistir uma partida de queimada, referente ao campeonato que estava acontecendo na escola. Contudo, a aluna copista foi a única que permaneceu na sala, pois a mesma ficou com a nota abaixo da média e precisou fazer uma atividade de recuperação. Nesse contexto, destaco uma conversa entre a educadora e tutora sobre a questão:

Tutora: *“Mas ela sabe o que está fazendo?”*

Educadora: *“Preciso de um documento…”*

Tutora: *“ É, vão passar ela de qualquer jeito!”*

Então, enquanto a aluna fazia a atividade, fui até a quadra assistir o campeonato. Durante a partida, nota-se que os meninos apresentavam comportamento, tanto físico quanto verbal, mais agressivo que as meninas. Por exemplo: após queimar uma colega, um aluno disse:

- *"Sua arrombad*, filha da put*, vai para seu lugar!"*

Além disso, na arquibancada, duas meninas tiveram um briga verbal - que por pouco não se tornou física - porque uma delas chamou a outra de “piranha”.

Pouco tempo depois do ocorrido, a aluna copista chegou na quadra e, ao me ver, me abraçou e começou a desabafar sobre não saber escrever ainda. Nesse contexto, ela disse que falta constantemente porque a sua mãe possui endometriose e sente muitas dores, então, ela cuida dela junto de sua irmã. Ela ainda relatou que, mesmo morando longe, vem sozinha e andando todos os dias para a escola.

Ao decorrer da partida, começou a chover, o que não os impediu de estarem na quadra, mas, a chuva se intensificou e todos precisaram retornar à sala de aula. Nesse momento, fui embora da escola pois não estava me sentindo bem fisicamente. Ao ir embora, fiz uma reflexão sobre como eu iria estruturar o círculo de cultura e o questionário complementar. Como resultado, tive:

Círculo de Cultura: Inclusão e diversidade no ambiente escolar

Duração: 80 minutos

Objetivo: Promover um espaço de partilha das narrativas dos educandos acerca da inclusão e diversidade, dentro do ambiente escolar, por meio do diálogo autêntico e horizontal.

Temas Geradores: Manifestações da diversidade dentro e fora da sala de aula e escola como possibilidade de construção de uma educação para e pela diversidade.

30/11/22 - Círculo de Cultura e aplicação do questionário

Epá Babá, pai Oxalá guarda meu caminhar e meu pensar!

Cheguei na escola e fui direito para a sala que venho observando no período da manhã. Ao entrar na sala, um dos alunos do "grupo do fundo" disse em voz alta, entusiasmado:

- *"Hoje é dia de falar hein tia!"* - confirmei o seu comentário e rimos juntos.

Rapidamente a professora da primeira aula chegou e iniciou a avaliação da disciplina. Um fato interessante é que ela é a única docente que pede para todos os alunos colocarem os seus celulares sob a sua mesa durante a prova, a fim de evitar colas.

Ao acabar a aula, iniciamos o nosso círculo de cultura. É importante frisar que não houve a participação de professores, pois o docente desta aula faltou, fator que tornou o círculo ainda mais descontraído, pois os alunos não ficaram com medo de represálias e constrangimentos. Além disso, mesmo anteriormente recusando participar da atividade, o aluno Y juntou-se à roda, nos ouviu e não fez nenhum tipo de comentário.

Iniciei nossa conversa perguntando se a turma sabia o que era diversidade e descobri que ninguém sabia do que se tratava o termo. Expliquei o que era e trouxe concepções sociais e biológicas acerca da temática. A partir deste ponto, perguntei como eles observavam as manifestações da diversidade dentro e fora da sala de aula e logo iniciou-se uma série de relatos sobre situações que os educandos vivenciaram dentro daquele espaço. Os primeiros relatos foram voltados para situações que ocorreram entre eles, o que gerou inúmeras provocações e uma atmosfera inamistosa. Precisei fazer uma intervenção e, mais uma vez, expliquei o motivo de realizar a atividade, além de dizer o quanto era dispensável atacar uns aos outros nesse momento. Os alunos logo compreenderam e, de fato, começaram a trazer suas narrativas.

Uma aluna negra relatou que sofreu assédio de um determinado professor, o que a fez realizar uma denúncia na administração da escola, porém, segundo ela, não houve nenhum tipo de

atitude tomada, pois não levaram a sério suas acusações. Nesse contexto, ela nos contou que, durante o intervalo, também existiram casos de assédio por parte de alguns alunos, que passavam a mão - sem nenhum tipo de permissão - nos corpos das garotas, mas mais uma vez não houve intervenção por parte da administração e dos educadores. Por fim, a educanda expôs que foi chamada de gorda por uma educadora, que impediu as meninas de dobrarem suas camisetas durante um dia de muito calor na quadra, usando como justificativa que desta forma as meninas "pediam para ser assediadas" e por isso não poderiam reclamar sobre tais questões.

Um dos integrantes do "grupo do fundo" relatou um "caso emblemático" de racismo que houve na sala de aula. Segundo ele, certa vez, durante uma brincadeira que se tranformou em briga, uma aluna branca chamou um colega negro de "Botas" - macaco da personagem Dona Aventureira - gerando grande revolta e discussão entre os alunos negros da sala e a educadora que estava presente. Os alunos envolvidos argumentaram a necessidade da professora fazer algum tipo de intervenção pois racismo é crime, contudo, a educadora - branca - disse que deveria ser neutra com relação a situação. Segundo ele, a professora, durante sua argumentação, tentou defender a aluna que fez o comentário racista. Revoltados com a situação, os alunos direcionaram-se à administração da escola, onde relataram o caso e como resposta receberam o apoio dos funcionários. A aluna que fez o comentário apenas recebeu uma "repreensão" da administração. Somando-se a isso, alguns alunos mencionaram que existiram casos de homofobia envolvendo alunos e professores, porém, eles não aprofundaram as histórias.

Após os relatos, trouxe o tema "escola como possibilidade de construção de uma educação para e pela diversidade" o que gerou inúmeros comentários. A grande parte dos alunos apontou que a escola é capaz de ser um espaço onde a diversidade é vista e respeitada, porém essa não é a realidade, pois a maior parte das disciplinas não conversam com as suas realidades e a maioria dos professores não os ouvem e levam como brincadeiras os casos de preconceito e discriminação que acontecem em sala de aula. Nessa senda, destaco dois comentários de alunos negros:

- *"Eu quero me sentir incluído, mas quando chego na escola a coordenadora, a diretora e as secretárias são brancas, os professores são brancos, mas as*

merendeiras, as tias da faxina e inspetoras são negras. O que eu vou achar?"

e:

- *"Como vou me sentir incluído se o perfil de professor é uma mulher branca de 35 anos?"*

Um dos integrantes do "grupo do fundo" acredita que a escola não é capaz de mudar as pessoas, pois questões como as relatadas anteriormente estão ligadas ao caráter dos indivíduos. Concordando com o comentário, um aluno - negro e pcd - disse que o preconceito é maior nos EUA. Complementando-o, outro integrante do "grupo do fundo" disse que hoje chamam de homofobia, racismo e gordofobia, o que na realidade seria bullying.

Finalizando o círculo, trouxe a filosofia do "Ubuntu" para a sala de aula e apontei a importância da coletividade. Os alunos agradeceram, bateram palmas e um deles disse:

- *"Nós esperamos 11 meses e meio pra poder desabafar."*

Por fim, li em voz alta o questionário complementar e expliquei as perguntas. Enquanto respondiam, - inclusive o aluno Y, o qual descartarei do questionário por falta de autorização - houve comentários preconceituosos, como: "*Esse cara tá me tirando, tá perguntando se eu tenho alguma deficiência*", "*Olha só o que ele fez na prova (questionário) você só pode ter uma deficiência*" e inúmeras vezes referiram-se de forma pejorativa ao aluno Y como "Pelé".

Como o clima era de despedida devido ao último ano que estudavam na Instituição, grande parte dos alunos começou a assinar as camisetas uns dos outros - o que levou-me para a época que também estava no 9° ano: lembro-me perfeitamente dessa sensação e desse momento. Muitos alunos pediram para eu escrever em suas camisetas, o que foi uma honra, pois sei a importância desse momento para eles. Logo, a turma me chamou para tirar uma foto final, que o aluno Y se recusou a aparecer e provocou o comentário de um aluno branco:

- *"Tiro foto com o negro não, fica muito escura a foto!"*

Após o ocorrido, tiramos a fotografia e me despedi de todos com a sensação de dever cumprido e compreendo o poder da etnografia nas nossas vidas.

PERÍODO DA TARDE

Ao chegar na sala que venho acompanhando no período da tarde, percebi que praticamente todos os alunos estavam presentes, o que me deixou muito feliz. Como era a final da competição de queimada, a turma estava ansiosa e nervosa com o jogo. Então, os alunos que iriam jogar foram dispensados para ir à quadra e os que não participaram do jogo permaneceram na sala em um clima de descontração, pois a aula foi vaga. Ao voltarem da quadra, visivelmente tristes e revoltados pois perderam a partida, iniciou-se uma discussão entre os meninos acerca dos erros cometidos na partida. Durante a briga, houve a utilização de palavras de baixo calão e comentários hostis - como ocorre constantemente. Então, o professor que estava na sala de aula advertiu-os sobre os seus comportamentos e solicitou que eles pedissem desculpas para mim e para a tutura pelos comentários - em nenhum momento o educador solicitou que eles pedissem desculpas um para o outro. Ao final da aula, seria o momento de retornar à quadra, porém como a professora estava realizando o campeonato, ela não poderia dar a aula.

Dentro desse contexto, marcado pela agitação da partida e a vontade de voltar para a quadra, realizei nosso círculo de cultura. Diferente da turma da manhã, iniciei a roda com uma música, porque a aluna com deficiência compreende esse tipo de linguagem. A música escolhida foi “De toda a cor” do Renato Luciano, que apresenta uma letra sobre a diversidade existente na sociedade:

Passarinho de toda cor
Gente de toda cor
Amarelo, rosa e azul
Me aceita como eu sou

Passarinho de toda cor
Gente de toda cor
Amarelo, rosa e azul
Me aceita como eu sou

Eu sou amarelo claro
Sou meio errado
Pra lidar com amor
No mundo tem tantas cores
São tantos sabores
Me aceita como eu sou

Passarinho de toda cor
Gente de toda cor
Amarelo, rosa e azul
Me aceita como eu sou

Eu sou ciumento, quente, friorento
Mudo de opinião
Você é a rosa certa
Bonita e esperta
Segura na minha mão

Passarinho de toda cor
Gente de toda cor
Amarelo, rosa e azul
Me aceita como eu sou

Que o mundo é sortido
Toda vida soube
Quantas vezes
Quantos versos de mim em minha'alma houve
Árvore, tronco, maré, tufão, capim, madrugada, aurora, sol a pino e poente
Tudo carrega seus tons, seu carmim
O vício, o hábito, o monge
O que dentro de nós se esconde
O amor
O amor
A gente é que é pequeno
E a estrelinha é que é grande
Só que ela tá bem longe
Sei quase nada meu Senhor

Só que sou pétala, espinho, flor
Só que sou fogo, cheiro, tato, platéia e ator
Água, terra, calmaria e fervor
Sou homem, mulher
Igual e diferente de fato
Sou mamífero, sortudo, sortido, mutante, colorido, surpreendente, medroso e estupefato
Sou ser humano, sou inexato

Passarinho de toda cor
Gente de toda cor
Amarelo, rosa e azul
Me aceita com eu sou

Eu sou amarelo claro
Sou meio errado pra lidar com amor
No mundo tem tantas cores
São tantos sabores
Me aceita como eu sou

Passarinho de toda cor
Gente de toda cor
Amarelo, rosa e azul
Me aceita como eu sou

Eu sou ciumento, quente, friorento, mudo de opinião
Você é a rosa certa, bonita e esperta
Segura na minha mão

Passarinho de toda cor
Gente de toda cor
Amarelo, rosa e azul
Me aceita como eu sou

Durante a reprodução da música, pude perceber que a aluna com deficiência, por meio da linguagem corporal e expressões faciais, demonstrou alegria, entusiasmo e compreensão da letra. Ao observar seu comportamento, sua tutora - única funcionária presente no momento - exprimiu alegria e emoção, pois praticamente não há momentos em que a aluna seja de fato contemplada nas atividades realizadas em sala de aula. Além disso, a música tornou o

ambiente mais calmo, o que foi primordial para a execução da atividade.

Após a música, perguntei para os alunos se eles compreenderam a letra da canção e todos responderam que sim. A partir deste ponto, assim como na manhã, expliquei o que era a diversidade e abri para os comentários dos alunos sobre o tema gerador “manifestações da diversidade dentro e fora da sala de aula”.

A maior parte dos comentários foram feitos pelas garotas da sala, que abordaram suas vivências e dificuldades acerca do pertencimento à comunidade LGBTQIAPN+. Todas relataram que alguns professores e administradores do colégio respeitam/aceitam a orientação sexual e o gênero delas, porém alguns demonstram que são desfavoráveis as questões que rondam suas vivências, o que dificultou a autoaceitação e afirmação de quem elas são dentro dentro da escola. Com relação a família, a maioria relata a dificuldade de aceitação devido aos valores conservadores que elas carregam. Um ponto importante a ser mencionado é que o assunto abordado não causou nenhum tipo de espanto ou constrangimento na turma, que trata tais questões com naturalidade. Além disso, durante a conversa a tutora mostrou-se entusiasmada e interessada pela temática, pois ela não compreendia algumas questões ligadas ao gênero e sexualidade, e durante o momento houve a oportunidade de fazer perguntas e aprender mais sobre o assunto.

Após isso, tivemos que fazer uma pausa devido ao intervalo. Durante ele, perguntei para a aluna com deficiência se ela gostou da música e da conversa, então, com um sorriso estampado, ela disse sim por meio da linguagem corporal. Vale ressaltar que durante a atividade, por vezes, foi utilizada a linguagem simples, de forma que as perguntas poderiam ser respondidas com sim e/ou não, pois é dessa forma que a aluna consegue se comunicar melhor.

Ao voltar do intervalo retomamos a atividade, o que gerou certo incômodo nos garotos, pois eles gostariam de retornar à quadra para jogar futebol, afinal a aula utilizada também seria de educação física. Então, dentro dessa atmosfera, trouxe o tema gerador “escola como possibilidade de construção de uma educação para e pela diversidade”, e, mais uma vez, as

meninas trouxeram questões ligadas ao assunto. A maioria relatou que a escola nem sempre é um local de compreensão e acolhimento da diversidade existente, mas ela tem a capacidade de transformar-se em um local onde há a inclusão de todos a partir de relações entre educadores e educandos marcadas pelo respeito e escuta atenta. Além disso, todos mencionaram que a existência de um psicólogo na escola iria auxiliá-los na resolução de situações difíceis dentro e fora da sala de aula. Ainda nessa senda, destaco o relato de uma aluna que expôs a dificuldade de auto aceitação do seu cabelo cacheado devido aos xingamentos e brincadeiras direcionadas a ela. A mesma ainda contou que, durante o ano, alunos não identificados fizeram pichações no banheiro com comentários pejorativos. Alguns meninos, enquanto as meninas faziam seus comentários, ficaram zombando uns dos outros e brigando entre si. Ao ver isso, uma das alunas que mais participou da atividade disse:

- *"Isso é porque eles não passam por isso!"* - em tom de repreensão, o que fez com que os alunos diminuíssem a baderna.

Por fim, assim como na manhã, trouxe a filosofia do "Ubuntu" para a sala, gerando um momento de reflexão no ambiente. Ao final, todos - especialmente as meninas - agradeceram a oportunidade de ter um momento de desabafo, e os meninos pediram desculpas pelo comportamento durante a atividade.

Após o círculo, expliquei as questões do questionário complementar e entreguei para os alunos responderem. Nesse momento, fui em direção a aluna copista para ler individualmente o questionário e auxiliá-la no preenchimento, então, a mesma pediu para eu ser discreta durante a leitura pois ela tinha vergonha dos colegas perante a situação. Ao finalizarmos juntas o questionário, a aluna abraçou-me várias vezes e disse que gostaria que eu permanecesse com ela por mais tempo porque "ninguém liga muito para ela". Ainda durante o momento de preenchimento, conversei com a tutora sobre o questionário da aluna pcd e perguntei se poderíamos ler as perguntas de forma acessível para ela responder com sim ou não. No entanto, a tutora disse:

- *"Eu não posso ajudar ela, mas posso responder por ela."*

E preencheu o questionário para a aluna sem fazer nenhuma pergunta para a mesma. Acabamos a atividade e, como ainda restava tempo de aula, a professora pediu para levar os alunos para a quadra para que eles pudessem assistir a outros jogos do campeonato.

Assim, finalizo minha jornada etnográfica com os alunos da instituição e vou em direção ao próximo passo: as entrevistas em profundidade com os docentes selecionados da instituição.

13/12/22 - Relato de experiência

Retomo a esse caderno de campo após alguns dias de finalização da etnografia. Demorei para escrever esse texto pois, durante esse período de hiato, passei por problemas de saúde - como vêm ocorrendo frequentemente - e questões familiares. No entanto, não houve um dia que não refletisse sobre tudo o que vivenciei nas últimas semanas. Durante essas reflexões, lembrei de autores que conheci durante o mestrado, os comentários e explicações do meu orientador e as trocas que tive com minhas amigas e minha companheira sobre o assunto.

Vejo que não há como realizar uma pesquisa, sobretudo a etnográfica, e não ser profundamente afetado por ela em todas as esferas da sua vida, uma vez que, além de respirarmos a pesquisa cotidianamente, todos os fenômenos observados acontecem não só com os sujeitos da pesquisa, mas também com nossos familiares, amigos, pessoas queridas e nós mesmos. Cada vez que observava uma situação racista, por exemplo, retomava as minhas escaras, as minhas vivências. Com isso, pude compreender melhor a minha própria narrativa que expõe os sintomas de uma sociedade adoecida pela tecnologia do racismo, sendo assim, ao compreender de forma crítica a minha história por meio da conexão com os sujeitos da minha pesquisa, percebo a construção de um movimento interno e contínuo de auto amor, que gera o sentimento de alívio ao notar que algumas situações que vivi, ações que tive, assim como comportamentos que ainda tenho, partem de algo que nunca tive controle. O problema, muitas vezes - jamais - esteve em mim, mas sim no sistema patriarcal capitalista supremacista branco, que condicionou por muitos anos a vergonha de ser quem sou, a camuflagem das minhas raízes, a dificuldade de ser uma pessoa segura em todos os eixos da minha vida e tantas outras situações que levaram a negação da minha própria existência.

Me doeu notar que situações tão perversas como as que vivi ainda acontecem com os meus semelhantes. Me doeu ver que o completo descaso com grupos acêntricos dentro do ambiente

escolar - um lugar repleto de possibilidades que são cessadas pelas inúmeras perversidades e fabulações que moldam esse espaço. Foi, muitas vezes, difícil não poder fazer nenhum tipo de intervenção ao ver situações violentas acontecendo com aqueles que mais são hostilizados em nossa sociedade.

Contudo, pude perceber que a partir do momento que me coloquei para todos - de forma orgânica e horizontal - como uma mulher negra, periférica, LGBTQIAPN+ e umbandista, que fala sobre vulnerabilidades e atravessamentos, houve, por parte de muitos, o reconhecimento de que nós estamos em um mesmo círculo, um mesmo ecossistema, onde todos estão entrelaçados em um movimento constante de resgate de uma humanidade perdida.

Sinto que essa pesquisa abriu um espaço de (re)conhecimento, marcado por diálogos horizontais, verdadeiros e autênticos que promoveram o acolhimento, a escuta atenta e, com isso, a reflexão crítica que é capaz de modificar a realidade, ou seja, a pesquisa científica tem potencial para ser um dos mecanismos mais fortes na construção de narrativas transgressoras e potentes.

Acerca dos devaneios que tive sobre tudo o que vivi, ouvi, vi e senti na instituição, acredito que possivelmente a economia dos afetos, presente na infância de crianças negras na escola causa impactos negativos na adolescência de educandos negros, que têm deteriorado o amor por si e pelos seus semelhantes. Nesse fluxo, é um protocolo a produção do auto ódio que, na maior parte dos casos, é mascarado por “brincadeiras” tidas como naturais e inerentes ao grupo, uma vez que situações racistas ocorrem - sobretudo - de forma cotidiana entre os educandos negros que possuem maior vínculo. Contudo, observa-se que, quando a atitude racista parte de pessoas com um menor vínculo, não há nenhum tipo de tolerância por parte dos educandos negros, que apontam a gravidade das práticas. Num geral, os educadores inseridos nesse contexto, não identificam e/ou compreendem situações racistas, mesmo que todos saibam que o racismo existe em nossa sociedade.

Tanto a situação observada nos educandos quanto no corpo docente, expõe que hoje há uma compreensão quase coletiva de que o racismo faz parte de nossas vidas - fato que foi

propiciado pela popularização do debate na televisão, nas redes sociais e nas formações de professores. Mas, na maior parte das vezes, o debate é realizado de forma superficial, tornando racismo apenas um termo, esvaziado de complexidade e significados, ou seja, não há a real compreensão de sua profundidade e perversidade, o que banaliza práticas racistas presentes no dia a dia e observadas na sala de aula.

Com relação às pessoas com deficiência, pude perceber a total invisibilização de suas existências. A grande parcela destes educandos, tidos como "alunos de inclusão", está apenas inserida na sala de aula de forma física. Não há a produção de mecanismos pedagógicos que pudessem propiciar uma maior inserção deles nas atividades promovidas na sala de aula. A estrutura arquitetônica não os comporta. As práticas pedagógicas não os contempla. Os professores, alunos e a administração não os vêem em sua totalidade. Ou seja: a exclusão desse grupo é um protocolo dentro do ambiente escolar. A situação torna-se mais aguda nos casos em que a deficiência é invisível, pois além das políticas públicas voltadas à este segmento social serem escassas, existe um maior desconhecimento acerca de tais deficiências por parte dos educadores, e a esmagadora maioria dos alunos com deficiências invisíveis são vistos pelos seus colegas como pessoas "estranhas", "anormais" ou "diferentes". Estas características, que não se enquadram no protocolo de acolhimento dos alunos, torna estes educandos solitários na sala de aula. Nos casos em que a deficiência é mais "nítida", percebe-se, mesmo que de forma inconsciente, a presença de um afeto regado pela concepção da caridade e filantropia. Nesse processo, há um tratamento infantilizado direcionado a estes educandos, o que exterioriza a ideia de que eles são incapazes de desenvolverem a sua autonomia.

A comunidade LGBTQIAPN+, presente cada vez com mais força dentro da escola, está exigindo o seu reconhecimento e respeito por parte de todos os que os cercam. Observa-se, felizmente, a naturalização das questões pela a maior parte dos educandos, contudo, ainda há a produção de "brincadeiras" principalmente dos meninos, que trazem à tona o preconceito contra sujeitos da comunidade. Nota-se que os educadores percebem, com muita nitidez, tais questões, diferente de outras como o racismo, mas os mesmos não buscam compreender os desdobramentos que circundam as narrativas da comunidade, nem advertem os educandos ao verem situações de homofobia. Somando-se a isso, há uma parcela significativa que traz

consigo concepções homofóbicas que são expostas em suas práticas docentes, atingindo diretamente os educandos LGBTs que tem a sua existência reprimida.

Quando trazemos à tona o recorte de gênero, percebe-se que os grupos formados por meninos apresentam uma maior união do que os grupos compostos por meninas. No entanto, os grupos dos garotos são os que mais apresentam condutas violentas, hostis e preconceituosas, sendo que, a maior parte das atitudes desrespeitosas são voltadas para os seus semelhantes, por meio da hostilização de grupos acêntricos, como por exemplo: “Cala boca, seu gay!” e “Só podia ser preto!”. Já os grupos de garotas apresentam uma maior rivalidade, que muitas vezes é alimentada por casos amorosos, e “competições” de beleza e estilo. Contudo, observa-se que no interior desses grupos há mais respeito, a menor presença de comportamentos violentos e, por fim, uma maior manifestação das questões LGBTQIAPN+. Ao trazer a intersecção de raça e gênero, notou-se que os educandos negros são menos solitários que as educandas negras. Estas, quando não se encaixam no protocolo de pertencimento de um grupo, por não apresentarem certo estilo, por exemplo, são excluídas e ficam solitárias a maior parte do tempo na sala de aula. Além disso, poucas vezes foi observada a mescla entre grupos de meninas e de meninos e, com isso, acredita-se que esse contexto é reflexo do comportamento violento dos meninos, que afasta as meninas e as constrangem com os comentários e brincadeiras que as atingem de forma impetuosa.

Acerca da infraestrutura, observa-se que a arquitetura da escola não comporta e nem contempla todos os sujeitos que fazem parte dali. O espaço é pequeno, não há a presença de quadra, laboratório e biblioteca próprios, além disso, não há acessibilidade em todos os locais, o que limita a circulação de pessoas com deficiência no ambiente. Nota-se que a falta de investimento governamental na estrutura impacta de forma brusca o trabalho dos educadores, a formação dos educandos e, com isso, o desenvolvimento de toda a escola. Com relação aos recursos pedagógicos colocados à disposição, é perceptível um avanço em relação a disponibilização de notebooks para os professores, caixa de som, lousa branca e retroprojetor em todas as salas, porém, o uso dos equipamentos por parte dos educadores ainda é escasso, o que reforça a necessidade de formações continuadas voltadas às mídias e tecnologias em sala de aula. Com relação aos livros paradidáticos, os alunos não têm a possibilidade de levá-los para a casa, pois o material deve ficar na escola para o uso de todos, fator que obrigada os

educandos a copiar trechos dos livros, tornando muitas vezes a aula maçante e dificultoso o estudo fora da sala de aula.

Posto isso, constata-se que a necroeducação se institucionalizou no ambiente escolar, moldando os processos educacionais, o perfil dos educadores e educandos, os protocolos dos grupos presentes e as plataformas midiáticas e tecnológicas disponibilizadas, afetando todos de forma negativa. Entretanto, os mais atingidos são os alunos pertencentes aos grupos acêntricos, que lidam com perversidades dentro de suas casas, na rua e na sala de aula, delineando assim um cotidiano de violências. Desta forma, estes educandos têm cristalizado os seus processos de formação educacional, propiciando a retroalimentação do circuito de vulnerabilidades que estão inseridos. Contudo, devemos nos atentar às possibilidades que florescem em meio às perversidades e fabulações. Nesse sentido, considero ser possível auxiliar a ruptura do circuito de vulnerabilidades e no enfrentamento da necroeducação por meio de uma uma educação amorosa, crítica e inclusiva, que obrigatoriamente é interseccional. Para tanto, mídias e tecnologias mundanas atuam como potentes mecanismos que viabilizam os processos transgressores que essa educação propõe. Por fim, dentro dessa perspectiva, educandos e educadores são como rizomas, entrelaçados pela diversidade inerente à sociedade, que constroem, a partir de seus nós, raízes adventícias de uma nova realidade.

GLOSSÁRIO

Acessibilidade: Evidencia os aspectos referentes ao uso dos espaços físicos. Entretanto, numa acepção mais ampla, a acessibilidade é condição de possibilidade para a transposição dos entraves que representam as barreiras para a efetiva participação de pessoas nos vários âmbitos da vida social.

Apropriação cultural: Prática de um grupo cultural dominante utilizar em benefício próprio elementos culturais de um grupo cultural subalterno.

Atendimento Educacional Especializado (AEE): Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.Tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de

acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Aula expositiva: Exposição oral/escrita do conteúdo pelo professor.

Baixa Mobilidade: Pessoa com dificuldade de movimentação, flexibilidade, coordenação motora e/ou percepção.

Capacitista: Indivíduo ou ato preconceituoso com pessoas com deficiência, que retira destas a sua capacidade e aptidão de realizar tarefas e alcançar a independência, em virtude de sua deficiência.

Círculo de cultura: Rodas de conversa dentro da perspectiva de Paulo Freire que têm como objetivo possibilitar encontros dialógicos que viabilizam a partilha das vivências de pessoas pertencentes a grupos acêntricos, onde há um contínuo movimento do perceber, refletir, pensar e modificar.

Contra hegemônica: Colocar-se contra a ordem existente e estabelecida, ou seja hegemônica.

Deficiência invisível: Deficiência oculta que não é imediatamente identificada, a exemplo de autismo, Transtorno de Déficit de Atenção (TDA), transtornos ligados à demência, Doença de Crohn, colite ulcerosa e fobias extremas.

Deficiência visível: Deficiência identificada visualmente, a exemplo de cegueira, deficiência motora e visual.

Deontológico: A ciência do dever e da obrigação. A palavra também tem a intenção de comunicar sobre o ramo da ética. Trata-se de uma teoria sobre as escolhas dos indivíduos, o que é moralmente necessário e serve para nortear o que realmente deve ser feito.

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente.

Ecossistema: Conjunto de comunidades que vivem em um determinado local e interagem entre si e com o meio ambiente, constituindo um sistema estável, equilibrado e autossuficiente.

Esfera pública do ódio: Ambientação criada pela extrema direita política, para restringir direitos de grupos vulneráveis, assegurados pela Constituição, aprovada em 1988.

Estereotipia: Termo médico para ações repetitivas ou ritualísticas vindas do movimento, da postura ou da fala. As estereotipias costumam acontecer em situações em que o autista se sente bombardeado por estímulos, e as ações repetitivas ajudam a pessoa a se reorganizar internamente e processar tudo o que está sentindo.

Etnografia: Ramo da ciência da cultura que descreve as sociedades humanas.

Frentes antidemocráticas: Manifestações que se opõem à democracia.

Fundamentalista: Ideias sectárias, inflexíveis, sobre determinado tema, sobretudo com relação à religião.

Gênero fluido: Indivíduo que não se identifica com um único papel de gênero ou identidade de gênero, mas em vez disso flui entre vários, ou cujo gênero é insólito ou muda de tempos em tempos.

Genocida: Pessoa que cometeu genocídio, quem deliberadamente ordenou o extermínio de um grande número de pessoas, de todo um grupo étnico ou religioso, de um povo, de uma cultura ou de uma civilização.

Grupos acêntricos: "Termos como "minoritários" ou "minorizados" não traduzem, com clareza, qual o significado ou os motivos para se utilizar essas palavras: 'O termo criava confusão quando se tratava de comunicação. Fazia-se uma associação com a quantidade de indivíduos. Os negros, por exemplo, são mais de 50% da população do país, mas são um 'grupo minoritário'. Por isso a escolha do termo sócio-acêntrico, porque o sentido maior seria dizer que esses grupos não têm representação social e política".

Guia: Objeto sagrado de proteção, que constitui um elo de ligação entre o filho de fé e/ou Orixás e Entidades.

Homofobia: Uma aversão irreprimível, repugnância, medo, ódio, preconceito que algumas pessoas nutrem contra os homossexuais, lésbicas, bissexuais e transexuais (também conhecidos como grupos LGBT).

Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC): Tempo estabelecido na escola, com o intuito de reunir professores e coordenadores para planejamento de aulas, discussão, análise e

proposição de soluções que possam atender às necessidades educacionais coletivas apresentadas periodicamente.

Intangível: Que não se pode tanger, tocar, pegar; intocável.

Locus: Palavra do latim, que significa literalmente "lugar", "posição" ou "local".

Tecnologias ancestrais: Valores e modos de produzir a vida que os ancestrais, como os povos originários e africanos, deixaram como legado, desde a escrita, a oralidade e os rituais, até o manuseio das ervas e os processos de cura, métodos de vida e de subsistência.

Tutora: Indivíduo que auxilia o educando com deficiência dentro do ambiente escolar.

LGBTQIAPN+: Acrônimo para lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexo, assexuais, pansexuais e não-binários, com um sinal "+" para reconhecer as orientações sexuais ilimitadas e identidades de gênero usadas pelos membros dessa comunidade.

Necroeducação: Apagamento, a subalternização, a animalização, o silenciamento dos sujeitos acêntricos e de sua (sub)representação no sistema educacional, quando se está exercendo o direito de deixar morrer aquele que se quer extinguir.

Neurodivergente: Indivíduo com desenvolvimento neurológico, ou alguns aspectos do seu processo neurológico, atípicos, a exemplo da dislexia e déficit de atenção.

Orí: Palavra da língua iorubá que significa literalmente cabeça, refere-se a uma intuição espiritual e destino. Ori é o Orixá pessoal, em toda a sua força e grandeza.

Panssexual: Aquele que sente atração sexual ou romântica independentemente da identidade de gênero.

Paralisia cerebral: Deficiência caracterizada por alterações neurológicas permanentes que afetam o desenvolvimento motor e cognitivo, envolvendo o movimento e a postura do corpo.

Pessoa em condição de rua: Pessoa em condição de pobreza extrema, onde os vínculos familiares foram interrompidos ou fragilizados e não possui moradia convencional regular, e que utiliza os logradouros públicos e as áreas degradadas como espaço de moradia e de

sustento, de forma temporária ou permanente, bem como as unidades de acolhimento para pernoite temporário ou como moradia provisória.

Pessoa com deficiência: Pessoa com deficiência é aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruída sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas.

Racismo religioso: Conjunto de práticas violentas que expressam a discriminação e o ódio pelas religiões de matriz africana e seus adeptos, assim como pelos territórios sagrados, tradições e culturas afro-brasileiras.

Raízes adventícias: Tem vários significados mas, geralmente, serve para indicar aquelas raízes que se originam nas partes aéreas das plantas, a partir de caules e de folhas, de caules subterrâneos ou dos "calus" em cultura de tecidos. O termo é também empregado para designar raízes originadas em regiões mais velhas das próprias raízes.

Religiões de matriz africana: Religiões que se desenvolveram a partir do processo vinda dos povos escravizados do continente africano, como a umbanda, quimbanda e candomblé.

Rizoma: Sistema de caules horizontais que tem um crescimento diferenciado, polimorfo, horizontal, sem uma direção definida.

Ruptura epistemológica: Tratando-se do universo social, a ilusão de transparência do objeto real deve ser criticada e as relações mais aparentes, que são as mais familiares, devem ser afastadas. Essa operação de ruptura exige também submeter à crítica metódica as categorias, os problemas e os esquemas que a linguagem científica toma da linguagem comum.

Sexista: Indivíduo ou ato de preconceito ou discriminação baseada no sexo ou gênero de uma pessoa, sobretudo contra mulheres.

Tangível: Que se pode tanger, tocar; sensível, tocável.

TDAH: Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade.

Tecnologia Mundana: Apropriação de tecnologias cotidianas - referem-se ao modo como a tecnologia é reinterpretada, adaptada e reinventada por aqueles fora dos centros de poder para que se alcance a libertação da opressão.

Temas transversais: Temáticas sobre valores sociais, que devem permear livros educativos, para uso dos professores em sala de aula, como: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho, Consumo, Pluralidade e Cultura.

Termo de consentimento: É o documento que, além de explicar os detalhes da pesquisa (justificativa, objetivos, procedimentos, desconfortos, riscos, benefícios e grupos de alocação, entre outros aspectos), deve informar e assegurar os direitos dos participantes.

Transfóbico: Ato de discriminação contra transsexuais, assim como toda forma de intolerância.

Ubuntu: Filosofia africana, presente na cultura de alguns grupos que habitam a África Subsariana, cujo significado se refere à humanidade com os outros. Trata-se de um conceito amplo sobre a essência do ser humano e a forma como se comporta em sociedade.

Vidas Negras com Deficiência Importam (VNDI): Primeiro movimento social no Brasil criado por pessoas negras, pessoas com deficiência e principalmente por pessoas negras com deficiência na busca por uma sociedade antirracista e anticapacitista.

Violência epistêmica: Relação de poder e dominação perpetrada no campo do conhecimento, permitindo que determinada visão de mundo se imponha sobre outras, impossibilitando sistemas de conhecimento e produção de saberes alternativos e alterando as visões dos povos colonizados, também denominado epistemicídio.

Violência física: Qualquer conduta que ofenda a integridade ou saúde corporal. Por exemplo, espancamento, lesões com objetos cortantes, sufocamento, atirar objetos, ferimentos causados por arma de fogo, entre outros.

Violência simbólica: Violência simbólica é um conceito social elaborado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, o qual aborda uma forma de violência exercida pelo corpo sem coação física, causando danos morais e psicológicos.

Xenofobia: Desconfiança, temor ou antipatia por pessoas estranhas ao meio daquele que as ajuíza, ou pelo que é incomum ou vem de fora do país.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Sequência Didática - Filhos de Dandara: Escurecendo ideias para um novo amanhã	
Mãe África: A história do mundo começa aqui	Através de evidências biológicas, antropológicas e de uma viagem no tempo geológico, será elucidado o surgimento do ser humano no berço da humanidade, a origem dos tons de pele e os traços característicos de diversas nações.
As riquezas do solo Africano e antigas sociedades	A fim de proporcionar a desmistificação da ideia de uma "África homogênea" dona apenas de uma extrema pobreza, serão demonstrados os fatores geográficos e biológicos que influenciam na vasta diversidade e abundância dos minérios, solo, da fauna e flora presentes na região. Além disso, serão apresentados os grandes reinos, reis e rainhas que existiram em diferentes locais do continente. Exaltando as diferentes culturas, tradições e costumes que influenciam a sociedade até hoje.
Diáspora Africana e escravidão no Brasil	Possibilitar uma imersão no processo de imigração à força de povos africanos, contextualizando e caracterizando todos os elementos que tornaram esse um dos episódios mais perversos da história. Oportunizando assim, uma análise profunda sobre o sistema escravista no Brasil, gerando uma reflexão sobre as raízes do racismo em nosso território.
Nossos passos vêm de longe: A resistência do povo negro	Provocar o rompimento de ideias que colocam os povos escravizados como indivíduos passivos em frente aos abusos sofridos, por meio de relatos sobre personalidades e mecanismos essenciais para a luta contra a escravidão.
A fábula da princesa Isabel	Apresentar os motivos que ocasionaram a abolição da escravatura, salientando os desdobramentos dessa ação. Gerando o entendimento de que por trás de eventos como este, existem interesses econômicos e políticos que se sobressaem aos princípios e valores humanos.
Por que o Brasil é tão diverso?	As influências da matriz africana no Brasil permeiam por diversos eixos, seja pelo fenótipo expressado pela população ou pela a identidade sociocultural do país. Por meio de conteúdos ligados à história e genética, será analisado, contextualizado e caracterizado o processo de miscigenação no Brasil e a construção de elementos presentes no cotidiano do brasileiro (culinária, música, literatura, religião, moda, costumes etc.), originando assim, reflexões sobre e questionamentos sobre essa temática.

A escravidão ainda existe?	Estimular o combate contra práticas e costumes discriminatórios, através da compreensão e reconhecimento que a escravidão deixou sequelas profundas na humanidade e na vida da população negra. Evidenciando também, o papel das políticas de ações afirmativas na manutenção da população negra, oferecendo assim instrumentos para que os educandos não tenham seus direitos lesados por falta de informação.
Afro Futuro: A importância de ser quem somos	Depois de entender de onde viemos, questionamos: Para onde vamos? A partir dessa perspectiva, será realizada uma abordagem sobre novas possibilidades para populações negras, que são marcados pela liberdade de ser e de escolher caminhos que levem para o encontro de nossas raízes, afinal, o futuro é ancestral.

ANEXOS

TERMOS DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/RESPONSÁVEIS

O(a) estudante _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa NECROEDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO SOBRE A FORMAÇÃO BÁSICA DE ADOLESCENTES CALUNGAS. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é debater os impactos do racismo e do capacitismo no ambiente escolar. Neste estudo, pretendemos compreender as narrativas de educandos negros, com deficiência e negros com deficiência, a fim de propor mídias e tecnologias que possam ampliar a inclusão educacional, bem como, organizar espaços de formação permanente capazes de contribuir com a responsabilidade diária de combater a discriminação e preconceito de cunhos étnicos raciais e para com pessoas com deficiência (PCDs).

Caso você concorde com a participação do(a) estudante, vamos fazer as seguintes atividades com ele(a): rodas de conversa. Para evitar quaisquer problemas de constrangimento, a roda de conversa é confidencial, sem a divulgação dos nomes dos(as) participantes da pesquisa, haja vista que a atividade envolverá discrição e sigilo. A pesquisa pode ajudar no desenvolvimento

de um trabalho acadêmico de Mestrado Profissional, no debate acerca da educação inclusiva e para a diversidade.

Para participar desta pesquisa, o(a) estudante sob sua responsabilidade e você não terão nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira. Ele(a) terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo(a) menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele(a) a qualquer momento. Mesmo que você queira deixá-lo(a) participar agora, você pode voltar atrás e parar a participação a qualquer momento. A participação dele(a) é voluntária, e o fato em de não o deixar participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma como ele(a) é atendido(a). Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do(a) menor não será liberado sem a sua permissão. O(a) menor não será identificado em nenhuma publicação.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido esse tempo, a pesquisadora avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira (Resolução No 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em deixá-lo(a) participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Bauru, ____ de _____ de 20___.

Pesquisadora Responsável: Débora Martins Lopes
Instituição: FAAC – UNESP/Bauru.

Contato: (11) 98218-1799/debora.mlps@gmail.com
Orientador: Prof. Dr. Juarez Tadeu de Paula Xavier
Instituição: FAAC – UNESP/Bauru.
Contato: (14) 997600290/juarez.xavier@unesp.br

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORES E COORDENAÇÃO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa NECROEDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO SOBRE A FORMAÇÃO BÁSICA DE ADOLESCENTES CALUNGAS. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é debater os impactos do racismo e do capacitismo no ambiente escolar. Neste estudo, pretendemos compreender as narrativas de educandos negros, com deficiência e negros com deficiência, a fim de propor mídias e tecnologias que possam ampliar a inclusão educacional, bem como, organizar espaços de formação permanente capazes de contribuir com a responsabilidade diária de combater a discriminação e preconceito de cunhos étnicos raciais e para com pessoas com deficiência (PCDs).

Caso concorde em participar, vamos realizar as seguintes atividades com você: realização de uma entrevista. Para evitar quaisquer problemas de constrangimento, a entrevista será confidencial, sem a divulgação dos nomes dos(as) participantes da pesquisa e deverá contar com a anuência da fonte depois de editada.A pesquisa pode ajudar no desenvolvimento de um trabalho acadêmico de Mestrado Profissional, no debate acerca da educação inclusiva e para a diversidade.

Para participar deste estudo, você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária, e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma como você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não

será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste trabalho.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido esse tempo, a pesquisadora avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira (Resolução No 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Bauru, _____ de _____ de 2022.

_____

Assinatura do(a) participante

RG:_____

_____

Assinatura da Pesquisadora

RG:_____

Pesquisadora Responsável: Débora Martins Lopes
Instituição: FAAC – UNESP/Bauru.
Contato: (11) 98218-1799/debora.mlps@gmail.com
Orientador: Prof. Dr. Juarez Tadeu de Paula Xavier
Instituição: FAAC – UNESP/Bauru.
Contato: (14) 997600290/juarez.xavier@unesp.br

ENTREVISTA 1: PROFESSORA DE MATEMÁTICA

Pesquisadora: Meu nome é Débora Martins Lopes, hoje é dia 19 de dezembro de 2022 e eu vou entrevistar a professora de matemática. Por questão de registro, essa entrevista tá sendo gravada. Tudo bem para você?

Entrevistada 1: Tudo bem! Perfeito!

Pesquisadora: Como você se autodeclara? Branca, preta, parda, amarela, indígena ou você prefere não responder?

Entrevistada 1: Parda!

Pesquisadora: Com qual gênero você se identifica?

Entrevistada 1: Mulher cis!

Pesquisadora: Você tem algum tipo de deficiência?

Entrevistada 1: Não, nenhum! Mas em relação à questão da cor eu me considero parda porque me ensinaram assim, entendeu? Mas a gente vai pensando algumas coisas. Mesmo sendo fruto do projeto educafro a gente pensa mesmo, e acho que isso é natural, é normal, né? Amadurecer, crescer e repensar algumas falas.

Pesquisadora: Sim, é fundamental. E nós estamos nesse processo para isso.. Para repensar. Se não nos colocarmos em reflexão, tem algo errado. Estamos em um constante processo de mudança.

Entrevistada 1: Exatamente! Eu acho que é isso que me atrai tanto na educação: além de você ensinar, você repensa e, na educação, você se torna uma pessoa melhor. Isso se você é uma

pessoa que reflete sobre suas ações e seus posicionamentos. Assim como eu falei hoje em reunião com a supervisão: eu aprendi uma coisa muito forte na prática que é qualquer decisão que a gente toma é um ato político. Então isso é bem forte, quando você começa a pensar, né? Eu me sinto uma pessoa privilegiada pelas pessoas que eu consegui ter a oportunidade de conviver. Acho que isso me fez uma pessoa melhor.

Pesquisadora: Com certeza! Somos um pouco de cada pessoa que a gente convivemos. E se a convivemos com pessoas espetaculares, não tem como não absorver um pouco.. Tanto as coisas boas quanto as ruins vão deixando marcas na nossa vida!

Entrevistada 1: Com certeza! Sabe, quando eu comecei na minha profissão eu me sentia como uma árvore e os alunos como os frutos. E eu achava que, quando eu não conseguia chegar nos alunos, aquele seria um fruto ruim. Mas não é tão ruim assim, porque você começa a entender que é possível transformar. Então a educação é isso, eu me sinto como uma árvore, tô cansando, ficando velha.

Pesquisadora: Exatamente! Mas as árvores mais antigas têm raízes mais profundas! E são mais resistentes!

Entrevistada 1: E me deixou muitas marcas. Acho que elas são mais profundas pelo fato de serem mais experientes e por você conseguir tocar no outro de forma diferente.

Pesquisadora: Exato! É experiência, né? Inclusive, eu ia te perguntar: qual a sua formação e quanto tempo você atua na educação?

Entrevistada 1: Eu tenho 43 anos, tenho mais de 10 anos em sala de aula e comecei desde pequena. Já tinha extinto de ensinar. Eu lembro quando morava no Parque das Bandeiras e pegava essas portas de guarda-roupa velho e colocava na rua. Aí eu juntava as crianças para brincar de escolinha. Então eu comecei brincando de escolinha, mas também foram marcas de

alguns professores não tão bons assim. Eles contribuíram também, porque me ensinaram que eu posso ser melhor.

Pesquisadora: Exatamente! Você é formada em matemática? Lembro de você comentar que possui várias pós-graduações!

Entrevistada 1: Sim! Eu sou muito curiosa. Eu fiz uma pós em deficiência visual depois da licenciatura em matemática. Eu comecei a ter alguns alunos com deficiência e queria entender esse universo da deficiência visual. Tinha um casal de alunos: o menino foi tranquilo, mas tive muitos problemas com a menina, então eu quis entender essa complexidade. Então eu fiz. Depois eu fiz uma pós em novas tecnologias para entender como usar essas novas tecnologias de forma pedagógica. Então eu fiz e acabei me tornando tutora do curso de história da matemática dos cursos de pós-graduação da Universidade Federal. Sempre gostei muito de história.

Pesquisadora: Dá para perceber!

Entrevistada 1: Depois eu fiz uma pós em gestão escolar, e depois outra em inclusão, para entender as outras deficiências, e a última que eu fiz foi em neuropsicopedagogia. Porque eu tenho uma filha, a mais velha, que tem TDAH, e por mais que eu seja da área da educação, santo de casa não faz milagre, né? Minha mãe me disse um dia que minha filha era diferente, e eu não me apeguei. Depois minha mãe e minha irmã insistiram muito e eu comecei a observar os detalhes. Fui investigar e decidi fazer essa pós em neuropsicopedagogia para entender os transtornos, e entendi que temos muitas crianças com transtornos. E olha como tanta coisa passa despercebido, né? Hoje eu consigo auxiliar melhor a família, orientar de que ter um transtorno é algo possível de conviver, mas precisa de uma rede de apoio. Infelizmente, no setor público não tem apoio e as escolas públicas não estão preparadas para receber um aluno com transtornos. E, após a pandemia, se agravou a quantidade de adolescentes com déficit de atenção, e não temos formação adequada para atender esses jovens. Nossas escolas com estruturas barulhentas não atendem esses alunos. E outra coisa que eu tô me atentando também é a forma que o jovem aprende. Não é a mesma coisa que antes! O quanto o

emocional interfere na aprendizagem é demais! É importante ser um professor acolhedor. Eu tenho um ex aluno que está no Instituto Federal cursando o Ensino Médio e ele me disse que não consegue compreender o que um professor fala, então ele tem a liberdade de assinar a lista de presença e ir para biblioteca estudar. Então a gente tem uma nova onda de jovens que pensam e aprendem de forma diferente. Como acolher esse jovem? Não tem formação acadêmica que forme um professor que pense nesses jovens pós pandemia.

Pesquisadora: Sim! E para você, como a diversidade é manifestada no ambiente escolar?

Entrevistada 1: Como é difícil trabalhar com a diversidade. Por exemplo, nós temos o 9ºA, quer uma sala mais diversa que essa? Inclusive, o meu discurso de formatura foi sobre isso. No início, eu pensei que queria pegar essa sala porque seria uma que não me daria problemas. Por outro lado, tem o 7ºB que pega fogo, então eu já sei que vou ter trabalho com essa turma. Só que não! Quando a gente volta para o presencial, eu percebo que não! Eu achei que seria mais fácil, e os professores saindo de lá malucos. E como eu sou professora coordenadora, eu tinha que ficar apagando o fogo, né? Mas eu aprendi demais, e eles também aprenderam com tanta diversidade. Têm alunos que são extremamente evangélicos, tradicionais, e, do outro lado da sala de aula, têm alunos discutindo sobre sexualidade. Têm alunos que viveram bullying na escola anterior. E eu aprendi muito com eles, mesmo sem estar preparada. O que me deu capacidade para enfrentar essa diversidade toda foi tudo o que eu já vivi. Então, sempre trazer para o professor essa reflexão de questões que estão fervendo na turma. E você tem que levar, também pros alunos, o porquê os professores agem de tal modo. Tem que refletir dos dois lados. Mas quando o ciclo de fecha eu sinto que não consegui finalizar tudo.

Pesquisadora: É que o ano passa muito rápido, né?

Entrevistada 1: É! E você chegou e trouxe essa contribuição, porque os professores têm que dar o conteúdo também, né? Então não dá para debater tudo. E eu me pergunto: nós vamos preparar esse aluno para que? Eu sempre penso que para a área de trabalho, e tentar levar o máximo para área acadêmica. Quanto mais alunos chegarem nas Universidades, melhor.

Pesquisadora: Você considera que os conteúdos da disciplina que você leciona, os debates e os eventos proporcionados pela escola ajudam os alunos a compreender o respeito à diversidade social, de gênero e étnico-racial? - A Legislação educacional brasileira criou mecanismos para promover a educação para a diversidade na formação educacional brasileira. Dentre esses, destacam-se as leis 10.639, de 2003, que passa a garantir, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, e a Lei no 13.146/2015, denominada de Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, que promoveu a ampliação, a promoção e o fortalecimento de direitos fundamentais, como o acesso à saúde, trabalho, moradia, educação, segurança, lazer e cultura para as PCDs.

Entrevistada 1: Não! Não ajuda! Têm grandes falhas. Eu não sei se são falhas do currículo, porque, como eu disse antes, a gente tá formando os alunos para o quê? E eu não sei se todos os professores querem sair da sua zona de conforto. Mas são coisas que eu tenho medo de perguntar. Eu queria muito ser uma mosquinha para assistir as aulas dos meus colegas de trabalho e observar isso. Eu perguntei uma vez à professora de ciências se ela fala sobre sexualidade, reprodução humana… e, de repente, esse profissional já viveu tantas situações antes que não quer abordar esses conteúdos, sabe? Mas essa professora era maravilhosa! Ela levava profissionais da saúde para falar sobre o uso de preservativos, e a taxa de gravidez das meninas daquela escola caiu. Mas ela não aguentou! Na época, a BNCC estava em mudança, e os pais reclamavam muito, porque ainda era um tabu falar sobre esses assuntos, mesmo levando profissionais capacitados para falar sobre. Eu sou uma professora que bate de frente com tudo. Eu não sigo currículo, porque se eu fizer isso, eu vou dar o mínimo para um aluno bom que vai ser o tédio em sala de aula. E, por outro lado, tem um aluno que olha para o que eu tô falando e não sabe por onde começar. Então você precisa sair da sua zona de conforto e sair da sua área. Eu falo sobre história, biologia, química, e penso na filosofia. E existem algumas linhas: a obrigação de abordar o conteúdo, o aluno que merece ser respeitado durante o seu processo de conhecimento, e o mercado de trabalho. Existem os vestibulinhos que dão acesso a um Ensino Médio menos ruim e vão para o SENAI, Etec, Federal ou Estado. Quando ele vai para o Estado com uma consciência de que essa reforma do Ensino Médio é uma farsa, ele chegou em um pensamento crítico que ele entende que quer chegar na Federal. Mas o conteúdo que ele tem na escola não vai levar ele para uma Federal. Então ele sai com uma carga muito grande da dúvida do que fazer e para onde vai. E os pais que precisam do

trabalho dos filhos? Então, o nosso Ensino Médio não atende nada disso. Tem uma aluna que me mandou mensagem dizendo que se sentiu um lixo por não conseguir fazer a prova do Enem. Mas lixo é o que o Estado oferece pros alunos, e é isso o que o sistema quer. Eu orientei ela quanto aos cursinhos públicos, para ela não desistir. Na Etec eles também adotaram o novo Ensino Médio, mas o vestibular não mudou. Então você mexe no currículo do Ensino Médio e não mexe no acesso ao ensino superior, deixando mais excludente ainda. Nós estamos saindo de um desgoverno! Primeiro teve a pandemia. Depois a educação pública… O Ensino Médio tem que preparar o aluno para o vestibular, que não condiz com o conteúdo e nem com o momento que ele tá vivendo, imagina o Fundamental 2? Então quando se tem um desgoverno ditador é isso que dá! São frutos desse desgoverno. Vou te contar outra história: uma ex aluna entrou na Etec com o objetivo de ser advogada. Eu disse para ela que então ela seria advogada, e não mão de obra barata. E, no segundo ano, ela queria ser juíza. Então eu disse que ela teria que entrar em uma Universidade pública para ser juíza. Então ela prestou vestibular e foi chamada para a Universidade Federal do Rio de Janeiro. Primeira filha a entrar na Universidade pública, e muda a vida da família, né? Quantos alunos entenderam que não dá para ser mão de obra barata?

Pesquisadora: É a perspectiva de que existem possibilidades! E, às vezes, a educação vai podando a ideia de que você pode mais. E ainda sobre legislações, durante seu processo de formação acadêmica, você teve oportunidade de ter acesso à formação para a diversidade, conforme preconizam as Leis 10.639/2003 e 13.146/2015?

Entrevistada 1: Eu entrei na Universidade em 2004 e saí em 2007. Então as informações estavam frescas. Meu TCC foi sobre etnomatemática focalizando em educação indígena. Eu tinha vontade de falar sobre a educação africana, e tinha começado a escrever um projeto, na época do governo Lula. Mas, eu me apaixonei. Então eu engavetei esse sonho. Encontrei uma parceira que entrou comigo na etnomatemática. Nós tivemos o privilégio de visitar duas aldeias indígenas em São Vicente e o que me marcou bastante foi a forma com que eles aprendem história, porque quem conta é a pessoa mais velha da aldeia. A gente chegou e ficou a manhã inteira com eles, e se a gente tivesse 2 por cento do que eles são. Eles aprendem matemática na prática! Eles têm um cuidado com o material deles, eles limpam tudo. Os nossos alunos não tem isso. As nossas escolas não estão preparadas. Eu sou a favor

do ensino integral desde que ele seja feito com muita qualidade, não como acontece. Mas se tivesse uma organização pedagógica para isso seria bom. Então, sobre a Lei 10.639, nós falamos, mas ainda não é uma bandeira. Na semana da consciência negra eu propus um desfile de beleza negra. Uma professora perguntou por que teria que ser só negros. É um assunto sobre a questão racial, então é a beleza negra. Se uma professora, mais nova que eu, ainda questiona isso, é complicado. A lei é de 2003 e nós já estamos em 2022. Muitas vezes, quando você propõe algo na escola, sobrecarrega, falta tempo, dá medo, porque você não é acostumado a falar sobre religião afro. Por que as pessoas têm medo de falar sobre isso? É algo para se pensar.

Pesquisadora: Exatamente! E você já registrou dentro do ambiente escolar algum tipo de caso envolvendo racismo, misoginia, capacitismo, LGBTfobia ou xenofobia?

Entrevistada 1: Já! No início da minha carreira, foi o que mais me marcou. Recém formada, eu fui para a escola estadual que eu me formei. Todos lá já me conheciam porque eu morava ali no bairro desde a infância. E um professor disse para um aluno que a sua cor da pele era cor de lama. Eu não presenciei, mas os alunos vieram falar comigo. Eu orientei eles e já tinham outros alunos com questões de abuso. O professor foi convidado a se retirar por conta disso e de outros fatores. Eu fiz questão de orientar aqueles alunos, porque não dá para aceitar esse tipo de coisa.

Pesquisadora: Mas hoje em dia você não detecta esse tipo de comportamento preconceituoso na sala de aula?

Entrevistada 1: Não! Não tanto vindo dos profissionais da educação. Mas alguns professores têm dificuldade de falar sobre a questão LGBTQIAPN+, por exemplo. Eu vim de uma educação em que uma mulher casava com um homem e vice e versa. Não existia mulher que casava com mulher. Mas eu sempre ia parar na escola periférica, né? E ali eu aprendi muito com os alunos. Eu perguntava, e eles me falavam. Eu passei a conhecer esse universo e eu consigo trazer essas discussões para dentro da minha família também. Por exemplo, meu irmão trabalha com peão, e eu observo que às vezes ele reproduz umas falas tão absurdas, e eu

penso que isso é pelo meio em que ele vive, não porque ele é uma pessoa ruim. Aí você começa a colocar esse ser humano para pensar, pergunta se ele refletiu sobre a fala. Porém, eu aprendi isso dentro da educação. Agora eu tô tentando entender o que é uma pessoa assexuada, porque eu tenho uma aluna que se diz assexuada. E o legal é que eles me falam que eles gostam do ser humano, sem se importar com a sua sexualidade. E (ouvir 1:04:16 parte 1) já falava sobre isso, dizendo que, quando a gente se enxergar como raça humana, não vai existir branco ou preto. E eles estão começando a se enxergar como raça humana. É incrível isso, e eu não tive essa oportunidade. E os professores, muitos deles, não estão preparados para lidar com isso, mas é necessário pelo menos ouvir.

Pesquisadora: E, por exemplo, esses comportamentos de preconceito e discriminação, você observa isso entre os alunos?

Entrevistada 1: Sim! Geralmente vem daqueles que, na família, tá muito enraizada a questão religiosa, e você vê o quanto isso influencia na formação do aluno. E é uma influência ruim. O professor tem que ter uma conversa com esse aluno e dizer que ninguém é igual a ninguém, mas é muito delicado esse assunto.

Pesquisadora: Você acredita que a utilização de mídias e tecnologias pode auxiliar sua prática docente, sobretudo na construção e execução de atividades voltadas para a diversidade e inclusão?

Entrevistada 1: Sim! Contribui muito para trazer as discussões para sala de aula, mas as estruturas não são boas. Você tem que carregar o notebook e os fios de uma sala para outra, aí até você conseguir conectar todos os cabos já foram 20 minutos da sua aula. E às vezes você liga, e não funciona. O certo seria se em todas as salas já tivesse um notebook conectado para facilitar, porque se não o professor acaba não usando.

Pesquisadora: Você acha possível incluir todos os alunos em uma mesma prática pedagógica?

Entrevistada 1: Não existe essa possibilidade. É utópico isso. Você consegue, se trabalhar com um número pequeno de alunos, mas com a quantidade de alunos que a gente tem lá na escola não dá.

Pesquisadora: Você acredita que a educação para a diversidade pode contribuir na construção de uma sociedade inclusiva?

Entrevistada 1: Sim! Mais humana, porque a gente volta de uma pandemia com grandes enfrentamentos em relação ao outro. Porque você sai de um período em que ficou num casulo sem saber como encarar isso. Então sim, uma educação voltada para a diversidade deixaria a gente mais humano. Porque você saiu desse casulo como um animal, sem respeitar a opinião do outro, de forma agressiva. E foi assim que voltamos para escola depois da pandemia.

Pesquisadora: Por último, o que é inclusão para você?

Entrevistada 1: Inclusão significa equidade. É você dar oportunidade igual para todos e todos chegarem juntos, mas todos chegam de forma diferente. Eu não consigo fazer isso, e isso me deixa uma pessoa frustrada, porque eu sei que eles não chegam como deveriam chegar. Mas eu tô dando o meu melhor. E o que mais me deixa triste é que o meu aluno que tem transtorno não consegue aprender naquela escola barulhenta. Ainda que a nossa escola não seja tão barulhenta, comparada com outras, mas ainda não é o suficiente para ele. Eu tô fazendo um curso sobre raciocínio matemático com ciclo russo, que fala sobre trabalhar em grupos pequenos com uma nova abordagem para o ensino da matemática. Mas não vão existir salas com poucos alunos. O 6º Ano E, por exemplo, é uma sala muito numerosa. Eles são bagunceiros mas eles questionam, e seria bom trabalhar isso com eles. É complicado, porque também tem muito profissional se afastando e o sistema não repõe essa falta, e os alunos ficam muito tempo ociosos na sala de aula. Nós não vamos chegar da forma com que a sala de aula está e na forma com que o nosso currículo é estruturado. Se, no ensino integral, tivessem oficinas com profissionais capacitados, porque existem, seria melhor. Eu sou a favor que todas as instituições de ensino sejam federais! Porque o desvio de verba seria menor.

Pesquisadora: Sim! Mas era isso o que eu queria conversar com você.

Entrevistada 1: Já? Não! Eu tô adorando a conversa!

Pesquisadora: Eu adoro te ouvir! É bacana ver o processo que você conta da sua formação que reflete na sua prática. O que você traz para nós é nunca se acomodar, mas se movimentar para lidar com tudo o que existe na sala de aula. Se pararmos no tempo, não dá para acompanhar, então é muito legal ver essa sua movimentação dentro da educação. Quando a gente vê um professor lutando contra um sistema e dando o seu melhor dentro das possibilidades, é sempre muito inspirador!

Entrevistada 1: E a gente leva tantas porradas, né? Do sistema, dos pais… Eu tive vários estagiários me acompanhando, e quando eu vejo você fazendo mestrado eu sinto que valeu a pena cada luta. Penso no meu passado, na menina que pulava a linha do trem para não pagar o trem, a menina sonhadora que questionava os livros de matemática que ensinava fração com exemplo de pizza e barra de chocolate. E na minha época não podia questionar, mas olha como a educação pública melhorou: a gente ia na padaria comprar pão e pedia 3 médias. Eu era mais esperta e queria os pães maiores, mas começaram a surgir várias meninas como eu, que percebiam que os pães tinham tamanhos diferentes, e os comerciantes perceberam que na classe trabalhadora tinha pensantes. Então eles começaram a pesar os pães. Você nunca parou para pensar nisso?

Pesquisadora: Nossa! Eu lembro dessa transição. Antes, com 1 real você conseguia comprar vários pães e, depois, todo mundo começou a reclamar do preço do pão.

Entrevistada 1: Mas isso é reflexo da educação. Você tem mais jovens dentro da periferia que não querem ser passados na perna. Antigamente a gente não questionava professor, era uma educação ditadora. Tinha milho no chão, régua na cabeça. Aquilo era ruim. Então eu acho que a educação teve grandes avanços sim. A gente tem muitas Déboras. Nós lutamos para que o pobre negro, favelado, LGBTQIAPN+ tenha acesso às universidades. A gente ainda luta, porque o chão da sala de aula é fantástico, mas não é para todo mundo, porque, às vezes, é receber processo administrativo por você pensar diferente.

Pesquisadora: Que é o que aconteceu com você, certo?

Entrevistada 1: Aconteceu e ainda acontece, mas hoje eu tiro de letra. E eu me emociono quando vejo você fazendo mestrado, porque era algo que eu gostaria muito de ter feito, mas no chão da sala de aula, quando você tem muita responsabilidade, é como se você tivesse enxugando gelo. A pós-graduação serve para isso, para que mais alunos entrem. Eu não sei se eu tomaria outra decisão. Se eu tivesse pensado na minha carreira profissional, eu teria continuado na instituição privada, uma parte, e a outra na pública. Não que a privada seja melhor, mas ela te obriga a se aperfeiçoar. Mas eu escolhi a educação como uma missão de vida. É uma dívida que eu tenho, sabe? Dentro do projeto que eu nasci e fui criada, o projeto Educafro que abriu as portas para mim e me acolheu. Professores que me disseram que eu ia conseguir. Não é que meus pais não me apoiavam, mas eles não tinham tanto acesso e oportunidade. A minha mãe voltou a estudar depois que eu comecei a dar aula. Eu dei aula para minha mãe porque eu insisti que ela estudasse. Mas ser a primeira da família a entrar no ensino superior, levantar a bandeira das lutas e dar valor às universidades públicas me dá muito orgulho. A única coisa que eu fico muito triste é que aquele presídio feminino que tem na área continental de São Vicente era para ter sido uma Universidade pública, mas a gente não conseguiu, porque é melhor construir presídio, né? Para que vamos ter seres pensantes? Mas com essa luta, a Unifesp foi para Santos a partir de um projeto de ensino superior para baixada santista. Na época, a área continental era um lugar que seria usado para aquilo, mas eles negaram por questões ambientais. Mas para criar presídio pode? Foi uma luta linda! A gente lutou,e eu espero que essas próximas gerações continuem lutando pela educação pública de qualidade. Nessa época, foi o *boom* do Instituto Federal de Cubatão, mas ainda é pouco. Você vê um desgoverno que sucateia a educação que a gente ficou mais de 10 anos lutando para ter. Você vê a cultura sendo atacada… mas, Débora, parabéns! Ver você tão engajada e animada é muito bom! Eu penso em como valeu a pena ter lutado pela educação, pela Unesp, Unicamp, Unifesp… e os frutos tão aí.

Pesquisadora: Eu sou porque somos! Se eu existo é porque você veio antes de mim, e outra veio antes de você… e vamos carregando uma geração.

Entrevistada 1: Exatamente! Tem uma professora aposentada, pena que você não conheceu ela. A única mulher preta do curso de história, foi diretora de escola e trabalhava na fundação casa. Eu a conheci lá, mas ela foi diretora de uma escola municipal construída com a herança de uma mulher espanhola, mantida pela igreja católica de Santos. Uma mulher preta porreta! E a mesma emoção que eu tô tendo com você ela teve comigo, de ver mulheres como a gente saindo da universidade. Imagina ela, uma mulher preta mais velha no curso de história da USP? Foi uma revolução. Se ela não tivesse se aposentado eu ia te apresentar para ela.

Pesquisadora: Depois eu quero o contato para conversarmos! Porque essas trocas fazem tanta falta no dia a dia!

Entrevistada 1: Com certeza!

Pesquisadora: Sabe o que eu esqueci de te perguntar? Sobre o caso do Calunga 1.

Entrevistada 1: Na verdade, a mãe foi uma vez na escola porque eu convoquei. Uma mulher muito humilde, com pouca formação, e o pai não foi. Infelizmente eu conheço pouco dele. O pai é branco e a mãe negra, mas tive pouco tempo para conhecer e tentar compreender. O pouco que eu conheci, eu pude perceber que é por influência do pai. Quando a mãe foi na escola ele teve vergonha, se escondeu.

Pesquisadora: Mas ele chegou a desenhar a suástica na prova, algo assim?

Entrevistada 1: Na minha aula não! Mas na de história sim! Logo na de história, porque eu acho que a intenção era essa mesmo, ele era orientado para isso.

Pesquisadora: Nossa! Que complexo! É um caso triste, né?

Entrevistada 1: É! E, academicamente, ele foi muito fraco, por conta do pai mesmo. Por ele não permitir que o filho tivesse um pensamento crítico. E, assim, tem outros alunos que eu percebi essa mesma ação, mas sem desenhar. Acho que isso é colocar o filho em uma gaiola e

tivesse medo que ele saísse dali. Essa mãe eu não sei se vai conseguir ajudar esse filho por conta da influência do pai. Não digo uma influência preconceituosa, mas por não enxergar a potencialidade do filho, ou enxergar e ter medo dele sair da gaiola, porque isso é perigoso, né? Nem todos os pais estão preparados para tirar os filhos da gaiola, entende?

Pesquisadora: Sim! E é uma reflexão para vida isso!

Entrevistada 1: É! Tanto é que caiu a ficha e eu percebi isso no final!

Pesquisadora: Imagino! Bom Professora, vamos finalizando por aqui! Obrigada pelo papo!

Entrevistada 1: Eu que agradeço, Débora! Obrigada!

ENTREVISTA 2: ATENDENTE DE EDUCAÇÃO

Pesquisadora: Meu nome é Débora Martins Lopes, hoje é dia 21 de dezembro de 2022. Agora são 2 horas e 14 minutos e eu vou fazer uma entrevista com a atendente de educação da escola. Por questão de registro, essa entrevista tá sendo gravada. Tudo bem para você?

Entrevistada 2: Tudo bem para mim!

Pesquisadora: Como você se autodeclara? Branca, preta, parda, amarela, indígena ou você prefere não responder?

Entrevistada 2: Ah, eu me considero uma mulher branca.

Pesquisadora: Com qual gênero você se identifica?

Entrevistada 2: Homossexual!

Pesquisadora: Mas você se considera uma mulher cis, homens cis, mulher trans, homem trans, não-binário, outro ou prefere não responder?

Entrevistada 2: Mulher cis!

Pesquisadora: Você possui algum tipo de deficiência?

Entrevistada 2: Não.

Pesquisadora: Qua sua idade?

Entrevistada 2: 34 anos.

Pesquisadora: Qual é a sua formação?

Entrevistada 2: Eu sou formada como assistente social.

Pesquisadora: Ah! Que legal! E o seu tempo de atuação na educação?

Entrevistada 2: Eu comecei ano passado, em setembro de 2022.

Pesquisadora: Pensei que você era pedagoga, não assistente social. Muito bacana!

Entrevistada 2: Acho que eu vou fazer pedagogia!

Pesquisadora: Bacana! Eu não sabia que assistente social podia ser tutora.

Entrevistada 2: Não…Eu sou atendente de educação! Lá é um concurso da IGEVE, é nível médio.

Pesquisadora: Entendi… não sabia!

Entrevistada 2: Não tem muito a ver. risos

Pesquisadora: Acreditava que para acompanhar o aluno com deficiência era necessário ter alguma formação específica.

Entrevistada 2: Então, antigamente tinha, mas aí eles deram uma sucateada no negócio e aí pegam o pessoal do nível médio e botam para cuidar da galera de inclusão.

Pesquisadora: Mas a professora do AEE tem que ter a formação específica, certo?

Entrevistada 2: Sim, ela tem que ter. A nossa função, na verdade, não entra na parte pedagógica. Seria só parte de locomoção, higiene e alimentação, entendeu?

Pesquisadora: Entendi! Então o acompanhamento pedagógico dos educandos com deficiência fica apenas sob a responsabilidade da professora do AEE

Entrevistada 2: É. Deveria ficar com os professores junto com o AEE. Só que aí meio que os professores jogam para o AEE, o AEE não consegue dar conta de tudo sozinho, porque é uma pessoa só para atender as crianças da escola, fora as crianças da escola do lado, no contraturno. Então acaba ficando difícil, né?

Pesquisadora: Sim! E como que é para você trabalhar diretamente com alunos com deficiência dentro do ambiente escolar?

Entrevistada 2: Para mim, eu acho tranquilo. Eu tenho uma irmã deficiente, né, que tem 37 anos, então eu tô acostumada, desde que eu nasci eu tô acostumada já. Para mim é tranquilo, apesar de eu acreditar que eles não têm todo o apoio que eles deveriam ter. Na verdade, não tem quase nenhum apoio do que eles deveriam ter, principalmente na parte pedagógica. A parte de inclusão social é legal, porque eles acabam socializando com as crianças. Antigamente ficava separado, né? Aí tinha muita criança que nunca tinha convivido com uma pessoa com deficiência, que nem sabia direito como lidar, não sabia como falar, então eu acho que essa parte social é legal mas a parte pedagógica deixa muito a desejar. A Calunga 4, em

especial, precisaria de um acompanhamento multidisciplinar forte ali, para poder desenvolver as capacidades dela!

Pesquisadora: Então, quais são as maiores problemáticas que você vai enfrentando junto da aluna que você acompanha? O que você acha que é o pior?

Entrevistada 2: O pior eu acho que é não ter um profissional capacitado para atender ela direta e exclusivamente no período de aula. Eu acho que ela tinha que frequentar a escola para desenvolver o social, mas no contraturno fazer um atendimento multidisciplinar com fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, psicólogo, psicopedagoga, fonoaudióloga… eu acho que se ela tivesse todos esses atendimentos ela seria muito mais desenvolvida do que ela é, porque ela é muito inteligente.

Pesquisadora: E você acha que se, por exemplo, dentro da sala de aula tivesse alguém acompanhando ela na parte pedagógica ela conseguiria se desenvolver melhor? Para além do que você já faz?

Entrevistada 2: Eu acho que dentro da sala de aula não, mas no contraturno sim. Ela está na sala de aula para socializar e, no contraturno, ser trabalhado só com ela o que foi trabalhado na sala de aula. Porque ali mesmo ela não conseguiria prestar atenção em tudo o que tá acontecendo fora e ao redor. Então, acho que teria que ter no contraturno alguém para focar nela e desenvolver porque ela tem mais dificuldade.

Pesquisadora: E você considera que os conteúdos das disciplinas, os debates e os eventos proporcionados pela escola ajudam os alunos a compreender o respeito à diversidade social, de gênero e étnico-racial? - A Legislação educacional brasileira criou mecanismos para promover a educação para a diversidade na formação educacional brasileira. Dentre esses, destacam-se as leis 10.639, de 2003, que passa a garantir, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, e a Lei no 13.146/2015, denominada de Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, que promoveu a

ampliação, a promoção e o fortalecimento de direitos fundamentais, como o acesso à saúde, trabalho, moradia, educação, segurança, lazer e cultura para as PCDs.

Entrevistada 2: Acho sim! Na minha época era bem pior. Hoje em dia eles são muito mais conscientes e vêm munidos de menos preconceito também, até porque o preconceito vem porque alguém te ensina a ser preconceituoso, né? Você não nasce preconceituoso. Na minha época, a gente aprendia a ter preconceito com homossexual. Não no meu meio, mas na minha época. Então, eu acho que eles são mais tranquilos em relação a isso.

Pesquisadora: Você fala da escola como gestão e professores, ou os alunos?

Entrevistada 2: Os alunos!

Pesquisadora: E a escola? Você acha que ajuda nisso?

Entrevistada 2: Eu acho que para os profissionais mais antigos é mais difícil lidar com essas mudanças do que para os mais jovens.

Pesquisadora: Durante seu processo de formação acadêmica, você teve oportunidade de ter acesso à formação para a diversidade, conforme preconizam as Leis 10.639/2003 e 13.146/2015?

Entrevistada 2: Tive sim! Estudei um pouco delas. Bem por cima, mas estudei.

Pesquisadora: Você já registrou dentro do ambiente escolar algum tipo de caso envolvendo racismo, misoginia, capacitismo, LGBTfobia ou xenofobia?

Entrevistada 2: Já sim! Machismo principalmente. Ali é complicado.

Pesquisadora: E você teve alguma ação com relação a isso?

Entrevistada 2: Comigo nunca aconteceu nenhum caso de eu ter que passar para coordenação. Quando eu sento e converso com eles, fica mais fácil de me entender e eles até entendem o que eu tô falando, pedem desculpa e se mostram arrependidos. Mas na escola teve um caso de uma menina que chamou o menino, acho que de macaco, e aí a direção chamou os dois, conversaram, chamou os pais e se deixou à disposição para registrar uma queixa, caso eles achassem que precisava.

Pesquisadora: É, eu cheguei a ouvir por cima essa história. Mas costuma ter casos como esse na escola?

Entrevistada 2: Não! Não costuma ter não.

Pesquisadora: Você acredita que a utilização de mídias e tecnologias pode auxiliar sua prática docente, sobretudo na construção e execução de atividades voltadas para a diversidade e inclusão?

Entrevistada 2: Eu acho que sim. Acho que até diversificar a aula, tentar incluir outras formas pedagógicas para explicar para eles ajuda a estimular o interesse deles naquilo. Porque todos os dias a lousa fica maçante, e como eles já são uma geração tecnológica, quanto mais colocar tecnologia, talvez seja mais fácil estimular.

Pesquisadora: Você acha possível incluir todos os alunos em uma mesma prática pedagógica?

Entrevistada 2: Depende, se for uma atividade social eles conseguem realizar todos juntos. A Calunga 4, se ela se sentir pertencente àquilo já tá ótimo, ela tá realizada e se sentindo parte daquilo. Mas, em relação à parte pedagógica, eu acho que as crianças com deficiência precisam de uma atenção especial porque elas têm necessidades especiais. Têm mais dificuldade e mais obstáculos no caminho. Então, na parte pedagógica, se fizesse aquilo de oferecer um atendimento no contraturno e, no turno da aula, ser usado o que ele estudou antes para fazer ele participar da aula, sim. Mas, ali, colocar um professor para 40 alunos que não

tem nenhuma especialização com alunos com deficiência, ele não vai conseguir nem dar atenção para quem tem mais dificuldade. Até mesmo os que não tem laudo. Acho que precisaria ter mais de um professor para atingir isso de todo mundo participando e aprendendo.

Pesquisadora: Você acha que os educadores da Instituição apresentam certo descuido com os PCDs em sala de aula?

Entrevistada 2: Eu não sei se é descaso ou descuido. Eu acho que tem muita gente que não sabe lidar. Tem muitas pessoas que olham para pessoa com deficiência e não sabem se tratam ela como um bebêzinho. Sabe aquela pessoa que conversa com outra cega e grita? Eu acho que falta saber lidar. Tem um distanciamento e tem o cansaço também. Colocam uma pessoa com deficiência na sala de aula sem ninguém para auxiliar, então eu acho que alguns pensam "eu não posso dar muito de mim, porque se não vão me cobrar mais", sabe? Só que eu não acho que é por descaso, acho que é por ter caído no sistema, estar cansado, não ter apoio profissional, mas eu vejo que tem professor que não sabe o que fazer. Tem professor que só cumprimenta a Calunga 4, mas tem professor que tudo o que mostra para turma, vem e mostra para ela, explica o que é. Mas quem não convive com deficiente não sabe lidar com ele.

Pesquisadora: Por isso a convivência é importante!

Entrevistada 2: Sabe o que falta também? É que assim, o professor acha que aluno tem que respeitar ele, mas respeito é uma via de mão dupla. Então essa é a relação que eu tenho com todos eles e com a Calunga 4. Quando eles passam do limite eu imponho o respeito e eles me respeitam porque eles sabem que eu não tô ali para diminuir eles, eu to ali para ajudar no que eles precisarem. Adolescente não pensa com cabeça de adulto, não adianta cobrar. Eu acho que os professores não veem muito isso, sabe? Não sei se é porque tá cansado, o governo também deixa muito a desejar, então eu acho que eles deixam para lá para não ter mais problema. Mas tem professores, por exemplo, a de matemática, ela é surreal. Ela é uma que não cai no sistema, luta pelos alunos, dá aula extra, se esforça. É uma das poucas ali que realmente dá o sangue e pensa nos alunos fora da escola.

Pesquisadora: E, por exemplo, agora que você falou do tratamento infantilizado para as pessoas com deficiência, você acha que isso atrapalha o desenvolvimento de uma criança com deficiência dentro da escola?

Entrevistada 2: Depende. Eu acho que tem que ver como ele é tratado dentro de casa, porque se ele é tratado de uma forma dentro de casa e, chegando na escola eu trato ele diferente, é estranho, mas pode se adaptar também. Não sei te dizer. É que eu lido com a Calunga 4, que tem uma parte muito nenenzinha, então a gente acaba tratando que nem neném. Mas minha irmã estudou em uma escola para deficientes e, muito tempo atrás, aconteceu de eu ir falar com um menino, ele tinha autismo leve e perguntou para mim: "Por que você tá falando assim comigo? Não sou idiota para você falar comigo como se eu fosse um bebezinho". Então, até para lidar com uma pessoa com deficiência você tem que saber o contexto de onde ela tá inserida. Se eu grito com a Calunga 4 igual eu grito com as outras crianças, brava, ela chora, entendeu? Faz cocô e xixi na cadeira, fica brava e magoada comigo. Acho que vai muito de você conversar e fazer um trabalho com todo mundo, família, escola… de perguntar como ela quer ser tratada. Porque se eu não passasse confiança para a Calunga 4, ela ia fazer cocô e xixi na cadeira todo dia para não ir para escola. E uma das coisas que a mãe dela mais me agradece é o fato de que ela ama ir para escola, porque se eu não cuidasse bem ela não ia querer ir. Então eu acho que tem que ver o contexto que a criança vive e como ela é tratada, para a partir disso você traçar um caminho.

Pesquisadora: É o perfil, né, da pessoa. Que envolve dentro e fora da escola.

Entrevistada 2: Sim. Eu sinto muita falta da parceria com a escola.

Pesquisadora: Então, como é essa questão da escola com a família? Principalmente da Calunga 4.

Entrevistada 2: Olha, eu vou te falar uma coisa: de todas as famílias que eu vejo naquela escola, uma das mães que mais conhece a filha é a mãe da Calunga 4. Quando eu liguei para falar que ela tinha feito isso, a mãe dela falou: "É, agora você vai ver quem é ela! Você acha

que ela é boazinha?" Mas eu vejo que "95%" dos pais não sabem quem os filhos são na escola. Eu vejo cada coisa que eu fico chocada. Quando eu comecei a trabalhar lá na escola eu fui na escola do meu filho para perguntar para direção se era quem eu achava que ele era, porque eu fiquei em pânico. Até ameaçada por pai lá na instituição eu fui, porque a filha dele ligou para ele chamando ele para ir lá, porque tinha guerrinha de papel na sala. Ele chegou lá, fazendo escândalo, e eu disse que ele não podia entrar sem autorização. E ele ficou muito bravo, disse que ia chamar umas mulheres para me pegar.

Pesquisadora: Agora mais uma pergunta: a Calunga 4 faz o AEE no contraturno ou só vai para a escola apenas no período da tarde?

Entrevistada 2: Ela não faz no contraturno porque não tem transporte para levar. Mas umas duas vezes por semana ela fica na sala do AEE fazendo atividades. Mas ela é uma menina que se tivesse atividades multidisciplinares ia desenvolver a fala, eu tenho certeza.

Pesquisadora: E o transporte? A escola não conseguiria disponibilizar? Acho que teria que ser com a prefeitura de São Vicente, certo?

Entrevistada 2: É! A prefeitura já disponibiliza a van para cadeirantes, mas foi difícil da mãe dela conseguir, e no contraturno não conseguiu ninguém para levar e buscar, então ela não tá fazendo acompanhamento em nada depois da pandemia. A mãe dela disse que, antes da pandemia, ela se mudou para Valinhos porque lá tem uma APAE muito boa e ela fazia todo o acompanhamento lá. Disse que ela já estava quase ficando em pé. Mas a mãe engravidou e não ia conseguir ficar com o bebê e a menina sozinha, então voltou para São Vicente para ficar perto da mãe. E aí começou a pandemia e a menina perdeu todos os atendimentos, e agora tá na fila esperando de novo.

Pesquisadora: Isso é uma problemática para ela, né? E ela deve sentir falta.

Entrevistada 2: Ela fazia em Santos. Aí como agora a mãe tá morando em São Vicente, fica difícil trazer ela de cadeira de rodas e levar de volta. Então toda a problemática do dia a dia dificulta muito o atendimento que uma pessoa com deficiência precisa, né?

Pesquisadora: É. Era o momento de ter política pública para fazer com que ela se desenvolvesse! Porque é função do Estado também fazer com que uma pessoa se desenvolva.

Entrevistada 2: É! Foi uma mãe lá esses dias, que precisava levar o filho no neuro para conseguir o laudo, e a mulher da prefeitura disse que alguém que é atendido pelo médico precisaria morrer para ele poder atender o filho dela, você acredita?

Pesquisadora: Acredito!

Entrevistada 2: Eu acho que devia ter um hospital só para deficiente. Só com médicos especializados para lidar com pessoas com deficiência. Eu sei que é utópico, mas acho que seria essencial.

Pesquisadora: Você acredita que a educação para a diversidade pode contribuir na construção de uma sociedade inclusiva?

Entrevistada 2: Com certeza! Eu acho que seria muito mais importante eles terem uma matéria sobre sociedade do que várias matérias que ele tem que tá no quadro de matérias há 100 anos, ninguém muda e tá tudo bem.

Pesquisadora: Resumindo: você acha que não é uma formação para vida?

Entrevistada 2: Acho que não. É uma formação para você passar no vestibular e entrar em uma faculdade. Eu acho que tinha que ter ética na escola.

Pesquisadora: O que é a inclusão para você?

Entrevistada 2: Eu acho que a inclusão seria uma forma de equidade entre todo mundo. Não igualdade de todo mundo ter o mesmo direito, mas todo mundo ter o que precisa para ter o mesmo direito.

Pesquisadora: É isso! Obrigada pela entrevista!

Entrevistada 2: Eu que agradeço por ter me chamado. Para mim foi bom e a tua presença lá na escola é importante, viu? Precisa de alguém que converse com eles sobre isso, e pegue aqueles professores muito velhos, que é difícil até para eles entenderem as mudanças que vem acontecendo no mundo. A minha mãe me mandou, indignada, o desenho da barbie que se apaixonou por outra menina e ela ficou chocada. Eu disse que era bom, porque muitas meninas que gostam de meninas iam se sentir representadas. Então eu acho que precisava de uma galera mais jovem na escola para conversar também com os professores. Precisava conversar muito nas escolas, porque se fosse um lugar em que todo mundo se sentisse incluído seria muito melhor.

Pesquisadora: É, e ali tem de tudo. Diferentes cores, deficiências, sexualidades, origens. É uma mistura!

Entrevistada 2: É. Toda essa informação é bom e ruim, né? Bom porque explica muita coisa que ninguém explicava para gente quando era criança, e eles acabam sendo bem menos preconceituosos do que os pais deles. Precisava educar os pais também, mas é difícil chamar eles para reunião, quanto mais para assistir palestra.

Pesquisadora: É isso! Escola e família é um vínculo fundamental!

Entrevistada 2: Exatamente! Igual religião. Qual religião ensinar? Todas! Na escola tem criança que não participa nem da festa junina, porque é uma festa para santos. Um pai pediu para deixar a criança longe, disse que não podia nem cantar a música da festa junina. Teve criança que não foi no halloween porque é do demônio. São interações da escola, sabe?

Pesquisadora: Mas tem aula de religião lá?

Entrevistada 2: Não tem, mas queriam implantar. Aí eu fico pensando, mas qual religião? Porque se uma criança não pode nem participar de festa junina, imagina ela chegar em casa falando de umbanda? Iam dizer que tão ensinando coisa do demônio.

Pesquisadora: Sim!

Entrevistada 2: E o anjo que não pode ouvir a música de São João na festa junina é quem manda todo mundo tomar no c* dentro da sala de aula, sabe? É o docinho que dá na cara da professora se deixar. Os valores são muito distorcidos. Eles não abrem o caderno do filho, não sabem do boletim.

Pesquisadora: Eu imagino!

Entrevistada 2: Tem um caso de uma menina que reprovou por falta. Eu mesma nunca tinha visto ela na escola, mas a mãe foi lá e bateu o pé para ela passar de ano. Então os valores são muito distorcidos. Eu tenho saudade de quando os pais respeitavam os professores e pediam para os alunos respeitarem também.

Pesquisadora: Mas você vê muito desrespeito de aluno com professor?

Entrevistada 2: Não, muito não! Pouco! Quando eu estudava, todo mundo tinha medo de quem desrespeitava o professor. Hoje em dia, se alguém desrespeita, a maioria levanta e interfere, acham ruim desrespeitar o professor.

Pesquisadora: Então respeitam mais que as famílias?

Entrevistada 2: Sim! Quando eles vêem alguém fazendo bullying eles impõem respeito também. Na minha época ninguém falava nada porque tinha medo de sofrer também.

Pesquisadora: Mas você diz aluno com aluno?

Entrevistada 2: Sim!

Pesquisadora: Então eles se educam entre si?

Entrevistada 2: Eu acho que eles se respeitam mais pelo fato de serem mais abertos. Na minha época não. Você não via homossexual se beijando na rua e nem pessoas negras com papel de grande protagonismo. Hoje em dia sim, graças a Deus. O meu filho mesmo, chegou um dia e disse: "Mãe, você não sabe! O Félix da novela é gay" e eu perguntei se ele sabia o que era gay e ele disse que não. Então ele tava tão chocado com algo que ele nem sabia, mas era imposto a todo momento. E hoje eles são mais abertos e falam mais sobre as coisas.

Pesquisadora: Sim! Meninas do 6 ano falando sobre não binaridade, LGBTfobia e etc!

Entrevistada 2: Eu acho que na sala do 6 ano só tinham duas meninas heterossexual. Eles se assumem entre eles, mas não se assumem para os pais.

Pesquisadora: Sim! Eu escutei muitas histórias. Eles se sentiam muito confortáveis porque em casa eles não podem falar sobre isso! Na escola é onde muitos deles podem ser quem eles realmente são, certo?

Entrevistada 2: Sim! Até essas pestes que os pais acham que eles são santos, chega na escola eles podem ser rebeldes, né? Porque em casa não pode. Eu não sou o tipo de pessoa que quer ser temida por ninguém, sabe? Eu prefiro conseguir a confiança deles no respeito e na amizade do que impondo isso.

Pesquisadora: Sim! E dá para ver essa relação entre vocês. Todo mundo faz questão de estar à sua volta, eles escolhem isso, dá para perceber que eles confiam mesmo.

Entrevistada 2: Eu tenho um filho adolescente agora, ele vai fazer 15 anos. Quando eu era adolescente eu apanhei muito da minha mãe, e eu lembro que eu falava que se eu tivesse um

filho eu não ia ser assim com ele. Ele me conta tudo, eu deixo tudo muito aberto para ele, sabe? Porque quem vai estar sempre ali sou eu. Você imagina colocar a professora de português, tão velhinha, para conversar com eles sobre identidade de gênero? Não dá! Porque ela é uma pessoa mais velha. Começando pela tecnologia, né? As crianças têm facilidade e os mais velhos têm dificuldade.

Pesquisadora: Sim!

Entrevistada 2: O professor de artes, por exemplo, viu as crianças de cropped no pátio ensaiando e disse que não ia ficar no mesmo ambiente que elas se elas não colocassem a camiseta. É sério isso? Tem uma galera bem retrógrada lá.

Pesquisadora: Mais conservadora…

Entrevistada 2: É a criação, né?

Pesquisadora: É o jeito que foi criado, a sociedade conservadora, somado com uma formação que não olha para diversidade.

Entrevistada 2: É isso! A prefeitura deveria dar cursos sobre diversidade. E também tirar aquela coisa de que quem tira nota boa é ótimo e o resto é tudo ruim.

Pesquisadora: Entendo! Eu ia te perguntar uma coisa e acabei esquecendo, sobre a aluna copista. Eu percebi que tem professores que não sabem que ela só copia, né? Sendo que a gente já estava no final do ano.

Entrevistada 2: Sim! Eu tenho que ficar lembrando, porque se não ela vai pegar palavras do texto, da prova, e vai reproduzir aquela palavra para não ficar sem resposta. Aí eu pergunto se posso fazer prova com ela, porque se não ela não faz, porque ela morre de vergonha de falar.

Pesquisadora: É, eu já percebi isso.

Entrevistada 2: Então. Aí ela fica lá quietinha, não dá trabalho, e professor gosta de aluno que não dá trabalho, né?

Pesquisadora: E a escola nunca pensou em nada para ela?

Entrevistada 2: Não. Porque ela não tem laudo, e aí ela não tem direito a uma atenção especializada. E a parte humana? Só porque ela não tem laudo ela não pode ter atendimento? E ela é alfabetizada, mas ela não sabe construir, e eu não sei também como a família lida com isso. Eu fico com muita dó.

Pesquisadora: Entendo!

Entrevistada 2: E ela passou, viu?

Pesquisadora: O que eu fico refletindo como os professores não percebem que ela é uma aluna que só copia, sendo que ela está o ano inteiro fazendo isso.

Entrevistada 2: É, mas eu não culpo os professores, porque eles ganham muito pouco, têm 40 minutos para olhar 40 crianças, sabe? Eu acho que ele tá cansado, exausto. Já não tem mais aquela vontade do começo, e cai na mesmice e no sistema.

Pesquisadora: Sim! E a Calunga 4 não faz nenhuma prova, né? Eles só vão passando ela?

Entrevistada 2: Ela não tinha que ter chego nem no 6 ano. Se ela tivesse no 5 ano ela teria um atendimento que é para pessoas com deficiência. Tem tudo o que ela precisa lá e ela tinha, mas com a pandemia foram passando ela de ano. Quando a criança chega no 6 ano ela não pode mais ter o atendimento, eu já fui atrás mas não tem jeito. Mas o que acontece: se a escola

tem muita gente reprovada, o IDEB abaixa a verba que vai para escola. Então é tudo política. Igual o bolsa família que avalia frequência na escola. Eu acho que deveria ser frequência e desempenho, para forçar mais políticas públicas para esses alunos que precisam. Mas, infelizmente eles querem reproduzir brasileiros burros que não sabem pensar.

Pesquisadora: É triste porque vamos perdendo potências…

Entrevistada 2: Sim! E aí os professores vão cansando, né? Porque eles sabem como tudo funciona. Eu só vejo a entrevistada 1 com vontade de lutar pelos alunos, sabe? Poucos fazem a diferença na vida dos alunos.

Pesquisadora: E isso muda tudo!

Entrevistada 2: Tudo! Muda completamente o contexto em que eles estão inseridos. Tem criança que vai dormir com fome. Como ela vai conseguir raciocinar com fome?

Pesquisadora: Exatamente.

Entrevistada 2: Tem criança que não tem o que comer, o que vestir, sapato… eles falam (SEDUC) que não tem, mas tem sim. E eles são muito carentes. Você chegar e dar porrada neles não vai adiantar. Precisa acolher.

Pesquisadora: É perceptível. Os alunos querem apenas ser escutados e acolhidos!

Entrevistada 2: Sim! E muitos deles falam que não conseguem falar com os pais como falam comigo. Então como fica a relação dentro de casa? Teve uma reunião que uma funcionária disse: “prefiro ser temida do que ser amada, como disse Maquiavel”. Aí outro professor rebateu: “mas ele também disse que era melhor ser temido e amado”. Eu já disse que queria ser apenas amada, porque eu não gosto de opressão e medo. Eu acho que falta muita orientação e falta também a escola dizer: “pais, a gente tá aqui para acolher teu filho”.

Pesquisadora: E acaba ficando tudo desconectado na escola, né? No caso da Calunga 4, por exemplo, teria que ter uma conversa entre AEE e sala regular, passar para coordenação e depois para família, correto?

Entrevistada 2: Sim! E não acho que tinha que ser um papel só do neurologista, por exemplo, encaminhar para fazer um tratamento. Acho que tinha que ser uma união entre escola e família. Montar um relatório e se empenhar para que consiga aquilo. Por que uma criança normal tem aula todos os dias e uma com deficiência tem dois dias, uma vez que ela precisa de mais atendimento?

Pesquisadora: Entendo! Inclusive, praticamente não observei o AEE funcionando de manhã.

Entrevistada 2: De manhã é outra professora, mas ela tá afastada.

Pesquisadora: Então os alunos que são da tarde e teriam atendimento no contraturno ficam sem atendimento ou são retirados da sala para fazer a tarde?

Entrevistada 2: Sim! E a professora atual fica sobrecarregada, porque só tem ela. Mas tem muito pai e mãe que não aceita, viu? Eles ficam bravos e saem falando que a gente tá chamando o filho de retardado. E, pelo amor de Deus, ninguém nunca usou esse termo. Mas o pai não leva em consideração o trabalho do professor. É difícil.

Pesquisadora: Complicado!

Entrevistada 2: Mas vou te falar, é o trabalho em que eu me sinto mais amada.

Pesquisadora: É muito admirável. Parabéns pela relação que você conseguiu construir em tão pouco tempo!

Entrevistada 2: Sim. E é complicado para eles também, né? A vida deles é complicada. São muitas frustrações dos pais jogadas em cima deles e eles não têm maturidade para enfrentar

isso. Tem que conversar com eles, eles precisam ser ouvidos. Por isso eu acho que seria essencial uma psicóloga ali na escola.

Pesquisadora: É, eles me falaram que queriam muito uma psicóloga lá.

Entrevistada 2: Eles precisam muito! Tem aluno tentando se matar ali, se cortando dentro da sala de aula. Uma psicóloga ainda seria pouco!

Pesquisadora: Sim! É igual a professora do AEE. É fundamental.

Entrevistada 2: Falta muito profissional humano. Até psicólogo mesmo. Eles precisam de conversas mais abertas.

Pesquisadora: Sem dúvidas!

Entrevistada 2: O que me admira é que os professores sabem que o nosso país não quer formar pessoas inteligentes porque isso colocaria essas pessoas contra o próprio país. Mas eles agem como se isso fosse normal, aí fica difícil mesmo.

Pesquisadora: É isso. Mas é o reflexo do cansaço também, né? Porque você tem consciência, mas você não tem forças para contrariar isso. E isso acaba sendo contraditório porque é a sua profissão! Formar pessoas para a vida, e você tem uma responsabilidade.

Entrevistada 2: E existe muito descaso com o professor também, né? Você é uma professora que não fez curso de educação especial e não recebe um auxílio em sala de aula? Mas, ao mesmo tempo, as pessoas com deficiência existem no mundo, então tem que ter algo relacionado à faculdade. Eu tenho uma irmã com deficiência, então eu já tô acostumada, mas eu conheço gente que nunca conviveu com pessoas com deficiência, e quando convivem chamam de burrinho, ou têm vergonha ou medo. É muito triste.

Pesquisadora: Triste! Mas é isso, você está ali fazendo o seu melhor dentro das possibilidades! E você faz por causa da sua vivência, e não pela formação, né?

Entrevistada 2: Com certeza! É muito mais do meu conhecimento de vida do que do meu conhecimento acadêmico.

Pesquisadora: Mas mostra o quanto é importante a convivência.

Entrevistada 2: Com certeza!

Pesquisadora: Então é isso. Muito obrigada pela disponibilidade.

Entrevistada 2: Eu que agradeço!

ENTREVISTA 3: COORDENADORA

Pesquisadora: Meu nome é Débora Martins Lopes, hoje é dia 29 de dezembro de 2022, são 13 horas e 3 minutos. Eu vou fazer uma entrevista com a coordenadora e por questão de registro, essa entrevista está sendo gravada. Tudo bem para você, coordenadora?

Entrevistada: Sim!

Pesquisadora: Como você se autodeclara? Branca, preta, parda, amarela, indígena ou você prefere não responder?

Entrevistada: Branca.

Pesquisadora: Com qual gênero você se identifica?

Entrevistada: Feminino.

Pesquisadora: Você possui algum tipo de deficiência?

Entrevistada: Não.

Pesquisadora: Qual é a sua idade? Lembrando que as perguntas não são obrigatórias, ok?

Entrevistada: 50 anos. Não! Eu não tenho problema com nada disso! (Risos).

Pesquisadora: Qual a sua formação?

Entrevistada: Eu tenho licenciatura em história, sou historiadora e sou tecnóloga em informática.

Pesquisadora: Nossa, que bacana! Não imaginava que você era professor de história, que bacana!

Entrevistada: Sim! Na verdade, assim, na rede eu pouco trabalhei com história. Eu sempre trabalhei com tecnologia, meu cargo de origem era professora de informática. Aí, depois é que eu fiz o concurso interno para coordenadores e passei, e promovi o cargo de coordenador pedagógico, mas o cargo original era professor de informática. De história eu trabalhei em outras redes, né? Em outros momentos.

Pesquisadora: Bacana! E você está a quanto tempo trabalhando na educação?

Entrevistada: Uh! (Risos). Na educação, Débora, eu to em sala de aula desde os meus 16 anos. Tenho 34 anos em sala de aula, mais ou menos. É porque eu comecei como monitora, sabe? Monitora de escolinhas, e nunca mais saí. É uma vida na escola.

Pesquisadora: Nossa! Então você já viu de tudo?

Entrevistada: Já vi de tudo! Já dei aula para um tudo! Já dei aula para criança muito pequenininha. Já dei aula para a terceira idade. Já dei aula para crianças com deficiência. Já dei aula para adultos com deficiência.

Pesquisadora: Eu não imaginava… Por isso que são legais essas conversas!

Entrevistada: Sim! É uma história longa…

Pesquisadora: Eu imagino! 16 anos dentro de uma sala de aula, é muita história para contar! Acredito que daria para fazer diversos livros só das histórias que você tem! (Risos)

Entrevistada: Dá! (Risos)

Pesquisadora: Muito legal! Na EMEF tem bastante professor com bastante tempo de atuação, certo?

Entrevistada: Certo! Eu acho que ali a maioria, a grande maioria, sempre trabalhou com educação… Eu acho que grande maioria ali dos professores… Tem um ou outro que veio da iniciativa privada…Eu não sei se você chegou a conhecer a professora de matemática? Ela chegava para a última aula no período da tarde porque ela é professora no estado, e aí ela dava aula só para o 6º ano - A, então ela dava a última aula todos os dias, eram cinco aulas, né? Uma aula só por dia… e ela veio da iniciativa privada, ela era contadora!

Pesquisadora: Entendi! E como a diversidade faz parte dos valores da instituição?

Entrevistada: Olha eu acho que ainda assim é que a gente visualiza, né? Que a gente sempre visualizou. Eu acho que de uns anos para cá a gente visualiza mais clareza…Porque a gente sempre teve ciência do que acontece, até por conta do contato com os alunos, né? Então a gente não compra esse tema da televisão, das redes sociais não! A gente vivencia ele! E de alguns anos a gente passou a visualizar e de pouquíssimo tempo para cá a gente vem visualizando com mais clareza…Mas ainda é um campo muito desconhecido… Vou te dar um

exemplo agora, tá? Semana passada a gente tava começando a fazer a formação das turmas para o ano que vem. Então, tem algumas mudanças, né? Reduz sétimo ano, aumenta sexto aquela coisa toda, e então é o momento da gente reorganizar as turmas… Eu pedi para que os professores fizessem isso, porque ninguém melhor que eles para nos ajudar nisso, né? Para dizer, olha, vamos separar essa turma, não é? Vamos reorganizar aqui, vamos colocar o fulano em tal lugar, a gente vai arrumando…Porque antigamente tinha isso, né? A sala forte, a sala fraca, hoje isso não existe mais, né? As salas são homogêneas, né? Então a gente não pensa muito nisso de turma mais fraca e turma mais forte. Mas eu me deparei com uma questão, quando eu bati o olho, eu falei: ai, isso não pode ser. Porque eu vi que o que elas fizeram, elas pegaram todos os alunos com deficiência, laudados, autistas, até os com TDAH que não são laudados, que não tem direito a nenhum atendimento especial e colocaram todos numa sala só e eu não gostei. Eu não gostei por que? Porque eu falei assim, não! não pode! A inclusão não é isso… A inclusão é você colocar esses alunos com os outros para que eles possam interagir, para que eles possam vivenciar, enfim… E para quem os outros alunos, como a gente pode dizer os "normais", né? Vamos dizer assim…Para que eles possam também ter uma experiência com esse aluno, ok! Mas na hora já me bateu uma coisa…Eu falei: mas isso é efetivo? Será que acontece mesmo? Será que existe essa troca? Será que esse aluno é privilegiado dessa maneira? Principalmente diante da estrutura que nós temos, porque nós temos poucos atendimentos… Há uns anos atrás, nós tínhamos um professor que eles chamavam de PA que era um professor auxiliar que acompanhava os alunos inclusos. Há uns 4 anos, mais ou menos, nós não temos mais esse professor na rede e aí agora eles têm um atendente de educação que é contratado por essas empresas, passa por um processo seletivo dessas empresas terceirizadas, que no nosso caso lá é IGEVE. O que esse cara faz? Qual é a função desse atendente de educação? Ele não faz um atendimento pedagógico…Ele acompanha os alunos inclusos, que tem necessidade de mobilidade. Então, por exemplo, eu tenho um aluno que precisa de ajuda para ir ao banheiro, ele tem que ter esse atendente com ele, porque não dá para o professor parar a aula dele para fazer isso, não tem como a gente pegar um inspetor para fazer isso. Até porque ele precisa ter uma identificação com as pessoas, porque é algo muito íntimo, né? Comer, ir ao banheiro, enfim, tantas outras necessidades que o aluno possa ter. Então tem esse carinha lá, o atendente de educação que presta esse serviço na escola. Será que isso é interessante? E tem o suficiente? Não tem! Para você ver lá na escola nós temos hoje dois atendentes de educação, só… Que o funcionário Y e a entrevistada 2. Para sei lá quantos alunos inclusos, são muitos anos, não tenho o número

certinho, mas são muitos. Aí eu fiquei com aquele negócio, e agora? é? não é? Eu falei: bom, vamos fazer o seguinte, vou conversar com uma professora. Que é a professora X, não sei se você chegou a ter contato com ela?

Pesquisadora: Eu não tive, mas eu sei quem ela é!

Entrevistada: Articuladora do Integra, né? É uma pessoa que tem uma visão muito interessante e aí eu liguei rapidamente para ela…A gente discutiu justamente isso, ela falou "Entrevistada 3, por que a gente não faz um teste nesse ano? vamos manter esses alunos todos numa sala", porque eles não interagem, tá? Eles não interagem, por conta da deficiência deles, eles não interagem, sabe o que acontece? Débora? A gente tem que entender o seguinte: a deficiência existe! E ela traz… ela carrega algumas coisas, não adianta…. Eu acho que de uns anos para cá, poucos anos para cá, isso tem sido muito romantizado, sabe? É isso que eu falei, nós vamos viver nesse mundo de "ursinho carinhoso", né? De achar que o aluno incluso vai chegar e a sala vai "Oi amigo, venha!" Não! Não, esse aluno é hostilizado. Não é mais tão assim como eu disse, hostilizado, mas ele fica meio de lado… Então, até que ponto é importante? É interessante esse modelo de inclusão que a gente vem fazendo? Que já é uma evolução? Não sei, né? Porque quando tinha as salas especiais, todos ficavam numa sala só, agora eles são mesclados com os outros alunos, mas eu sei que está sendo efetivo? Eu acho que não! Então, o que nós vamos fazer para esse próximo ano, vamos manter assim. A gente pegou esse grupo de alunos. Não são muitos, né? São poucos. São, acho que 4 ou 5 alunos, alunos de 9º ano, tá? Eles vão ficar em um 9º ano e aí a gente vai pegar essas duas atendentes e colocar com eles lá. E aí, trabalhar com esses professores que darão aula para essa sala em específico para a gente fazer um trabalho definitivamente interessante, que seja de relevância para esse aluno…Vamos fazer essa experiência, você entende? Porque de repente a gente fica muito nessa coisa do romântico, né? De achar que vai acontecer um milagre, que vai ser uma coisa incrível! Diferente do que aconteceu, por exemplo, com a Calunga 4, do 6º ano - A, aquela menina que é cadeirante.

Pesquisadora: Eu fiquei no 6º ano - A.

Entrevistada: A condição dela é diferenciada, ela é uma menina que é PC. Ela teve paralisia cerebral, grau altíssimo, você pode ver que ela não tem mobilidade alguma e não fala, né? E aí é uma criança pequena que está numa cadeira de rodas, entrou e a sala acolheu. Mas é porque eles são muito jovens e também por conta da condição dela específica. Entende? Porque vamos acreditar que aquilo ali, a condição dela, causa uma certa comoção, né? Os alunos ficam com pena, apiedados, então acolhem, né? E é uma turminha carinhosa mesmo…Eles são…Você ficou lá no 6º - A?

Pesquisadora: Eu fiquei!

Entrevistada: Eles são uma turminha engraçada, né? Eles são carinhosos…Mas foi essa condição da Calunga 4… Então foi legal. A gente manteve ela lá. Ok! Qual está sendo o trabalho desenvolvido com ela? Apenas socialização. A gente, na verdade, não é o que a gente identifica, a gente não consegue medir, mensurar se ela está aprendendo ou não, porque ela nem escreve. E aí quando você fala assim para ela "Esse é o certo?" ela gesticula confirmando e quando a gente fala " E esse, é o certo?" ela também gesticula confirmando… Entendeu? Porque ela quer parar com aquilo, né? Ela fala que sim para você parar de perguntar. Então a gente não consegue mensurar até que ponto ela está aprendendo. E é o que eu te falei, essa menina cadeirante, ela causou essa comoção. Mas os grandes, os que não são cadeirantes, os autistas, por exemplo, ou que tem qualquer outro tipo de deficiência intelectual, muitas vezes, eles não causam…E eles também não são fofinhos, sabe? Eles não são carinhosos, porque eles também já vem como uma carga de um certo "ranço" pelo o que eles vivenciam na rua, em casa e tudo mais. Então é algo bem complexo…Nossa, eu respondi, falei muita coisa! (Risos)

Pesquisadora: E sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), quais alunos frequentam? Como é a dinâmica dos atendimentos?

Entrevistada: Então, o AEE… O Atendimento Educacional Especializado, né? Ele é feito por uma professora especialista na área, então ela é formada em educação inclusiva. Nós temos duas professoras lá, uma para o período da tarde e outra para o da manhã. Elas atendem no contra turno. Então, as professoras da manhã atendem os alunos inclusos no período da tarde e a outra é o contrário. Como é feito esse atendimento? Quem tem direito a esse atendimento,

né? Os alunos inclusos laudados. Então, aqueles que têm um laudo de inclusão. Que tem autismo, deficiência intelectual…E outras patologias que eu não me lembro assim… Mas na grande maioria são autistas ou de deficiência intelectual. Por exemplo, TDAH têm direito ao atendimento no AEE? Não, não tem! É um problema isso, uma deficiência nossa, um erro nosso…Mas, não tem direito. Esse aluno, ele tem direito a ser atendido pela DAP que era um outro órgão da SEDUC, que era um atendimento psicopedagógico, tá? Acho que era Departamento de Atendimento Psicopedagógico… E lá, eles tinham psicopedagogas e esses alunos eram atendidos lá. Também no contra turno. Eles faziam uma na anamnese na escola, uma visita e era assim. A escola identificava e o pai levava lá. Realmente ele tem, né? Leva lá o atestado médico. Na escola era assim, ele foi diagnosticado com TDAH, "quer que a gente encaminhe para DAP? Quero!". Porque tudo é assim, né? O pai tem que querer, a família tem que querer, nós não podemos obrigar a nada. E aí a gente entrava em contato com a DAP, as psicopedagogas vinham, faziam uma entrevista, uma anamnese, uma entrevista com a família com o aluno e aí marcava o agendamento fora do período de escola. No entanto, esse ano a DAP acabou…Eles extinguiram a DAP e diz a lenda que essa DAP virou uma "DAP itinerante", tá? Então não tem mais um departamento fixo, existem esses profissionais que você chama e eles vem na sua escola. Eu não sei… Eu acho que é como a música do Zeca Pagodinho, eu sei que existe mas "eu nunca vi, não comi, eu só ouço falar"... É… Eu não recebi orientação nenhuma. Mas falando do AEE, então tem essa questão do DAP… Quem é atendido pelo AEE? Alunos inclusos autistas e deficiêntes intelectuais das mais diversas patologias… Como é feito esse atendimento? No contraturno, mediante uma anamnese anterior e o aceite da família, óbvio… Aí a própria professora define se vão ser feitos três atendimentos, dois atendimentos por semana, ela monta o horário com a família… Às vezes a família não pode, entendeu? Não tem condições de levar. A gente tem que pensar nisso tudo, então o que geralmente elas fazem, é duas vezes por semana, ou então as vezes só uma vez por semana, mas um período maior, né? Umas duas horas… Mas tem que pensar também que fica cansativo para o aluno, né? Ficar muito tempo… Então é uma coisa muito complicada… Essa profissional, esse atendimento educacional especializado também atende e dá um suporte aos professores e à escola no turno em que está funcionando… Então vou falar, por exemplo, da professora do período da tarde… Que eu acompanhei bastante o trabalho dela até porque o da outra, ela não esteve presente durante o ano todo.

Pesquisadora: Que foi a professora da manhã, certo?

Entrevistada: Professora da manhã…

Pesquisadora: Essa situação prejudica os educandos da tarde?

Entrevistada: Totalmente! Totalmente… Acaba! Prejudica completamente. É horrível. A professora da tarde…O que ela faz? Ela no horário de atendimento dela deixa um período, alguns períodos vagos, não sei, na outra escola que eu trabalhava eles faziam no primeiro horário, mas acho que ela faz mesclado. Ela deixa uns períodos vagos para poder fazer o atendimento durante o turno então, por exemplo, digamos que seja na primeira aula… Ela chega, dá uma passada pelas salas, as salas que têm alunos inclusos, ela vê se o professor está precisando de um auxílio, né? Às vezes é um aluno autista que está muito agitado, entendeu? Aquele dia ela entra e faz uma intervenção ali específica, fica um pouco com o aluno, dá uma orientação, dá um suporte, até porque o aluno já conhece um pouco ela, né? E ai, as vezes orienta o professor em uma atividade, os nossos HTPCs, por exemplo, "olha, esse aluno ele precisa de mais atividades com imagens, com textos maiores, precisam trabalhar mais orientação de caderno, na hora de colocar as coisas na lousa colocar em caixa alta, letras de forma, organizar a lousa…" Isso é muito importante para o aluno que tem TDAH e o aluno autista, organizar a lousa em setores, sabe? Dividir por cor… Então ela faz esse tipo de orientação, esse é o trabalho da AEE. Na sala de recursos multifuncional é muito interessante, é muito rico… Dentro da sala de recursos, eles têm alguns equipamentos…também é algo que a gente precisa caminhar muito, porque os professores ainda não tem muita habilidade para usar recursos tecnológicos, mas essas salas de recurso sempre foram equipadas com computador, impressora para impressão de atividades, tablets… Então assim, esse próximo ano eu quero pegar o tablet e ver qual aluno que necessita mais para que esse equipamento fique mais com esse aluno, de repente em algumas aulas, né? Que seja mais interessante para ele desenvolver uma atividade alí…Tem jogos, tem materiais diversos… Então, é uma proposta interessante, mas que ainda precisa muito ser explorada e melhorada.

Pesquisadora: Geralmente as salas dos AEE das escolas são as mais bonitinhas inclusive, são as mais bem cuidadas, as mais equipadas e as menos usadas! Geralmente é assim…

Entrevistada: Ela é mais cuidadinha né, porque como é um professor só e entram poucos alunos então ela fica assim mais arrumadinha… E eles gostam de decorar, aquela coisa toda…

Pesquisadora: Ah, é uma gracinha! E agora falando sobre distribuição de raça na escola, né? O IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) classifica a composição étnico-racial da sociedade brasileira em brancos, pardos, pretos, amarelos e indígenas. Como esses grupos estão distribuídos na instituição?

Entrevistada: Olha eu acho que assim, foi algo que me surpreendeu bastante, porque a gente tem uma ideia de que o Brasil seja um povo miscigenado, então vou falar duas respostas para você. Eu acho que vai muito além disso, não é um povo miscigenado é um população muito mais negra do que miscigenada, do que branca, do que parda. Eu acho que tem que entender isso e começar a refinar o olhar e mudar muitas das nossas ações, das nossas atitudes. Aquilo que nós fizemos, que você e sua amiga nos deram a oportunidade de fazer, foi uma coisa tão pequenininha, tão simples, mas que já foi um primeiro passo muito interessante e eu quero a partir do ano que vem fazer novas propostas com oficinas e ter mais essa conversa. Não precisa nem ser uma coisa tão bacana, tão legal, fazendo danças, músicas, pinturas, não… É conversa mesmo, é dia a dia, é bate papo… Mas falando da miscigenação, veio uma prova para a gente fazer, uma prova do SEDUC, lá tinha um questionario etnicoracial e depois que os alunos fizeram, eu tive que tabelar isso para mandar para SEDUC e eu fiquei surpresa com o número de alunos que se declararam indígenas! Eu fiquei surpresa, eu não vi, eu não visualizo essa etnia na escola! Eu fui inclusive atrás dos alunos, para eles me falarem “minha avó, meu pai” entendeu? Eu não sabia, porque não é uma coisa que a gente presta atenção, Débora! Nós não fazemos no ato da matrícula, a gente nunca deu importância para isso, nunca! Nunca, nunca, nunca, nunca! Entendeu? Era uma coisa assim, que você pega a certidão de nascimento de um aluno e é uma informação… era uma informação, acho que até ainda é, irrelevante, mas não é, não é! É uma coisa que a gente tem que se debruçar sobre o assunto e começar a entender e tentar criar estratégias para que esse aluno se sinta cada vez mais incluído, para que o colega do lado entenda essa diferença, entenda essa diversidade, enxergue essa diversidade, né? E é um trabalho que a gente ainda tem que fazer muita coisa… muita coisa…

Pesquisadora: Que legal! E tem uma aldeia aqui em São Vicente, só que nós achamos que na escola pública não terá esse grupo de alunos…

Entrevistado: Exatamente! A gente fica achando que o mundo… que são extraterrestres, Entendeu? Que a gente só vai encontrá-los se a gente for lá na aldeia. E você sabe que aqui em São Vicente a gente ainda tem uma certa… a gente ainda vê muito pouco… Mas em cidades, não sei se você conhece, cidades do litoral sul ou até mesmo em Mongaguá, se você for no centro de Mongaguá você encontra com indígenas, entendeu? Assim são muitos, muitos! Porque eles moram muito perto, muitos já moram na cidade e eles trabalham nas feiras, eles vendem os produtos que eles plantam e tal, né? Vendem artesanatos, então é uma presença que a gente identifica mais. Para cá, quanto mais vem para cá, a gente vai vendo essas pessoas com menos frequência… Mas elas estão aí, estão crescendo, essa população está nos abraçando, ela está entre nós e a gente tem que parar de fechar os olhos né… Não entendendo também, falar "fecha os olhos" parece que a gente faz isso de propósito, não é! A gente não enxerga mesmo, é uma ignorância muito grande..

Pesquisadora: Mas é importante ter essa visão de reconhecer essa fragilidade dentro da instituição, porque se você como gestora não percebe isso, como isso vai ser implantado na escola?

Entrevistado: Não sabia! Não sabia!

Pesquisadora: Tem coisas para mudar, a escola melhora, né?

Entrevistado: Quantos Dia do Índio que vem aquela coisa clássica que nem é Dia do Índio coisa nenhuma! Nas escolinhas todo mundo com penas na cabeça, gesticulando e fazendo sons estigmatizados com a boca, né? Para com isso! Aí você tem alunos que se declaram indígenas… Porque não trazer esses alunos para um espaço de poder falar, contar sua história, contar como é o dia a dia de sua família, fazer uma troca, enfim….Tantas coisas, né? Que a gente pode fazer…

Pesquisadora: Né!

Entrevistada: Pura ignorância, a gente é muito ignorante…

Pesquisadora: Essa é uma atividade legal para pensar para o ano que vem, né? No mês de abril..

Entrevistada: Sim! É, vou até anotar, viu! Porque agora eu to falando com você, e já estou fazendo uma anotação…

Pesquisadora: É porque, são nessas conversas que a gente vai criando algumas ideias! E essa é uma coisa legal para você fazer, talvez chamar algum indigena para conversar com os alunos, né?

Entrevistada: Uma nova proposta, né, Débora…

Pesquisadora: Eu tenho contatos na aldeia Paranapuã, porque eu fiz um evento e chamei eles para darem palestra… Então se você quiser depois passo o contato deles para que vocÊs possam realizar alguma atividade conjunta ano que vem!

Entrevistada: Eu quero sim! Eu quero porque eu preciso fazer algumas coisas…Você sabe que aquele momento que a gente teve ali contigo e com a Letícia foi umas das poucas coisas que a gente fez. E a gente quer explorar mais aquele espaço, né? Porque ele está muito zoado, aquele clube, muito largado e ele fica parado do lado da nossa escola e eu quero usar muito o espaço, pelo menos uma vez por mês fazer algo alí. É uma coisa que eu pretendo fazer. Eu gostaria de fazer uma vez por semana, mas eu acho que vai ser um choque muito grande… Eu pretendo fazer pelo menos uma vez a cada três meses, vai, vamos chutar bem alto… Um dia de oficinas, oficinas diversas, valendo nota e quem vai administrar essas oficinas são os próprios professores, entendeu? Os próprios professores…Pedir para que eles pensem em alguma coisa, mas aí a gente pode trazer também essas pessoas…

Pesquisadora: Dá para fazer as duas coisas, com o pessoal de fora e de dentro… né? E aí eu posso te passar, tem muitos projetos da UNESP para explorar, eles são bem bacanas! E é super possível, super mesmo, ainda mais por estar perto.

Entrevistada: Sim, claro!

Pesquisadora: Lu, eu tenho outra pergunta aqui. A Legislação educacional brasileira criou mecanismos para promover a educação para a diversidade na formação educacional brasileira. Dentre esses, destacam-se as leis 10.639, de 2003, que passa a garantir, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, e a Lei Federal nº 13.146/2015, denominada de Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, que promoveu a ampliação, a promoção e o fortalecimento de direitos fundamentais, como o acesso à saúde, trabalho, moradia, educação, segurança, lazer e cultura para as PCDs. Como as legislações que asseguram a diversidade são aplicadas no projeto político pedagógico da escola? Você saberia me responder?

Entrevistada: O projeto político pedagógico por incrível que pareça não é construído pelos coordenadores pedagógicos, é construído pelo diretor e pelo assistente de direção. É claro que deveria ser feito com toda a comunidade escolar, mas é muito difícil fazer isso. É aquela história que eu te falei da inclusão, existe o sonho, o "mundo colorido" e "ursinhos carinhosos", " o mundo de Bobby" e existe a realidade. O mundo de Bobby, imagina assim, como seria construído esse PPP? O diretor vai lá e promove várias reuniões, todos sentam e discutem juntos (fantasiando)... Não! Isso não existe, porque não tem como fazer isso. Mas, pelo o que eu entendo do PPP, essas questões não passam nem como um tema transversal que deveriam ser… Na verdade, deveriam ser um pilar, né? Eu pelo menos acredito nisso. Eu acho que ficam muito no campo do distanciamento, do além… Ficam assim, algumas ideias, uma pulverização daquilo, até para ficar uma coisa meio que "moderninha" e "antenada". Mas ninguém realmente pega para estudar essa lei, tentar alguma coisa e colocar em prática porque é a lei e tem que ser feita. Não, não é feito dessa maneira. Eu acho que é como eu te falei, são coisas muito pulverizadas, que corroboram com o que eu acabei de te falar: não identifica alunos indígenas. Não conseguimos fazer um trabalho mais efetivo, pelo menos ainda não conseguimos até agora. Pretendemos a partir do ano que vem, alguma coisa relacionada a

racismo e tantas outras coisas como xenofobia, o próprio machismo, enfim, todas essas questões, essas "mazelas" da sociedade. Essas mazelas estruturais que estão sempre no nosso dia a dia e a gente nem percebe, nem se dá conta. Infelizmente não, Débora..

Pesquisadora: E há preocupação da instituição de oferecer material didático-pedagógico que expresse o valor da diversidade ou isso ainda é algo distante?

Entrevistada: Eu acho que está distante ainda, porque é o seguinte: nós não produzimos o nosso próprio material. Deveríamos… Deveríamos… Porque existe espaço para isso. Nós temos o PNLD, que é o nosso material didático, vamos dizer assim, estruturante, temos os livros de portugues e matemática da Prova Brasil que são da Editora Moderna. Mas, os professores, sabemos disso, também constroem o material deles, né? E aí, o que eu percebo… Que é uma grande briga minha… Eu percebo que eles pegam muita coisa pronta, porque é mais fácil… E às vezes nem sabem manipular aquela informação, aquela imagem, texto, não tem recursos como conhecimento tecnológico para isso… Para manipular aquela imagem, texto, conteúdo de maneira adequada para a nossa realidade. Então, às vezes, eu pego atividades que eles passaram para os alunos com cabeçalho de outra escola, sabe? Eu fico louca, quero morrer! E aí, acontece que, como você não produz o seu próprio material, você não se preocupa em atender a todos os seus alunos… Eu tive uma preocupação dessa há muitos anos, quando trabalhei em uma empresa que se chamava AVAPE, Associação de Valorização de Pessoas Especiais, em Santo André. Qual era a função da AVAPE? Foi uma empresa criada dentro da Volkswagen por funcionários da Volks que tinham filhos com deficiência, então eles criaram essa associação para atender os próprios filhos e aquilo cresceu, cresceu e começou a atender fora e a prestar serviços. E aí eu prestei serviço para eles, dei aula para eles… Quem eu atendia? Pessoas com deficiência, cursos técnicos para pessoas com deficiência, e trabalhei em vários projetos deles. Em um desses, vinha um material do Governo do Estado de São Paulo que era da secretaria, eu esqueci o nome, mas era de uma secretaria do trabalho ou algumas coisa assim… E na minha sala de aula eu tinha aluno com paralisia, amputado, deficiente visual, deficiente auditivo, cadeirante, enfim, tinham de todos os gostos alí. E eu peguei aquele material e me deu um "clique". Eu pensei de que maneira o meu aluno se identificaria alí? Eu vi que aquele material era bem dialógico, bem feito, com personagens falando em balões, bem feitinho, bem montado, com bastante

figuras e pequenas histórias… Só que os alunos não iam se identificar alí, não tinha nenhum personagem cadeirante, nenhum deficiente, nenhum negro, japones, indigena. E eu questionei minha superior: como é que vocês querem que eu trabalhe com esse material se meu aluno não se enxerga nisso? Não dá! E aí ela falou que foi bem notado e tal, não sei se ela falou com alguém… Eu terminei o ano com aquele mesmo material (Risos)... Mas identifiquei…Então, para você ver que é muito difícil. O professor tem que ter esse "clique". Ele tem que se sentir incomodado, aquilo tem que incomodar ele. E eu vou te falar o que acontece, Débora, na correria do nosso dia, às vezes, ele dá aula em três escolas, não dá tempo de ele se incomodar. Por que não dá tempo de se incomodar? Porque ele não cria nem vínculo com aquele aluno, aquela escola, com aquele momento, aquele conteúdo que está trabalhando. Ele faz assim, tarefeiro, pá pá pá e o sistema quer isso mesmo. Quer que o professor tenha menos tempo para preparar uma aula, menos tempo para refletir sobre o que acabou de falar, para se dedicar ao aluno incluso da sala dele, para pensar numa atividade que com o mesmo conteúdo tenha o máximo de aproveitamento dentro das necessidades. Então é isso que a gente vive, infelizmente… Eu gosto muito de falar porque qualidade e potência existem! Temos professores alí com muita qualidade e muito potentes, mas o sistema vai quebrando ele e chega no final do ano o cara não está conseguindo mais nem respirar, de tão cansado. Entendeu? De tão cansado…

Pesquisadora: Por isso que tem que tomar cuidado na hora de analisar, colocar toda responsabilidade em cima do professor é complicado.Obviamente ele tem seu papel e sua responsabilidade individual, que é fundamental, mas ele segue sendo vítima do sucateamento da sua profissão, é complexo. Resumindo: Obviamente existe a responsabilidade do professor, é a sua profissão, é inquestionável. Mas ao mesmo tempo ele passa por uma série de violências, que afetam a saúde mental, física e psicológica.

Entrevistada: Sim, sim… Você vê a entrevistada 1, né? Ela faz um trabalho, eu não sei como ela sobrevive, não sei como aquela moça vive…Porque ela vive ligada 25 horas por dia (Risos)... Ela tem dois filhos, leva um para cá, outro para lá, trabalha em dois períodos, dá curso fora, aula de reforço, cuida do grêmio, sabe? É uma coisa maluca… Mas tem uma hora que dá uma "quebra". Não falando dela ou falando mal dela, mas o ano passado ela estava

muito mal. Esse ano eu achei ela melhor… Mas o ano passado ela estava muito mal, muito mal, muito mal.

Pesquisadora: Não tem corpo que aguente!

Entrevistada: Não…eu acho que o emocional vai te destruindo.

Pesquisadora: E ainda sobre diversidade, a instituição tem alguma política de formação permanente de professores para a educação para a diversidade, conforme preconizam as leis, ou ainda não?

Entrevistada: Olha, tem uma coisa assim muito superficial, muito pincelada. Geralmente nós temos de um a dois encontros, os professores tem, né? Que são com pautas da secretaria, geralmente no começo do ano e na semana do educador que eu acho que é em outubro. E o que eles fazem é um ciclo de palestras, cursos, qualificações e então eles colocam algumas palestras com esses temas, algum tema voltado para a diversidade. Mas tudo muito superficial, Débora. Não tem nada de formação continuada ou algo que faça com que o professor debruce sobre, faça uma reflexão e crie estratégias.

Pesquisadora: Inclusive, dei uma palestra na semana do educador em São Vicente. Acho que foi em 2019 ou 2018. A semana é uma iniciativa pontual, mas interessante e importante.

Entrevistada: Sim… Seria interessante que fosse algo que nós conversássemos sempre. Inclusive nos nossos HTPCs que são semanais, né? Mas a correria e a urgência de outros assuntos que não são tão interessantes, pode ter certeza, mas que se fazem necessários de resolver faz com que a gente deixe de abordar temas relevantes para nosso dia a dia e principalmente, para o nosso aluno né? Que é nosso foco…Tinha uma semana da inclusão, pode até ser que seja isso que você falou…

Pesquisadora: Eu também fiz essa! Acredito que seja uma que teve uma feira sobre inclusão, certo?

Entrevistada: Isso! Foi com a pessoa X?

Pesquisadora: Sim! Participei desses dois, da feira e desta semana. São ações legais, mas é algo que precisa ser continuado, caso contrário, o debate não provoca a profundeza da reflexão.

Entrevistada: Eu acho que tem que ser assim… Quando é uma coisa pontual, você vai lá, sai do seu universo, participa, mas aí você volta para o seu universo e você não faz a conexão de uma coisa com a outra. Eu acho que ao invés de ser uma feira, isso teria que vir para o nosso espaço, nosso ambiente, nosso dia a dia, nossa conversa. Não que fosse algo que você tem que ir até lá, porque parece que você sai do seu mundo e não tem relação.

Pesquisadora: As coisas não conversam entre si, né?

Entrevistada: Não…

Pesquisadora: É como uma exposição mesmo! Você vai, observa e acabou.

Entrevistada: É…

Pesquisadora: Durante seu processo de formação acadêmica, você teve oportunidade de ter acesso à formação para a diversidade, conforme preconizam as Leis 10.639/2003 e 13.146/2015?

Entrevistada: Não… muito pouco. Estudei na faculdade alguma coisa, mas muito superficial. De verdade, muito superficial mesmo! Quando você fala da pedagogia, da licenciatura em si,

os pensadores têm foco muito mais do trabalho do pensar, do estudo, do que dessas coisas que são mais do dia a dia, do mundo de verdade. Infelizmente, a gente fica muito na teoria e não na prática. Por exemplo, o que você falou da história afrodescendente, enfim, de temáticas nesse sentido, a gente também vê muito pouca coisa.

Pesquisadora: Eu por exemplo entrei na faculdade em 2015 e fui debater o tema apenas na Pós-Graduação.

Entrevistada: E você vê, eu me formei em história em 1993, entendeu? Então você imagina, se você acha que em 2015, é isso?

Pesquisadora: É em 2015 eu entrei na faculdade!

Entrevistada: Ai 22 anos depois você ainda acha que não viu nada. Você acha que em 1993 foi dito alguma coisa? Imagina, de jeito nenhum, só se fala de Vigotski, Piaget, né? Os teóricos, só isso…

Pesquisadora: Nossa, é aí que nós observamos a importância da formação continuada!

Entrevistada: Exatamente! A SEDUC nos ofereceu esse ano, meio que nos obrigou, mas foi ótimo mesmo, eu gostei muito, foi um curso muito válido! Um curso online com alguns encontros síncronos e a gente terminou agora no começo de dezembro, né? Foi o ano todo do Instituto Singularidades, mas nesse curso tiveram alguns temas, alguns módulos voltados à inclusão, à diversidade, ao bullying, questões muito mais práticas do dia a dia e muito mais relevantes ao nosso trabalho, do que aquela coisa de ficar em teóricos… Só agora.

Pesquisadora: Exato! A escola já registrou algum tipo de caso envolvendo racismo, misoginia, capacitismo, LGBTfobia ou xenofobia? E se houve, qual foi a ação desenvolvida pela escola? Porque é isso que você estava falando, como agir? Vem a demanda e como você enquanto coordenadora vai agir diante de situações que é um crime, muitas vezes.

Entrevistada: Já… Esse ano a gente teve um registro. Mas a família não quis dar sequência nisso como um crime, porque foi algo relacionado ao racismo estrutural, né? Foi algo entre amigos, entre meninos amigos. O menino que foi vítima disse isso muito claramente "ele é meu amigo, nós somos amigos!" Mas o outro menino estava tendo falas racistas, falando do menino, da família do outro menino e aí nós chamamos eles. Eles discutiram em sala de aula, nós nem sabíamos direito como foi e resolvemos aquilo. E aí o menino voltou e quis conversar mais com a gente e ele começou a falar e a gente entendeu o que era, ele estava sendo vítima de racismo. Mas para você ver, ele como vítima, não estava enxergando isso. Isso é muito interessante, a gente percebeu que ele, enquanto vítima de racismo, não estava se sentindo vítima de racismo, entendeu? Ele achava que era, sei lá… Qualquer outra coisa, uma implicância… Não! Ele estava sendo vítima de racismo. E aí nós registramos no nosso livro de ocorrência, chamamos a família dele primeiro e conversamos com os pais na presença dele e nós perguntamos se ele queria conversar com o amigo e ele disse que não. Mas, mesmo assim, nós chamamos o outro menino. E o outro menino também se sentiu surpreso! (Risos de espanto) Ele fez "Eu?" sabe, assim? "Não, eu não fiz isso!" e nós respondemos: "Fez! você fez isso, isso e isso…" e ele também não enxergou. Para você ver que coisa maluca. Ele não estava vendo que estava sendo racista, que ele estava tendo um comportamento racista. E se viu que ele ficou muito abalado com aquilo. Realmente ele se sentiu muito envergonhado, sabe? Muito envergonhado. E chamamos os pais deles e pediram muitas desculpas, inclusive, a mãe dele foi minha aluna… E ela me pediu muitas desculpas "Professora, me desculpa, me desculpa!" Eu disse que são coisas para a gente pensar, para refinar o nosso olhar e entender o que está acontecendo… E ficou alí, foi uma situação resolvida entre nós mesmos, no nosso ambiente. Porque percebeu que foi algo que ninguém estava percebendo, nem a vítima e nem quem estava sendo racista… Foi muito louco. Em relação a outras coisas, a gente sempre tem esse tipo de intervenção, né… Quando a gente vê que um aluno tem um fala machista, ele é agressivo com as meninas. É interessante que a homofobia a gente não enxerga muito, pelo menos eu, a gente não percebe, parece que os alunos, pelo menos isso, né? são mais tranquilos em relação a isso, eles lidam com isso de maneira… "Ah, você é gay? você é gay."

Pesquisadora: Natural, né?

Entrevistada: Natural… Eles não se importam mais com isso, isso não é um problema para eles, entendeu? Até porque, eu percebo que são crianças, jovens, que têm uma visão mais ampla de tudo e não se encaixam em um padrão. Eu acho que eles pensam "Hoje eu sou uma mulher e eu namoro um menino, mas se amanhã eu conhecer uma menina e gostar dela, eu vou ficar com ela e acabou!" Eles não acham isso um problema. Então, eu não vejo nada em relação a homofobia, mas racismo sim e machismo muito! Machismo acho que é o pior! Acho que é o pior, engraçado isso… E você chama o aluno e ele não aceita aquilo, entende? Não aceita! E quando você chama a família e você conhece o pai… Aí você fala "Hmm, tá aí! Ta aí a fórmula do negocio…" Porque é algo que realmente, é uma reprodução de comportamento total, isso é muito visível! Muito visível em alguns meninos! Que se espelham e agem igualzinho à como o pai faz em casa, como enxergam o pai agindo na rua e reproduzem isso… Machismo tem muito e a gente tenta coibir muito, muito! Outro dia mesmo, a gente recebeu, na verdade nem foi a menina (vítima) que foi reclamar, foi uma funcionária que disse que "fulano e fulano falaram tal coisa para a menina". E a menina não veio reclamar para nós! E nós chamamos eles e conversamos, chamamos a atenção e os pais. E um dos pais disse "Ah, mas é o jeito que eles falam um com o outro!" Porque os meninos chamaram a menina de vaca, né? "Me dê uma bala, sua vaca!" E o pai falou que é um jeito de falar normal entre os jovens. Eu perguntei " O senhor tem filha?" ele respondeu "Tenho!" e eu "Se um menino a chamar de vaca o senhor acha normal? Se eu chamar sua filha de vaca para o senhor é normal?" ele disse "Não, lógico que não!" respondi "Então… qual é o sentido nisso?" E eu acho que o machismo é o mais presente de tudo isso, sabia? E em relação aos alunos inclusos, aos alunos deficientes, né? Também não vejo nada velado, o que eu percebo… Eu acho que eles não sabem muito lidar com aquela diferença, eles tem um pouco de receio e o que acontece? Os alunos deficientes mais fechados, são mais reservados, acho que para se proteger, né? Aquela coisa, são mais fechados e também não dão muita brecha para os outros interagirem mais com eles. Por isso que eu acho que esse momento de fazer com que eles tenham um grupo deles de trabalho, eu espero também isso… Que eles deem uma "soltada", sabe assim? Se sintam mais à vontade e aí depois a gente vai mudando eles de sala, entendeu? Volta eles, porque a gente pode mudar, né? Durante o ano a gente coloca um em uma outra sala, coloca outro… Mais para dar uma soltada mesmo.

Pesquisadora: Como um fortalecimento da identidade?

Entrevistada: Sim, sim… Exatamente isso, fortalecimento da identidade! É o que eu noto… Eu acho que o machismo é o pior, Débora. Eu acho. Pelo menos é o que eu percebo.

Pesquisadora: Você acha que, por exemplo, a utilização de mídias e tecnologias pode auxiliar na construção de uma educação para a diversidade e inclusão?

Entrevistada: Pode… Você está fazendo uma pergunta para quem é da área, então, jamais diria que não, que isso não faz diferença nenhuma. Faz sim! Inclusive você viu que nas nossas salas tem recurso lá instalado agora…

Pesquisadora: Sim, é super bacana!

Entrevistada: Muito bacana…

Pesquisadora: É difícil ter isso em escolas inclusive!

Entrevistada: Sim, é uma coisa da minha pauta para o ano que vem, uma das primeiras pautas. O que eu percebi? Assim que instalaram esses recursos os professores passaram a utilizar muito. Mas eu comecei a prestar atenção que aquilo ali meio que virou só cineminha, entendeu? Então eu quero que instrumentalizar esses professores, dar conhecimento mínimo e técnico, para que eles consigam enxergar aquele recurso digital como um recurso educacional digital e com certeza, sem dúvida, em posse dessa ferramenta, fica muito mais fácil você trabalhar justamente isso, a diversidade, porque cai naquilo que você já me perguntou, você consegue produzir um conteúdo próprio. Então imagina um conteúdo de história que, em posse dessas ferramentas e recursos, você consegue pegar questões, temas, personagens, histórias, momentos, elementos, músicas, vídeo, o que for e oportunizar para esse aluno, para que ele consiga também entrar em contato com o material que aborda diversidade, que ele consiga enxergar toda a sua sociedade, a se enxergar. Imagina aquele menino que se diz indigena na escola que nem a coordenadora sabe quem ele é. Que absurdo! (Risos) É o fim isso! Eu fiquei muito chateada.

Pesquisadora: E você acredita que a educação para a diversidade pode contribuir na construção de uma sociedade inclusiva?

Entrevistadora: Eu acredito! Mas assim, eu vou te falar, a gente tem que mudar muito o nosso método. Eu não sei se você ficou sabendo, mas teve um programa no Globo Rural há um mês atrás, acho. Para você ver, o Globo Rural, minha mãe que falou para eu ver, foi muito bom eu ter assistido. Mostrou uma escola no interior da Paraíba, na cidade de Bananeiras. Você precisava ver a reportagem. Assim, eles fazem um trabalho lá, assim, absurdo, sensacional! É uma escola completamente desconstruída. Eles trabalham mais ou menos com o mesmo método da Escola da Ponte de Portugal. E, pasme, tanto o professor, o diretor, todos os funcionários ganham a mesma coisa, 1.400,00 reais por mês. Eles não tem recurso nenhum, não tem tanto computador, não tem tanto "não sei o que", não tem nada. O que eles tem é um método diferente. Métodos diferentes. Porque o método que a gente prática hoje na escola não dá certo, pode ter dado a sei lá 200 anos atrás, mas agora ele não dá certo! Você manter um aluno quatro, cinco horas enfileirado! Numa caixa! Olhando para frente! Com uma única pessoa falando lá na frente… Isso não vai funcionar mais. Com um novo método, vai ser muito possível, muito fácil, trabalhar com outras temáticas e conseguir abordar temas diversos. Porque você vai conseguir sair daquela caixa. Quando sai da caixa você consegue utilizar elementos externos para poder explicar aquilo para um aluno. Então imagina, você dando uma aula de ciências, ao invés de ficar mostrando uma coisa no livro você levar um aluno para o pátio e fazer algum experimento, ou levar ele ali na pracinha e fazer ele observar… enfim… É muito mais fácil o aluno criar referências e fazer conexões com o dia a dia dele. E quando ele faz essas conexões, ele começa a perceber a diversidade de tudo. E cada um vai trazendo a sua experiência, sua vivência e as coisas vão ficando diferentes, porque você tira o foco daquele professor. Não é aquela única fala, voz, que representa aquele conteúdo. Quando você faz o aluno participar, aquela informação amplia, muda de cor, a todo momento. Eu acho possível, mas nós ainda temos um caminho muito árduo pela frente, é muito difícil você quebrar paradigmas, fazer um novo planejamento, muito difícil pensar em novas estratégias com um grupo de professores. Esses dias mesmo, eu falei para eles de algumas propostas que eu quero desenvolver com eles no ano que vem e uma professora falou assim "Esse é um trabalho muito engessado" e eu discordei, disse que é um trabalho em que a

gente vai criar um padrão para que tenha um objetivo final. Não é engessado, vocês vão construir comigo. Mas é engraçado que esses professores que estão ali falando que a minha proposta é engessada, todos os seus filhos estudam em escolas particulares. Não existe escola mais engessada do que a escola particular. A escola particular é super engessada. O conteúdo é engessado. A prática é engessada. O método é engessado. O professor não pode ousar em nada. É interessante, porque quando é para o filho dele, ele gosta. Mas quando é para ele fazer na escola pública, ele acha que vai engessar. É muito louco (Risos). Mas é um trabalho árduo, viu, Débora!

Pesquisadora: E agora para acabar, para você, o que é inclusão?

Entrevistada: É quase como provoca lá, né? O que é a vida? (Risos) Então… É, eu acho que a inclusão que a gente fala é uma coisa que ainda está muito mal estabelecida. Eu acho que não haveria necessidade de incluir, se nós enxergássemos mais o outro. Porque assim… É, eu vou falar uma coisa que pode soar um absurdo para você. Vai totalmente contra. Mas qual é a necessidade de você pegar um aluno, por exemplo, um aluno autista que tem várias restrições, várias necessidades e colocar ele numa sala regular, qual a necessidade disso? Qual é o ganho que esse aluno vai ter? Eu to falando por hoje em dia… Eu acho muito pouco. Então, de repente, aquele trabalho que era feito nas salas especiais em que tinha uma atenção própria para ele, para suas necessidades, suas habilidades e querer como você falou, querer que ele tivesse uma noção de identidade, que ele se sentisse mais tranquilo naquele grupo que o representa e que ele se sente próximo. Em alguns momentos eu penso que aquelas salas especiais eram mais produtivas para esse aluno do que o que é feito hoje com a inclusão. Eu tenho a impressão que a inclusão, não inclui. Ela na verdade, exclui…. Na verdade, ela não inclui, ela introduz. Introduz o aluno em um espaço mas ele não é incluído, até porque, quando você coloca esse aluno numa sala de aula, muitas vezes, o professor traz uma atividade separada, então… Não fez diferença alguma! Não incluiu ele! Só vai existir inclusão quando aquela atividade, aquele conteúdo, conseguir atingir todos os alunos daquela sala de maneira igual. O aluno que tem superdotação, o aluno regular, o aluno com alguma deficiência, o aluno de outra etnia, enfim… Nas super diferenças, porque assim… Esses dias eu li uma coisa interessante, não sei sobre sua questão de crença, mas: Deus não faz cópias. Somos extremamente diferentes…

Pesquisadora: A própria biologia…

Entrevistada: A própria biologia… Aristóteles dizia que a igualdade é um delírio matemático, não existe! Porque os sujeitos sempre mudam. Não tem como ter igualdade nunca. Então eu acho que a inclusão só vai acontecer… Só vai, de verdade, existir, quando a mesma coisa funcionar para todos. A mesma coisa contemplar a todos. Infelizmente, agora isso não é feito.

Pesquisadora: Entendi, Obrigada pela entrevista e disponibilidade!

Entrevistada: Obrigada, Débora! Obrigada!

RESUMO EM LINGUAGEM SIMPLES

SOBRE O QUE É ESSA DISSERTAÇÃO?

Esse trabalho é uma pesquisa de mestrado realizada no programa de Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia da FAAC/Unesp-Bauru, que buscou entender como é a formação educacional básica de pessoas marginalizadas, como as pobres, negras, com deficiência e negras com deficiência.

Essas pessoas enfrentam desvantagens devido à falta de políticas públicas efetivas. Como resultado, elas são mais vulneráveis à fome, problemas de saúde e moradia precária, abandono dos estudos, desemprego e violência.

A violência atinge essas pessoas por meio da necropolítica.

A necropolítica, conhecida como política da morte, é um conceito que expressa o poder do Estado em determinar quem pode viver e quem deve morrer, por meio da distribuição desigual de direitos, recursos e oportunidades. Um exemplo disso é a redução de investimentos na saúde e educação pública, que prejudica o bem-estar das populações marginalizadas, aumentando, assim, as chances de mortalidade dessas pessoas.

Quando pensamos na política da morte dentro da educação, ela passa a ser chamada de necroeducação.

A necroeducação extermina as possibilidades de inclusão das populações marginalizadas e desestimula professores dentro e fora da sala de aula.

Toda essa situação foi observada em uma Escola de Ensino Fundamental na periferia de São Vicente, litoral de São Paulo.

Contudo, as tecnologias mundanas podem contribuir com o combate da necroeducação.

As tecnologias mundanas são a apropriação, o desenvolvimento e/ou reinterpretação de tecnologias cotidianas, como celulares, computadores, movimentos sociais e espaços tecnológicos, por pessoas marginalizadas. Essas pessoas as utilizam para combater a desigualdade que as afeta, bem como para promover ações em benefício da igualdade e justiça.

As tecnologias mundanas aplicadas dentro do ambiente escolar contribuem com a inclusão porque apresentam uma abordagem interseccional, ou seja, elas captam e compreendem todos os aspectos que formam os alunos.

Por fim, entendemos a educação inclusiva como um processo em que todos, sem distinções de inferioridade ou superioridade, participam dos processos de ensino e aprendizagem, independentemente de raça, gênero, classe, sexualidade, etnia, deficiência, status de cidadania, nacionalidade e faixa etária.

COMO A PESQUISA FOI FEITA?

Primeiro, as seguintes perguntas foram levantadas: Como se dá o processo de formação educacional para pessoas marginalizadas? Como aumentar as possibilidades de inclusão através de políticas públicas e recursos educacionais de mídia e tecnologia?

Para respondê-las, foi feito um levantamento bibliográfico de autores que falam sobre o racismo (preconceito contra pessoas negras), capacitismo (preconceito contra pessoas com deficiência), necropolítica e educação inclusiva.

Depois foi levantada a hipótese de que a necropolítica promove desigualdades, gerando efeitos negativos no desenvolvimento educacional de grupos marginalizados. Por isso, é necessário uma ambiência democrática para o desenvolvimento de mídias e tecnologias transformadoras.

A partir desse ponto, foram realizadas 13 visitas em uma Escola de Ensino Fundamental localizada em São Vicente-SP. Durante as visitas, foram observados os processos, ou seja, as características históricas, políticas, operacionais e funcionais da escola; as pessoas, no caso, os professores, funcionários e os alunos; as plataformas midiáticas e tecnológicas colocadas à disposição; e os protocolos de atendimento e comportamento das pessoas e da instituição.

Foram realizados círculos de cultura com os alunos, uma proposta que buscou promover a partilha de suas experiências dentro e fora da sala de aula.

Questionários complementares também foram aplicados para os alunos com o objetivo de coletar a idade, raça, gênero, deficiência e informações específicas sobre o tema da pesquisa.

Por último, foram feitas entrevistas com a coordenadora da Escola, uma professora e atendente de educação (profissional que acompanha alunos com deficiência).

O QUE FOI CONCLUÍDO?

A necroeducação é uma realidade no cotidiano das escolas.

As tecnologias mundanas são recursos que podem auxiliar no combate das violências contra pessoas marginalizadas.

Para que a educação seja de fato inclusiva, precisamos ter uma abordagem pedagógica interseccional; ou seja, é preciso olhar de forma integral para todos os alunos.

É necessário que mais pesquisas sobre o tema abordado sejam desenvolvidas.