

## CRIANÇAS NEGRAS COM DEFICIÊNCIA: (RE)COLOCANDO QUESTÕES A PARTIR DAS INTERSECCIONALIDADES

*BLACK CHILDREN WITH DISABILITIES: (RE)POSING ISSUES FROM INTERSECTIONALITIES*

 Saimonton Tinôco<sup>A</sup>  
 Fernanda Cristina de Souza<sup>B</sup>

<sup>A</sup> Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Areia, PB, Brasil

<sup>B</sup> Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa, BA, Brasil

**Recebido em:** 01 mar. 2023 | **Aceito em:** 29 out. 2023

**Correspondência:** Saimonton Tinôco (saimonton.tinoco@academico.ufpb.br)

### Resumo

A relação desigual existente em nosso país entre pessoas negras e não negras afeta adultos e crianças, inclusive as com deficiência. Por esse motivo, é preciso romper com perspectivas homogeneizadoras de “infância” e de “criança” enquanto categorias universais, compreendendo-as em sua historicidade e em seus diferentes contextos sociais. Assim, o presente artigo objetiva (re)colocar a questão do ensino da história e cultura afro-brasileira, especificamente no que se refere à escolarização das crianças negras com deficiência, tensionando o debate que já vem ocorrendo e ampliar as questões colocadas, a partir dos Estudos da Infância, da Deficiência e do Feminismo Negro. Desse modo, compreende-se a urgente necessidade de inclusão da interseccionalidade nas discussões e políticas relacionadas às infâncias, à inclusão escolar e às relações étnico-raciais. É fundamental questionar o silenciamento de vozes de crianças negras com deficiência nas produções acadêmicas, bem como problematizar as condições de violência em que muitas delas estão submetidas. Assim, será possibilitada a ampliação do alcance da Lei nº 10.639, para além da inclusão de conteúdos programáticos em disciplinas específicas e da promoção de comemorações alusivas.

**Palavras-chave:** crianças; infâncias; interseccionalidades.

### Abstract

The unequal relationship existing in our country between black and non-black people affects adults and children, including those with disabilities. For this reason, it is necessary to break with the homogenizing perspectives of “childhood” and “child” as universal categories, understanding them in their historicity and in their different social contexts. Thus, this article aims to (re)pose the question of teaching Afro-Brazilian history and culture, specifically about the schooling of black children with disabilities, tensioning the debate that has already been taking place and expanding the questions raised, from of Childhood, Disability and Black Feminism Studies. Thus, the urgent need to include intersectionality in discussions and policies related to childhood, school inclusion and ethnic-racial relations is understood. It is essential to question the silencing of the voices of black children with disabilities in academic productions, as well as to problematize the conditions of violence to which many of them are subjected. Thus, it will be possible to expand the reach of Law nº 10.639, in addition to the inclusion of syllabus contents in specific disciplines and the promotion of allusive commemorations.



**Keywords:** children; childhoods; intersectionalities.

## Introdução

De acordo com o Atlas da Violência de 2020, a população negra é fortemente impactada pelos altos índices de violência letal. A justificativa para fenômenos como esse fundamenta-se na base de um projeto de sociedade estruturado no colonialismo capitalista (ALMEIDA, 2020), cujas raízes encontram-se fincadas no racismo, na segregação e no extermínio de grupos sociais. São estratégias utilizadas na/para a construção de políticas de dominação e com relações de poder que hierarquizam sujeitos.

Por tal motivo, ainda em 2020, as mídias sociais anunciavam a morte de mais uma criança negra no Brasil. Dessa vez, a vítima era o menino Fernando Railan Santos da Silva, com 7 anos de idade e diagnosticado com Transtorno do Espectro do Autismo. Ele acompanhava uma partida de futebol amador com sua família, por volta das 10 horas da manhã, na rua onde morava em Salvador, quando policiais chegaram fazendo disparos. Foi socorrido por vizinhos, mas não resistiu ao ferimento e veio a óbito (G1 BAHIA, 2020; MIRANDA, 2020).

**Figura 1** - Foto do menino Fernando Railan.



**Fonte:** Disponível em:

[https://s2.glbimg.com/1xjnBrjBtXVxY7DLuGXx4F\\_I5u0=/0x349:635x955/984x0/smart/filters:strip\\_icc\(\)/i.s3.glbimg.com/v1/AUTH\\_59edd422c0c84a879bd37670ae4f538a/internal\\_photos/bs/2020/x/j/YBhehPQRCbrphFuTBRYA/whatsapp-image-2020-11-08-at-19.05.18.jpeg](https://s2.glbimg.com/1xjnBrjBtXVxY7DLuGXx4F_I5u0=/0x349:635x955/984x0/smart/filters:strip_icc()/i.s3.glbimg.com/v1/AUTH_59edd422c0c84a879bd37670ae4f538a/internal_photos/bs/2020/x/j/YBhehPQRCbrphFuTBRYA/whatsapp-image-2020-11-08-at-19.05.18.jpeg). Acesso em: 25 fev. 2023.

Como vemos, a relação desigual existente em nosso país entre pessoas negras e não negras afeta adultos e crianças, inclusive as com deficiência. Por esse motivo, ao cruzarmos as categorias raça e deficiência do Censo Populacional (IBGE, 2010), observaremos que o maior percentual de pessoas com deficiência está na população negra. Esses indicadores nos levam a pensar que é preciso romper com perspectivas homogeneizadoras de “infância” e de “criança” enquanto categorias universais, compreendendo-as em sua historicidade e em seus diferentes contextos sociais.

Isso significa construir novas possibilidades para o reconhecimento da ação social das crianças negras com deficiência, desconstruindo discursos e práticas sustentadas pelo racismo e pelo capacitismo. Requer Assumirmos os conceitos de “crianças” e “infâncias” a partir de uma dimensão social (ROSEMBERG, 1996; QVORTRUP, 2011) e de deficiência a partir do modelo social (BRASIL, 2009a), fazendo uma leitura interseccional de nossas análises.

Mesmo com a aprovação da Lei nº 10.639/2003, que determina a inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" nos currículos oficiais das redes de ensino, as questões relacionadas às crianças negras com deficiência ainda continuam invisíveis. Talvez pelo entendimento restrito que algumas pessoas têm sobre o que seria currículo – reforçado pela própria lei, que o reduz a uma lista de conteúdos programáticos clássicos a serem cumpridos – e/ou pela própria configuração que a Educação Especial assumiu no Brasil.

Sendo assim, neste artigo buscamos (re)colocar a questão do ensino da história e cultura afro-brasileira, especificamente no que se refere à escolarização das crianças negras com deficiência. Com tal iniciativa, visamos tensionar o debate que já vem ocorrendo e ampliar as questões colocadas, a partir dos Estudos da Infância, da Deficiência e do Feminismo Negro, como acompanharão a seguir.

### ***Crianças, infâncias, desigualdades e violências***

*[...] nunca vou me esquecer de quando, em dada situação, meu irmão, ainda adolescente, chegou do trabalho e disse para o meu pai que estava cansado demais para ir à escola, porque tinha passado o dia limpando os banheiros da empresa em que trabalhava. Irritado, meu pai retrucou que ele não pisaria mais naquela empresa. “Você foi contratado como office boy, não para fazer isso. Sua mãe e eu já trabalhamos muito para que nossos filhos não tenham que limpar banheiros”, disse ele. Mas quebrar a lógica da história das relações entre brancos e negros no país é algo complexo.*

(BENTO, 2022, p. 12).

Muitos sabem – mas poucos, de fato, (re)conhecem – o desafio de ser uma criança negra no Brasil. Elas enfrentam desigualdades antes mesmo de conhecer o mundo, apesar de nosso aparato legal (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990) considerar que sejam cuidadas e protegidas. Muitas vezes, a violência e outros riscos à existência delas são promovidos pelo mesmo estado que deveria protegê-las. Sendo assim, nem mesmo as nossas leis são eficazes para impedir que essas crianças sofram contra o preconceito e a discriminação, gerando opressões e dificuldades cotidianas oriundas da negação de direitos.

Um estudo do Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância indica que, ao nascer, o risco de uma criança negra morrer antes do primeiro ano de vida é 25% maior do que uma criança branca. Além disso, a situação de vulnerabilidade em que vive a colocam em maior risco de contrair doenças ligadas à pobreza – tais como infecções parasitárias e desnutrição. Como consequência, a possibilidade de morte de uma dessas crianças, antes de chegar aos cinco anos de idade, é maior (UNICEF, 2020).

Mas a vulnerabilidade das crianças negras não se resume às doenças. Convém lembrarmos o caso do menino Miguel Otávio Santana da Silva, criança negra de 5 anos de idade, que morreu ao cair de um prédio de luxo em Recife, também no ano de 2020. O menino estava aos cuidados da patroa de sua mãe, que trabalhava como empregada doméstica e estava passeando com o cachorro da casa, quando ele subiu de elevador até o 9º andar e de lá caiu. Nesse dia, ele tinha ido ao trabalho com a mãe por estar sem aulas na escola, devido à pandemia de Covid-19 (G1, 2020).

**Figura 2 - Foto do menino Miguel Otávio.**



**Fonte:** Disponível em:

<https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcS6rav2QAZK3SOtlnD99Qt1dSmjCgxN-0IV2aSpMp1rZ0OqaEOVce6Ysp2aMWtFr7gII-4&usqp=CAU>. Acesso em: 25 fev. 2023.

As crianças negras também têm maiores chances de se tornarem órfãs, de acordo com a pesquisa “Nascer no Brasil” (FIOCRUZ, 2017). O referido estudo demonstrou que mulheres negras encontram mais dificuldades na hora de encontrar uma maternidade para o parto, sofrem mais violência obstétrica – recebendo menos anestesia durante o trabalho de parto, devido ao estereótipo de “mulher forte”, e/ou a realização da episiotomia –, contabilizando com isso 65% dos óbitos maternos (LEAL *et al.*, 2017).

A partir de dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), identificamos que no Brasil há 17,2 milhões de pessoas com deficiência, o que corresponde a 8,4% de nossa população. A maior proporção delas vive no Nordeste (9,9%), são mulheres (9,9%) e autodeclaradas como pessoas pretas ou pardas (8,7%). Tais constatações sinalizam as diversas camadas envolvidas na problemática da inclusão social, que dão ideia da complexidade que a questão da desigualdade nos impõe.

Dada a complexidade das infâncias de crianças negras com deficiência, em nossas análises temos proposto problematizações a partir do conceito de interseccionalidade. Para Crenshaw (2002, p. 177),

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.

Assim, o conceito de interseccionalidade, tal como proposto pela autora, justifica-se como alternativa relevante pesquisas no âmbito da Educação das infâncias e da Educação Especial, pois coloca em xeque os discursos baseados na falsa ideia homogeneizadora sobre ser criança negra com deficiência, ao identificá-las como “casos de inclusão”. Ao invés disso, tais crianças precisam ser vistas como sujeitos históricos, sociais, de direitos, que brincam, pulam, narram, inventam, imaginam, criam, se expressam por meio de diversas linguagens e produzem culturas infantis (BRASIL, 2009b).

Visando se contrapor à tal situação de apagamento, o movimento “Vidas Negras com Deficiência Importam” surgiu em defesa de políticas públicas específicas da população negra

com deficiência. Com isso, tem pautado discriminações envolvendo gênero, raça e classe e produzido levantamentos, a exemplo do relatório “Situação das pessoas negras com deficiência no Brasil”. Por meio do resgate histórico, buscam entender onde nos localizamos enquanto país, no que refere ao período pós-abolição e na luta antirracismo.

De acordo com o referido relatório, a situação das pessoas negras com deficiência hoje no Brasil é indissociável ao período de escravização de povos indígenas e de africanos. Em tais séculos, a população negra escravizada foi submetida a torturas e mutilações como forma de punição, levando muitas pessoas à condição de deficiência. Outra consequência da escravização, segundo o estudo, é o baixo índice de pessoas negras com deficiência nas estatísticas oficiais, uma vez que a história das pessoas negras escravizadas negou suas humanidades e promoveu estratégias de embranquecimento da população.

Outro aspecto que precisamos destacar é o fato do racismo estrutural (ALMEIDA, 2020) dificultar o acesso da população negra e com deficiência aos direitos básicos, assim como ao diagnóstico da própria deficiência. Ainda falta acesso a serviços de saúde e diagnósticos de deficiência para pessoas negras, especialmente mulheres, devido à discriminação produzida no cruzamento de marcadores de raça, classe, deficiência e gênero. Sendo assim, pessoas negras com deficiência estão localizadas nas posições mais vulneráveis e violentas da sociedade brasileira, além da presença massiva nas populações em situação de rua.

No caso das pessoas quilombolas com deficiência, a invisibilidade é ressaltada, devido a falta de dados, pesquisas e políticas públicas voltadas especificamente para essa população. Costumam enfrentar uma série de dificuldades referentes ao acesso à educação, como transporte escolar precário nas áreas rurais, a ausência de contratação de docentes e demais profissionais quilombolas para as escolas localizadas em seus territórios, a falta de formação continuada específica, a implementação parcial das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e o fechamento de escolas em territórios quilombolas.

### ***Crianças, infâncias, diferenças e invisibilidades***

*[...] a escola não era um dos ambientes mais acolhedores para crianças negras como nós. Por anos, me senti invisível na sala de aula, como se não fizesse parte daquele lugar. Para além de qualquer questão com os colegas, como foi o caso de meu filho Daniel, meus professores foram os principais*



*responsáveis por essa minha sensação de não  
pertencimento. [...] Desde cedo vi o tratamento diferenciado que pessoas  
em cargos de destaque davam a seus semelhantes. Na  
escola, quantas vezes percebia os professores  
enaltecerem o esforço de minhas colegas brancas —  
como eles — de forma afetuosa, enquanto eu ficava  
sempre às margens, por estar afastada do modelo que  
eles valorizavam. Minha presença só se fazia notar  
como exemplo negativo. Quando terminei a escola, pensei que finalmente me  
veria livre desse tipo de comportamento, mas, óbvio,  
isso não aconteceu.*  
(BENTO, 2022, p. 12-13).

Por onde andam as crianças negras com deficiência?

Não costumamos vê-las nos meios de comunicação, nas campanhas publicitárias, em eventos inclusivos e em ações de organizações privadas, mesmo com o intenso ativismo organizado pelos movimentos sociais. Apesar de (ainda!) distante dessas possíveis lentes, mesmo daquelas que têm como pauta o direito à diferença, elas (r)existem. Por isso, estão (chegando) nas instituições formais de educação, apesar do racismo e do capacitismo presente nas práticas pedagógicas.

Exemplo disso ocorreu entre os idos de 1960-1970, quando centenas de crianças negras britânicas foram enviadas às instituições especializadas, destinadas às pessoas com deficiência. A essas crianças – rotuladas de “educacionalmente subnormais” e consideradas como de “inteligência baixa” – era oferecida uma escolarização precária, que trouxe consequências permanentes para suas vidas, segundo os relatos de algumas pessoas que as frequentaram (JOHN-BAPTISTE, 2021).

Durante os encaminhamentos que eram feitos a tais instituições, poucos detalhes eram fornecidos às famílias de tais crianças, como se uma decisão como essas coubesse exclusivamente ao estado. Por esse motivo, inicialmente muitas famílias caribenhas que imigraram para o Reino Unido tinham uma visão positiva dessas escolas, como também pelo pouco conhecimento que tinham do sistema educacional inglês. Para elas, tratava-se de instituições que dariam maior apoio à aprendizagem das crianças, até que começaram a conhecer e a compreender o que acontecia.

Noel Gordon foi uma dessas crianças encaminhadas à escola especializada. Era um menino negro, imigrante, pobre, de 6 anos, que apresentava dificuldades de aprendizagem resultante de uma anemia falciforme. Por esse motivo, foi considerado “burro”, “estúpido”,

“incapacitado” e com “aprendizado lento”, precisando ser “tratado” pela Educação Especial. Crianças como ele eram classificadas como tendo deficiência moderada, severa ou como sendo “impossíveis de ensinar”, sem terem especificadas – por profissionais da Psicologia e da Educação – razões robustas para tal enquadre.

**Figura 3 - Foto do menino Noel Gordon.**



**Fonte:** Disponível em:

[https://ichef.bbci.co.uk/news/800/cpsprodpb/11CA3/production/\\_118576827\\_vibeke\\_2.jpg](https://ichef.bbci.co.uk/news/800/cpsprodpb/11CA3/production/_118576827_vibeke_2.jpg). Acesso em: 25 fev. 2023.

Maisie Barrett também teve uma trajetória parecida. Era uma menina negra imigrante, que ingressou numa escola regular aos 5 anos. Pouco tempo depois, foi enviada a uma escola especial, após um professor da escola regular dizer a sua mãe que ela não conseguiria aprender. Era considerada uma criança “burra” e “lenta”, por isso docentes nunca investiram tempo para descobrir suas dificuldades. Apenas aos 30 anos, décadas depois de ter deixado a instituição especializada, é que ela foi diagnosticada com dislexia.

**Figura 4 - Foto da menina Maisie Barrett.**





**Fonte:** Disponível em:

[https://ichef.bbci.co.uk/news/800/cpsprodpb/16D57/production/\\_118572539\\_1080xmaisie.jpg](https://ichef.bbci.co.uk/news/800/cpsprodpb/16D57/production/_118572539_1080xmaisie.jpg). Acesso em: 25 fev. 2023.

Ambas as crianças receberam a chance de frequentar a educação comum posteriormente, mas encontraram muitas dificuldades. A partir dos 12 anos, Noel foi para uma escola regular por meio período, mas faltava algumas aulas por se sentir intimidado, não ter amigos e não conseguir ler. Maisie deixou a instituição especializada aos 13 anos e foi para uma escola regular. Àquela altura, sem saber ler ou escrever, ela achou a nova escola extremamente desafiadora e, por isso, saiu sem um diploma.

Nessa época, era comum encontrar relatórios de avaliação educacional que informavam que o desenvolvimento acadêmico de crianças negras era pior do que a das brancas, alimentando a crença preconceituosa de que as primeiras eram intelectualmente inferiores às segundas. Tais práticas documentais eram respaldadas em resultados de testes de quociente de inteligência (QI), frequentemente aplicados por se acreditar que a inteligência era geneticamente determinada. Por relacionarem equivocadamente – induzidos por essa narrativa – raça com capacidade intelectual, docentes e psicólogos temiam que ter muitas crianças negras em sala de aula poderia prejudicar o aprendizado de estudantes brancos.

O que se passava, no entanto, era que o teste de QI era culturalmente tendencioso, pois utiliza(va)m referências e vocabulário desconhecidos daquelas crianças caribenhas recém-chegadas, assim como desconsidera(va)m os impactos de circunstâncias domésticas, socioeconômicas e de imigração. Por não perceberem isso, as pessoas que avaliavam as crianças negras não identificavam que o que elas, de fato, precisavam era de apoio no aprendizado da língua. Desse modo, dificuldades de aprendizagem eram confundidas com deficiência e as crianças negras eram enviadas às escolas especializadas (JOHN-BAPTISTE, 2021).

Tais instituições ficavam afastadas da cidade e funcionavam em regime de internato. Na época, autoridades ainda costumavam transportar, em ônibus escolar, crianças imigrantes às escolas que ficavam fora da região, para reduzir o número de pessoas negras nas turmas das escolas localizadas nas regiões centrais. Por meio da história da Educação Especial (MAZZOTA, 1996; PESSOTTI, 1984) sabemos que a localização de tais instituições não era definida aleatoriamente, pois as crenças higienistas prima(va)m por afastar, quando não descartar, tudo o que fugisse à norma estabelecida, reservando para estas pessoas a margem e, como consequência, a invisibilidade social.

### ***Crianças, infâncias, diferenças e políticas curriculares***

*Certa vez, quando meu filho Daniel Teixeira tinha dez anos, chegou em casa muito irritado, dizendo que não voltaria à escola, pois não queria participar das aulas de história sobre escravidão. O responsável por aquele comportamento era um colega de sala branco, que, enquanto voltava para casa com Daniel, apontou para alguns garotos negros limpando para-brisas no semáforo, em troca de algumas moedas, e disse de maneira debochada: "Aqueles meninos também são descendentes de escravos! É uma vergonha, né?". [...] O colega de sala do meu filho não conseguia perceber que, enquanto branco e com comentários daquele tipo, ele perpetuava um estigma muito antigo, que desde cedo cria diferenças e hierarquias nas narrativas sobre negros e brancos. O menino não via que eram pessoas do grupo racial a que ele pertence — branco — que haviam protagonizado a escravidão dos negros. E isso, sim, poderia ser motivo de vergonha.*  
(BENTO, 2022, p. 7-9).

Legalmente nosso país tornou-se independente de Portugal há duzentos anos, porém as marcas de nossa colonização se mantêm até hoje, seja em nossa história e, consequentemente, em nossas práticas sociais. No que se refere à formação profissional docente, sempre copiamos modelos formativos europeus e norte-americanos, desconsiderando nossa cultura, identidade, necessidades e potencialidades. Desse modo, temos dificuldade de identificar e corrigir a invisibilidade relacionada às crianças negras com deficiência, constatada nas mais diversas práticas curriculares.

Apesar dos insistentes discursos e das inúmeras políticas que tentam se contrapor à tal situação, recentemente aprovamos uma Base Nacional Comum Curricular para as crianças que frequentam tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental (BRASIL, 2017), assim como uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BRASIL, 2019) e uma Base Nacional de Formação Continuada (BRASIL, 2020). Além de serem documentos que desconsideram explicitamente as diferenças, por proporem a homogeneização, apagam histórias, contextos e experiências, tanto de crianças quanto de docentes.

Com inspiração neoliberal, esses documentos têm definido o que deve ser ensinado em escolas e universidades do país, reforçando as desigualdades ao desconsiderar os marcadores sociais da diferença. A interferência da classe empresarial – por meio de institutos e fundações que financiaram e, por isso, influenciaram diretamente na redação final de tais documentos – favoreceu a manutenção de um sistema patriarcal e capitalista. Em tal sistema, a exploração da força de trabalho é organizada de acordo com a diferenciação de sexo, classe social, raça e eficiência, onde não há espaço para pessoas que não se enquadrem em tais definições.

Sendo assim, menções à gênero, inclusão, diversidade e acessibilidade foram suprimidas das redações de tais documentos ou realizadas de maneira rápida e sutil, em textos introdutórios e nas listagens de competências e habilidades, de disciplinas específicas como Biologia, História, Artes e Literatura ou nos grupos que compõe a nova proposta de formação docente. Tal posicionamento vai de encontro ao que propõe a Lei nº 10.639, uma vez que essa lei propõe que o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira deve ser ministrado no âmbito de todo o currículo escolar e não apenas em tais disciplinas, apesar de nessas ser possível dar maior destaque.

Apesar de aprovada em 1999, somente há vinte anos a Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003) estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, no escopo das disciplinas que tradicionalmente fazem parte das matrizes curriculares dos ensinos fundamental e médio. A promulgação tardia, em janeiro de 2003, se deu pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, em cumprimento a uma promessa de campanha do então candidato ao primeiro mandato. Somente cinco anos depois, a Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008) veio ampliar a ação da lei anterior, ao incluir, também como temática obrigatória, o ensino de história e cultura indígena.

Consideramos que a aprovação da Lei nº 10.639/2003 foi importante para tensionar e reposicionar o papel das pessoas negras na construção de nosso país, no entanto, passado vinte anos de sua promulgação algumas reflexões precisam ser feitas. Uma delas diz respeito à omissão quanto à obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na/desde a Educação Infantil. Entendemos que, apesar da pouca idade, as crianças de zero a cinco anos e 11 meses precisam conhecer aspectos relacionados à luta das pessoas negras no Brasil, a cultura negra brasileira e o papel das pessoas negras na/para a formação da sociedade.

Outro ponto a ser apreciado se refere ao alcance de tais temáticas, que precisam extrapolar os limites do conteúdo programático prescrito para fazer parte do cotidiano escolar. Assim, todo e qualquer momento educativo será tempo e espaço para viver a negritude constituinte de nosso país, não depositado tal responsabilidade em datas comemorativas como o “novembro negro”. Afinal, esperar por um mês ou apenas pelo Dia da Consciência Negra ou que aulas esporádicas de determinadas disciplinas deem conta de complexidade de tal demanda é desconsiderar aspectos éticos, estéticos e políticos envolvidos nas relações étnico-raciais.

Como vemos, ambas as leis tiveram como objetivo combater o racismo e o preconceito no país, ao acentuar a participação de pessoas negras e indígenas na construção da identidade nacional. Não se tratou unicamente de mudar um foco europeu por um africano ou indígena, mas de expandir os currículos e, com isso, enfrentar e desconstruir o mito da democracia racial desestabilizando a branquitude normativa como padrão humano. Nesse contexto, onde se localizam as pessoas negras com alguma deficiência?

Segundo o estudo “Situação das pessoas negras com deficiência no Brasil” a maioria das pessoas com deficiência matriculadas nas escolas de Educação Especial brasileiras são negras e do sexo masculino. Quanto ao Ensino Superior, as pessoas negras com deficiência

continuam sub-representadas, apesar da instituição da Lei nº 12.711/2012, que institui cotas para pessoas negras, indígenas e com deficiências nas universidades. Desse modo, compõem apenas 0,6% de um universo de 35% de estudantes com deficiência.

Possivelmente pelo fato das primeiras políticas públicas brasileiras na Educação Especial terem surgido com a participação de especialistas americanos, bem como pelo acesso à literatura europeia que se deu no decorrer, marcadores sociais da diferença têm sido recorrentemente desconsiderados. A tradição clínica de reabilitação ainda persiste nos atendimentos educacionais especializados, nas propostas formativas e nas pesquisas da área, mesmo que há algum tempo pessoas interessadas na/pela inclusão escolar defendam o paradigma social da deficiência (TINÔCO, 2018).

Outro aspecto, nesse mesmo universo, ainda precisa ser considerado. O modelo médico-psicologizante, herdeiro do comportamentalismo skinneriano e, conseqüentemente, da visão científica do século XVII, oriundo das ciências naturais, também têm contribuído para tal desconsideração. Em tais perspectivas, nas quais há a separação entre sujeito e objeto, as pessoas com deficiência geralmente são vistas como moldáveis, treináveis, independente das condições que tenham. Assim, são criados programas de correção e normalização das desvantagens, para serem aplicados em larga escala e de forma padronizada.

### **Considerações finais**

Como nos lembra Adichie (2019), as nossas vidas e as nossas culturas são compostas por muitas histórias sobrepostas. Se ouvirmos apenas uma versão da história, corremos o risco de cometer um erro crítico. Foi e tem sido a história única que tem alimentado o racismo, o preconceito e a discriminação em relação às pessoas negras, dentre estas as crianças negras com deficiência. O que significa ser uma criança negra com deficiência? Quais as implicações de ser uma criança negra com deficiência, num país com relações sociais pautadas pelo racismo estrutural e institucional? O que tem sido dito sobre elas, nos estudos, pesquisas e documentos da área?

No Brasil a população que mais sofre é a negra, se tomarmos como referência de análise qualquer indicador social. Ao cruzarmos estes, constataremos a ausência de direitos, de acesso à saúde, à educação e ao lazer, além de altíssimos indicadores de violência. Desse modo, é preciso incluirmos, com urgência, a interseccionalidade nas discussões e políticas relacionadas às infâncias e à inclusão escolar o recorte racial. É fundamental questionarmos

sobre o silenciamento de vozes de crianças negras com deficiência nas produções acadêmicas, bem como problematizarmos as condições de violência a que muitas delas estão submetidas.

Como demonstramos, o combate às desigualdades sociais no Brasil tem sido objeto de estudo e de formulação de políticas públicas, visando tanto o levantamento de estatísticas quanto a construção de medidas para sua redução. Dentre as formas de manifestação dessas desigualdades destacamos aquelas enfrentadas pelas pessoas negras com deficiência, em particular as crianças, o que aponta uma necessidade e nos conduz a realização de estudos mais aprofundados sobre o tema. Tal cenário aponta a possibilidade de ampliarmos o alcance da Lei nº 10.639, para além da inclusão de conteúdos programáticos em disciplinas específicas e da promoção de comemorações alusivas.

Sendo assim, consideramos a necessidade de articularmos as discussões sobre infância, classe, raça, gênero e deficiência, considerando a potencialidade que tal cruzamento promoverá nas pesquisas em Educação. Também contribuirá na/para a construção de propostas de formação docente, tanto na graduação quanto na pós-graduação, além da formação continuada, arranjos ainda pouco explorados no país. Será uma possibilidade de tornarmos movimentos anticapacitismos em movimentos antirracismos, visando promover mais acessibilidade, diversidade e acesso aos direitos.

## Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Trad. Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. Pólen Produção Editorial: São Paulo, 2020.

BENTO, Cida. *Pacto da Branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 1*, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=164841-recp001-20&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-recp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 28 fev. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2*, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em:



[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rep002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rep002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 23 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 fev. 2023.

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: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato20112014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato20112014/2012/Lei/L12711.htm). Acesso em: 15 mai. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009b*. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em: 15 mai. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009a*. Promulga a Convenção sobre os Direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30/03/2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 15 mai. 2021.

BRASIL. *Lei nº 11.645/2008, de 10 de março de 2008*. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. *Lei 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm#:~:text=L8069&text=LEI%20N%C2%BA%208.069%2C%20DE%2013%20DE%20JULHO%20DE%201990.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Estatuto%20da,Adolescente%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.&text=Art.%201%C2%BA%20Esta%20Lei%20disp%C3%B5e.%C3%A0%20crian%C3%A7a%20e%20ao%20adolescente](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm#:~:text=L8069&text=LEI%20N%C2%BA%208.069%2C%20DE%2013%20DE%20JULHO%20DE%201990.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Estatuto%20da,Adolescente%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.&text=Art.%201%C2%BA%20Esta%20Lei%20disp%C3%B5e.%C3%A0%20crian%C3%A7a%20e%20ao%20adolescente). Acesso em: 15 mai. 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 20 fev. 2023.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p.171-189, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

FIOCRUZ. *Projeto “Nascer no Brasil”*. Escola Nacional de Saúde Pública. Ensp/Fiocruz. 2017. Disponível em: <https://nascernobrasil.ensp.fiocruz.br>. Acesso em: 22 fev. 2023.

G1 BAHIA. *Criança de 7 anos é morta a tiros no bairro do Curuzu, em Salvador; família alega tiroteio da polícia*. Globo Notícias, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2020/11/08/crianca-e-morta-a-tiros-em-salvador.ghtml>. Acesso em: 21 fev. 2023.

G1. *Caso Miguel: a queda de menino do 9º andar que levou à condenação da patroa da mãe dele por abandono de incapaz*. Globo Notícias, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2022/06/01/caso-miguel-a-queda-de-menino-do-9o-andar-que-levou-a-condenacao-da-patroa-da-mae-dele-por-por-abandono-de-incapaz.ghtml>. Acesso em: 20 fev. 2023.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). *Pessoas com Deficiência e as Desigualdades Sociais no Brasil*. 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/34889-pessoas-com-deficiencia-e-as-desigualdades-sociais-no-brasil.html?=&t=sobre>. Acesso em: 29 fev. 2023.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). *Censo demográfico do Brasil: 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: [https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo\\_Demografico\\_2010/metodologia/metodologia\\_censo\\_de\\_m\\_2010.pdf](https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/metodologia/metodologia_censo_de_m_2010.pdf). Acesso em: 21 fev. 2023.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública (Org.). *Atlas da violência 2020*. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: IPEA; FBSP, 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>. Acesso em: 28 fev. 2023.

JOHN-BAPTISTE, Ashley. Educação: as centenas de crianças negras britânicas enviadas a escolas para pessoas com deficiência nos anos 60 e 70. *BBC NEWS BRASIL*, 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-57472104>. Acesso em: 21 fev. 2023.

LEAL, Maria do Carmo; GAMA, Silvana G. Nogueira; PEREIRA, Ana P. Esteves; PACHECO, Vanessa Eufrauzino; CARMO, Cleber Nascimento; SANTOS, Ricardo Ventura. A cor da dor: iniquidades raciais na atenção pré-natal e ao parto no Brasil. *Cadernos de Saúde*

*Pública*, 33, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00078816>. Acesso em: 21 fev. 2023.

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

MIRANDA, Matheus. *Na BA, criança de 7 anos é morta durante tiroteio; família acusa policiais*. UOL, 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2020/11/09/crianca-de-sete-anos-e-morta-durante-troca-de-tiros-em-salvador>. Acesso em: 20 fev. 2023.

PESSOTTI, Isaias. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: EDUSP, 1984.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como fenômeno social”. *Pró-posições*, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/dLsbP94Nh7DJgfdbxKxkYCs/>. Acesso em: 23 fev. 2023.

ROSEMBERG, Fulvia. Educação infantil, classe, raça e gênero. *Caderno de Pesquisa*, n. 96, p. 58, fev. 1996. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/814>. Acesso em: 23 fev. 2023.

TINÔCO, Saimonton. *Inclusão escolar: análise de consensos e dissensos entre pesquisadores brasileiros da educação especial*. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2018. Disponível em: [https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12107/TINOCO\\_Saimonton.pdf?sequence=1](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12107/TINOCO_Saimonton.pdf?sequence=1). Acesso em: 23 fev. 2023.

UNICEF. *O impacto do racismo na infância*. Campanha “Uma infância sem Racismo”. 2020. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/media/1731/file/O\\_impacto\\_do\\_racismo\\_na\\_infancia.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/1731/file/O_impacto_do_racismo_na_infancia.pdf). Acesso em: 23 fev. 2023.