



Caminhos interseccionais entre o silêncio e a transparência pós-pandemia (2023 – 2025): crianças com deficiência matriculadas na rede municipal de ensino de Salvador

“Intersectional pathways between silence and transparency in the post-pandemic period (2023 – 2025): children with disabilities enrolled in the municipal school system of Salvador”

Matheus Wisdom Pedro de Jesus¹

Universidade Católica do Salvador, Salvador – BA, Brasil

Sumaia Midlej Pimentel Sá²

Universidade Católica do Salvador, Salvador – BA, Brasil

Resumo: O presente artigo utiliza-se de dados estatísticos das crianças com deficiência matriculadas na rede municipal de Salvador – Bahia no período pós-pandemia, disponibilizados no site da Secretaria Municipal de Educação, bem como aqueles que não constam na transparência pública. Objetiva refletir, a partir da análise dos dados as consequências da informação ou não informação na interseccionalidade raça e pessoa com deficiência. Conclui-se, a partir dos dados, que grande parte das crianças com deficiência matriculadas na referida rede também são negras; que há a produção de um duplo estigma quando raça e pessoa com deficiência são estudadas simultaneamente. Os resultados direcionam a pensar a urgência de se criar métodos para avaliação do acesso, permanência e participação das crianças com deficiência na rede municipal, bem como de apresentar dados à população soteropolitana sobre os atuais índices de matrícula.

Palavras-chave: Rede Municipal de Educação. Inclusão. Transparência. Interseccionalidade. Raça e deficiência.

Abstract: The present article draws on statistical data regarding children with disabilities enrolled in the municipal school system of Salvador, Bahia, during the post-pandemic period. These data were obtained from the website of the Municipal Department of Education, as well as from information not available through public

¹ Doutorando em Família na Sociedade Contemporânea (UCSAL), Mestre em Educação e Contemporaneidade (UNEB), Psicopedagogo, Pedagogo e Professor da Rede Municipal de Salvador atuando como Gestor Escolar. Universidade Católica do Salvador (UCSAL), matheuswisdom.jesus@ucsal.edu.br. <https://orcid.org/0000-0001-5290-044>.

² Doutora e Mestre em Família na Sociedade Contemporânea (UCSAL), Fisioterapeuta e Professora do Programa de Pós Graduação em Família na Sociedade Contemporânea, Universidade Católica do Salvador (UCSAL), sumaia.sa@pro.ufsc.br. <https://orcid.org/0000-0002-6013-8592>.

transparency channels. The study aims to reflect, based on data analysis, on the consequences of the presence or absence of information in relation to the intersectionality of race and disability. The findings indicate that a large portion of children with disabilities enrolled in the municipal system are also Black, and that a double stigma is produced when race and disability are studied simultaneously. The results point to the urgent need to develop methods for assessing access, retention, and participation of children with disabilities in the municipal school system, as well as to make data on current enrollment rates available to the population of Salvador.

Keywords: Municipal Education Network. Inclusion. Transparency. Intersectionality. Race and Disability.

Introdução

O ano de 2020 marcava o início de um período histórico dentro do cenário mundial, a saber, o inicio da pandemia da covid-19 decretada pela Organização Mundial de Saúde – OMS. Inevitavelmente, como orientação primária visando a prevenção ao avanço da doença, o distanciamento social foi uma medida orientada o que, por sua vez, para além do distanciamento esperado, criou lacunas significativas que afetaram outras esferas do convívio humano (Jesus; Sá, 2021). Por sua vez, a educação de pessoas com deficiência, mais precisamente crianças, foi afetada de maneira acentuada pela demora da reorganização dos serviços educacionais inclusivos direcionados para as especificidades pedagógicas.

O avanço da pandemia deu grande ênfase às desigualdades sociais outrora já pré-existentes, em especial ao acesso, permanência e em quais práticas dentro da escola as crianças com deficiência tinham efetiva e plena participação a partir das suas condições e do cumprimento do que está posto na legislação para pessoas com deficiência (Brasil, 2015). No cenário soteropolitano, o Decreto nº 32.256 de março de 2020 suspendeu as aulas presenciais em consonância com o panorama pandêmico e as altas taxas de contaminação. A priori, não houve uma medida única que viabilizasse aulas para todos os estudantes – com e sem deficiência – e, somente 3 (três) meses após, o site da Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED) disponibilizou em seu site algumas medidas imediatas para a manutenção das aulas

[...] a transmissão de aulas em canal aberto de televisão, a oferta de banda larga para uso educacional de cerca de 33 mil alunos, a distribuição de tablets para escolas de Fundamental II e Educação de

Jovens e Adultos II (EJA3 II), a implantação da plataforma digital de leitura “Árvore de Livros” e a parceria com centros universitários para a efetivação de ações multidisciplinares durante e após a pandemia (SMED, 2020).

A medida emergencial posta visava a transmissão de aulas na rede televisiva e distribuição de tablets para segmentos específicos a partir do que seria um cenário ideal para acompanhamento da oferta em questão. Em nenhum momento foram discutidas através dos decretos e/ou site oficial mencionado as dificuldades de acesso da população estudantil sobre esses serviços até então básicos e essenciais para continuidade do aprendizado pedagógico ou como o público-alvo da educação especial e inclusiva ressignificaria suas barreiras pré-existentes para adaptar-se ao novo modelo. Sobre isso, Jesus e Sá (2021, p. 68) destacam que

O distanciamento social imposto poderá causar maior sofrimento às pessoas em situação de deficiência, visto que elas já possuem restrições sociais por falta de acessibilidade e nem sempre o estabelecimento de contato com pessoas pela tecnologia é possível. A acessibilidade à tecnologia depende entre outros fatores, das condições financeiras, cognitivas e da rede de apoio. Todavia, não se pode negar que as questões econômicas têm sido um grande desafio para pessoas com deficiência que, por vezes, contam apenas com o Benefício de Prestação Continuada (BPC) para terem acesso primário aos serviços de saúde e, agora, precisam fracionar os valores que anteriormente eram específicos e direcionáveis às terapias para garantir a sua sobrevivência imediata.

O cenário desfavorável e os direcionamentos postos para facilitar o acesso das pessoas com deficiência aos meios de comunicação – e por conseguinte, de inclusão à época – não eram e nem foram suficientes para dirimir as barreiras que afastaram esse público do convívio social e os deixaram em sua grande maioria marginalizados. Desta forma, Jesus (2023) menciona que os (des) caminhos da educação inclusiva durante este período específico não podem ser percebido como nuvens brancas e que, neste viés, este artigo que expõe o momento pandêmico e o cenário após, traz como responsabilidade o fato de que “narrar não é somente narrar, é (re)contar, existir e reexistir, é transpor as muitas estratégias utilizadas para (sobre)viver (p.80).

Desta forma, o artigo em questão tem como objetivo refletir a partir da análise dos dados das crianças com deficiência matriculadas da rede regular de ensino do município de Salvador após o período pandêmico, as consequências da não

informação na interseccionalidade³ raça e pessoa com deficiência. Trata-se de um estudo qualitativo onde pretende-se se aproximar da percepção de uma realidade do município de Salvador sobre o público outrora apresentado sem a intencionalidade de quantificação (Gil, 2008). A percepção aqui mencionada é uma vertente para chegar a uma provável evidencia mediante o exposto ou, conforme afirma Merleau-Ponty (1999, p.14), “buscar a essência da percepção é declarar que a percepção é não presumida verdadeira, mas definida por nós como acesso à verdade.”

A rede municipal de ensino de Salvador e a estatística atual

A inclusão de educandos com deficiência é um fenômeno latente dentro da sociedade e perpassa, principalmente, no âmbito escolar. No Brasil, após a divulgação do censo de 2022 estima-se que das 198,3 milhões de pessoas, 14,4 milhões de pessoas possuem algum tipo de deficiência, o que seria aproximadamente 7,3% da população. A região Nordeste aparece em segundo lugar com 4,6 milhões de pessoas deste quantitativo, ficando atrás apenas da região Sudeste com 5,7 milhões e, ainda segundo o mesmo estudo, estima-se que na Bahia, 7,9% da população tenha algum tipo de deficiência (IBGE, 2022).

Tratando-se das questões contemporâneas condizentes com o setor educacional, um exemplo latente a ser analisado dentre muitos outros relacionadas às questões da deficiência diz respeito a quantidade de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)⁴. Tomando por base o mesmo censo de 2022, estima-se que 2,4 milhões de pessoas no Brasil possuam o diagnóstico de TEA, o que corresponderia a 1,2% da população, sendo o Nordeste a segunda maior região com diagnóstico com os mesmos 1,2% populacional (IBGE, 2022).

O aumento considerável de diagnósticos tem feito a Prefeitura Municipal organizar a sua dinâmica para melhor atender os discentes a partir de estratégias outrora não pensadas. Diante da lotação dos centros especializados, a Prefeitura de

³ Termo utilizado pela primeira vez em 1989 pela feminista Kimberlé Crenshaw (1989) na busca por compreender que existem diversas formas de desigualdades sociais e opressões como racismo, violência de gênero e classe, que devem ser observadas para além da lógica convencional de determinado fenômeno.

⁴ A partir da Lei 12.764/2012 em seu Art. 1º §2, para efeitos legais, a pessoa com Transtorno do Espectro Autista é uma pessoa com deficiência.

Salvador através da Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED) anunciou através do seu site em fevereiro de 2023 a criação de uma unidade escolar especializada para atender as crianças com TEA da Rede Municipal (SMED, 2023). Entretanto, apesar da urgência relatada para melhor contemplar as necessidades específicas deste público, não foram detalhadas as informações sobre qual modalidade será ofertada a partir desta nova unidade, se escola regular, atendimento educacional especializado ou escola especial, tampouco sem tem delimitações de quando isto acontecerá efetivamente.

Uma das situações analisadas após o período pandêmico é que não existem dados transparentes do quantitativo real de crianças com deficiência dentro da rede em 2025. Os marcadores temporais que se seguem referente aos dados obtidos foram obtidos através do site da SMED com data de junho de 2023. A Rede Municipal de Salvador oferta atualmente a educação básica da educação infantil aos anos finais do ensino fundamental perpassando, também, pela Ensino de Jovens e Adultos (EJA) 1 e 2. Para melhor distribuir a administração dos segmentos, a Rede estava dividida em 11 Gerências Regionais de Educação (GRE) que, juntas, atendiam o quantitativo de 424 escolas e, respectivamente, 115.815 estudantes, assim distribuídos:

Quadro 01 – Dados da Secretaria Municipal de Educação em 2023

Gerência Regional	Quantidade de Escolas	Quantidade de Discentes
Cabula	48	15.991
Cajazeiras	46	13.832
Centro	41	9.219
Cidade Baixa	26	4.942
Itapuã	54	18.586
Liberdade	24	5.265
Orla	38	8.243
Pirajá	33	9.507
São Caetano	40	10.190
Subúrbio I	36	11.655
Subúrbio II	38	8.385

Fonte: Secretaria Municipal de Ensino de Salvador, 2023

Segundo informado pela Secretaria Municipal em seu site oficial, o maior quantitativo de discentes matriculados na rede encontra-se no ensino fundamental séries iniciais, mais precisamente 68.216, o que equivale a aproximadamente 59%

dos estudantes lotados entre 281 e 287 escolas (algumas escolas não possuem todos os segmentos do ensino fundamental séries iniciais), fato este que faz deste segmento em especial, o maior da rede. Na educação infantil, no entanto, os dados não estão notificados, o que aponta uma necessidade de transparência e estudos sobre a real questão. Sabe-se, porém, que existem 69 Centros Municipais de Educação Infantil totalizando aproximadamente 8.499 crianças em 2023.

Certamente que, do quantitativo total de discentes, existem aqueles com necessidades educativas específicas e, estreitando ainda mais este grupo, existem os discentes com múltiplas deficiências que cada vez mais chegam as salas de aulas regulares. Quando posto o percentual de estudantes com algum tipo de deficiência matriculados na rede regular de ensino, tinha-se o quantitativo de 5.361 ou, o equivalente a 4,62% do total, assim distribuídos:

Quadro 02 – Dados sobre estudantes com deficiência na rede municipal

Deficiência	Creche	Pré-escola	Fund. I	Fund. II	EJA I	EJA II
Altas habilidades	0	5	22	4	0	1
Autismo infantil	0	0	1	2	0	1
Baixa visão	1	13	85	42	3	2
Cegueira	1	0	11	16	2	0
Deficiência auditiva	0	10	55	38	5	6
Deficiência física	5	49	289	98	17	21
Deficiência intelectual	10	92	1300	929	51	121
Surdez	0	2	10	6	2	0
Surdocegueira	0	0	1	0	0	0
Transtorno Desintegrativo da Infância	0	0	0	0	0	1
Transtorno do Espectro Autista	45	401	1202	366	9	8

Fonte: Secretaria Municipal de Ensino de Salvador, 2023

Percebe-se uma notória discrepância entre discentes que possuem o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e as demais deficiências, sendo, a deficiência intelectual a que mais se aproxima em número. Ao todo, são 2.031 discentes no espectro, enquanto 2.503 possuem a deficiência intelectual. Contudo, a Secretaria Municipal informa que existe a possibilidade de, caso o estudante possua mais de uma deficiência, ele será contabilizado em ambas. Logo, é possível supor que existe um quantitativo de alunos com TEA que também são computados dentro da

deficiência intelectual, o que é plausível de dedução que o TEA pode ser o maior público-alvo com deficiência da Rede Municipal e, consequentemente, a maior parte destes estão matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental. Entretanto, é notável que existe uma discrepância entre as crianças com diagnóstico de TEA que estão na educação infantil e no ensino fundamental, sendo assim uma lacuna que merece significativa atenção com vistas a possibilidade de uma intervenção pedagógica precoce e construção inicial do vínculo entre família e escola.

No site da SMED⁵, o mesmo que divulgou os dados de 2023, atualmente, em 2025, não há nenhum registro da referida tabela apresentada neste artigo. A remoção, sem prévia informação e sem estabelecer quais os intuitos e os porquês, torna ainda mais difícil a análise de dados que, como que em um apagão⁶ de dados, deixou de existir. É urgente e imprescindível fazer uma recuperação do que não foi dito, não há e não está. Nesse viés, para interpretar este fato atípico é fundamental trazer à luz o pensamento de Husserl (2008) sobre Epoché quando preconiza uma suspensão de juízo fenomenológico na tentativa de extrair uma percepção real do fenômeno em pauta, neste caso, o não ter. Nem sempre o que está posto condiz em sua totalidade como um quadro real, há sempre as ausências que, mesmo silenciadas, podem exprimir verbos que somados ao que já existe, traz uma percepção maior do grande mosaico aqui discutido; assim “a intencionalidade conduz à redução, ou seja, à colocação entre parênteses da realidade como a concebe o senso comum” (Zilles, 1996, p. 23).

Refletir no apagão da educação em números que não há evidencia uma dura realidade enfrentada no município de Salvador que, por ora, não põe em transparência os reais dados necessários para o acompanhamento e fomento de políticas públicas à comunidade soteropolitana e cerceia informações importantes para prosseguimentos de estudos acadêmicos futuros. Nota-se, no entanto, que essa ausência de dados no site até o presente momento reflete em nulidade tabelas principais como “quantidade geral de alunos com deficiência por tipo de deficiência”,

⁵ Os dados podem ser encontrados, ou não, no site da Secretaria Municipal de Educação de Salvador, na aba “educação em números” disponível em <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/educacao-em-numeros/>.

⁶ Esses referidos dados foram analisados pelo pesquisador Matheus Wisdom Pedro de Jesus durante a elaboração da dissertação de mestrado intitulada “Inclusão socioeducacional de educandos com deficiência intelectual: percepções de mãe da APAE Salvador” (2022); contudo, foram excluídos pouco tempo depois.

“quantidade geral de alunos por cor / raça” e “quantidade geral de alunos em áreas remanescentes de quilombos”.

Paradoxal é pensar que, diante da pluralidade e diversidade sociocultural existente na capital baiana que carrega consigo o título de cidade mais negra fora da África, as minorias com políticas públicas diretas e específicas, tornam-se invisibilizadas⁷ pela não estatística. Logo, o que inicialmente se discute na transversalidade das pessoas com deficiência, estende-se a todos os demais grupos minoritários dentro da uma rede que contempla mais de 400 escolas regulares. Ainda que este seja um número expressivo de escolas dentro de uma metrópole como Salvador, é possível consultar dados em relação aos gestores, número de escolas, quantitativo formal de alunos, gerências e outras relações e quantidades que norteiam quantitativamente os relatórios disponíveis, exceto as que versam sobre inclusão, deficiência, cor e raça.

Como pensar um currículo sem elementos plausíveis? Tomando como base a educação de pessoas com deficiência, de forma macro, o Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei Brasileira de Inclusão 13.146/15 (Brasil, 2015) em seus 127 artigos traz detalhes de como a condução para com a pessoa com deficiência, neste caso a criança, deve ser procedida dentro e fora dos ambientes escolares; dentro da sua premissa fundamental, têm-se a urgência de “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais pela pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015). Com a lei, um dos pontos discutidos em diversas pesquisas pauta-se na eliminação ou minimização de barreiras, afinal, como é trazido por Santos (2016, p. 3011),

Além de afirmar e estar em consonância com o conceito de pessoas com deficiência da Convenção, o texto da LBI traz a questão das barreiras como uma inovação para fins de reconhecimento e qualificação da deficiência como restrição de participação social. A LBI não só descreve o que são as barreiras, como explicita seis principais tipos delas (arquitetônicas, urbanísticas, nos transportes, na comunicação, tecnológicas e atitudinais).

⁷ O termo “invisibilizado” aqui empregado é similar ao que é posto por bell hooks (2017) como sendo uma imposição ao silêncio que carece de escuta para então refletir sobre a realidade.

A Lei Brasileira de Inclusão em ampliação ao conceito de barreira entende que seria qualquer entrave que possa ser de base física, atitudinal ou mediado por um comportamento que possa impedir a participação da pessoa com deficiência nos mais diversos âmbitos sociais e privá-las de direitos básicos a qualquer ser humano e específicos para sua condição sob a ótica da acessibilidade em todos os campos da vida cotidiana enquanto cidadã (Brasil, 2015). Como mensurar estas barreiras dentro da educação municipal de Salvador e como validar – ou não – se as estratégias ainda não descritas e/ou publicadas têm contribuído para o fomento da acessibilidade e inclusão?

A criança com deficiência matriculada na rede regular de ensino de Salvador obviamente tem um número de matrícula; se atendida por algum serviço educacional voltado para suas especificidades, recebe uma segunda matrícula. O momento atual, é de pensar que na pior das hipóteses essas crianças seriam “apenas” números; todavia, não é, e o que será, não se sabe, pois não se tem quantitativo declarado. O silêncio ensurdecedor de onde não se pode extrair nenhum dado concreto para fomento de políticas e esclarecimentos segue sendo um impedimento significativo para prosseguir pensando elucidações possíveis para a interseccionalidade raça e pessoa com deficiência na contemporaneidade soteropolitana.

Ser criança negra e com deficiência em Salvador - BA: breves considerações sobre interseccionalidade e duplo estigma

A discussão que permeia pessoa com deficiência indubitavelmente transita por questões que envolvem estigmas e, como posto no subtítulo, nesta seção serão considerados a interseccionalidade e o duplo estigma que envolve ser criança negra e, simultaneamente, ser pessoa com deficiência na cidade soteropolitana e suas implicações contemporâneas.

O conceito de interseccionalidade aqui empregado para explicar as relações outrora mencionadas é o mesmo cunhado por Carla Akotirene⁸ ao afirmar que

⁸ Carla Akotirene possui mestrado e doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gêneros e Feminismos (PPGNEIM / UFBA) é uma das grandes pensadoras contemporâneas na atualidade nos quesitos de discussão sobre interseccionalidade e na luta antirracista. Embora interseccionalidade seja um termo amplo, a discussão neste artigo permeia pelo viés das relações de classe, gênero e raça que transitam simultaneamente na cidade de Salvador entre crianças negras e com deficiência.

emprega o termo no sentido de “dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado” (Akotirene, 2018, p.14). Neste quesito, é imprescindível um diálogo que reverbere as vivências de ser negro e ser pessoa com deficiência na cidade de Salvador, pois a identificação do “não normal” no desenvolvimento linear desse público é que “o pensamento interseccional nos leva a reconhecer a possibilidade de sermos oprimidas e de corroborarmos com as violências (p.40).

O conceito de estigma direcionado à pessoa com deficiência é o mesmo proposto por Goffman (1980) quando versa que tal indivíduo possui características que o torna diferente quando comparado a grande maioria da sociedade e, por conta disto, deixa de fazer parte do até então “comum” assumindo uma categoria que o levava a estranheza. Neste liame, o autor ainda afirma que “a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma das categorias” (p. 11). Consequentemente, pensar inclusão é também pensar em que tipo de formação os indivíduos sociais possuem, que os levam a classificar pessoas pelas suas semelhanças e diferenças. De tal forma, abrem-se espaços para eclosão de comportamentos violentos direcionados aos estigmas construídos, assim o que se é diferente pode ser remetido em inferioridade, desigualdade e exclusão, afinal o “preconceito cumpre também uma função social: construir o diferente como culpado pelos males e inseguranças daqueles que são iguais” (Silva, 2006, p.426).

Não se pode desconsiderar ao analisar a situação das crianças com deficiência na cidade de Salvador e as discussões sobre estigmas, questões próprias da diáspora negra que aqui reflete no panorama atual. Sendo a cidade soteropolitana considerada a cidade mais negra fora da África outrora já mencionado, é plausível impregnar de sentido o que nos traz Pinho (2004, p. 30) ao afirmar que “a linguagem da diáspora é criada por povos que sentem, vivem e inventam uma conexão com o lar primordial”. De modo concomitante, a apresentação de Jorge Amado do que seria a cidade do Salvador constituída majoritariamente por negros é observável nas frases do poeta em seu livro “Bahia de Todos-os-Santos” quando diz que “em sã consciência pouca gente poderá negar o avô negro mais ou menos remoto. A influência do negro sente-se em toda parte. Não apenas no aspecto físico da cidade, mas na sua vida” (Amado, 2012, p.24). Intrinsicamente, o que existe em África será refletido de diversas formas

nas municípios, desde a disseminação cultural existente até as desigualdades ocasionadas pelo contexto colonial que ainda carece de enfrentamento, principalmente se velado.

Ao pensar sobre o duplo estigma mencionado é importante contextualizar o referido conceito a partir do que é trazido por Melo (2014, p.22) quando menciona que o,

[...] duplo estigma se refere a uma estigmatização associada ao desenvolvimento de preconceitos, justificação de discriminação e exclusão social gerada pela ameaça à identidade de sujeitos pertencentes a uma categorização social dupla, que ocasionalmente é estigmatizada.

O autor traz como fator intrínseco que estar incluso em duas ou mais minorias naturalmente implica no fato da pessoa vivenciar dois ou mais estigmas simultaneamente; neste caso, de modo específico enquanto abordado neste artigo, a criança com deficiência negra soteropolitana vivencia o fenômeno da exclusão por pelo menos duas formas. Goffman (1980) também traz o mesmo pressuposto da diversidade existente nos próprios estigmas quando aborda que

Em primeiro lugar, há as abominações do corpo - as deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo estas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativa de suicídio e comportamento político radical. Finalmente há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através da linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família (Goffman, 1980, p.14).

Goffman (1980) ao mencionar os sequenciamentos de possíveis estigmas lista os tribais de raça, nação e religião. O primeiro, decerto, implica em discussões que transitam pelo seio da historicidade do processo de escolarização da população negra. Passos (2010) ao referir-se sobre as questões históricas que permeiam esta discussão comenta que, inicialmente, ainda no Brasil Império, os negros eram impedidos de terem acesso à educação formal e que posteriormente, próximo a assinatura da Lei Áurea, os filhos de negros escravizados eram “vendidos” para serem educados no turno noturno. De modo imbricado, não existiram caminhos fáceis para

que este processo de escolarização fosse “garantido” através dos muitos movimentos sociais e de legislações que vigoram até o presente momento, a exemplo da Lei nº 12.711/2012 que institui cotas nas universidades para pessoas de renda familiar inferior a um salário mínimo per capita, pessoas autodeclaradas pretas e pessoas com deficiência. Embora não haja legislação específica sobre cotas na educação básica, simultaneamente também não há nenhum acompanhamento das condições atuais de como esses grupos marginalizados historicamente acessam a estes serviços públicos.

É importante pensar que as crianças soteropolitanas negras e com deficiência expericiam das mais diversas formas a negação dos direitos, das condições de acesso e permanência aos ambientes escolares, bem como experimentam diariamente o fenômeno da inclusão a partir do duplo estigma posto de maneira velada por essas duas condições, assim “as representações coletivas estereotipadas compartilhadas sobre a pessoa negra e sobre a pessoa com deficiência fornecem subsídios para o processo de estigmatização destas pessoas” (Melo, 2014, p.102).

Nitidamente, o cenário da capital baiana em relação as suas mais de 400 escolas municipais e os mais de 100 mil alunos distribuídos entre educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e ensino fundamental anos finais, permanece sem as devidas discussões e as articulações necessárias para verificação do cumprimento de políticas públicas e acompanhamento das barreiras vivenciadas por aqueles que fazem parte da experiência de possuírem, ainda que velado, um duplo estigma. Decerto, ainda necessitam de estudos mais aprofundados mediante dados estatísticos sobre como essa repercussão interseccional entre raça e deficiência se articulam dentro do sistema educacional soteropolitano, trazendo a uma análise complexa desses sistemas que reproduzem e estruturam as desigualdades existentes.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo refletir sobre os dados estatísticos das crianças com deficiência matriculadas na rede municipal de Salvador – Bahia no período pós-pandemia. Apresentou, a partir do que foi disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação em seu site oficial, o fato de que não existem informações que sirvam para mensurar como tem se dado a inclusão das crianças com deficiência nas unidades

educacionais, tampouco as condições de acesso, permanência e participação como garantia do direito à inclusão.

As informações dialogadas sem os dados estatísticos necessários para ampliar as discussões evidenciam que as barreiras que impedem a inclusão sejam elas das mais diversas ordens – atitudinal, arquitetônica, tecnológica e dos serviços – contribuem para que estigmas vinculados a preconceito, discriminação e marginalização se fortaleçam mediante a dissipação do coletivo por detrimento de maiores esclarecimentos não elucidados no decorrer dos anos após o período pandêmico.

Os resultados direcionam a pensar que, a partir da premissa que Salvador é uma das cidades mais negras fora do continente africano, existe um quantitativo significativo de crianças com deficiência negras que evidentemente experienciam um duplo estigma. Contudo, em virtude da não transparência, até então são remotas as iniciativas de estudos que direcionem a pensar sobre este fato. Nota-se que ainda há um longo percurso a ser realizado após divulgação das estatísticas, estas por sua vez certamente servirão de base para outros estudos sobre como é ser estudante negro com deficiência na rede municipal de Salvador.

Por fim, a análise nos mostra que a ausência de dados concretos por parte da Secretaria Municipal de Educação e o desaparecimento de dados que já foram publicados no mesmo sistema em anos anteriores, dificulta o acesso populacional às estatísticas sobre as reais condições de ensino das crianças com deficiência e impede o acompanhamento do cumprimento de políticas públicas vigentes no município de Salvador.

Referências

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

AMADO, Jorge. **Bahia de Todos-os-Santos:** guia de ruas e mistérios de Salvador/Jorge Amado: posfácio de Paloma Amado. – I ^ªEd. -São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BRASIL. Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, 2012.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio**. Brasília, 2012.

CRENSHAW, Kimberlé. "Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics". **The University of Chicago Legal Forum**, n. 140, p. 139-167, 1989.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HUSSERL, Edmund. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. Porto Alegre; EDIPUCRS, 2008.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Brasileiro de 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/censo2022/>. Acesso em: 8 jun. 2025.

JESUS, Matheus Wisdom Pedro de. **Inclusão socioeducacional de educandos com deficiência intelectual**: percepções de mães da APAE Salvador. 165f. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia: Salvador, 2022.

JESUS, Matheus Wisdom Pedro de.; SÁ, Sumaia Midlej Pimentel. Impactos da covid-19 em pessoas com deficiência: reflexões acerca da transversalidade entre saúde e educação. **Apae Ciência**, [S. I.J, v. 16, n. 2, p. 64–74, 2021. DOI: 10.29327/216984.16.1-6. Disponível em: <https://apaeciencia.org.br/index.php/revista/article/view/302>. Acesso em: 15 abr. 2025.

JESUS, Matheus Wisdom Pedro de. "Escrevivências" dos invisibilizados da educação inclusiva: narrativas do atendimento psicopedagógico durante a pandemia da covid-19. In PORTELA, C. P *et al* (Orgs). **Memórias**: vivências da educação inclusiva no período da pandemia da covid-19. Ponta Grossa: Atena, 2023.

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

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PASSOS, Joana Célia dos. **Juventude negra na EJA**: os desafios de uma política pública. 339f, 2010. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010

PINHO, Patrícia de Santana. **Reinvenções da África na Bahia**. São Paulo: Annablume, 2004.

SANTOS, Wederson. **Deficiência como restrição de participação social**: desafios para avaliação a partir da Lei Brasileira de Inclusão. Ciência & Saúde Coletiva, v. 21, n. 10, p. 3007-3015, 2016.

SILVA, Luciene Maria da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista brasileira de educação**, v. 11, n. 33, p. 424-436, 2006.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SALVADOR (SMED). **Educação em números, 2023**. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/educacao-em-numeros/>. Acesso em 01 dez 2023.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SALVADOR (SMED). Webinário nossa rede – inclusão de estudantes público-alvo da ed. especial no contexto da pandemia. **Youtube**, 16 dez. 2020. (96min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JoeXViuMByE> . Acesso em: 19 maio 2025.

ZILLES, Urban. Introdução e tradução. IN: Edmund Husserl. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. Porto Alegre; EDIPUCRS, 2008.