

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CLEBERSON DE DEUS SILVA

DANDARA:
UMA MULHER NEGRA COM SÍNDROME DE DOWN EM UMA
COMUNIDADE QUILOMBOLA

VITÓRIA-ES

2022

CLEBERSON DE DEUS SILVA

DANDARA: UMA MULHER NEGRA COM SÍNDROME DE DOWN EM UMA
COMUNIDADE QUILOMBOLA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação na linha de pesquisa Educação e Processos Inclusivos.

Orientador: Prof. Dr. Edson Pantaleão Alves

VITÓRIA-ES

2022

CLEBERSON DE DEUS SILVA

**DANDARA: UMA MULHER NEGRA COM SÍNDROME DE DOWN EM UMA
COMUNIDADE QUILOMBOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação na linha de pesquisa Educação e Processos Inclusivos.

Aprovada em 21 de dezembro de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. Edson Pantaleão Alves

Universidade Federal do Espírito Santo

Orientador

Prof. Dr. Rogério Drago

Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Hiran Pinel

Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Eduardo Augusto Moscon Oliveira

Instituto Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Sérgio Pereira dos Santos

Universidade Federal de Mato Grosso

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

D278d DE DEUS SILVA, CLEBERSON, 1982-
DANDARA: UMA MULHER NEGRA COM SÍNDROME
DE DOWN EM UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA /
CLEBERSON DE DEUS SILVA. - 2022.
157 f. : il.

Orientador: EDSON PANTALEÃO ALVES.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. educação inclusiva. 2. deficiência. 3. figuração. 4.
quilombolas. 5. representação social. I. PANTALEÃO ALVES,
EDSON. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de
Educação. III. Título.

CDU: 37

Dedico este trabalho a **Luiz Inácio Silva Rocha (1985-2021)** (*in memoriam*), mais conhecido como Lula. Militante político espírito-santense, em prol das causas ligadas às questões étnico-raciais e dos direitos humanos.

AGRADECIMENTOS

Um coração agradecido. Esse é meu sincero sentimento. Foram dias difíceis porque senti de verdade o que é, ao mesmo tempo, trabalhar e estudar. Já tinha passado por isso antes, mas foi diferente sentir o peso da obrigação de fazer o melhor de mim no trabalho e no doutorado. Enfrentar um período pandêmico, piorado pelo ambiente político no Brasil, impactou diretamente minha inserção no campo de pesquisa e, consequentemente, a produção dos dados.

Em 2020, foram dias intensos os quase quatro meses que passei aquartelado na cidade do Rio de Janeiro no curso de formação de Oficiais da Marinha do Brasil em pleno auge da pandemia. No entanto, com ajuda da família e de amigos, superamos mais esse desafio. Que nunca esmoreça a trabalhar sempre em prol da democracia, do respeito às diferenças, contra qualquer perspectiva autoritária e no aperfeiçoamento de nossa Marinha do Brasil.

A descoberta de que minha esposa e eu estávamos grávidos trouxe não só muitas felicidades, senão muita ansiedade e medo, devido a algumas complicações diagnosticadas a partir dos seis meses de gestação. Somado a isso, minha Esposa adquiriu covid-19 dias antes do parto e precisamos enfrentar um novo grande risco para a vida dela e de nosso filho. Que alegria quando nós três pudemos voltar para casa, depois de 13 dias intensos no hospital! Emanuel, meu filho, você é a alegria da nossa vida!

Gostaria de agradecer a minha esposa, Mariana Bonomo, pelo amor incondicional, pela parceria das muitas sugestões quando estava “na onça¹”, pelo incentivo nos momentos de desânimo e pelos “apertos” quando precisei, que não foram poucos. Obrigado, Amore!

A meus pais e irmãos, em especial, minha mãe, Maria Lúcia, que, na graduação, fazia faxinas extras para mandar um pouco de dinheiro para mim. Obrigado a tantas pessoas que passaram por minha vida, não medindo esforços para me ajudar quando mais precisei.

¹ Jargão vindo da marinha mercante que significa estar em apuros, com alguma dificuldade. Conta-se a história de que uma onça de um circo que estava sendo transportada a bordo em navio conseguiu fugir da jaula, deixando a tribulação em uma situação muito difícil.

Ao Centro de Apoio aos Direitos Humanos (CADH), onde passei a maior parte do período de tempo em que estava no doutoramento. Não tenho dúvidas, tive experiências profissionais inesquecíveis, além dos(as) amigos(as) que vou levar para vida toda.

Aos profissionais da escola Quilombola de Monte Alegre, onde, inicialmente, pensei em fazer minha pesquisa. Obrigado a Elisangela, Fátima, Fabiana, Leonardo e Sara pela gentileza. Além do presente de (re)conhecer vocês, foi voltar à região de Burarama. Lugar lindo! Obrigado por vocês cuidarem desse paraíso verde!

De coração, a toda comunidade de Araçatiba! Fui acolhido quando participei das atividades religiosas, colhendo, na roça, banana, aipim ou cana-de-açúcar para fazer aquele caldo de cana gostoso. Meu agradecimento especial a Dandara, João Candido, Cida e aos familiares que toparam participar desta investigação científica. Ao mesmo tempo que desenvolvia um estudo acadêmico, construíram-se, nessa trama, amizades sinceras, afetos que me ligam fraternalmente a vocês.

Ao meu orientador, Edson Pantaleão, primeiramente pela paciência, apoio e orientações que foram fundamentais para conseguir “terminar” esta tese. Desculpe por descumprir muitos dos prazos estipulados. Aos professores Rogério Drago, Hiran Pinel, Eduardo Moscon, Sérgio Pereira dos Santos e Patrícia Rufino, pelas observações, críticas e sugestões a este trabalho. Vale lembrar que foi ideia dos professores Hiran, Rogério e Edson, lá no processo seletivo, utilizar como referencial teórico Moscovici e Elias. Espero que eu tenha conseguido fazer o mínimo para deixá-los contentes.

Minha trajetória na Ufes, em especial, no PPGE-Ufes, foi essencial, pois tem me tornado, em minha avaliação, *um ser humano mais humano*, um ser no mundo melhor do que quando cheguei a esta instituição de ensino, em 2005. Isso é o que a magia e o poder transformador da educação podem fazer. Obrigado a todos(as) professores(as), colegas de turma e técnicos-administrativos que passaram pela minha vida nesses anos de Ufes.

Por fim, sou imensamente grato ao Ser Superior, chamado por nomes diferentes na imensidão de culturas espalhadas pelo mundo: obrigado por tudo que me concedeu até hoje!

RESUMO

Tendo como referência os aportes teórico-conceituais de orientação eliasiana e moscoviciana, este estudo teve por objetivo geral desvelar parte da história de vida de uma mulher negra com síndrome de Down, de uma comunidade quilombola. O delineamento da pesquisa orientou-se pelo interesse de (i) conhecer a função dos contextos formativos, como família-comunidade na trajetória de vida de Dandara, e (ii) investigar as possíveis tensões entre as categorias quilombola e deficiência com base nas narrativas. Foram entrevistados os familiares de Dandara por meio de entrevista com roteiro semiestruturado, bem como a própria protagonista da pesquisa por intermédio dos recursos da entrevista, desenho e fotografias. Em consonância com os objetivos propostos, a pesquisa foi desenvolvida com apoio nas estratégias metodológicas que incluíram entrevistas e observação participante. O material proveniente desses procedimentos de produção de dados foi sistematizado por meio da análise de conteúdo temática e da classificação hierárquica descendente (CHD), via *software* Iramuteq. Os resultados referentes à análise das narrativas dos familiares, por meio da CHD, indicaram a composição de seis classes temáticas relativas aos desafios da família e à sua trajetória, à comunidade, aos processos formativos vivenciados por Dandara, bem como à sua rotina/cotidiano e aos impactos da pandemia para sua vida. A análise de conteúdo também indicou dois eixos importantes nas experiências narradas pelos familiares, concernentes às dimensões raça/quilombola e deficiência: (1) “marcadores étnico-raciais relativos à identidade quilombola”, compostos pelas categorias “práticas socioculturais” (ateliê quilombola, congo e missa afro) e “identidade quilombola” (como descendência de escravizados, herança familiar, out-atribuição, orgulho quilombola e raça/cor); e (2) “imagens associadas à deficiência”, a partir da ideia de anormalidade, capacidades, dependência, doença, infantilização, limitação e obra divina. A análise dos dados relativos à entrevista com Dandara (conteúdo textual e imagens) indicou que os contextos formativos família, comunidade e APAE se apresentaram como muito significativos, configurando-se como espaços de proteção e de segurança socioafetiva. Discutiram-se os processos de ancoragem e objetivação na perspectiva moscoviciana, bem como os de figuração, função objetivadora e fantasia coletiva, conforme a proposta eliasiana. Espera-se que este estudo contribua para ampliar o debate sobre as políticas de educação inclusiva.

Palavras-chave: educação inclusiva, deficiência, figuração, quilombolas, representação social

ABSTRACT

Based on the theoretical work of Norbert Elias and Serge Moscovici, this study aimed at unveiling the life history of a Down syndrome black woman from a *quilombola* community. The research design was developed to (i) understand the role of formative contexts, such as family-community, on Dandara's life path, and (ii) investigate the possible tensions between both the *quilombola* and disabled categories based on the narratives. Dandara's relatives answered to semi-structured interviews, while she participated through interviews, drawings and photographs. According to the proposed research objectives, it was conducted with methodological strategies which included interviews and participant observation. The data from these procedures has been systematized through thematic content analysis and Descending Hierarchical Classification (DHC) through Iramuteq software. The results of the relatives' narratives DHC analysis resulted on the definition of six thematic classes related to the challenges of the family and its trajectory, the community, the formative processes experienced by Dandara, as well as her routine/everyday life and the pandemic impacts on her life. Content analysis also indicated two important focuses in the experiences narrated by family members, which concern the race/*quilombola* and the disability dimensions: (1) "ethnic-racial references related to the quilombola identity", composed of the categories "sociocultural practices" (quilombola handicraft studio, congo music and dance and afro Catholic Mass) and "quilombola identity" (as descents from enslaved people, family heritage, out-attribution, *quilombola* pride and race/color); and (2) "disability associated images", based on the idea of abnormality, skills, dependence, illness, infantilization, limitation and divine work. The data analysis regarding Dandara's interview (text and images content) suggests that the family, community and APAE's formative contexts were all very meaningful, as spaces of protection and socio-affective security. The processes of anchoring and objectification in the Serge Moscovici's perspective were discussed, as well as those of figuration, objectifying function and collective fantasy, according to the Norbert Elias's proposal. It is expected that this study will contribute to broaden the debate on inclusive education policies.

Keywords: inclusive education, disability, figuration, *quilombolas*, social representation

RESUMEN

Teniendo como referencia las contribuciones teórica-conceptuales de orientación eliasiana y moscoviciana, el objetivo general de este estudio fue revelar parte de la historia de vida de una mujer negra con síndrome de Down, de una comunidad *quilombola*. El diseño de la investigación estuvo orientado por el interés de (i) conocer la función de los contextos formativos, como familia-comunidad en la trayectoria de vida de Dandara, e (ii) investigar las posibles tensiones entre las categorías *quilombola* y discapacidad a partir de las narrativas. Se entrevistó a los familiares de Dandara a través de entrevista con guion semiestructurado, así como a la propia protagonista de la investigación por medio de los recursos de la entrevista, dibujo y fotografías. En conformidad con los objetivos propuestos, la investigación se desarrolló con el apoyo en las estrategias metodológicas que incluyeron entrevistas y observación participante. El material proveniente de estos procedimientos de producción de datos se sistematizó a través del análisis de contenido temático y de la clasificación jerárquica descendiente (CHD), por medio del *software* Iramuteq. Los resultados referentes al análisis de las narrativas de los familiares, a través del CHD, indicaron la composición de seis clases temáticas relacionadas con los desafíos de la familia y su trayectoria, la comunidad, los procesos formativos vividos por Dandara, así como su rutina/vida cotidiana y los impactos de la pandemia en su vida. El análisis del contenido también indicó dos ejes importantes en las experiencias narradas por los familiares, con respecto a las dimensiones *raza/quilombola* y discapacidad: (1) “marcadores étnico-raciales relacionados con la identidad *quilombola*”, compuesta por las categorías “prácticas socioculturales” (taller *quilombola*, congo y misa afro) e “identidad *quilombola*” (como descendencia de esclavos, herencia familiar, atribuciones externas, orgullo *quilombola* y raza/color); e (2) “imágenes asociadas a la discapacidad”, a partir de la idea de anormalidad, capacidades, dependencias, enfermedad, infantilización, limitación y obra divina. El análisis de los datos relacionados con la entrevista a Dandara (contenido textual e imágenes) señaló que los contextos formativos familia, comunidad y APAE están presentes con mucho significado, configurándose como espacios de protección y de seguridad socioafectiva. Se discutieron los procesos de anclaje y objetivación en la perspectiva moscoviciana, así como los de figuración, función objetivante y fantasía colectiva, conforme la propuesta eliasiana. Se espera que este estudio contribuya a ampliar el debate sobre las políticas de la educación inclusiva.

Palabras claves: educación inclusiva, discapacidad, figuración, *quilombolas*, representación social

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Algumas breves experiências de vida similares, de Elias e de Moscovici.....	23
Tabela 2 – Etapas para a regularização fundiária das comunidades quilombolas	47
Tabela 3 – Distribuição de artigos publicados no GT-15 e GT-21 da Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação (ANPEd).....	51
Tabela 4 – Artigos ANPEd.....	52
Tabela 5 – Distribuição das teses e dissertações associadas aos indexadores “deficiência” e “quilombola” defendidas na área de conhecimento Educação.....	62
Tabela 6 – Distribuição das teses e dissertações associadas aos indexadores “deficiência” e “raça” defendidas na área de conhecimento Educação (2015-2018).....	64
Tabela 7 – Teses e dissertações da Capes.....	64
Tabela 8 – Comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares (FCP) no estado Espírito Santo até o dia 18/02/2019.....	77
Tabela 9 – Relação das escolas que recebem alunos quilombolas em 2014	78
Tabela 10 – Caracterização sociodemográfica do núcleo familiar de Dandara.....	88
Tabela 11 – Atividades de campo.....	90
Tabela 12 – Instrumentos utilizados no processo de coleta dos dados.....	93
Tabela 13 – Tratamento e análise dos dados.....	94
Tabela 14 – Categorias e subcategorias referentes às narrativas dos familiares de Dandara – eixo “Marcadores étnico-raciais relativos à identidade quilombola”	112
Tabela 15 – Categorias e subcategorias referentes às narrativas dos familiares de Dandara – eixo “Imagens associadas à deficiência”	114
Tabela 16 – Contexto familiar.....	120
Tabela 17 – Contexto comunitário.....	122
Tabela 18 – Contexto da APAE.....	123

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Conceitos e significados similares utilizados por Norbert Elias e Serge Moscovici.....	34
Figura 2 – Mapa do município de Viana.....	82
Figura 3 – Mapa da comunidade de Araçatiba.....	87
Figura 4 – Análise das narrativas dos familiares de Dandara por meio da classificação hierárquica descendente.....	106

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – EMEF de Araçatiba.....	80
Foto 2 – Pedra de Araçatiba.....	85
Foto 3 – Igreja Nossa Senhora da Ajuda.....	86

LISTA DE SIGLAS

Aids – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Apae – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BPC – Benefício de Prestação Continuada

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

ES – Espírito Santo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituições de Ensino Superior

Ifes – Instituto Federal do Espírito Santo

Incra – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBi – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

MEC – Ministério da Educação

Neab – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

STF – Supremo Tribunal Federal

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

TRS – Teoria das Representações Sociais

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

UFSCar – Universidade de São Carlos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 FIGURAÇÕES E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: POSSÍVEIS ELOS ENTRE AS TEORIAS ELIASIANAS E MOSCOVICIANAS	18
1.1 ENTRECRUZAMENTOS DE EXPERIÊNCIAS DE VIDA	19
1.2 NORBERT ELIAS E A TEORIA FIGURACIONAL	24
1.3 SERGE MOSCOVICI E A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	28
1.4 INTERCONEXÕES TEÓRICAS ENTRE NORBERT ELIAS E SERGE MOSCOVICI	31
2 APONTAMENTOS SOBRE DEFICIÊNCIA E QUILOMBOLAS: PROPOSIÇÕES SOBRE ABORDAGENS INTERCATEGORIAIS	36
2.1 PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E O CONTEXTO SOCIAL E EDUCACIONAL	37
2.2 SÍNDROME DE DOWN: ASPECTOS GENOTÍPICOS E FENOTÍPICOS.....	41
2.3 QUILOMBOLAS E O CONTEXTO SOCIAL E EDUCACIONAL	44
2.4 ABORDAGENS INTERCATEGORIAIS NA DINÂMICA SOCIAL: DEFICIÊNCIA E QUILOMBOLA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO	49
3 DELINEANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS EM PESQUISA QUALITATIVA.....	68
3.1 ESCOLA DE CHICAGO DE O MÉTODO BIOGRÁFICO.....	71
3.2 MÉTODO BIOGRÁFICO.....	74
3.3 COMUNIDADE QUILOMBOLA E PARTICIPANTES DO ESTUDO.....	76
3.4 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DOS DADOS E INSTRUMENTOS.....	89
3.5 TRATAMENTO E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS.....	93
3.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS	95

4 PROCESSOS DE VIDA E INTERDEPENDÊNCIA ENTRE DANDARA, FAMÍLIA E COMUNIDADE: DESVELANDO PARTE DA HISTÓRIA DE VIDA.....	97
4.1 NOTAS SOBRE AS EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA.....	98
4.2 CONTEXTOS FORMATIVOS E TRAJETÓRIA DA FAMÍLIA DE DANDARA.....	105
4.3 IMAGENS DA VIDA: A TRAJETÓRIA DE DANDARA NARRADA EM ENTREVISTA E FOTOGRAFIAS	116
5 DAS HISTÓRIAS NARRADAS ÀS ANÁLISES POSSÍVEIS.....	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICE A	146
APÊNDICE B	148
APÊNDICE C	150

INTRODUÇÃO

Embrionariamente, esta pesquisa surgiu concomitantemente com a ideia de tentar o processo seletivo para o doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). O principal desafio, ao elaborar o projeto de pesquisa, foi sistematizar uma proposta em que fosse possível conciliar os estudos e pesquisas sobre temas pertinentes à questão étnico-racial com discussões relativas ao campo da educação especial, realizando o que autoras, como Mello e Nuernberg (2012), denominaram abordagens intercategoriais. Ou seja, como compreender essa dupla relação de figurações sociais: quilombola e deficiência no contexto de um grupo social? Para nos ajudarem a analisar e refletir sobre este problema, elegemos como nossos interlocutores centrais, neste trabalho, as contribuições teóricas de Norbert Elias e de Serge Moscovici. Apesar de serem de áreas de conhecimento distintas e nunca terem tido como temática de suas pesquisas a questão da deficiência ou étnico-racial, suas teorias lançam luzes para investigar e refletir sobre as referidas categorias em distintas conjunturas sociais.

As contribuições de Norbert Elias e de Serge Moscovici ajudaram-nos a compreender o campo de significação que envolve as narrativas analisadas neste estudo, que envolvem simultaneamente componentes materiais e simbólicos. Compreendê-los isoladamente, em nosso entender, seria negar a proposta desta pesquisa, que consiste em desenvolver análises entre diferentes categorias sociológicas (MELLO; NUERNBERG, 2012). Em Elias (1994), portanto, partimos dos conceitos de figuração (ELIAS, 1994), função objetivadora e fantasia coletiva, que foram aplicados em seu trabalho empírico para estudar as figurações de uma pequena cidade inglesa (ELIAS; SCOTSON, 2000); e, em Moscovici (1978), utilizamos os processos de ancoragem e de objetivação das representações sociais.

Assim, as categorias quilombolas e deficiência ganham maior compreensão e dialogicidade, pois, como categorias históricas, recebem novas roupagens de acordo com as figurações socioculturais e políticas. Por isso, mesmo com os avanços obtidos nos últimos anos, a luta contra o preconceito ainda é uma das principais pautas das pessoas com deficiência e quilombolas, ainda vistas por meio de estereótipos, como coitados e incapazes (pessoas com deficiência) (LUNA; NAIFF,

2015; ALBUQUERQUE; MACHADO, 2011; CAIADO, 2009) ou atrasados e preguiçosos (quilombolas) (OLIVEIRA, 2018; SILVA, 2008).

Ao começar a pesquisa sobre possíveis investigações que fizessem esse diálogo, percebemos a ausência, de mais trabalhos acadêmico sobre o assunto, o que se confirmou quando, já cursando o doutorado, fizemos o levantamento bibliográfico acerca do tema. Como referência, utilizamos os artigos acadêmicos apresentados no 35.º, 36.º, 37.º e 38.º encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)², em especial, a produção dos Grupos de Trabalho 15 (“Educação Especial”) e 21 (“Educação e Relações Étnico-raciais”). A escolha por esses grupos baseou-se na proximidade das temáticas abordadas com nossa proposta de investigação. Da mesma forma, empregamos o banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) como fonte de pesquisa por trabalhos acadêmicos sobre as categorias deficiência, quilombola e raça.

Optamos por abranger um período de quatro anos (2015 a 2018), especificamente, na área de conhecimento Capes/CNPq Educação. Elegemos esse intervalo temporal por entendermos que, no âmbito legislativo, ocorreram avanços significativos para a educação inclusiva; por exemplo, a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI – 2015), mais conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei de Cotas (2012) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (2012), entre outras. Por isso, abranger esse período (2015 a 2018) seria uma forma de tentar capturar possíveis resultados, em médio e longo prazos, acerca dessas legislações no cenário educacional brasileiro.

De forma geral, percebemos que os trabalhos tendem a analisar os sujeitos sociais isoladamente, sem considerar as possíveis figurações (ELIAS, 1994 e 2001) que influenciarão na dinâmica das relações psicossociais. Assim, em nossa avaliação, deixam de problematizar que o(s) sujeito(s) com deficiência ou negra/quilombola

² A ANPED é uma entidade sem fins lucrativos que congrega Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, professores e estudantes vinculados a esses programas e demais pesquisadores da área. Desde 2013, as reuniões começaram a ocorrer de dois em dois anos.

possuem teias de dependência (ELIAS, 2001; VEIGA, 2011) ou representações sociais (MOSCOVICI, 1978), atravessadas por fatores econômicos, de gênero, origem social, entre outros.

É difícil imaginar que uma mulher com deficiência, negra, pobre e lésbica não tenha mais dificuldades de acessos aos bens sociais do que uma mulher com deficiência branca, heterossexual e de classe social privilegiada socioeconomicamente (podendo fazer acompanhamentos e consultas periódicas com profissionais da educação e saúde, por exemplo). Pode acontecer? Sim, depende das figurações (ELIAS, 1994 e 2001). Entretanto, ao refletirmos sobre os processos civilizatórios em curso no Brasil, a inversão dessa ordem (entre estabelecidos e *outsiders*) é uma exceção na balança de poderes que, na maioria, terão alcance local ou em seu grupo social.

Constatada a carência de abordagens intercategoriais, salientadas pelos estudos interseccionais, especialmente na área de educação, no que se refere à deficiência e quilombola, evidenciou-se ainda mais a relevância desta pesquisa. Ressaltamos, ainda, a contribuição teórica que esta investigação poderá oferecer, já que procura, de forma exploratória, possíveis aproximações entre dois importantes autores, respectivamente, da sociologia e da psicologia social, a saber: Norbert Elias e Serge Moscovici.

Ao analisarmos os principais conceitos desses autores, identificamos plausíveis ligações entre algumas de suas proposições. Por exemplo, os pressupostos teóricos moscovicianos de ancoragem e de objetivação (MOSCOVICI, 1978), em nossa interpretação, possuem associação com os conceitos de fantasia coletiva e função objetivadora, utilizados por Norbert Elias e Scotson (2000), empregados para compreender as figurações (ELIAS, 1994) orientadoras das relações sociais entre estabelecidos e *outsiders* na cidade de Winston Parva, localizada na Inglaterra.

Compreendemos que os conceitos de fantasia coletiva (ELIAS; SCOTSON, 2000) e de ancoragem (MOSCOVICI, 1978) possuem interessantes nexos e buscam compreender o universo simbólico que é produzido com a intenção de nomear, dar sentido a algo desconhecido e ameaçador, como meio estruturante e estruturador

das relações de produção do ato de se comunicar e difusão entre os diferentes sujeitos sociais. No entanto, indiretamente, também organiza e estrutura as relações de poder entre sujeitos e grupos que, de diferentes maneiras, evocam alguma coisa tangível, para justificar o motivo que levam a denominar como diferente ou desigual *o outro*. A função objetivadora (ELIAS; SCOTSON, 2000) e o processo de objetivação (MOSCOVICI, 1978) cumprem essa função, que não ocorre de maneira linear, mas vai transformando-se de acordo com as mudanças culturais, políticas e econômicas de uma determinada sociedade.

Ao refletirmos sobre os conceitos anteriormente citados, bem como a metodologia implementada pelos autores, destacamos suas colaborações para as reflexões sobre os caminhos metodológicos escolhidos por nós nesta tese. Além disso, as proposições teóricas dos autores de referência a este trabalho contribuíram para a contextualização e análise dos dados, já que estamos refletindo sobre parte da história de vida de uma mulher com deficiência e negra, imersa em um contexto social regido pela luta contra a pobreza material e inserida em uma comunidade quilombola com características rurais.

Ao conhecer e analisar a história de vida de Dandara³, entendemos que seja possível compreender tanto as figurações atuais quanto aquelas presentes em distintos momentos sociais vivenciados por ela e sua família. Essa propositura epistemológica busca contrapor-se a determinadas abordagens psicossociológicas que insistem em separar indivíduo e sociedade (ELIAS, 1994), disseminando dicotomias tradicionais (MOSCOVICI, 1979) que mais atrapalham do que ajudam na compreensão da complexidade da realidade social.

Como partirmos de teorias sociais que contestam falsas tensões entre indivíduo e sociedade, é totalmente plausível compreendermos as representações sociais moduladoras de uma determinada sociedade, a partir da história de vida de um indivíduo. Sendo assim, seria possível nos discursos familiares aflorarem ideologias

³ Dandara (?-1694) foi uma guerreira negra do século XVII que lutou ao lado do seu esposo, Zumbi, e de outros escravizados na defesa do quilombo dos Palmares.

justificadoras do lugar social de Dandara? Ou ainda: seria plausível dizer que possuir deficiência e ser quilombola produzirá um duplo estigma?

Mesmo que, em determinados contextos sociais, as figurações estabelecidas ocasionem diferenciais de poder (ELIAS; SCOTSON, 2000), permanece, mesmo em realidades específicas (como em comunidades tradicionais), a influência dos modelos dominantes, que produzem racismo e preconceito contra pessoas com deficiência, gênero e classe social.

Essas categorias não apenas são elaborações analíticas, mas também consistem em categorias empíricas e históricas (ARAÚJO, 2005) que operam na (re)produção de estigmas e desigualdades. Mudanças substanciais nesse cenário são possíveis de realizar mediante processos históricos de longa duração (ELIAS, 1994), pois o próprio fato de (inclusive, institucionalmente) poder perceber e discutir esses temas, que antes eram invisibilizados, “constitui expressão do progresso gradativo em direção a um novo estágio de autoconsciência” (ELIAS, 1994, p. 85).

Essas são questões que sustentam a proposição teórico-metodológica neste estudo, bem como o problema de pesquisa do qual partimos como fundamento constitutivo ao desenvolvimento desta investigação, qual seja: Como as categorias socioidentitárias quilombola e deficiência se manifestam na trajetória de vida de uma mulher com síndrome de Down em uma comunidade quilombola no Espírito Santo?

Defendemos a tese de que a história de vida de uma pessoa com SD de uma comunidade quilombola é importante para que outros sujeitos se sintam pertencentes à história e à cultura do lugar onde estão inseridos. Ou seja, esperamos contribuir para que outros quilombolas vejam e percebam as pessoas com deficiência como sujeitos atuantes no processo de construção sócio-histórica do seu território, ao mesmo tempo em que se apropriam da história e da cultura produzidas em outros espaços e por outros grupos sociais. Em outras palavras, sujeitos quilombolas com deficiência não podem ser vistos como *outsider*, mas sim como sujeitos de direitos, inclusive, aqueles ligados ao pertencimento social e ao seu reconhecimento como parte da comunidade.

Tendo em vista os apontamentos apresentados, o objetivo geral desta pesquisa consiste em **desvelar parte da história de vida de uma mulher com síndrome de Down em uma comunidade quilombola**. Essa tarefa desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: (i) conhecer a função dos contextos formativos, como família-comunidade, na trajetória de vida de Dandara; e (ii) investigar as possíveis tensões entre as categorias quilombola e deficiência com base nas narrativas de Dandara e sua família.

Os capítulos desta tese estão organizados da seguinte maneira: 1) no primeiro capítulo, realizamos uma breve explanação sobre a história de vida dos autores de referência a este estudo (Elias e Moscovici), os principais conceitos eliasianos e moscovicianos, bem como as possíveis aproximações teóricas entre as produções desses autores; 2) no capítulo seguinte, discutimos as categorias sociológicas sobre deficiência e quilombolas, utilizando revisão sistemática de literatura para fins de explorar, de maneira mais eficaz, os temas fundamentais da pesquisa; 3) no capítulo três, por sua vez, encontramos a descrição da base teórica que sustenta o método escolhido para esta investigação acadêmica, assim como sua metodologia, técnicas e instrumentos empregados na coleta de dados; 4) em seguida (capítulo 4), encontramos, de forma detalhada e sistematizada, a apresentação dos resultados produzidos por meio das entrevistas, diário de campo e fotografias; 5) por fim, no último capítulo, localizamos a análise dos dados mediante os conceitos de ancoragem e objetivação (MOSCOVICI, 1978), de fantasia coletiva, figuração e função objetivadora (ELIAS; SCOTSON, 2000).

1 FIGURAÇÕES E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: POSSÍVEIS ELOS ENTRE AS TEORIAS ELIASIANAS E MOSCOVICIANAS

Mas, sem lançarmos pelo menos por algum tempo ao mar da incerteza, não poderemos escapar às contradições e inadequações de uma certeza ilusória (ELIAS, 1994, p. 81).

A escolha de um referencial teórico torna-se fundamental em qualquer pesquisa que tenha por objetivo analisar profundamente determinado fenômeno social. Em seu livro denominado *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen*, Löwy (2000) utiliza a alegoria do mirante para representar o papel das perspectivas teóricas na análise dos fenômenos sociais, pois salienta que determinadas epistemologias proporcionam condições de análise mais coerentes com a realidade concreta dos sujeitos sociais (no caso do autor, a visão do proletariado). Destaca, ainda, que as teorias auxiliam o pesquisador a visualizar a problemática de estudo por ângulos diferentes, inclusive sua postura e intencionalidades (LÖWY, 2000).

Já Creswell (2010) ilustra o papel da teoria como uma lente geral que amplia e orienta as questões que deverão ser investigadas. Além disso, salienta que as “lentes teóricas” eleitas pelo investigador influenciam nas seguintes escolhas: as questões que serão examinadas e os grupos ou instituições que

precisam ser estudadas (p. ex., mulheres, desabrigados, grupos minoritários). Também indicam como o pesquisador se coloca no estudo qualitativo (p. ex., diante ou desviado dos contextos pessoais, culturais e históricos) e como os relatórios serão escritos (p. ex., sem marginalizar ainda mais os indivíduos, colaborando com os participantes) (CRESWELL, 2010, p. 91).

Desse modo, torna-se essencial ao pesquisador, em qualquer investigação acadêmica, ter lucidez sobre as implicações que o referencial teórico exerce em todo processo de pesquisa. Com base na proposta de estudo, qual seja, desvelar a história de vida de uma mulher com síndrome de Down em uma comunidade quilombola, a ideia é realizar possíveis diálogos e aproximações entre a Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Serge Moscovici (1978), desde os conceitos de ancoragem e de objetivação, e a Teoria Figuracional, de Norbert Elias (1994 e 2011), por meio dos conceitos de figuração, interdependência e equilíbrio de tensões.

O que surge de mais importante desse emaranhado de conceitos é o questionamento de ambos os autores sobre o que o historiador Roger Chartier (2015) denominará falsas oposições, produzidas no âmbito das ciências humanas e sociais e difundidas pelos sujeitos sociais, que insistem em separar epistemologicamente indivíduo e objeto, objetividade e subjetividade, entre outras produções dicotômicas sobre a vida social.

1.1 ENTRECRUZAMENTOS DE EXPERIÊNCIAS DE VIDA

Partindo da ideia de que cada sujeito pode ser visto simultaneamente como uma síntese ou expressão da “sua história pessoal e social, representativa de seu tempo, seu lugar, seu grupo” (GOLDENBERG, 2013, p. 36), abrimos possibilidades de tensionamentos acerca das reflexões sobre a singularidade de cada ser humano e sua relação dialética com seu contexto social e histórico. Ou seja, a afirmativa anterior apoia-se na ideia de que o sujeito social se vai constituindo ante suas experiências sociais, resultado da “tensão entre a liberdade individual e o condicionamento dos contextos estruturais” (GOLDENBERG, 2013, p. 36). Por isso, Sartre (2014) corrobora a ideia de que todo ser humano se torna “um singular universal”.

Por entender que até mesmo nossas opções teóricas e a escolha de determinadas temáticas são influenciadas por nossas experiências sociais, optamos por realizar um breve relato da trajetória de vida de Norbert Elias (1897-1990) e de Serge Moscovici (1925-2014), principalmente com base em suas experiências de vida, com diferentes confluências históricas.

Importa ressaltar que os dois autores nasceram na chamada Europa Oriental, parte do continente considerado pelas grandes potências econômicas europeias como culturalmente atrasada. Do mesmo modo, vivenciaram a maior parte da história do século XX, como as grandes guerras mundiais, polarização do mundo entre capitalistas e socialistas, surgimento do neoliberalismo, entre outras confluências históricas. Elias nasceu em Breslávia, cidade que, na época, pertencia ao Estado Alemão. Depois da Segunda Guerra Mundial, tornou-se território polonês. Moscovici nasceu na Romênia, cidade de Braila.

Outra semelhança entre ambos é que nasceram em famílias judias, por isso vivenciarem a exclusão e a discriminação (antisemitismo) no período nazista. Além do mais, em função da perseguição e restrições financeiras da família, foram obrigados a interromper a dedicação exclusiva aos estudos. Em consequência disso, tiveram de exercer profissões manuais como soldador e fundidor para se sustentarem nos diferentes locais em que tiveram de estudar e se refugiar.

Pelas narrativas desenvolvidas em seus livros e biografias, a Segunda Guerra deixou marcas profundas na vida de ambos, pois sentiram a dor de perder familiares e amigos. Norbert Elias (2001), ao se referir a seus pais, expressa, de forma dolorosa, a tristeza de perder também contato com a mãe:

Em 1940, minha mãe me escreveu dizendo que meu pai morrera. Ela me escrevia cartas – ainda as tenho comigo. Em seguida, ela desapareceu em Auschwitz... Perdoem-me um instante (p. 62).

Segundo Neiburg (2000), Elias se encontrou com seus pais pela última vez, em 1938, na cidade de Londres. Seu pai, Hermann Elias, morreu em Breslau, em 1940, e sua mãe, Sophie Elias, foi assassinada em Auschwitz, em 1941. Assim como muitos judeus alemães, os genitores de Norbert Elias “demoraram bem mais a perceber que nas relações entre ambos os termos (judeu e alemão) havia se produzido uma alteração que tornava possível o extermínio” (NEIBURG, 2000, p. 10).

Devido ao período de grande enalço nazista, Elias e Moscovici tiveram de fugir da perseguição e da possível morte impostas aos judeus, ciganos, negros, entre outros grupos étnicos. Por isso, a peregrinação é mais um traço comum que margeia a trajetória de vida dos autores, conforme relato a seguir:

Meu coração se apertou: os amigos que tive, os acontecimentos terríveis ou providenciais, a fuga de uma opressão de Cîmpouloung, a travessia da fronteira húngara, a fuga de uma opressão para outra, que me levava de país em país (MOSCOVICI, 2005, p. 397).

Com o objetivo de escapar da perseguição e buscar possibilidades mais concretas de estudo e trabalho, ambos foram morar na França. Apesar do amor declarado de Norbert Elias pelo país – “sempre senti um profundo amor pela França. Amava a cultura francesa e falava na época um francês quase perfeito” (ELIAS, 2001, p. 59) –, pela falta de perspectivas, deixa o país em 1935, pois, segundo ele, “esse país não podia me ajudar em nada. Nenhuma esperança, nenhum futuro” (ELIAS, 2001,

p. 60), pois “não tinha chance alguma de arranjar um lugar numa universidade francesa” (ELIAS, 2001, p. 58).

Já Moscovici, no período nazista, foi obrigado a realizar trabalhos forçados. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, viveu mais alguns anos na Romênia, até deixá-la não pela perseguição nazista, mas pelas decisões políticas da União Soviética. Para Moscovici (2005), a luta proclamada contra o capitalismo via Moscou, infelizmente, se descambava para um regime totalitário, com similaridades com o nazismo e fascismo:

A grande perspectiva de um futuro que eu enchera de imagens de uma nova humanidade, de uma revolução sem igual, dissolvia-se na névoa. Só agora eu percebia até que ponto tudo aquilo com que eu tinha sonhado, com seriedade, com paixão, tinha se degradado em elementos de uma simples técnica de poder (MOSCOVICI, 2005, p. 397).

Outro aspecto que podemos identificar como característico entre os dois autores foi a experiência dolorosa da fome. Apesar do glamour proporcionado pela cidade de Paris, Norbert Elias não esconde que vivenciou um dos períodos mais difíceis da sua vida, pois foi o único lugar em que passou fome por falta de dinheiro (ELIAS, 2001). Em uma das ocasiões, quando acabaram todos seus recursos financeiros e ainda faltava trabalho, relatou: “[em um café, pedi] a uma amiga que estava sentada a meu lado que me pagasse um café e um sanduíche” (ELIAS, 2001, p. 60).

Também Moscovici narrou que, em dois momentos diferentes de sua vida, sentiu fome e não podia saciá-la. A primeira vez foi na juventude, período da Segunda Guerra Mundial, quando havia escassez de alimentos e sua família começou a racionar comida:

1942 é um ano da minha vida que detesto me lembrar. Ele começou pelo inverno mais triste e mais miserável. Havia fome, no começo uma intrusa, que roncava e roía você, e, em seguida, uma droga, um estupor, que adormecia o sofrimento cuja consciência, entretanto, persistia. Eu não morria de fome, mas era raro que não me sentisse esfomeado durante o dia. Felizmente, eu tinha boa saúde para suportá-la e sonhar com pão fresco como se fosse uma gulodice (MOSCOVICI, 2005, p. 163).

A segunda vez que Moscovici relatou a condição de pobreza foi numa viagem da Itália para Paris. Conforme o autor, o sentimento oscilava entre a alegria de chegar à tão sonhada capital francesa e o medo do novo, da mudança. O que o ajudou a esquecer esses pensamentos foi “a fome, o calor e, com certeza, o sorriso

provocante das viajantes dispersaram aqueles devaneios” (MOSCOVICI, 2005, p. 398).

Depois de uma longa peregrinação pela Itália, Moscovici consegue, com amigos, entrar na França pela fronteira entre ambos os países por locais isolados, tentando evitar o contato com os soldados que faziam a fiscalização e a vigilância. Descreve sua chegada a Paris, em 1948, com as seguintes palavras: “não havia nada no mundo que eu tivesse esperado mais ansiosamente, durante aquele dia único e inesquecível, do que o fim daquela viagem. Da viagem! Sim, era mesmo em Paris que eu tinha chegado” (MOSCOVICI, 2005, p. 399).

Na França, começou a estudar psicologia e lá iniciou sua carreira acadêmica, inclusive sua pesquisa de doutoramento foi realizada na cidade de Paris, na década de 1950. Traduzido para a língua portuguesa, seu trabalho inaugural foi intitulado *Representações sociais da psicanálise*, investigação científica que se tornou reconhecida no âmbito das ciências humanas, principalmente na psicologia social.

Ambos os autores também tiveram a oportunidade de conhecer o filósofo Alexandre Koyré⁴, grande estudioso da filosofia da ciência do século XX, e conviver com ele. Os encontros de Elias com Koyré foram em locais informais, como em cafeterias e na própria residência do filósofo:

Eu amava a França, amava Paris, e foi a razão pela qual fiquei ainda mais triste ao constatar que nenhum francês me convidava para ir à casa dele. O que querem? São coisas que eles não fazem. Ou antes, sim, havia um que o fez: Alexandre Koyré, um judeu russo, especialista na história das ideias. Encontrei-me várias vezes com ele (ELIAS, 2001, p. 59).

Em relação a Serge Moscovici, quando já estava morando em Paris, sentiu necessidade de encontrar um mestre que o auxiliasse em seus estudos. Foi então que conheceu Koyré e logo percebeu que poderia com ele conciliar convivência saudável com o crescimento intelectual, razão pela qual escolheu seguir os ensinamentos do mestre até sua morte (MOSCOVICI, 2005).

O autor de origem romena ainda relata que seu encontro com o mestre foi crucial para que retomasse uma parte do ensaio enviado a uma revista suíça, logo depois

⁴ Seus estudos na área de filosofia e história da ciência influenciaram alguns nomes, tais como Tomas Kuhm e Paul Feyerabend.

do fim da Segunda Guerra (1945). Porém, o ensaio foi recusado. Segundo ele, foram as orientações com Alexandre Koyré, “cujo espírito brilhante me fez penetrar na filosofia e na história da ciência. Quando as circunstâncias o permitiram, graças a ele, pude retornar o ensaio que deu nascimento a todo um livro” (MOSCOVICI, 2005, p. 205).

Provavelmente o que movia a vida desses dois pensadores era o desejo pelo conhecimento. Na leitura das suas biografias, desde a juventude, percebemos objetivos comuns: tornarem-se pesquisadores, escritores e professores.

A busca por residirem em grandes centros econômicos, culturais e políticos da Europa não teve apenas como intuito a fuga de perseguições políticas – foram impressões inferidas nas leituras das suas biografias –, mas foram também condições concretas que apressaram (muitas vezes, de forma dolorosa para os dois autores) o sonho de estudar e trabalhar em grandes instituições de ensino.

Tabela 1 – Algumas breves experiências de vida similares, de Elias e de Moscovici

Experiências similares	
Norbert Elias (1897-1990)	Serge Moscovici (1925-2014)
Nasceu na Polônia (Europa Oriental);	Nasceu na Romênia (Europa Oriental);
Família de judeus;	Família de judeus e ciganos;
Vivenciou a 1.ª e 2.ª Guerras Mundiais;	Vivenciou a 2.ª Guerra Mundial;
Perdeu familiares na perseguição nazista;	Perdeu familiares na perseguição nazista;
Sofreu discriminação e perseguição;	Sofreu discriminação e perseguição;
Residiu na França;	Residiu na França;
Conheceu Alexandre Koyré;	Conheceu Alexandre Koyré;
Sonho: professor universitário.	Sonho: professor universitário.

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Dessa maneira, como possibilidade de uma escrita não cronológica e linear da história de vida dos autores, optamos por elencar alguns fragmentos da vivência de ambos, que, em nossa opinião, se aproximam e podem ter influenciado suas opções políticas e teóricas, bem como seus temas de pesquisa. A proposta é que, nos próximos tópicos, abordaremos a teoria de cada autor e, logo a seguir, as possíveis conexões entre elas e também com nosso objeto de pesquisa.

1.2 NORBERT ELIAS E A TEORIA FIGURACIONAL

A Teoria Figuracional, de Norbert Elias, caracteriza-se como tentativa de explicar os fenômenos sociais, problematizando concepções sociológicas contemporâneas sobre indivíduo e sociedade. Debate muito caro nas ciências humanas e sociais, terá por pano de fundo a discussão da relação existente entre a singularidade (sujeito) e a pluralidade de pessoas (sociedade). De acordo com Elias (1994), a maioria das teorias sociológicas interpreta a relação entre indivíduo e sociedade como duas “entidades ontologicamente diferentes” (ELIAS, 1994, p. 07). Por isso, realiza críticas a diferentes autores clássicos da sociologia ocidental, entre os quais estão os seguintes:

Durkheim (1858-1917) e Parsons (1902-1979) e à concepção que eles apresentam de uma interpenetração indivíduo e sociedade. Elias refuta-os lembrando que, para haver interpenetração, é preciso que indivíduo e sociedade existam em separado. Também refuta as perspectivas da existência de um ‘motor’ de mudança externo aos indivíduos (Marx), de mudanças deliberadas racionalmente (Weber) a partir de ‘indivíduos talentosos’ ou de um ‘espírito exterior’ (Hegel) (VEIGA, 2011, p. 149).

Para uma análise mais realista dos problemas sociológicos, Elias (1994 e 2001) adverte-nos da impossibilidade de separação entre indivíduo e sociedade. Por quê? Todos os fenômenos grupais “têm certas particularidades que se distinguem daqueles dos fenômenos individuais, mas sempre é preciso considerar os dois níveis simultaneamente” (ELIAS, 2001, p. 73).

Por isso, cabe ao cientista social, segundo Norbert Elias, “reconhecer a sociedade como uma figuração constituída de numerosos indivíduos fundamentalmente interdependentes, ou seja, tributários e dependentes uns dos outros” (2001, p. 149). Essa forma de entender a realidade, segundo Elias (2001), lança luz à complexidade que é o processo relacional (a condição da existência humana) e ainda contribui para pensar, de forma analítica, a visão tradicional e polarizada, que põe, de um lado, o que vai denominar atomismo (indivíduo) e, de outro, o coletivismo sociológico (sociedade) (ELIAS, 2001).

Em seu livro denominado *A sociedade dos indivíduos*, Elias realizará uma análise mais detalhada da relação entre indivíduo e sociedade. Com base nos estudos realizados nesse trabalho científico, Elias (1994) vai mostrar que a sociedade é

formada por indivíduos, porém esta cria regras próprias que não podem ser entendidas apenas em função dos indivíduos (ELIAS, 2001). Por isso, posiciona-se contrário à concepção de homem hermeneuticamente identificado como sujeito isolado do mundo (*homo clausus*), ou seja,

um indivíduo totalmente independente, do homem absolutamente autônomo e, portanto, absolutamente livre, constitui o núcleo de uma ideologia burguesa que ocupa um lugar preciso no leque das doutrinas sociais e políticas contemporâneas (ELIAS, 2001, p. 150 e 151).

Como forma alternativa de reflexão sociológica à concepção de *homo clausus* e de *determinantes sociais*, Elias (2001) sugere a seus leitores pensar os sujeitos sociais ante a diversidade dos homens. O que seria isso? É o movimento contínuo de coerções sociais (tema fulcral nas investigações eliasianas) produzidas e exercidas por muitos homens mediante dependências recíprocas (culturais, sociais, políticas, emocionais, entre outros aspectos), “produtores de comportamentos e códigos sociais” (VEIGA, 2011, p. 147).

Esses conjuntos de redes de dependência e interdependências humanas serão chamados por Norbert Elias de figuração, que seria a maneira como os seres humanos estão ligados uns aos outros de forma específica e variada. O que comumente denominamos de sociedade é, na verdade, segundo Norbert Elias (1994 e 2001), um exemplo de figuração, pois se constitui de

[...] inúmeros indivíduos fundamentalmente interdependentes, ou seja, tributários e dependentes uns dos outros; só então se é capaz de superar intelectualmente a polarização entre indivíduo e sociedade. Eis um objetivo tão fácil como ovo-de-colombo e tão difícil como a revolução copernicana (ELIAS, 2001, p. 149).

Ao elaborar o conceito de figuração, Elias busca entender principalmente a posição desses sujeitos nas diferentes cadeias de dependência, que seriam um conjunto de redes relacionais (relações de interdependência) constituidoras de relações de poder e de controle. Desse modo, as figurações “pressupõem uma rede de interdependências, e suas variações estão relacionadas às diferentes formas de dependência” (VEIGA, 2011, p. 147). Isso quer dizer que as cadeias de dependência nunca serão uniformes porque passarão por modificações “de acordo com a complexidade de cada sociedade, com seu contexto funcional” (VEIGA, 2011, p. 147).

Ademais, compreender o conceito de figuração e sua centralidade na sociologia eliasiana é fulcral para entender o movimento analítico defendido e desenvolvido pelo autor, porque “o ponto de partida de toda investigação sociológica é uma pluralidade de indivíduos, os quais, de um modo ou de outro, são interdependentes” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 184).

Vale ressaltar que, além das críticas direcionadas aos sociólogos clássicos devido às limitadoras concepções da relação entre sociedade e indivíduo, Norbert Elias (2001) mira os psicólogos que excluem “todo um processo de desenvolvimento humano” (ELIAS, 2001, p. 64), ao realizarem uma onda de estudos acerca das mentalidades e dos comportamentos apenas baseados em formulários e métodos quantitativos; ou seja, uma tentativa de aplicar procedimentos físicos ou biológicos a seres humanos. Conforme ressalta Norbert Elias (2001), seu livro *O processo civilizador* foi um ataque implícito a essa psicologização das relações sociais. Segundo ele:

Em meu livro *O processo civilizador*, eu esperava ter conseguido, com a ajuda de provas empíricas detalhadas, dominar problemas teóricos, sobretudo a mutação civilizadora dos homens e a transformação a longo prazo do estágio de integração do Estado. Esperava que fosse possível às gerações futuras dar sequência a esses trabalhos assim como a outros referentes aos processos sociais de longa duração (ELIAS, 2001, p. 147).

No mesmo livro, Elias (2011) deixa evidente seu ponto de vista sobre a relação entre o social e o biológico, debate histórico e acalorado nas instituições universitárias, que, de certa maneira, possui muita relevância para os pesquisadores da educação, como no campo da educação especial.

Ao estudar os livros de etiquetas e boas maneiras, o autor demonstra como os costumes se foram modificando no decurso dos anos e essas mudanças igualmente alteram as estruturas psíquicas dos seres humanos, pois os “processos naturais e históricos trabalham indissolivelmente juntos” (ELIAS, 2011, p. 157). Assim como acontece na relação entre indivíduo e sociedade, será impossível entender mais profundamente a influência do social e do biológico no desenvolvimento biopsicossocial dos seres humanos se não atentarmos para o caráter dialético dessa relação.

Há outras questões instigantes que emergem das leituras eliasianas e, em nosso entendimento, vão atravessar nossa pesquisa, a saber: Como pode haver um deslocamento de poder para um determinado grupo? Ou de que forma as mudanças na balança de poderes podem ocasionar alterações na relação entre estabelecidos e *outsiders*?

Elias e Scotson (2000), ao estudarem a pequena comunidade de Winston Parva (nome fictício), percebem um traço característico das figurações envolvendo estabelecidos-*outsiders*: a constante tentativa de os estabelecidos produzirem e sustentarem imagens positivas e superiores às atribuídas aos *outsiders*. Como mantinham e puniam os transgressores que tentavam mudar e/ou burlar as regras sociais? Por meio das fofocas depreciativas. Os elogios eram direcionados aos que observavam as normas (ELIAS; SCOTSON, 2000).

A peça central dessa figuração é um equilíbrio instável de poder, com as tensões que lhe são inerentes. Essa é também a precondição decisiva de qualquer estigmatização eficaz de um grupo outsider por um grupo estabelecido. Um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 23).

Além disso, Elias e Scotson (2000) apontam a necessidade de produção de uma fantasia coletiva, que seria esse conjunto de ideias depreciativas construídas acerca dos *outsiders* como justificadoras de sua exclusão dos bens simbólicos e econômicos. A fantasia coletiva reflete “e, ao tempo, justifica a aversão – o preconceito – que seus membros sentem perante os que compõem o grupo *outsiders*” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 35).

Para facilitar o entendimento da ideia de fantasia coletiva, os autores mencionam como exemplo a opinião difundida entre os japoneses sobre o povo burakumim⁵: a crença de que, no corpo dos burakumins, existia uma marca hereditária de cor azulada abaixo de suas axilas que os incluía naturalmente (ou graças aos deuses) nos grupos de párias (ELIAS; SCOTSON, 2000). Ou seja, antes de excluir qualquer grupo, faz-se necessário primeiramente difundir no imaginário coletivo um conjunto

⁵ Minoria que vive no Japão. São os responsáveis por realizar os serviços considerados impuros (coveiros, fabricantes de couro, açougueiro, entre outros) e de menor prestígio social. Ainda hoje, esse grupo sofre com a permanência do preconceito.

de ideias justificadoras para sua exclusão social e, assim, manter e fortalecer o diferencial de poder dos estabelecidos. De acordo com Elias e Scotson:

Isso ilustra muito vividamente a operação e a função das crenças do *establishment* a respeito de seus grupos outsiders: o estigma social que seus membros atribuem ao grupo dos outsiders transforma-se em sua imaginação, num estigma material (2000, p. 35).

Da mesma forma, a necessidade de sair do campo abstrato e, dessa maneira, dar mais força, concretude e enraizamento a esse conjunto de concepções tem sido o caminho comum trilhado também na produção dos estigmas. Esse fenômeno é denominado por Elias e Scotson (2000) como função objetivadora, responsável diretamente pelos diferenciais de poder entre os grupos sociais.

1.3 SERGE MOSCOVICI E A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A obra de Serge Moscovici *La psychanalyse, son image et son public* (“A representação social da psicanálise”, título que leva a obra na versão traduzida ao português) foi publicada em 1961 e constitui-se como o marco inaugural da Teoria das Representações Sociais (TRS), uma importante ferramenta teórico-conceitual à análise social no contexto contemporâneo (FARR, 1995; PALMONARI; CERRATO, 2011). Entre as questões provocadoras que instigavam Moscovici, podemos destacar a tarefa de compreender como a sociedade nomeia ou significa os diferentes objetos sociais, dando materialidade ao mundo simbólico na vida concreta das pessoas. Nesse sentido, sua teoria tem por dimensão central o senso comum vivenciado nas práticas cotidianas que se conecta a toda herança social da história das sociedades e da forma como pensam e agem sobre o mundo (ALMEIDA, 2005).

A pesquisa inicial de Moscovici sobre o objeto social que se propagava na França na década de 1950, a psicanálise, inaugurou um novo campo de estudos, designada por Robert Farr como uma “forma sociológica da psicologia social” (FARR, 1995, p. 33), com importantes contribuições também para a sociologia do conhecimento. Nas palavras do próprio Moscovici (1978, p. 45):

Por volta dos anos 60, pareceu-me possível retomar o estudo das representações e despertar o interesse de um pequeno grupo de psicólogos sociais, fazendo reviver tal noção. Eles vislumbraram a possibilidade de abordar os problemas de sua disciplina dentro de um novo

espírito, de estudar os comportamentos e as relações sociais sem deformá-las nem simplificá-las e de atingir resultados originais.

Entendendo o *senso comum* como importante força psicossocial orientadora das práticas cotidianas, Moscovici (1978) ressalta que, durante séculos, foi essa dimensão que assumiu a referência central sobre as explicações acerca dos fenômenos da vida cotidiana, sendo, inclusive, a matéria-prima para o desenvolvimento das ciências e da filosofia, em que delas “extraíram seus materiais mais preciosos e os destilavam no alambique de sucessivos sistemas” (MOSCOVICI, 1978, p. 20). Todavia, no giro do desenvolvimento científico e de seus paradigmas, o senso comum passou a ser visto como pensamento inocente e primitivo, assumindo a ciência (especialmente aquela orientada pelo positivismo) o lugar de saber legítimo e legitimador, com domínio sobre as demais formas de conhecimento dos grupos humanos e sociedades. Resgatar, portanto, o senso comum como força constitutiva da vida social tornou-se importante tarefa e contribuição da TRS (MOSCOVICI, 2001).

Diferentes concepções de representações sociais podem ser encontradas na literatura, enfatizando diversos domínios do seu campo reflexivo e de suas possibilidades metodológicas ao estudo empírico de fenômenos psicossociais. Como teorias do senso comum, para Moscovici (1978, p. 26), as representações sociais seriam uma “modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”. Jodelet (2001) e Sá (1995) destacam sua natureza prática: “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático” (JODELET, 2001, p. 22) e “uma modalidade de saber gerada através da comunicação na vida cotidiana, com a finalidade prática de orientar os comportamentos em suas situações concretas” (SÁ, 1998, p. 68).

Entre as diferentes funções que as representações sociais podem assumir nessa dimensão prática, ressaltamos sua ação sobre a produção de significados no trabalho de elaboração sociocognitiva sobre novos objetos sociais, por vezes, ameaçadores (JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2009). Essa função consiste em tornar o que não é familiar, ou seja, o desconhecido, em algo familiar e compreensível aos grupos e indivíduos. O medo do desconhecido mobiliza as

peças a buscar explicações para reduzir a complexidade da vida social em sistemas de significação que sejam inteligíveis e compatíveis a sua visão de mundo (SANTOS, 2005). Esse trabalho sociogenético ocorre por meio de dois importantes processos, a saber: a ancoragem e a objetivação.

Nesse ponto, parece ser pertinente chamarmos a atenção para os cuidados que os pesquisadores precisam ter, ao trabalharem com a TRS, pois não podem engessar a gênese ou processualidade do fenômeno *representações sociais*, ranqueando ancoragem ou objetivação. Autores como Jodelet (2001), Sá (1995) e Leite (2002), além do próprio Moscovici (2009; 1978), ressaltam que esses processos são dialéticos, ou seja, podem acontecer concomitantemente, não sendo possível distinguirmos o momento em que cada um acontece. Na verdade, são separados apenas por questões didáticas.

O processo de objetivação consiste no trabalho de elaboração figurativa sobre os objetos sociais, tornando-os tangíveis e dando a eles uma forma imagética (JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2001). Ou seja, uma ideia ou um conceito ainda não tendo forma e habitando na abstração, em um contexto de saliência social, pode ganhar materialidade ante sua importância para os grupos sociais. Esse processo pode ocorrer produzindo uma imagem típica associada ao objeto ou ainda personificando-o em algumas figuras públicas que passam a ser representativas daquela ideia ou evento. Já na ancoragem, esse processo refere-se à dimensão classificatória e de nomeação dos objetos sociais, enraizando significados contemporâneos em sistemas de pensamento preexistentes. Em outras palavras, por meio da ancoragem, “a sociedade converte o objeto social num instrumento de que ela pode dispor, e esse objeto é colocado em uma escala de preferência nas relações sociais existentes” (MOSCOVICI, 1978, p. 173).

Nessa dimensão genealógica de produção da vida social, não podemos esquecer de salientar o papel das instituições (escola, igreja, partido político, instituições de ensino superior, entre outros) que, como redes de comunicação na elaboração das representações sociais, não estão imunes aos mecanismos de manipulação social (JODELET, 2001). Merece destaque o peso das mídias eletrônicas e televisivas que, com extrema facilidade, circulam por diversos territórios geográficos e sociais.

A fundamentação analítica por meio da TRS não consiste em apenas trabalhar a descrição dos fenômenos, mas buscar seus significados, sentimentos, comportamentos, afetos e seu modo de funcionamento, que criam, articulam e expressam práticas e dinâmicas sociais (movimentos de transformação) que se difundem no cotidiano. Vale ressaltar que a TRS não é conservadora, mas os conteúdos das representações sociais poderão ser, porque expressam as ideias e práticas de uma da comunidade e da sociedade, o que Elias (1994 e 2001) denominou figuração. Outra falsa ideia que deve ser tomada com crítica é a afirmação de que existem representações sociais positivas e negativas, difundindo a concepção de bem e mal, certo e errado, moral e imoral. A preocupação do pesquisador que utiliza a TRS deve ser a de compreender e analisar os mecanismos que estão produzindo e propagando as representações sociais dentro de uma determinada conjuntura histórica e sociocultural.

1.4 INTERCONEXÕES ENTRE NORBERT ELIAS E SERGE MOSCOVICI

Depois de algumas incursões na Teoria Figuracional, de Norbert Elias, e na TRS de Serge Moscovici, abordando seus principais conceitos, nesta seção, são focalizadas possíveis conexões entre os referidos autores.

Dessa maneira, a proposta é produzir possíveis diálogos e encontros teóricos entre Elias e Moscovici, cuja formulação teórica se torne “um conjunto de sinais que sirvam de roteiro” (SIMÕES, 2010, p. 45) para a análise e elaboração de prováveis conclusões de nosso trabalho, qual seja, desvelar parte da história de vida de uma mulher com síndrome de Down em uma comunidade quilombola. Destacamos que as aproximações teóricas realizadas neste texto apontam possibilidades de outras investidas em futuras produções, considerando a necessidade de aprofundamentos de debates sobre outros conceitos que sustentam a produção teórica de Elias e Moscovici. Por exemplo, podemos destacar que suas obras foram desenvolvidas com uma preocupação sociológica atrelada à psicologia (Moscovici, um pouco mais que Elias) e ainda os aspectos da psicogênese e da sociogênese, elaborados por Elias, podem contribuir para esse debate sobre as articulações entre os referidos campos teóricos.

Entre os temas que se destacam na leitura das principais obras eliasianas e moscovicianas estão a produção de conhecimentos, nomeações, imagens, comportamentos e emoções. Por exemplo, no livro *O processo civilizador*, Norbert Elias (2011) mostra como os comportamentos se vão alterando mediante processos de longa duração, tornando o que era tido como normal (como assoar o nariz com as mãos) como algo posteriormente repugnante. Assim, produzem e difundem a figura do aristocrata que agora passa a utilizar o lenço como regra social típica de sujeitos polidos e educados. Na verdade, tornam-se marcadores sociais de poder e prestígio, como bem demonstra Norbert Elias, quando ressalta:

Essa tendência explica também o aspecto duplo que os padrões de comportamento e os instrumentos de civilização assumem, pelo menos nesse estágio formativo. Expressam, é certo, um grau de compulsão e renúncia, mas também se transformam imediatamente em arma contra os inferiores sociais, em uma maneira de separar. O lenço, o garfo, os pratos individuais e todos seus implementos correlatos são, no início, artigos de luxo dotados de um valor de prestígio social especial (ELIAS, 2011, p. 149).

Esses e outros exemplos citados por Elias (2011) corroboram o processo que vai denominar maleabilidade da vida psíquica. Ou seja, como são criadas, propagadas e aceitas pelos sujeitos sociais determinadas ideias e imagens que, em alguns casos, enaltecem (caso dos estabelecidos) ou excluem e diminuem os grupos sociais *outsiders*? Elias percebe esse fenômeno de forma empírica quando realiza uma pesquisa de campo com Stcotson na pequena vila inglesa que vai dar origem ao livro *Os estabelecidos e outsiders* (ELIAS; SCOTSON, 2000). Isso tem relação com o “papel desempenhado pela imagem que cada pessoa faz da posição de seu grupo entre outros e, por seguinte, de seu próprio status como membro desse grupo” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 25-26).

Daí surge a primeira e fundamental conexão teórica e de temas afins entre este e aquele autor: Serge Moscovici está interessado em compreender essa “modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p. 26). Graças às representações sociais e às atividades psicossociais advindas desse processo, conseguimos tornar a realidade a nosso redor (física e social) compreensível, possibilitando trocas sociais e a libertação da imaginação (MOSCOVICI, 1978).

Essa forma de conhecimento, segundo Moscovici (1978), produz e determina os comportamentos, definindo “simultaneamente a natureza dos estímulos que nos cercam e nos provocam, e o significado das respostas a dar-lhes” (MOSCOVICI, 1978, p. 26). Por isso, pode tornar-se uma ferramenta ideológica para os grupos estabelecidos (hegemônicos) com interesse de produzir comportamentos, imagens e conhecimentos favoráveis à manutenção do *statu quo*. Não é isso que Elias (2000 e 2011) tenta entender, ao analisar a história dos costumes por meio dos livros de etiqueta e da relação entre estabelecidos e *outsiders*?

Para Elias e Scotson (2000), naquele contexto social de um pequeno vilarejo (década de 1950 do século XX), a fofoca era o meio difusor de conhecimentos e imagens. Entretanto, não podemos deixar de salientar que as representações sociais (assim como as configurações) não estão protegidas dos mecanismos de manipulação social (JODELET, 2001).

As instituições sociais, como escola, universidades, igreja, partido político, especialmente as mídias eletrônicas e televisivas que circulam com extrema facilidade por diversos territórios geográficos e sociais, exercem papel importante na elaboração das representações sociais (MOSCOVICI, 1978), que são, segundo Norbert Elias, redes de dependência e interdependências humanas, denominadas figurações (ELIAS, 2011; ELIAS; SCOTSON, 2000). Por isso, distinguir a estigmatização grupal do preconceito individual sem relacioná-los é um erro combatido veemente pela teoria eliasiana e moscoviciano, pois sua dinâmica relacional (ELIAS, 1994) é caracterizada por trocas constantes (MOSCOVICI, 1978) entre grupo e indivíduo.

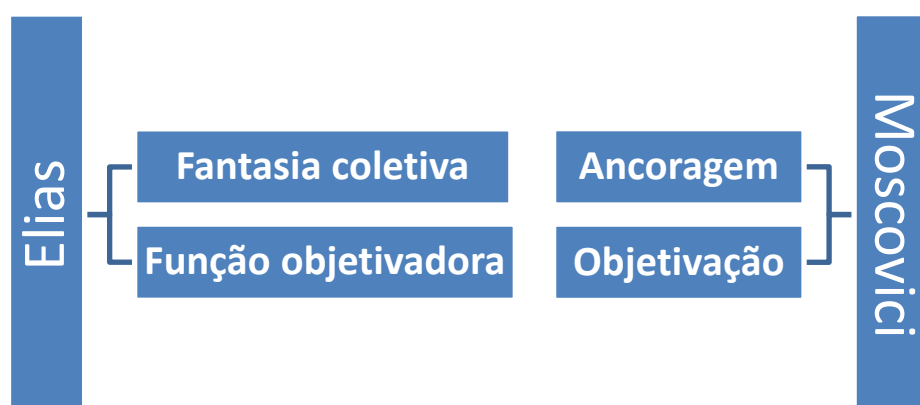
Partindo dos pressupostos teóricos moscovicianos de ancoragem e de objetivação, identificamos também possíveis conexões entre os conceitos de fantasia coletiva e função objetivadora utilizados por Elias e Scotson na obra *Os estabelecidos e os outsiders*.

Na busca por explicações e justificativas para o novo e ameaçador, que podem ser ideias, objetos ou acontecimentos, os sujeitos sociais criam, mediante um conjunto de pré-noções, experiências e histórias de vida, o que autores como Sá (1995) e

Jodelet (2001) vão denominar momento de enraizamento no pensamento social. Em nosso entender, seria o que Elias e Scotson (2000) estão denominando fantasia coletiva, pois existe, por parte dos estabelecidos, a necessidade de criar, contra os que ameaçam a manutenção do equilíbrio de poderes, um conjunto de justificativas para legitimar a continuidade de privilégios para determinados grupos.

Entretanto, para darem materialidade e concretude imagética ao fenômeno, antes encarado como desconhecido e não familiar (JOFFE, 1995), os seres humanos criam imagens associando-as a novas formas de conhecimento. Esse processo chamado por Moscovici (1978) de objetivação, Elias e Scotson (2000) vão denominar função objetivadora ou estigma material (por exemplo, os burakumin, considerados impuros, inferiores e possuidores de marca azul de baixo das axilas).

Figura 1 – Conceitos e significados similares utilizados por Norbert Elias e Serge Moscovici



Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Como forma de elucidar o papel negativo que as representações sociais (processos de ancoragem e de objetivação) e determinadas figurações (fantasia coletiva e função objetivadora) podem produzir na relação entre grupos, Elias e Scotson (2000) utilizam o exemplo da “referência à cor diferente da pele e outras características inatas ou biológicas dos grupos que são ou foram tratados como inferiores por grupos estabelecidos” (p. 35).

Quando ressaltamos a importância da produção de imagens e conhecimentos sobre determinado grupo social, como os quilombolas com deficiência, estamos falando,

portanto, da possível valorização ou não das culturas, memórias sociais, identidades e autoestima de pertencer a grupos historicamente vistos e tratados como *outsiders*.

2 APONTAMENTOS SOBRE DEFICIÊNCIA E QUILOMBOLAS: PROPOSIÇÕES SOBRE ABORDAGENS INTERCATEGORIAIS

“Os caminhos não são separados nem solitários, mas a especificidade exige abordagens diversas sem perder o rumo do diálogo e da troca de experiência” (2008, p. 16).

Kabengele Munanga

Neste capítulo, abordamos as categorias deficiência e quilombola, relacionando esses conceitos ao campo da educação e apontando, ainda, suas possíveis ressemantizações em diferentes tempos e contextos sociais. Também apresentamos, nos subcapítulos, um conjunto de investigações científicas em suas variadas modalidades de escrita (artigos, dissertações e teses) na área da educação que realizaram análises interseccionadas. Essa perspectiva, como fundamento teórico-metodológico,

é uma sensibilidade analítica, pensada por feministas negras cujas experiências e reivindicações intelectuais eram inobservadas tanto pelo feminismo branco quanto pelo movimento antirracista, a rigor, focado nos homens negros (AKOTIRENE, 2019, p. 14).

Por isso, as mulheres negras são consideradas como as principais responsáveis pelo desenvolvimento e difusão deste aporte teórico-metodológico, conhecido também pela nomenclatura de análises intercategorias (MELLO; NUERNBERG, 2012). Com base na compreensão de militantes e pensadoras negras, entendemos que as investigações acadêmicas acerca do racismo e as reivindicações antirracistas estavam focadas em perspectivas centradas nos homens. Portanto, sem o devido recorte de gênero, não seria possível abarcar a complexidade da realidade vivenciada pelas mulheres negras (AKOTIRENE, 2019). Essas demandas também se espalham na comunidade acadêmica (LIBARDI; JACKS, 2020), provocando pesquisadores a repensar se os aportes teórico-metodológicos utilizados são suficientes para conhecer e analisar essas novas demandas (questão da deficiência, gênero, étnico-racial, ambiental, entre outras). Nesse cenário, buscamos verificar o grau de inserção das análises interseccionais na área da educação.

Embora não seja um dos eixos de investigação desta pesquisa, não podemos desconsiderar “as estreitas e tensas relações entre pobreza, desigualdade, educação” (ARROYO, 2021, p. 09), porque Dandara e sua família são economicamente desfavorecidas.

Para reforçar os argumentos acerca da relação entre educação e pobreza no que se refere à realidade de muitos contextos e territórios brasileiros, Pinheiro e Yannoulas (2020) afirmam que 17,5 milhões de alunos(as) matriculados na educação básica no Brasil (ou seja, 45% do total das matrículas) são beneficiários(as) do Programa Bolsa-Família (PBF), o que pode ser apreendido como um indicador social de pobreza. Por isso, podemos afirmar que a

pobreza está presente na vida da maioria das pessoas, das famílias que matriculam seus filhos nas escolas públicas, dos alunos que frequentam aulas no ensino regular, a escola precisa discuti-la, afinal se trata de um produto resultante da estrutura da sociedade e constituído ao longo da história (CARARO et al., 2021, p. 40).

Com a pandemia da covid-19, ficou evidente como a pobreza restringiu milhões de alunos (em sua maioria, negros) de acessar as novas estratégias de escolarização, como as plataformas *online* para estudo e realização de atividades de ensino-aprendizagem conduzidas pelas instituições escolares, o que gerou “mais exclusão do que inclusão” (FRIGOTTO, 2021, p. 641). Trabalhos como os de Marcon (2020) e Lumertz et al. (2022) apontam algumas restrições que os alunos pobres enfrentaram para acompanhar as aulas, tais como falta de acesso à internet, computadores, tablets, telefones móveis e ambiente apropriado à aprendizagem.

Outro fator importante que merece ser acrescentado a essas reflexões sobre pobreza, educação e pandemia refere-se à insegurança alimentar vivenciada por muitas crianças para as quais “faltou alimentação adequada ao desenvolvimento infantil” (LUMERTZ et al., 2022, p. 06). Por esses e outros motivos, é possível afirmar que a pandemia trouxe a lume as iniquidades da pobreza existente em nosso país, provocando à educação escolar grandes dificuldades para garantir o direito à educação (LUMERTZ et al., 2022).

2.1 PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E O CONTEXTO SOCIAL E EDUCACIONAL

Existem muitas similaridades na forma como o Estado brasileiro lidou com os sujeitos com deficiência e com a população negra durante sua história. Como exemplo, podemos destacar os diferentes tipos de deficiências (física, intelectual, auditiva, visual, entre outras), que foram atribuídos, por muitos séculos, a possessões demoníacas (MAZZOTTA, 2000) ou até mesmo a cruzamentos descabidos entre raças tidas como superiores e inferiores (VEIGA, 2007).

No início do período republicano, as teses higienistas e eugênicas eram muito presentes no imaginário social das elites brasileiras, inclusive nos processos educativos formais. Por isso, as dificuldades de aprendizado na escola eram atribuídas a fatores genéticos (VEIGA, 2007). Na própria Constituição Federal de 1934, previa-se, em lei, para os três entes federativos, em seu art. 138, “estimular a educação eugênica”, que seria o “melhoramento” das raças existentes no Brasil. Dessa maneira, os sujeitos com deficiência e/ou negros eram vistos como empecilho para a modernização do país. Para a resolução desse “problema”,

preconizavam o melhoramento da raça por meio de várias medidas, desde o branqueamento, a ser favorecido por meio de cruzamento étnico e exame pré-nupcial para detectar heranças hereditárias, até a esterilização de portadores de males hereditários (VEIGA, 2007, p. 261).

Uma das formas que o Estado brasileiro encontrou para atender as pessoas com deficiência foi isolá-las em instituições de caridade e religiosas, cuja tônica era o atendimento assistencial, e não educacional especial (ARRUDA; BENATTI; KASSAR, 2009). Assim, o atendimento a pessoas com necessidades educacionais especiais configurava-se “numa prática, não poucas vezes, meramente cênica e filantrópica” (ALBUQUERQUE; MACHADO, 2011, p. 57).

Como consequência, desenvolveram-se ações e projetos segregacionistas que institucionalizavam o lugar social dos sujeitos com deficiências, tais como as instituições especializadas, e não a escola regular (MAGALHÃES; CARDOSO, 2011), perdurando, hegemonicamente, até o fim da década de 1950 do século XX (MAZZOTTA, 2000; MAGALHÃES; CARDOSO, 2011). Essa política segregacionista “influenciou bastante na perpetuação de preconceitos acerca das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem destas pessoas” (MAGALHÃES; CARDOSO, 2011, p. 15). Vale lembrar que, na década de 1960, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 4.024/61), no intuito de organizar nacionalmente a legislação educacional brasileira. Nesse documento normativo, previa-se também a matrícula de crianças ditas excepcionais. Contudo, “quando ocorria a frequência, geralmente era em classes especiais” (ARRUDA; BENATTI; KASSAR, 2009, p. 24).

Como resultado das lutas sociais, travadas por educadores e outros setores progressistas, foi promulgada a Constituição Federal de 1988, instituindo um conjunto de direitos, antes negligenciados pelo Estado brasileiro, entre os quais está a educação, elencada no rol dos direitos sociais (art. 6.º), devendo ser oferecida a todas(os) (art. 205) cidadãos brasileiros, sem nenhuma discriminação (BRASIL, 1988).

Diversos autores, como Drago (2014), Oliveira (2009) e Dorziat (2009), são unânimes em apontar a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em 1994, na cidade de Salamanca (Espanha), como um dos marcos legais, fundamentais para que mudanças qualitativas ocorressem nas políticas públicas brasileiras voltadas para os sujeitos com deficiência. Porque, na Declaração de Salamanca (1994), enfatiza-se

que todas as crianças devem aprender juntas, na escola, inspirando as políticas educacionais brasileiras e trazendo consigo o princípio das escolas inclusivas, ou seja, postulando que as escolas deveriam se organizar pedagógica e administrativamente para receber todas as crianças, indistintamente (MACHADO; VERNICK, 2013, p. 51).

Mesmo não participando da reunião, o Brasil tornou-se signatário das proposições votadas nessa conferência internacional. Dessa maneira, o país comprometeu-se a implantar e implementar políticas de educação que estivessem concatenadas com os princípios inclusivos, previstas nesse

documento amplo e abrangente porque, além de detalhar várias propostas sobre a necessidade de preparação das escolas comuns no que concerne a espaço físico, corpo docente, material didático etc., inclui na sua proposta de inclusão os alunos excluídos socialmente, que envolve os tradicionalmente atendidos pelas escolas especiais, os meninos de rua, os indígenas etc. (DORZIAT, 2009, p. 55).

Assim como a Constituição Cidadã de 1988, em âmbito nacional, garantindo legalmente a educação como direito de todos, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, de 1996 (Lei n.º 9.394/96), que, em seu art. 4.º, inciso III, define o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE): “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996).

Ademais, realçamos a publicação, em 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), que possui avanços

significativos legais e qualitativos em relação à Política Nacional de Educação Especial de 1994. Esta consegue escapar da lógica integracionista instrucional, ao não condicionar o acesso dos alunos público-alvo da educação especial às classes comuns do ensino regular. Assim, “evidencia o papel da escola na superação da lógica da exclusão, trazendo mudanças na organização de escolas e de classes especiais, visando à construção de sistemas educacionais inclusivos” (MACHADO; VERNICK, 2013, p. 51).

Outro marco legal importante para as políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência foi a promulgação, em 6 de julho de 2015, da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146), mais conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Este texto legal assegura o direito à educação em todos os níveis para o PAEE, sendo dever de todos (Estado, família, sociedade e comunidade escolar). Também, em seu art. 2.º, a Lei n.º 13.146 define legalmente quem são os cidadãos com deficiência:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Entretanto, são relevantes as observações realizadas pelas pesquisadoras Arruda, Benatti, e Kassar (2009) sobre a prevalência histórica da presença de organizações privadas no oferecimento de vagas para educação especial no Brasil. Ademais, elas chamam a atenção sobre a força política que essas instituições possuem nas esferas decisórias dos entes federativos do país (União, estados, municípios e Distrito Federal), a respeito dos possíveis “rumos da política de educação especial” (p. 25) em âmbito nacional.

Mesmo com todas as ponderações e críticas às políticas públicas implementadas no campo da educação especial após a retomada do processo democrático no Brasil, nenhum governo chegou a atacar as políticas educacionais como o atual governo do presidente Jair Bolsonaro. No que concerne ao público-alvo da educação especial, foi promulgado, por esse governo, em 2020, a nova Política Nacional de Educação Especial, fomentadora de práticas segregacionistas e assistencialistas, indo de encontro a todas as legislações citadas anteriormente, que possibilitaram avanços

fundamentais nos últimos anos no campo da educação especial. Essa política encontra-se suspensa pelo Supremo Tribunal Federal (STF) até a escrita desta tese.

Outra questão preocupante é o aumento da desigualdade social no Brasil nos últimos quatro anos (2019 a 2022), provocada por uma catastrófica política econômica do atual governo federal, com consequências diretas para os grupos sociais mais vulneráveis (aumento dos preços dos alimentos, gás de cozinha, remédios, combustível, entre outros). Igualmente, as pessoas com deficiência que, em sua maioria, são oriundas de famílias pobres estão sofrendo em decorrência da “desigualdade social que assola o país e exclui milhões de pessoas do acesso aos direitos sociais, tais como: educação, saúde, trabalho, transporte, cultura e lazer” (CAIDO, 2009, p. 210).

Apesar dos avanços legais conquistados pelos sujeitos com deficiência, a história não é um *continuum* sem fim. Neste processo de avanços e retrocessos, é preciso reconhecer e considerar que não existe um processo civilizador, mas há processos civilizadores, cuja balança de poderes pode pender também para rumos não desejados (ELIAS, 1994; ELIAS, 2001), aumentando os desafios, bem como a importância de pesquisas e de intervenções alinhadas com propostas de mudança social.

2.2 SÍNDROME DE DOWN: ASPECTOS GENOTÍPICOS E FENOTÍPICOS

Neste subcapítulo, abordamos brevemente as principais características da SD, em seus aspectos genotípicos⁶ e fenotípicos⁷, com objetivo de ampliar a contextualização de determinadas peculiaridades apresentadas por Dandara, pelas características físicas ou comportamentais.

A SD, por séculos, foi popularmente conhecida como mongolismo, pela associação do retardo mental com a suposta aparência das pessoas com essa síndrome com os mongóis, grupo étnico espalhado pela Ásia Central (TANNURI, 2021). O primeiro a descrever, de forma sistematizada, os traços fenotípicos da SD foi o médico inglês John Langdon Down (1828-1896), por volta de 1866 (DIAS, 2015). Todavia, apenas

⁶ O conceito diz respeito ao conjunto de características genéticas de cada indivíduo.

⁷ Este conceito refere-se a expressões visíveis do genótipo, que são as características morfológicas, fisiológicas e comportamentais de determinado sujeito: cor do cabelo, altura, entre outras.

em 1959, por meio dos trabalhos científicos do geneticista francês, Jérôme Lejeune chegou à conclusão de que a SD é ocasionada por questões genéticas (CASTRO; FERRARI, 2013).

No âmbito da saúde, é também denominada trissomia do 21, porque se refere ao processo que ocorre quando o cromossomo 21 vem triplicado (DIAS, 2015; TANNURI, 2021; CASTRO; FERRARI, 2013), caracterizando os casos mais recorrentes de SD no mundo. Além da trissomia padrão, existem mais duas anomalias cromossômicas que acarretam a SD, a saber: a

translocação (4-6% dos casos) que ocorre quando o cromossomo 21 se acopla geneticamente a outro cromossomo, normalmente no cromossomo 14; e o mosaicismo (1-3% dos casos), ocorre quando o erro genético não acomete todas as células do embrião. Ambas, porém, envolvem genes do cromossomo 21, determinando as mesmas características específicas da síndrome (DIAS, 2015, p. 17).

Pesquisas têm apontado que, nos casos em que ocorre a triplicação do cromossomo 21, as características são mais brandas, em comparação com os casos de translocação e mosaicismo. Estas podem até causar a deficiência intelectual (DIAS, 2015). Vale ressaltar, ainda, que as variáveis raça/etnia, classe social e gênero não interferem diretamente na probabilidade de uma família ter, ou não, um bebê com SD (TANNURI, 2021).

Autores como Tannuri (2021) afirmam que, de cada 700 nascimentos no Brasil, uma criança é diagnosticada com SD. Já as autoras Castro e Ferrari (2013) apontam a frequência de um caso para 900 nascimentos. No mundo, a SD ocupa o maior número de casos de cromossomopatia, que são alterações na estrutura ou no número de todo ou de parte de um cromossomo (DIAS, 2015; TANNURI, 2021).

Esse desequilíbrio na constituição cromossômica provoca modificações morfológicas e até malformações graves (DIAS, 2015; TANNURI, 2021). Algumas dessas características fenotípicas são descritas por Tannuri (2021, p. 18):

A Síndrome confere características únicas ao indivíduo (fenótipo), como prega palpebral oblíqua, baixa estatura, excesso de pele no dorso do pescoço, braquidactilia, prega palmar única, baixa implantação de pavilhão auricular, diferentes níveis de retardo mental e associação com outras doenças, como por exemplo, cardiopatia, hipotireoidismo, doença celíaca e displasias sanguíneas.

No que diz respeito ao diagnóstico, existem desde métodos invasivos até aqueles em que os procedimentos são agressivos ao corpo, como a biopsia das vilosidades coriônicas. Os nomeados procedimentos não invasivos não demandam cirurgias frequentemente. O exame de ultrassonografia é um bom exemplo de intervenção não invasiva; mesmo assim, após o nascimento, os pais e a criança realizam um exame chamado cariótipo⁸ para confirmar se a criança possui SD (CASTRO; FERRARI, 2013).

Entre os aspectos que englobam a saúde física e cognitiva dos sujeitos com SD, destacam-se o comprometimento cognitivo, atraso na evolução da linguagem e baixa imunidade. Quando adultos, apresentam sintomas muito idênticos ao mal de Alzheimer (CASTRO; FERRARI, 2013; TANNURI, 2021).

Entretanto, se os sujeitos com SD contarem com o apoio da família, conjugado com acompanhamento por profissionais da área da educação e da saúde, poderão obter autonomia, êxito na educação escolar (desde que respeitado seu diferente ritmo de aprendizagem) e posteriormente na vida profissional (CASTRO; FERRARI, 2013; DIAS, 2015).

Ao refletirem sobre a educação escolar dos sujeitos com SD, Castro e Ferrari (2013) salientam que, se essas crianças podem contar com a dedicação dos pais, professores e profissionais da saúde, “não existe limitações genéticas que justifiquem a produção de resultados negativos na educação escolar desses indivíduos” (CASTRO; FERRARI, 2013, p. 223), pois “os processos naturais e históricos trabalham indissoluvelmente juntos” (ELIAS, 2011, p. 157).

Em decorrência do déficit cognitivo e das características fenotípicas, ainda são comuns a criação, a manutenção e a circulação de ideias que fortalecem preconceitos contra os sujeitos com SD. Esse conjunto de ideias que circulam na sociedade, como as representações sociais hegemônicas que caracterizam o pensamento social (MOSCOVICI, 2009), tanto dificultam a inclusão social de sujeitos

⁸ Exame de saúde que consiste em representar o quantitativo de cromossomos presentes nas células do corpo.

com SD quanto têm implicações na saúde mental dos familiares (CASTRO; FERRARI, 2013; TANNURI, 2021).

Como forma de contribuir na conscientização e reconhecimento global, foi criado, em 2020, o dia 21 de março. Esta data foi “sugerida pela confederação de Singapura desde 2006 e faz alusão ao tema pela escolha do 21.º dia do 3.º mês, que significa a singularidade do 21.º cromossomo” (TANNURI, 2021, p. 14 e 15).

2.3 QUILOMBOLAS E O CONTEXTO SOCIAL E EDUCACIONAL

Segundo o antropólogo Kabengele Munanga (1995), é possível afirmar que a palavra quilombo (kilombo) é proveniente dos povos de língua banta. No entanto, “o termo quilombola só aparece na documentação colonial no fim do século XVII” (GOMES, 2015, p. 11).

Sua presença e seu significado no Brasil têm a ver com alguns ramos desses povos bantu cujos membros foram trazidos e escravizados nesta terra. Trata-se dos grupos lunda, ovimbundu, mbundu, kongo, imbangala, etc., cujos territórios se dividem entre Angola e Zaire (MUNANGA, 1995, p. 58).

É interessante notar que “a formação da instituição *kilombo* no continente africano, especificamente na área cultural bantu, aconteceu também nos séculos XVI e XVII” (MUNANGA, 1995, p. 66), mesmo período em que ocorre o surgimento, apogeu e extermínio do quilombo dos Palmares no Brasil (MUNANGA, 1995).

Além dos quilombos localizados em regiões rurais, é patente a existência, nos períodos colonial, imperial e republicano do Brasil, de inúmeras comunidades negras em áreas urbanas e suburbanas. A maioria delas presente “nos morros e encostas das cidades escravistas” (GOMES, 2015, p. 18), como nos estados da Bahia e do Rio de Janeiro, que, na verdade, “foram e são os quilombos legalizados pela sociedade dominante” (NASCIMENTO, 2019, p. 281). Por isso, Nascimento (2019, p. 281) nos diz:

O quilombismo se estrutura em formas associativas que tanto podiam estar localizadas no seio de florestas de difícil acesso, que facilitava sua defesa e organização econômico-social própria, como também assumiram modelos de organização permitidos e tolerados, frequentemente com ostensivas finalidades religiosas (católicas), recreativas, beneficentes, esportivas, culturais ou de auxílio mútuo.

No decorrer do século XX, houve, por parte do movimento negro brasileiro, a apropriação do termo quilombo “como representação política de luta contra a discriminação racial e valorização” (GOMES, 2015, p. 127) da cultura afro-brasileira. O intelectual negro que mais escreveu sobre quilombo como uma representação social, cultural, política e científica foi Abdias do Nascimento. Essa constelação de sentidos evocada pela palavra quilombo fora tomada, na interpretação de Abdias do Nascimento, como sinônimo da “práxis afro-brasileira” (NASCIMENTO, 2019, p. 282), denominada por ele quilombismo.

É importante dizer que a categoria quilombola não é apenas uma categoria antropológica e histórica. Desde 1988, com a promulgação da Constituição Federal, o termo quilombo tornou-se também jurídico, com poderes legais. Apesar de previsto hierarquicamente no mais alto patamar do ordenamento jurídico brasileiro, o Estado brasileiro, depois de 13 anos, instituiu o Decreto n.º 4.887/2003, que dita as normas para a regularização fundiária quilombola no país (OLIVEIRA, 2016).

Ainda é muito comum para se referir aos quilombos como comunidades formadas por apenas negros fugitivos, mesmo conceito utilizado pelos portugueses no século XVIII. Abdias do Nascimento, autor negro que desenvolveu a ideia de quilombismo, disse que quilombo “não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existência” (NASCIMENTO, 2019, p. 289-290). Apesar de comumente ter sido ensinado nas escolas o conceito imperialista de quilombo (grupos isolados) e quilombolas (negros fugitivos), “o significado original do termo quilombo na África nenhuma relação tinha com a fuga e o isolamento” (OLIVEIRA, 2018, p. 575).

Mesmo com toda produção afro-brasileira desde a década de 1950 do século passado (MOURA, 1993; NASCIMENTO, 2019), a visão de quilombolas como apenas negros fugitivos ainda predomina na sociedade brasileira. Com essa estratégia, os ideólogos dessa visão colonizadora tentam apagar e deslegitimar que,

para muito além da fuga, os milhares de quilombos no Brasil têm sido formas de organização social de diferentes experiências e saberes herdados e transmitidos por meio da autonomia na produção, nas interações sociais e nas trocas comerciais (OLIVEIRA, 2016, p. 195).

O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) classifica as comunidades quilombolas como grupos étnicos, “predominantemente constituídos pela população negra rural ou urbana, que se autodefinem a partir das relações específicas com a terra, o parentesco, o território, a ancestralidade, as tradições e as práticas culturais próprias” (INCRA, 2021, p. 13).

Por ser uma lei muito recente e seu público-alvo viver, em sua maioria, em localidades rurais, faltam ainda trabalhos educativos, com vistas a auxiliá-las no processo de reconhecimento de seus direitos. Entretanto, mesmo com pesquisas contemporâneas (GOMES, 2015; OLIVEIRA, 2016) demonstrando a existência de muitas outras comunidades quilombolas no estado do Espírito Santo – Gomes (2015), por exemplo, chega a contabilizar 96 comunidades quilombolas no ES –, preferimos utilizar o mesmo critério de Oliveira (2016), que contabilizou as 42 comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares⁹ (FCP).

Sobre essa questão, vale ressaltar que o Incra é a principal, mas não a única, instituição pública com poderes de Estado, para titular os territórios quilombolas. A Secretaria de Patrimônio Público (SPU), em sua área de gestão, também pode “expedir Contrato de Concessão de Direito Real de Uso (CCDRU) às comunidades quilombolas” (INCRA, 2017, p. 9). Igualmente, os entes federados (estados, municípios e Distrito Federal) podem emitir títulos às comunidades que estejam localizadas em terras sob sua jurisdição.

Atualmente, encontram-se, no estado do Espírito Santo, 19 processos abertos, aguardando os procedimentos processuais para a regularização de seus territórios. Estes necessitam passar pelas seguintes etapas, conforme se mostra na Tabela 2.

⁹ Instituição pública federal, ligada ao Ministério da Cultura, responsável pela certificação das comunidades remanescentes de quilombos. Ou seja, ocorre o reconhecimento estatal, porém não garante direito legal à terra.

Tabela 2 – Etapas para a regularização fundiária das comunidades quilombolas

Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID) ¹⁰	Produzido por um grupo interdisciplinar de profissionais (antropólogo, agrônomo, cartógrafo, entre outros) responsáveis por “identificar e delimitar o território quilombola reivindicado pelos remanescentes das comunidades dos quilombos” (INCRA, 2017, p. 12).
Portaria de reconhecimento	É publicada, no Diário Oficial da União e dos estados, uma portaria reconhecendo e declarando os limites do território quilombola. Legalmente, o responsável por esse ato administrativo é a presidência do Incra.
Decreto de desapropriação	Se, no território delimitado, existirem propriedades e imóveis privados, começará o processo de desapropriação, mediante a publicação do Decreto Presidencial de Desapropriação por Interesse Social.
Titulação do território	O processo de identificação do território chega ao fim quando o Incra emite um título coletivo, com regras proibindo a venda e a penhora da terra ¹¹ .

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

No âmbito da educação, é relevante citar a Lei n.º 10.639/03 (BRASIL, 2003) como marco importante para a educação quilombola, porque estabelece, em território nacional, a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Este tema foi, por muito tempo, ignorado pelo Estado brasileiro nas políticas educacionais, tanto que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) começou a levantar dados sobre a esfera étnico-racial apenas no início do século XXI.

Vale sublinhar também o papel primordial que a população negra desempenhou por intermédio de seus coletivos, desde o século passado, por meio da Frente Negra Brasileira (FNB), Teatro Experimental do Negro (TEM) e, mais recentemente, Movimento Negro Unificado (MMU), para a aprovação da Lei n.º 10.639/03 (CARDOSO, 2002; SILVA, 1994). Intelectuais negros como Munanga (2008) e Gomes e Jesus (2013) entendem que refletir acerca da história e cultura afro-brasileira e africana nas instituições de ensino é fundamental para a superação do modelo hegemônico de educação eurocêntrica (MUNANGA, 2008), pois “colonizar o

¹⁰ Do mesmo modo, existe a necessidade legal de publicação do RTID, para que haja possibilidades de contestações à Superintendência Regional do Incra (prazo de até 90 dias após a publicação).

¹¹ Neste documento, é obrigatória “a inserção de cláusula de inalienabilidade, imprescritibilidade e de impenhorabilidade no título o qual deverá ser registrado no Serviço Registral da Comarca de localização do território” (INCRA, 2017, p. 16).

espírito e as ideias de alguém é o primeiro passo para controlar seu corpo” (SOUZA, 2017, p. 24).

Outro marco legal significativo foi a publicação, em 20 de novembro de 2012, das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. Apesar disso, autores como Brito e Moreira (2017) identificaram, em suas pesquisas, a dificuldade na implementação dessas normas e orientações nas esferas estaduais e municipais. Acrescentam a dificuldade de as secretarias de educação e das unidades educacionais em conciliar os projetos político-pedagógicos e os currículos a determinadas figurações socioidentitárias. Para pesquisadores como Maroun, Oliveira e Carvalho (2013), o diálogo dos conhecimentos da comunidade local com o conhecimento da escola é factível e enriquecedor para os professores, os alunos e a própria comunidade quilombola.

Por isso, Larchert (2013) ressalta a necessidade de compreensão por parte dos gestores e professores das instituições educacionais acerca da relevância para as comunidades quilombolas de seus conhecimentos milenares, sejam os voltados para a agricultura, culinária, a história oral, sejam para *entender-sentir-viver* o tempo e o espaço. O não reconhecimento e acolhimento desses saberes podem proporcionar aos alunos quilombolas dificuldades no aprendizado, em sentimento de não pertencimento à instituição escolar, ou seja:

Se a pessoa acumula na sua memória as referências positivas do seu povo, é natural que venha à tona o sentimento de pertencimento como reforço à sua identidade racial. O contrário é fácil de acontecer, e se alimenta uma memória pouco construtiva para a sua humanidade (ANDRADE, 2008, p. 116).

Segundo Maroun, Oliveira e Carvalho (2013), mesmo com os avanços conquistados nos últimos 20 anos no campo da educação inclusiva, ainda prevalece uma visão de educação colonizada e colonizadora. Este projeto educativo que nega o direito às diferenças e simultaneamente desvaloriza a diversidade é denominado pelo professor Kabengela Munanga (2008) educação envenenada. É assim denominada porque acaba promovendo apenas modelos e formas estéticas hegemônicas, tornando-se um agente produtor e reproduzidor de preconceitos tanto na escola quanto no cotidiano familiar (ANDRADE, 2008; SILVA, 2008).

2.4 ABORDAGENS INTERCATEGORIAIS NA DINÂMICA SOCIAL: DEFICIÊNCIA E QUILOMBOLA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO

Orientando-nos pelo objetivo geral deste trabalho¹², procedemos a uma revisão sistemática de literatura (GUANILO; TAKAHASHI; BERTOLOZZI, 2011), para fins exploratórios dos temas centrais dessa investigação, permitindo, assim, compreender melhor como esse estudo poderia acrescentar, ampliar ou até mesmo incorporar ou replicar pesquisas já realizadas (CRESWELL, 2010).

Nesse sentido, torna-se importante, antes de iniciar a apresentação da revisão sistemática de literatura, mencionar autores que investigam temáticas que se aproximam desta proposta de pesquisa. A proposta consistiu em focalizar artigos, dissertações e teses que diretamente se debruçaram em estudar temáticas no campo da educação especial e das relações étnico-raciais, conjugando dimensões quilombola, raça e deficiência, de forma interseccionada.

Para a realização do levantamento de artigos acadêmicos, elegemos o banco de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Por que a ANPEd? Por se tratar de um espaço de excelência na produção científica em educação e por agregar pesquisadores das mais variadas regiões e instituições de ensino superior do Brasil. Nesse sentido, focamos nossa atenção nas produções dos Grupos de Trabalho 15 (“Educação Especial”) e 21 (“Educação e Relações Étnico-raciais”), dos seguintes encontros: 35.º, 36.º, 37.º e 38.º. Além disso, utilizamos como referência os indexadores “deficiência”, “quilombola” e “raça” em busca na base de dados *Banco de Teses e Dissertações* da Capes¹³. Foram considerados os trabalhos defendidos de 2015 a 2018 na área de conhecimento Capes/CNPq Educação.

Considerando o problema de pesquisa em que esse apoiou este estudo, qual seja, desvelar parte da história de vida de uma mulher com síndrome de Down em uma comunidade quilombola, autores como Santos (2015), Forde (2009), Gomes (2012), Moscon Oliveira et al. (2020) e Barreto (2013) trazem importantes elementos para o

¹² O objetivo geral da investigação é desvelar parte da história de vida de uma mulher com síndrome de Down em uma comunidade quilombola.

¹³ <http://bancodeteses.capes.gov.br>

debate acerca das questões étnico-raciais no que diz respeito às políticas de inclusão do negro no ensino superior, à contribuição africana na produção de conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, à importância da descolonização dos currículos educacionais (estão em consonância com a Lei n.º 10.639/2003 e as ações para a educação para as relações étnico-raciais?) e à formação de professores em consonância com a Lei n.º 10.639/2003.

Além disso, podemos citar alguns estudos desenvolvidos pelos pesquisadores Oliveira (2005; 2018) e Silva (2006; 2012) nas comunidades quilombolas do estado do Espírito Santo, onde temas como território, identidade, patrimônio cultural, religiões afro-brasileiras e memória acabam sendo estudados por se tratar de problemáticas presentes no cotidiano das comunidades quilombolas.

Já autores como Andrade (2013; 2018) e Chisté (2012), apesar de terem desenvolvido seus estudos também em comunidades quilombolas, buscaram como foco os processos educativos formais e informais (saberes populares). Esses estudos investigaram a relação entre os saberes da escola e os do quilombo (inclusive os conhecimentos produzidos nas práticas religiosas afro-brasileiras), a influência do ensino de história na construção identitária de crianças e jovens de comunidades remanescentes de quilombo e também os processos de constituição identitários de crianças mediante as relações estabelecidas na e/ou pela comunidade.

Em relação às investigações científicas relacionadas ao campo da educação especial, encontramos autores discutindo as políticas públicas de educação especial (ARRUDA; BENATTI; KASSAR, 2009), práticas pedagógicas e processos inclusivos (DORZIAT, 2009; MIRANDA, 2009), educação especial e gênero (ANJOS; BRANDÃO; SOUSA, 2015), os processos de inclusão, de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com síndromes raras (DRAGO, 2013; ARAÚJO, 2020), cinema e educação especial (PINEL, 2014, 2016) acesso e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior (MELO; MOL, 2019; PANTALEÃO; HORA; SILVA, 2018), entre outros.

Acerca dos artigos publicados nos últimos quatro encontros da ANPEd referentes ao GT-15 e ao GT-21 (ver Tabela 3), encontramos um total de trabalhos muito próximos entre ambos. Nesse período, o segundo grupo de trabalho apresentou oito artigos a mais. No universo de 176 trabalhos, nenhum deles desenvolveu investigações que conjugassem as dimensões de raça, quilombola e deficiência de forma interseccionada.

Tabela 3 – Distribuição de artigos publicados no GT-15 e GT-21 da Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação¹⁴ (ANPEd)

	35.º (2012)	36.º (2013)	37.º (2015)	38.º (2017)	Total
GT-15	19	20	29	16	84
GT-21	22	18	29	23	92
Total	41	38	58	39	176

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Comparecem em ambos os GTs artigos abordando a trajetória de vida de pessoas com deficiência e de professores negros, que vêm ao encontro do método escolhido para a realização desta pesquisa. Além disso, encontramos trabalhos abordando a educação e saberes quilombolas. Por esse motivo, entendemos que a análise desses artigos (no total, 15 trabalhos) contribui com novas ideias para maior qualificação deste estudo, conforme se mostra na Tabela 4, tanto no que se refere à base metodológica quanto em relação à temática em que se apoia o desenvolvimento desta pesquisa de doutoramento.

¹⁴ São apresentadas as frequências absolutas.

Tabela 4 – Artigos ANPED

Título	Encontro	GT	Teoria	Método	Participantes	Instrumentos
Das narrativas de uma professora surda: experiências de letramento e formação docente	35.º	15	Estudos culturais	(Auto) biográfico	Professora surda	Entrevista semiestruturada
A constituição do sujeito surdo na cultura guarani-kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola	35.º	15	Estudos culturais	Etnográfico	Pais/responsáveis e professores	Entrevistas semiestruturadas individuais/grupais e diário de campo
A-ian-madê? Processo educacional de crianças quilombolas na escola da cidade	35.º	21	Não identificada	História oral	Crianças e adolescentes	Entrevistas, grupo focal e desenhos
O lúdico em uma comunidade quilombola: inspirações para a educação das relações étnico-raciais	35.º	21	Não identificada	Tipo etnográfico	Crianças, adolescentes e adultos	Entrevistas e diário de campo
Mulheres negras e professoras no ensino superior – as histórias de vida que as constituíram	35.º	21	Não identificada	História oral	Professoras universitárias negras	Entrevistas semiestruturadas
Identidade racial e trajetórias de docentes do ensino superior	35.º	21	Não identificada	Não identificado	Professores negros da UFMG	Questionários e entrevistas
Entrelace entre gênero, sexualidade e deficiência: uma história feminina de rupturas e empoderamento	36.º	15	Não identificada	História oral	Jovem com deficiência intelectual	Entrevista semiestruturada e observação participante
Epistemologia da resistência quilombola em diálogo com o currículo escolar	36.º	21	Não identificada	Etnografia	Comunidade	Diário de campo e entrevistas
Do quilombo ao canavial: desafios e perspectivas para a implementação da educação escolar quilombola numa comunidade do Médio Jequitinhonha	36.º	21	Não identificada	Etnografia	Comunidade	Diário de campo
Educação escolar quilombola: diálogos e interfaces entre experiências locais e a institucionalização de uma nova modalidade de educação no Brasil	36.º	21	Não identificada	Etnografia	Lideranças políticas, gestores e profissionais da área de educação	Diário de campo e entrevistas semiestruturadas
A história de vida na pesquisa com jovens com deficiência e transtorno global do desenvolvimento	37.º	15	Histórico-cultural	História oral	03 Jovens	Entrevistas
Os “intrusos” e os “outros” oxigenando a universidade: por uma relação articulada entre raça e classe nas ações afirmativas	37.º	21	Estudos culturais	Dialético	Comunidade acadêmica, reitor e 01 representante do movimento negro	Entrevistas
O discurso clínico nas memórias de escolarização da pessoa cega	38.º	15	Estudos foucaultianos	História de vida	Aluna cega	Entrevista
Contribuições dos processos educativos presentes em uma comunidade remanescente de quilombo para a construção de uma educação escolar quilombola	38.º	21	Não identificada	Não identificado	Lideranças quilombolas	Não identificados
Quilombos e palenques: aproximações entre educação e tradução intercultural	38.º	21	Sociologia das ausências e das emergências	Não identificado	Não identificados	Não identificados

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

No 35.º encontro da ANPEd, encontramos seis artigos, sendo dois trabalhos no GT 15 e quatro no GT 21. Os dois primeiros trabalhos investigaram a condição de sujeitos surdos. O primeiro artigo nasceu de uma investigação maior, que envolveu três educadoras surdas com a intenção de compreender a trajetória de letramento das docentes e a constituição da identidade das professoras surdas (SILVA; KLEIN, 2012). As autoras justificam a utilização do método (auto)biográfico por entenderem que se trata de uma proposição contrária a

todo o esquema de estudo enrijecido, e que tem por foco as histórias de vida de cada sujeito como processos de formação. Ele apresenta como fundamento que a vida de cada um é uma apropriação individual, sobre as relações, saberes e vivências que se dão em um cenário social na qual está inserido (SILVA; KLEIN, 2012, p. 05).

Vale ressaltar que, para a confecção desse texto, as pesquisadoras utilizaram apenas a narrativa de uma docente. Nesse processo, a professora relatou as dificuldades que enfrentou na sua trajetória escolar por ser surda, o apoio que obteve da mãe (que trabalhava como professora) e como as técnicas utilizadas pela mãe, para auxiliar no processo de leitura e escrita, influenciaram sua prática docente e a “necessidade de construir uma prática pedagógica voltada para as crianças surdas” (SILVA; KLEIN, 2012, p. 14).

O segundo trabalho desenvolvido por Bruno e Coelho (2012) discute a educação especial para indígenas, com o objetivo de analisar “a constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá e a compreensão dos processos de interação e comunicação na família e na escola” (BRUNO; COELHO, 2012, p. 02). Por meio das entrevistas, as pesquisadoras tiveram a oportunidade de ter acesso aos diversos dilemas culturais, políticos, de formação e informação presentes nas narrativas dos pais/responsáveis e educadores. Esse artigo aproxima-se de nossa proposta de pesquisa e contribui para pensarmos as problemáticas do campo da educação especial, ante as diferenças culturais presentes nas diversas comunidades tradicionais espalhadas pelo território brasileiro, em nosso caso, as comunidades quilombolas.

O terceiro artigo encontrado nos anais do 35.º da ANPEd é de autoria da professora Mille Caroline Rodrigues Fernandes. A docente desenvolveu seu trabalho de campo na comunidade quilombola de Boitacara, localizada no sul do

estado da Bahia. Em sua análise antropológica, identificou como “a memória e as tradições culturais tornaram-se importantes mecanismos na transmissão da história, dos saberes, dos fazeres e da formação de Boitaraca” (FERNANDES, 2012, p. 04). E essa transmissão ficou sob a responsabilidade dos mais idosos, que, nas festividades e encontros providos pelos quilombolas, narravam as histórias do povo Boitaraca. Inclusive, a escola local, promove a participação desses idosos no processo educativo das crianças quilombolas. Com essa e outras iniciativas, a escola

vem valorizando as experiências e tradições culturais, portanto, reforçando e (re)significando costumes, saberes, crenças e rituais de devoção, formas diversificadas de trabalho, narrativas, educação e diversão, possibilitando às crianças nascidas em Boitaraca, a afirmação de sua identidade e perpetuação do legado cultural da comunidade (FERNANDES, 2012, p. 06).

Com base nas narrativas das crianças e adolescentes, Fernandes (2012) aponta como ponto nevrálgico do processo educativo vivenciado pelos educandos a transição da escola local para a da “cidade”. Na verdade, ocorre o processo inverso do que ocorria na escola da comunidade: valorização dos saberes, das tradições e da estética afro-brasileira.

O próximo artigo encontrado foi escrito por Santos (2012), com base em sua inserção na comunidade quilombola de Bomba, localizada no município de Iporanga, região sul do estado de São Paulo. Direciona seu olhar investigativo sobre a função pedagógica das práticas lúdicas, presente nas brincadeiras, festas e cerimônias religiosas. Assim, busca compreender como essas práticas moldam a constituição da existência da própria comunidade (SANTOS, 2012), quando entende o lúdico como

linguagem presente em todos os grupos humanos, suas representações e significações para a Educação é o objeto que permite problematizar e refletir que referências históricas e culturais estão presentes no interior da referida comunidade e em que medida elas dialogam com as tradições africanas, ocidentais e (ou) ameríndias, admitindo as várias influências que compõem a realidade social e são referências para práticas educativas (SANTOS, 2012, p. 02).

Entre os desafios apontados pela autora, está a necessidade de efetivar “novas formas de currículo e políticas públicas que não sejam exclusiva e autoritariamente urbanos” (SANTOS, 2012, p. 16). Por quê? Ainda é comum as

instituições escolares não levarem em conta as peculiaridades e os diversos saberes presentes nas diferentes comunidades tradicionais (SANTOS, 2012).

Já no artigo escrito por Reis (2012), a autora realizou sua pesquisa com cinco professoras negras que atuam no ensino superior. A proposta foi compreender e analisar “como processos de construção de identidades raciais, de gênero e de classe são vivenciados por professoras negras que atuam no ensino superior” (REIS, 2012, p. 01). A opção por pesquisar apenas mulheres negras no ensino superior advém dos índices negativos que demonstram a desigualdade de oportunidades quando comparadas aos homens brancos e negros e às mulheres brancas. Instituições renomadas, como o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) atestam essas informações. Com base nas histórias relatadas pelas professoras, Reis (2012) ressalta a trajetória de resistências e concomitantemente percebe que a ascensão social não as isentou de experimentar novas discriminações, o que demonstra, segundo Reis (2012), que a classe social não consegue, sozinha, explicar as nuances do racismo.

Também Laborne (2012) investigou a trajetória de docentes negros no ensino superior. Todavia, deixou evidente que seus sujeitos são professores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) que se autodeclararam negros. Com isso, pretendeu analisar “suas trajetórias de vida, escolares e acadêmicas, considerando a vivência da sua condição racial nos diversos espaços pelos quais circularam e ainda circulam, sobretudo, os acadêmicos” (LABORNE, 2012, p. 02). Para identificar possíveis sujeitos da pesquisa, enviou questionários a quatro faculdades da UFMG: Medicina, Arquitetura e Urbanismo, Instituto de Geociências e faculdade de Letras. Entre os que responderam ao questionário, um se declarou preto, 29 se declararam pardos e 181 se declararam brancos (LABORNE, 2012). Entre os 30 sujeitos (29 pardos e um preto), público-alvo da pesquisa, seis aceitaram participar da pesquisa, sendo cinco pardos e o(a) único(a) professor(a) que se declarou preto(a).

De acordo com Laborne (2012), houve, no grupo dos docentes pardos, diferentes formas de se vê a si mesmo “no jogo das identidades, das relações e dos pertencimentos raciais” (p. 12), resultando conflitos e ambiguidades. Em relação

ao(à) professor(a) negro(a), o processo foi o inverso, pois, em todas suas narrativas, “a construção da identidade negra apresentou-se como parte importante do seu processo de ver a si mesmo na relação com o outro” (LABORNE, 2012, p. 12).

Acerca do 36.º encontro da ANPEd, encontramos um artigo que discute, de forma interseccionada, gênero e pessoa com deficiência intelectual. Carvalho, Silva e Dantas (2013) ressaltam a ausência de pesquisas no âmbito do GT 15 da ANPEd, de 2000 a 2012, que levem em conta ambas as dimensões (gênero e deficiência) de forma conectada, e não como polos díspares que não impactam diretamente a dinâmica psicossocial desses sujeitos. Essa constatação reitera que “na maioria das pesquisas no campo da deficiência a questão de gênero raramente é incluída como uma importante dimensão da diversidade” (CARVALHO; SILVA; DANTAS, 2013, p. 01).

Ao conhecerem e analisarem a história de vida de uma jovem com deficiência intelectual, perceberam o empoderamento em sua relação com os pais, na trajetória de escolarização, na inserção no mercado e na vida social. No entanto, perceberam que as opções de emprego da jovem “não estão distantes da divisão de gênero e se tornam ainda mais limitantes quando associadas à deficiência” (CARVALHO; SILVA; DANTAS, 2013, p. 14).

Apesar de as autoras terem percebido, nas narrativas da jovem, o papel fundamental que os pais tiveram na vida da filha, ao trabalharem o processo educativo pautado na ideia de autonomia, identificaram uma mudança de postura quando o assunto era sexualidade. Por quê? Os genitores não aprovam que a filha tenha vida sexual ativa com o namorado, apesar de se tratar de mulher adulta. Por que os pais, mesmo tendo ciência de que a filha trabalha, estuda, viaja, sai para festas com amigos, namorado, e até já morou sozinha em outro estado brasileiro, tentam, mesmo assim, controlar a sexualidade da filha? Para tentarem explicar esse controle, Carvalho, Silva e Dantas (2013) destacam que

(1) na sociedade patriarcal/machista as mulheres não têm tanta liberdade sexual como os homens, e muitas vezes só podem ter vida sexual ativa quando casam; (2) mulheres com deficiência são vistas

como pessoas fragilizadas e o fato de fazerem escolhas para iniciar a vida sexual ainda constitui um tabu (p. 12).

Os três próximos artigos são oriundos do GT 21 e vão explorar temas no campo da educação quilombola. No primeiro texto, Larchert (2013) pesquisou “as práticas de resistência e seus processos educativos na comunidade negra rural quilombola do Fojo, no município de Itacaré na Bahia” (LARCHERT, 2013, p. 01).

Com base nas informações coletadas em campo, descreveu a história da comunidade, sua cultura, seus costumes, saberes e fazeres locais, bem como os conflitos com a escola local. Além disso, Larchert (2013) destaca o papel fundamental da oralidade nessa comunidade, já que “assegura a reprodução e materialização de suas histórias” (LARCHERT, 2013, p. 07), principalmente por intermédio dos mais idosos. Além das práticas de resistência, a tradição oral “constitui-se como elemento da epistemologia” (LARCHERT, 2013, p. 08) da comunidade quilombola rural de Fojo.

Destaca também a importância da descolonização dos currículos que excluem os conhecimentos da comunidade local e podem dialogar com o conhecimento da escola. Porém, verificou que a escola local, mesmo tendo, em seu quadro de funcionários, professores quilombolas, jamais foram incluídas “na sua prática educativa as questões inerentes à comunidade quilombola” (LARCHERT, 2013, p. 13).

O artigo escrito por Brito (2013) tem por campo empírico a comunidade quilombola da Vila de Santo Isidoro, município de Berilo, Minas Gerais. Como objetivo principal, buscou investigar a relação dos jovens quilombolas com o mundo do trabalho, “de modo a derivar dessa análise questões que incidem sobre a implementação da modalidade da Educação Escolar Quilombola” (BRITO, 2013, p. 02).

O Vale do Jequitinhonha, local onde fica a comunidade quilombola da Vila de Santo Isidoro, está inserido na região do semiárido brasileiro, que ainda possui altos índices de pobreza e de êxodo rural. Essa dinâmica socioeconômica precisa ser levada em conta, quando buscamos entender as relações

psicossociais presentes no cotidiano das famílias constituídas majoritariamente por pequenos agricultores (BRITO, 2013).

Sem condições econômicas e perspectivas futuras, muitos jovens buscam trabalhos temporários (migrações sazonais) nas regiões cafeeiras e canavieiras da região centro-oeste e sudeste do país, como catadores de café e cortadores de cana. Assim, “o fluxo migratório é visto pelos mais jovens como única alternativa de sobrevivência, dadas as condições precárias oferecidas para a reprodução da vida através do trabalho na comunidade quilombola” (BRITO, 2013, p. 10).

Conforme ressalta Brito (2013), já está prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica a relação intrínseca entre educação e trabalho, como princípio orientador das atividades didático-pedagógicas da escola. Entretanto, faltam ações intersetoriais (política de educação, de saúde, trabalho e renda) efetivas dos governos federal, estadual e municipal, proporcionando condições materiais de permanência dos jovens no campo e evitando, assim, possíveis rupturas “das relações sociais que estruturam e conferem identidade” (BRITO, 2013, p. 14) à comunidade quilombola de Santo Isidoro.

No último artigo selecionado do 36.º encontro da ANPEd, as autoras Maroun, Oliveira e Carvalho (2013) fizeram inicialmente um levantamento pormenorizado das legislações existentes sobre a educação escolar quilombola. Com destaque para a publicação, em 20 de novembro de 2012, da Resolução n.º 08, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, as autoras apresentam os resultados da pesquisa de campo realizada nas comunidades quilombolas de Santa Rita do Bracuí, município de Angra dos Reis, e na comunidade Campinho da Independência, localizada na cidade de Paraty-RJ. No processo de organização política das comunidades, lideranças que participaram do debate nacional acerca da educação quilombola reivindicam a necessidade da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola pelas respectivas secretarias de educação municipais.

Apesar de a escola ficar localizada em território quilombola, a Secretaria de Educação de Paraty não reconhece a unidade de ensino da comunidade Campinho da Independência como quilombola. Pelas constatações da investigação, nota-se a defesa de um currículo e um projeto político uniforme. Isso confronta diretamente com as reivindicações das lideranças comunitárias que anseiam por um projeto político-pedagógico que inclua a comunidade e a escola “seja, de fato, do quilombo, e não no quilombo” (MAROUN; OLIVEIRA; CARVALHO, 2013, p. 12).

Até 2005, havia um incipiente diálogo da escola com as lideranças quilombolas de Santa Rita do Bracuí, o que se perdeu com a troca dos profissionais responsáveis pela gestão da escola (MAROUN; OLIVEIRA; CARVALHO, 2013). Em consequência da solicitação das lideranças comunitárias, incluiu-se o jongo¹⁵ no currículo escolar, por ser “um elemento fortemente apropriado no processo de construção e reafirmação identitária entre crianças e jovens quilombolas de Santa Rita do Bracuí” (MAROUN; OLIVEIRA; CARVALHO, 2013, p. 13).

Em relação ao 37.º encontro da ANPEd, localizamos um total de 58 artigos, entre os quais selecionamos dois textos que auxiliaram na construção da proposta de pesquisa deste trabalho. O primeiro artigo analisou o percurso escolar de três jovens com deficiência e transtorno global do desenvolvimento (TGD), matriculados no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Tendo acesso às histórias de vida, Teixeira (2015) pretende, embasada no referencial teórico histórico-cultural, enfatizar os “aspectos que possam ter contribuído para o surgimento de processos de compensação sociopsicológica” (TEIXEIRA, 2015, p. 01). É interessante salientar o cuidado metodológico e ético da autora, ao descrever, passo a passo, a abordagem e a condução durante a realização das entrevistas, que visaram coletar as histórias de vida dos jovens estudantes com deficiência. Levando em conta as narrativas dos estudantes entrevistados e as políticas de inclusão (ações afirmativas) implementadas nos últimos oito anos, podemos concluir que existe possibilidade de acesso das pessoas com

¹⁵ Trata-se de “uma referência cultural criada no Brasil pelas capacidades poéticas e artísticas de africanos e seus descendentes de origem bantu, que foram escravizados nas fazendas de café na região Sudeste brasileira” (OLIVEIRA, 2016, p. 205). Essa prática cultural envolve dança, canto e toque de tambores (MAROUN; OLIVEIRA; CARVALHO, 2013).

deficiência aos cursos do Ifes. Entretanto, “tanto as políticas como as práticas para a efetiva garantia do acesso e a permanência desses sujeitos ainda são incipientes e precisam ser melhor [sic] discutidas e fomentadas na instituição” (TEIXEIRA, 2017, p. 15).

Quanto ao artigo publicado por Sérgio Pereira dos Santos, o pesquisador buscou analisar “as mediações das categorias de raça e de classe social no processo de implementação das cotas sociais da UFES para ingresso nos cursos de graduação entre 2006 e 2012” (SANTOS, 2015, p. 02). Sua hipótese era que a categoria analítica de classe social, quando utilizada de forma isolada e determinante, não conseguia captar o racismo em sua complexidade, bem como suas consequências para o povo negro. Por isso, optou por uma abordagem que explorasse as interdependências e as “tensões e contradições extraídas da própria realidade que essas duas categorias expressam” (SANTOS, 2015, p. 02).

Como resultado de sua investigação acadêmica, Santos (2015) salienta que, apesar de legítimas e importantes, as cotas sociais não dão conta de abarcar as relações desiguais (simbólicas e materiais) que o racismo mantém em operação na sociedade brasileira, em especial no ensino superior público.

Já no 38.º encontro da ANPEd, encontramos três artigos que se aproximaram de nossa proposta de trabalho. O primeiro artigo selecionado tem por objetivo analisar a história de vida de uma aluna cega do curso de pedagogia com a intenção de estudar “como os saberes e práticas da educação vão incorporando verdades instituídas a partir da ciência médica” (ANJOS; BRANDÃO, 2017, p. 01), principalmente quando se trata de alunos com deficiência. Por meio das narrativas da aluna cega, Anjos e Brandão (2017) vão desvelando as tensões, os conflitos e os regimes de verdade construídos na relação da estudante com a escola e a sociedade. Ao analisarem as falas da aluna cega, Anjos e Brandão (2017) identificaram como o saber médico (diagnóstico) tem definido e limitado a relação dela consigo mesma e seu processo de escolarização, já que fica estabelecido o “lugar da pessoa cega no mundo escolar” (ANJOS; BRANDÃO, 2017, p. 08). Esse trabalho ajuda-nos a refletir sobre “como o saber/poder da ciência clínica/médica atravessa o saber pedagógico, instituindo verdades

acerca dos potenciais e limites dos alunos público-alvo da educação especial” (ANJOS; BRANDÃO, 2017, p. 02).

A seguir, apresentamos a pesquisa desenvolvida por Brito e Moreira (2017) na comunidade quilombola denominada Carrapatos da Tabatinga, localizada na cidade de Bom Despacho, estado de Minas Gerais. A proposta do artigo foi pesquisar “alguns aspectos do processo formativo presentes na tradição quilombola” (BRITO; MOREIRA, 2017, p. 03) e a maneira como esse conjunto de conhecimentos pode colaborar para a efetivação de uma educação escolar quilombola. Em comparação com as outras comunidades quilombolas citadas nos artigos, duas diferenças nos chamaram a atenção: a) trata-se de um quilombo urbano; e b) tem como referência política uma matriarca (BRITO; MOREIRA, 2017). Provavelmente o que forçou as famílias quilombolas a migrar para as áreas urbanas ainda na década de 1960 foram as frequentes ameaças sofridas pelos fazendeiros da região (BRITO; MOREIRA, 2017).

Apesar de completos cinco anos (tendo por referência o ano de publicação do artigo) da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (2012), pouco se avançou em nível estadual e municipal (BRITO; MOREIRA, 2017). Nesse sentido, Brito e Moreira (2017) defendem que as diretrizes, de fato, somente poderão ser implementadas quando as instituições escolares reconhecerem também como legítimas “as diversas formas de se educar já reproduzidas pelos sujeitos quilombolas” (BRITO; MOREIRA, 2017, p. 16).

O último artigo selecionado do 38.º encontro da ANPEd foi escrito por Miranda e Lozano (2017) sobre os quilombos no Brasil e dos palenques da Colômbia, “na perspectiva de uma tradução intercultural em contexto diaspórico” (p. 01). Apesar das particularidades, ambos foram e são organizações de negros escravizados contra a opressão dos colonizadores. Tornam-se símbolos nacionais de resistência dos povos negros, nos respectivos países contra a escravização (MIRANDA; LOZANO, 2017).

Ao problematizarem a categoria quilombola, Miranda e Lozano (2017) chamam a atenção para algumas conceituações encontradas em dissertações e teses;

por exemplo, definir quilombos como algo estanque e “congelado” no tempo e espaço ou conferir a designação de descendentes de escravos, naturalizando “uma situação histórica e política” (MIRANDA; LOZANO, 2017, p. 04), sem contar que esses conceitos sugeririam aos leitores que “a população negra africana tivesse nascido escravizada” (MIRANDA; LOZANO, 2017, p. 04) e a sua descendência seria a herdeira desse *status*. Essas constatações, segundo as autoras, demonstram a necessidade de construir efetivamente uma educação intercultural que auxilie no enfretamento das narrativas eurocêntricas e das “linhas de silenciamento” (MIRANDA; LOZANO, 2017, p. 14), que tentam ocultar os conhecimentos, as histórias e as culturas das populações afro-brasileiras.

Já na busca realizada no banco de teses e dissertações da Capes, utilizando os indexadores “deficiência” e “quilombola”, foram identificados 940 trabalhos (entre teses e dissertações), nos últimos quatro anos, selecionados pelo sistema de *busca online* em associação aos termos-chave utilizados.

Tabela 5 – Distribuição das teses e dissertações associadas aos indexadores “deficiência” e “quilombola” defendidas na área de conhecimento Educação¹⁶

	2015	2016	2017	2018	Total
Teses	42	54	52	59	207
Dissertações (mestrado acadêmico)	149	154	178	153	634
Dissertações (mestrado profissional)	11	22	23	43	99
Total	202	230	253	255	940

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Do universo de 940 teses e dissertações analisadas, encontramos apenas uma pesquisa que trabalhou as categorias deficiência e quilombola de forma interseccionada. Nos demais trabalhos, 75% têm como foco de investigação o campo da educação especial e 24,99% referem-se a estudos acerca da educação para relações raciais (identidade e educação quilombola, cotas nas universidades públicas, entre outras).

A única pesquisa encontrada abordando as categorias quilombola e deficiência refere-se ao trabalho de doutoramento de Juliana Cavalante na Universidade de São Carlos (UFSCar). A proposta delineada na tese foi realizar a descrição e

¹⁶ São apresentadas as frequências absolutas.

análise da educação das pessoas com deficiência que vivem em comunidades remanescentes de quilombos do estado de São Paulo. Por meio dos dados censitários escolares de 2007 a 2012, fornecidos pelo Centro de Estudos e Normas Pedagógicas do Estado de São Paulo, Cavalante (2015) conseguiu mapear as instituições públicas de ensino localizadas em áreas remanescentes de quilombos, que tinham alunos com e sem deficiências, nas modalidades da educação básica e atendimento educacional especializado.

Com base nessas informações, elegeu como *lócus* para a realização da pesquisa uma escola estadual que tinha o maior número de matrículas de estudantes quilombolas. Participaram da pesquisa os seguintes sujeitos: diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica, professores, pais, lideranças e pessoas com deficiências. Vale ressaltar que Cavalante (2015) optou por não restringir sua investigação à educação escolar, já que também encontrou, nas comunidades quilombolas, pessoas com deficiência em diferentes situações educacionais (matriculadas e não matriculadas).

A autora elegeu como base teórico-epistemológica do seu trabalho a perspectiva histórica e crítica, dialogando, mais especificamente, com Vygostky e Leontiev (CAVALANTE, 2015). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que utilizou como técnica e instrumentos de coleta de dados a observação participante e o diário de campo.

Entre os resultados encontrados, destacam-se a evasão escolar, a valorização da escola por parte dos pais e as adversidades para chegar à escola e nela permanecer. Ademais, aponta a escassez de produção acadêmica no campo da educação especial, voltada à história e à cultura das comunidades quilombolas (CAVALANTE, 2015).

Em um terceiro momento, fizemos outra pesquisa utilizando o descritor *raça*. Foi perceptível que muitos trabalhos se repetiram e não houve mudanças drásticas em relação aos percentuais. No entanto, houve um acréscimo de 88 trabalhos acadêmicos em relação à busca anterior. No total (Tabela 5), foram identificados 1.028 trabalhos (entre teses e dissertações) selecionados pelo sistema de *busca online* em associação aos termos-chave utilizados.

Tabela 6 – Distribuição das teses e dissertações associadas aos indexadores “deficiência” e “raça” defendidas na área de conhecimento Educação¹⁷ (2015-2018)

		2015	2016	2017	2018	Total
Teses		45	60	69	66	240
Dissertações acadêmicas	(mestrado)	172	172	179	171	694
Dissertações profissionais	(mestrado)	12	22	19	40	93
Total		229	254	268	277	1.028

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Com base na análise dos resumos desses trabalhos, constatamos que, apesar do relativo número de produções sobre os temas de interesse, apenas três trabalhos abordaram simultaneamente as categorias *deficiência* e *raça*, revelando a importância de novos estudos nesse campo. Destacamos, ainda, que dois estudos se basearam em indicadores e apenas um abordou diretamente o *sujeito da experiência*, como proposto nesta pesquisa.

Tabela 7 – Teses e dissertações da Capes

Título	Nível	Ano	Teoria	Método	Participantes	Instrumentos
O aluno com deficiência das comunidades remanescentes de quilombos do Estado de São Paulo	Tese	2015	Histórico-cultural	Etnográfico	Profissionais da escola, pais, lideranças e pessoas com deficiências	Diário de campo e entrevistas
Relações entre surdez, raça e gênero no processo de escolarização de alunos surdos do Paraná	Dissertação	2015	Não identificada	Estudo documental	Não se aplica a esta pesquisa	Não identificados
Deficiência, raça e gênero: análise de indicadores educacionais brasileiros	Tese	2016	Estudos culturais	Estudo documental	Não se aplica a esta pesquisa	Não identificados
Alunos negros e com deficiência: uma produção social de duplo estigma	Dissertação	2017	Teoria do estigma	Cartografia	Professoras e gestoras da rede municipal	Entrevista

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

¹⁷ São apresentadas as frequências absolutas.

O primeiro trabalho, dissertação defendida por Vedoato (2015), visou relacionar as categorias deficiência (surdez), raça e gênero mediante a análise de dados do censo da educação básica. O estudo confirmou a intensificação da precarização das condições de escolarização quando o sujeito se encontra no lugar socioidentitário de confluência dessas categorias sociais historicamente marginalizadas. A tese doutoramento de Pereira (2016), por sua vez, também utilizou fonte de dados censitários (escolar e demográfico) e abordou a categoria deficiência em função do recorte racial e de gênero. Assim como Vedoato (2015), a autora verificou que a intersecção dessas categorias fortalece as desigualdades na inserção escolar e processos de segregação e de menores possibilidades de progressão escolar entre pessoas negras com deficiência e do sexo feminino (PEREIRA, 2016).

Diferentemente dos dois trabalhos citados anteriormente que utilizaram dados censitários escolares como base empírica, a professora Danielle Celi dos Santos Scholz optou pela pesquisa de campo. Sua dissertação de mestrado realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGE-UFRGS) teve por principal objetivo “analisar a produção de estigma em alunos negros e com deficiência no espaço escolar tomando como referência de análise os discursos das professoras e gestoras da educação” (SCHOLZ, 2017, p. 14).

Para entender melhor o conceito de estigma e suas consequências no plano social para sujeitos estigmatizados, recorreu principalmente à teoria desenvolvida por Erving Goffman (SCHOLZ 2017) e à ideia de duplo estigma, defendida por Melo (2015) em sua pesquisa de mestrado acerca das estratégias de enfrentamento de pessoas negras e com deficiência. O duplo estigma é entendido como possibilidade de exclusão social ainda maior na vida de determinados grupos sociais. Scholz (2017) também se apoiou em autores e legislações que tratam da história social e política da população negra e das pessoas com deficiência no Brasil. Constitui-se uma pesquisa de natureza qualitativa que se utilizou de entrevistas semiestruturadas realizadas com professoras e gestoras da rede municipal de Novo Hamburgo-RS. Em suas considerações finais, assim apontou:

O delineamento e análise das produções teóricas também possibilitaram reconhecer a duplicidade de estigmas no qual os alunos negros e com deficiência estão sujeitos no espaço escolar [...] Foi possível ainda reconhecer que alunos negros e com deficiência estão sujeitos na escola aos constantes olhares estigmatizantes arraigados em estereótipos depreciativos (SCHOLZ, 2017, p. 110).

Além de confirmar sua hipótese inicial, afirma que a Lei n.º 10.639 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva são complementares e dialogáveis. Entretanto, segundo a autora, ainda pouco exploradas, ocasionando impactos diretos e indiretos nas práticas pedagógicas.

Vale ressaltar que o trabalho realizado por Scholz (2017) trouxe elementos conceituais e metodológicos importantes que nos provocaram a (re)pensar a proposta de pesquisa no doutorado. No entanto, além da diferença em relação ao referencial teórico, gostaríamos de acrescentar, nesta investigação acadêmica, a possibilidade de conhecer e ouvir os sujeitos que vivenciam cotidianamente essa dupla estigmatização (SCHOLZ, 2017) que, em nosso caso, trata de uma mulher com síndrome de Down, moradora de uma comunidade quilombola (na opção da pesquisadora, elegeu apenas os professores e gestores como sujeitos da investigação).

Pela leitura e análise dos dados descritos, existe uma tendência, no âmbito das pesquisas que chegam até a ANPEd e ao banco de teses e dissertações da Capes, tanto no campo da educação especial como no das relações étnico-raciais, de analisar esses conceitos/fenômenos de forma isolada, não desenvolvendo abordagens intercategoriais, salientadas nos estudos interseccionais (MELLO; NUERNBERG, 2012). Entendemos que isso pode ocasionar, em determinadas situações, uma distorção ou minimizar os resultados da pesquisa, quando envolvem sujeitos que sofrem com uma possível dupla discriminação.

A exceção dessa dinâmica e tendência foram os artigos que investigaram professoras negras que atuam no ensino superior (REIS, 2012), gênero e pessoa com deficiência intelectual (CARVALHO; SILVA; DANTAS, 2013); educação especial para indígenas na cultura Guarani-Kaiowá (BRUNO; COELHO, 2012); aluno com deficiência das comunidades remanescentes de quilombos do Estado de São Paulo (CAVALANTE, 2015); relações entre surdez, raça e gênero no

processo de escolarização de alunos surdos (VEDOATO, 2015); deficiência, raça e gênero: análise de indicadores educacionais brasileiros (PEREIRA, 2016); e a produção de estigma em alunos negros e com deficiência no espaço escolar (SCHOLZ 2017).

Assim, baseados no levantamento e análise do estado da arte de pesquisas no âmbito da educação sobre o tema, podemos afirmar que existe, na produção acadêmica nacional, um vácuo de pesquisas que analisam as categorias quilombola e deficiência de modo interseccionado.

3 DELINEANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS EM PESQUISA QUALITATIVA

“A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que a gente tem dela” (KONDER, 1981, p. 37).

Ao resgatarmos o sentido etimológico da palavra *método*, encontramos a ideia de “caminho para chegar a um fim” (GOLDENBERG, 2013, p. 104), o *aio*, e não simplesmente um conjunto de técnicas. O método seria, portanto, a construção organizada das etapas (caminho) que o pesquisador vai traçar para conseguir responder às suas inquietações, culminando na produção de novos conhecimentos. Por isso, toda *teoria* é construída e organizada por meio de um *método*; daí a impossibilidade de separar um do outro (MORIN, 2004). Goldenberg (2013) salienta que o surgimento de novas teorias e a revisão de outras são resultado de novas pesquisas realizadas por meio do método científico.

É importante ressaltar que Elias e Scotson (2000) e Moscovici (1978) mostraram a importância do delineamento e diversificação metodológica como mais uma estratégia possível para potencializar a capacidade investigativa e melhor explicitar a seus leitores os caminhos escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa. Ambos os autores – Moscovici em sua obra embrionária *A representação social da psicanálise* e Elias e Scotson (2000) no livro *Os estabelecidos e os outsiders*¹⁸ – dedicaram um capítulo específico para explicar detalhadamente o que desejavam estudar, o porquê e como fariam a pesquisa (ELIAS; SCOTSON, 2000; MOSCOVICI, 1978). Essa é tarefa que pretendemos seguir neste capítulo: esmiuçar cada etapa da pesquisa.

Alinhados com o referencial teórico-epistemológico que fundamenta esse estudo, sublinhamos a natureza qualitativa desta pesquisa, que privilegia a interpretação dos fenômenos com base no contexto temporal em que se localizam os sujeitos da investigação, considerando suas experiências e o ponto

¹⁸ É a obra escrita por Elias (em parceria com John L. Scotson) que pretendemos explorar com mais profundidade. Por quê? Por ter proximidade metodológica com a pesquisa aqui empreendida e por se tratar da única obra já produzida por Norbert Elias de cunho antropológico (trabalha com etnografia). Todos os outros trabalhos acadêmicos são mais associados “à sociologia histórica, centrada na interpretação de fontes escritas” (NEIBURG, 2000, p. 09).

de vista do informador, sem negar a coparticipação e o diálogo mútuo entre o pesquisador e os respectivos sujeitos da investigação científica (MICHEL, 2009).

Por meio de diferentes recursos metodológicos, conforme a estratégia de triangulação (FLICK, 2004), podemos ampliar as possibilidades de análise sobre os fenômenos humanos. Desse modo, tendo em vista os objetivos em que se apoiou a proposta de investigação, esta pesquisa buscou inspiração no método biográfico, conforme a proposição metodológica e delineamento apresentados nesta seção. Este trabalho científico configura-se, assim, como resultado de análises e reflexões sobre parte da história de vida contada pela própria protagonista (Dandara) e por outras pessoas, seus familiares. Por isso, salientamos que esta investigação não teve a pretensão de assumir todos os critérios e procedimentos específicos do método biográfico ou da história de vida.

Ao refletirmos acerca das características desta investigação científica que realizamos, qual seja, desvelar parte da história de vida de uma mulher quilombola com síndrome de Down, da comunidade quilombola de Araçatiba-ES, e sobre o método que seria mais adequado para responder às indagações levantadas, partimos do pressuposto de que definir método sem decidir os objetivos da pesquisa seria limitar o desenvolvimento do estudo (SANTOS; SPINDOLA, 2003).

Refletir sobre como é conviver com a possibilidade de experiência de uma dupla discriminação insere-nos no campo de uma problemática que se revela saliente quanto a sua importância para os contextos educativos (LABORNE, 2009). São enfrentamentos que podem estar presentes na realidade de sujeitos quilombolas e com deficiência, permeando suas lutas cotidianas e suas trajetórias de vida. Quais seriam, portanto, os movimentos de resistência dos estudantes quilombolas com deficiência em uma sociedade cujas políticas de inclusão nos espaços educativos estão previstas em diversas legislações, muitas das quais ainda não se materializaram no cotidiano educacional?

Alinhados a essa reflexão, desvelamos parte da história de vida de Dandara. Esperamos que esta investigação contribua para ampliar o debate sobre as políticas de inclusão, desnudando a falsa ideia de que a integração produza

aceitação social, intelectual, física e psicológica (DRAGO, 2014) daqueles que foram historicamente invisibilizados, os considerados *sujeitos infames da história* (deficientes, negros, pobres, entre outros) (LOBO, 2008).

Ademais, esperamos que a interdependência entre esses conceitos (quilombola e deficiência) não se restrinja à produção de desigualdades e subalternidades nas relações cotidianas. Entendemos que os movimentos de resistência contra as barreiras impostas pelo preconceito étnico-racial e contra pessoas com deficiência devem também ser foco de nossas análises, sem menosprezar ou banalizar os processos violentos enfrentados pelos(as) negros(as) e pessoas com deficiência.

Por isso, traduz-se em um movimento contraditório em que os sujeitos sociais também desenvolvem estratégias inventivas e contestatórias que acabam movimentando a balança de poder, as quais estão institucionalizadas em determinadas configurações (ELIAS, 1994). Com essa suposição, não queremos legitimar a ideia de que “tudo depende do sujeito”, lógica presente em ideologias que buscam negar a história, o contexto social, político, econômico e cultural em que esses sujeitos estão inseridos, mas, sim, pensar em que medida sua inserção e a permanência na educação básica ocorreram mesmo diante das possíveis barreiras simbólicas.

Com base nesta pesquisa, o autor deste texto se propõe à difícil tarefa de pesquisador social: produzir conhecimento, estando implicado no objeto a ser estudado (BOURDIEU; CHARTIER, 2015), já que, ao andar pelos caminhos da comunidade de Araçatiba e dialogar com seus moradores, participando de alguns dos dilemas e lutas enfrentadas, acaba envolvendo o pesquisador com seu sujeito da investigação científica.

Entretanto, torna-se fundamental não deixar de enxergar nesse desafio as possibilidades e as condicionantes envolvidas no desenvolvimento das pesquisas em ciências sociais. Ou seja, quando o pesquisador tem consciência de sua posição política e preferências pessoais, será mais “capaz de evitar o

bias¹⁹, muito mais do que aquele que trabalha com a ilusão de ser orientado apenas por considerações científicas” (GOLDENBERG, 2013, p. 45). Por outro lado, Goldenberg (2013) salienta a necessidade de lucidez por parte do pesquisador, ao conviver com o grupo e, assim procedendo, se considerar um “nativo”. Essa imersão no campo, sem a suspensão do cotidiano mediante as devidas análises críticas, pode ocasionar consequências para o trabalho científico ao não levar em conta questões que poderiam ajudar a responder a importantes questões da pesquisa.

Dessa maneira, entendemos que conhecer o método biográfico constituiu estratégia importante para elaborar esta tese. Entretanto, para aprofundarmos aspectos específicos sobre o caminho metodológico seguido, faz-se necessário conhecermos a história da Escola de Chicago e seu papel no desenvolvimento do método biográfico, conforme abordado na subseção a seguir.

3.1 ESCOLA DE CHICAGO E MÉTODO BIOGRÁFICO

Ao falarmos do método biográfico, precisamos reportar-nos à Escola de Chicago, EUA, visto que foi responsável por importantes inovações metodológicas em pesquisas qualitativas (GOLDENBERG, 2013; NOGUEIRA et al., 2017). Segundo Goldenberg, desde 1910, a Universidade de Chicago (fundada em 1892) “tornou-se o principal centro de estudos e de pesquisas sociológicas dos EUA” (p. 25). Também não podemos esquecer o pioneirismo em sacramentar o espaço urbano e seus problemas sociais concretos vivenciados cotidianamente por seus moradores como lócus privilegiado para a realização de pesquisas em ciências sociais (VELHO, 2003; NOGUEIRA et al., 2017).

Por isso, é legada à Escola de Chicago a grande contribuição ao desenvolvimento da sociologia urbana. Autores como Alain Coulon (1995), por exemplo, dizem que “a Escola de Chicago é uma sociologia urbana” (p. 8). Na época, denominavam “teoria da cidade” (BECKER, 1999, p. 104), pois consideravam a cidade como lócus de pesquisa carregada de especificidades que não podiam ser ignoradas pelo investigador que se propõe analisar

¹⁹ Termo inglês muito utilizado pelos cientistas sociais para designar os preconceitos e ideologias que poderão influenciar o pesquisador na coleta de dados (GOLDENBERG, 2013).

determinados fenômenos sociais em determinadas regiões ou localidades (BECKER, 1999). Ou seja:

Acima de tudo, eles viram que as várias coisas que estavam estudando tinham relações estritas e íntimas com a cidade considerada em abstrato, e com a própria Chicago, a cidade específica na qual trabalhavam (BECKER, 1999, p. 104).

Outra característica marcante da Escola de Chicago foi “a orientação multidisciplinar, envolvendo, principalmente, a sociologia, a antropologia, a ciência política, a psicologia e a filosofia” (GOLDENBERG, 2013, p. 25). Entre os autores responsáveis por essas inovações teóricas e metodológicas, destacamos Albion Small (1854-1926), diretor e fundador do Departamento de antropologia e sociologia da Escola de Chicago (COULON, 1995). Atuando como professor e pesquisador, Small influenciou uma geração de cientistas sociais estadunidenses. Era enfático com seus alunos acerca da importância de “pesquisas de campo ativas e observações diretas e que não se entregassem a reflexões teóricas ‘de poltrona’” (COULON, 1995, p. 15), que não possibilitam conhecer e analisar “o *habitat* para as relações sociais” (COULON, 1995, p. 15).

Quando falamos dos principais expoentes da Escola de Chicago, não podemos esquecer de citar também William I. Thomas, Florian Znaniecki, Park, Wirth, Burgess e Hughes. As contribuições teóricas e metodológicas desses autores são reconhecidas por diversos cientistas sociais brasileiros, como Goldenberg (2013), Nogueira et al. (2017) e Velho (2003).

Destacamos a pesquisa publicada, entre 1918 e 1920, por William I. Thomas (1863-1947) e Florian Znaniecki (1882-1958), cujo título é *The polish peasant in Europe and in America*. A proposta dos autores foi estudar os migrantes poloneses que vinham buscar trabalho nos EUA em regiões urbanas. Em sua maioria, era um grupo composto por homens e mulheres camponeses. A estratégia inovadora desses autores foi a utilização de cartas, diários íntimos e suas histórias de vida como técnicas e fontes legítimas de pesquisa (COULON, 1995; GOLDENBERG, 2013).

O contexto social da cidade de Chicago foi um dos fatores fundamentais para essa “guinada metodológica”: a população aumentava vertiginosamente, levando a um crescimento desordenado dos bairros e distritos, aumento dos

índices de criminalidade, de violência e de segregação de milhares de imigrantes que chegavam de diversos países do mundo (NOGUEIRA et al., 2017). Esse contexto e as questões que dele derivavam foram “temas frequentes das investigações” (BECKER, 1999, p. 103).

Muitas pesquisas de Chicago voltaram-se para um problema cadente nos EUA: os conflitos étnicos e as tensões raciais. Pesquisas sobre as comunidades de imigrantes, sobre os conflitos raciais entre brancos e negros, sobre criminalidade, desvio e delinquência juvenil, tornaram a sociologia de Chicago famosa em todo mundo (GOLDENBERG, p. 29, 2013).

Apesar de, em nossos dias atuais, ser unanimidade, no âmbito das pesquisas qualitativas, a importância de conhecer e privilegiar o ponto de vista do sujeito pesquisado (BECKER, 1999; CRAIDE, 2011), no início do século XX, não era assim, mesmo no campo das ciências humanas, dominada pelos pressupostos positivistas como referência hegemônica de fazer ciência à época (CRAIDE, 2011).

Por isso, autores como Becker (1999), Goldenberg (2013) e Nogueira et al. (2017) destacam a inovação implementada pela Escola de Chicago, ao salientarem e privilegiarem, em suas investigações científicas, o ponto de vista do sujeito, promovendo “vigorosamente esta perspectiva durante a década de vinte” (BECKER, 1999, p. 103).

Esta escola de sociologia e antropologia estadunidense, ao “introduzir técnicas particulares de pesquisa de campo” (COULON, 1995, p. 83), inaugurou um campo de estudos denominado sociologia qualitativa, com as seguintes alternativas metodológicas: levar em conta a maneira particular de vida dos sujeitos, utilização de cartas, diários íntimos e documentos pessoais, “tais como autobiografias” (COULON, 1995, p. 83), como fontes legítimas para investigações científicas.

A proposta de falar da história da escola de Chicago e de seu legado para Ciências Humanas e Sociais tem por intenção esboçar o protagonismo de seus autores em inserir a história de vida como ferramenta metodológica, que abriu caminho para constituir no campo a pesquisa qualitativa do que denominamos método biográfico (CRAIDE, 2011), detalhado a seguir.

3.2 O MÉTODO BIOGRÁFICO

Apesar de genericamente a história de vida se tornar conhecida como um método, autores como Craide (2011), Goldenberg (2013) e Passeggi (2014) vão chamar a atenção para a panaceia criada com esses conceitos, pois “o correto é conceber as histórias de vida como elemento central de um método biográfico, e não como o próprio método em si” (CRAIDE, 2011, p. 04). Por isso, devemos considerar a história de vida como mais um caminho que o pesquisador tem disponível para acessar informações sobre os sujeitos pesquisados. Além disso, podemos utilizar diários íntimos, cartas, histórias de vida, obituários, entre outros recursos, que podem compor possíveis abordagens do método biográfico (CRAIDE, 2011). Segundo Daniel Bertaux (2010), as histórias de vida derivam de orientações específicas na elaboração e realização de entrevistas, isto é, “a entrevista narrativa que ocorre quando o pesquisador solicita a uma pessoa que conte toda sua vida ou apenas parte dela” (CRAIDE, 2011, p. 03).

Evidentemente, mesmo não sendo o método em si, a escolha por utilizar histórias de vida possui particularidades importantes que precisarão ser levadas em conta pelo pesquisador (NOGUEIRA et al., 2017; SANTOS; SPINDOLA, 2003). Caso contrário, poderão impactar diretamente a relação pesquisador e pesquisado na produção dos dados e na transcrição e análise das narrativas (CRAIDE, 2011; NOGUEIRA et al., 2017; SANTOS; SPINDOLA, 2003).

Igualmente é importante ressaltarmos que existem distintos enfoques dentro do método biográfico (REIS, 2019). Entre os principais teóricos utilizados no Brasil, podemos destacar Daniel Bertaux (2010) e Franco Ferrarotti (2013), cujas principais obras raramente são encontradas no mercado editorial brasileiro.

Em seu livro *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*, por exemplo, Bertaux (2010) realiza uma importante distinção entre os conceitos história de vida (*life-history*) e relato de vida (*life story*). O primeiro enfoque utiliza tão somente as narrativas dos sujeitos como fonte de pesquisa e não busca confirmar a autenticidade da história contada, “pois o importante é o ponto de vista de quem está narrando” (SANTOS; SPINDOLA, 2003, p. 121), ou seja, “a única fonte de dados são as narrativas dos sujeitos” (REIS, 2019, p. 61). Já o

segundo, relato de vida, além da narrativa do sujeito ou do grupo, recorre a todos os documentos disponíveis, com o objetivo de verificar as informações. Entre esses documentos, podemos citar os frequentemente utilizados: laudos médicos, pareceres técnicos de outros profissionais, testemunhos e entrevistas com parentes e amigos, entre outros (REIS, 2019). Assim, o pesquisador precisa elencar com prioridade os dados germinais, coletados “diretamente por um pesquisador, politicamente engajado, consciente do dever de garantir a quem lhe oferece sua história uma escuta respeitosa e o anonimato” (PASSEGGI, 2014, p. 226).

Segundo Glat (1989), mais um aspecto importante a ser salientado é a revolução epistemológica que o método biográfico realiza, ao “tirar o pesquisador de seu pedestal de ‘dono do saber’ e ouvir o que o sujeito tem a dizer sobre ele mesmo: o que ele acredita que seja importante sobre sua vida” (1989, p. 42). O que interessa na história de vida é o ponto de vista do sujeito e como ele vivencia os desafios do cotidiano e a eles responde. Ou seja, o objetivo é “apreender e compreender a vida conforme ela é relatada e interpretada pelo próprio ator” (GLAT, 1989, p. 31).

Outro fator interessante do método biográfico é a ideia de que, ao conhecermos a história de um sujeito (por exemplo, por meio de entrevista), estamos também abordando “direta ou indiretamente uma quantidade de valores, definições e atitudes do grupo ao qual o indivíduo pertence” (SPINDOLLA; SANTOS, 2003, p. 121). Essa forma de enxergar a realidade social lembra-nos Elias (1994 e 2001), quando ressalta a impossibilidade de separação entre indivíduo e sociedade, pois todos os fenômenos grupais “têm certas particularidades que se distinguem daquelas dos fenômenos individuais, mas sempre é preciso considerar os dois níveis simultaneamente” (ELIAS, 2001, p. 73). Ao mesmo tempo, posiciona-se contrariamente à concepção de homem hermeneuticamente identificado como sujeito isolado do mundo (*homo clausus*), ou seja, “um indivíduo totalmente independente do homem absolutamente autônomo e, portanto, absolutamente livre” (ELIAS, 2001, p. 150).

O mesmo ocorre quando recorremos à teoria de Serge Moscovici (1978) para pensarmos o cotidiano, laboratório criador e difusor de conhecimento social, que

não se reduz à esfera individual ou social. Ou seja, todo conhecido produzido possui conexão com o percurso social e as relações que os sujeitos estabelecem com outros indivíduos e instituições. Nesse sentido, Moscovici (1978) faz declaradas críticas à maneira como ainda são pensados o conhecimento e as relações sociais, mediante “dicotomias tradicionais indivíduos-sociedade, racional-afetivo para sustentar a infecundidade da oposição entre o pensamento social e o pensamento individual” (1978, p. 405-406).

Dessa forma, ao trazer a lume parte da história de vida de Dandara, abordamos não apenas experiências *clausus, senão* um conjunto de redes de vivências perpassadas por valores, imagens e crenças coletivas (representações sociais) que, de certa maneira, refletem a relação entre indivíduo e sociedade e o conhecimento social, tão ressaltados por Norbert Elias e Serge Moscovici.

Orientados por essa perspectiva e posição ante o trabalho do pesquisador, apresentamos, nos próximos subcapítulos, a contextualização do território onde o estudo foi desenvolvido e os aspectos específicos do caminho metodológico trilhado.

3.3 COMUNIDADE QUILOMBOLA E PARTICIPANTES DO ESTUDO

Com a intenção de demonstrarmos a plausibilidade da pesquisa do ponto de vista da relevância social, trouxemos algumas informações relacionadas às comunidades quilombolas no estado do Espírito Santo. Atualmente existem 36 comunidades quilombolas (Tabela 8) certificadas pela Fundação Cultural Palmares (FCP), instituição pública responsável pelo reconhecimento e, assim, garantia dos direitos das comunidades remanescentes de quilombos, proporcionando sua inserção em programas sociais do governo federal.

Segundo Oliveira (2016), pesquisas mais atuais demonstram a existência de outras comunidades quilombolas em áreas urbanas e rurais no estado do Espírito Santo, que ainda estão em processo de reconhecimento.

Conforme podemos observar, temos uma gama de municípios espírito-santenses com potencial para o desenvolvimento de estudos. Para auxiliarmos também na escolha do local, conseguimos mapear as escolas da rede pública

que atendem as comunidades remanescentes de quilombos, descritas na Tabela 9.

Tabela 8 – Comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares (FCP) no estado Espírito Santo até o dia 18/02/2019

N.º	Município	Denominação da comunidade	Data da certificação
01	Cachoeiro de Itapemirim	Monte Alegre	2005
02	Conceição da Barra	Angelim, Angelim Disa, Angelim II, Angelim III e Córrego do Macuco	2004
03	Conceição da Barra	Linhão	2005
04	Conceição da Barra/São Mateus	São Jorge	2005
05	Conceição da Barra/São Mateus	São Domingos	2005
06	Conceição da Barra	Roda D'água	2006
07	Conceição da Barra	Coxi	2006
08	Conceição da Barra	Córrego do Sertão	2006
09	Conceição da Barra	Santana	2006
10	Conceição da Barra	Córrego Santa Isabel	2006
11	Conceição da Barra	Dona Guilhermina	2006
12	Conceição da Barra	Porto Grande	2015
13	Conceição da Barra	Córrego do Alexandre	2015
14	Conceição da Barra	Morro da Onça	2017
15	Fundão/Ibiraçu/Santa Teresa	São Pedro	2006
16	Guaçuí	Córrego do Sossego	2018
17	Guarapari	Alto do Iguapé	2012
18	Itapemirim	Graúna	2010
19	Jerônimo Monteiro	Sítio dos Crioulos	2016
20	Linhares	Degredo	2016
21	Montanha	Santa Luzia	2017
22	Presidente Kennedy	Boa Esperança e Cacimbinha	2005
23	Santa Leopoldina	Retiro	2005
24	São Mateus	Beira-Rio Arual	2006
25	São Mateus	Cacimba	2006
26	São Mateus	Chiado	2006
27	São Mateus	Córrego Seco	2006
28	São Mateus	Dilô Barbosa	2006
29	São Mateus	Divino Espírito Santo	2018
30	São Mateus	Mata Sede	2006
31	São Mateus	Nova Vista	2006
32	São Mateus	Palmito	2006
33	São Mateus	São Domingos de Itauninhas	2006
34	São Mateus	Santaninha	2006
35	São Mateus	Serraria e São Cristóvão	2006
36	Vargem Alta	Pedra Branca	2010

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Tabela 9 – Relação das escolas que recebem alunos quilombolas em 2014

Escolas de educação infantil e de ensino fundamental		
Municípios	Escolas que recebem alunos quilombolas	Escolas de origem
Itapemirim	EEEFM Washington P. Meireles	EMPEF Limão
	EEEF Graúna	CMEI João Luciano da Rosa
Cachoeiro de Itapemirim	EEEFM Washington P. Meireles	EEEF Graúna
	EMEF Luiz Semprini	EMEB Monte Alegre
Conceição da Barra	EEEFM Wilson Resende	EMEB Monte Alegre
	EMEF Gentil Lopes	EMEF Córrego Danta
	EEEFM José Carlos Castro	EMEF Linhares
	EMEF Deolinda Lage	EMEF Linhares
	EMEF Joaquim Fonseca	EMEF Linhares
	EMEF João Bastos Bernardo	EMEF Mário Florentino
	EMEF Angelo Luiz	EMEF Mário Florentino
	EMEF Dr. Mário Velo	EMEF Mário Florentino
Itapemirim	EMEF Deolinda Lage	CMEI Nossa Senhora Santana
	EEEM Joaquim Fonseca	EMEF Deolinda Lage
	EEEFM Washington P. Meireles	EMPEF Limão
	EEEF Graúna	CMEI João Luciano da Rosa
Presidente Kennedy	EMEF São Salvador	CMEI Bem Me Quer
	EMEF Orcy Batalha	CMEI Bem Me Quer
	EMEIEF de Jaqueira Bery Barreto de Araújo	EMEF Pluridocente Jibóia
Santa Leopoldina	EMEF Milton Cortelete	CMEI São Judas Tadeu
	EEEFM Alice Holzmeister	CMEI São Judas Tadeu
	EMEF Alfredo Leal	CMEI São Judas Tadeu
Viana	EMEF Orestes S. Novaes	EMEF Araçatiba
Vargem Alta	EMEF Prosperidade	EMEB Pedra Branca
	EEEFM Presidente Luebe	EMEB Pedra Branca
São Mateus	EMEF Córrego do Milanez	CEIM Beira Rio
	EPM Girassol	CEIM Beira Rio
	EMEF Córrego do Milanez	EPM Bernadete Lourdes
	EEEF Córrego Santa Maria	EOM Córrego do Chiado
	EMEF Córrego do Milanez	EPM Córrego Mata Sede
	EEEF Córrego de Santa Maria	EPM Dilô Barbosa
	EMEP Paulo Antônio	EPM Divino Espírito Santo
	EMEF Córrego do Milanez	EPM Militino Carrafa
	EEEF Córrego de Santa Maria	EPM Nova Vista
	EMEF Córrego do Milanez	EPM Palmito
	EEEF Córrego de Santa Maria	EPM São Domingos de Itauninhas
	EMEF Mercedes de Aguiar	EPM São Domingos de Itauninhas
	EEEF Córrego de Santa Maria	EPM São Jorge
	ECORM Córrego Seco	EPM São Jorge
	EEEF Córrego de Santa Maria	EUM Arariba
Escolas de ensino médio		
Municípios	Escolas que recebem alunos quilombolas	
Presidente Kennedy	EEEFM Presidente Kennedy	
Viana	EEEFM Nelson Vieira Pimentel	
Santa Leopoldina	Alice Holzmeister	
São Mateus	Nestor Gomes	
Conceição da Barra	Augusto Oliveira	

Fonte: Barbosa (2017).

Os dados foram coletados na Sedu pelo mestrando Diego Romerito Braga Barbosa, que investigou “os possíveis diálogos e influências do ensino de História na construção identitária dos(as) educandos(as) do ensino médio regular da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Córrego de Santa Maria” (BARBOSA, 2017, p. 14). Para chegar a essa escola, o referido pesquisador fez esse levantamento pormenorizado, como descrito na Tabela 9.

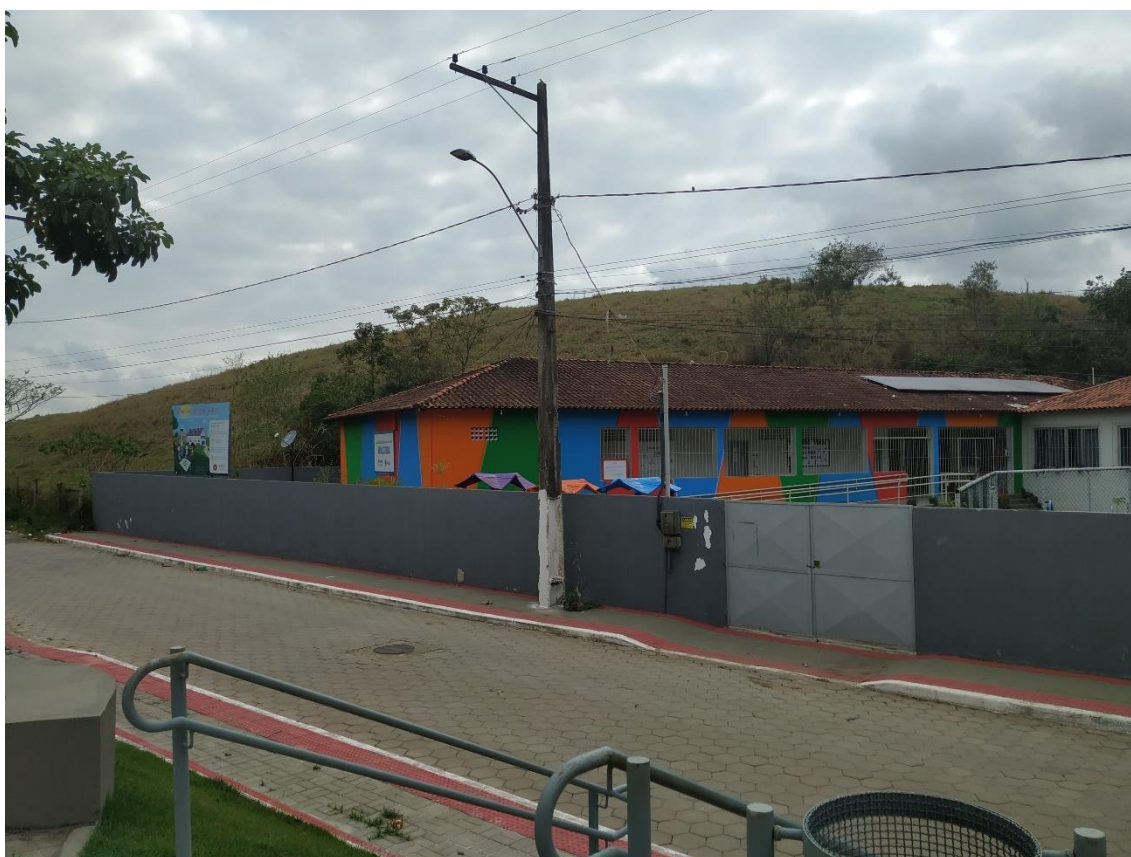
Embasados nesse conjunto de informações, vislumbramos a comunidade quilombola de Araçatiba, localizada no município de Viana-ES, como local propício para a realização da pesquisa. Por quais motivos? Primeiro, porque a partir de investigações preliminares, obtivemos informações de que, nessa comunidade, seis sujeitos com deficiência (entre crianças e adultos) que residem na comunidade poderiam ser os possíveis participantes da pesquisa; segundo, a distância foi outro fator relevante, já que o município fica a cerca de 20 quilômetros de Vitória-ES, contribuindo para que as atividades semanais de ida a campo (visita à escola, participação nas atividades comunitárias e realização das entrevistas) ocorressem com a frequência necessária e de acordo com os parâmetros técnicos e éticos exigidos para uma pesquisa acadêmica.

Vale ressaltar que, assim como várias comunidades negras espalhadas pelo estado do Espírito Santo, Araçatiba ainda não foi reconhecida pelas instituições responsáveis como comunidade quilombola. Contudo, isso não quer dizer que não o seja, já que sua constituição social, memória e história demonstram que Araçatiba é uma comunidade quilombola, inclusive reconhecida como tal por pesquisadores como Chisté (2012), Oliveira (2016) e Vertelo (2017).

Além disso, realizamos um levantamento atualizado na Secretária Estadual de Educação e na Secretaria Municipal de Viana-ES, a fim de identificar os potenciais participantes para este estudo. Na Sedu, a secretaria informou-nos que não possuía dados de crianças e adolescentes que residiam em comunidades quilombolas, que são público-alvo da educação especial.

Em relação à rede de ensino de Viana-ES, encontram-se matriculados, em 2022, 13.500 alunos, distribuídos em 39 unidades de ensino de fundamental e infantil²⁰. Por contato telefônico, fomos informados por servidores públicos da Secretaria de Educação que, na comunidade, funciona a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) de Araçatiba, que atende crianças do 1.º ao 5.º ano. Possuíam 69 alunos matriculados, dos quais cinco têm algum tipo de deficiência (com laudo de 2019). A partir do 6.º ano, são direcionadas a outras escolas da região, em especial a EMEF Orestes, localizada no bairro Jucu.

Foto 1 – EMEF de Araçatiba



Fonte: Arquivo do autor (2021).

Os adolescentes que vão cursar o ensino médio precisam matricular-se em uma das seis escolas estaduais em Viana ou deslocar-se para outros municípios da Grande Vitória. Devido à maior facilidade de locomoção, as famílias optam por matricular os filhos na EEEFM Nelson Vieira Pimentel. A falta de uma rede

²⁰ Fonte: Prefeitura Municipal de Viana – ES, 2022.

ampliada de instituições públicas de ensino na região pode contribuir para a evasão escolar.

Depois de realizado o primeiro contato com a diretora da EMEF de Araçatiba, fomos convidados a participar de uma atividade em que os alunos são os guias locais, mostrando a comunidade e contando as histórias da igreja, da fazenda, entre outros. Por questões meteorológicas, o passeio foi, infelizmente, cancelado. Dessa maneira, tivemos a oportunidade de conhecer a escola e parte da comunidade quilombola de Araçatiba-ES, bem como os professores, alunos e demais funcionários da comunidade escolar.

Nessa visita, acordamos que somente iniciariamos as atividades de pesquisa na escola depois que obtivéssemos autorização por escrito da Secretaria de Educação do Município de Viana-ES²¹. Nesse mesmo dia, avistamos na Unidade Básica de Saúde (UBS) um idoso com deficiência motora, possível participante da pesquisa.

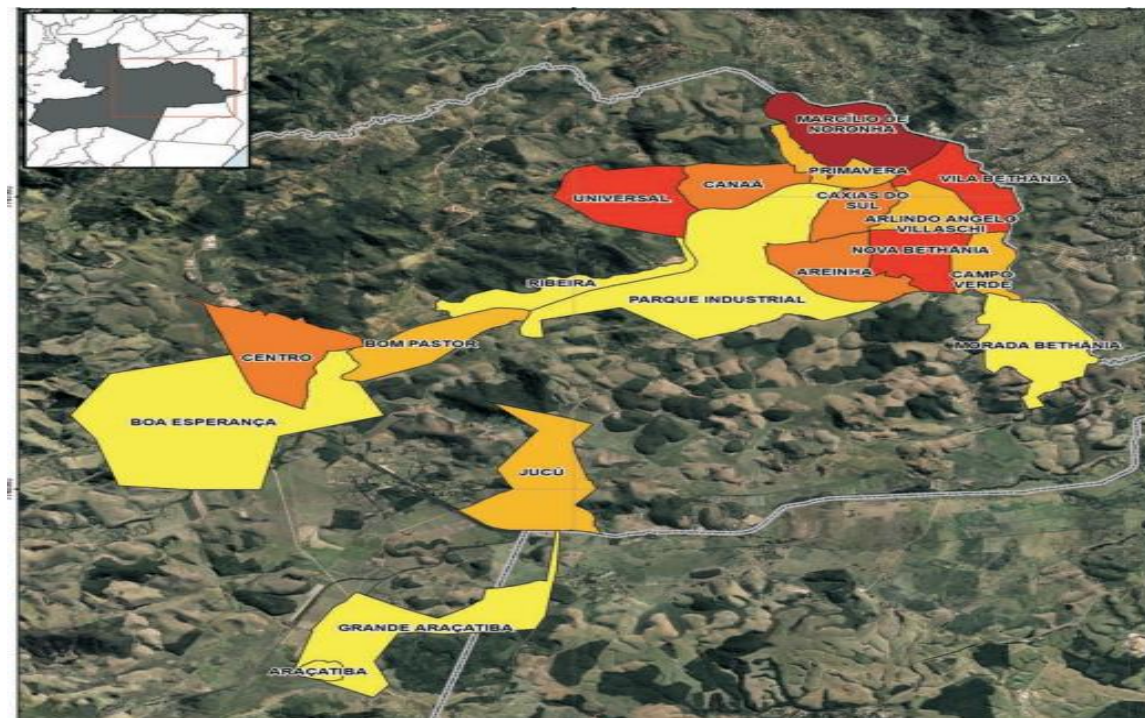
A cidade de Viana-ES soma-se ao conjunto de sete municípios que formam a chamada Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV), cuja população, no último censo (2010) do IBGE, contava 65.001 habitantes, com a estimativa de que, em 2021, chegaria a 80.735 habitantes. Esses dados colocam Viana na 11.^a posição dos municípios mais populosos do estado do Espírito Santo.

Baseado no Censo Demográfico de 2010, o governo do estado do Espírito Santo, em 2012, construiu um conjunto de indicadores socioeconômicos dos municípios do estado do Espírito Santo. Acerca da cidade de Viana-ES, os dados apontam que 0,9% de sua área total (311,6 km²) é urbana, ou seja, mais de 90% referem-se a localidades predominantemente rurais. Vale ressaltar também que a população do município é majoritariamente formada por adolescentes, jovens e pessoas denominadas população economicamente ativa²².

²¹ Até a presente data, não tínhamos obtido nenhum retorno sobre o pedido de autorização para realizar o estudo no contexto escolar da comunidade de Araçatiba.

²² O IBGE classifica “população economicamente ativa” como aquela que está apta para o trabalho, do qual a força poderá ser vendida ao empregador, mesmo que, no momento, não esteja empregada.

Figura 2 – Mapa do município de Viana



Fonte: Prefeitura de Viana (2021).

Sobre a história de Araçatiba, esta se confunde com a do município de Viana/ES, já que, segundo informações de Cirillo (2017) e Vertelo (2017), o território foi um dos primeiros locais conhecidos e habitados na cidade, primeiramente por portugueses e jesuítas, que subindo o rio Jucu, ali chegaram e fundaram a fazenda Araçatiba. Esta fazenda, dirigida por padres jesuítas, era responsável pelo abastecimento de aldeias e escolas jesuíticas na região. O palácio Anchieta, por exemplo, atual sede do governo do estado do Espírito Santo, na época, conhecido como colégio e igreja de São Tiago, era suprido com alimentos advindos da Fazenda Araçatiba (VERTELO, 2017).

Segundo Vertelo (2017) e Cirilo (2017), a hipótese mais aceita sobre a criação e organização da fazenda Araçatiba é que esta teria sido fundada pelo padre Rafael Machado. Contudo, nesse período (fim do século XVI), quem morava na região da fazenda eram os índios da etnia tupiniquim. Foram catequisados pelos jesuítas e obrigados a trabalhar na construção da residência da fazenda, nos engenhos de cana-de-açúcar, na edificação da igreja Nossa Senhora da Ajuda, na criação de gado e na abertura do canal do rio Jacarandá (IBASE, 2011). Ao longo do século XVIII, tornou-se a mais importante fazenda jesuítica da Capitania

do Espírito Santo devido a seu potencial econômico, diversidade produtiva (criação de gado, produção de açúcar, melado, café, mandioca, feijão, milho, mel e aguardente) e sua proximidade com a Vila de Vitória (CIRILO, 2017; VERTELO, 2017).

A antiga fazenda abrangia os seguintes locais: Araçatiba (sede), Cachoeira, Camboapina, Jucuna, Jucuruaba, Ponta da Fruta e Palmeiras (CIRILO, 2017). Com base nessas informações sobre a possível abrangência da antiga fazenda Araçatiba, podemos chegar à conclusão de que ela era maior do que todo o território atual do município de Viana. Suas terras incluíam, ainda, parte das cidades de Cariacica, Domingos Martins, Guarapari e Vila Velha (CIRILO, 2017).

Com a prosperidade da fazenda de Araçatiba, bem como outras fazendas inacianas²³ espalhadas pelo Brasil, despertou-se a inveja “não somente das outras ordens religiosas e colonos, mas também dos funcionários da Coroa” (VERTELO, 2017). Estes acusaram a Companhia de Jesus de criar motins e conspirar contra o Estado. Por esses motivos, os jesuítas, em 1759, foram expulsos do Brasil pelo marquês de Pombal, sendo seus bens confiscados (CIRILO, 2017; VERTELO, 2017).

Estas iniciativas tiveram impactos diretos na fazenda Araçatiba, não sendo mais os padres proprietários e gestores dela. Muitos dos bens foram-se desgastando com o tempo até que foram leiloados em 1782, findando-se o período próspero para a economia regional e estadual. Para sua venda, foi solicitada a produção de um inventário, com a descrição minuciosa dos bens e artefatos. Esse relatório sobre Araçatiba foi enviado a Dona Maria I, rainha de Portugal, onde consta que a fazenda possuía um “conjunto arquitetônico composto pela residência, igreja, engenho, senzala e oficinas” (VERTELO, 2017, p. 23).

Ainda no fim do século XVIII, a fazenda foi comprada pelo influente coronel Bernardino Falcão de Gouvêa Machado, figura conhecida pelas elites espírito-santenses (CIRILO, 2017), tanto que,

²³ Refere-se ao religioso e militar Inácio de Loyola (1491-1556), fundador da Ordem Jesuítica, denominada Companhia de Jesus (CIRILO, 2017).

no período de domínio do coronel Falcão, a fazenda retomou a sua importância econômica, sociocultural e, principalmente, expressividade política, que foi perdida após a expulsão dos jesuítas. Vale destacar que a família Vieira Machado ocupou cargos políticos na capital da Província (CIRILO, 2017, p. 53).

O esplendor, a beleza e a riqueza da fazenda eram conhecidos a ponto de hospedar bispos, governadores da província do ES e um príncipe²⁴ europeu. Com a morte do coronel Bernardino Falcão (início do século XIX), assume a direção da fazenda em seu lugar seu filho, o capitão Sebastião Vieira Machado. Sob sua administração, a prosperidade da fazenda Araçatiba foi mantida, bem como a influência política da família Vieira Machado (CIRILO, 2017; VERTELO, 2017).

De acordo com Vertelo (2017), em 1856, Araçatiba possuía 346 escravizados, chegando a contar 44 senzalas. Ao analisar as informações disponibilizadas no inventário, Vertelo (2017) chegou à conclusão de que o valor dos escravizados correspondia a mais de 60% do valor total do patrimônio da fazenda. É preciso ressaltar que o período em questão corresponde ao momento histórico em que os escravizados eram vistos declaradamente como mercadorias e bens.

Reportagens veiculadas por jornais do século XIX mencionavam as insubordinações de escravizados na região da fazenda Araçatiba e simultaneamente faziam pedidos por reforços policiais para combatê-los:

Quilombolas – Continuam a infestar as estradas de Araçatiba, Mamoeiro, Jacaranda, Itaúnas e Camboapina, atacando os transeuntes, roubando carneiros, cabritos, milho e cana nas fazendas. Pedimos providencia (*Jornal O Espírito Santense*, 17/06/1885, apud VERTELO, 2017, p. 46).

Os moradores mais antigos da comunidade contaram que muitos dos escravizados que desafiavam abertamente o regime escravista utilizavam como esconderijo um rochedo coberto por mata fechada, conhecido popularmente como pedra ou morro de Araçatiba.

²⁴ Em 1815, ficou hospedado na fazenda o príncipe Maximiliano de Wied (1782-1867), primo de D. Pedro II (CIRILO, 2017; VERTELO, 2017).

Foto 2 – Pedra de Araçatiba



Fonte: Arquivo do autor (2021).

Com o falecimento, em 1856, do capitão Sebastião Vieira Machado, a fazenda Araçatiba foi dividida entre os 21 herdeiros, que doaram 21 hectares em nome da Nossa Senhora da Ajuda, desde que “os negros permanecessem nas terras, com o compromisso de zelarem pela igreja e pela santa” (CIRILO, 2017, p. 55). A questão de ter sido uma doação pensando na permanência segura dos negros são relatos orais, que podem ter sido ressignificados, porque, no documento de doação, consta apenas que foi uma doação à santa (VERTELO, 2017).

Posteriormente, outras pessoas compraram as terras dos filhos do capitão Sebastião Vieira Machado, chegando, segundo o relato dos moradores mais antigos, a se apropriarem e vender parte das terras doadas. Dos 21 hectares doados, sobraram apenas cinco hectares da propriedade (CIRILO, 2017).

Araçatiba é um território com contornos rurais e urbanos, onde a maioria da população trabalha na cidade como prestadora de serviços. Infelizmente não existe terra disponível para a produção comercial (CIRILO, 2017). No centro de

Araçatiba, na parte alta da comunidade, encontra-se a Igreja Nossa Senhora da Ajuda, datada de 1716, que faz parte de um conjunto de quatro igrejas construídas por jesuítas no estado do Espírito Santo (CIRILLO, 2017; VERTELO, 2017).

Foto 3 – Igreja Nossa Senhora da Ajuda



Fonte: Arquivo do autor (2021).

Ao lado da igreja, há um cemitério e ruínas que são acompanhadas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). À frente da igreja, existe uma praça, que se transformou no principal ponto de encontro dos moradores quando acontecem os festejos e as congadas na comunidade.

Atualmente, o chamado Bairro Araçatiba abrange os loteamentos de Mamoeiro e Seringal. Toda área demarcada em cor vermelha na Figura 3 constitui a comunidade de Araçatiba (não o bairro), que, como comunidade religiosa católica, pertence territorialmente à Igreja Católica (Mitra).

Figura 3 – Mapa da comunidade de Araçatiba



Fonte: Mitra do estado do Espírito Santo (2021).

Para o estudo, foi selecionada uma das famílias cujos parentes por parte de pai (sr. Abdias do Nascimento), são descendentes de escravizados que viveram em Araçatiba desde a sua fundação. Seguindo o compromisso de manutenção do sigilo quanto à identificação dos participantes, são utilizados nomes de importantes pessoas da história e da cultura afro-brasileiras para referenciar os membros da família participante deste estudo. Conforme Tabela 10, são apresentados os dados sociodemográficos dos membros da família e seu parentesco em relação à Dandara.

A família de Dandara é constituída pelos pais e cinco irmãos. Atualmente residem com ela, na mesma casa, os pais, sua irmã Marielle Franco, o cunhado e sua sobrinha. Entretanto, moram, na parte superior da casa, em um segundo andar, sua irmã Beatriz Nascimento e sobrinhos. O único membro da família nuclear de Dandara que não mora mais na comunidade é seu irmão, Luiz Gama, que está sempre presente na casa dos pais, senhor Abdias e Carolina de Jesus.

Tabela 10 – Caracterização sociodemográfica do núcleo familiar de Dandara

Nome	Parentesco	Sexo	Idade	Escolaridade	Estado civil	Profissão
Carolina de Jesus ²⁵	Mãe	Feminino	77	Analfabeta funcional	Casada	Aposentada
Abdias do Nascimento ²⁶	Pai	Masculino	74	Fundamental incompleto	Casado	Aposentado
Cida ²⁷	Irmã	Feminino	43	Médio completo	Casada	Diarista
Marielle Franco ²⁸	Irmã	Feminino	30	Médio completo	Casada	Manicure
Beatriz Nascimento ²⁹	Irmã	Feminino	40	Médio incompleto	Separada	Cozinheira
Lélia Gonzales ³⁰	Irmã	Feminino	44	Fundamental incompleto	Casada	Cozinheira
Luiz Gama ³¹	Irmão	Masculino	37	Médio completo	Casado	Assistente de
João Candido ³²	Cunhado	Masculino	42	Médio incompleto	Casado	Expedição, Agricultor

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

A senhora Dandara tinha, à época da pesquisa, 36 anos, residia com os pais, irmã, cunhado e sobrinha. É independente, auxilia nas atividades de casa, como lavar roupas, varrer e passar pano na casa, entre outras atividades domésticas. Gosta de ficar arrumando seu quarto, dançar e ouvir músicas. Sua rotina diária tem sido da seguinte maneira: fazer e tomar o café da manhã, limpar a casa,

²⁵ Carolina de Jesus (1914-1977) é considerada uma das primeiras escritoras negras do Brasil. Seu livro, denominado *Quarto de despejo: o diário de uma favelada*, de 1960, é amplamente conhecido no Brasil e no exterior.

²⁶ Abdias do Nascimento (1914-2011) foi um dos principais personagens negros da história brasileira. Professor, poeta, ator, político (ex-deputado federal e senador), escritor e ativista, também foi um dos fundadores do Teatro Experimental do Negro (TEN).

²⁷ Maria Aparecida Santos Correa Barreto (1967-2013), conhecida carinhosamente pelos amigos e colegas de trabalho como Cida. Foi professora e vice-reitora da Ufes, onde coordenou o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab), cursos de formação e pesquisas no campo da educação especial e étnico-racial.

²⁸ Marielle Francisco da Silva (1979-2017) era socióloga, ativista e vereadora pelo Rio de Janeiro.

²⁹ Maria Beatriz Nascimento (1942-1995) foi historiadora, professora, pesquisadora, roteirista e ativista dos direitos humanos e questões atinentes à população negra.

³⁰ Lélia Gonzales (1935-1994) era professora, filósofa, antropóloga e ativista. Autora de artigos e livro sobre a questão étnico-racial e gênero no Brasil. Foi uma das primeiras intelectuais brasileiras a discutir a relevância de estudos interseccionados.

³¹ Abolicionista brasileiro, escritor e poeta. Foi impedido de cursar Direito por ser negro, ex-escravizado e pobre. Mesmo assim, optou por assistir às aulas. Os conhecimentos adquiridos como aluno ouvinte prepararam-no para trabalhar no sistema judiciário da época em prol da libertação de escravizados. Graças a seu trabalho, 700 escravizados foram libertos.

³² João Candido (1880-1969) era marinheiro da Marinha de Guerra do Brasil e liderou a Revolta da Chibata, movimento contestatório dos castigos físicos impostos pelos superiores aos subordinados, além das péssimas condições trabalho e ausência de plano de carreira. Ficou conhecido como “Almirante Negro”.

brincar com a sobrinha de 6 anos e crianças da comunidade, assistir à TV (gosta de assistir às novelas) e descansar por volta das 23 horas.

Alguns irmãos afirmaram que ela até chegou a ir à escola regular da comunidade (EMEF Araçatiba) uma vez na vida para tentar estudar, mas não se adaptou. Outros disseram que a escola do bairro, naquela época, alegou não ter condições de atendê-la.

Na realidade, a quebra da rotina acontecia às segundas e quartas-feiras pela manhã, antes da pandemia da covid-19, quando frequentava a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no período matutino. Sua mãe, Carolina de Jesus, trabalhou por 15 anos nessa instituição até se aposentar, tornando-se o único local de socialização extrafamiliar e comunitária que ela possui desde criança. Devido à situação de saúde da senhora Carolina de Jesus e sua aposentadoria, Dandara não possui ninguém para levá-la à “escola” (APAE). Sua irmã, Cida, tem tentado levá-la uma vez por semana.

No momento, a renda fixa disponível para a família é proveniente da aposentadoria dos pais (cada um recebe um salário mínimo), com o que, na configuração familiar atual, Dandara não é contemplada nos requisitos necessários para ter direito a receber o Benefício de Prestação Continuada (BPC).

3.4 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DOS DADOS E INSTRUMENTOS

Antes de iniciarmos a apresentação dos procedimentos de produção de dados, realizamos um período de visitas semanais à comunidade de Araçatiba, com objetivo de conhecê-la melhor, bem como seus moradores, lideranças e atividades culturais e econômicas. Esse tipo de imersão em campo é de extrema importância, pois “a relação entre pesquisador e aquele que narra sua história é um ponto essencial e só acontece na presença de um vínculo de confiança mútua que é construído ao longo de um processo” (NOGUEIRA et al., 2017, p. 468).

Mesmo diante da pandemia e dos prazos comprometidos para a produção de dados e entrega da tese, conforme cronograma anteriormente previsto, essa foi a nossa conduta. Não entramos na comunidade com pressa e sem compromisso

ético, político e social. Mesmo com a pandemia, que, vale dizer, atrapalhou muito as idas à comunidade de Araçatiba, tentamos vivenciar, da melhor maneira possível, o cotidiano da comunidade, tornando o entrevistador conhecido pelos moradores e pela família de Dandara. Na Tabela 11, registramos, em linhas gerais, as principais atividades realizadas nesse período de contato com as pessoas da comunidade.

Tabela 11 – Atividades de campo

Data	Atividade realizada
06/09/2019	Conhecemos a EMEF de Araçatiba, a diretora e os professores. Apresentamos à diretora a proposta de pesquisa.
24/02/2020	Estivemos em Araçatiba para conhecer melhor a comunidade e buscar informações sobre as lideranças que nos poderiam ajudar no processo de inserção na localidade.
04/03/2020	Apresentação do Projeto de Pesquisa na Unidade Básica de Saúde (UBS) de Araçatiba.
15/03/2020	Apresentação do Projeto de Pesquisa na Celebração da Igreja Nossa Senhora da Ajuda de Araçatiba.
22/03/2020	Visita à família da Dandara agendada, mas cancelada por causa da pandemia.
30/03/2020	Entrevista com os pais e familiares (cancelada por causa da pandemia).
13/04/2020	Entrevista com os pais e familiares (cancelada por causa da pandemia).
22/05/2020	Envio de questionário <i>online</i> para um dos líderes quilombolas, com questões abertas.
13/06/2020	Entrega de máscaras, roupas e cestas básicas à comunidade de Araçatiba.
01/08/2020	Entrega de máscaras à comunidade quilombola de Araçatiba e visita à família da Dandara.
26/10/2020	Fomos à comunidade e visitamos os parentes da Dandara. Levamos roupas e alimentos para a comunidade.
04/11/2020	Conhecemos a roça da família do senhor Cleber Maciel, onde plantam, para alimentação e comercialização, cana-de-açúcar, banana e aipim.
08/11/2020	Levamos máscaras para comunidade de Araçatiba.
28/04/2020	Levamos livros, calçados, máscaras, brinquedos e roupas. Falamos com a senhora Cida do interesse em fazer a pesquisa apenas com sua irmã (Dandara). Dandara conversou, pintou alguns desenhos e mostrou o rádio que ganhou. Depois não deu muita conversa, estava empolgada com o rádio que ganhou da família.
28/05/2021	Entrega de roupas, brinquedos e revistas.
07/05/2021	Entrevista com Cida (irmã de Dandara).
12/05/2021	Entrevista com Marielle Franco (Irmã de Dandara).
16/05/2021	Entrevista com Abdias e Carolina de Jesus (pais de Dandara).
20/05/2021	Entrevista com Beatriz Nascimento.
30/05/2021	Entrevista com Lelia Gonzales (irmã de Dandara).
27/06/2021	Entrevista com Luís Gama (irmão de Dandara). Passeamos, eu, Dandara e sua sobrinha.
25/07/2021	Visita à comunidade: nesse dia, passeamos com a Dandara de carro na comunidade e fomos até a roça do seu cunhado (Cleber Maciel).
07/09/2021	Participação na 10. ^a Caminhada D'Ajuda e trabalho com desenhos com Dandara.
08/09/2021	Levamos Dandara à APAE para a apresentação cultural. Conhecemos as instalações e alguns funcionários da instituição.

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Além dos registros de campo, o principal recurso utilizado neste estudo foi a entrevista semiestruturada. Vale destacar que esse instrumento é um dos recursos mais utilizados para a produção de dados em estudos biográficos, com roteiros abertos ou semiestruturados. Nessa perspectiva, essa modalidade de procedimento de produção dos dados é também chamada pelos entusiastas do método de entrevistas narrativas (BERTAUX, 2010) ou entrevistas biográficas (GLAT, 1989).

Conforme destacam Miguel (2012) e Minayo (2012), a entrevista constitui-se como técnica privilegiada de interação social e fonte de informações fundamentais para pesquisas que se baseiam nas narrativas de vida e, ainda hoje, se constitui como a “estratégia mais usada no processo de trabalho de campo” (MINAYO, 2012, p. 64).

Por isso, a entrevista, em suas diversas formas de organização, é “capaz de quebrar isolamentos grupais, individuais e sociais, podendo também servir à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação” (MIGUEL, 2012, p. 02).

Nesse momento de realização das entrevistas, o entrevistador deve ter uma escuta atenta e, a um só tempo, interferir o mínimo possível. Ou seja, “a maneira como o sujeito será abordado deve ser do modo mais aberto possível” (SPINDOLLA; SANTOS, 2003, p. 123). Porém, isso não quer dizer passividade, pois, caso seja necessário, o pesquisador pode elucidar alguma questão ao entrevistado ou estimulá-lo a falar de temáticas específicas associadas à narrativa central (NOGUEIRA et al., 2017; SPINDOLLA; SANTOS, 2003).

Segundo Spindolla e Santos (2003, p. 125), são assertivas quando ponderam o seguinte: “É voz do sujeito que queremos (e precisamos) ouvir! É a história deles que vamos relatar, não a nossa. Nossas impressões aparecerão, sim, no momento da análise”.

Elias e Scotson (2000) e Moscovici (1978) utilizaram largamente a entrevista como ferramenta metodológica. Este último nos chama a atenção para os cuidados que o pesquisador precisa ter na escolha dos grupos que serão entrevistados,

levando em conta, por exemplo, gênero, idade, profissão, entre outras dimensões que se caracterizam como importantes marcadores sociais.

Com base nesses pressupostos, realizamos as entrevistas narrativas em profundidade com a Dandara, pais e irmãos (ver Tabela 12). Devido à situação pandêmica no Brasil, aguardamos flexibilização das medidas de sanitárias, bem como perguntamos aos sujeitos da pesquisa se sentiam seguros para a realização da entrevista. Como a resposta foi positiva de todos os participantes, foram previamente agendados dias e horários para os encontros.

Considerando os cuidados anteriormente citados, utilizamos máscara, álcool 70 e optamos por não entrar em suas residências. Por essa razão, decidimos que as entrevistas seriam realizadas na varanda da casa dos pais (cinco entrevistas), da Cida (quatro entrevistas) e da Lélia Gonzales (uma entrevista). Assim, procedemos durante as entrevistas e todas as atividades realizadas na comunidade, no período pandêmico.

Foi utilizado ainda o recurso do desenho, instrumento/técnica largamente explorado por pesquisadores da psicologia e da educação. A intenção foi tentar explorar as representações iconográficas e elementos da objetivação sobre o universo da vivência prática e representacional de seu cotidiano de vida com a família e na comunidade, tal como seus desejos e afetos.

Ao aplicar esse instrumento/técnica, deparamos com um novo desafio, pois Dandara alegou não saber desenhar. Ou seja, conseguimos poucos dados por meio desse recurso. Então, a dúvida persistia: Quais instrumentos e técnicas poderiam ser utilizados para conseguir mais informações e, assim, produzir diálogos mais profícuos com o principal sujeito da pesquisa?

Em conversa com sua família, na varanda da casa dela, apresentaram-nos um álbum de fotos de Dandara. Naquele momento, pensamos: Por que não fazemos uma entrevista tendo as fotos com *start* do diálogo? Assim procedemos e marcamos, com a permissão da Cida e de seu esposo, a entrevista para 9 de novembro de 2021, em sua residência.

Essa escolha foi por ficar perto da casa dos pais (cerca de cem metros) e por se constituir como local mais propício para a realização da atividade, devido ao silêncio e a um número pequeno de pessoas circulando e garantindo também o sigilo.

Conforme podemos apreender, esse instrumento foi pensado no decurso do trabalho de campo, quando o convívio com Dandara estava frequente. Somado às dificuldades de conseguir maneiras de ela responder às perguntas, ele proporcionou a reavaliação dos instrumentos de coleta de dados.

No momento da atividade, perguntamos qual era foto do álbum da qual ela mais gostava, por quê, onde estava naquele momento, quais pessoas estavam com ela e quais eram as outras fotos de que mais gostava (classificação).

Ressaltamos que a fotografia como instrumento de pesquisa vai ao encontro de estudos que utilizaram como base a TRS. As fotos evocam um conjunto de imagens, sensações e memórias que dificilmente poderiam ser captadas sem o auxílio da fotografia. Inclusive podem ser pensadas com material potencial para entender determinadas figurações em momentos específicos da vida de Dandara.

Tabela 12 – Instrumentos utilizados no processo de coleta dos dados

Atividade	Instrumentos utilizados
Visitas à comunidade	Diário de campo
Entrevistas com familiares	Entrevista com roteiro semiestruturado
Entrevista com Dandara	Entrevista com roteiro não estruturado
	Representação icônica

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Para mais informações sobre os instrumentos utilizados na pesquisa, os roteiros de entrevista estão disponíveis nos Apêndices A e B. Ressaltamos, ainda, que todas as entrevistas foram gravadas mediante a anuência dos participantes e posteriormente transcritas para o tratamento e análise dos dados.

3.5 TRATAMENTO E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

As narrativas dos participantes foram sistematizadas por meio da análise de conteúdo temática (BARDIN, 2011) e da classificação hierárquica de

descendente (CHD), esta última análise viabilizada por meio do programa Iramuteq. Esses recursos foram escolhidos por entendermos que se trata de instrumento metodológico fundamental no tratamento e análise dos dados coletados.

Tabela 13 – Tratamento e análise dos dados

Entrevistas	Estratégias de tratamento e análise dos dados
Entrevistas com familiares	Análise de conteúdo Classificação hierárquica descendente
Entrevista com Dandara	Análise de conteúdo Análise de imagens

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

A CHD foi desenvolvida por Max Reinert (1990), cuja principal proposta é criar uma técnica capaz de produzir análise de conteúdo de forma automatizada “com menor interferência possível de subjetividades do pesquisador na categorização textual” (CERVI, 2018, p. 08)³³. Na verdade, a CHD é resultado de um conjunto de esforços no campo das ciências sociais, ao utilizar-se das recentes descobertas tecnológicas para o aperfeiçoamento de métodos e técnicas de pesquisa (CERVI, 2018).

Esse tipo de análise, por meio do programa Iramuteq, busca correspondências de termos “dentro de um mesmo segmento textual” (CERVI, 2018, p. 08), possibilitando identificar prováveis ligações por proximidade e intensidade das palavras inseridas pelo pesquisador na base de dados do programa (CAMARGO, 2005; CAMARGO; JUSTO, 2013).

No que se refere à análise de conteúdo, Bardin (2011), em sua obra clássica e muito evocada pelos estudiosos em pesquisa social, define esse método da seguinte maneira:

conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a interferência de conhecimentos relativos às condições de

³³ Essa perspectiva pode ser aplicada à etapa de organização do conteúdo em classes temáticas, cuja proposta de sistematização do texto é, de fato, fornecida pelo programa. O trabalho de análise e interpretação, contudo, depende essencialmente do pesquisador e de seu profundo conhecimento sobre a temática em questão, para que os resultados sejam mais bem aproveitados no contexto da problemática de pesquisa em estudo.

produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 42).

É importante frisar que o ponto de partida da análise de conteúdo sempre será a mensagem, “seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2012, p. 21). Essas mensagens influenciam nas práticas cotidianas e comportamentos dos sujeitos sociais, entretanto elas precisam ser entendidas ante seus contextos concretos de produção (por exemplo, situações socioculturais e econômicas) em que seus emissores e receptores estão inseridos (FRANCO, 2012; GOMES, 2015). Isso, de certa forma,

resulta em expressões verbais (ou mensagens) carregadas de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis. Sem contar os componentes ideológicos impregnados nas mensagens (FRANCO, 2012, p. 21 e 22).

Entendemos que esse instrumento de pesquisa dialoga diretamente com a proposta desta investigação científica, qual seja, desvelar parte da história de vida de uma mulher quilombola com síndrome de Down, moradora da comunidade quilombola de Araçatiba-ES, uma vez que estamos trabalhando com as mensagens emitidas pelos pais e irmãos e Dandara em suas narrativas.

Gomes (2015) ressalta que a proposta associada a esse instrumento metodológico é potencializar a análise do pesquisador, ao permitir identificar o que está por trás das mensagens emitidas pelos sujeitos da pesquisa, “indo para além das aparências do que está sendo comunicado” (p. 84). Por isso, Bardin (2011) exemplifica a busca por analisar as mensagens “como de um arqueólogo” (GOMES, 2015, p. 89), porque trabalha com base nos vestígios que se manifestam na superfície de cada mensagem.

3.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Fundamentados nas diretrizes do Conselho Nacional de Saúde, conforme Resoluções n.º 466/2012 e n.º 510/2016, ressaltamos que foram observados os princípios éticos e as referências normativas que regulam a realização de pesquisas científicas com seres humanos.

O respeito à dignidade do participante no ato de pesquisar é fundamental, principalmente por se tratar de uma investigação científica em que são abordados parte da história de vida de uma mulher quilombola com síndrome de Down e diálogos e interações com familiares (pais, irmãos, primos e amigos) e moradores da comunidade. Nesse sentido, cabe ao pesquisador

proteger os participantes da sua pesquisa, desenvolver uma relação de confiança, promover a integridade da pesquisa, proteger-se contra conduta inadequada e impropriedades que possam refletir em suas organizações ou instituições, e enfrentar problemas novos e desafiadores (CRESWELL, 2010, p. 116).

Seguindo essas dimensões, foram garantidos, portanto, os direitos dos sujeitos de participação na pesquisa, sendo assegurados o anonimato e completo sigilo de todas as informações fornecidas, assim como foi respeitado aquele que não quis participar do estudo (FRANCO, 2012; MINAYO, 2012). Informamos, ainda, que esta proposição está vinculada ao projeto de pesquisa 'Política orçamentária e trabalho docente na educação especial em realidades brasileiras e mexicanas', com a aprovação no Conselho de Ética da Ufes, com o n.º 2.706.699.

4 PROCESSOS DE VIDA E INTERDEPENDÊNCIA ENTRE DANDARA, FAMÍLIA E COMUNIDADE: DESVELANDO PARTE DA HISTÓRIA DE VIDA

A comunidade de Araçatiba é composta por, aproximadamente, 250 famílias. Optamos por realizar a pesquisa com uma família em específico porque, entre seus membros está Dandara, mulher com síndrome de Down, nascida e criada na comunidade. Além disso, seus descendentes por parte de pai possuem parentesco com os primeiros negros escravizados, trazidos à fazenda Araçatiba.

Nesse contexto, nossa hipótese é a seguinte: parte da história de vida de Dandara, margeada, ao mesmo tempo, pelas categorias quilombola e deficiência, poderia demonstrar a produção de guetos residuais e/ou formativos. O primeiro seria a produção de um conjunto de ideias legitimadoras do lugar social em que o indivíduo deve estar pela sua condição biopsicossociorracial. Guetos formativos sugerem espaços sociais produtores e disseminadores de ideias contra-hegemônicas, bem como de fortalecimento do grupo, de sua história e cultura.

Ao estabelecer cruzamentos entre as categoriais de análise (quilombola e deficiência), tendo por base parte da história de vida de Dandara, foi possível desenvolver abordagens intercategoriais (MELLO; NUERNBERG, 2012). Desse modo, em nosso entender, isso viabilizou analisar a realidade estudada em sua complexidade (MORIN, 2004). Ao mesmo tempo, os estudos interseccionais (MELLO; NUERNBERG, 2012) puderam ampliar nosso horizonte investigativo na qualidade de pesquisador, aprofundando a capacidade de escolha acerca das temáticas relevantes. Também com essas orientações metodológicas, evitamos pensar isoladamente as narrativas de Dandara, como se fosse possível dividir o sujeito em várias partes, sem perceber as sutilezas e os nexos que engendram essa realidade social.

Tendo em vista tais considerações, os resultados são apresentados por meio de três subcapítulos principais, referentes à inserção em campo (cuja experiência foi registrada por meio de diário de campo), à análise das narrativas dos familiares de Dandara e, na sequência, da própria Dandara. A opção pela descrição dos dados, nesse primeiro momento, contribuiu para que os leitores

da tese conseguissem compreender melhor as especificidades do sujeito da pesquisa, sua família e comunidade, bem como fornecer maior integralidade à investigação. Assim procedendo, puderam proporcionar-nos também maior proximidade com as possíveis temáticas identificadas na análise das narrativas, em que o investimento na descrição e na interpretação dos dados possui igual relevância (LEITE, 2017).

4.1 NOTAS SOBRE AS EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA

Os primeiros contatos que tivemos com Dandara aconteceram no domingo, em 15 de março de 2020. Inicialmente apresentamos o projeto de pesquisa em um dia de celebração na Igreja Nossa Senhora da Ajuda, localizada na comunidade de Araçatiba. Terminando a missa, o senhor João Cândido (um dos líderes da igreja católica local e da comunidade) fez o convite para conhecermos sua barraca de caldo de cana e de salgados, que fica mais ou menos a 300 metros da igreja. No local, conhecemos o senhor Abdias do Nascimento (78 anos), nascido e criado em Araçatiba, e sua esposa, a senhora Carolina de Jesus (74 anos).

Fomos informados pelo senhor Abdias do Nascimento, que é um dos líderes da banda de congo da comunidade, que sua genitora, conhecida popularmente como Mãe Petronilha, além de parteira conhecida da região, foi a fundadora da banda de congo. O idoso chegou a mostrar, da varanda de sua residência, onde estava o mastro de São Benedito. Voltando a conversar na rua, perto do portão da casa do senhor Abdias, fomos apresentados a Dandara, que demonstrou timidez e, na verdade, nenhum interesse em conversar conosco. Por isso, preferimos respeitá-la, não insistindo em iniciar uma conversa imediatamente.

Segundo os pais, Dandara (36 anos) possui síndrome de Down, é trabalhadora, faz os serviços de casa e gosta de dançar. Entretanto, disseram que nunca aprendeu a ler e a escrever, apenas frequenta a APAE de Cariacica, mas está ficando em casa devido ao cancelamento das atividades presenciais em decorrência da pandemia da covid-19. Com a chegada da pandemia ao Espírito Santo, ficamos quase três meses sem ir à comunidade com receio de

contaminar, sem querer, Dandara e seus familiares. Em junho, fizemos uma visita pontual com objetivo de levar máscaras para serem distribuídas entre os moradores. Já em agosto, marcamos, com o senhor João Cândido e sua esposa, Cida, irmã de Dandara, a entrega de mais máscaras. Na ocasião, falaram acerca da dificuldade da família com a irmã, porque ela estava acordando cedo e querendo ir para escola (entenda-se, a APAE). Inclusive, chega até a arrumar seu uniforme e mochila. De acordo com a família, notaram que Dandara se encontrava mais agitada e nervosa nesse período.

Em 26 de outubro de 2020, fomos até a comunidade levar roupas e alimentos, como parte de algumas atividades de apoio a algumas famílias mais vulneráveis durante a pandemia. Depois de tirar todas as coisas do carro, o senhor João Cândido relatou o período que trabalhou na cidade e o dia em que tomou a decisão de voltar a “viver da terra”. Depois de seis anos trabalhando no porto de Vitória para uma empresa de carros, decidiu deixar o emprego e, com a permissão dos irmãos, iniciou um plantio na terra da família. De acordo com ele, as dificuldades iniciais de recomeçar a vida no campo obrigaram-no a reaprender conhecimentos do cotidiano do trabalho rural.

Ao conversarmos sobre a pesquisa, o senhor João Cândido disse que poderia colocar o salão comunitário à disposição para reuniões e entrevistas, fato que nos deixou felizes pela confiança construída. Disse também que poderia apresentar as pessoas com deficiência (crianças e adultos) da comunidade de Araçatiba, que seriam, segundo ele, por volta de oito pessoas.

Em 4 de novembro de 2020, conversando na rua, perto da varanda onde reside Dandara e sua família, passou Joana (18 anos) e sua mãe, a senhora Lúcia. Joana igualmente possui síndrome de Down e acabou tornando-se amiga de Dandara, pois, antes da pandemia, iam juntas para a APAE, acompanhadas dos respectivos familiares.

É costume os parentes de Dandara (irmãos, sobrinhos e avós) ficarem todos reunidos na varanda de sua casa. Durante o dia, a residência dos pais é a rota, o lugar de encontro de todos os familiares. Por exemplo, encontramos, em 4 de novembro de 2020, tias, sobrinhos, pai, mãe e a própria Dandara, alguns

sentados nos bancos da varanda, outros em pé, do lado de fora, na rua. Entre as pessoas presentes, estavam a prima de Dandara e a senhora Janete, que possui um filho de 13 anos, chamado João. No nascimento, o adolescente teve paralisia cerebral (PC), ocasionada por falta de oxigenação no cérebro. Janete disse que o filho é muito ativo, gosta de estudar e conhecer pessoas e lugares novos. Com a pandemia, ela disse que as professoras estão enviando as atividades para João fazer em casa. Pela demanda cotidiana por cuidados, Janete afirmou que não consegue trabalhar fora, por isso vive com o valor que recebe do BPC.

Oito dias depois, fomos convidados a conhecer a roça da família do senhor João Cândido. Nesta terra, plantam cana-de-açúcar, banana e aipim. Além disso, possui no sítio verduras e frutas para o consumo local. Conhecemos sua mãe que vive sozinha em uma casa, no terreno, bem como a história dela e de seus pais que sempre moraram em Araçatiba. Ela relatou que a família do falecido esposo é oriunda da cidade de Santa Leopoldina e ele trabalhou muitos anos para um fazendeiro que era “dono” de muitas terras. Com receio de os funcionários entrarem na justiça, por orientação do filho (formado em Direito), decidiu pagar todos os direitos trabalhistas aos empregados. De acordo com a idosa, o fazendeiro perguntou a seu esposo se aceitava receber um “pedaço de terra” como pagamento por todos os anos de trabalho, proposta que foi aceita. A terra onde a família cultivava algumas lavouras foi adquirida, portanto, como pagamento pelos anos de serviço prestados para o fazendeiro local.

Na visita à comunidade em 28 de abril de 2020, conversamos muito com o senhor João Cândido e sua esposa, senhora Cida, acerca dos impactos da pandemia no cotidiano da comunidade. Disseram que, até aquela data, somente vacinaram na comunidade os idosos e moradores com comorbidades. Por não possuírem cadastro formal nos órgãos específicos como comunidade quilombola, não tiveram prioridade para tomar a vacina contra a covid-19.

O casal relatou, ainda, que não tem faltado para sua família o alimento cotidiano, mas está “passando mais apertado” devido às restrições de combate à propagação do vírus. Não estão podendo sair da comunidade para vender caldo de cana e pastel, bem como aipim e banana. Achem que as pessoas estão sem

dinheiro para comprar. Quando possuem, dão preferência a comprar os alimentos básicos, como o arroz e o feijão. A senhora Cida comentou que também as faxinas diminuíram, tendo apenas uma diária fixa por semana.

Naquele momento, falamos do interesse de fazermos a pesquisa apenas com sua irmã (Dandara). A senhora Cida disse que seria possível marcar uma data na semana seguinte para conversar com seus pais e irmãos. Em 28 de maio de 2021, ocorreu a primeira entrevista com a Cida. Até 25 de julho de 2021, ficamos envolvidos nas entrevistas com Dandara, os pais e os outros quatro irmãos.

Em 27 de julho de 2021, passamos na casa de Dandara e, quando a vimos e aos pais, desejamos um boa-tarde. Logo em seguida, fomos procurar Cida e seu esposo. Não encontramos ninguém em casa, voltamos para casa de Dandara e descobrimos que estavam na casa da mãe do senhor João Candido (cunhado da Dandara). Dissemos que estávamos indo até lá, perguntamos a Dandara se queria ir conosco de carro. Ela balançou a cabeça positivamente, e, então, perguntamos aos pais se ela poderia ir. Com a autorização dos pais, ela entrou no carro, pedimos que colocasse o sinto – ela não gostou muito –, mas colocou o equipamento de proteção. Como já sabíamos que ela gosta de dançar e de ouvir música, ligamos o rádio e fomos escutando música. Chegando ao sítio do senhor João Candido, fomos chamados por ele para ir à roça colher bananas e aipim. Aproveitamos para chamar Dandara, mas ela preferiu ficar em casa com Cida. Depois que todos conversaram por mais ou menos uma hora, fomos levar Dandara em casa, que já estava agoniada com a quantidade de mosquitos e borrachudos.

Em 6 de setembro de 2021, chegamos à comunidade por volta de 14h15min. Encontramos com a senhora Carolina de Jesus e suas netas na varanda da casa. Quando estávamos estacionando o carro, Dandara veio cumprimentar-nos. Perguntamos se estava tudo bem, e ela respondeu balançando a cabeça positivamente. Logo em seguida, indagamos à mãe dela se estava tudo bem: “Ah, mais ou menos, mas vamos levando a vida!”. Chegou também a senhora Beatriz Nascimento com seu neto, e, então, ficamos conversando com elas. Perguntamos pelo senhor Abdias do Nascimento, responderam que estava dormindo. Depois de uns 15 minutos de diálogo com os familiares, pedimos a

Dandara para nos levar à casa de sua irmã Cida, que fica a uns 200 metros de distância. Falou que sim, abriu o portão da casa e foi conosco. Ao chegarmos à casa da irmã, preparamo-nos para chamá-los, mas ela já foi abrindo o portão da garagem e entrando. Então, apareceu seu cunhado, que pediu que entrássemos. Dandara fechou o portão e foi embora. Perguntamos se ela não ia ficar, disse: “eu não!” Agradecemos pela companhia, ela deu um sorriso e saiu em direção a sua casa. Provavelmente preferiu não ficar porque só estávamos, na casa, nós, João Candido e seu sobrinho. Cida estava trabalhando.

Na conversa, surgiu a dúvida de nossa parte sobre a presença de instituições públicas em Araçatiba. O senhor João Candido respondeu que a comunidade conta uma escola de ensino fundamental e uma UBS de saúde. No tocante às igrejas, disse que, além da igreja católica romana, existem diversas congregações protestantes: Adventista, Assembleia de Deus, Deus é Amor, Maranata e Batista. Segundo ele, se fosse seguir o critério jurídico, nenhuma dessas igrejas protestantes poderia ser construída em Araçatiba, porque toda a terra da comunidade pertence à Mitra³⁴. Ele acrescentou: “as pessoas somente possuem a posse da terra. Quando deixam de morar no terreno, deixam de ser donos”. Disse, ainda, que a Igreja Católica tem interesse de legalizar todas as famílias e passar os terrenos para o nome delas. Perguntamos se há algum local de encontro onde as pessoas que professam alguma das religiões de matriz africana se reúnam. Disse o seguinte: “Não tem, mas alguns católicos que não são católicos, na verdade, porque nem frequentam a igreja, participam dessas religiões fora da comunidade”.

Passada mais de uma hora, Dandara, acompanhada de sua sobrinha, volta até o local onde estávamos dialogando com o senhor João Candido. Ela pediu que andasse de carro. Sua mãe, a senhora Carolina de Jesus, tinha comentado que, da última vez que a levamos para passear de carro, ela ficou “falando o dia todo”.

Depois que terminou o passeio de carro, pedimos à senhora Carolina de Jesus que víssemos as fotos de Dandara. Então, ela pediu a Dandara que pegasse. Ela trouxe um álbum com 25 fotos, das quais algumas são recordações dos

³⁴ Órgão administrativo estadual da Igreja Católica Romana. No estado do Espírito Santo, fica localizado na cidade alta de Vitória.

aniversários, apresentações na APAE e fotos com a família. Enquanto estávamos vendo as fotos, o senhor Abdias do Nascimento foi até seu quarto e trouxe três fotos, nas quais ele toca pandeiro na igreja, participa da banda de congo e está com a ginasta Dayane dos Santos.

A convite do senhor João Candido, passamos no campo de futebol do bairro, cujo time local se chama Guarani Futebol Clube Araçatiba. Ele, a esposa e a mãe estavam trabalhando e vendendo caldo de cana e pastel. Como estava ocorrendo jogo, a região em torno do campo de futebol estava com um fluxo grande de pessoas. Depois, conversando com o senhor Abdias do Nascimento, que contou já ter jogado muito futebol e pescado muito nos rios da localidade. Disse que, há alguns anos, houve uma enchente no município e alguns produtores de peixe em cativeiro perderam muitos bagres africanos. Os moradores da comunidade pescavam muito essa espécie de peixe. Ao jogar uma partida de futebol contra um time da cidade de Viana, apelidaram o time de bagres africanos, apelido que ficou na história do time. Acreditamos que esse apelido foi devido à predominância de pessoas negras residindo na comunidade de Araçatiba.

Quando estávamos indo embora, o senhor João Candido fez-nos o convite para participar, em 7 de setembro da 10.^a Caminhada D'Ajuda, evento alusivo à padroeira Nossa Senhora da Ajuda. Combinamos sair de ônibus com moradores da comunidade até as ruínas da igreja de Belém, localizada no bairro Jucu, às margens da BR-101, local de saída. Às 5h50min de 7 de setembro, chegamos à Igreja Nossa Senhora da Ajuda, localizada em Araçatiba, para encontrar com João Candido e sua esposa Cida, entre outras pessoas da comunidade que estavam indo para a caminhada. Durante o trajeto, o casal falou sobre a história da Fazenda Araçatiba e mostrou um pouco da sua antiga abrangência, já que passamos de ônibus pela comunidade de Mamoeiro e pelo bairro Jucu, antigas terras pertencentes à Fazenda Araçatiba.

Conhecemos a antiga igreja de Belém, ou melhor, as ruínas dela. Os participantes rezaram e iniciaram a caminhada a pé, até a Igreja Nossa Senhora da Ajuda (Araçatiba), um trecho de mais ou menos cinco quilômetros de

distância. Ao chegar ao local final, foi realizada pelos moradores uma oração e, a seguir, um lanche coletivo.

Ao término da caminhada, passamos na casa de Dandara e pedimos que ela levasse lápis de cor (que entregamos em outro dia) para fazer desenhos. Não passaram cinco minutos, ela chegou com seu estojo com lápis de cor, mas não conseguiu executar as atividades previstas no roteiro. Disse que não sabia desenhar e pediu que realizássemos e ela iria pintar. Ao término da atividade, combinamos fazer outras atividades com ela na próxima vez que fôssemos à comunidade. Ademais, acordamos com Cida, no dia seguinte (8 de setembro), levar Dandara à APAE. Nesse dia, Dandara ia participar de uma apresentação de dança.

No dia seguinte, às 6h40min, Dandara já estava com sua mochila aguardando nossa chegada. Quando sua irmã chegou, disse que ia sentar no banco da frente do carro. Assim seguimos viagem. No trajeto, Dandara não falou nada, apenas ficava rindo quando a gente puxava assunto e seguia ouvindo a rádio que sintonizamos no carro. Em uma fazenda localizada próxima ao presídio do Xuri, Cida mostrou onde assassinaram seu sogro. Até hoje não prenderam os culpados.

Ao chegarmos à APAE de Cariacica, fomos levados por elas ao local de concentração dos alunos da turma de Dandara. Conhecemos a professora Simone por quem sempre expressa afeto. A profissional pôs-se à disposição para ajudar e, se quiséssemos entrevistá-la ou fazer alguma pesquisa na instituição, disse que entrássemos em contato com a senhora Jussara, uma das coordenadoras da unidade do município de Cariacica.

Devido ao atraso do evento, não conseguimos assistir à apresentação de Dandara. No entanto, Cida enviou um vídeo e duas fotos sobre a exibição da irmã. As duas voltaram de ônibus da rede Transcol para Araçatiba. São dois ônibus para ir e dois para voltar, quando não conseguem carona. Ou seja, Cida relatou que investe uma manhã toda para levar e trazer a irmã, porém não sabe até quando vai conseguir fazer esse trajeto. A família ainda não imagina o que

vai fazer para garantir que Dandara compareça à APAE pelo menos uma vez na semana.

Esta subseção inicial teve por objetivo relatar alguns elementos de contexto acerca da nossa inserção no campo e da experiência com Dandara e sua família. A seguir, apresentamos a descrição dos resultados referentes à análise das narrativas dos familiares de Dandara.

4.2 CONTEXTOS FORMATIVOS E TRAJETÓRIA DA FAMÍLIA DE DANDARA

A análise do conteúdo textual gerado das narrativas dos membros da família de Dandara foi realizada por meio de dois recursos metodológicos, quais sejam a análise de conteúdo temática e a classificação hierárquica descendente (CHD). No primeiro momento, apresentamos a descrição dos dados fornecidos pela CHD e, em seguida, pela análise de conteúdo.

Na CHD, identificamos que o texto inicialmente formado pelas seis entrevistas (realizadas com os pais e com os irmãos de Dandara) foi subdividido em 280 segmentos de texto, dos quais 225 foram utilizados na análise, o que representa um aproveitamento de 80,36% de todo o material. Conforme pode ser visualizada na Figura 4, a análise realizada indicou a elaboração de seis classes de palavras, reunidas em dois eixos principais, sendo o segundo eixo subdividido em dois subeixos temáticos (um formado pelas classes 2 e 3 e outro pelas classes 4 e 5). Em cada classe, foram apresentadas as palavras que mais contribuíram para a sua formação, a partir do critério χ^2 (quiquadrado).

Figura 4 – Análise das narrativas dos familiares de Dandara por meio da classificação hierárquica descendente

CLASSE 1 42 UCE - 18,67% PROCESSOS EDUCATIVOS VIVENCIADOS POR DANDARA		CLASSE 6 41 UCE – 18,22% DESAFIOS DA FAMÍLIA		CLASSE 5 30 UCE - 13,33% COMUNIDADE DE ARAÇATIBA		CLASSE 4 44 UCE – 19,56% TRAJETÓRIA FAMILIAR		CLASSE 3 32 UCE – 14,22% ROTINA E COTIDIANO		CLASSE 2 36 UCE – 16% IMPACTOS DA PANDEMIA NA VIDA DE DANDARA	
Palavras	X ²	Palavras	X ²	Palavras	X ²	Palavras	X ²	Palavras	X ²	Palavras	X ²
Acompanhamento	31,48	Trabalhar	40,84	Pessoa	35,31	Morar	42,72	Manhã	32,45	Sozinho	21,38
APAE	26,48	Vir	29,19	Congo	33,24	Conhecer	33,01	Tarde	25,12	Dança	21,38
Levar	24,18	Palma da mão	18,83	Antigamente	33,24	Casa	26,77	Buscar	19,38	Dançar	20,79
Professor	17,74	Continuar	18,28	Participar	21,10	Aqui	22,51	Quarto	18,14	Gostar	16,83
Aprender	17,34	Vila Velha	17,94	Bater	19,76	Ali	17,46	Cafê	18,14	Negócio	14,70
Ela	17,12	Cá	16,74	Quilombola	19,72	Guarapari	16,75	Querer	18,07	Ver	14,39
Semana	16,03	Mulher	13,73	Falta	19,67	Bahia	16,75	Comunidade	15,85	Junto	13,35
Nada	15,41	Prefeitura	13,65	Igreja	17,35	Bacana	16,75	Voltar	13,30	Mundo	11,77
Irmã mais nova	15,25	Perder	13,65	Família	17,35	Lugar	13,23	Conversar	10,91	Entender	9,10
Escola	14,63	Época	13,26	Aqui	16,79	Filho	13,22	Estudar	8,75	Social	7,37
Nunca	13,25	Morrer	13,10	Mudar	15,17	Tempo	12,93	Jeito	6,86	Pandemia	6,21
Saúde	12,67	Aposentar	10,91	Araçatiba	12,00	Tranquilo	12,51	Água	6,86	Coisa	5,89
Deficiência	9,35	Tempo	10,56	Convivência	9,64	Estuque	12,51	Rio	6,86	Vigiar	5,81
Começar	8,43	Mãe	9,03	Sentar	7,48	Embaixo	12,36	Banho	6,86	Máscara	5,81
Estudar	8,30	Cuidar	8,81	Considerar	7,48	Bem	12,12	Hora	6,47	Escrever	5,64
Mamãe	7,59	Vida	8,81	Anda a pé	7,48	Pai	11,66	Ficar	6,23	Falar	4,42
Certo	6,77	Papai	8,81	Diferença	7,48	Vontade	7,96	Hoje	5,97	Conversar	3,88
Menina	5,75	Médico	7,34	Gosto	7,17	Casar	7,96	Tomar	4,81		
Criança	5,47	Nascer	6,50	Ver	6,48	Pequeno	5,32	Normal	4,65		
Idade	5,36	Senhor	5,99	Entender	5,45	Antes	4,65	Vir	4,45		
Pedagógico	4,61	Cariacica	5,62	Ensinar	4,74	Terra	4,29	Andar	4,27		
Frequentar	4,61	Saco	4,79	Direito	4,74	Marido	4,29	Morro	4,27		
Cozinhar	4,61	Vitória	4,79	Comunidade	4,19	Costura	4,29	Trazer	4,27		
Graças a Deus	3,99	Homem	4,79	Bom	4,19			Aula	4,27		
		Caber	4,79					Assistente social	4,27		
		Unha	4,79					Escola	3,89		

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

O primeiro eixo, formado pelas classes 1 e 6, retrata, respectivamente, as opiniões dos pais e irmãos de Dandara acerca de seus processos educativos e os distintos trabalhos realizados por eles visando ao sustento familiar. É importante ressaltar que a escola, para a família, se resume à instituição APAE do município de Cariacica-ES. Os relatos também expressam o esforço da família e o reconhecimento da colaboração da APAE na tentativa de alfabetizar Dandara. Por isso, na avaliação de Cida (segunda irmã mais velha de Dandara), a escola é inexistente na vida da irmã, pois “a escola aqui, pra ela, era como se não existisse. [...] Pegava ônibus para ir à APAE”.

As palavras que aparecem na classe 1 (*Processos educativos vivenciados por Dandara*), por exemplo, *acompanhamento, estudar, aprender, professor, levar, frequentar e deficiência*, são utilizadas pela família para descrever a relação de Dandara com a APAE. Ao se referirem à escola, os irmãos e pais estão falando da experiência deles como alunos e, ao mesmo tempo, da ausência da irmã nessa instituição de educação formal. Para Lélia Gonzales (irmã mais velha de Dandara), “a gente percebeu que ela não conseguia aprender nem escrever nada. Aí foi nessa época que minha mãe começou a levar ela para APAE, pois conhecia uma mulher que indicou mamãe para levar minha irmã lá”. Pelo relato de Lélia Gonzales, apreendemos a dificuldade compreensível da família em alfabetizar Dandara. Diante desse desafio, a APAE surge para os pais e irmãos como local de acolhida e cuidado, convertendo-se para Dandara como a única instituição a atuar na promoção do ensino/alfabetização e um dos principais espaços de socialização.

Na classe 6 (*Desafios da família*), aparecem palavras que remetem às mudanças de cidade/bairro em busca de trabalho e melhores condições de vida à família, onde o pai, segundo Cida, “trabalhou na prefeitura de Vila Velha na época lá, um tempão como calceteiro³⁵”. A própria senhora Carolina de Jesus, mãe de Dandara, afirmou: “trabalhei muito. Eu aposentei na APAE. Eu estava em

³⁵ Profissional que se ocupa em assentar paralelepípedos nas ruas e nas calçadas.

Resplendor, eu vim para cá. Aqui, eu trabalhei na casa de uma família cinco anos”.

Algumas palavras que ainda aparecem na classe 6 (*palma da mão, médico, perder, morrer, cuidar, mãe e mulher*) convergem para as memórias do nascimento de Dandara. De acordo com Lélia Gonzales, ao verem a criança, perceberam que era pequena e fugia dos padrões de peso, tamanho e aparência das outras crianças: “nós achamos estranho o tamanho dela, a gente pegava na palma da mão. Ela não tinha nem unha nem cabelo, nem osso ela tinha. Era toda mole”. Cida afirmou, ainda, que “foi um baque saber que minha irmã mais nova tinha deficiência. Na época, minha mãe veio lá do bairro Jucu, veio a pé de lá até aqui chorando quando ela descobriu”.

Além disso, encontramos, no conjunto de palavras da classe 6, elementos que remetem à responsabilização das mulheres desde os primeiros dias de vida, sendo a mãe e as irmãs as responsáveis diretamente pelos cuidados cotidianos. Em um trecho da entrevista, Luiz Gama, único irmão de Dandara, confirmou que, na ausência da mãe, as irmãs ficavam responsáveis por cuidar dele e de Dandara: “meu pai sempre trabalhou fora, chegava tarde e a gente se virava e, depois de um bom tempo, minha mãe começou a trabalhar na APAE. Então, nós ficamos aqui e elas cuidando da gente”.

O segundo eixo é formado por dois subconjuntos de classes. O conjunto formado pelas classes 4 e 5 reúne conteúdos sobre a comunidade de Araçatiba e a família. A classe 4 foi denominada, de forma geral, *Trajetória familiar*, por trazer, em seu conjunto de palavras, a experiência de residir em outros lugares e a vontade que sentiram de voltar a residir na comunidade onde nasceram e cresceram (*morar, aqui e ali*). Além de indicar, em sua narrativa, o local e as características do lugar onde residia, o senhor Abdias do Nascimento falou da sua ancestralidade: “moramos em casa de estuque. Meu pai é lá de Jacarandá. O pessoal dele mora, quem vai pra Bahia Nova, e a mamãe já era daqui. O finado Totó, conheci meus avós nasceram aqui”. Ainda na classe 4, o sentimento nostálgico aflorou, ao narrarem as características da casa (*estuque*) e da comunidade de Araçatiba (*tranquilo e pequeno*). Abdias do Nascimento recordou do local onde morava: “aqui tinha uma casinha de estuque barreada de barro

feito de russara... pois é, bambu e russara são tudo uma coisa só. É uma raiz com cipó. Eu morei muito tempo nessa casinha”.

Na classe 5 (*Comunidade de Araçatiba*), encontram-se conteúdos ligados à história da comunidade e a vivência da família neste território. Com frequência considerável, marcadores étnico-raciais (*congo, quilombola, igreja e bater*) apareceram nas narrativas, o que demonstra a força e a importância da memória coletiva na história de vida da família, geradores de laços socioafetivos que fortalecem a relação de pertencimento à comunidade. Corroborando essa afirmativa, Marielle Franco (irmã mais nova de Dandara) disse o seguinte: “antigamente, aqui, a gente fazia a missa afro. Era tudo no congo, tudo batido. Com o negócio do congo antes, a gente fazia aqui em cima mesmo. Eu me considero sim um quilombola. Meu pai que é um dos mais antigos por aqui e faz parte do congo”. Ademais, a banda de congo da comunidade foi organizada pela avó paterna de Dandara, a senhora Maria da Conceição Petronilha, nascida e criada em Araçatiba, que também foi lembrada na comunidade pelos mais antigos, por ter sido parteira na comunidade. Atualmente o líder da banda de congo de Araçatiba é o senhor Abdias do Nascimento, pai de Dandara.

É interessante ressaltarmos que a palavra *bater*, incluída como um dos marcadores étnico-raciais, remete à ideia de tocar os instrumentos musicais presentes na festa do congo de Araçatiba, como pandeiro, caixa, tambor, triângulo e casaca, entre outros. Em um trecho da fala de Luiz Gama, o entrevistado enfatizou a importância da música para a comunidade e disse que *bater* significa tocar algum instrumento típico do congo de Araçatiba: “aqui é isso aí e a música aqui é bem forte. A música é assim, as pessoas têm facilidade de entender o que é música por causa do congo. Meu filho, já o ensinei a bater já”.

O segundo subconjunto, formado pelas classes 2 e 3, refere-se, respectivamente, aos “Impactos da pandemia na vida de Dandara” e à “Rotina e cotidiano”. Relativamente à classe 3, percebemos a relação das palavras com a rotina diária da família e da própria Dandara (como foi e é atualmente) em casa e na APAE (*manhã, tarde, buscar, voltar, estudar, café e banho*). Lélia Gonzales expressou como era a rotina da família na comunidade:

A gente carregava muita água na cabeça, aqui não tinha água e nem... e não usava fogão a gás, usava fogão a lenha. A gente buscava lenha de manhã e à tarde ia pra escola. Todo dia a mesma coisa: buscava lenha nas costas, na cabeça, dia sim e dia não. Quando não tinha aula, a gente aproveitava, a gente ia de manhã e de tarde pra aproveitar a viagem.

Já Marielle Franco, em seu relato, falou mais especificamente da rotina de Dandara, quando ela está em casa com os familiares: “ela acorda, vai tomar o café, escova o dente normal. Quando eu não tô e saio de manhã e de tarde, ela arruma a casa”. Cida, por sua vez, em um trecho da entrevista, narrou acerca do cuidado diário da irmã, ao deixar todos seus pertences arrumados: “Ela tem uma caixinha de sapato cheia de DVD e CD. Se deixarem, ela tira de lá todo dia. Tira, olha e bota as coisas todas certinhas no lugar. As coisas dela são todas organizadinhas no lugar”.

Devido a problemas de saúde da mãe e às atividades laborais dos irmãos, buscar e levar Dandara na APAE tornou-se uma dificuldade que a família ainda não sabe como resolver, já que depende exclusivamente da única linha de ônibus que passa em Araçatiba. Quando chegam ao terminal de Campo Grande, município de Cariacica, precisam, logo em seguida, embarcar em outro ônibus que passa em Morada de Santa Fé, local onde fica localizada a APAE. Como a mãe de Dandara trabalhou na PAE de Cariacica, era mais fácil levá-la para essa unidade do que ir com a filha à instituição localizada no município de Viana.

Na classe 2, as palavras expressam os diferentes desafios enfrentados pela família no auge da pandemia e seus rebatimentos na vida de Dandara (*sozinho*, *máscara* e *negócio*). Além de se referir à pandemia, Cida falou, ainda, da dificuldade financeira da família, porque a irmã não possui renda.

Só não conseguiu aposentar ela, né? Eles alegam que nossos pais são aposentados. Devido à pandemia do COVID-19, fomos obrigados a adotar diversas medidas de isolamento social. Você acredita que a pandemia afetou, afetou muito a Dandara?!

Provavelmente, quando Cida mencionou a tentativa de aposentadoria de Dandara, ela estivesse se referindo ao BPC. Este benefício social está diretamente atrelado a critérios socioeconômicos da família, além de ser destinado a pessoas com deficiência e a idosos acima de 65 anos.

Além da situação financeira, Marielle Franco destaca os impactos da pandemia na vida cotidiana da irmã. Com o cancelamento das atividades na APAE e a restrição de acesso a parentes e a conhecidos da comunidade (por causa das medidas de isolamento social), na visão de Marielle Franco, esses eventos ocasionaram mudanças drásticas na rotina de Dandara. Ela assim relatou: “o negócio da máscara não afetou ela muito, até porque não é de sair. Mesmo assim, afetou bastante. Tem coisas que ela não fazia e começou a fazer. Acho que ela ficou mais ansiosa. Não sei se até eu posso falar o que ela faz”.

Além disso, a classe 2 reúne conteúdos sobre o que, na avaliação dos irmãos, Dandara mais gosta de fazer: *dançar*. Lélia Gonzales relatou que sua irmã foi a uma festa na comunidade, onde ocorreram apresentações musicais, e Dandara “veio embora mais de meia noite, mas ela não queria vir embora, queria continuar dançando”.

Acerca do desenvolvimento da linguagem de Dandara, sua irmã Maria Beatriz Nascimento disse que ela demorou a pronunciar as primeiras palavras e, ainda hoje, possui vocabulário restrito, alguns incompreensíveis. Lélia Gonzales tem a mesma opinião sobre a questão da linguagem e ressaltou dificuldades no processo de alfabetização: “ela começou a falar depois de bem velha; antes, ela não falava. Tinha dificuldade de falar, não escreve nem lê. Mas o negócio dela é mais dança”.

Em linhas gerais, a descrição da análise proporcionada pela CHD possibilitou a identificação de seis classes semânticas que integram importantes dimensões da vida de Dandara e de sua família. Entre as esferas da vida ressaltadas nas narrativas dos familiares, foram destacados o contexto da comunidade e suas tradições, as trajetórias da família e seus desafios (na promoção do sustento familiar e nos cuidados com Dandara), bem como a rotina/cotidiano, os impactos da pandemia e os processos educativos na vivência de Dandara.

Como estratégia complementar à CHD, procedemos à análise de conteúdo, a fim de analisar, de modo mais específico, as questões relativas à dimensão racial e à deficiência, conforme objetivos específicos estabelecidos. Na Tabela 14, apresentamos as categorias formuladas mediante a análise das narrativas dos

familiares de Dandara, tendo por referência dois eixos temáticos centrais, quais sejam: 1) marcadores étnico-raciais relativos à identidade quilombola; e 2) imagens associadas à deficiência.

Tabela 14 – Categorias e subcategorias referentes às narrativas dos familiares de Dandara – eixo “Marcadores étnico-raciais relativos à identidade quilombola”

Categoria	Subcategoria	Unidades de contexto*
Práticas socioculturais	Congo	“Hoje sou mestre da banda de congo. Tomo conta, faço tudo. Isso aí sou eu que pinto. Ponho-a no manto, corto. Cada um ano é uma pessoa. Uma pessoa que dá o mastro dá a bandeira” (Abdias do Nascimento).
	Ateliê quilombola	“O Ateliê quilombola era o nome. É da costura. Ficava aberto. Naquela época, né? Que a gente fazia os negócios quando tinha” (Marielle Franco).
	Missa africana	“Antigamente, aqui a gente fazia à Missa Afro. Era tudo no Congo. Tudo batido com negócio do Congo. Antes a gente fazia aqui em cima. /.../ Dava bastante gente. Agente fazia o desfile. Eu desfilava, minha irmã. Tinha dança afro. Muita coisa relacionada à África. Muita coisa. Era muito bacana” (Marielle Franco).
Identidade quilombola	Descendência de escravizados	“Eu me considero um quilombola pelas histórias que aqui tem, né? Pelo quilombo que tinha antigamente. Aqui tinha um quilombo que até hoje tem o tronco a que amarra os escravos. Minha bisavó também era escrava” (Lélia Gonzales).
	Herança familiar	“Eu me considero sim um quilombola. Meu pai que é um dos mais antigos por aqui, faz parte do congo, relembra muito esse negócio quilombola” (Marielle Franco).
	Out-atribuição	“Na verdade, eu nem sabia que a gente era. Depois que começou o pessoal a vir fazer esses projetos, que falaram que aqui era quilombola” (Cida).
	Orgulho quilombola	“Para o pessoal entender que aqui é quilombola, as pessoas tinham que bater mais no peito” (Luiz Gama).
	Raça/cor	“Com certeza me considero quilombola. A gente aqui é quase tudo desta cor aqui. A maioria aqui dentro é desta cor. Tem alguns mais claros, mas o resto é tudo deste jeito. Eu me considero quilombola” (Abdias do Nascimento).

*Fragmentos das narrativas dos participantes a partir dos quais formulamos as categorias e as subcategorias temáticas.

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Ao analisarmos o conteúdo das narrativas relacionado aos possíveis marcadores etnoraciais, optamos por dividir este eixo temático em duas categorias (ver Tabela 14): práticas socioculturais e identidade quilombola, formadas por oito subcategorias no total. A primeira categoria constitui-se por um conjunto de atividades materializadoras de diferentes elementos simbólicos da história e cultura afro-brasileiras. Nesse sentido, possibilitam tornar as ideias e visões de

mundo em algo tangível e compreensível para os sujeitos sociais que fazem parte de determinada figuração. Por exemplo, a missa afro, o ateliê quilombola e as congadas são citados por Marielle Franco como elos visíveis que interligam o passado e o presente da sua família quilombola.

A identidade quilombola, na dimensão da autoidentificação pelos participantes ou do entendimento do que seja *ser quilombola*, foi evidenciada em cinco subcategorias: descendência de escravizados, herança familiar, out-atribuição, orgulho quilombola e raça/cor. São categorias que se conectam nesse processo de construção das pertencas sociais que amarram o tempo vivido de diferentes gerações.

Quando Lélia Gonzales fala dos lugares da comunidade utilizados pelos senhores de engenho para infringir castigo aos escravizados, esses elementos de rememoração podem atuar reforçando e organizando as imagens que possuem acerca da sua história, bem como trabalhar para a modulação de sua associação à identidade contemporânea, atualizada sob o significante *ser quilombola*, nesse contexto histórico que também inclui a escravização de antepassados. Marielle Franco, por sua vez, resgatou a dimensão da herança familiar, de memórias geracionais e coletivas, como fundamentos que referenciam a identificação com o ser quilombola. Em especial, ela lembrou que a família do pai foi nascida e criada em Araçatiba, além das congadas que reportam a tradições quilombolas como herança familiar.

A ideia de que a nomeação contemporânea “ser quilombola” é algo recente foi destacada por Cida. Essa descoberta a que se refere aparece referenciada por agentes externos (out-atribuição) que oferecem ao grupo (por meio de estudos, e projetos) esse descortinar de sua história por meio não apenas da negritude, senão, principalmente, do aquilombamento ou do reconhecer-se como quilombola. Nesse sentido, Luiz Gama ressaltou, em sua entrevista, que é necessário que as pessoas da comunidade se identifiquem como quilombolas e defendam essa identidade, demonstrando orgulho de sua comunidade, de sua história e de suas tradições.

Também a dimensão raça/cor apareceu como elemento que caracteriza quem é quilombola. O senhor Abdias do Nascimento, por exemplo, considera-se quilombola porque a maioria dos moradores de Araçatiba são negros – “quase tudo desta cor aqui. A maioria aqui dentro é desta cor”. Ou seja, raça/cor, na visão do entrevistado, é um fator concreto (visível), distinguível e simultaneamente identificador de quem é quilombola.

Em relação às categorias associadas à deficiência, decidimos explorar os significados e sentidos oferecidos pelos próprios entrevistados (ver Tabela 15). Assim procedendo, foi possível encontrar um rico material a ser explorado a partir dos referenciais teóricos que buscam analisar as representações sociais (MOSCOVICI, 1978) e as teias de dependência (ELIAS, 2001; VEIGA, 2011) entre os sujeitos sociais e os sentidos coletivos institucionalizados nas práticas diárias.

Tabela 15 – Categorias e subcategorias referentes às narrativas dos familiares de Dandara – eixo “Imagens associadas à deficiência”

Categoria	Unidades de contexto*
Anormalidade	“Nós achamos estranho o tamanho dela. A gente pegava na palma da mão. Ela não tinha nem unha nem cabelo, nem osso ela tinha, era toda mole” (Lélia Gonzales).
Capacidades	“Tudo que ela aprendeu foi pela APAE. Lá eles faziam desfile, dança. Ela gosta muito de dançar. Tudo lá na APAE” (Cida).
Dependência	“Porque mamãe trabalhava na roça e a gente ficava com ela e ensinava a ela as coisas. Uma estudava de manhã e outra à tarde. Aí uma chegava e a outra ficava com minha irmã mais nova” (Lélia Gonzales).
Doença	“Na época ela até tomou medicamento. Minha mãe falou que era um medicamento para mente dela. Só que aí o médico não liberou porque disse que não precisava, pois mesmo com o medicamento não resolveu o que tinha que resolver. Daí parou de tomar o medicamento” (Cida).
Infantilização	“Ela é igual criança com seis anos. Nunca ficamos pensando por que minha irmã mais nova nasceu com deficiência” (Cida).
Limitação	“Dá uma vassoura pra ela. Ela sai limpando aqui tudinho. Não precisa falar nada com ela. Por exemplo, ela vai à casa da vizinha aqui e pega o que é necessário. Ela vai certinho. Ela fala do jeito dela. Mas o pessoal já conhece o jeito dela” (Luiz Gama).
Obra divina	“Eu mesma não cheguei a perguntar, não, por que ela nasceu assim. Era de Deus mesmo. Se Deus quis assim” (Marielle Franco).

*Fragmentos das narrativas dos participantes a partir dos quais formulamos as categorias temáticas.

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Na organização dos dados, identificamos sete categorias com os respectivos fragmentos que permitiram apreender os significados atribuídos pelos sujeitos

da pesquisa à deficiência, quais sejam: anormalidade, capacidades, dependência, doença, infantilização, limitação e obra divina.

A associação da deficiência à ideia de *anormalidade* tem sido historicamente verificada, contribuindo para os processos de exclusão de pessoas com deficiência. No contexto em análise, elementos comparativos estiveram presentes como dimensão classificatória para os marcadores de diferença e distinção com a visão de normalidade, seja no momento do nascimento de Dandara, seja em episódios de sua vida adulta. Lélia Gonzales, por exemplo, relatou a estranheza no primeiro contato com Dandara, destacando sua composição corporal. Também demais membros da família mencionaram uma série de coisas que Dandara, segundo eles, não teria recursos para fazer e acrescentaram, na sequência, uma expressão de ajuste “mas ela é normal”, o que poderia indicar ambiguidades geradas entre a visão de deficiência e a pertença familiar apoiada na dimensão afetiva. De modo mais prático, nos relatos identificados, essa dinâmica da anormalidade se faz presente na ideia de capacidades e limitações.

Os familiares de Dandara foram enfáticos, ao atribuírem as *habilidades* desenvolvidas por ela graças ao trabalho realizado pela APAE. A dança e os momentos coletivos de socialização com as apresentações aparecem como significativos para sua vida, que também se projetam no cotidiano em família e em suas inserções na comunidade, em sua dimensão tanto social quanto religiosa. Embora destaquem as *capacidades* de Dandara, também indicam *limitações*, em que ela parece circunscrita a um contexto reduzido ao mundo doméstico, como varrer a casa ou providenciar alguma coisa que lhe solicitam.

Essa esfera de limitações acaba gerando a imagem de que Dandara *depende* integralmente dos outros e processos de autonomia são minimizados. Pelos relatos, como ressaltado no trecho de entrevista de Lélia Gonzales, a ideia de *dependência* parece ter sido transversal ao ciclo de desenvolvimento da vida de Dandara e se mantém até os dias atuais. Se, por um lado, essa dinâmica pode refletir o cuidado da família e seus esforços para a promoção do bem-estar de Dandara, por outro, pode ter consequências para o protagonismo na própria vida. Isso ficou evidente na forma como se referem a Dandara, como irmã mais nova

(mesmo não sendo ela a irmã mais nova), mantendo-a no lugar de proteção, mas também implicando sua *infantilização*. De fato, brincar com as crianças da família possui um lugar social importante na vida de Dandara no contexto de sua socialização intrafamiliar. No entanto, não se pode atribuir socialmente o mundo infantil como único lugar às pessoas que possuem SD, porque, assim procedendo, são reforçados os preconceitos a elas associados.

Mais um ponto que destacamos das entrevistas é a recorrente associação da deficiência à *doença* e também como *obra divina*. Essas duas categorias retratam a ideia de gênese da deficiência. O comentário de Cida ilustra a relação com a doença, ao afirmar que Dandara “tomou medicamento. Minha mãe falou que era um medicamento para mente dela”, em que a família fez o que foi indicado pelos profissionais de saúde. Essa forma de pensar a deficiência como doença a ser curada via remédios e/ou intervenções médicas foi hegemônica na sociedade brasileira, inclusive no âmbito da educação. Também a imagem de que a deficiência seria consequência da vontade divina aparece como recurso que organiza a tarefa interpretativa dos participantes para explicar a deficiência e traz consolo a eventuais não familiaridades ou ante eventos não conhecidos nessa trajetória de Dandara. São estratégias importantes que atuam trazendo segurança e equilíbrio para a vida cotidiana das pessoas.

4.3 IMAGENS DE VIDA: A TRAJETÓRIA DE DANDARA NARRADA EM ENTREVISTA E FOTOGRAFIAS

No decorrer do trabalho de campo e maior contato com Dandara, reavaliamos alguns instrumentos de produção de dados. Inicialmente tínhamos como proposta trabalhar apenas com entrevistas, todavia tivemos dificuldades em conseguir entrevistar Dandara. Por nunca ter frequentado uma escola com métodos de aprendizagem mais sistematizados, ela possui atraso no desenvolvimento da linguagem oral e escrita (possui vocabulário muito limitado e pronuncia palavras que, por vezes, não entendemos), fato compreensível, já que, durante sua vida, não teve a oportunidade de vivenciar figurações diferentes daquelas proporcionadas pela família, comunidade e APAE.

Apesar de conseguir fazer algumas perguntas e obter respostas silábicas, pensamos em realizar uma entrevista adaptada, utilizando o desejo como forma de manifestação e expressão dos seus sonhos e interesses por meio de desenhos. Aplicando esse instrumento e técnica, encontramos os mesmos desafios: Dandara alegou saber apenas pintar.

Assim, neste subcapítulo, apresentamos a descrição dos resultados gerados da análise do material coletado via diário de campo, desenhos e fotografias, a fim de problematizar algumas questões pertinentes por meio de possíveis aproximações teóricas entre as proposições eliasianas e moscovicianas.

Durante a entrevista, Dandara disse que gosta de ir à APAE, ajudar nas tarefas de casa, brincar com sua sobrinha e “assistir todos os dias Poliana e depois das Chiquititas” (Dandara). Foi explicado ao pesquisador que Poliana é uma novela (*As aventuras de Poliana*) apresentada pela rede de televisão SBT, no período noturno. Disse, ainda, que gostaria de ter uma boneca da personagem principal da novela. Já da novela Chiquititas, disse que acha as personagens “Mili bonita, a Bia é bonita. A Marian é chata, a Pata é boa”. Acrescentou que acha o João muito bonito: “Ele é de onde”? Respondeu: “Novela!” Perguntou o pesquisador: “Da novela Pega-pegas? “Não, da Poliana do SBT. Ele é bonito”.

As referências externas advindas da televisão que foram externadas por Dandara demonstram, pelo menos, algumas questões que gostaríamos de ressaltar: a experiência dela externamente, que foi possível verificar nos contatos e nas entrevistas, provém de suas idas à APAE e dos programas e novelas a que assiste com a família cotidianamente. Entre os sonhos de Dandara, um é conhecer um shopping. Como não conhecíamos uma das novelas (*As aventuras de Poliana*), acessamos roteiro, fotos e trechos da novela. Percebemos que fortalecem a marginalização dos sujeitos negros e/ou com deficiência, quando não possui atores(as) negros(as) ou com deficiência em seu elenco, nem mesmo trazem episódios em que essas relações desiguais, marcadas também por um expecto normativo, possam ser problematizadas, refletidas pelos seus expectadores, como Dandara e sua família.

Pensando a partir da ótica dos autores basilares desta pesquisa, os discursos, as imagens e a difusão dos elementos inseridos neles constituem a matéria-prima para a construção e modulação das formas de pensar e experienciar o mundo. Pela velocidade da difusão da mensagem, os meios de comunicação (televisão, mídias sociais...), assim como seu conteúdo (comportamentos, visões de mundo...), exercem papel importante na elaboração das representações sociais (MOSCOVICI, 1978) e das redes de dependência e interdependências humanas (ELIAS, 2011; ELIAS; SCOTSON, 2000).

Essas afirmações encontram eco quando voltamos novamente nosso pensamento para a resposta de Dandara, ao apontar as novelas e os atores de que mais gosta e acha bonitos(as). Quando nos vemos e enxergamos o outro e o mundo a nosso redor, estamos falando de processos psicossociais complexos que podem tornar-se caminhos ou barreiras para o desenvolvimento saudável dos sujeitos sociais.

Como atividade integrada à entrevista, procedemos à sugestão de comunicação também por meio de desenhos. Inicialmente pedimos a Dandara que ilustrasse, com lápis de cor preta, um coração. Ela respondeu: “eu não sei desenhar, desenha você”. Então, fizemos um desenho em formato de coração, e, logo a seguir, ela passou o lápis por cima das linhas que delineavam a imagem. Com o objetivo de tentar captar as pessoas que julga mais importantes em sua vida, pedimos que ela citasse os nomes que seriam escritos dentro do coração, que na atividade estava representando o coração de Dandara.

Foram citados os nomes dos pais, da irmã, do cunhado e de sobrinhos. A atividade com desenho, além de mostrar as pessoas que ela avaliou serem as mais importantes em sua vida, falou da referência interna de Dandara. A referência de afeto e de proteção é toda proveniente da família, ou seja, de pessoas que convivem cotidianamente com ela. Nesse sentido, a proteção interna, oferecida pelo grupo familiar, faz-se muito presente na trajetória de vida de Dandara.

Estar atento às figurações do contexto social analisado (ELIAS; SCOTSON, 2000) é primordial para que o pesquisador não realize análises equivocadas

sobre o contexto social estudado. Existe uma tensão nas trocas culturais, que parece de forma mais fácil de identificar entre externo e interno. No entanto, os conflitos internos precisam ser identificados e analisados, pois podem produzir dinâmicas sociais diferentes daquelas que o pesquisador exploraria apenas com olhar externo.

Quando perguntada acerca do que mais gosta de fazer na comunidade, foi enfática ao dizer que gosta de “brincar na rua, assistir Pega Pega” (novela da rede Globo transmitida às 19 horas) e de brincar com sua sobrinha Joana e o Gabriel. Disse, ainda, que gosta do Sandro (namorado da prima), pois “é bonitão. É gatinho. Tem chulé”.

Identificamos que o mundo experiencial de Dandara se restringe basicamente a sua vida familiar, comunitária e na APAE. Por um lado, o convívio familiar e comunitário torna-se espaço de proteção e de segurança, mas, por outro, pode constituir-se como barreiras limitadoras do processo de desenvolvimento psicossocial e motor dela.

Podemos perceber, nas falas de Dandara, o pouco convívio com pessoas que não sejam do seu círculo familiar e comunitário, pois uma parte do tempo quando está em casa consiste em ajudar os pais na limpeza da residência e outra em brincar com os primos e amigos. Essa dimensão projeta-se no próprio desejo mencionado quanto ao lugar que gostaria de conhecer: “Shopping. Quero ir e levar o Sandrique também”.

A atividade com as fotos reforçou as análises exploradas anteriormente por meio da entrevista e do desenho, porque também apresenta, de forma geral, três territórios de convivência e de socialização de Dandara: família, comunidade e APAE. A atividade com as fotografias consistiu em solicitar a Dandara que selecionasse as fotos que quisesse, tendo por referência o seu grau de importância.

Dandara escolheu 27 imagens, que foram organizadas por ela em seu álbum. Para facilitar a visualização, o conteúdo referente a esse material é apresentado

nas Tabelas 16, 17 e 18, a partir dos seguintes eixos: contexto familiar, contexto comunitário e contexto APAE.

Tabela 16 – Contexto familiar

Fotos selecionadas por Dandara*	Descrição da foto			
	Local	Pessoas	Atividades	Dandara na foto
Foto 1	Residência dos pais	Sozinha	Festa de aniversário	Aparece em frente a uma torta, vestindo camisa azul.
Foto 3	Residência dos pais	Dandara, mãe, sobrinhos e colegas	Festa de aniversário	Aparece em frente a uma torta, vestindo camisa azul.
Foto 5	Residência dos pais	Irmã e sobrinhos	Festa de aniversário	Não aparece na foto.
Foto 8	Residência dos pais	Dandara e sobrinhos	Festa de aniversário de 23 anos	Vestindo camisa rosa e bermuda preta. Estava de tranças.
Foto 11	Residência dos pais	Sozinha	Vida cotidiana	Sentada no sofá de sua casa. Vestida com uma camisa branca e bermuda preta e verde.
Foto 13	Residência dos pais	Sozinha	Vida cotidiana	Deitada na cama do quarto dos pais fazendo pose para foto. Vestindo bermuda branca, camisa com listras cor cinza e branca.
Foto 15	Residência dos pais	Pai e sobrinho	Festa de aniversário	Não aparece na foto.
Foto 18	Residência dos pais	Sozinha	Vida cotidiana	Sentada no sofá. Está de brinco e calça e camisa pretas
Foto 19	Residência dos pais	Sozinha	Festa familiar	Usando vestido preto na sala da casa dos pais.
Foto 21	Residência dos pais	Dandara e irmã	Festa de aniversário	Abraçando a irmã. Vestindo camisa azul.
Foto 23	Residência dos pais	Dandara, pai, mãe, irmã, familiares e amigos	Festa de aniversário de 23 anos	Aparece recebendo abraço da mãe. Vestindo camisa rosa e bermuda preta. Estava de tranças.
Foto 24	Residência dos pais	Irmã e sobrinhos	Festa de aniversário	Não aparece na foto.
Foto 25	Residência dos pais	Dandara, primo e amigo	Festa de aniversário	Está sendo abraçada pelo primo e amigo. Utiliza camisa azul.
Foto 27	Residência dos pais	Dandara e amiga	Festa de aniversário	Está sendo abraçada pela amiga. Utiliza camisa azul.

*A numeração segue a ordem estabelecida por Dandara.

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Referentemente ao contexto familiar, foram selecionadas 14 fotos (Tabela 16). São registros feitos em sua residência que retratam sua vida cotidiana e festas de aniversário. Em cinco imagens, Dandara é a única pessoa da foto em sua festa ou em cômodos da sua casa, posando para o momento de registro.

Ao ser perguntada sobre por que escolheu, em primeiro lugar, aquela foto, Dandara respondeu: “Do meu aniversário!”. Entretanto, não recordou quantos anos estava completando. Depois de falar que não se lembrava da data do aniversário, ficou pensativa e disse: “sete de abril”.

Depois de escolher a foto, Dandara tinha que colocá-la no novo álbum. Nesse momento, olhou-nos balançando a cabeça negativamente: “Consigo não, as unhas”. Depois de alguns minutos, entendemos que ela tinha pintado as unhas e, se mexesse, poderia estragar o trabalho realizado pela irmã, Marielle Franco. Então, combinamos que ela escolheria as fotos e ficaríamos responsáveis por guardar as fotos no novo álbum.

Todas as outras fotos acerca da família ou da própria Dandara estão ligadas a comemorações do seu aniversário ou de sua vida cotidiana em casa. Vale ressaltar que as fotos encontradas em seu álbum são fotografias tiradas quando completou 23 anos (em 2007) e uma comemoração posterior que nem ela nem os demais membros da família souberam precisar o ano.

Na análise do material, percebemos que Dandara possui poucas memórias registradas de sua infância e adolescência. As informações acerca de seu nascimento e da fase adulta foram obtidas com os pais e irmãos mais velhos, de forma oral. Ao colocar as fotos de aniversário e de seu cotidiano em casa como os mais importantes, evidenciamos a relevância desse contexto e o forte vínculo familiar.

As fotos do contexto comunitário (cinco fotos) retratam atividades e acontecimentos em espaços de Araçatiba, especialmente na Igreja Católica (Tabela 17). Nas imagens, destacam-se as congadas, as festas comemorativas (Natal, ano novo e festa junina) e atividades da Igreja. Quando perguntada sobre

a festa de Natal, disse que foi o “Papai-Noel” que veio à comunidade e trouxe de presente uma “boneca e balas”.

Tabela 17 – Contexto comunitário

Fotos selecionadas por Dandara*	Descrição da foto			
	Local		Pessoas	Dandara na foto
Fotos 7	Praça da igreja		Parentes, amigos e vizinhos da família	Apresentação da banda de congo local Não aparece na foto.
Foto 10	Igreja Senhora D'ajuda	Nossa	Dandara acompanhada de familiares, amigos e vizinhos da comunidade	Festa na igreja Usando calça branca e blusa azul claro.
Foto 14	Igreja Senhora D'ajuda	Nossa	Sozinha	Catequese Usando bermuda jeans, camisa preta com detalhes coloridos e cabelo com tranças.
Foto 16	Praça da igreja		Dandara com homem vestido de Papai Noel	Comemoração do Natal Usando vestido preto com detalhes azuis.
Foto 26	Quadra esportiva		Dandara com homem vestido de Papai Noel	Entrega dos presentes de natal em frente à igreja Usando vestido preto com detalhes azuis.

*A numeração segue a ordem estabelecida por Dandara.

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Outra festa que acontece durante todo o ano na comunidade é a apresentação da banda de congo, que foi fundada por sua avó, e atualmente um dos coordenadores do grupo é seu pai, Abdias do Nascimento. Devido à pandemia da covid-19, há dois anos não acontecem os festejos com a banda de congo Mãe Petronilha, mas são tradições de importante significado para as pessoas da comunidade. O espaço religioso também aparece como relevante, demonstrado em duas fotos em que participa da catequese e festa da igreja. Ao ser elogiada pelo tipo de penteado que estava usando na foto, Dandara corrigiu-nos: “é rastafári que minha irmã fez”.

O terceiro contexto significativo destacado nas fotos selecionadas por Dandara foi retratado por oito fotografias, realizadas nos espaços da APAE e no parque da Vale do Rio Doce, em uma visita feita por meio da instituição (Tabela 18). Em linhas gerais, as fotos na APAE se referem a apresentações de que Dandara participa dançando.

Tabela 18 – Contexto da APAE

Fotos selecionadas por Dandara*	Descrição da foto				
	Local		Pessoas	Atividades	Dandara na foto
Foto 2	APAE Cariacica	de	Sozinha	Apresentação cultural	Aparece com saia amarela, blusa azul e sapato branco. Ao seu lado, uma bandeira do Brasil na mesa
Foto 4	APAE Cariacica	de	Dandara acompanhada de um colega de turma	Apresentação de dança	Está com saia amarela, blusa azul e sapato branco
Foto 6	APAE Cariacica	de	Dandara acompanhada do professor de dança	Apresentação de dança	Está com camisa branca, saia amarela, segurando com a mão direita uma bandeira do Brasil
Foto 9	Quadra APAE Cariacica	da de	Dandara acompanhada da fanfara com 18 integrantes	Apresentação da fanfara e dança	Com saia de bailarina, cor branca, com bordas azuis, calça e camisa de cor azul e sapato branco
Foto 12	APAE Cariacica	de	Dandara com uma das educadoras da APAE	Festa de carnaval	Camisa branca, calça prata com detalhes azuis, um chapéu branco e um colar colorido
Foto 17	Parque da Vale do Rio Doce		Dandara com educadores e alunos da APAE	Passeio no parque botânico da Vale	Calça jeans e camisa preta
Foto 20	Pátio da APAE de Cariacica		Dandara, motorista da Kombi da instituição e irmã de Dandara	Festa na APAE	Calça, camisa e bolsa branca
Foto 22	Pátio da APAE de Cariacica		Sozinha	Festa na APAE	Calça, camisa e bolsa branca

*A numeração segue a ordem estabelecida por Dandara.

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

A APAE tornou-se para Dandara sua escola, o lugar onde podia sair do ambiente familiar e comunitário, oportunizando conhecer novas pessoas e fazer o de que mais gosta: dançar. Desse modo, essa instituição configurou-se como lugar de encontros e afetos. Ao comentar por que escolheu essas imagens, Dandara falou das amizades: “Eu e Moisés, meu amigo da APAE” (rapaz com quem dança); do “passeio” para o parque da Vale com “as professoras”; da festa de carnaval; da “festa do congo”; e da “banda APAE”.

5 DAS HISTÓRIAS NARRADAS ÀS ANÁLISES POSSÍVEIS

Este estudo teve como proposta principal desvelar parte da história de vida de uma mulher negra com síndrome de Down, de uma comunidade quilombola do estado do Espírito Santo, tendo por orientação teórico-conceitual a Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Serge Moscovici (1978), e a Teoria Figuracional, proposta por Norbert Elias (1994 e 2011).

A pesquisa foi desenvolvida por meio dos recursos da observação participante, com registros das experiências de campo em diário elaborado pelo pesquisador, bem como por meio de entrevistas realizadas com Dandara e seus familiares. Em linhas gerais, os resultados indicaram três contextos formativos como significativos à vida de Dandara – família, comunidade e APAE – e as categorias sociais de referência (quilombola e deficiência) apresentaram-se apoiadas em elementos que refletem diferentes temporalidades da construção histórica e da realidade presente em um contexto socioafetivo tensionado pelas esferas da vida social.

Na esfera da dimensão histórica que envolve a construção social do contexto de vida comunitário de Dandara, há que se resgatar também a territorialidade quilombola, como passado identitário que marca sua posição no mundo social, como mulher negra e quilombola. Nas narrativas dos familiares, quando os sujeitos da pesquisa trazem, em suas narrativas, a ideia, por exemplo, do escravizado, bisavó ou tronco (“Aqui tinha um quilombo que até hoje tem o tronco que amarra os escravos”), são elementos simbólicos/imagens do ser quilombola, cuja função de rememoração pode ser ressaltada em Moscovici (1979) como objetivação ou função objetivadora para Elias (1994 e 2011). É a capacidade humana de personificar, dar materialidade a um conjunto de produções simbólicas. Neste caso, ressaltamos duas imagens que merecem ênfase: tronco e escravo. Ao mesmo tempo que essas objetivações, por um lado, fortalecem o pertencimento a um grupo e comunidade étnica (como ser quilombola), por outro, fortalecem a visão colonizadora do século XVI, em que denominaram os quilombolas como “descendentes de escravos” (OLIVEIRA, 2016), naturalizando uma situação desumana e estagnando a história e a cultura dos povos quilombolas (MOURA, 1993; NASCIMENTO, 2019).

Nesse sentido, a palavra “tronco” vem carregada de significados e vivências que dificilmente são possíveis de captar por completo, principalmente para quem não é negro, pois vem revestida por memórias de sofrimento causado pelo sistema escravocrata brasileiro. Porém, o “tronco” também materializa a resistência e a luta dos afro-brasileiros por liberdade, dignidade e diferentes direitos (individuais, políticos e sociais).

Outro elemento interessante que merece reflexão é o papel da música no contexto formativo de Dandara, de familiares e da própria constituição da comunidade em questão. A música é uma das maneiras mais utilizadas para expressar pensamentos, ideias e visões de mundo, materializada por seus estilos musicais, formas sonoras (canto, instrumentos) e performances (ritmo e estética corporal) típicas de determinados grupos sociais. Entre as referências socioculturais presentes na comunidade, está o congo com suas letras, instrumentos e danças performáticas. Todos esses elementos servem de liga social que conecta o presente ao passado. Ou seja, o congo, dentro dessa figuração, com suas especificidades históricas e culturais, é produtor e propagador de representações sociais que fornecem elementos simbólicos e materiais contraestigmatizantes (ELIAS; SCOTSON, 2000). Exemplo citado pelos autores da existência de movimentos contraestigmatização é a luta dos *outsiders* por valorização da sua história e cultura, como aconteceu com os “países africanos em busca de sua negritude e de seu próprio sonho” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 37).

Do mesmo modo, a dança e a música possuem importante papel educativo, socializador e estético na vida de Dandara. Ela comenta como gosta de dançar, de ouvir seu rádio, de participar das festas da comunidade e das apresentações na APAE. Das 27 fotos do seu álbum, seis a retratam em atividades que envolvem o que ela mais gosta de fazer: dançar. Inclusive o maior grau de importância atribuída por Dandara às fotos em que ela aparece foi para as imagens em que ela está dançando em apresentações na APAE.

Esses elementos simbólicos perpassam a vida de Dandara e seus familiares, revestindo e ressignificando práticas sociais: na música (congo), na religião (missa africana) e, nas atividades do artesanato e costura (ateliê quilombola), o

que contribui para construção de ideias compartilhadas por um grupo acerca de um objeto social (MOSCOVICI, 2001). É interessante perceber que Marielle Franco, em sua entrevista, apontou a diminuição de atividades socioeducativas devido à pandemia e dificuldades internas relativas à organização da comunidade, expressando a importância destas para sua vida, para a compreensão de que ela e sua família são quilombolas.

Embora o ser quilombola contenha elementos concretos da realidade (congo, missa afro, ateliê quilombola, entre outros), aparece o discurso de ter *que aprender a ser*. Ou seja, existe a necessidade de um conjunto semântico que constrói, baliza e institui essas práticas. É verificável essa lógica de funcionamento na estruturação da forma como percebemos a nós e o mundo, no trecho em que Cida afirmou: “Na verdade, eu nem sabia que a gente era. Depois que começou o pessoal a vir fazer esses projetos, que falaram que aqui era quilombola”. Mesmo crescendo na comunidade, a entrevistada disse que houve a necessidade de alguém de fora, com conjunto de informações, confirmar que as pessoas que residem na comunidade são quilombolas. Esse conjunto de ideias que legitimam o ser quilombola demonstra a necessidade da existência de uma fantasia coletiva (ELIAS; SCOTSON, 2000), unindo, aglutinando e criando consenso ao grupo, processo esse denominado por Moscovici (1979) ancoragem. Esse processo complexo e contraditório, que liga os grupos sociais, apresenta rumos difíceis de controlar, pois pode ser utilizado para legitimar ideias sustentadoras de ideários racistas, por exemplo. Por outro lado, também gera reconhecimento, união e sustentabilidade aos grupos sociais.

Quando o senhor Abdias do Nascimento disse “com certeza me considero quilombola. A gente aqui é quase tudo desta cor aqui”, percebemos como a cor da pele, em sua avaliação, se tornou um elemento identificador com sua história e seus ancestrais. Ao mesmo tempo, evoca o elemento “cor da pele” como forma de ligação com a própria comunidade, e não como estratégia para estigmatizar ou excluir quem não é negro, mas de uma socioidentidade inclusiva. Ainda sobre a discussão étnico-racial, é importante citar algumas questões trazidas acerca do time de futebol local, o Guarani Futebol Clube. De acordo com Luiz Gama, os adversários de campo denominam o time local como bagre-africano (peixe

originário do continente africano). Ao fazerem essa associação com os jogadores do time de Araçatiba, a questão étnico-racial aparece novamente como demarcador das especificidades étnico-raciais dos moradores de Araçatiba. Para Luiz Gama, essas pessoas que os identificam como bagre-africano estão apenas “brincando”, talvez, na tentativa de defender que eles sabem conviver com isso. Não falam para ofender a gente”. Porém, essa objetivação (MOSCOVICI, 1978) ou função objetivadora do outro (ELIAS; SCOTSON, 2000) podem conter, dependendo da figuração, contornos depreciativos e racistas.

Outra demarcação étnico-racial pode ser identificada nas tranças e penteados afros, demonstrando a proximidade e conscientização da família de Dandara sobre negritude. A protagonista, em determinada ocasião, chamou nossa atenção quando não denominamos, de forma correta, o tipo de penteado afro que utilizava quando tirou uma das fotos: “é rastafári que minha irmã fez!”. Foi até corriqueiro, em nossas visitas à comunidade, encontrar Dandara com penteados afros, feitos pela irmã que trabalha como cabeleira em Araçatiba. Todos os entrevistados se veem como descendentes de quilombolas e expressam orgulho por fazerem parte da história da comunidade. Essa visão valorativa do ser quilombola e negro imprime, no cotidiano familiar uma visão antirracista que influenciou também Dandara, quando esta valorizou os penteados afros, as festas da comunidade e as congadas, ou seja, não se enxergaram como *outsiders* em Araçatiba. Na realidade, a comunidade e a família são verdadeiras proteções contra visões depreciativas de sua história e cultura.

No início desta pesquisa, defendemos que as categorias socioidentitárias, quais sejam, *quilombola* e *deficiência*, se manifestariam na trajetória de vida de Dandara, produzindo uma dupla estigmatização. A construção dessa hipótese levou em conta o que foi demonstrado por diferentes pesquisadores no âmbito da educação brasileira (REIS, 2012; CAVALANTE, 2015; SCHOLZ 2017).

Entendemos que, no caso de Dandara, a questão étnico-racial em sua trajetória de vida (circunscrita às atividades da APAE, família e comunidade) não apresentou fatos passíveis de negação de sua socioidentificação. O efeito contrário pode ser verificado: o ser quilombola é motivo de orgulho, possuindo,

então, valor simbólico individual-grupal. Esses fatos são factíveis de verificar e analisar quando Dandara estima as festas da comunidade, congadas e as tranças/penteados afros feitos pela sua irmã. O binômio família-comunidade apresenta-se, portanto, como fator protetivo e acolhedor no que diz respeito à questão racial.

Diferentemente do local socioidentitário valorativo e coletivo do ser quilombola, a deficiência é vista e reproduzida pela família como lugar limitador, do não aprender, não conseguir. Essa concepção acerca da deficiência é resultado de um processo histórico de longa duração, onde as representações sociais mais comuns utilizadas para nomear a pessoa com deficiências são as seguintes: não consegue, frágil, pena, compaixão, entre outras (LUNA; NAIFF, 2015). Tensões e dilemas emergem na vida de Dandara quando se trata, portanto, da dimensão deficiência. Neste ponto, a família, mesmo sem ter consciência disso, reproduziu representações sociais nessa esfera, que acabam influenciando no desenvolvimento psicossocial de Dandara. Se a trajetória social da família tivesse contado com maior presença do Estado brasileiro por meio de políticas públicas (no âmbito da educação, saúde ou assistência social), qualificando e ampliando a educação especial, provavelmente Dandara estaria estudando e trabalhando atualmente.

Assim, não é plausível dizer que Dandara sofra com duplo estigma por ter deficiência e ser quilombola. Em um nível mais amplo de análise, em que os sujeitos tivessem acesso à escolarização, a locais de inserção e a instituições com maiores fluxos de indivíduos, em um plano em que as pessoas são valorizadas socialmente, possivelmente teríamos resultados diferentes, porque as figurações seriam distintas, bem como os diferenciais de poder (ELIAS, 1994).

A educação escolar poderia ter contribuído na reelaboração por parte da família desse conjunto de representações sociais sobre a deficiência (MOSCOVICI, 2009), produzindo outra lógica em relação à síndrome de Down. O cotidiano escolar, *a priori*, seria um instrumento potente para alavancar o desenvolvimento das diferentes linguagens, tornando-se espaços contra-hegemônicos, problematizadores dos preconceitos e desigualdades contra pessoas com deficiência.

Dessa maneira, supomos que a escola poderia ter sido um agente formativo, levando informações e criando estratégias pedagógicas que respeitassem o tempo de aprendizagem de Dandara. Assim, pensamos que a falta de orientação profissional foi um dos fatores que colaboraram para que conhecimentos que circulavam no âmbito social sobre a SD fossem balizadoras na condução educacional de Dandara.

O afloramento de justificativas sociais de cunho valorativo acerca da SD, com objetivo de explicar e dar sentido a questões desconhecidas e estranhas à família (MOSCOVICI, 1978) construíram, neste caso, uma gama de barreiras simbólicas e materiais que podem ter impactado o desenvolvimento cognitivo de Dandara. Essa figuração em que estão inseridos a protagonista dessa pesquisa, pais e irmãos é passível de mudanças, pois a autonomia dos sujeitos sociais existe; entretanto, são necessários processos históricos que não são passíveis de alterações em curto tempo (ELIAS, 2011).

Vale ressaltar, ainda, que a maior parte da juventude de Dandara foi frequentando a APAE, e, quando criança, foi criada em casa, com a ajuda dos irmãos, à margem da escola. Pelos relatos dos pais e irmãos, parte da sua juventude foi vivenciada ao lado da família e na comunidade local, sendo, nesse período, os únicos espaços de aprendizado e de socialização. Essa figuração tornou-se um contexto social de proteção, mas limitador quanto às suas potencialidades, já que não contavam com atendimento educacional especializado e relação/interação com outras crianças da escola.

Ressaltamos que é preciso reconhecer e valorizar o importante papel socioassistencial da APAE em todo o Brasil, junto às famílias pobres que possuem pessoas deficiência. Entretanto, esta não deve ser confundida (seja pelos gestores da APAE, seja pelas famílias) como uma instituição escolar que possui a responsabilidade legal de alfabetização. Pelo que parece, por muitos anos, essas responsabilidades foram confundidas, especialmente no que se refere às expectativas de familiares. Nos próprios dados analisados, foi possível verificar, por meio das entrevistas e do trabalho de campo junto à família, a presença de tais confusões entre os papéis sociais e institucionais da APAE e da escola.

Nas legislações atuais (Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente e o Estatuto da Pessoa com Deficiência), existem normativas mais evidentes sobre a obrigatoriedade da matrícula escolar e o acompanhamento mensal dos educandos. Essa abordagem poderia ter sido feita à época da inserção de Dandara na APAE, com orientação à família para matriculá-la em uma instituição de ensino. Contudo, ainda dentro dessa figuração, a visão assistencialista da instituição espalhou-se de tal maneira que a preocupação com a aprendizagem dessas crianças era negada ou relegada como meta secundária. Ou seja, o mais importante era cuidar e acolher.

Não foi diferente o que ocorreu com Dandara na esfera familiar: pelas fotos por ela apresentadas, em que aparecem seus pais e familiares, temos a indicação de que ela foi criada com muito carinho e afeto; porém, a preocupação com caminhos de produção de autonomia, como a escolarização, não parece ter sido prioridade nos processos de socialização de Dandara. Esse fato leva-nos à circunscrição da família a um macrocontexto e temporalidade, visto que foram erguidas, por anos na sociedade brasileira, ideias justificadoras do lugar social dos sujeitos com SD (ELIAS, 2011, MOSCOVICI, 1978).

O nascimento de Dandara com características fenotípicas e genotípicas, características de bebês com SD (nascimento prematuro e estatura pequena para a idade do parto – “quando minha filha nasceu, cabia na palma da minha mão” (Carolina de Jesus) – podem ter contribuído também para a construção de um conjunto de representações sociais que ligam a protagonista da pesquisa à ideia de fragilidade e fraqueza. Mesmo já adulta, esse conjunto de explicações sociais, de certa maneira, perdura no seio familiar, o que pode significar, em certos momentos, a permanência de práticas reducionistas do potencial que ela possui para adquirir novos aprendizados por meio de novos estímulos. Limitações provenientes da SD, portanto, não são justificativas para o fracasso escolar, porque, se bem orientadas a seu tempo, podem adquirir os meios necessários para a inserção social, seja na educação escolar, seja no mercado de trabalho (CASTRO; FERRARI, 2013). Em outras palavras, a deficiência não pode ser entendida mediante uma concepção fatalista da vida ou perder de vista a noção de que as pessoas estão em permanente desenvolvimento, cujos

processos são influenciados e nutridos também por fatores sociais, como as instituições promotoras de processos de socialização.

Em linhas gerais, quando analisamos, portanto, os resultados deste estudo com base nas teorias de Elias e de Moscovici, identificamos questões pertinentes que nos permitiram dialogar diretamente com a produção teórica dos autores. Os lugares sociais importantes na trajetória de Dandara e a rede de significados que se projetam sobre sua vida nos trazem a reflexão sobre a importância de defender o direito das pessoas com deficiência quanto à produção de planos de vida e oferecer recursos efetivos para que elas se realizem como sujeitos de sua história, explorando diferentes possibilidades, habilidades e modos de existência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposição que fundamentou o desenvolvimento desta pesquisa apoiou-se no objetivo de desvelar parte da história de vida de uma mulher negra com síndrome de Down, de uma comunidade quilombola. Como recursos analíticos para a realização deste trabalho, utilizamos os aportes teórico-conceituais de orientação eliasiana e moscoviciana, que contribuíram para a apreensão do fenômeno em análise, integrando as categorias de referência à identidade social de Dandara, a saber, deficiência e quilombola.

Os resultados indicaram a atuação de três importantes contextos formativos que, ao longo da vida de Dandara, cumpriram funções socializadoras e socioafetivas; são eles: a família, a comunidade e a APAE. Contudo, ausências também foram evidenciadas, como a instituição escolar, como importante instrumento de promoção de autonomia e com significativos impactos para a vida adulta, incluindo a dimensão laboral.

A família de Dandara e a comunidade de Araçatiba, conforme evidenciado neste estudo, buscam valorizar o ser quilombola e o conjunto de práticas sociais vivenciadas (as congadas, a igreja e as festas religiosas, por exemplo). Esta atmosfera cultural influenciou na constituição do sentimento positivo de Dandara e de sua família no que se refere a sua origem sociocultural quilombola. Por isso, nascer e viver em uma comunidade negra não se configura como um problema, porque, nesta figuração, não apareceram pontos de tensionamento quando se trata de questões atribuídas a esfera étnico-racial. Ambiguidades e tensões foram verificadas, contudo, em diversos momentos nas narrativas da família sobre Dandara quando se referiam à dimensão da deficiência. Foi possível observar que faltaram elementos de proteção sociocultural neste aspecto da vida da protagonista dessa pesquisa, que poderiam contribuir para que Dandara, assim como outras pessoas com deficiência, fossem e sejam vistas como sujeitos de direito. A escola seria, portanto, para Dandara e família, uma das instituições com capacidade de contribuir na desconstrução e combate a ideias preconceituosas e discriminatórias, que impossibilitam maiores conquistas e avanços na agenda política de um Brasil mais inclusivo e diverso.

Este estudo também destaca a importância do sentimento de pertencimento social que um grupo pode produzir nas pessoas, como a comunidade, promovendo espaços de segurança e de inclusão social. Dentro de um contexto social específico, possui potencial de proteção e acolhimento, pois os grupos ancoram, objetivam e difundem a riqueza cultural de determinado segmento cultural, além de contribuir para a ressignificação de representações sociais acerca das suas práticas cotidianas. Este abrigo sociocultural resguarda os indivíduos de barreiras simbólicas depreciativas de sua história, cultura e do seu pertencimento étnico-racial, como aquelas produzidas por grupos hegemônicos e propagadas no pensamento social.

Finalmente, entre as limitações que podem ser destacadas, relativas à realização deste estudo, estão principalmente o desenvolvimento de recursos auxiliares à entrevista com Dandara (além das fotografias) e seu maior acompanhamento em espaços de inserção fora da comunidade, como na APAE. Associadas a essas limitações, ressaltamos também as dificuldades enfrentadas no que se refere à produção de dados em um contexto de auge da pandemia da covid-19, com restrições e medidas de proteção que limitaram as possibilidades de acesso aos potenciais participantes e imersão mais prolongada na vida cotidiana da família em seus espaços de interação, dentro e fora da comunidade.

Apesar dos desafios enfrentados, avaliamos que os resultados que compõem este estudo se configuram como recursos e possíveis indicadores socioidentitários para o debate na esfera pública, política e da educação, evidenciando os efeitos e impactos da ausência de políticas públicas e de estado na vida de grupos minoritários. Há de se resgatar, portanto, que Dandara intersecciona um conjunto de categorias (mulher, negra, pobre, quilombola e com deficiência) que historicamente sofreram (e ainda sofrem) com processos de invisibilidade e exclusão social. Trabalhos, portanto, que tenham por proposta avançar no debate sobre tais dimensões podem constituir ferramentas valiosas para trilhar caminhos que promovam a efetiva inclusão e combatam processos que produzem fronteiras riscando espaços entre quem faz parte e aqueles excluídos das sociabilidades valorizadas e reconhecidas como legítimas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J; BOCK, A. M. B. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a Psicologia da Educação. In: **A dimensão subjetiva do processo educacional**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2016.

AKOTIRENE, C. **Cruzando o atlântico em memória da Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.

ALBUQUERQUE, E. R; MACHADO, L. B. Representações sociais de inclusão entre professores de escolas públicas. In: MAGALHÃES, R. C. B. P. (Org.). **Educação Inclusiva**: escolarização, política e formação docente. 1 ed. Brasília: Liber, 2011.

ALMEIDA, A. M. O. A pesquisa em representações sociais: proposições teórico-metodológicas. In: SANTOS, M. F. S; ALMEIDA, L. M. de. (Org.). **Diálogos com a teoria das representações sociais**. 1ª ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE/Ed. Universitária da UFAL, 2005, p. 117-160.

ANDRADE, I. P. Construindo a Auto-Estima da Criança Negra. In: MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

ANDRADE, P. G. R. **A educação no quilombo e os saberes do quilombo na escola**. Curitiba, PR: Appris, 2018.

ANDRADE, P. G. R. **Olhares sobre jongos e caxambus**: processos educativos nas práticas religiosas afro-brasileiras. Tese (Doutorado em Educação) – UFES: 2013.

ANJOS, H. P; BRANDÃO, I. F. G. P; SOUSA, I. L. Gênero, identidade e Educação Especial: História de professoras. **Revista COCAR** (UEPA), v. N.1, p. 229-247, 2015.

ANJOS, P. A; BRANDÃO, I. F. G. P. O discurso clínico nas memórias de escolarização da pessoa cega. In: **38ª Reunião Nacional da ANPED**, 2017, São Luís, MA. Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência. Rio de Janeiro: ANPED, 2017.

ARAÚJO, M. F. **Diferença e Igualdade nas Relações de Gênero**: revisitando o debate. Psicologia Clínica (PUCRJ. Impresso), Rio de Janeiro, v. 17(2), n.2, p. 41-52, 2005.

ARAÚJO, M. P. M. **Assim como as borboletas**: Banca e a Síndrome de Turner. Tese (Doutorado em Educação) – UFES: 2020.

ARROYO, M. Prefácio – Pobreza, desigualdades, educação. Que interrogações? Como radicalizá-las? In: SILVA, I. M; VALPASSOS, C. F. F; CAMPOS, D. S (Org.). **Educação e Pobreza**: políticas e práticas. Vitória: EDUFES, 2021, v. 001, p. 19-49.

ARRUDA, E. E; BENATTI, M. M. S; KASSAR, M. C. M. Políticas de Inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D. M (Org.); BAPTISTA, C. R. (Org.); BARRETO, M. A. S.C. (Org.); VICTOR, S. L. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 3. ed. mediação, 2011. v. 1.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Editora 70, 2011.

BARRETO, M. A. S. C; et al. (Orgs.). **Africanidades e Afrodescendência: perspectivas para a formação de professores**. 01. ed. Vitória: EDUFES, 2013. v. 01. 225p.

BORN, C. Gênero, trajetória de vida e biografia: desafios metodológicos e resultados empíricos. **Sociologias**, n. 5, p. 240-265, 2001.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRITO, J. E. Do quilombo ao canavial: desafios e perspectivas para a implementação da educação escolar quilombola numa comunidade do Médio Jequitinhonha. In: **36ª Reunião Nacional da ANPED, 2013**, Goiânia, Goiás. Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2013.

BRITO, J. E; MOREIRA, A. M. F. Contribuições dos processos educativos presentes em uma comunidade remanescente de quilombo para a construção de uma educação escolar quilombola. In: **38ª Reunião Nacional da ANPED, 2017**, São Luís, MA. Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência. Rio de Janeiro: ANPED, 2017.

CAIADO, K. R. M. Quando as pessoas com deficiência começam a falar: histórias de resistência e lutas. In: JESUS, D. M (Org.); BAPTISTA, C. R. (Org.); BARRETO, M. A. S.C. (Org.); VICTOR, S. L. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 3. ed. mediação, 2009. v. 1.

CAMARGO, B. V. ALCESTE: Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, A. S. P; CAMARGO, B. V; JESUÍNO, J. C; NÓBREGA, S. M. (Eds.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2005, p. 511-539.

CAMARGO, B.V; JUSTO, A. M. **IRAMUTEQ**: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

CARARO, M. F; SIMÕES, R. D; VIEIRA, A. B. A pobreza em suas relações com a Educação: reflexões a partir do Curso e da Pesquisa. In: SILVA, I. M;

VALPASSOS, C. F. F; CAMPOS, D. S (Org.). **Educação e Pobreza: políticas e práticas**. Vitória: EDUFES, 2019, v. 001, p. 19-49.

CARDOSO, M. A. **O Movimento Negro em Belo Horizonte: 1978-1998**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002.

CARVALHO, M. E. P; SILVA, J. S. S; DANTAS, T. C. Entrelace entre gênero, sexualidade e deficiência: uma história feminina de rupturas e empoderamento. In: **36ª Reunião Nacional da ANPED, 2013**, Goiânia, Goiás. Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2013.

CASTRO, M. G. L; FERRARI, M. G. Síndrome de Down. In: Drago, R. (Org.). **Estudos e Pesquisas sobre Síndromes** (Relatos de Casos). 1ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013, v. 1, p. 217-235.

CAVALANTE, J. V. M. **O aluno com deficiência das comunidades remanescentes de quilombos do Estado de São Paulo**. Tese (Doutorado em Educação Especial) – UFSCar: 2015.

CERVI, E. U. Análise de conteúdo automatizada para conversações em redes sociais: uma proposta metodológica. In: **42º Encontro Anual Anpocs, 2018**, Caxambu. Anais do 42º Encontro Anual da Anpocs. São Paulo: Anpocs, 2018.

CHARTIER, R. Prefácio: *À voix nue*. O Sociólogo e o Historiador. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. In: BOURDIEU, P; CHARTIER, R. **O Sociólogo e o Historiador**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

CHISTÉ, T. M. **“Aqui é minha raiz”**: o processo de constituição identitária da criança negra na comunidade de Araçatiba/ES. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFES: 2012.

CIRILLO, J. **Araçatiba: patrimônio e cultura**. 1ª. Ed. Vitória, ES: UFES, Pró-Reitoria de Extensão, 2017.

COELHO, L. L; BRUNO, M. M. G. A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá: os processos próprios de comunicação na família e escola. In: **35ª Reunião da ANPED Nacional, 2012**, Recife PE. Educação, Cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do Século XXI. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2012.

CRAIDE, A. A Adoção da história de vida em pesquisas sobre a interculturalidade: uma nova possibilidade de aplicação no campo da Administração. In: **Encontro de Pesquisa e Ensino em Administração e Contabilidade, 2011**, João Pessoa. EnEPQ, 2011.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DIAS, I. R. **O bebê com síndrome de Down**: um estudo de caso no Centro de Educação Infantil CRIARTE-UFES. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFES, 2015.

DORZIAT, A. A inclusão escolar de surdos: um olhar sobre o currículo. In: JESUS, D. M (Org.); BAPTISTA, C. R. (Org.); BARRETO, M. A. S. C. (Org.); VICTOR, S. L. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 3. ed. mediação, 2009, v. 1.

DRAGO, R. **Estudos e Pesquisas sobre Síndromes**: relatos de casos. 1. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2013. v. 1.

DRAGO, R. **Inclusão na Educação Infantil**. 2. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2014.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, N. **Norbert Elias por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: formação do Estado e civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. V. 1.

ELIAS, N; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

Espírito Santo. Indicadores Socioeconômicos dos bairros dos Municípios do Estado do Espírito Santo – **Censo Demográfico 2010**. Vitória, ES, 2012.

FARR, R. M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P. A; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FERNANDES, M. C. R. A-ian-madê? Processo educacional de crianças quilombolas na escola da cidade. In: **35ª Reunião da ANPED Nacional**, 2012, Recife PE. Educação, Cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do Século XXI. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2012.

CASTRO, M. G. L; FERRARI, M. G. Síndrome de Down. In: DRAGO, R. **Estudos e Pesquisas sobre Síndromes**: relatos de casos. 1. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2013. v. 1.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FORDE, G. H. A. **A presença africana no ensino de matemática**: análises dialogadas entre história, etnocentrismo e educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFES: 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Editora, 2012.

FRIGOTTO, G. Pandemia, mercantilização da educação e resistências populares. In: **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 13, p. 636-662, 2021.

GLAT, R. **Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental**. Rio de Janeiro: AGIR, 1989.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2013.

GOMES, N. L. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem fronteiras, v. 12, p. 98-109, 2012.

GOMES, N. L; JESUS, R. E. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa**. Educar em Revista, n. 47, p. 19-33. 2013.

GOMES, F. S. **Mocambos e Quilombos**. Uma história do Campesinato negro no Brasil. 1. ed. São Paulo: Editora Claro Enigma, 2015.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GONZÁLEZ REY, F. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: Tacca, C. (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006.

GUANILO, M. C. T. U; TAKAHASHI, R. F; BERTOLOZZI, M. R. Revisão Sistemática: Noções Gerais. **Revista Escola Enfermagem**, v. 45, n. 5, p. 1260-1266, 2011.

IBASE. **Plano de Desenvolvimento Comunitário de Araçatiba elaborado pelo Fórum Comunitário de Araçatiba**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas, 2011.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Resultados gerais da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INCRA. **Regularização de território quilombola - perguntas & respostas**. Brasília: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, 2017.

INCRA. **Quilombolas**. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, 2021.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JOFFE, H. “Eu não”, “o meu grupo não”: Representações sociais transculturais da AIDS. In: GUARESCHI, P. A; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

KASSAR, M. C. M; ARRUDA, E. E; BENATTI, M. M. S. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D. M (Org.); BAPTISTA, C. R. (Org.); BARRETO, M. A. S.C. (Org.); VICTOR, S. L. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 3. ed. mediação, 2009. v. 1.

LABORNE, A. A. P. Identidade racial e trajetórias de docentes do ensino superior. In: **35ª Reunião da ANPED Nacional**, 2012, Recife PE. Educação, Cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do Século XXI. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2012.

LABORNE, A. A. P. Trajetórias de Docentes do Ensino Superior: ações afirmativas no contexto da Universidade Federal de Minas Gerais. In: Maria Angela Aguiar. (Org.). **Educação e Diversidade: estudos e pesquisas**. 1 ed. Recife: UFPE, 2009.

LARCHERT, J. M. Epistemologia da resistência quilombola em diálogo com o currículo escolar. In: **36ª Reunião Nacional da ANPED**, 2013, Goiânia, Goiás. Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2013.

LEITE, I. C. **Desconhecimento, piedade e distância**: representações da miséria e dos miseráveis em segmentos sociais não atingidos pela pobreza. Tese (Doutorado em Sociologia) – UNESP: 2002.

LEME, M. A. V. S. O impacto da teoria das representações sociais. In: SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LIBARDI, G; JACKS, N. A. **Interseccionalidade como ferramenta teórico-metodológica**: apontamentos para a pesquisa de recepção e consumo midiático. *Signos do Consumo*, v. 12, p. 3-13, 2020.

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

LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**. São Paulo: Cortez, 2000.

LUMERTZ, F. D. S. NUNES, A. P; MENEGOTTO, L. M. O. Educação em tempos de pandemia: uma reflexão acerca da pobreza, opressão e humanização. **Revista Olh@res**, UNIFESP, v. 10, p. 1-17, 2022.

LUNA, M; NAIFF, L. A. M. **representações sociais da deficiência nas famílias**: um estudo comparativo. *Psicologia e Saber Social*, v. 4, p. 1-23, 2015.

MACHADO, E. M.; VERNICK, M. G. L. P. **Reflexões sobre a Política de Educação Especial Nacional e no estado do Paraná.** Nuances, v. 24, p. 49-67, 2013.

MAGALHÃES, L. D. R. **Política educacional:** uma abordagem sócio-histórica. UEPG: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes, v. 16, n. 1, p. 61-65, 2008.

MAGALHÃES, R. C. B. P; CARDOSO, A. L. B. Educação especial e educação inclusiva: conceitos e políticas educacionais. In: MAGALHÃES, R. C. B. P. (Org.). **Educação Inclusiva:** escolarização, política e formação docente. 1 ed. Brasília: Liber, 2011.

MARCON, K. Inclusão e exclusão digital em contextos de pandemia: que educação estamos praticando e para quem? **Revista CRIAR Educação,** UNESC, v. 9, p. 80-103, 2020.

MAROUN, K; OLIVEIRA, S. N; CARVALHO, E. Educação escolar quilombola: diálogos e interfaces entre experiências locais e a institucionalização de uma nova modalidade de educação no Brasil. In: **36ª Reunião Nacional da Anped,** 2013, Goiânia, Goiás. Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2013.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MELLO, A. G; NUERNBERG, A. H. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Estudos Feministas,** Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 635-655, 2012.

MELO, D. C. F; MOL, G. S. (Org.). **Pessoas com deficiência no ensino superior.** 2ª. ed. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019. v. 01. 177p.

MICHEL, M. H. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais.** São Paulo: Atlas, 2009.

MIGUEL, F. V. C. A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada. **Revista Odisseia,** n. 5, 2 jul. 2012.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. S; DELANDES, S. F; GOMES, R. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Resolução nº 466,** de 12 de dezembro de 2012. Recuperado de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Resolução nº 510,** de 07 de abril de 2016. Recuperado de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>.

MIRANDA, S. A; LOZANO, S. R. C. Quilombos e palenques: aproximações entre educação e tradução intercultural. In: **38ª Reunião Nacional da ANPED,** 2017,

São Luís, MA. Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência. Rio de Janeiro: ANPED, 2017.

MIRANDA, T. G. A Inclusão de pessoas com deficiência na universidade. In: JESUS, D. M (Org.); BAPTISTA, C. R. (Org.); BARRETO, M. A. S.C. (Org.); VICTOR, S. L. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 3. ed. mediação, 2009. v. 1.

MORIN, E. **O Método**: o conhecimento do conhecimento. Portugal: Publicações Europa-América Ltda., 2004.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. **Crônicas dos anos errantes**: narrativa autobiográfica. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais. In: JODELET, D. (Org.), **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 45 – 66.

MOSCOVICI, S. Preconceito e representações sociais. In: ALMEIDA, A. M. de O; JODELET, D. (Org.). **Representações Sociais: interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas**. Brasília, DF: Thesaurus, 2009.

MOURA, C. **Quilombos resistência ao escravismo**. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1993.

MUNANGA, K. **Origem e histórico do quilombo na África**. Revista da USP, São Paulo, n. 28, 1995.

MUNANGA, K. (Org.) **Superando o Racismo na Escola**. 2ª ed. revisada. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos Penesb** (Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade brasileira), n. 5, p. 15-34, 2004.

NACIMENTO, A. **O quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. 2ª ed. Revisada. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019.

NEIBURG, F. Apresentação à edição brasileira. In: ELIAS, N; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

NOGUEIRA, M. L. M; et al. O. **O método de história de vida**: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. Pesquisas e práticas psicossociais, v. 12, p. 466-485, 2017.

OLIVEIRA, I. M. A constituição social e história das emoções: contribuições de Elias e Vygotsky. In: GEBARA, A; WOUTERS, C. (Org.). **O controle das emoções**. 1ª ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

OLIVEIRA, O. M. Memórias e culturas afro-brasileiras na educação escolar: análise a partir da trajetória de uma professora quilombola. **Revista de Educação Pública**, v. 27, p. 573-590, 2018.

OLIVEIRA, O. M. O jongo como patrimônio cultural. In: OLIVEIRA, O. M (Org.). **Negros no Espírito Santo**. 2ª ed. Vitória (ES): Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016, p. 203-212.

OLIVEIRA, O. M. **O projeto político do território negro de Retiro e suas lutas pela titulação das terras**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – UFSC: 2005.

PALMONARI, A; CERRATO, J. Representações Sociais e Psicologia Social. In: ALMEIDA, A. M. O; SANTOS, M. F. S; TRINDADE, Z. A. (Org.). **Teoria das Representações Sociais**. Brasília: Technopolitik, 2011, p. 305 – 332.

PANTALEÃO, E; HORA, J; SILVA, R. R. O ensino superior brasileiro e a perspectiva de inclusão de estudantes público-alvo da educação especial. In: VICTOR, S. L; OLIVEIRA, I. M; Vieira, A. B. (Org.). **A educação especial e a consolidação da inclusão: múltiplos debates**. 001 ed. Campos de Goytacazes-RJ: Brasil Multicultural, 2019, v. 001, p. 73-89.

PASSEGGI, M. da C. Pierre Bourdieu: da “ilusão” à “conversão” autobiográfica. **Revista FAEEBA**, v. 23, n. 41, p. 223-235, 2014.

PEREIRA, M. M. G. P. N. **Deficiência, raça e gênero: análise de indicadores educacionais brasileiros**. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

PINEL, H. O cotidiano do aluno cego Mohammad numa uma escola especial & do campo: um estudo a partir do filme? A cor do paraíso? In: **III Seminário Nacional de Educação Especial, XIV Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, 2014, Vitória, ES. Anais do III Seminário Nacional de Educação Especial, XIV Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**. Vitória, ES: NEESP-CE-UFES, 2014. v. 1. p. 1-17.

PINEL, H. O cotidiano do estudante cego: cinema & inclusão. In: Sonia Lopes Victor; Ivone Martins de Oliveira. (Org.). **Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Concepções e Práticas Educativas**. 1ed. Marília, SP: ABPEE, 2016, v. 1, p. 47-67.

PINHEIRO, G. F. A; YANNOULAS, S. C. A literatura científica sobre Educação, Pobreza e Desigualdade Social - Duas décadas de produção acadêmica brasileira sobre EPDS. In: PILATTI, Alexandre S.; BISINOTO, C; DUARTE, N. S;

YANNOULAS, S. C. (Org.). **Educação, Pobreza e Desigualdade Social: Iniciativa EPDS na Universidade de Brasília (2017-2018)**, Brasília: Editora UnB, 2020, v. 1, p. 180-230.

MOSCON OLIVEIRA, E. A; POLEZ, F. T. S; TRANCOSO, J. S. R. Educação para as relações étnico-raciais no município da Serra-ES: uma análise das orientações curriculares de 2008. **@rquivo Brasileiro de Educação**, v. 8, p. 271-293, 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VIANA. **Educação divulga calendário de matrícula e rematricula nas escolas de rede municipal**. Prefeitura Municipal de Viana. Disponível em: <https://www.viana.es.gov.br/noticia/ler/6540/educacao-divulga-calendario-de-matricula-e-rematricula-nas-escolas-da-rede-municipal>. Acesso em: 15 de outubro de 2022.

RAMOS, F; KOGA, D. Trajetórias de vida: desafios da pesquisa sociourbanística e contribuição para a gestão pública. **Revista de Serviço Social e Sociedade**, n. 106, p. 335-364, 2011.

REIS, M. C. G. Mulheres negras e professoras no ensino superior – as histórias de vida que as constituíram. In: **35ª Reunião da ANPED Nacional**, 2012, Recife PE. Educação, Cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do Século XXI. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2012.

RIBEIRO, K; SILVA, M. M. P. **Gênero e a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular**: um olhar nas matrículas. 2015.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SÁ, C. P. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SANTOS, M. F. S. A teoria das representações sociais. In: SANTOS, M. F. S.; ALMEIDA, L. M. de. (Org.). **Diálogos com a teoria das representações sociais**. 1ª ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE/Ed. Universitária da UFAL, 2005, p. 13-38.

SANTOS, M. W. O lúdico em uma comunidade quilombola: inspirações para a educação das relações étnico-raciais. In: **35ª Reunião da ANPED Nacional**, 2012, Recife PE. Educação, Cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do Século XXI. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2012.

SANTOS, S. P. Os “intrusos” e os “outros” oxigenando a universidade: por uma relação articulada entre raça e classe nas ações afirmativas. In: **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, 2015, Florianópolis. Tensões e perspectivas para educação pública brasileira. Rio de Janeiro: ANPED, 2015.

SANTOS, S. P. **Os intrusos e os outros no ensino superior: relações de raça e classe nas ações afirmativas da UFES**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2016. v. 01. 373p. UFES: 2015.

SARTRE, J. P. **O idiota da família**. Porto Alegre: L&PM, 2014. V. 1.

SCHOLZ, D. C. S. **Alunos negros e com deficiência: uma produção social de duplo estigma**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS: 2017.

SILVA, M. A. G. **Encontros e Desencontros de um Movimento Negro**. Brasília, Fundação Cultural Palmares, 1994.

SILVA, S. J. **Quilombolas no Espírito Santo: identidade e territorialidade**. Revista de História (UFES), Vitória, v. 18, p. 272-300, 2006.

SILVA, A. C. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

SILVA, B. G; KLEIN, M. Das narrativas de uma professora surda: experiências de letramento e formação docente. In: **35ª Reunião da ANPED Nacional, 2012**, Recife PE. Educação, Cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do Século XXI. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2012.

SILVA, S. J. **Do fundo daqui: luta política e identidade quilombola no Espírito Santo**. Tese (Doutorado em Antropologia) – UFF: 2012.

SIMÕES, D. A ciência, a pesquisa, o método: implicações semióticas. In: HENRIQUES, C. C; SIMÕES, D. (Org.). **A redação de trabalhos acadêmicos: teoria e prática**. Rio de Janeiro: EdERJ, 2010.

SOBRINHO, R. C; KAUTSKY, G. L. S; PANTALEÃO, E. **A sociologia figuracional como aporte teórico-metodológico: trabalho e formação docente em Educação Especial**. Educação e Cultura Contemporânea, v. 15, p. 288-315, 2018.

SOUZA, J. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SPINDOLA, T; SANTOS, R. S. Trabalhando com história de vida: percalços de uma pesquisa (dora?). **Revista Escola Enfermagem USP**, SP, v. 37, nº 2, p. 119-126, 2003.

SPINK, M. J. Apresentação. SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

TANNURI, A. G. S. **O cuidado à saúde de crianças com Síndrome de Down na atenção primária à saúde em Botucatu-SP: limitações e potencialidades do Sistema Único de Saúde**. Dissertação (Mestrado em Medicina) – UNESP, 2021.

TEIXEIRA, R. I. O. A história de vida na pesquisa com jovens com deficiência e transtorno global do desenvolvimento. Tensões e perspectivas para educação pública brasileira. In: **37ª Reunião Nacional da ANPED**, 2015, Florianópolis. Rio de Janeiro: ANPED, 2015.

VEDOATO, S. C. M. **Relações entre surdez, raça e gênero no processo de escolarização de alunos surdos do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

VEIGA, C. G. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VEIGA, C. G. Pensando com Elias as relações entre sociologia e história da Educação. In: FARIA FILHO, L. M. **Pensadores sociais da educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VELHO, G; KUSCHNIR, K. (Org.). **Pesquisas Urbanas: desafios do trabalho antropológico**. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

VERTELO, M. S. **Comunidade de Araçatiba, ES: herança e devoção de afrodescendentes no pós-abolição**. 2017. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

APÊNDICE A

Roteiro semiestruturado para entrevista com a Dandara

Apresentação da proposta de pesquisa e do pesquisador, e agradecimento pela participação no estudo.

Questões norteadoras

1 – Atividade com desenho:

- Desenho da família (folha 1);
- Desenho da comunidade (folha 2);
- Desenho de si e das coisas/lugares que mais gosta e que são importantes para ela - 1. primeiro, pedir para ela se representar; e, 2. depois, pode pedir para ela acrescentar ao desenho coisas e lugares que gosta e que são importantes para ela – (2.1) e que coisas você gosta? Pode desenhar? (2.2) E quais lugares você gosta de ir? Pode desenhar? (folha 3).

2 – Perguntas exploratórias:

1 – Pegar a folha 1, me conta o que você desenhou aqui, na sua família.

- Depois que ela comentar o desenho, perguntar:

- O que você mais gosta de fazer com sua família?
- Me conta como é o seu dia?
- O que você faz em casa?
- Como é a sua vida em casa? (rotina, relações, atividades) / coisas que gostaria de fazer e não faz.

2 – Pegar a folha 2, me conta o que você desenhou aqui, na sua comunidade.

- Depois que ela comentar o desenho, perguntar:

- O que você mais gosta na comunidade?
- O que você mais gosta de fazer?
- Como é sua vida aqui, com as pessoas?
- Como é a sua vida na comunidade? (rotina, relações, atividades) / coisas que gostaria de fazer e não faz.

3 – Pegar a folha 3, me conta o que você desenhou aqui, no seu desenho sobre você e as coisas e lugares que gosta.

- Depois que ela comentar o desenho, perguntar:
 - Sobre si: Me conta um pouco sobre você;
 - Sobre coisas: O que você faz no seu dia a dia, o que você gosta e o que não gosta de fazer;
 - Sobre lugares: Quais lugares? Por que gosta desses lugares? O que gosta de fazer lá? O que não gosta de fazer? (explorar relações com as pessoas também).

APÊNDICE B

Roteiro semiestruturado para entrevista com os membros da família

Momento 1: Apresentação da proposta de pesquisa e do pesquisador.

- Quando falo em família, quero a família ligada aos seus pais, a Dandara.

Momento 2: História e contexto familiar:

- a). Gostaria que você me contasse um pouco sobre a história de vocês, da família de vocês.
- b). Como é o dia a dia da família de vocês / o que fazem no dia a dia.
- c). Me apresenta, falando um pouco sobre as pessoas da sua família (quantos são, quem são, o que fazem, etc.)

Momento 3: Sobre a Dandara:

- a). Gostaria que você me contasse um pouco sobre a história da Dandara, desde que nasceu (ou desde quando sua mãe estava grávida).
- b). Como ficaram sabendo que ela era uma criança com deficiência? (e como foi isso para vocês?)
- c). O que você acha que seria essa deficiência? Por que você acha que ela nasceu assim?
- d). No momento, ela faz acompanhamento pedagógico e de saúde? Se sim, como é o acompanhamento? (antes e agora na pandemia).
- e). Como é a história da Dandra com a escola? Como foi isso na vida dela?
- f). Devido à pandemia do Covid-19, fomos obrigados a adotar diversas pedidas de isolamento social. Acredita que isso afetou de alguma forma a Dandara? Como tem sido isso na vida dela?).
- g). Araçatiba é considerada uma Comunidade Quilombola. Pode me falar um pouco da história da comunidade? Como é a vida na comunidade?
- h). Existe alguma questão que gostariam de acrescentar?

* Dados sócio-demográficos de cada participante:

Nome:

Nome fictício (a ser utilizado na descrição dos dados):

Idade:

Escolaridade:

Crença/religião:

Trabalho:

Relação de parentesco com a Penha:

Tempo que mora na comunidade:

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O(A) sr.(a) _____ foi convidado(a) a participar da pesquisa intitulada Dandara: uma mulher com síndrome de Down em uma comunidade quilombola, sob a responsabilidade de Cleberson de Deus Silva.

Justificativa

Esse estudo justifica-se pela importância de se discutir os processos de inclusão de pessoas com deficiência, moradoras de comunidades quilombolas.

Objetivo(s) da pesquisa

O objetivo principal dessa pesquisa consiste em desvelar parte da história de vida de uma mulher com síndrome de Down em uma comunidade quilombola.

Procedimentos

A participação nessa pesquisa será respondendo a uma entrevista onde serão feitas perguntas sobre sua rotina e atividades cotidianas, grupos e espaços em que ela está inserida e sentimentos associados à sua vida.

Duração e local da pesquisa

As entrevistas serão realizadas em formato de 'bate-papo', na própria comunidade de Araçatiba em que o(a) Senhor(a) mora, em locais de sua preferência e sugeridos pelo(a) Sr.(a). O tempo de duração previsto será de 40

minutos, podendo ser prorrogado conforme o desenvolvimento da entrevista e as suas necessidades.

Riscos e desconfortos

A participação nessa pesquisa oferece riscos mínimos, tais como possibilidade de constrangimento, desconforto, cansaço ou vergonha ao responder às perguntas durante a entrevista, bem como possível alteração na sua rotina ao reservar determinado tempo (em média, 40 minutos, durante um único dia) para receber a pesquisadora e participar do estudo. Para evitar quaisquer riscos ou prejuízos decorrentes da participação na entrevista, além da garantia de anonimato e confidencialidade das informações, a pesquisadora empregará os seguintes cuidados: garantia de local reservado e sigiloso para realização da entrevista; cuidado ao realizar as perguntas de forma a não gerar constrangimentos; escuta sensível a fim de identificar possíveis desconfortos durante a realização da entrevista, sendo imediatamente suspensa a entrevista caso seja observada qualquer situação de risco ou dano ao(a) senhor(a); e respeito ao seu modo de vida, valores e crenças. Além disso, em caso de possíveis efeitos adversos decorrentes da participação nessa pesquisa, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável.

Benefícios

Esta pesquisa poderá gerar os seguintes benefícios: criação de espaços de discussão sobre o modo de vida de pessoas com deficiência, moradoras de comunidades quilombolas e a desmistificação de imagens negativas associadas à pessoa com deficiência; formação de profissionais que, eventualmente, trabalharão com crianças, adolescentes e adultos, público alvo da educação especial; bem como debate sobre desenvolvimento de políticas públicas voltadas à população quilombola.

Acompanhamento e assistência

O responsável pela pesquisa garante acompanhamento e assistência imediata ao participante, caso haja prejuízos decorrentes da participação na pesquisa.

Garantia de recusa em participar da pesquisa e/ou retirada de consentimento

O(A) Sr.(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o(a) Sr.(a) não mais será contatado(a) pelo pesquisador.

Garantia de manutenção do sigilo e privacidade

O pesquisador se compromete a resguardar sua identidade durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação dos resultados da pesquisa.

Garantia de ressarcimento financeiro

Não haverá nenhum pagamento ao(à) Sr.(a) em função da participação na pesquisa. Entretanto, caso haja alguma despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento total do valor gasto.

Garantia de indenização

Em caso de eventual dano decorrente da pesquisa, o(a) Sr.(a) terá direito a buscar indenização.

Esclarecimento de dúvidas

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o(a) Sr.(a) pode contatar o pesquisador Cleberson de Deus Siilva, no telefone (27) 99833-9766 ou pelo e-mail de contato: cleberson1612@yahoo.com.br

Caso precise fazer alguma denúncia ou reclamação sobre a pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa do Campus Goiabeiras da Universidade Federal do Espírito Santo poderá ser acionado pelos seguintes meios: telefone (27) 3145-9820, pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, no seguinte endereço: Av. Fernando Ferrari, N. 514, Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

Declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pelo pesquisador.

_____, _____

Local

Data

Participante da pesquisa/Responsável legal

Na qualidade de pesquisador responsável pela pesquisa “Dandara: uma mulher com síndrome de Down em uma comunidade quilombola”, eu, Cleberson de Deus Silva, declaro ter cumprido as exigências da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Pesquisador Responsável